Zur Homepage der Publikation

Rose-Yvonne Rausch

Identität - ein Gestaltungsexperiment

Vorschläge aus der ästhetischen Bildung
für eine zeitgemäße individuelle Orientierung

Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
1999

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798-2261, Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0682-7

Zur Homepage der Publikation

Rose-Yvonne Rausch

Identität - ein Gestaltungsexperiment

Vorschläge aus der ästhetischen Bildung
für eine zeitgemäße individuelle Orientierung

Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
1999

Verlag/Druck/ Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS) - Verlag
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798-2261, Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0682-7

Inhalt

Vorwort 5

Einleitung 7

1 Im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne 15

1.1 Merkmale eines aktuellen sozio-kulturellen Wandels 15

1.2 Postmoderne Vernunftkritik und aktuelle Konzepte ästhetischen Denkens 44

1.3 Ausschnitte aus der pädagogischen Postmoderne-Diskussion 83

2 Auf der Suche nach bildungsrelevanten Dimensionen eines aktuellen Identitätsbegriffs 117

2.1 Der Identitätsbegriff im Umfeld der Postmoderne-Diskussion 117

2.2 Psychische Funktionsgrundlagen von Identität 147

2.3 Identität als Gestaltungs- und Selbstbildungsprozeß 168

3 Ästhetische Bildung als experimentelles Feld für Identitätsgestaltungsprozesse 195

3.1 Der Identitätsbegriff in der aktuellen Diskussion ästhetischer Bildungstheorie 195

3.2 Gestaltungsmöglichkeiten personaler Identität in ästhetischer Bildungspraxis 214

3.3 Ein Ausschnitt aus der fachdidaktischen Diskussion: Anschlüsse an eine postmoderne Bildungsperspektive und an das Konstrukt personaler Identität 254

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick auf Möglichkeiten zur Weiterarbeit 271

Literatur 279

Vorwort

Zunächst soll jene Besonderheit der vorliegenden Arbeit hervorgehoben werden, die darin besteht, daß sie nicht nur dem Anspruch nach, sondern tatsächlich interdisziplinär, d.h. in zwei Fachbereichen erstellt wurde. Sie greift entsprechend Diskussionen und Diskussionszusammenhänge auf, die sich teilweise überschneiden und auch teilweise konträr zueinander stehen. Angesichts der Künstlichkeit der universitär gezogenen disziplinären Grenzen ist eine solche Vorgehensweise ausdrücklich zu unterstützen. Faktisch bedeutet dies, daß der Ausgang der Arbeit zwar in der Allgemeinen Pädagogik zu suchen ist, sich daran anschließend jedoch umfangreich Anteile ergaben, die einen stärker ästhetischen Erfahrungshintergrund aufweisen.

Ich will Aufbau und Inhalt der vorgelegten Arbeit kurz skizzieren. Es sind drei Schritte, die die Verfasserin unternimmt, um ihre im Titel formulierte Frage einzuführen und zu beantworten. In einem ersten Schritt werden gesellschaftstheoretische Überlegungen hinsichtlich der Verfaßtheit gegenwärtiger (westlicher) Sozialsysteme eingebracht. Dabei wird dieses Feld, das für Pädagogik im gewissem Sinne Umfeld ist, bestimmt und als (überwiegend) postmodern imprägniert verstanden.

Wie ‚sehen' Subjekte ‚aus', die sich in einem solchen Umfeld , entwickeln'? Was zeichnet sie aus, wie agieren und reagieren sie? Das sind die Leitfragen des zweiten Kapitels, das die ‚Ausformung' und , Ausbildung' von Subjekten unter postmodernen Auspizien anhand des Intentitätsbegriffs ausleuchten. In diesem Zusammenhang wird in dieser Arbeit ein Modell von Identität konstruiert, das zwar Anleihen bei vorliegenden Konzepten vornimmt, in seiner Ausformulierung jedoch eigenständigen Charakter aufweist und somit einen originären Beitrag in die Diskussion einbringt. - Eingebettet werden diese Überlegungen in einen wissenschaftstheoretischen Rahmen, der zum einen (radikal) konstruktivistisch bestimmt, zum anderen ästhetisch imprägniert ist. Überzeugend kann die Verfasserin hier (so unter Bezugnahme auf Kuhn) darlegen, daß sich selbst vermeintlich ästhetikferne Bereiche und Disziplinen, so die Naturwissenschaften, nicht allein kognitiv konstituieren.

Im Kapital drei schließlich werden die gewonnenen Erträge auf das Feld der ästhetischen Bildung übertragen bzw. genauer, es werden sowohl theoretische

Beiträge als auch ästhetisch-praktische Vorlagen im Hinblick darauf befragt, inwieweit sie den erarbeiteten Kriterien entsprechen bzw. ob diese sich im Feld ästhetischer Bildung (wieder-)finden lassen. An diesen Stellen wird deutlich, wie eine ‚ästhetisch grundierte Pädagogik' beschaffen sein könnte. Und hier zeigt sich auch, wie fruchtbar das positive Anliegen der Verfasserin, die Einführung einen Konzepts des ästhetischen Erfahrungslernens, sein kann; und dies nicht für Bereiche, die von vornherein mit einem explizit ästhetischen Anspruch auftreten. Es ist Frau Rausch nur zuzustimmen, wenn sie hervorhebt, daß hier eine Reihe von Anschlußmöglichkeiten wahrgenommen werden können, denn es lassen sich nicht nur Übertragungen in das ‚Reich' ‚zielgerichteter Planung und Kontrolle' (also in die Bildungspraxis) vornehmen, sondern auch, und hierauf kommt es Frau Rausch mindestens ebenso an, Übergänge in etwas Neues, etwas anderes, vorbereiten - selbst, so wird Selle zustimmend zitiert, ‚gegen die Verhältnisse'. Am Beispiel von Intuition und Transrationalität werden schließlich Grenzüberschreitungen deutlich gemacht. Zur Debatte steht jedoch insgesamt, und das ist das Wegweisende der vorliegenden Arbeit, welche Identitätskonstruktion ästhetische Bildung so beschreibt, daß fruchtbare Folgerungen für Bildungstheorie wie -praxis zu erwarten sind.

Oldenburg, im August 1999 Detlef Garz

Einleitung

Identitätsgestaltung und ästhetische Bildung im Zeichen einer ‘postmodernen’ Moderne

In einem wissenschaftlichen Grenzgebiet zwischen Pädagogik, Psychologie und Ästhetik soll mit dieser Arbeit ein Beitrag zur aktuellen Debatte um Inhalte und Ziele im Bildungsbereich unter den heutigen Bedingungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse geleistet werden. Neben theoretischen Positionen werden auch Konzepte aus dem Bereich der ästhetischen Bildungspraxis in die Diskussion aufgenommen mit dem Ziel, sowohl für Professionelle als auch für Laien konkret nutzbare Anregungen für eigene Umsetzungsmöglichkeiten bereitzustellen.

Die Perspektive der interdisziplinär angelegten Arbeit ist eine durch theoretische Reflexion geförderte Optimierung professionell geplanter und begleiteter Maßnahmen im außerschulischen Bildungsbereich: sie versteht sich als Grundlagenbeitrag für ein spezifisches Feld kultureller Praxis. Hierbei wird der Schwerpunkt nicht auf Analyse und Kritik herkömmlicher Bildungsarbeit gelegt. Statt dessen wird, eingebettet in den aktuellen sozio-kulturellen Kontext, ein für Bildungsprozesse wichtiges adressatenbezogenes Merkmal, nämlich das Konstrukt personaler Identität, befragt und ein zeitgemäßes Konzept dafür entworfen. Es ist ein Versuch, darin enthaltenes Innovationspotential für - an anderer Stelle zu entwickelnde - didaktische Konzepte freizulegen.

Ausgangs- und Angelpunkt der Argumentation ist die Kenntnisnahme der derzeit sich vollziehenden globalen sozio-ökonomischen Wandlungen mit ihren unabsehbaren Folgeprozessen. Diese fördern u. a. die Reflexion und Revision abendländischer geistiger Besitzstände. Hieraus haben sich mittlerweile vielfältige fachspezifische diskursive Suchbewegungen nach Zugängen zu einem veränderten, gegenwartsbezogenen Selbst- und Weltverständnis ergeben, wie sie sich in der Philosophie (z.B. Koslowski et al. (Hg.) 1986; Welsch 1996), in der Soziologie (z.B. Beck 1986) und in Teilen der Sozialpsychologie (z.B. Keupp (Hg.) 1989) und in der Pädagogik (z.B. Baacke et al. (Hg.) 1985; Lenzen 1987, Garz 1998) zeigen. An dieser Suche beteiligt sich die vorliegende Arbeit.

Aus bildungspolitischer Sicht liegt die Aktualität der Themenstellung darin, daß der breitgefächerte Sektor der kulturellen Bildung unter der mittel- bis langfristigen Perspektive dauerhaft hoher Arbeitslosigkeit und damit einhergehender zunehmender Freizeit großer Bevölkerungsgruppen wahrscheinlich vermehrt gesellschaftliche Bedeutung erhalten wird, indem er vielfältigen Bedürfnissen und deren Befriedigung, zusammengefaßt unter dem Stichwort 'individuelle Lebenshilfe/Sinnfindung' offen steht. Die so bezeichnete Thematik ist deshalb besonders aktuell, weil in einem labilen gesellschaftlichen Zustand tiefgreifender sozio-ökonomischer Veränderungen, wie er in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaftsformationen sich zeigt, das existentiell bedeutsame Motiv der Selbstvergewisserung und sozialen Orientierung des einzelnen verstärkt aktiviert wird. Die damit verbundene Notwendigkeit zur selbstverantworteten strukturierenden Gestaltung personaler Identität kommt daher verstärkt zum Tragen.

Auf dem gesellschaftlichen Hintergrund zunehmender normativer Freisetzung (Keupp 1986) und gleichzeitiger technologischer Hochentwicklung erfordert Identitätsgestaltung heute vom Subjekt vor allem einen reflektierten Umgang mit zunehmenden Wahlmöglichkeiten in vielen Bereichen: niemand kann sich der persönlichen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Erwartungen, Wertvorstellungen und dem Zwang zur eigenständigen Regel-Erfindung fürs individuelle Zeit- und Beziehungsmanagement auf Dauer entziehen. Für viele stellt das eine Situation permanenter An- bzw. Überforderung dar. Unterstellt man, daß kulturelle Wandlungsprozesse mit individueller Verunsicherung einhergehen, liegt darin jedoch auch ein Ansatz für positive Deutungen: außer vielfältigen Möglichkeiten zu Regression und Leugnung enthalten im Bereich subjektiver Befindlichkeit labile Situationen auch Chancen, und neben dem Bedürfnis nach komplexitäts- und angstreduzierender Verengung und Erstarrung werden Potentiale des Erfindens, des Differenzierens, des Explorierens aktiviert. Der experimentellen und zugleich reflektierten Entfaltung dieser letztgenannten Dynamik kann, so eine Hauptthese dieser Arbeit, das Feld der kulturellen, insbesondere der ästhetischen, Bildung einen geeigneten Rahmen bieten. Um diese These zu konkretisieren und eventuell zu verifizieren, ist ein wichtiger Schritt, entsprechende Überlegungen und Konzepte zeitgenössischer Bildungstheorie und -praxis zu sichten. Das Anliegen solch theoriegeleiteter, gegenwartsbezogener Reflexion, wie es die vorliegende Arbeit darstellt, ist, einen hohen Qualitätsstandard im Bildungsbereich sichern zu helfen.

Die pädagogische Fachdiskussion reagiert seit einiger Zeit auf die stattfindenden Veränderungen. Es hat sich ein Konsens darüber gebildet, daß, um den aktuellen lebensweltlichen Bedingungen Lernender gerecht zu werden, die theoretische Basis, daraus entwickelte Zielsetzungen und praktische Vorgehensweisen selbstkritisch reflektiert und ggf. geändert werden sollten (z.B. Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 213; Mertens 1991, S. 32; Meder 1985, S. 325; Lenzen 1987, S. 41 f.). Die über lange Zeit vorherrschende modern-emanzipatorische Bildungsperspektive hat heute - zumindest scheint es so - stark an Überzeugungskraft und Wirksamkeit eingebüßt. Daher ist es an der Zeit, so eine weitere Basisthese dieser Arbeit, auch in pädagogischen Konzepten, wollen sie adressatenbezogen aktuell und wirksam sein, der eindimensionalen Überbietungsdynamik eines linear sich akkumulierenden Fortschritts mit seiner Überbetonung instrumenteller Rationalität sowie einem darauf bezogenen Kompensationsdenken ein neues Bildungsparadigma zur Seite zu stellen. In einem solchen wäre es m. E. vorrangig wichtig, pädagogische Interventionen als Einübung in die aktuell vorfindbare sozio-kulturelle Pluralisierung im Rahmen einer Dissensorientierung zu konzipieren. Des weiteren gehört es zu einer Bildungswirklichkeit, in der kein allgemein verbindlicher Zielkatalog mehr auszumachen ist, die Rolle und das Selbstverständnis von Lehrenden zu reflektieren. Für sie, nicht nur für ihre Adressaten, geht es im Zeitalter zunehmender Technisierung, Umstrukturierung und Informationsfülle darum, sich als lebenslang Lernende zu begreifen. Ein solches Verständnis könnte professionelles Planen und Handeln insofern erweitern, als lebensweltliche Kompetenzen und Interessen der Klientel als bildungsrelevante Inspirationsquellen geschätzt und genutzt werden. In diesem Zusammenhang gewinnen Stichworte wie ‘Selbstbildung’ und ‘Erfahrungslernen’ frische Aufmerksamkeit und erhalten eine heuristische Funktion bei der Anbahnung eines gegenwartstauglichen pädagogischen Paradigmas, in dem - neben instrumentellen Kompetenzen - auch existentiell und individuell bedeutsame Themen wie z.B. personale Identitätsgestaltung ihren Platz finden, und in dem ein experimentelles, zieloffenes Erkunden solcher Inhalte nicht gescheut wird.

Damit wird bereits auf Elemente ästhetischer Bildungspraxis hingewiesen. Ihr kommt, meiner Meinung nach, auf der Suche nach aktuell leistungsfähigen pädagogischen Perspektiven eine Vorreiterrolle zu: zum einen wird dort auf unterschiedlichen methodischen Wegen mit Wahrnehmungsweisen experimentiert, so daß bislang Unhinterfragtes, Nichtwahrgenommenes in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gerät und damit neue Sichtweisen möglich werden. Dazu gehört auch, daß konkret sinnenhaftes Tun, Akte der Reflexion und bild-

haftes Imaginieren im schöpferischen Gestalten zusammenwirken. Die Vermutung, daß solche erfahrungsunmittelbaren ästhetischen Übungswege auch in Gestaltungsprozesse personaler Identität hineinführen können, liegt nahe, vor allem dann, wenn Dimensionen persönlicher Betroffenheit, z.B. biographisches Erinnern und individuelle Bedeutungszuschreibungen, in die Bildungspraxis einfließen. Im ästhetischen Lehr-/Lernmodus sind, aus dem Gegenstandsbereich und der Methodik heraus, die Ausbildung von Sensibilität, Inventionskraft, Differenzbewußtsein und Kontextualität von hervorragender Bedeutung. Dies läßt sich m. E. zu einem gegenwartstauglichen Bildungsparadigma erweitern und auf andere pädagogische Bereiche übertragen. Das Einüben in Wahrnehmungsaufmerksamkeit und differenziertes Gestalten kann z.B. nicht nur für Übergänge und partielle Zusammenhänge unterschiedlicher Materialien, sondern auch für die Fragen individueller Sinngenerierung sensibel machen; indem ästhetisch übend scheinbar Disparates in einem kontextuellen Modus der Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit, Veränderbarkeit mit ungewohnter Bedeutung versehen wird, können auch funktional-systemische Zusammenhänge im sozialen Feld neu betrachtet, bewertet und ggf. umgestaltet werden.

Aus einer solchen Perspektive läßt sich meiner Meinung nach eine bedeutsame Aufgabe kultureller Bildung insgesamt, will sie an aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen orientiert sein, ableiten: Anregungen zu erfahrungsgrundierten Selbstbildungsprozessen zu geben. Konkret heißt das, durch Angebote verschiedener Übungswege - hier insbesondere solcher der ästhetischen Bildungspraxis - einzelne zu aufmerksamer Wahrnehmung und kritischer (Selbst-) Reflexion anzuleiten und bei der kreativen Neu-Gestaltung biographisch erworbener und kulturell tradierter individueller Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu begleiten. Dabei kann die Chance genutzt werden, das heuristische Potential umzusetzen, das in dem postmodernen Phänomen des Verschwindens stringent durchgehaltener und allgemeinverbindlicher Sinngehalte liegt. Das gegenwärtige ästhetisch-philosophische „Zeitalter des Experimentierens“ (Lyotard 1986) bietet - argumentiert, denkt und handelt man jenseits von Diffusions- und Beliebigkeitstheoremen – Gelegenheit, auf neu formulierten pädagogischen Konzepten beruhende, erfahrungsoffene professionelle Anregung zu differenzierter und reflektierter Erfahrung zu geben. Für Teilnehmende solchermaßen ausgerichteter Unternehmungen kann das zu einem Angebot werden, durch zunehmende Wahrnehmungsaufmerksamkeit normengebundene Gewißheiten und eingeschliffenes Verhalten zu hinterfragen und sich auf neue Chancen und Risiken der Entwicklung individuell gültiger Sinngehalte einzulassen. Überall dort, wo

- durch pädagogisches Handeln initiiert - solche Prozesse in Gang kommen, wird auch Identitätsgestaltung möglich.

Der Stellenwert des bereits erwähnten Postmoderne-Begriffs in dieser Arbeit wird dadurch bestimmt, daß er in seiner schillernden Vieldeutigkeit zwar als kulturhistorisch gehaltvoller Bezugsort der Argumentation betrachtet wird; er bildet sozusagen den ausgeleuchteten Schauplatz des Geschehens. Er wird als Markierung eines Spannungsfeldes innerhalb der gegenwärtigen Epoche verstanden, das von paradigmatischen Differenzierungen und Konkurrenzen geprägt ist. Es geht mir nicht um die Proklamation eines 'postmodernen' Zeitalters (auch Welsch 1993, S. 2 f.). Meine Auffassung dieses Schlagwortes geht eher dahin, daß das von mir bearbeitete Terrain durch 'postmodern' genannte kulturelle Phänomene gekennzeichnet ist, die sich durch spezifische Eigenschaften auszeichnen. Diese resultieren zwar aus Entwicklungen innerhalb der Moderne, scheinen aber, im Vergleich mit bekannten 'modernen' Manifestationen, neue Merkmale aufzuweisen, die häufig nicht-rationale und bildhafte Elemente, sowie Qualitäten der Unschärfe und Durchmischung sowie eine Dynamik der Flüchtigkeit enthalten. Vielleicht ist das Ausdruck eines tiefgreifenden kollektiven Bedürfnisses, den überdimensional angewachsenen Geltungsbereich kausal-analytischer Logik als Hauptmerkmal moderner Welterfassung einzuschränken. In postmoderner Rationalitätskritik wird jedenfalls die Frage nach vergessenen bzw. unterdrückten Qualitäten von Vernunft und der Zweifel an der Allgemein-Gültigkeit der seit der europäischen Aufklärung handlungsleitenden Utopien laut.

In meinen Überlegungen bezüglich personaler Identität knüpfe ich an die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion an. So ist auf handlungspsychologischer Grundlage (z.B. Straub 1996) meine These angesiedelt, daß unterhalb kultureller Erscheinungsformen - gerade, wenn diese durch Vielfalt, Widersprüchlichkeit, Flüchtigkeit gekennzeichnet sind - einige grundlegende psychische Bedingungen gegeben sein müssen, damit realitätsangepaßte, d.h. in Zeit und Raum orientierte, kommunikations- und planungsrelevante Kompetenzen des Subjekts sich entwickeln können. Solch intakte funktionelle Grundlage ist ein essentieller Aspekt von Identität, weil sie das Subjekt zur verortenden Selbstreflexion befähigt, d.h. die Fähigkeit bereitstellt, sich über die Zeit und über Situationen hinweg als dasselbe wiederzuerkennen und sich im Erleben und Verhalten kontinuierlich auf sich selbst zu beziehen. Erst wenn die Bedingungen der existentiellen Orientierungssicherung erfüllt sind, wird es ihm möglich, inhaltliche Gestaltungen seiner Identität flexibel vorzunehmen. Die Unter-

scheidung zwischen notwendigerweise funktionsfähiger, formal-struktureller Basis von Identität und ihren darauf aufbauenden inhaltlichen postmodernen „patchwork“-Erscheinungsformen (Keupp 1988, S. 150) ist ein essentieller Aspekt meiner Diskussion personaler Identität.

Daraus läßt sich leicht ablesen, daß ich dieses Konstrukt als wahrnehmungs- und erfahrungsgrundierte psychische Konfiguration auffasse. Im Anschluß an kognitionspsychologische (z.B. Gibson 1982) und konstruktivistische Annahmen (S. J. Schmidt (Hg.) 1987) wird dazu folgender Entwicklungszusammenhang hergestellt: Sinneswahrnehmung ist keine passive Abbildung der ‘äußeren’ vorgefundenen Welt, sondern diese wird von Subjekt - bedingt durch soziale Konditionierungen und jeweils gegebene situative Valenzen - individuell hergestellt, d.h. es entsteht ein kognitiv-emotionales Wahrnehmungskonstrukt. Dieses durchläuft in komplexen cortikalen Informationsverarbeitungsprozessen verschiedene, am individuellen Bewertungshorizont orientierte Reflexionsakte und gewinnt schließlich in Form von Erkenntnis und/oder Handlung individuell sinnhaltigen Ausdruck. Dieser Vorgang bildet einen lebenslangen, kontinuierlichen Erfahrungsprozeß und liefert die Basis für Entwicklung und Veränderung der auf Kohärenz zielenden und dabei flexibel tarierenden Konfiguration personaler Identität.

Was die formale Stellung des Erfahrungsbegriffs in meiner Arbeit betrifft, so fungiert er als Brücke zwischen den Themenschwerpunkten ‘postmoderne Kultur’, ‘personale Identität’ und ‘ästhetische Bildung’, können doch seine Teilaspekte der Wahrnehmung und Gestaltung als wichtige Gemeinsamkeiten aller drei Bereiche gelten. Von der Akzentuierung des Erfahrungsbegriffs verspreche ich mir die Öffnung neuer Sichtweisen, die Konzepte im Bildungsbereich mit aktuellen subjektbezogenen Themen und Lebensbedingungen verknüpfen können. Aus der Brückenfunktion des Erfahrungsbegriffs ergibt sich auch seine Bedeutung als inhaltliche Untersuchungsperspektive: in allen Teilen der Arbeit wird die enge Verbindung von konkret-sinnenhafter Wahrnehmung und kognitiven Abstraktions- bzw. Reflexionsprozessen, wie sie, meiner Meinung nach, in der Erfahrungsdimension gegeben ist, hervorgehoben.

Zur abschließenden Zusammenfassung: in einer labilen Situation gesellschaftlichen Umbruchs wie der heutigen bekommt personale Identitätsgestaltung eine wichtige, kollektive Neuformierungsprozesse beeinflussende, Bedeutung. Als subjektives Bemühen um Orientierung aufgefaßt, läßt sie sich bestimmen als ein sowohl intrapsychisch als auch sozial wirksamer Prozeß des fortwährenden

Austarierens von stabilen und flexiblen Elementen im individuellen Lebensvollzug. Sollen Bildungsmaßnahmen zur verantwortungsvollen und kreativen Gestaltung der aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen, erscheint es daher angebracht, daß in ihren Konzepten subjektbezogene Themen wie z.B. Identitätsgestaltung berücksichtigt werden im Sinne einer Förderung funktionsfähiger psychischer Strukturen der Adressaten. Darüberhinaus erscheint die Erprobung einer neuen pädagogischen Perspektive sinnvoll, in der Wahrnehmungs- und Erfahrungsoffenheit nicht nur für relevant im Bereich ästhetischer Bildung, sondern für existentiell bedeutsam gehalten wird. Das könnte auch ein Kommunikationsparadigma eröffnen, in dem Konsensorientierung nicht mehr zwanghaft vorgeschrieben wird, sondern das sich - aufgrund der unhintergehbar plural gewordenen sozio-kulturellen Verhältnisse - am reflektierten Dissens zu orientieren versucht.

Diese letztgenannte Rahmenkomponente gegenwartsbezogenen pädagogischen Handelns, die Dissensorientierung, soll kurz erläutert werden. Neben dem ästhetischen Aspekt der sinnenhaft-reflektierten Erfahrung spielt der kommunikative Gesichtspunkt in der Gestaltung aktueller Lebensverhältnisse eine bedeutende Rolle. Diese können m. E. individuell sinnvoll und sozialverträglich nur auf der Basis steter Aushandlung von Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten realisiert werden - Einverständnis kann nicht mehr unter Hinweis auf Normen, Tradition oder Moral eingefordert werden; statt dessen gilt es, sich in den begrenzt gültigen kontextbezogenen „lokalen Konsens“, in den „zeitweiligen Vertrag“ (Lyotard 1994, S. 191) ernsthaft einzuüben. Das stellt hohe Anforderungen an die Ambiguitätstoleranz des einzelnen (d.i. die Fähigkeit, über längere Zeit erfahrungsoffen die psychische Spannung einer uneindeutigen oder nicht-entschiedenen Situation zu ertragen) sowie an seine Konsens- und Dissens-Kompetenzen. Ein auf angeleiteten ästhetischen Erfahrungswegen geübtes Gewahrsein kann geeignet sein, diese Fähigkeiten zu stärken und damit zu einem aufmerksamen Umgang mit Prinzipien wie Differenz, Verbindung, Mehrdeutigkeit, Dominanz und Toleranz - über den Bereich kultureller Bildung hinaus - beizutragen.

1 Im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne

1.1 Merkmale eines aktuellen sozio-kulturellen Wandels

Bevor auf die These dieser Arbeit eingegangen werden kann, daß die Gestaltung personaler Identität zu den Vermittlungsaufgaben kultureller, insbesondere ästhetischer Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gehört, sollen in diesem Kapitel einige Merkmale des gegenwärtig stattfindenden kulturellen Wandels in westlichen Gesellschaftsformen benannt werden, wobei darauf geachtet wurde, daß die herausgegriffenen Merkmale bildungsrelevant sind: als erstes wird die durchdringend ästhetische Konstitution des aktuellen sozio-kulturellen Feldes herausgestellt, den zweiten Schwerpunkt bilden die Veränderungen der Strukturen von Wissensvermittlung und die damit verbundenen Wandlungen in kollektiv-sozialen und individuell-psychischen Systemen.

Das in diesem Kapitel Behandelte ist als Diskussionsbeitrag zu einem Problemfeld aufzufassen und nicht als minutiös belegte empirische Studie, denn vor allem soll es dazu dienen, einen Verständnis- und Verständigungsrahmen für die darauffolgenden Fragestellungen herzustellen. Während dieser Rahmen aufgespannt wird, sollen bereits die wichtigsten Themenkomplexe der gesamten Arbeit angerissen werden: neben dem veränderten Status von Wissen und dem Phänomen lebensweltlicher Ästhetisierung ist das der Versuch, einen aktuellen, insbesondere in Zusammenhängen kultureller Bildung brauchbaren Identitätsbegriff zu formulieren. Diese zentralen Themen finden bereits in alle Kapitel des ersten Blocks (1.1-1.3) in unterschiedlicher Gewichtung Eingang. So werden von Anfang an Hinweise gesammelt und Argumentationslinien aufgespürt, die im zweiten Kapitelblock ausgearbeitet und anschließend im dritten Kapitelblock, im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung, auf ein Praxisfeld gewendet werden.

‘Postmoderne’: Annäherung an einen schillernden Begriff

Beginnen möchte hier mit einem Abtasten der verschiedenen Begriffe, die das Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne kennzeichnen. Ein besonders häufig auftauchender Ober-Begriff in der Diskussion um Moderne und Post-

moderne ist derjenige der Wandlung. Die gegenwärtig stattfindenden Bewegungen in westlichen Gesellschaftsformen werden seit längerem, vor allem aus soziologischer Sicht, als Wandlungsprozesse unterschiedlicher Art beschrieben. So gilt es bereits als Allgemeinplatz, vom sozialen und kulturellen Wandel zu sprechen, von denen wiederum der Wertewandel, also eine Bewegung in der ethisch-moralischen Dimension, eine Folgeerscheinung ist (Opaschowski et al. 1982, S. 7). Eine andere Beschreibung setzt „Änderungen in der *sozialen Struktur*“ (Bell 1985 in Welsch (Hg.) 1988, S. 144) mit wirtschaftlichem Wandel gleich und konstatiert einen damit verbundenen dominanten Status theoretischen Wissens, verwirklicht in einer „neuen ‘intellektuellen Technologie’“ (ebd. S. 145). Darauf wird unten genauer eingegangen.

Die konstatierten Wandlungsprozesse werden im sozialwissenschaftlichen Diskurs mit einem ganzen ‘Blumenstrauß’ von Bezeichnungen bedacht, um sie näher zu charakterisieren und dadurch versuchsweise in den Griff zu bekommen. Es werden, als Auswahl, folgende Aspekte angeboten: da ist z.B. die „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), die „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992; Hartmann/Haubl (Hg.) 1996), die „Informationsgesellschaft“ (Rolff 1988).

Ich konzentriere mich im Verlauf dieser Arbeit jedoch auf den Postmoderne-Begriff, der inzwischen zwar schon zum Mode- und Reizwort verkommen und damit recht schillernd-vieldeutig geworden ist. Er erfaßt aber am besten das spannungsreiche Charakteristikum des gegenwärtigen Zustands der Epoche, das m. E. in einer neuartigen Durchmischung und Überlagerung von partikularistischen und kontextuellen Tendenzen zu bestehen scheint. Zudem möchte ich mit der Bezeichnung ‘postmodern’ nur diejenigen Phänomene des aktuellen gesellschaftlichen Wandels versehen, die dem sozio-kulturellen Feld zugeordnet werden können, wenn auch zugegeben werden muß, daß seine Grenzen und Übergänge schwer, weil keineswegs eindeutig, zu bestimmen sind. Zur Darstellung der polit-ökonomischen Grundlagen postmoderner Phänomene wird von mir in diesem Kapitel auf den von Bell eingeführten Begriff der „nachindustriellen Gesellschaft“ (Bell in Welsch (Hg.) 1988) zurückgegriffen. Mit dieser begrifflichen Unterscheidung von kultureller (postmoderner) und polit-ökonomischer (postindustrieller) Sphäre in gegenwärtigen westlichen Gesellschaften schließe ich mich Lyotards Auffassung an (Lyotard 1994, S. 19, S. 112), die auch von Welsch aufgegriffen wird (Welsch in Kemper (Hg.) 1988, S. 24).

Zum Bedeutungshof des Postmoderne-Begriffs hat sich Wellmer geäußert: „Das Wort ‘Postmoderne’ gehört zu einem Netzwerk ‘postischer’ Begriffe und Denk-

weisen - ‘post-industrielle Gesellschaft’, ‘Post-Strukturalismus’, ‘Post-Empirismus’, ‘Post-Rationalismus’ - in denen, wie es scheint, das Bewußtsein einer Epochenschwelle sich zu artikulieren versucht, dessen Konturen noch unklar, verworren und zweideutig sind, dessen zentrale Erfahrung aber - die vom Tode der Vernunft - das definitive Ende eines historischen Prozesses anzudeuten scheint: des Projekts der Moderne, des Projekts der europäischen Aufklärung, oder schließlich auch des Projekts der griechisch-abendländischen Zivilisation“ (Wellmer 1985, S. 48).

Geht es bei der begrifflichen Umkreisung der aktuellen gesellschaftlichen Bewegungen wirklich um das Markieren einer Epochenschwelle, dann ist dieser Befund Grund genug, um sich mit den sinnenhaften Konnotationen und den emotionalen Assoziationen etwas näher zu befassen, die in Metaphern wie ‘Wandlung’ oder - wie von Wellmer gebraucht - ‘Tod’ enthalten sind und die mit abstrakten Begriffen wie z.B. ‘Postmoderne’ nicht anschaulich gemacht werden können.

So liegen, dem sinnenhaft-konkreten Gehalt nach, die Wandlungs- und die Todesmetapher recht nah beieinander - wobei erstere einen qualitativen Formänderungsprozeß bezeichnet, einen Übergang von einer Erscheinungsweise in eine andere innerhalb desselben phänomenalen Feldes, während letztere, die Todesmetapher, in einer finalen Perspektive das definitive Ende eines bisher geltenden Zustands betont und, auch in bezug auf die hier in Frage stehenden gesellschaftlichen Vorgänge, entweder nicht über bisher Gültiges hinausdenken mag oder - im Gegenteil - einen fast triumphalen Bruch zwischen Vergangenheit und Gegenwart propagiert. Ein wesentlicher Unterschied der Sichtweisen, die durch die beiden Metaphern gekennzeichnet sind, liegt zum einen in den sie begleitenden Emotionen, die sie hervorrufen. Im Fall der Todesmetapher ist dies entweder Angst, Trauer, Hoffnungslosigkeit oder eine Art trotziges Vorwärtsstürmen - und Neugier, Erwartungsspannung, Hoffnung im Fall der Wandlungsmetapher. In ihr liegt der Aspekt einer existentiellen Kontinuität und damit einer dynamischen Prospektivität näher als bei der Metapher vom Tod. Die wiederum betont, aufgrund der suggerierten endgültigen Abgeschlossenheit, entweder den Aspekt des Verharrens stärker und verleitet daher zu einem rückwärts gerichteten Blick; oder es wird eine Diskontinuität gesetzt, die Vergangenes pauschal verwirft und meint, Gegenwärtiges ausschließlich aus sich selbst und aus Zukunftsvisionen heraus erschaffen zu können.

Diese Betrachtungen der metaphorischen Anteile sollen das ästhetische Element in der Debatte um gesellschaftliche Wandlung und Epochenschwelle hervorheben. Je mehr Metaphern dabei verwendet werden, desto vielfältiger werden die bildhaft-emotionalen Assoziationshöfe, die in diese Debatte Eingang finden und um so distanzlos-interessierter, d.h. polemischer, wird sie auch geführt, was es besonders schwierig macht, in der Bearbeitung des Themas eine begriffliche und inhaltliche Klarheit aufzubauen. In einem ersten Sondierungsversuch sollen durch den Vergleich der Wandlungs- und der Todesmetapher unterschiedliche, in ihrer emotionalen Tönung geradezu gegensätzliche, Argumentationsperspektiven dieser Debatte herausgestellt werden: eine eher retrospektiv-konservative, verbunden mit einer abwiegelnden Defensiv-Rethorik, dann eine eher leichtherzig-optimistische Beliebigkeitspropaganda und eine, nicht häufig anzutreffende, aufmerksam-differenzierende Einstellung, mit zukunftsoffener Vorsicht ausgestattet.

Meine hier vertretene Position sympathisiert mit der letztgenannten Perspektive und gibt der Wandlungsmetapher den Vorzug vor Emphasen irgendwelcher Art wie z.B. Todsagungen oder anderen Verlustanzeigen, denn mir liegt an einer Perspektive historischer Entwicklungslogik in bezug auf gesellschaftliche Phänomene, die auch Diskontinuitäten, die wie Brüche erscheinen, und dialektische Umschwünge umfaßt. Die Wandlungsmetapher ist, sowohl auf deskriptiver als auch auf erkenntnistheoretischer Ebene, realitätshaltiger als die Todesmetapher, die ihre Emphase aus der dichotomen Übertreibung (Tod oder Leben) bezieht und damit die Diskussion emotional auflädt und verengt. Indem Begriff und Realität miteinander verwechselt werden, z.B. in der Rede vom ‘Tod des Subjekts’, wird m. E. nur Ratlosigkeit kaschiert angesichts der Tatsache, daß eine bestimmte, nämlich die dominante, Konzeption des Subjektbegriffs an Gültigkeit eingebüßt hat (auch Meyer-Drawe 1990, S. 9).

Ein weiterer Vorzug der Wandlungsmetapher liegt in ihrem funktionalistisch-dynamischen Aspekt, von dem aus sich das Auffällige am konkret Vorfindbaren, am Lebensweltlichen sowohl auf deskriptiver als auch auf erkenntnistheoretischer Ebene gut herausarbeiten läßt. So ist z.B. leicht festzustellen, daß ‘Wandlung’ eine Bewegungsbezeichnung ist, die sich auf Dimensionen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad beziehen läßt. Das ist für eine Beschreibung von Erscheinungen, die mehrebnig zu lesen sind, äußerst zweckmäßig. Das gilt insbesondere für die Komplexität sozio-kultureller Prozesse und ihrer spezifisch ‘postmodernen’ zweigleisigen Dynamik von zeitgleicher Lokalisierung und Globalisierung. Das wird weiter unten ein Thema sein. Hier ist festzuhal-

ten, daß sich Wandlungen auf der sinnenhaft-konkreten Ebene materieller Veränderungen feststellen lassen, zugleich auf der psycho-sozialen Dimension kollektiver wie individueller Einstellungen und Verhaltensformen und auf den vielfältigen Ebenen kultureller Symbolsysteme wie Kunst, Wissenschaft und Ethik.

Die ästhetische Konstitution der Postmoderne-Debatte, die, wie gezeigt, u.a. im großzügigen Gebrauch von Metaphern zum Ausdruck kommt, könnte mit der ästhetischen Grundierung des Postmoderne-Begriffs selbst zusammenhängen. Das soll mit einem Hinweis auf seine Entstehungsgeschichte belegt werden: der Begriff taucht 1969 in den USA in der dortigen Literatur- und Kunstkritik auf, und zwar in L. Fiedlers programmatischem Artikel „Cross the Border - Close the Gap“, in dem, nach einer Totsagung der modernen Literatur, die Forderung nach Grenzüberschreitungen in der Kunst erhoben wird: „‘Der Postmodernismus schließt die Kluft zwischen Kritiker und Publikum, ... oder, in jedem Fall, zwischen Professionalismus und Amateurtum ...’“ (Fiedler in Welsch 1993, S. 15 f.). Im Folgenden wird - ein Beispiel für die obigen Ausführungen zur Metaphorik - mit der emphatischen Metapher der Totsagung gearbeitet: „‘Die Spezies Literatur, die die Bezeichnung ‘modern’ für sich beansprucht hat ..., ist *tot*, das heißt, sie gehört der Geschichte an, nicht der Wirklichkeit.’“ (ebd., S. 15). Solche Äußerung leistet einer an Polarisierung interessierten Deutung Vorschub, indem die Wirksamkeit vergangener Entwicklungen in gegenwärtigen Phänomenen übersehen bzw. geleugnet wird. Der Wechsel als dialektischer Wandlungsprozeß, dessen Dynamik sowohl das Prinzip des Bruchs als auch das der Synthese umfaßt, wird hierin nicht erkannt, zumindest nicht benannt. Dieser Argumentationsstrang erhält sich z.B. im Schlagwort vom „Tod des Subjekts“ (Heitger 1991, S. 401).

Nach diesem recht emphatisch akzentuierten Start wurden die Forderungen unter dem Schlagwort ‘postmodern’ in Debatten der US-amerikanischen Architekturtheorie weiterentwickelt, in die Jencks den Begriff 1975 einführt (Jencks 1990, S. 14). Die heute noch bestehende Relevanz der früheren Diskussion in bezug auf bildungstheoretische Fragen liegt im stark ausgeprägten basisdemokratischen und zugleich pragmatischen Impetus des damals entworfenen postmodernen Programms (ebd., S. 13), was sich in Theorie und (künstlerischer) Praxis als sogenannte Doppelcodierung manifestiert. Was Jencks darunter versteht, ist ursprünglich auf Architektur bezogen,: „Noch heute (1990, Y. R.) würde ich die Postmoderne wie damals (1975, Y. R.) als *doppelten Code* definieren: *als eine Kombination moderner Techniken mit etwas anderem (gewöhnlich der*

traditionellen Architektur), mit dem Ziel, eine Architektur zu begründen, die mit dem Publikum und mit einer bestimmten Gruppe von Minderheit, im allgemeinen mit anderen Architekten, kommuniziert“ (ebd., S. 14).

Das hervorstechende Merkmal der Doppelcodierung als ästhetischem Basis-Begriff der Postmoderne ist eine Verbindung von Expertentum und Populärkultur und zugleich von traditionellen und aktuellen Elementen. Jencks erläutert: „... die Lösung, die ich persönlich als postmodern wahrnahm und definierte, (war) eine Architektur, die auf professionellen Grundlagen beruhte und die zugleich populär, volksbezogen war, sowie eine, die zugleich die neuen Technologien und die alten Grundmuster mit einbezog. Der *doppelte Code* ist demnach sowohl elitär/populär als auch neu/alt, ...“ (ebd.). Diese Definition läßt sich auch auf andere kulturelle Erscheinungsformen, inklusive Inhalte und Methoden von Bildung, übertragen und gibt, indem sie einen Spannungszustand umreißt, der Postmoderne-Diskussion bis heute ihren Anreiz.

Im bisher Gesagten wird deutlich, daß sich hinter dem schillernden Begriff ‘postmodern’ in der Tat eine, in ihren Ursprüngen künstlerisch-ästhetische, im späteren Verlauf gesamt-kulturelle Bewegung mit eigenständigem Charakter verbirgt, die die Polarisierung von Tradition und Fortschritt übersteigen will und vom Programm her auch weiß, wie: es geht darum, gegenwartsbezogen und damit zukunftsoffen zu sein und dabei den Ertrag der gesellschaftlichen Vergangenheit zu nutzen. Das ‘postmoderne Programm’, wie ich es verkürzt nennen will, fordert dazu auf, „sowohl die zeitgenössische Technologie zu nutzen als auch der sozialen Wirklichkeit gerecht zu werden“ (ebd.).

Hier wird ein wesentliches Charakteristikum des Postmodernen benannt, das sich aus dem basisdemokratischen Impetus ergibt, nämlich die enge Verbindung von Ästhetik und Lebenswelt. Es wird in vielfältigen künstlerischen Experimenten sichtbar, die sich in ‘nicht-akademischer’, dafür aber populärer Manier spielerisch-mehrdeutiger Elemente wie z.B. „Ironie ... oder Parodie oder ... Verzerrung des Sinngehalts, ... Komplexität, ... Eklektizismus ... (bedienen)“ (ebd., S. 15). Darüberhinaus macht sich ein „stilistischer Geschmackspluralismus“ (ebd., S. 22) auch in Alltagsbereichen breit und ist somit ein Ausdruck der postmodernen Auffassung, „daß wir in einer komplizierten Welt leben, in der wir weder die Werte der Vergangenheit und die konventionelle Schönheit noch die Gegenwart und die heute existierende und gebräuchliche technische und soziale Wirklichkeit verleugnen können“ (ebd., S. 19).

Im Gegensatz dazu, nämlich abgehoben-elitär, wurde die postmoderne Perspektive in europäischen akademischen Fachdiskursen behandelt; sie wurde vor allem in der französischen poststrukturalistischen Philosophie spezifisch ausgeformt und später auch in die deutsche soziologische (Habermas, Beck u.a.) und philosophische (Welsch, Koslowski u.a.) Debatte aufgenommen. Diese Gegenläufigkeit von Theoriedebatte und Lebenswelt in der Behandlung der Postmoderne stellt Vester am Beispiel der Thematisierung des Selbst heraus. Er spricht dabei von zwei unterschiedlichen Kulturen: „Während in der Kultur der intellektuellen Diskurse gerade das Selbst abgeschafft wird, womit eine epistemische und ethische Figur entlassen würde, die in der Moderne eine Hauptrolle spielen durfte, spielt die profanere Kultur die Trivialisierungsmöglichkeiten der Figur des Selbst konsequent durch“ (Vester in Koslowski (Hg.) 1986, S. 199).

Zum aktuellen Stellenwert des Wissens

Nachdem das ästhetische Element als konstitutiv für die postmoderne Perspektive herausgestellt wurde, sollen nun die postmodern veränderten Strukturen der Wissensvermittlung, der dominante Status technologischen Wissens sowie dessen polit-ökonomische Voraussetzungen beleuchtet werden. In der zunehmenden Bürokratisierung, der fortschreitenden Technisierung und Spezialisierung von Arbeit wird „immer größeres Gewicht auf die technische Seite des Wissens (ge)legt, ...“ (Bell in Welsch 1988 (Hg.), S. 145). Damit entsteht eine neue dominierende soziale Schicht, nämlich diejenige akademisch und zugleich technisch qualifizierter Arbeitskräfte. Die „Oberpriester der neuen Gesellschaft, die Wissenschaftler, Ingenieure und Technokraten“ (ebd.) gewinnen neben ihrem starken wirtschaftlichen Einfluß auch politisches Gewicht: die hochbewertete Allgegenwart theoretischen und technischen Wissens legt es nahe, daß sich deren Inhaber in opportune politische Interessen, nicht zuletzt wegen des Finanzierungsbedarfs eigener Projekte, einbinden lassen (ebd.).

Für die Machtverschiebungen im Bereich sozialer Schichten ist bedeutsam, daß neue Prinzipien der Problemlösung auf dem Vormarsch sind, die den Funktionsweisen von hochindustrialisierten Massengesellschaften entspringen: Bell bezeichnet diese Art von Algorithmen als ‘*intellektuelle* Technologie’, worunter er Problemlöseregeln versteht, nach denen in großen Systemen viele aufeinander einwirkende Variablen auf ein Ziel hin koordiniert werden können (ebd., S. 148). Lyotard spricht in diesem Zusammenhang von einer „‘Informatisierung der Gesellschaft’“ (Lyotard 1994, S. 30). Er meint, daß diese „Wirkung des

Aufschwungs der Techniken und Technologien seit dem zweiten Weltkrieg“ (ebd., S. 112) das Wissen zu einer Art informationeller Ware gemacht hat, die ein zentraler Faktor der Produktionspotenz nationalstaatlicher und multinationaler Interessengruppen im weltweiten Konkurrenzkampf um Macht ist (ebd., S. 26).

Diejenigen, die die Regeln zum Umgang mit der organisierten Komplexität von Wissen, Ökonomie und Macht erfinden, ausüben und weitergeben, bilden die mächtigste Schicht in der Informationsgesellschaft, das ‘Cognitariat’, wie Jencks sie nennt (Jencks 1990, S. 44). Auch er sieht den grundsätzlich veränderten Umgang mit Wissen als wesentlichen sozialen Wandlungsfaktor in der aktuellen Gesellschaftsstruktur, wobei ihm zuerst die quantitative Änderung ins Auge springt: „In der postmodernen Welt ist der grundlegende soziale Faktor das revolutionäre Anwachsen der Zahl derjenigen, die Informationen erzeugen und weitergeben“ (ebd.). Dies schaffe eine neue ‘Paraklasse’, eben das ‘Cognitariat’, das quer zu den bekannten historisch entstandenen sozialen Klassen verläuft: deren „Lohnklassen sind so unterschiedlich wie ihr sozialer Status und ihr Lebensstil“ (ebd.). Die Mitglieder des Cognitariats sind allesamt dadurch gekennzeichnet, daß sie an den Schaltstellen der Wissenserzeugung, -verwaltung und -weitergabe innerhalb des organisierten Netzwerks der weltweiten Kommunikation sitzen. Es läßt sich sogar eine subtile Rangordnung konstruieren trotz „eine(r) dauernde(n) Änderung der Tätigkeiten und Jobs und ihrer spezifischen Rollen und Funktionen“ (ebd.), so daß Jencks - halb ironisch - von „Cognikraten an der Spitze“ und von „den untersten Cogniproleten“ (ebd.) spricht. Auch er sieht, wie Bell, diese Informations- und Kommunikationsherrschaftsschicht eng verwoben mit wirtschaftlichen Machtstrukturen, denn natürlich „verleiht dieses System den multinationalen Konzernen eine ungewöhnliche Machtfülle und die Möglichkeit, über finanzielle Mittel und Produkte beliebig zu verfügen“ (ebd., S. 46).

Daß durch den hier skizzierten neuen Umgang mit Wissen aus einer weltweit operierenden Informationsgesellschaft auch eine Risikogesellschaft werden kann, führt Beck mit Hinweis auf den neu aufgetretenen „Typus der *herstellenden Bastelwirtschaft* in der experimentell werdenden Gesellschaft“ (Beck 1991, S. 17) aus. Er stellt fest, daß die lange proklamierte Trennung von ‘reiner’ Wissenschaft, d.h. Grundlagenforschung, und angewandter, also technisch genutzter, Wissenschaft durch die jüngsten Entwicklungen endgültig außer Kraft gesetzt worden ist. Unkalkulierbare Risiken erwachsen aus der „Umkehrung von Experiment und Anwendung, in ... (einer) Verschmelzung von Forschung

und Technik“ (ebd.). Am Beispiel gentechnischer Freiland- und Menschheitsexperimente wird eine „völlig veränderte Forschungslogik“ (ebd., S. 18) offenkundig: „wo die Kontrollsituation des Labors verlassen, ... Gesellschaft schrittweise zum Labor gemacht wurde, wird die Hypothesenüberprüfung schwierig, weil mit dem Öffnen der Laborgrenzen theoretisch und praktisch unkontrollierbare Einflüsse unterstellt werden müssen“ (ebd.).

Hier stellt sich verstärkt die ethische Frage nach Verantwortbarkeit wissenschaftlicher Unternehmungen und danach, welche Instanzen die Entscheidungskompetenz für bestimmte Projekte haben. Damit erhält der forschende und anwendungsorientierte Umgang mit Wissen eine politische Dimension, denn „(d)ie herstellende Technikwissenschaft wird zum Laien in eigener Sache, wenn es darum geht, zu entscheiden, ob das Abenteuer eines im Ausgang offenen Gesellschaftsexperiments eingegangen werden soll. Gentechniker, Humangenetiker, Reaktorforscher, ... werden zu Bettlern in eigener Sache, die von Spenden öffentlicher und politischer Zustimmung abhängig werden“ (ebd.). Bei fließenden Grenzen zwischen Herstellung, Forschung und Nutzung werden wissenschaftliche Experimente nicht nur „*zeitlich, räumlich und sozial unabschließbar*“ (ebd.), sondern auch zum Schlachtfeld unterschiedlichster gesellschaftlicher Interessengruppen. Zugleich gibt es keinen unabhängigen Experten für die wachsenden Risiken von unvorhersehbaren Einflußfaktoren und Nachfolgewirkungen; eher wird die Verantwortung zwischen Wissenschaftlern, Politik und Rechtssystem hin und her geschoben.

Bildung, auf der Basis neuester Methoden der Informationsvermittlung, ist in eine schwierige Lage geraten: vermehrtes Wissen trägt heute nämlich nicht mehr automatisch zu einer Verringerung von Unsicherheit bei, führt nicht, wie im Aufklärungsprogramm ursprünglich vorgesehen, zu Voraussagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Ereignissen, ebensowenig schafft es eindeutige Handlungsrichtlinien im öffentlichen und privaten Leben und versagt damit in seiner früher etablierten Funktion als Stütze der Selbstgewißheit von Subjekten und sozialen Gemeinschaften. Das hat mit dem spezifischen Charakteristikum heutiger gesellschaftlicher Gefährdungslagen zu tun. Beck nennt es die „Unsichtbarkeit des Risikos“ (Beck 1986, S. 69) und spricht von der „Ungreifbarkeit von Zivilisationsgefährdungen ..., die erst im verwissenschaftlichten Wissen bewußt werden und nicht direkt auf Primärerfahrungen zu beziehen sind. Es sind die Gefährdungen, die sich der Sprache chemischer Formeln, biologischer Zusammenhänge und medizinisch-diagnostischer Begriffe bedienen“ (ebd., S. 68).

Zum Vergleich zieht er die lebensweltliche Erfahrungsdimension kollektiver Bedrohungslagen heran, die in ihrer materiellen Unmittelbarkeit für sinnfällige Betroffenheit sorgt: „Das Bedrohungspotential, das in den Determinanten der Klassenlage - etwa im Verlust des Arbeitsplatzes - liegt, ist jedem Betroffenen evident. Dazu bedarf es keiner besonderen Wissensmittel: keiner Meßverfahren, keiner statistischen Erhebung, ... keiner Betrachtung über Toleranzschwellen“ (ebd., S. 70). Ganz andere Auswirkungen hat das öffentlich zugängliche Expertenwissen: es erzeugt eine „Betroffenheit ..., (die) mit ... eigenen Wissensmitteln und Erfahrungsmöglichkeiten *nicht entscheidbar* (ist)“ ebd.).

Dieses neu entstandene Phänomen universeller und zugleich unspezifischer Gefährdungslagen in ihrer wissenschaftlichen oder auch pseudo-wissenschaftlichen Präsentationsform kann durchaus als Merkmal aktueller sozio-kultureller Lebensbedingungen gelten, denn die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Kombination von vermehrtem Wissen und steigender Unsicherheit ist aus vorhergehenden Epochen unbekannt. In der heutigen Informationsgesellschaft jedoch stellt sich Risikobewußtsein in immer besser ausgebildeten und gut informierten Gruppierungen her, die zugleich ihrer Entscheidungs- und Handlungssouveränität beraubt sind (Beck 1986, S. 69). Die Vorherrschaft des akademisch-technologischen Wissens macht das Subjekt „prinzipiell *fremdwissensabhängig*. Gefährdungslagen schaffen auf diese Weise Abhängigkeiten, die Klassenlagen nicht kennen: Die Betroffenen werden in Sachen ihrer eigenen Betroffenheit *unzuständig*“ (ebd.).

Ein anderer Aspekt ist die Risiko-Inszenierung, die Kehrseite der universellen Expertenabhängigkeit. Spezialisiertes Wissen wird nur allzu leicht mit sachfremden Interessen verknüpft, so daß auf einer Grundlage von Undurchschaubarkeit und Nicht-Überprüfbarkeit politisch und ökonomisch motivierte Manipulationen um sich greifen können: „das *Geschäft* mit dem Risiko wächst. Weit gefehlt, daß das Aufzeigen von Gefährdungen und Risiken der zivilisatorischen Entwicklung *nur* Kritik sei; sie ist *auch* ... ein *wirtschaftlicher Aufschwungfaktor ersten Ranges*“ (ebd., S. 74). Die ökonomischen Funktionsmechanismen des modernen Industriesystems sind, trotz veränderter Inhalte, nach wie vor intakt: „Es können durch wechselnde Risikodefinitionen ganz neuartige Bedürfnisse - und damit Märkte - *geschaffen* werden. Vor allem das Bedürfnis der Risikovermeidung ... (ist) interpretationsoffen, kausal konstruierbar, unendlich vermehrbar“ (ebd.). So kommt es, mit Hilfe ausgefeilter Präsentationsformen von Wissen, zu vielfältigen Inszenierungen gesellschaftlicher Risiken, die als

ästhetische Ereignisse in einer „massenmediale(n) Risikodramaturgie“ (ebd.) leicht konsumierbar und damit alltäglich und akzeptabel werden.

Hier zeigt sich, daß der postmodernen Informationsgesellschaft - als Kehrseite vermehrten Wissens - so etwas wie „eine Kultur der Ignoranz“ (Vester 1993, S. 176) eigen ist, in der „Strategien des Verkennens, Verleugnens und Nichtwissenwollens“ (ebd.) aufblühen. Im Prinzip ist Information über alles von fast jedem in kurzer Zeit erreichbar, die Zugänglichkeit zum ständig kreisenden Informationsfluß ist, dank der Ausbreitung elektronischer Medien, für immer mehr Menschen immer leichter geworden. Allerdings werden in diesen Wissenserzeugungs- und austauschprozessen keine Kriterien dafür mitproduziert, welche Informationen relevant sind (ebd.). So hat sich das „Wissensproblem ... auf eine Meta-Ebene verschoben: auf die Ebene, wo zu entscheiden ist, ... wie die Qualität der Information zu beurteilen ist“ (ebd., S. 177). Wie am Bereich der wissenschaftlich-technischen Anwendungen deutlich wurde, fehlt die personelle Ausgestaltung solch einer informationspolitischen Meta-Ebene, um die Komplexität heutiger Informationsprozesse annähernd durchschaubar und steuerbar zu machen, und auch das damit verbundene Problem des Datenschutzes ist bisher ungelöst. Täglich und dringend sind die Fragen zu beantworten, „wann welche Informationen von welcher Güte wohin transportiert werden sollen ... (und) wer welchen Zugang zu welcher Information erhält und welche Informationen wie geschützt werden können“ (ebd.).

Wäre eine soziale Gruppe überhaupt als glaubwürdiger und kompetenter Vertreter eines verantwortungsbewußten übergeordneten Informationsmanagements denkbar und wünschenswert? In Zeiten, in denen traditionelle normative Setzungen immer stärker infrage gestellt werden und an Wirksamkeit verlieren, taugt die Rolle der (geistes- und sozialwissenschaftlichen) Intellektuellen jedenfalls nicht mehr als präskriptive Autorität auf dem Gebiet ethisch-moralischer Fragen. Im Gegenteil, eine sich ausbreitende Unübersichtlichkeit in bezug auf Welt- und Menschenbilder beschert westlichen Gesellschaften eine „‘plurale Deutungskonkurrenz’ Müller in Der Spiegel 28/1997, S. 161) seitens ihrer öffentlichen Vordenker. Das Ergebnis der intellektuellen Suche nach gegenwärtig brauchbaren Leitgedanken „ist ein Durcheinander aus traditioneller Tugendlehre, überholter Rhetorik und neckischen Sprachspielen“ (ebd., S. 160). Zeitanalytiker, Kulturkritiker, Philosophen und Soziologen umreißen mit so unterschiedlichen Schlagworten wie „Individualisierung, Kontingenz, Diskontinuität, Pluralismus oder Kontextualisierung ... die Lage ... (und) meinen ... stets (damit): Verläßliche Gesamt-Wahrheiten fehlen“ (ebd.). Nach einer Kurz-

analyse der Verwirrung im aktuellen Weltanschauungsdiskurs gibt der Soziologe Bauman eine zwar lakonische und reichlich vage, m. E. aber gleichermaßen anspruchsvolle wie nützliche Empfehlung; er meint: „‘Wir sind heute unglücklich, weil wir mit dem alten Vokabular dastehen, aber ohne die Hoffnung, die es mit Leben erfüllte.’ Anstatt auf Ordnung zu bauen, die nur neue Ordnungszwänge erzeuge, sollte die Menschheit der ‘Unordentlichkeit’ ins Gesicht blikken. (Auch d)ie (intellektuellen) Zeitgenossen sollten ‘das Ende der Eindeutigkeit’ zu leben versuchen“ (ebd., S. 162).

Waren metaphysische oder politische Utopien als Leitlinien für Diskurs und Handeln früher noch intakt, so gibt es heute keine gesellschaftliche Instanz mehr, die eine irgendwie legitimierte Stellvertreterschaft für normative Vorgaben beanspruchen kann. Galten Intellektuelle einmal, von welcher ideologischen Färbung auch immer, als Sprachrohr in Sachen Vernunft, Moral, Fortschritt (Vester 1993, S. 48), so lassen sich ihnen in der postmodernen soziokulturellen Vielfalt eher vermittelnde Aufgaben zuweisen: z.B. die Moderation komplexer sozialer Situationen zur Förderung kommunikativer Kompetenzen der aus unterschiedlichen Bereichen stammenden SozialpartnerInnen, oder die Interpretation von Informationen, die aus einem bestimmten traditionellen Sinn-System stammen und den nachwachsenden Mitgliedern dieses Systems oder Angehörigen anderer Systeme verständlich gemacht werden sollen (ebd.).

Was die Frage nach Autorität betrifft, entspricht es postmodernem Stil, ausdrücklich darauf zu verzichten. Postmoderne macht geradezu ein Programm daraus, keines zu haben: „... keine postmoderne Theorie, die postmodern sein will, kann für sich in Anspruch nehmen, repräsentativ zu sein - das Wohl der Menschheit, die Vernunft oder die Rationalität zu repräsentieren ... und ... keine postmoderne Theorie kann beanspruchen, die Postmoderne zu repräsentieren“ (ebd., S. 41). Auf diesem Hintergrund wird im weiteren meine (vereinfachende) Rede von der postmodernen Bewegung bzw. Perspektive zu verstehen sein.

Die Grundlage der Wandlungsbewegung, die moderne sozio-kulturelle Phänomene an den Rand eines postmodernen Paradigmas führt, ist die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft, die die Basis des technologisch-wissenschaftlichen Fortschritts in den letzten zweihundertfünfzig Jahren bildet. Im wesentlichen hat eine Bewertungsänderung stattgefunden, die auch neue Erscheinungsformen zur Folge hat. Während nämlich „(d)er Modernismus ... einen Horror vor der Überschreitung der Grenzen zwischen den ausdifferenzierten Sphären (hat)“, geht die Postmoderne mit der Differenzierung anders

um, sie läßt „das Nebeneinander und Durcheinander des Disparaten zu, ... (sie) setzt Differenzen nicht absolut, sondern spielt mit Unterschieden, die dann im Pastiche oder in der Collage neu gruppiert werden“ (Vester 1993, S. 30). So ist das Pastiche (dem herkömmlichen Sinn nach eine aus den Versatzstücken eines Originals zusammengesetzte Neuschöpfung) eine Metapher für das neue Verhältnis zum Differenten: werden Elemente aus zeitlich, räumlich oder stilistisch entlegenen Bereichen zusammengebracht, entstehen neuartige Konfigurationen, die - in so manch mißlungener Manifestation - simpel als Plagiate einer authentischen Basis daherkommen, im besseren Fall jedoch so etwas wie eklektische Neuschöpfungen, versehen mit der Aura eigener Authentizität, darstellen. So werden die aus der Moderne altbekannten dualistischen Unterscheidungen und strikten Abgrenzungen von Pastichebildungen unterschiedlicher Qualität überlagert - aber nicht aufgehoben. Während dieser Begriff als ‘Pasticcio’ von Jencks als mißlungener Ausdruck des postmodernen Stilpluralismus negativ bewertet wird (Jencks 1990, S. 7), wird er von Vester positiv interpretiert, und zwar als dialektische Überwindung des modernen Differenzdenkens, das auf spezifischen und hierarchisch geordneten Grenzziehungen bestand: „In der Postmoderne wird die Polarität von Differenzierung und Entdifferenzierung durch den Begriff Pastiche ergänzt und überholt. Pastiche ... setzt Differenzbildung voraus, um dann zu Hybridkreuzungen, Rekombinationen, Reintegration zu führen“ (Vester 1993, S. 29). Das gilt nicht nur für Modestile in der Kunst oder in lebensweltlicher Ästhetik wie Kleidungs- und Wohnstil, sondern auch für die wechselseitige Durchdringung verschiedener sozio-kultureller Bereiche, z.B. im Wirtschaftssponsoring von Kunst- und Sportveranstaltungen oder in Medieninszenierungen politischer Ereignisse.

Entgegen der vorherrschenden linearen Entwicklungsdynamik der Moderne werden im kreativen Modus der Pastichebildung sowohl diskontinuierliche als auch „zyklische Bewegungsmodelle (realisiert): Schleifen, Rückbindungen, Zurückwerfungen ...“ (Vester 1993, S. 30) sind für postmoderne Gestaltungsprozesse charakteristisch. In dieser vielfältigen Dynamik kommen Phantasie und Experimentierfreude besonders stark zum Zug: so spielen Phänomene wie Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem und Durchlässigkeit zwischen verschiedenen materiellen und sinnhaften Ebenen eine große Rolle. Wichtig ist Vesters Hinweis, daß darin die funktionalen gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen der Moderne genutzt und nicht geleugnet werden, es „bedeutet nicht Einebnung von Differenzen, sondern Infragestellung *spezifischer* Grenzziehungen“ (ebd.). Jencks faßt die Postmoderne in ähnlicher Weise auf: „... ich verstehe unter Postmoderne ... jene Doppeldeutigkeit, den ihr hybrider Name beinhal-

tet: die Fortsetzung der Moderne und zugleich ihre Transzendenz“ (Jencks 1990, S. 10 f.).

Lokale Fokussierung und globale Vernetzung: zwei zeitgleiche Tendenzen

Das Phänomen des Pastiche ist also, wie die postmoderne Bewegung insgesamt, offensichtlich ästhetisch geprägt, es kann daher als ihr typisches strukturelles und dynamisches Modell in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen gelten: als eine Kombination unterschiedlicher Elemente von mehr oder weniger großem Bekanntheitsgrad zu einem spannungsreichen und dennoch stimmigen neuen Muster. Es handelt sich dabei um ein Spiel mit Stilen, auch in Hinblick auf Persönlichkeits- und Lebensstile. Keupp spricht in diesem Sinn von der ‘Patchwork-Identität’ des postmodernen Subjekts (Keupp 1992, S. 176), während Vester glaubt, Formen von Pastichebildung „auch in der Sozialstruktur postmoderner Gesellschaften zu beobachten“ (Vester 1993, S. 32). Er meint damit Ungleichheiten, die „sich nicht mehr auf die Dimensionen oben/unten projizieren (lassen), auch nicht mehr auf die Unterscheidung Kapital/Arbeit ...“ (ebd., S. 32 f.). Die heute vorfindbaren Strukturen resultieren „aus Differenzen, die quer zu den Grenzziehungen liegen, wie sie die Modernisierung hervorgebracht hat“ (ebd., S. 33).

Diese querverlaufende Differenzierung sozialer Strukturen basiert auf vielschichtigen Dezentrierungsbewegungen, die die in der Moderne vorfindbaren Konzentrierungen wirtschaftlicher und politischer Macht auf begrenzte lokale Ballungsräume ablösen. So kann z.B. nicht mehr pauschal von einem sozial-strukturellen Stadt-Land-Gefälle gesprochen werden. Vor allem durch die wirtschaftspolitischen und kommunikationstechnischen Globalisierungsbewegungen der letzten Jahrzehnte haben sich die lange Zeit statisch erscheinenden Zentrum-Peripherie-Relationen wechselwirksam verändert (Vester 1993, S. 43). „Nicht nur die lohnintensiven Arbeitsplätze werden vom Zentrum in die Peripherie verlagert, auch die Kontrolle über die ökonomischen und sozialen Prozesse wird dezentriert“ (ebd.). Sogar die hergebrachte demographische Einteilung in Zentrum und Peripherie beginnt sich strukturell in mancher Hinsicht aufzulösen: „In der Postmoderne könnte es sein, daß ... sich immer mehr Semiperipherien herausbilden, daß die alten Zentren peripheralisiert werden“ (ebd.).

In einer Gegenbewegung zur zunehmenden Einbindung einzelner Regionen in die Austauschprozesse transnationaler Unternehmen, deren Steuerungszentren zwar direkter Kontrolle entzogen sind, deren Entscheidungen aber durchaus unmittelbare regionale Auswirkungen haben (z.B. durch die Schließung von Zweigstellen eines Großkonzerns), ist vielerorts ein zunehmendes kollektives Selbstbewußtsein zu beobachten (Vester 1993, S. 153 f.). Die jeweilige lokale Charakteristik wird von den Ortsansässigen neu entdeckt oder neu konstruiert und nach außen präsentiert; es bildet sich, unterhalb der offiziellen politischen und kulturellen Institutionen und parallel zu diesen, ein informelles Netz interessenspezifischer Gruppierungen von höchst unterschiedlicher Weltanschauung und Lebensdauer. Diese stehen sowohl in Kooperation als auch in ökonomischem Wettbewerb miteinander und lassen ihre Region als eigenständige pasticheförmige Konfiguration erscheinen, die wiederum mit anderen, ähnlich strukturierten regionalen Gebilden in, oft nationale Grenzziehungen überschreitendem, Austausch steht und damit zu einem überregionalen Pastiche beiträgt.

Die Kluft zwischen offizieller kultureller, polit-ökonomischer Bürokratie und informellen Alltagsstrukturen zeigt, daß die gesellschaftlichen Wandlungen nicht auf allen Ebenen gleichsinnig oder gar gleichzeitig stattfinden. Beck meint, daß sich die gegenwärtige Gesellschaft aufspaltet „in ein in den Institutionen geltendes Selbstbild, das die alten Sicherheiten und Normalitätsvorstellungen der Industriegesellschaft konserviert, und in eine Vielfalt lebensweltlicher Realitäten, die sich immer weiter davon entfernt“ (Beck et al. 1991, S. 11). Als Folge davon sieht er zunehmende individuelle Risikolagen auf der einen, und institutionellen Legitimationsverfall auf der anderen Seite: „Zum einen fallen immer mehr Menschen durch die Normalitätsmaschen des sozialen Sicherungsnetzes ... zum anderen entfallen aber auch die lebensweltlichen Grundlagen der Institutionen und die Konsensformen, die diese in ihrem Bestand getragen haben ...“ (ebd.).

Die globale informationstechnische Vernetzung spielt bei den aktuellen polit-ökonomischen Dezentralisierungsprozessen eine bedeutende Rolle, denn durch sie verschwinden örtlich fest etablierte wirtschaftliche Machtkonstellationen zugunsten flexibler kleiner Subsysteme, und regionale und globale Prozesse werden gleichermaßen von international organisierten Manager-Gruppierungen gesteuert. Von Kritikern wird befürchtet, daß diese Informationsnetze „immer mehr zu hegemonialen Steuerungssystemen (werden)“ und daß es zu

einer „weltweite(n) Neuverteilung von Macht ... auf der Grundlage neuer technologischer Potentiale (kommen könnte)“ (Keupp 1988, S. 102).

Diese Wandlungsdynamik unter dem Stichwort ‘multinationale Vernetzung’ beeinflußt auch die Sozialstrukturen auf lokaler Ebene. Man könnte sogar von einer medientechnisch gestützten postmodernen „Transformation des sozialen Raumes“ (Vester 1993, S. 153) sprechen, in der durch die fortlaufende Verteilung von Nachrichten aus aller Welt in alle Welt eine Globalisierung des Lokalen und eine Lokalisierung des Globalen stattfindet (ebd.). So sind das ökonomische wie auch das medientechnische globale Netzwerk gleichermaßen an der Schaffung und Aufrechterhaltung dezentralisierter gesellschaftlicher Strukturen beteiligt, und das gilt nicht nur für die bereits erwähnte Ebene multinationaler Mischkonzerne sondern ebenso für die quer dazu laufende, lose formierte Ebene lebensweltlicher Strukturen. In diesen wird die neue Informations- und Kommunikationstechnologie ebenfalls genutzt, weil sie „eine Reihe von neuen Zugangsmöglichkeiten zu Informationen (bietet), ... Wege reduziert (und) ... Kooperationsmöglichkeiten (eröffnet), die ortsungebunden sein können“ (Keupp 1988, S. 101).

Der nun schon öfter aufgetauchte Begriff des Netzes oder Netzwerks soll an dieser Stelle besondere Beachtung finden, denn - neben dem Begriff des Pastiche - ist er zu einem postmodernen Schlüsselbegriff geworden, in dem viele Merkmale einer gesellschaftlichen Umbruchsituation wie der derzeitigen ausgedrückt werden können. Der Netzwerkansatz ist bereits zu einem neuen Forschungsparadigma in den Sozialwissenschaften geworden. Es „soll die Veränderungen von Vergesellschaftungsprozessen erfassen, die in den festgefügten Rollenbezügen traditioneller Gesellschaftsformen nicht mehr aufgehen, die diese unterlaufen und aufbrechen und zu neugewebten Beziehungsmustern führen“ (Keupp 1988, S. 110). Im Anschluß an das solcherart definierte Untersuchungsfeld liegt es nahe, daß die Netzwerkmetapher auch mit „*normativ-utopischen Konnotationen*“ (ebd., S. 104) einer alternativen politischen Bewegung verbunden wird: „‘Hunderte von Gruppen benutzen inzwischen den Begriff ‘Netzwerk’ und bezeichnen damit ihre organisatorische Alternative zu den traditionellen Hierarchien. Sie geben zu verstehen, daß ‘netzwerken’ eine wichtige Alternative zu einer Zukunft darstellt, die andernfalls von einer elektronisch informierten Elite beherrscht sein wird’“ (Johnson-Lenz in Keupp 1988, S. 103).

In seiner Funktion als Methode in der Kommunikationsforschung bezeichnet das Netzwerkkonzept eine Form der mehrschichtigen systemischen Analyse,

mit der informelle soziale Strukturen erforscht werden, und es wird eingesetzt, „um die Handlungsräume und Beziehungsarbeit empirisch sichtbar zu machen, die sich neben der institutionellen Welt entfaltet und gesellschaftliche Wirklichkeit herstellt“ (Keupp 1988, S. 99). Im Hinblick auf die Erforschung des Umgangs mit Wissen geht es darum, „soziale Diffusionsprozesse von Informationen ... zu erfassen. Sie werden ... nicht an den relativ klar definierten Gruppengrenzen aufgehalten und laufen quer zu diesen Grenzmarkierungen“ (ebd., S. 100). Nur mit einer Netzwerkanalyse können die Verzweigungsmöglichkeiten in sozialen Lebenswelten erfaßt werden, die für den Erwerb handlungsleitender Wissensbestände relevant sind (ebd.).

So besagt ein Untersuchungsergebnis, daß insbesonders lose und schwache soziale Verbindungen bevorzugte Transportmittel von Wissen sind, daß aber zugleich die Einbindung verschiedener Bevölkerungsschichten in die neu entstehenden interpersonellen Kommunikationsnetze ungleiche Dichten aufweist. Eine Reihe von Studien zeigt, daß „(ä)ltere Menschen, erwerbslose Personen oder behinderte Menschen, die zumeist lokal begrenzte Kontakte haben, ... damit nicht über den Typus vielseitiger und weitreichender Kommunikationsnetze verfügen, der es Angehörigen sozial privilegierter Statusgruppen ermöglicht, Informationen aus den Massenmedien für sich zu nutzen ...“ (Keupp 1988, S. 100).

Um die historische Dimension der angesprochenen Strukturwandlungen deutlich zu machen, sollen einige Faktoren im folgenden kurz benannt werden: wirtschaftliche sowie lebensweltliche Strukturen in westlichen Gesellschaften werden zunehmend weniger von den Bedingungen industrieller Produktion bestimmt, deren Folgeentwicklungen bringen jedoch immer mehr neue Lebensformen hervor, und zwar durch Elemente wie „Ausbau des Sozialstaats ..., Bildungsexpansion, Reallohnsteigerung, soziale und geographische Mobilität, zunehmende Frauenerwerbstätigkeit,“ (Beck et al. 1991, S. 10), aber auch durch die Verlagerung der wirtschaftlichen Schwerpunkte vom Produktions- auf den Dienstleistungssektor, durch anhaltenden Massenkonsum sowie durch fortschreitende betriebliche Rationalisierung, durch steigende Arbeitslosigkeit und Freizeit. Dabei ist es wichtig, zu sehen, daß jedes dieser Elemente eine eigene Dynamik besitzt. Diese verschränken sich miteinander und setzen in einem polyvalenten Zusammenspiel unvorhersehbare Entwicklungen in Gang. Beck zieht für den systemimmanenten Mechanismus der Selbstüberholung eine anschauliche Metapher heran: „Die Industriegesellschaft ... verabschiedet sich bei laufendem, ja mehr noch: *durch* den laufenden Motor der Industrieproduktion. ... das

gleiche politische System, die *gleiche* Modernisierungsdynamik erzeugen ein *anderes* lebensweltliches Gesicht von Gesellschaft: andere Netzwerke, ... Konfliktlinien, politische Bündnisformen der Individuen“ (Beck 1991, S. 10).

Das ‘individualisierte’ Subjekt auf der Suche nach Sinn

Ein wesentlicher Effekt der oben beschriebenen Mehrfachdynamik liegt in einem „*gesellschaftlichen Individualisierungsschub* von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik ... Das heißt: Auf dem Hintergrund eines ... hohen materiellen Lebensstandards ... wurden die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionalen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal ... verwiesen“ (Beck 1986, S. 116). In einer neuen Variante der Wandlungsmetapher wird dieses Phänomen der Individualisierung „als Anfang eines *neuen Modus der Vergesellschaftung* gedacht ..., als eine Art ‘Gestaltwandel’ ... im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ (ebd., S. 205). Individualisierung als dominantes soziales Phänomen der postindustriellen Massengesellschaft bedeutet zwar Vereinzelung, zugleich aber treten anstelle der traditionellen Beziehungsmuster und neben ihnen anders strukturierte Formationen auf, und zwar die bereits erwähnten selbstorganisierten losen Zusammenschlüsse von Netzwerken, als Ausdruck der Suche nach neuen Lebensformen, „in denen sich wechselseitige Unterstützung, Vertrautheit und das Gefühl der Zugehörigkeit entfalten können“ (Keupp 1988, S. 111).

Die aktuelle ökonomische Wandlungsdynamik zeitigt noch weitere sozio-kulturelle Wirkungen, und zwar die allgemeine Einstellung zu Arbeit und Freizeit. So kommt z.B. eine Studie des BAT-Freizeitforschungsinstituts zu folgenden Feststellungen: die gesellschaftliche Bewertung von Arbeit hat sich im Lauf der letzten dreißig Jahre, durch eine gravierende Zunahme von Freizeit, stark verändert. Das wird als Hinweis auf gewachsenen kollektiven Wohlstand gedeutet und in der Kurzformel zusammengefaßt, „daß heute immer mehr Menschen in immer kürzerer Zeit mehr gesellschaftlichen Reichtum erwirtschaften als in der Vergangenheit. ... Ohne materielle Einbußen hinnehmen zu müssen, steht einer wachsenden Zahl von Gesellshaftsmitgliedern mehr und mehr Freizeit zur Verfügung“ (Opaschowski et al. 1982, S. 9).

Der Gehalt solcher Aussagen müßte differenziert und heute, fünfzehn Jahre später, an einer veränderten Wirtschaftslage relativiert werden. Doch obwohl

die entsprechenden statistischen Erhebungen von interessierter Seite (BAT) gemacht wurden und daher mit Vorsicht zu genießen sind, läßt sich die Kernthese wohl bestätigen, daß die hochbewertete Arbeitsethik früherer Zeiten nicht mehr ungebrochen gültig ist: individuelle Sinnschöpfung wird nicht mehr überwiegend im Arbeitsbereich gesucht, sondern im ausgedehnten Freizeitbereich, in dem die in der postindustriellen Gesellschaft weiterhin ungebrochene materielle Konsumfreude mit vielfältigeren Erlebnisqualitäten als früher verbunden werden kann und damit insgesamt entscheidend zur Steigerung von 'Lebensqualität' beiträgt. So spielt, laut Repräsentativumfrage unter 2000 BundesbürgerInnen, „im subjektiven Bewußtsein der berufstätigen Bevölkerung ... die Freizeit eine bei weitem wichtigere Rolle ... als die Arbeit ... . Das Lebensideal von einst ist zu Beginn der achtziger Jahre auf den vierten Platz des Werte-Bewußtseins abgefallen. In der Arbeit dominiert die ökonomische Funktion des Lebensunterhalts ... . In der Freizeit hingegen werden Lebensfreude und Lebenserfüllung zur bestimmenden Funktion" (ebd., S. 17). Konsumverhalten und das Bedürfnis nach aktiver Gestaltung individueller Lebenszeit gehen in einem neu entstehenden „freizeitkulturellen Lebensstil" (ebd., S. 22) eine vielschichtige Symbiose ein. Diese starke Betonung des Freizeitverhaltens, die sowohl in seiner quantitativen Ausdehnung als auch in seiner zunehmenden Bedeutung liegt, wird als Zukunftstrend in der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung gedeutet, es „rückt ins Zentrum der persönlichen Wertorientierung und des gesellschaftlichen Wertewandels" (ebd.). Das ist vor allem deswegen der Fall, weil der Freizeitbereich nicht mehr zur reinen Erholung vom Monotonie- und Leistungsstreß des Arbeitsalltags dient, sondern zusätzlich auch Aufgaben der individuellen Sinnorientierung übernommen hat. Diese suchen besonders junge Leute in der Knüpfung sozialer Kontakte und in gemeinschaftlichen Aktivitäten, vorwiegend in informellen Freundes- und Bekanntengruppen (ebd.). Auch von dieser Seite wird also konstatiert, daß traditionelle Formationen wie Kern- und Großfamilie sowie kirchliche Organisationen ihre sinn- und wertgebende Funktion seit längerem verloren haben und daß an ihre Stelle ein lockeres Netz von Interessengemeinschaften tritt, was der „Zunahme einer inneren Bereitschaft ... (zugeschrieben wird), durch soziale Kontakte einen neuen Sinnakzent im persönlichen Leben zu setzen „(ebd., S. 23). Doch die Suche nach individuellem Sinngehalt erschöpft sich nicht im unbeschwerten Knüpfen neuartiger Beziehungsmuster, und die Gründe dafür sind vielschichtig und greifen tiefer, als in den Resultaten der BAT-Studie deutlich wird. So viel scheint jedenfalls festzustehen: der Motor vieler Freizeitaktivitäten ist, auf dem Hintergrund der Freisetzung aus traditionellen Bindungsmustern, eine verstärkte Suche nach Selbst- und Sinnfindung, verdeutlicht in der unvermindert stark anhaltenden „Nach-

frage nach Angeboten der Selbsterfahrungsindustrie“ (Vester in Koslowski (Hg.) 1986, S. 192). Diese ist mittlerweile zum festen ökonomischen Faktor in der aktuellen Freizeitkultur geworden.

Ein verstärktes Selbsterfahrungsbedürfnis ist die Kehrseite der scheinbar leicht zugänglichen Offenheit und Vielfalt von systemaffirmativer Freizeit- und systemkritischer Alternativ-Kultur. Viele fühlen sich „den neuen gesellschaftlichen Anforderungen auf Selbstgestaltung und Initiative ... oft nicht gewachsen“ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 167). Kollektive Freisetzungsprozesse bedeuten für den Einzelnen nicht nur die Chance, „einen gesellschaftlichen Zwangszusammenhang verlassen zu können“ um sich eine „eigene soziale Szene auf(zu)bauen, deren Zustandekommen von Kriterien der Entscheidungsfreiheit, Freiwilligkeit und Interessenhomogenität bestimmt ist“(ebd.), sondern sie können auch eine Überforderung darstellen, wenn nämlich die Bedingungen für „diese Möglichkeiten von Selbstorganisation in der eigenen sozialen Mikrowelt“ (ebd.) nicht oder nur unzureichend gegeben sind. Dazu gehören, neben materiellen Ressourcen, auch „spezielle psychosoziale Kompetenzen, die biographisch ... oft nicht grundgelegt wurden“ (ebd.). Fehlen diese, können die neuen Möglichkeiten zur Gestaltung persönlicher Freiheit nur als existentielle Verunsicherung wahrgenommen werden, und Sicherheit vermittelnde gesellschaftliche Verhaltensnormen sowie die festen Muster traditioneller Sozialstrukturen werden als Orientierungsrahmen schmerzlich vermißt.

Daß es in heutiger postmoderner Zeit, die auch - weniger provokatorisch - als ‘zweite Moderne’ betitelt wird (vergl. Assheuer in: Die Zeit, 18. 7. 97, Nr. 30, Jg. 52, S. 1) darauf ankommt, nicht das schon als Freiheit zu preisen, was erst einmal als reine Freisetzung daherkommt, macht Assheuer klar und erinnert die *Zeit*genossInnen daran, daß „nicht die Freiheit *von* etwas, sondern die Freiheit *zu* etwas ... heute auf der Tagesordnung (steht)“ (ebd.). Damit wird auf den zunehmenden Zwang zu Auswahl und Entscheidung sowie auf die ethischen Leerstellen in gegenwärtigen westlichen Gesellschaftsformationen hingewiesen, die so schwer auszuhalten sind und daher in den oben angesprochenen individualisierten Formen der Sinnfindungs- und Selbsterfahrungsbewegungen unter der „Frage aller Fragen“ (ebd.) gefüllt werden sollen: „‘Wie wollen wir leben?’ Welche Lebensweise wollen wir wählen unter den Bedingungen einer ausgebeuteten Natur und einer erschöpften Gesellschaft?“ (ebd.).

Hier soll noch ein wichtiger Kritikpunkt angefügt werden, den Assheuer vorbringt. Seiner Meinung nach unterstützen namhafte Soziologen (z.B. Giddens,

U. Beck), auf dem Hintergrund der Dispensierung gesellschaftlicher Instanzen als präskriptiv-normsetzende Autoritäten, die Verlagerung entsprechender Themen in individuelle Bereiche, wobei wesentliche, insbesondere in Zeiten der Globalisierung brennende, Fragen auf der Strecke bleiben: „... mit überhöhter Geschwindigkeit entlassen ... (die) Fürsprecher (einer 'zweiten Moderne', wie Giddens und U. Beck, Y. R.) staatliche Agenturen aus der gesellschaftlichen Verantwortung. Hartnäckig vertrauen die Theoretiker auf 'Subpolitik', auf den Konsens im Vorgarten, das Engagement kleiner Gruppen und die Vernunft nichtstaatlicher Organisationen. ... Aber welche politischen Instanzen sollen dem Markt Grenzen ziehen, bevor er den Sozialstaat in seine Bestandteile zerlegt? Was bedeutet Politik in den Zeiten des hysterischen Kapitalismus? Was passiert mit der Demokratie, wenn unter den Mühlsteinen der Globalisierung die Verteilungsgerechtigkeit ruiniert wird - ...?" (ebd.).

Diese Fragen der makro-politischen Dimension sind in den gegenwärtigen Wandlungsprozessen außerordentlich bedeutsam und dürfen hinter der Betrachtung sozio-kultureller Veränderungen eigentlich nicht aus dem Blickfeld verschwinden. Dennoch müssen sie im Rahmen der Themenstellung dieser Arbeit vernachlässigt werden und kommen nur insoweit ins Spiel, als davon ausgegangen wird, daß gesellschaftliche Umstrukturierungen, inklusive der damit aufgeworfenen offenen Fragen, auch biographisch wirksam sind. Sie fordern von jedem einzelnen „eine veränderte innere Ausstattung, um durch eine sich partikularisierende Welt und die ständig geforderten situativen Umstellungen ohne Zerfall der Person durchzukommen" (Keupp 1988, S. 124). Hier kommt der Identitätsbegriff ins Spiel, und damit klingt auch die besondere Relevanz an, die dem Thema einer personalen Identitätsgestaltung heute zukommt. In einem ersten Definitionsversuch ist darunter, unter den gesellschaftlichen Gegebenheiten von Freisetzung - Individualisierung - Neugestaltung, ein komplexer Prozeß der aktiven Selbstorganisation zu verstehen, das Herstellen eines reflektierten Verhältnisses zu sich selbst und zum eigenen Beziehungsumfeld, um auf dieser Grundlage bewußte und situationsangemessene Handlungsentscheidungen herbeiführen zu können. Das wird anschließend noch genauer erläutert sowie in Kapitel 2 ausführlich behandelt.

Daß bei personaler Identitätsgestaltung sowohl (selbst-)reflexiv-kognitive als auch handelnd-gestalterische Kompetenzen des Subjekts gefragt sind, liegt in der Charakteristik der aktuellen Freisetzungsprozesse selbst begründet, denn „(d)as, was gesellschaftlich prekär wird, weil es nicht mehr selbstverständlich vorhanden ist, erweckt nicht nur unser reflexives Interesse, sondern fordert auch

das handelnde Subjekt: Soziale Beziehungen in der Gegenwart und zukünftig haben zunehmend ein aktives Individuum zur Voraussetzung, das für sein soziales Netz etwas tun muß“, meint Keupp (Keupp 1988, S. 129). In der wachsenden Vielfalt undefinierter sozialer Situationen sind alle Beteiligten „ständig in Wahl- und Entscheidungssituationen gestellt ... (und) auch mit immer neuen Plänen, Entwürfen und Entscheidungen anderer Menschen konfrontiert“ (Hitzler/Honer in Beck et al. 1994, S. 307).

Da sich nicht nur die sozialen Umgangsformen, sondern auch die Beziehungserwartungen von normativen Vorgaben entfernt haben, sind insbesondere die kommunikativen Kompetenzen der beteiligten Sozialpartner verstärkt gefragt, z.B. als Fähigkeit zum Zuhören, zum Abgrenzen und in Kompromißbereitschaft und -findigkeit. Wo nichts mehr zwingend vorgegeben ist, müssen Übereinkünfte ausgehandelt werden. Das „Beziehungsmanagement durch Aushandeln“ wird sogar zur „durchschnittlichen gesellschaftlichen Normalform“ (Hitzler/Honer in Beck et al. 1994, S. 125). Dieser erforderliche Kommunikationsmodus des Aushandelns ist nur mit „eine(r) gehörige(n) Portion von Konfliktfähigkeit“ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 178) zu realisieren. Ein wichtiger Bestandteil davon ist die komplexe psychische Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit, uneindeutige Situationen ohne vorschnelle Bewertungen auszuhalten und eine offene Haltung des neugierigen Erkundens von „Realitätsschichten (einzunehmen), die einer verkürzenden instrumentellen Logik unzugänglich sind“ (ebd., S. 179). Hier schwingen ästhetische Konnotationen mit, die die Prozesse psychosozialer und kunstnaher Gestaltungen in enge Nachbarschaft zueinander bringen.

Der ästhetische Akzent aktueller Lebensgestaltung

Dieser Eindruck vertieft sich, wenn man sich klar macht, daß, unter den Bedingungen der Enttraditionalisierung sozialer Verkehrsformen und der zunehmenden medientechnischen Modellierung von Lebenswelten, in den Prozessen der individuellen Lebensgestaltung nahezu zwangsläufig ein starker Akzent auf Kreativität gesetzt wird, also auf den schöpferischen Umgang des Subjekts mit seinen eigenen Möglichkeiten. Das postmoderne Lebensgefühl wird in einem solchen Ausmaß vom Zwang zum Erfinden geprägt, daß sogar behauptet wird, „Kreativität werde zum Lebensstil“ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 175). In der Betonung kreativer Dynamik, in der Frage nach persönlichem Stil, tritt die ästhetische Dimension psychosozialer Gestaltungsprozesse, ergänzend zu

der bereits genannten erfahrungsoffenen Explorationshaltung, ein weiteres Mal zutage.

Daher wundert es nicht, daß zur Beschreibung der neuen Formationen im Bereich personaler Identität weitere ästhetische Elemente in Form von Metaphern auftauchen. Eine davon ist mit dem bereits erwähnten Bild des Pastiche eng verwandt, nämlich die „Patchwork-Identität“ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 176 und Keupp/Bilden 1989, S. 59 ff.). Der ästhetische Bedeutungsgehalt beider Bilder läßt sich darin erkennen, daß sie sich auf die Präsentationsform des transportierten Inhalts beziehen, der in einer intendierten und kalkulierten Disharmonie ihrer Elemente liegt. Diese Disharmonie könnte als eine spannungsreiche interne Musterdynamik bezeichnet werden, die getragen ist von „der Idee und der Realisierung einer ganzheitlichen Gestalt „ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 176). In der Patchwork-Metapher als ästhetischem Sinnbild für Gestaltungsprozesse personaler Identität unter postmodernem Vorzeichen steckt, wie auch in der zuvor eingeführten Netzwerk-Metapher zur Beschreibung neuartiger Beziehungsformationen auf sozio-kultureller Ebene, „eine beeindruckende schöpferische Potenz ..., (die) eine hohe handwerkliche und kreative Kompetenz (erfordert)“ (ebd.).

Realisiert werden diese Kompetenzen in der Schaffung eines neuen Modells für personale Identität nach dem Verlust des Vorbilds, das in der traditionellen Klassengesellschaft Gültigkeit besaß und sich vor allem über Geordnetheit, Stringenz und Voraussehbarkeit definiert hatte (ebd., S. 176 f.). Diese Eigenschaften resultierten aus einer Modellierung personaler Identität als eines in sich geschlossenen ‘Sinnganzen’, das, Wellmer zufolge, schon von Adorno, in einer Parallele zu den Phänomenen autonomer Kunst, attackiert wurde: „Adorno hatte die ‘Negation objektiv verpflichtenden Sinns’ als Inbegriff der emanzipatorischen Potentiale der modernen Kunst verstanden. ... (Damit) wird ein *Typus* der Einheit des Sinns und des Sinnganzen fragwürdig, für den in der Epoche der großen bürgerlichen Kunst die Einheit des geschlossenen Werks ebenso stand wie die Einheit des individuellen Ich. Die ästhetische Aufklärung entdeckt in der Einheit des traditionellen Werks wie in der Einheit des bürgerlichen Subjekts ein Gewaltsames, Unreflektiertes und Scheinhaftes; ...“ (Wellmer 1985, S. 27).

Das Programm der Überwindung einer traditionell-rigiden Konstruktion von Identität, des „Identitätszwangs“ (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 174), hat also eine seiner Wurzeln im aufgeklärt-emanzipatorischen Diskurs der

Moderne, insbesondere in dessen Vertreter Adorno. Er wird als einer derjenigen geschätzt, die in manchem die Postmoderne antizipiert haben (Welsch 1993, S. 177). Er ist hier besonders interessant, weil aus seinem Werk die ästhetische Nähe von künstlerischem und psychosozialem Bereich, unter der Perspektive gesellschaftlicher Wandlungsprozesse betrachtet, unschwer herausgelesen werden kann: „... schon bei Adorno (sind) die offenen Formen der modernen Kunst in Relation gesetzt zu einer Form der Subjektivität, die nicht mehr der rigiden Einheit des bürgerlichen Sozialcharakters entspricht, sondern die die flexiblere Organisationsform einer 'kommunikativ verflüssigten' Ich-Identität aufweist" (Wellmer 1985, S. 28). Ob nun als das „*emanzipatorische* Potential der Moderne" (ebd.) deklariert, oder als postmoderne Kreativität veranschlagt, dieser Vision eines veränderten Selbstverständnisses des Subjekts folgen die vielfältigen individuellen und kollektiven Realisierungsversuche in der gegenwärtigen westlichen Lebenswelt, denen gemeinsam ist, daß „das Diffuse, Nicht-Integrierte, das Sinnlose und Abgespaltene eingeholt ... (werden soll) in einen Raum gewaltloser Kommunikation - in den entgrenzten Formen der Kunst ebenso wie in den offenen Strukturen eines nicht mehr starren Individuations- und Vergesellschaftungstypus" (ebd.).

Ein gegenwärtig brauchbares personales Identitätsmodell zu entwerfen beinhaltet viele Voraussetzungen; es bedeutet - Keupp zufolge - Ambivalenzen und Unsicherheiten auf unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen und einzuordnen: „Identitätsarbeit heute ist von ... Ambivalenz durchgehend gezeichnet" (Keupp in Beck et al. (Hg.) 1994, S. 347). Das zeigt sich z.B. an den unterschiedlichen Bewertungsmöglichkeiten der gesellschaftlichen Freisetzungsprozesse, die einerseits zu Recht als Emanzipationsprozesse begrüßt, andererseits aber, genau so gut begründet, auch als Verlustprozesse in bezug auf traditionelle Basissicherheiten beklagt werden können. Zudem gesellt sich zum Katalog der bereits beschriebenen erforderlichen kreativ-kommunikativen Fähigkeiten für eine gelingende postmoderne Lebensgestaltung die in einer Risikogesellschaft ebenfalls nötige „*Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren, zu ertragen, mit ihnen biographisch und politisch umzugehen*" (Beck 1986, S. 101).

Obwohl bei den Konstruktionsversuchen eines psycho-sozialen Patchwork-Musters von personaler Identität und Lebensführung auch Zerfallserscheinungen im einzelnen nicht auszuschließen sind, soll hier noch einmal auf den „Zugewinn kreativer Lebensmöglichkeiten" hingewiesen werden, und zwar unter der Bedingung, daß „eine innere Kohärenz ... der Patchworkidentität ... (nicht) abhanden gekommen (ist)" (Keupp in Rauschenbach et al. (Hg.) 1992, S. 177).

Mit der Kohärenzdimension ist ein grundlegender intrapsychischer Faktor der personalen Identitätsbildung angesprochen, der auch im zweiten Kapitel dieser Arbeit, beim Herausarbeiten psychischer Funktionsgrundlagen von Identität, eine wesentliche Rolle spielt. Auch Keupp weiß, „ein solches 'Gefühl der Kohärenz' ist die entscheidende Bedingung für psychische und körperliche Gesundheit" (ebd.). Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Entstehung dieser psychischen Funktion sind aber, im Übergang von modernen zu postmodernen Lebensformen, andere geworden: „'Identitätsarbeit', die für eine Person dieses Kohärenzgefühl ermöglicht, ist also unverzichtbar, aber Kohärenz entsteht nicht nur dann, wenn ich auf ein festes Koordinatensystem von Normen und Sinnorientierungen zurückgreifen kann. Kohärenz ohne 'Identitätszwang' ist ein kreativer Prozeß von Selbstorganisation" (ebd.).

Das grundsätzlich Neue an der postmodernen Perspektive in bezug auf die psychische Organisation des Subjekts ist nun, daß die traditionelle Form der Vergesellschaftung durch die über Generationen fortgeschriebene Weitergabe klar umrissener Modelle aufgrund der bereits genannten Enttraditionalisierungsbewegungen nicht mehr wie bisher funktionieren kann. Damit tritt die prozeßhafte Komponente der Identitätsbildung und -gestaltung in den Vordergrund, und das führt häufig zum subjektiven Gefühl einer starken Dynamik des Fluktuierens, die nur geringen und zudem noch flüchtigen Inhalt transportiert. Die zugehörige Erlebnisqualität ist die einer existentiellen Unsicherheit. Doch die traditionell geprägte Inhaltsdimension von Identität, die Ebene der kollektiv werthaltigen Leitbilder, wird nicht leicht umbesetzt, geschweige denn ganz aufgegeben. „Auf der Oberfläche ... haben wir uns meist längst von diesen ... antiquierten Modellen wegbewegt, aber ... ihre 'innere Schwerkraft' (ist) nach wie vor ... bedeutsam" (Keupp in Rauschenbach et al. 1992, S. 168).

Neben diesen noch wirksamen aber verblassenden traditionellen Einflüssen ist inmitten der gegenwärtig stattfindenden kollektiven und individuellen Suchbewegungen in Gestalt der vielfältigen sozialen Netzwerke eine alternative Orientierungsmöglichkeit für die inhaltliche Seite personaler Identitätsgestaltung entstanden. In der Auffassung, insbesondere soziale Netzwerke seien diesbezüglich geeignete 'Gelegenheitsstrukturen' (ebd., S. 177), wird von der Vorstellung ausgegangen, daß während der gesamten Lebensspanne eines Subjekts identitätsformende Prozesse ablaufen, z.B. in Gestalt inhaltlich wechselnder Identifizierungen mit verschiedenen Vorbildern und Weltanschauungen. Eine solche prozeßorientierte Sichtweise berücksichtigt, daß Veränderungen auf individueller Ebene unmittelbar in die aktuelle gesellschaftliche Wandlungsdynamik

eingebunden und von derselben Problemlage gekennzeichnet sind: Identitätsgestaltung wird daher zeitgemäß als offenes Projekt definiert, „in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt ... (wird)“ (ebd.). In diesem Sinn fungieren soziale Netzwerke nicht nur als sozio-kulturelle Alternativen auf kollektiver Ebene, sondern sie können auch als „Ressource(n) der (personalen) Identitätsbildung“ (Keupp in Keupp/Bilden 1989, S. 54) gelten dadurch, daß sie vielfältige Möglichkeiten affektiver, kognitiver und instrumenteller gegenseitiger Unterstützung bieten (ebd., S. 55). Unterstützung und Orientierungshilfe scheint nötig zu sein in einer Lebenswelt, die insbesondere gekennzeichnet ist von einer „Zunahme von Rollenkomplexität“ (ebd., S. 54).

Ob allerdings daraus die Berechtigung abgeleitet werden kann, von einem „Leben in ‘multiplen Realitäten’“ und einer darauf abgestimmten „Entwicklung ‘multipler Identitäten’ „ (ebd.) zu sprechen, wie Keupp es tut, möchte ich infrage stellen. Ich halte diese der Psychopathologie entnommene Begrifflichkeit für einen modischen Mißbrauch des Programms ‘Bedeutungswandel’. Damit wird meiner Meinung nach dem semantischen Einheitsbrei eines diffusen postmodernen Gestus’ zugearbeitet. In dieser Ausprägung postmodernen Denkens (ver)führt das Bedürfnis, auf der Ebene des theoretischen Diskurses traditionelle Grenzen aufzuweichen und neu zu definieren, dazu, qualitativ unterschiedliche lebensweltliche Phänomene, die in genetisch je verschiedenen spezifischen Kontexten stehen, miteinander gleichzusetzen, wie in Formulierungen suggeriert wird wie: „Multiple Persönlichkeit: Vom pathogenen Grenz- zum Normalfall?“ (Keupp in Keupp/Bilden 1989, S. 53). Hier liegt m. E. ein grober kategorialer Irrtum im Bereich der Beschreibung klinischer Erscheinungen vor. Dieser entspringt, so ist zu vermuten, der Bemühung, um jeden Preis eine zeitgemäße Haltung zu demonstrieren, was leicht zu einer verengten Sichtweise führt und zu einer daraus resultierenden dramatisierenden Überbewertung einzelner Lebensweltaspekte im Sinne eines pars pro toto.

Die Zweifel, ob in dieser Argumentationsfigur der Übertreibung nicht schwerwiegende kategoriale Verzerrungen liegen, verstärkt sich noch, wenn man den folgenden Begründungszusammenhang liest: „Angesichts der partikularistischen Lebenssituation des modernen Menschen, ... ist ein ständiges Umschalten auf Situationen notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar gegenseitig ausschließende Personanteile gefordert sein können. Diese alltäglichen Diskontinuitäten fordern offensichtlich ein Subjekt, das verschiedene Rollen und die dazugehörigen Identitäten ohne permanente Verwirrung zu leben vermag“ (ebd., S. 53 f.). Es ist nicht einsichtig, wieso jeder sozialen Rolle neuerdings

zwangsläufig eine eigene Identität zugeordnet werden soll. Im Gegenteil, Rollenkomplexität verlangt eine gut fundierte und vor allem die psychische Kohärenz aufrechterhaltende personale Identität, in der sich das Subjekt über die Zeit und über wechselnde Situationen hinweg als dasselbe wiedererkennt. Anscheinend wird in der neueren sozialepidemiologischen Forschung, auf die Keupp sich bezieht (z.B. Thoits 1983; 1986; 1987, ebd., S. 54), Rolle mit Identität gleichgesetzt; zumindest wird, wenn es denn einen definitorischen Unterschied zwischen beiden Begriffen geben sollte, dieser von ihm nicht geklärt. Damit verstärkt sich der Eindruck, daß diese Auffassung von Bedeutungswandel, die im Bemühen um pointierte Formulierungen kategoriale Unterschiede übersieht, gerade zulasten einer begrifflichen Differenzierung und Präzisierung geht, die im Sinn eines „veritablen" Postmodernismus (Welsch 1993, S. 3) dringend nötig wäre.

Besonders in diesem Zusammenhang, dem psychologischen Fachdiskurs, möchte ich mich der kritischen Auffassung Welschs anschließen und mit ihm darauf hinweisen, daß es zwei qualitativ gegensätzliche Postmodernismen gibt, „sowohl den der Diffusion als auch den anderen der Präzision. ... (Die) Dominanz (des ersteren) ist doppelt miserabel: weil er so wenig taugt und weil er ... jede andere Version verdeckt und in Mißkredit bringt" (ebd.). Der 'veritable' Postmodernismus hingegen „ist ... weder irrational ... noch huldigt er einem 'anything goes', sondern beachtet die Unterschiede des Gutgehens, Danebengehens und Zugrundegehens sehr genau. Auch ist er kein Agent der Beliebigkeit, sondern schätzt spezifische ... Verbindlichkeiten, und er ... tritt für präzise Maßgaben ein" (ebd.). Auf diesen Unterschied wird bei der Diskussion um als postmodern bezeichnete Phänomene in dieser Arbeit zu achten sein, wobei versucht wird, den Ansprüchen einer 'veritablen', d.h. differenziert bewertenden, Auffassung näherungsweise zu entsprechen.

Ungeachtet solcher Überspitzungen im theoretischen Diskurs bleibt an dieser Stelle der Beschreibung aktueller lebensweltlicher Wandlungsphänomene festzuhalten, daß vor allem „Netzwerke als soziale Konfigurationen (verstanden werden können), aus denen jene psycho-sozialen Unterstützungsressourcen bezogen werden, die für die produktive Auseinandersetzung und Bewältigung von alltäglichen Belastungen und Krisen erforderlich sind" (Keupp in Keupp/Bilden 1989, S. 54 f.). Das ist an sich nichts Neues, jedoch war die Netzwerkstruktur in der traditionellen Klassengesellschaft „durch ... hohe Dichte, starke Bindungen, geringe Dispersion und hohe Homogenität gekennzeichnet" (ebd.), und das damit korrespondierende Identitätsmodell war relativ einfach struktu-

riert und blieb im biographischen Verlauf relativ stabil (ebd., S. 55). Obwohl die identitätsbildende Funktion sozialer Netze unverändert intakt geblieben ist, sind sie selbst heute dadurch charakterisiert, daß sie „mehr schwache Bindungen beinhalten, eine geringe Dichte, hohe Dispersion und geringe Homogenität aufweisen“ (ebd.) und daher die Entstehung einer Identitätskonfiguration begünstigen, die betont veränderungsoffen ist und eine komplexe Struktur im Sinne einer höheren Segmentierung bezüglich Eigenschaften, Interessen, Kommunikations- und Handlungsmuster besitzt.

Zum Abschluß soll, im Rückgriff auf die von Keupp benannte ‘handwerkliche Kompetenz’ als Bestandteil kreativer Prozesse bei der Gestaltung personaler Identität, eine weitere ästhetische Metapher eingeführt werden, der „*Bastler*“ (Hitzler/Honer in Beck et al. 1994, S. 310). Diese berücksichtigt die Gegebenheiten des erwähnten offenen Identitätsprojekts und präzisiert, was unter einem individuellen kreativen Umgang mit den gegenwärtig wirksamen Freisetzungsprozessen verstanden werden kann.

Die Metapher meint das Subjekt in seiner Eigenschaft als individuellen Gestalter seines Lebensverlaufs innerhalb gewählter Weltanschauungen. ‘Sinnbastler’ paßt gut in den postmodernen Bedeutungshof, den die bereits genannten Metaphern ‘Pastiche’, ‘Netzwerk’, ‘Patchwork’, bilden. Diese kennzeichnen ebenfalls, unterschiedlich akzentuierend, die Frage nach individueller Sinnschöpfung unter gegenwärtigen partikularisierten Lebensbedingungen. Obwohl keine allgemein verbindlichen Sinnhorizonte mehr existieren und manche meinen, daß die Sinnfrage als Ganzes zur Disposition steht (z.B. Lyotard 1986, S. 98), bin ich der Ansicht, daß sich heute vor allem die Aufgabe einer strukturellen Neuorientierung im Bereich individueller Sinnschöpfung - als existentieller Orientierungs- und Situierungsprozeß des Subjekts - auch und gerade inmitten der postmodernen Vielfalt von Wahlmöglichkeiten stellt.

Hier liefert die Bastler-Metapher einige interessante Anregungen. Ihr Gebrauch geht von der Tatsache aus, daß sich das Partikulare postmoderner Lebenswelt u.a. niederschlägt in einem „kulturellen ‘Supermarkt’ für Weltdeutungsangebote ..., (d)enn mit dem Verblassen der ... großen säkularen Weltdeutungen ... werden nun Sinndeutungen aller Art zu immer kurzlebigeren Modephänomenen“ (Hitzler/ Honer in Beck et al. 1994, S. 308). So besteht die Möglichkeit für ein sinnsuchendes Subjekt - neben Rückgriffen auf metaphysisch unterlegte Einheitsvorstellungen - zwischen den unterschiedlichsten Sinnprovinzen mit ihren jeweils typisch vorformulierten, thematisch begrenzten Weltdeutungsschemata

zu wählen und nach persönlichem Geschmack und Bedürfnis „diese heterogenen Orientierungen zu so etwas wie einer Gesamtfigur (zu arrangieren) ..., zu einem spezifischen *Lebensstil*“ (ebd., S. 309). Dabei wird eine Unterscheidung in poietische und mimetische Arrangements getroffen: ersteres meint „eine Objektivation des alle Teil-Orientierungen übergreifenden subjektiven Lebenssinns“ (ebd.), wobei offen bleibt, was Objektivation in diesem Zusammenhang bedeutet. Denkbar wäre, unter einem poietischen, d.h. eigen-schöpferischen, Lebensstil eine subjektiv bedeutsame Gewichtung der öffentlich kursierenden Sinn-Angebote auf dem Hintergrund biographischer Erfahrung zu verstehen, so daß Zuordnungsentscheidungen zu bestimmten Deutungsmustern, die durchaus kurzlebig sein können, im Bewußtsein lebensgeschichtlicher Kontinuität und auf der Basis kognitiv-emotionaler Reflexionstätigkeit getroffen werden. Die als mimetisch, also nachahmend, bezeichnete Gestaltung des individuellen Lebensstils hingegen kann als „Ausdruck affirmativer Teil-Engagements, eines Bezugsgruppen-Opportunismus“ (ebd., S. 310) gelten. Ganz gleich, welchem Gestaltungsmodus der einzelne folgt, sicher ist, daß für das kreative Zusammenstellen eines individuellen Lebensstil-Pakets „eine hohe pragmatische Kompetenz im Bewältigen problematischer Situationen“ (ebd.) vonnöten ist, die die Bastler-Metapher treffend beschreibt. Zudem kommt in ihr der Gestus des privaten Werkelns zum Ausdruck, eines laienhaften Ausprobierens ohne traditionell verbindliche Vorgaben als erfolgsichernde ‘Gebrauchsanweisung’.

Daß es sich beim ‘Sinnbasteln’ um Vorgänge handelt, die keineswegs ausschließlich selbstreferentiell, sondern - mindestens in gleichem Ausmaß – austauschbezogen sind, wird klar, wenn man sich daran erinnert, daß das Phänomen der Bastelexistenz in Korrespondenz mit den vielfältigen losen Netzwerkformationen entstanden ist und auch nur im Zusammenhang mit diesen Referenzverbindungen subjektiv befriedigend funktioniert. Auf der anderen Seite handelt es sich sehr wohl um Gestaltungsversuche auf der Basis einer individualisierten Existenzform. So kommen in der Metapher vom Sinnbastler zwei anscheinend gegenläufige Tendenzen zu einer spezifisch postmodernen Konfiguration zusammen: sowohl das Kontextualistische der Netzwerkstruktur als auch das Partikularistische der Individualisierung sind gleichermaßen auffindbare aktuelle Strömungen. Bei Lyotard heißt es dazu: „Jeder ist auf sich selbst zurückgeworfen. Und jeder weiß, daß dieses *Selbst* wenig ist ... aber es ist nicht isoliert, es ist in einem Gefüge von Relationen gefangen, das noch nie so komplex und beweglich war“ (Lyotard 1994, S. 54 f.).

Auf diesem Verständnishintergrund stellt sich dem Subjekt im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne das Thema Selbstverantwortung in aller Schärfe: die Aufgabe zur Integration aller „optionalen Teilzeit-Aktivitäten zu einem Lebens-Ganzen verbleibt - als Notwendigkeit ebenso wie als Möglichkeit - *ihm* ... . (Es) ... ist darauf angewiesen, die Drehbücher seines individuellen Lebens selber zu schreiben, ... über seine Biographie, seine Persönlichkeit, sein Selbstverständnis selber Regie zu führen“ (Hitzler/Honer in Beck et al. 1994, S. 311 f.). Hiermit scheint mir ein wesentlicher Teil der Aufgaben personaler Identitätsgestaltung im aktuellen Szenario eines tiefgreifenden sozio-kulturellen Wandels treffend charakterisiert zu sein.

1.2 Postmoderne Vernunftkritik und aktuelle Konzepte ästhetischen Denkens

Nachdem im vorigen Kapitel einige lebensweltliche Phänomene des heutigen gesellschaftlichen Wandels vorgestellt wurden, wird nun die Ebene des aktuellen theoretischen Diskurses betrachtet. Dabei werden zwei Kernthemen der postmodernen Rationalitätskritik unter den Stichworten ‘Utopieverfall’ und - als daraus folgendes Phänomen - ‘Pluralisierung/Pluralität’ umrissen. Es wird gezeigt, wie 1. der veränderte Status des Wissens und der Umgang mit ihm sowie 2. die ästhetische Konstitution der gegenwärtigen westlichen Kulturlandschaft diese beiden Kernthemen als Leitgedanken aufnehmen und verarbeiten. Das spezifisch ‘Postmoderne’ kristallisiert sich m. E. in der unmittelbaren Verknüpfung dieser beiden Bereiche, dem des Wissens und dem der Ästhetik, heraus, und zwar insofern, als Wissensinhalte sowie deren Erwerb und Vermittlung heute immer stärker von einem spezifisch „ästhetischen Denken“ (Welsch 1993 b) geprägt sind.

Damit erhält die ästhetische Dimension für Bildungsprozesse im allgemeinen eine besondere Bedeutung, denn in einer sinnenhaft-ästhetischen Konzeption von Welterfassung ist der Umgang mit sich selbst und anderen anders strukturiert als das in einem logisch-rationalen Lehr- und Lernparadigma der Fall ist. Im Bereich der ästhetischen Bildung, einem besonderen Feld innerhalb der kulturellen Bildung, findet - so eine Hauptthese dieser Arbeit - das ästhetische Lernparadigma einen besonders geeigneten Ort, womit von dort möglicherweise anregende Impulse zu seiner Verbreitung in andere Bildungsbereiche ausgehen könnten. Vor allem durch das Postulat eines ästhetischen Denkens soll in diesem Kapitel ein Baustein für die Thematik des dritten Kapitelblocks erarbeitet

werden, in dem dann ästhetisches Denken und ästhetische Erfahrung zueinander ins Verhältnis gesetzt und im Praxisfeld der ästhetischen Bildung konkretisiert werden. Weil dem Sachverhalt, daß das ästhetische Vermittlungs- und Aneignungssystem zunehmend relevanter wird, mittlerweile im aktuellen Pädagogik-Diskurs eine breite Aufmerksamkeit zukommt (z.B. C. Beck 1993, Maset 1995, Schultheis 1997) scheint es nützlich zu sein, in diesem Kapitel einige Spuren des aktuellen philosophisch-soziologischen Diskurses zu verfolgen, die vielleicht erklären, warum „(d)ie Denker, die 'an der Zeit' sind, ... ästhetische Denker (sind)" (Welsch in Beck et al. 1991, S. 36).

Vom umstrittenen Ende aufklärerischer Utopien

Zunächst möchte ich mich jener Argumentation anschließen, die sowohl gegen ein definitives Ende der Moderne votiert als auch gegen ihre Interpretation als 'unvollendetes Projekt' (Habermas 1981 in Welsch (Hg.) 1988, S. 177 ff.). Ich folge der Blickrichtung, die die Postmoderne als eine 'nicht mehr moderne' Entwicklungsphase der Moderne betrachtet. Hierbei handelt es sich um eine problematische Bezeichnung eines problematischen Phänomens, weshalb der Begriff von seinen Kritikern als mißverständlich und verzichtbar deskreditiert wird (Welsch 1993, S. 319). In der Auffassung, die ich unterstütze, hat der Begriff 'postmodern' die Funktion eines Indizes: „Er verweist auf eine Bestimmungskrise, wo eine alte Signatur nicht mehr greift, eine neue aber noch nicht eindeutig in Sicht ist" (ebd.). Diese Situation begreife auch ich als Provokation in positivem Sinn, um sich „um ein reicheres und problembewußteres Verständnis der Moderne" (ebd.) zu bemühen. So fallen die Bedeutungen von 'postmodern' als spezifischer erkenntnistheoretischer Bemühung und als Kennzeichnung eines besonderen, nämlich des gegenwärtigen, Zeitabschnittes zusammen, ausgedrückt in einem Buchtitel wie 'Postmoderne Moderne' (Welsch 1993). Das spezifisch Nicht-Mehr-Moderne, das durch das Präfix 'Post-' zum Ausdruck kommt, besteht darin, die „überspannte modernistische Überbietungsmentalität der Moderne hinter sich (zu lassen), die auf der Basis eines vermeintlich ständigen Wissensfortschrittes das jeweils Neue als das Gültige kodifiziert und dabei das eben noch Gewesene als veraltet disqualifiziert" (Mertens 1991, S. 36). Es geht einer postmodernen Perspektive also nicht um etwas substantiell Anderes, sondern um eine andere Handhabung des Gegebenen, des Gewesenen und des Möglichen. Würde sie als Epochenbegriff einen Neubeginn *nach* der Moderne reklamieren wollen, „so setzte sie darin ja gerade das Innovationsschema des Modernismus fort" (Welsch in Kemper (Hg.) 1988, S. 31) und

wäre ihrer Dynamik nach nur wieder modern: „Die Postmoderne macht jedoch gerade dieses Trans- und Anti-Pathos des Modernismus nicht mehr mit. Sie geht statt dessen zu einem prinzipiellen Pluralismus über. Und dieser schließt Vergangenes wie Modernes ein; ...“ (ebd., S. 31 f.). Daraus wird deutlich, daß man postmodernen kulturellen Phänomenen den Historismus-Vorwurf zu Unrecht macht. Kritiker, die solches behaupten und die Postmoderne dementsprechend als neokonservative Bewegung abstempeln (ebd., S. 22), zeigen, daß sie aus dem modernen Denkschema des linearen ‘Vorwärts-Rückwärts’ nicht herauskommen können. Pluralisierung in einem anspruchsvollen postmodernen Verständnis meint dagegen keinen beliebigen Eklektizismus, sondern nutzt den „historische(n) Rückgriff ... nur (als) eine Methode, sich durch den Kahlschlag der Moderne verlorengegangene Potentiale wieder anzueignen“ (ebd., 22) und damit von einem linearen zu einem kaleidoskopartigen Erkenntnisparadigma überzuwechseln.

Dabei ist es ein markantes Merkmal dieser Nicht-Mehr-Moderne, daß sie als Dynamik der Selbstüberwindung in der Moderne bereits angelegt zu sein scheint: „... die Postmoderne ist schon in der Moderne impliziert, weil die Moderne ... in sich einen Antrieb enthält, sich selbst im Hinblick auf einen von ihr unterschiedenen Zustand zu überschreiten. Und mehr als das: sich sogar in eine Art letzte Stabilität aufzulösen, nach der z.B. das utopische Projekt strebt, ... das in den großen Emanzipationserzählungen enthalten ist. Die Moderne geht konstitutiv und andauernd mit ihrer eigenen Postmoderne schwanger“ (Lyotard in Welsch (Hg.) 1988, S. 205). Doch anders als erwartet präsentiert sich der gegenwärtige post-moderne Zustand westlicher Kulturen nicht in der erhofften Erfüllung der technologischen oder gesellschaftlichen Befreiungsutopien, sondern in der Infragestellung der Legitimation dieser sogenannten ‘großen Erzählungen’ (damit sind kollektiv wirksame weltanschauliche Paradigmata gemeint, die zu einem großen Teil ihre Gültigkeit aus der Verankerung in gesellschaftlichen Machtstrukturen beziehen). Es wurde nicht damit gerechnet, daß es im Entwicklungsverlauf der Moderne, vor allem bedingt durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse und polit-ökonomische Entwicklungen, einen dialektischen Umschlag ihrer theoretischen Basis geben würde.

Ohne Zweifel hat nämlich eine tiefgreifende „Erschöpfung utopischer Energien“ stattgefunden, die „eine Veränderung des modernen Zeitbewußtseins überhaupt (anzeigt)“ (Habermas 1985, S. 144 f.). Die Versprechen der klassischen Aufklärungs-Utopien, die „Wissenschaft, Technik und Planung als verheißungsvolle und unbeirrbare Instrumente einer vernünftigen Kontrolle von Natur und

Gesellschaft (vorstellten), ... (sind) inzwischen durch massive Evidenzen erschüttert worden“ (ebd., S. 144). Als prominenter Verfechter einer unvollendeten Moderne ist Habermas allerdings weit davon entfernt, die Basis zu verabschieden, die diese gescheiterten Utopien getragen hat, nämlich die lineare Fortschrittslogik rationaler Vernünftigkeit, und er ist auch nicht bereit, von der Denkfigur gesellschaftlicher Utopien insgesamt zu lassen (Frank in Kamper (Hg.) 1987, S. 114). Er räumt zwar ein, „daß dieselben Kräfte der Machtsteigerung, aus denen die Moderne einst ihr Selbstbewußtsein und ihre utopischen Erwartungen geschöpft hat, tatsächlich Autonomie in Abhängigkeit, Emanzipation in Unterdrückung, Rationalität in Unvernunft (haben) umschlagen lassen“ (ebd.). Er führt jedoch gegen neue postmoderne Denkweisen ins Feld, daß „nicht die utopischen Energien überhaupt ... (sich) vom Geschichtsbewußtsein (zurückziehen). An ein Ende gelangt ist vielmehr eine bestimmte Utopie, die sich in der Vergangenheit um das Potential der Arbeitsgesellschaft kristallisiert hat“ (ebd., S. 145). Daher kann er auch vom unvollendeten Projekt der Moderne (a.a.O.) sprechen, deren Grundlage rationaler Vernünftigkeit sich im normativ gesetzten kommunikativen Handeln noch weiter entfalten sollte. Doch postmoderne Auffassungen opponieren gerade gegen weitere Versuche, die geschichtsphilosophische Denkfigur utopischer Versöhnungs- oder Erfüllungserwartungen inklusive ihrer (scheinbar) vernünftigen Basis noch länger zu verteidigen.

Sicher ist die Gewaltförmigkeit und Einseitigkeit aufklärerischer Vernunft seit geraumer Zeit und von verschiedenen Seiten herausgestellt worden, von Nietzsche über Heidegger bis zu Horkheimer/Adorno (Frank in Kamper (Hg.) 1987, S. 99 ff.). Für spezifisch postmoderne Rationalitätskritik lautet der Befund jedoch, daß die Wirksamkeit der Aufklärungsutopien vom linear akkumulativ verlaufenden gesellschaftlichen Fortschritt definitiv beendet ist, sei es „in der szientistischen Variante ... durch vollständiges positives Wissen ..., in der dialektischen Variante Hegels durch den absoluten Geist und in ihrer polit-ökonomischen Variante von Marx durch die Vergesellschaftung der Produktionsmittel“ (Koslowski in Eifler/Saame (Hg.) 1990, S. 88). Wie mit der nachfolgenden kollektiven „Enttäuschung der utopischen Naherwartung“ (ebd.) umgegangen werden soll, die sich aus der Zerrüttung der linearen Fortschrittsideologie, u.a. durch den Nationalsozialismus und die globale ökologische Krise, ergeben hat (Raulet in Huyssen/Scherpe (Hg.) 1986, S. 131), darin liegt m. E. der Kern der Diskussion um eine gegenwärtig auftauchende Epochenschwelle, macht sich Endzeitstimmung breit im Bewußtsein gescheiterter Projekte. Aus dieser Erwartungsenttäuschung nach dem Verlust der lange Zeit gesellschaftlich verbindlichen geschichtsphilosophischen Weltanschauung erklärt sich dann auch

ein Großteil der emotionalen Aufladung dieser Debatte, insbesondere des Reizwortes '*Post*moderne'.

Mit den Aufklärungsutopien der Moderne war der Herrschaftsanspruch eines einseitig logisch-rational betonten Vernunftbegriffs verbunden. Aus postmoderner Perspektive wird gerade dieser aufs heftigste attackiert: sie hält die „(a)bsolute Vernunftherrschaft ... (für) ein verfehltes Projekt der Moderne" (Koslowski (Hg.) 1986, S. 6). Es wird sogar von einer „postmoderne(n) Disqualifikation der Vernunft (gesprochen), deren Offensive in erster Linie gegen die heute tatsächlich fragwürdig gewordene Vernünftigkeit der Geschichte gerichtet ist" (Raulet in Huyssen/Scherpe (Hg.) 1986, S. 128). Die „Engführung des Projekts der Menschheit ... zu einem Projekt *totalisierender Vernunft"* (ebd., S. 13) wird dafür verantwortlich gemacht, daß eine Gegenbewegung eingesetzt hat, die nicht erst seit der 'Dialektik der Aufklärung' für eine „Wiedergewinnung der Freiheit der Geschichten und der Diskurse und ... (für) ein neues Verhältnis zu dem, was nicht Vernunft ist" (ebd., S. 7) eintritt. Die postmoderne Strömung innerhalb dieser vielfältigen kritischen Gegenbewegung besteht darauf, „(g)egen die Diktatur des Allgemeinen und der Kollektivsingulare ... die Vielheit der Pluralbildungen (zu setzen). An die Stelle des einen Diskurses, des einen Konsensus, *der* Geschichte, *des* Fortschritts, *der* Evolution treten die Diskurse, Geschichten, ... und Evolutionen der geschichtlichen Prozesse ..." (ebd.). Das gilt auch für das Erleben des Subjekts und für das Bild, das es von sich selbst entwirft. So wird es nicht mehr zwanghaft als in einem statischen, einheitlichen 'Identitätsgehäuse' gefangen konzipiert, sondern es wird versucht - zumindest vom Anspruch her und in manchen künstlerischen und lebensweltlichen Experimenten realisiert - in postmoderner Manier „neue Theorien und Praktiken sprechender, schreibender und handelnder Subjektivität zu entwikkeln" (Huyssen/Scherpe 1986, S. 38).

Wogegen sich die postmoderne Sichtweise im Licht einer zwar teilweise erfolgreichen, insgesamt aber in ihren Zielen und Praktiken fragwürdig gewordenen und daher desillusionierten, aufklärerischen Vernunftideologie richtet, läßt sich also einigermaßen klar formulieren: „Wir sehen die ... Moderne nicht mehr ... als eine historische Einbahnstraße, die Ziel und Richtung vorschreibt und eine unerbittliche Logik der Entwicklung postuliert; statt dessen kommen ihre Widersprüche und Bedingtheiten stärker ins Blickfeld, ihre Spannungen und inneren Widerstände gegen ihre eigene, immer nur 'vorwärts' gerichtete Dynamik. Dabei macht die Postmoderne die Moderne keineswegs obsolet. Im Gegenteil, sie wirft ein neues Licht auf die Moderne, eignet sich viele ihrer ästhetischen Strate-

gien an und schreibt sie in neue Konstellationen ein. Obsolet sind nur jene dogmatischen Kodifizierungen des Modernismus, die auf einer offenen oder versteckten Fortschritts- und Modernisierungsteleologie beruhen“ (Huyssen/ Scherpe 1986, S. 42).

Dieser Kritik an einem spezifisch modernen Argumentationsstrang, der durch eine rigide lineare Perspektive und durch einseitig betonte logische Rationalität gekennzeichnet ist, schließe ich mich ausdrücklich an und ebenfalls der im Zitat zum Ausdruck gebrachten Auffassung, daß mit Postmoderne eben *keine* Überbietungsstrategie gegenüber der Moderne gemeint ist, sondern eher eine experimentell verstandene kaleidoskopartige Ausfächerung, Ausführung und Neukombination bereits angelegter Potentiale. Die im folgenden angeführten Standpunkte und Autoren sollen einige wichtige Argumentationsstränge im Umfeld und innerhalb der Postmoderne-Diskussion beleuchten; meine eigene Position in diesem Spektrum steht derjenigen von Welsch am nächsten, weil - wie gezeigt wird - sein Konzept der transversalen Vernunft eine überzeugende erkenntnistheoretische Basis für aktuelle sozio-kulturelle Phänomene bietet, die zudem viele Ansatzmöglichkeiten zur Entwicklung bildungstheoretischer und didaktischer Entwürfe liefert. Darauf komme ich im letzten Drittel der Arbeit zurück.

In der Diskussion um die „Signatur des gegenwärtigen Zeitalters“ (Koslowski 1986) sind verschiedene Reaktionen auszumachen, die von der oben skizzierten Basis der Rationalitätskritik ausgehen und dabei - eher aus dem Weiterverfolgen einer modernen Ganzheits- und Versöhnungsutopie heraus - dem Postmoderne-Begriff nicht unbedingt positiv sondern kritisch gegenüberstehen, oder ihn schlichtweg ignorieren. So gibt es z.B. aus der Betroffenheit über die ökologische Krise, die durch die technischen Methoden der Naturbeherrschung vorangetrieben wurde, Bemühungen um eine ökologische Ethik, die auf eine „Änderung von Grundzügen unseres Problemlöseverhaltens (und) die Änderung unserer Grundeinstellungen zur Natur und ihrer Beherrschbarkeit (abzielt)“ (Maurer in Koslowski (Hg.) 1986, S. 279), die darüberhinaus auch betont, daß es an der Zeit ist, nicht nur „unser gestörtes Verhältnis zur Natur in Ordnung zu bringen, ... sondern auch zu unserer eigenen Leib-Seele-Natur“ (ebd., S. 281). Gerade im Rahmen ökologischer Fragestellungen bietet das klassisch-moderne Paradigma von Entfremdung und ihrer kompensatorischen Überwindung immer noch viel Raum für Bildungsprozesse, in diesem Themenbereich fallen utopische Ansätze noch am ehesten auf fruchtbaren Boden. Konkret thematisiert sich solches Interesse z.B. in Titeln wie „Ökologische Ästhetik und ökologisch-

ästhetische Erziehung“ (Lotter in Zacharias (Hg.) 1994) oder „Sinnliche Naturwahrnehmung, Pädagogik und ökologische Urbanität“ (Becker ebd).

Daß der Kompensationsgestus Gefahren in sich birgt, macht die Warnung deutlich, daß „Irrationalismus und die Flucht in ... Mythen ... der Vernunftdiktatur als Schatten ... (folgen)“ (Koslowski (Hg.) 1986, S. 8). In diesem Strang der Kultur-Kritik wird zu recht darauf hingewiesen, daß mit einem Fall ins andere Extrem nichts gewonnen wäre. Eine Alternative dazu wird - wie in der kurz skizzierten Ökologie-Debatte auch - darin gesehen, daß „die Postmoderne eine neue Synthese jenseits des Gegensatzes Rationalismus und Irrationalismus finden (muß). Es geht es um die Wiedergewinnung der gesamten geistigen Vermögen und Wissensformen des Menschen, die über kommunikative Kompetenz und die analytische Vernunft hinausgehen“ (ebd.).

Doch ob es im postmodernen Zustand der Epoche wirklich schon (wieder) an der Zeit ist, eine Synthese als Rettung aus der weltanschaulichen Unübersichtlichkeit und damit vor dem (phantasierten) Untergang (ebd.) zu formulieren, ist noch lange nicht ausgemacht. Zuerst einmal könnte es wichtiger sein, mit dem Dispens von Hoffnung auf Versöhnungs- und sonstige Utopien Ernst zu machen, den in Kapitel 1.1 zitierten Rat von Bauman zu beherzigen und mit etwas weniger Angst vor dem Verzicht auf „eine totale Prägung der Welt durch die diskursive Vernunft“ (Koslowski (Hg.) 1986, S. 16) auszukommen. Es sagt sich zwar leichter, als es praktisch umzusetzen ist, aber „wir müssen den Vollendungsdrang beschränken und auch in der Lage sein, Ruinen, Unvollendetes oder freie Flächen stehenzulassen“ (ebd.). Das bedeutet z.B. auf der individuellen psychischen Dimension, die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz auszubilden, d.h. in einer erfahrungsoffenen Einstellung unentschiedene Situationen auszuhalten und angstfrei mit ihnen zu experimentieren. Auf kollektiver Ebene kann es heißen, ein neues reflektierendes Bewußtsein für Zeitlichkeit im Kontext und damit für Geschichte zu entwickeln: „Wir versuchen, die Spuren der Endlichkeit ... aus unserer Umwelt durch perfekte Restauration und Modernisierung zu verbannen. Die Tiefe und das Antlitz der Welt werden zugunsten einer Illusion von Vollendetheit getilgt. Manche Ruinen müssen als Zeugen ... der Vergangenheit stehen gelassen werden. Ihre Unvollständigkeit ist die Chance, daß an ihnen weitergebaut wird, wenn ihre Zeit wiedergekommen ist ... . Jetzt aber gibt es Wichtigeres als das Projekt der Moderne: die zahlreichen Baustellen der Postmoderne“ (ebd., S. 16).

Damit ist die Pluralität sozio-kultureller Phänomene angesprochen, seien es neuartige und heteronome Entwürfe innerhalb von Symbolsystemen (z.B. in der Wissenschaftstheorie, in Weltanschauungsparadigmata, in Kunstauffassungen) oder in lebensweltlichen Formationen, die als das hervorstechende Merkmal des gegenwärtigen Zustands der Epoche gelten können. Aus einer postmodernen Perspektive heraus, die diese Pluralität nachdrücklich beachtet und würdigt, gehört es zu den wichtigen aktuellen Aufgaben, „das Denken in *Differenzen* statt in emphatischen *Oppositionen*“ (ebd., S. 9) zu lernen und zu üben. Die letztgenannte dualistische Denkfigur der antagonistischen Exklusion (‘entweder-oder’) ist eng mit dem oben erwähnten Totalitätsanspruch der aufklärerischen Vernunft verbunden. Doch das Ungenügen und das Schädliche dieser rigiden Konzeption von Welterfassung ist durch die Entwicklungen auf wissenschaftlichem, ökonomischem und ökologischem Gebiet und insbesondere verstärkt durch die multikulturellen Migrationsbewegungen der letzten Jahre offenkundig geworden und der Erkenntnis gewichen, daß „die alten dichotomischen Kategorien und Zuschreibungen von Fortschritt gegen Reaktion, Linke gegen Rechte, Rationalismus gegen Irrationalismus, Zukunft gegen Vergangenheit, ... Avantgarde gegen Kitsch ... nicht mehr in der gewohnten zuverlässigen Weise (funktionieren)“ (Koslowski (Hg.) 1986, S. 41).

Daß es gilt, Pluralisierung im Bereich der Weltanschauungen nicht nur als notwendige Folge des Zusammenbruchs des vorher geltenden totalisierenden Monomythos der aufklärerischen Vernunft zu betrachten (und zu beklagen), sondern diese auch in ihrem freiheitsschaffenden Potential ausdrücklich zu würdigen, zeigt die Argumentation Marquards: in seinem „Lob des Polytheismus“ (Marquard 1981, S. 91 ff.) interpretiert er das Programm der Aufklärung als einen radikalen „Prozeß der Entmythologisierung“ (ebd., S. 93). Danach sollte nichts dem menschlichen Bewußtsein mehr verborgen bleiben, alles vom Logos durchdrungen werden; d.h. alle Aussagen, die einen Anspruch auf ‘Wahrheit’ geltend machen wollten, mußten in einem logisch-kausalen Erklärungsparadigma, auf der Grundlage empirisch-materieller Befunde, präsentiert werden können. Mittlerweile ist dieses „*Striptease*“-Vorhaben (ebd. S. 92) selbst als Mythos dechiffriert worden, gilt also als eine Erzählung über den spezifisch aufklärerischen Weg zur Wahrheitsfindung, nicht als die Wahrheitsfindung selbst. Dieser Vorgang kann als selbstaufklärerische Leistung verstanden werden, womit das Aufklärungsprogramm seinen emanzipatorischen Anspruch an sich selbst eingelöst und damit zugleich dieses Programm als Illusion entlarvt hat.

Ein wesentlicher Faktor, der zu diesem paradoxen und unerwarteten Ergebnis geführt hat, liegt, so scheint mir, im psychologischen 'blinden Fleck' des Aufklärungsprogramms. In ihm konnte nicht gesehen werden, daß Wissen jeglicher Art auf dem Sockel einer glaubensmäßigen Verfassung, einem spezifischen Paradigma, ruht und daß daher das glaubensmäßige Element (im Sinne von weltanschaulichen Setzungen) niemals eleminiert werden *kann:* Wissen ist immer nur Ausdruck eines bestimmten Glaubens. Als kollektiv wirksamer, psychischer Effekt ergibt sich daraus, daß, neben dem erhofften Gewinn triumphaler menschlicher Selbstgewißheit durch Befreiung von Unwissenheit und Unterdrückung, mit der zunehmenden Entzauberung der vorwissenschaftlichen Welterklärungen auch das Gefühl der Sinnlosigkeit wächst, dem in irgendeiner Weise begegnet werden muß: zum einen durch die propagandistische Bekräftigung der allein gültigen Erklärungskraft empirisch-rationaler Wissenschaftsformen und zum anderen durch eine gleichzeitig entstehende Vielzahl divergierender Weltanschauungen (Raulet in Huyssen/Scherpe (Hg.) 1986, S. 133).

Das stimmt insofern mit Marquard überein, als für ihn die „Mythenpflichtigkeit" der Menschen" (Marquard a. a. O., S. 97) als anthropologische Grundbedingung feststeht: „... so stimmt es ... nicht, daß die Weltgeschichte des Bewußtseins das ist, als was man sie ... sehen will: ein 'Fortschritt' genannter Striptease, bei dem die Menschheit nach und nach ... ihre Mythen ablegt und schließlich ... mythisch nackt dasteht: ganz nur noch bloße Menschheit. ... das ist im menschlichen Fundamentalbereich jenes Nackte, das es nicht gibt." (ebd., S. 95 f.). Geschichten über sich selbst und die Welt gehören also wohl zur Grundausstattung des Menschengeschlechts, weil die Wahrheit 'an sich' zum einen nicht zu erfassen ist und zum anderen dort, wo sie erfahren wird, z.B. in existentiellen Phänomenen des Werdens und Vergehens, von Zerstörung und Unterdrückung, nicht anders als durch Geschichten hindurch ausgehalten werden kann: „... da müssen die Geschichten - die Mythen - herbei, um diese Wahrheiten in unsere Lebenswelt hereinzuerzählen oder um sie in unserer Lebenswelt in jener Distanz zu erzählen, in der wir es mit ihnen aushalten" (ebd., S. 94 f.). Diese menschliche Eigenart gehört anscheinend derselben sozialen Basis-Kategorie an, die Watzlawick et al. für Verhalten im allgemeinen und für Kommunikation im besonderen postuliert haben: „Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man ... akzeptiert, daß alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation ... Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man ... nicht *nicht* kommunizieren kann" (Watzlawick et al. 1980, S. 51). Wie diese 'Kommunikationspflichtigkeit' des Menschen, so scheint auch das Erzählen von Geschichten zur

Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit unverzichtbar zu sein: man kann nicht *nicht* erzählen.

Für diesen Standpunkt ist die postmoderne Perspektive besonders sensibel, indem sie darauf besteht, die Vielfalt der Auffassungen nicht wieder unter einen Einheitszwang zu stellen, sondern sie in ihrer Diversität stehen und gelten zu lassen; allerdings sollte mit dieser Einstellung die Auflage und Verpflichtung zu sinnvoller Mythenkritik verbunden sein, und zwar insofern, als bewußt geübt werden muß, daß „man bekömmliche und schädliche Mythensorten zu unterscheiden versucht und gegen die schädlichen antritt“ (ebd., S. 98). Als Beispiel für eine schädliche, nämlich Zwang und Unterdrückung verbreitende, Mythensorte führt Marquard den Monomythos an, wobei er denjenigen der Aufklärung als erfolgreichsten Monomythos der modernen Welt einschätzt (ebd., S. 99). Wer dagegen für Freiheit eintritt, muß für die Polymythie sein, denn „(w)er polymythisch - durch Leben und Erzählen - an vielen Geschichten teilnimmt, hat durch die jeweils eine Geschichte Freiheit von der jeweils anderen ... wer monomythisch ... nur an einer einzigen Geschichte teilnehmen darf und muß, hat diese Freiheit nicht: er ist ganz und gar ... von ihr besessen“ (ebd., S. 98). Hier, im Monomythos, liegen die Wurzeln und Zusammenhänge von weltanschaulichem Fanatismus und politischem Radikalismus: „Wegen dieses Zwangs zur restlosen Identität mit dieser Alleingeschichte ... gerät (der Mensch) in das, was man nennen kann: die Unfreiheit der Identität aus Mangel an Nichtidentität. Den Freiheitsspielraum der Nichtidentitäten, der beim Monomythos fehlt, gewährt hingegen die polymythische Geschichtenvielfalt. Sie ist *Gewaltenteilung*: sie teilt die Gewalt der Geschichte in viele Geschichten; ...“ (ebd.). Das Freiheitspotential einer individuellen Identität kann so, auf der Grundlage der Pluralität, für die heutige Zeit neu formuliert werden: dadurch, daß sich in der Polymythie „die Gewalten, die die Geschichte sind, sich beim Zugriff auf ... (den Einzelnen) gegenseitig in Schach halten“, erhält der Mensch jetzt „die Freiheitschance, eine je eigene Vielfalt zu haben, d.h. ein Einzelner zu sein. Diese Chance hat er nicht, sobald die Gewalt einer einzigen Geschichte ihn ungeteilt beherrscht; ...“ (ebd.).

Diese Sichtweise, die als philosophische Grundlage postmoderner Pluralisierung verstanden werden kann, ist nicht unkritisiert geblieben. Marquards Entwurf einer freiheitsgewährenden Polymythie als konsequentem Nachfolgezustand des gescheiterten aufklärerischen Monomythos wird von Koslowski als „anarcholiberale Variante der Postmoderne“ (Koslowski in Eifler/Saame (Hg.) 1990, S. 84) attackiert. Er stört sich daran, daß mit der Einführung der

Gleich-Gültigkeit vieler Weltinterpretationen das Wahrheitskriterium dispensiert ist - was auf die traditionelle Form eines absoluten Wahrheitsanspruchs in der Tat zutrifft - und daß damit das *Spiel*, inklusive seiner Konnotationen von Willkür und Unverbindlichkeit, „zur Grundkategorie der Wirklichkeit“ (ebd.) erhoben wird. Die Idee, daß es einer postmodernen Aufklärungskritik nurmehr um einen „Spielwettbewerb zwischen verschiedenen ‘kleinen Erzählungen’“ (ebd.) anstelle einer allgemein verbindlichen Aufklärungsutopie geht, ist, nach Meinung Koslowskis, von Lyotard besonders nachhaltig entwickelt worden. Auf der einen Seite rechnet er es denn auch in erster Linie diesem französischen Philosophen als „Verdienst“ an, „die Metatheorien der Moderne ... als Mythen dekonstruiert und eine neue Freiheit der Geschichten und Ansätze des Wissens geschaffen zu haben“ (ebd., S. 85/86).

Zum anderen bringt Koslowski in diesem Zusammenhang aber auch zwei Einwände vor, die ich für bedenkenswert halte, weil sie die Gefahren beleuchten, die sowohl in der Postmoderne-Diskussion als auch in der lebensweltlichen Dimension sozio-kultureller postmoderner Manifestationen auftauchen können und die der ‘diffusen’ Spielart des Postmodernen zuarbeiten: der eine Einwand richtet sich gegen eine Totalisierung des Spiels, die mit der Konstituierung der Allgegenwart von ‘kleinen Erzählungen’ eingeführt wird. Damit wird, entgegen der dekonstruktivistischen Absicht, ein neues Totalisierungs-Postulat aufgebaut; die Kritik fällt in das von ihr kritisierte Denkschema zurück, womit sie ihre entlarvenden Absichten selbst konterkariert; zudem wird der unvermeidlich zugehörige Komplementärbegriff, das Nicht-Spiel, zwar evoziert aber argumentativ nicht berücksichtigt. Mit Koslowskis Worten: „... das Spiel, wenn es die spielerische Qualität behalten soll, (muß) vom Nicht-Spiel, vom Ernst, unterscheidbar sein ... . Wenn das Spielerische totalisiert wird und kein Anderes des Spiels mehr existiert, verliert das Spiel seinen spielerischen Charakter. ... Die ontologische Qualität des Spielerischen geht bei einer Ontologisierung des Spiels verloren“ (ebd., S. 84). Mit dieser Kritik des Spiel-Begriffs bezieht sich Koslowski wahrscheinlich auf Lyotards sprachanalytisch fundierte Dekonstruktion der Legitimation der aufklärerischen ‘Meta-Erzählungen’ in ‘Das postmoderne Wissen’ (Lyotard 1994). Dort orientiert Lyotard sich in seiner Argumentation noch stark am Sprachspielbegriff Wittgensteins (ebd., S. 39 ff.); in seiner zweiten postmodernen Programmschrift, dem ‘Widerstreit’, ersetzt er diesen Begriff jedoch durch die präzisere Rede von „Satz-Regelsystemen ... und Diskursarten“ (Welsch 1993, S. 231).

Der zweite Einwand Koslowskis sieht in einer mangelhaften systematischen Einordnung der Erzählgattungen eine Gefahr. Dies trifft zumindest auf Marquards Ausführungen zu. Bei ihm findet sich, nach der Einteilung in bekömmliche und schädliche Mythensorten (a.a.O., S. 98), nicht viel mehr als der Hinweis, daß „Historien und Romane ... die - aufgeklärten - Polymythen der modernen Welt (sind)“ (ebd., S. 109). Koslowski ist da, wie ich glaube zu Recht, genauer. Er meint, durch den Verzicht auf Hierarchisierung der Wissensformen vermag es das neu-mythologische Bewußtsein im Sinne Marquards „nicht, die Differenzen festzuhalten, die zwischen jenem Wissen, das auf Historie schlechthin, und jenem, das auf religiöser Heilsgeschichte beruht, und zwischen jener Erzählung, die Mythos, und jener, die Fabel der Dichtung ist, bestehen“ (Koslowski in Eifler/Saame (Hg.) 1990, S. 86). Wenn qualitative Unterschiede hinsichtlich des Wahrheitskriteriums zwischen den verschiedenen Gattungen des Wissens nicht erkannt und berücksichtigt würden, bestünde die Gefahr, daß die Konstitution postmodernen Wissens in Beliebigkeit abgleitet, denn es ignoriert „die unterschiedliche Berechtigung, mit der Theorien und Erzählungen Wahrheitsansprüche erheben können“ (ebd., S. 87).

Ein postmoderner Entwurf: die ‘kleinen Erzählungen’

An dieser Stelle lohnt es sich, ein wenig näher auf die Konstitution des postmodernen Wissens einzugehen, die Lyotard bereits 1979 herausgearbeitet und vorgelegt hat (Lyotard (1979) 1994). Er untersucht die Struktur und Funktionsweise unterschiedlicher Klassen von Sprachspielen, die sich im Lauf der Geschichte herausgebildet haben. In ihnen wird Wissen auf unterschiedliche Art und Weise transportiert, wodurch gesellschaftliche Realität, d.h. Machtverhältnisse, geformt werden. Über diesen von Lyotard entwickelten Zusammenhang von Sprachspiel - Wissensform - sozialer Kontext – gesellschaftliche (Macht)Strukturen zeigt sich beispielhaft die weitreichende Erklärungskraft des sprachanalytischen Ansatzes.

Die wichtigsten Punkte scheinen mir in folgendem zu liegen: Lyotard postuliert zwei nicht miteinander zu vereinbarende Wissensformen, das wissenschaftliche und das narrative Wissen. Erst diese beiden Klassen zusammen ergeben das gesamte gesellschaftlich relevante Wissensspektrum, das sich über das wissenschaftliche Wahrheitskriterium hinaus auf „Kriterien von Effizienz ..., Gerechtigkeit und/oder Glück ..., klangliche und chromatische Schönheit ... ausdehnt“ (ebd., S. 64 f.). Wissen in seiner Gesamtheit fällt also „mit einer

umfassenden ‘Bildung’ von Kompetenzen zusammen“ (ebd.), die auf der Basis verschiedener Diskursmodalitäten zustande kommt. Lyotard deckt, daran anschließend, auf, daß die Basis des wissenschaftlichen Diskurses nicht dieser Diskurs selber sein kann, sondern notwendigerweise die ‘Erzählung’, eine Diskursform des narrativen Wissens, zur Grundlage und Voraussetzung hat. „Das wissenschaftliche Wissen kann weder wissen noch wissen machen, daß es das wahre Wissen ist, ohne auf das andere Wissen - die Erzählung - zurückzugreifen, das ihm das Nicht-Wissen ist; ...“ (ebd., S. 90). In dieser kritischen Anmerkung über die Unfähigkeit der modernen Wissenschaft, ihren Alleinvertretungsanspruch auf Wahrheit aus sich selbst heraus zu legitimieren, scheint ein Ansatzhebel zu liegen, um die Meta-Erzählungen der Moderne dekonstruieren zu können. Das absolute Wahrheitskriterium steht damit zur Disposition, denn - wenn man sich in (natur)wissenschaftlicher Überzeugung von metaphysischen Letztbegründungen abwendet - wer ist dann autorisiert, über die Gültigkeit des Regelsystems und damit „über die Bedingungen des Wahren“ im wissenschaftlichen Diskurs zu entscheiden? Es gibt keine Legitimation im Absoluten und der Diskurs, um dessen Konstitution es geht, kann diese auch nicht liefern; es bleibt nur eine Form der Erzählung übrig, legitimiert im Konsens der Experten (ebd., S. 92). Die entscheidende Rolle, die Expertengemeinschaften in wissenschaftlichen Legitimierungsprozessen spielen, insbesondere die Bedeutsamkeit ihrer Urteile bei der Formung wissenschaftlicher Paradigmata, in denen an die Stelle absoluter Wahrheitsansprüche andere, differenzierte Gültigkeitskriterien gesetzt werden, wird ausführlich von Kuhn 1996, S. 179 ff. erörtert.

Die Legitimationsgrundlage des traditionellen narrativen Wissens ist hingegen eine ganz andere: „es beglaubigt sich selbst durch die Pragmatik seiner Übermittlung, ohne auf Argumentation und Beweisführung zurückzugreifen“ (Lyotard 1994, S. 84). Die Feststellung der narrativen Grundlage des wissenschaftlichen Diskurses bedeutet, eine Meta-Ebene zu installieren, in der die Bedingungen eines Diskurses in einem anderen Diskurs festgelegt werden; dieser muß notwendigerweise von den zu bestimmenden Regeln verschieden sein. Hierin liegt die unhintergehbare Differenz der Diskursarten oder Sprachspiele begründet, die später von Lyotard im Konzept vom Widerstreit ausformuliert wird. Lyotard zeigt also zum einen, daß solcherart die Würde narrativer Kulturen sich wiederherstellt: „Die Erzählung hört auf, ein Lapsus der Legitimation zu sein“ (ebd., S. 92). Zum anderen führt er aus, daß die großen (emanzipatorischen) Erzählungen der Moderne, die den Wissenschaftsdiskurs legitimieren sollen (ebd., S. 96 f.), ihre Glaubwürdigkeit verloren haben und daß in ihrem eigenen aufklärerischen Anspruch dieser Verfall ihrer Legitimität begründet

liegt. So löst das wissenschaftliche Wissen seinen Anspruch auf Wahrheit nur dann ein, wenn es seine eigenen Bedingungen, nämlich die der Falsifizierbarkeit, aufklärt und damit seine Selbstüberholung erfüllt.

So lauten jedenfalls, Lyotard zufolge, die Spielregeln aller 'großen' aufklärerischen Erzählungen. Insbesondere für das politisch-emanzipatorische Sprachspiel gilt, daß deren Selbstauflösungstendenz in der angestrebten Autonomie aller gesellschaftlichen Teilsysteme liegt (ebd., S. 117) - wenn diese denn tatsächlich realisiert würden. Das Postulat der eigenständigen Gültigkeit einzelner Diskurse wirkt einschränkend im Sinne einer Gewaltenteilung: demnach besitzt kein Einzeldiskurs die legitimierende Kraft, um Präskriptionen hinsichtlich anderer Diskurse daraus abzuleiten. Wie schon oben an Marquards Ausführungen deutlich wurde, bricht das Prinzip der Gewaltenteilung jeglichen Totaliliserungsanspruch - auch den des emanzipatorischen Sprachspiels selbst - und zwar nicht aus ethisch-moralischen sondern aus logisch-strukturellen Gründen.

Diese Kritik am Totalitätsanspruch aufklärerischer Vernunft und an ihren Legitimationserzählungen bringt Lyotard zum Entwurf einer postmodernen Wissenskonzeption. Auf dem Weg dorthin greift er die neueren Entwicklungen in den (Natur-)Wissenschaften auf, die eine Perspektive unterstützen, in der Einheits- und Konsenskonzeptionen unhaltbar sind und in der die Legitimitätsfrage, d.h. die Definition der Gültigkeitsgrenzen von Wissen, immer wieder neu verhandelt werden muß. So erwähnt Lyotard z.B. die funktionsorientierten Vorgehensweisen der Quantentheorie, die Veränderungen von Strukturen erforschen und nicht mehr mit festen Größen rechnen, oder den katastrophischen Regelmechanismus in Modellen der Mikrophysik, worin konflikthafte Konstellationen bestimmend sind (ebd., S. 160 ff.). Aus all dem gewinnt Lyotard in bezug auf die stattfindenden Wandlungsvorgänge im modernen wissenschaftlichen Paradigma „die Idee, daß die Überlegenheit der stetigen, ableitbaren Funktion als Paradigma der Erkenntnis und Prognose im Verschwinden begriffen ist" (ebd., S. 172). Um das Entstehen eines neuen philosophisch-soziologischen Paradigmas zu rechtfertigen, scheint es unverzichtbar zu sein, auf die Wandlungsprozesse einzugehen, die an der wissenschaftstheoretischen Basis der sogenannten 'harten' Wissenschaften dieses Jahrhunderts stattfinden bzw. stattgefunden haben, denn hier wurden, durch die wissenschaftliche Forschung selbst, „Totalitätsintentionen des Wissens gebrochen und Wahrheitsansprüche auf das Maß spezifischer und begrenzter Transparenz reduziert" (Welsch 1993, S. 186 f.). So können Vertreter eines postmodernen Pluralitätsparadigmas mit guten Grün-

den auf die wissenschaftliche Basis der veränderten Verfaßtheit des Wissens hinweisen, die in der „‘Grundlagenkrise’ dieses Jahrhunderts ... diejenige Verfassung obligat (macht), die in der Postmoderne dann allgemein wird. Und es war entscheidend, daß diese Veränderung der Rationalität ... nicht nur von anderen Feldern ... her gefordert wurde, sondern in den Kernlanden der szientifischen Rationalität selbst aufbrach. Eben deswegen wurde sie wissenschaftlich rasch verbindlich und in der breiten Orientierung bald allgemein“ (ebd., S. 187).

Im Anschluß an die neue wissenschaftliche Perspektive, die sich darauf einstellt, mit unvollständigen Informationen, mit Konflikten, mit Katastrophen und pragmatischen Paradoxa zu arbeiten (Lyotard 1994, S. 172 f.), „entwirft die postmoderne Wissenschaft die Theorie ihrer eigenen Evolution als diskontinuierlich, katastrophisch, ... paradox ... (und) legt ein Legitimationsmodell nahe, das keineswegs das der besten Performanz ist, sondern der als Paralogie verstandenen Differenz“ (ebd., S. 173). So kommt es, daß Lyotard, auf der Basis des Paradigmawandels in den Wissenschaften und in Anbetracht der narrativen Basis von Wissen, für die „‘kleine Erzählung’“ (ebd., S. 175) votiert. Diese ist charakterisiert 1. durch den Modus der Paralogie, worunter er Manifestationen wie „offene Systematik, das Lokale, die Antimethode“ (ebd.) versteht, 2. durch innovative Strategien, indem sie ungewöhnliche Spielzüge ermöglichen und dadurch zu Entdeckungen und Unvorhergesehenem führen und 3. durch die lokale Begrenzung von Vereinbarungen. In einem solchen postmodernen Wissensparadigma der ‘kleinen Erzählung’ „orientiert man sich ... an Vielfalten endlicher Metaargumentationen“ (ebd., S. 191), d.h. sachnotwendiger Konsens ist immer nur zeitlich und räumlich begrenzt auszuhandeln. Dieses Konzept betrifft nicht nur den Umgang mit Wissen im wissenschaftlichen sondern ebenso im lebensweltlichen Zusammenhang, „wo der zeitweilige Vertrag die permanente Institution in beruflichen, affektiven ... kulturellen ... und internationalen Bereichen wie in den politischen Angelegenheiten ... ersetzt“ (ebd., S. 191). Um Pluralität als tatsächlich gelebte Wertkategorie zu installieren ist „das Erkennen der Heteromorphie der Sprachspiele ... ein erster Schritt“ (ebd.). Zu diesem Erkennen gehört auch eine ethisch-moralische Seite, die in der „Entscheidung (besteht), die Verantwortung über deren Regeln und Wirkungen zu übernehmen“ (ebd., S. 192).

Die in historischer Perspektive vorgenommene Entkräftung des Totalitätsanspruchs aufklärerischer Meta-Erzählungen, ein Schwerpunkt in ‘Das postmoderne Wissen’, wird auf der Basis einer differenzierten Sprachanalyse von Lyotard in ‘Der Widerstreit’ fortgesetzt. Deren weitgreifende Bedeutung wird

von Welsch erläutert (Welsch 1993, S. 227 ff.) und auf diese Interpretation beziehe ich mich im folgenden. Lyotard erbringt hier den Nachweis, daß die fundamentalen Differenzen zwischen den einzelnen Diskursarten in Struktur und Funktion von Sprache selbst begründet sind, weil die Performanz des einen Diskurses notwendigerweise die jedes anderen unterdrückt. Daraus folgt für ihn, daß es im Sprechen zum unlösbaren Streit zwischen den einzelnen Diskursarten kommen muß. Es kann keine Gerechtigkeit im Sprechen geben, denn aufgrund fundamentaler, d.h. kategorialer, Differenzen zwischen den verschiedenen Diskursarten und beim gleichzeitigen Fehlen einer übergeordneten Regel sind Konflikte unvermeidlich. Sie können nicht aufgrund eines übergeordneten Votums entschieden werden; die Aufmerksamkeit für diese unhintergehbaren Differenzen kann nur immer wieder geschärft, wachgehalten und - im Sinn des oben erwähnten Wettbewerbs der Sprachspiele - ausgetragen werden. Als Grundlage dieser Überlegungen und der daraus abgeleiteten Forderungen setzt Lyotard die These, „daß Sprechen Kämpfen im Sinne des Spielens ist und daß Sprechakte einer allgemeinen Agonistik angehören“ (Lyotard 1994, S. 40). Dabei gilt es, die Regelhaftigkeiten einzelner Diskursarten genau zu untersuchen und ihre Zugehörigkeit zu größeren Kontexten zu beachten. So läßt sich wohl eine gewisse Binnenstruktur einzelner Diskursgattungen ausmachen, aber keine Systemintegration zwischen ihnen herstellen, denn „*Intragenerische Konflikte sind lösbar. Der intergenerische Widerstreit aber ist es nicht*“ (Welsch 1993, S. 233).

Diese Kernaussage beinhaltet, nach Welsch, nicht nur das Ergebnis der sprachanalytischen Untersuchungen des französischen Philosophen, sondern sie läßt sich auch als die Essenz seiner Sicht des Postmodernismus insgesamt verstehen. Die Kombination fundamentaler Diversität mit gleichzeitiger Abwesenheit einer vereinheitlichenden Metaregel läßt sich - so interpretiert Welsch Lyotard - auch auf die verschiedenen Aspekte gesellschaftlicher Verhältnisse übertragen, basierend auf der Auffassung, „daß der soziale Zusammenhang aus sprachlichen Spielzügen besteht“ (ebd., S. 227) und auf den Postulaten, „daß die Gesellschaft eine oberste Instanz und umfassende Regel weder hat noch haben soll; und daß eine derartige Verfassung paradigmatisch an der Sprache aufgewiesen werden kann“ (ebd., S. 228).

Die Lyotardsche Rede von der unvermeidlichen *Ungerechtigkeit* des Sprechens enthält denn auch unmittelbar eine ethisch-moralische und eine politische, insgesamt also eine gesellschaftliche, Dimension. Diese wird von ihm insofern neu gestaltet, als er mit dem Instrumentarium seiner Sprachanalyse die Glaub-

würdigkeit der modernen Emanzipationserzählungen, die auf die Überwindung fundamentaler Ungerechtigkeit/Unwissenheit abzielen, untergräbt zugunsten eines postmodern unbequemen Beharrens auf der Unentscheidbarkeit des sich permanent abspielenden und nicht aufhebbaren Widerstreits der Diskurse, handle es sich nun um Lebensstile oder um Sprachspiele. Jedenfalls scheint, in der Lyotard-Interpretation von Welsch, das „Telos des postmodernen Wissens ... nicht der Konsens, sondern der Dissens“ zu sein und „genau dieses Wissensmodell sei zugleich als Gesellschaftsmodell zu nehmen“ (Welsch 1993, S. 228).

Auch wenn man einer solchen postmodernen Gerechtigkeitskonzeption Sympathien entgegenbringt, erhebt sich einmal der Zweifel, ob ein sprachanalytisches Instrumentarium allein zu ihrer Begründung ausreicht, und zum zweiten fragt man nach ihrer Praktikabilität. Insbesondere für die im Bildungs- und Erziehungsbereich Engagierten schließen sich brennende Fragen an, z.B.: „Kann man eine Gesellschaft auf Differenz, Abweichung, Paralogie gründen? Kann eine Gesellschaft aus dem - paradox scheinenden - Konsens darüber leben, daß Dissens ihre Essenz ist?“ (Welsch 1993, S. 228). Es lassen sich in der Lyotardschen Konzeption vielleicht einige Antworten finden, die auch in einem praxisbezogenen pädagogischen Kontext anwendbar sind. Grundlegend für eine derartige handlungsorientierte Perspektive ist, daß man Differenzen (vom emphatischen ‘Widerstreit’ einmal abgesehen) überhaupt erst einmal zu erkennen lernt und entsprechenden Wahrnehmungen nicht aus dem Weg geht. Eine Möglichkeit, auch im Bildungsbereich mit Pluralisierung in diesem postmodernen Sinn aufklärerisch zu arbeiten, könnte darauf abzielen, ein kognitiv-emotionales und zugleich ein ethisch-moralisches Gespür bei verschiedenen Adressatengruppen dafür zu wecken, daß „es allen Übergriffen und Totalisierungen entgegenzutreten gilt“ (ebd., S. 238). Das Bestehen auf Gleichrangigkeit von Diskurs- und Lebensarten bedeutet ja gleichzeitig, daß ihrer Eigen-Ständigkeit, ihrem So-Sein, Respekt gezollt wird und sie nicht unter ein z.B. eurozentristisch geprägtes Einheitsideal gezwungen werden. Ein wichtiger praktisch-pädagogischer Ansatz in dieser Lernperspektive, die sich vielleicht durch Stichworte wie *Anerkennung, Würdigung, Berechtigung* kennzeichnen ließe, wäre dabei, Menschen für die gesellschaftliche Bedeutung unterschiedlicher Diskursarten und für die Wirklichkeit ihres Sprechens (d.h. Absicht und Wirkung) zu sensibilisieren, „indem man in konkreten Fällen ein Idiom zu finden oder auszubilden sich bemüht, in dem ... (der Widerstreit) ausgetragen werden kann ..., wobei es gerade der durch den herrschenden Diskurs in die Sprachlosigkeit gedrängten Partei zur Artikulation zu verhelfen gilt“ (ebd.). So stehen, nach Welsch, nicht Aufgaben des Schlichtens und Richtens sondern eher solche des Moderierens

und des Aufdeckens von Ungerechtigkeit (in Pädagogik und Philosophie gleichermaßen) im Vordergrund, und zwar auf dem Hintergrund einer postmodernen Dissens-, nicht einer modernistischen Konsensorientierung. Wird solcherart die Monopolisierung eines Diskurses, z.B. die des ökonomischen, attackiert, eröffnet das insbesondere den nicht-rationalen Diskursarten in ihren ästhetisch-sinnenhaften und paralogischen Varianten mehr Raum und Geltung, so daß sich die Gelegenheiten zur experimentellen Kombination bzw. Konfrontation unterschiedlichster Diskursarten vervielfältigen (vergl. z.B. Jencks' „Doppelcodierung", a.a.O.).

Welsch präzisiert noch die mit der Lyotardschen Gerechtigkeitskonzeption verbundenen anspruchsvollen Aufgaben: „die positiven Strategien der Idiomfindung und Artikulation reichen nicht aus, um ... (die) Problemlage zu meistern. ... Es geht um Grenzbewußtsein, Grenzbeachtung und Vielheitsblick. Bei jeder Entscheidung muß man um ihren Setzungscharakter und ihre Ausschlüsse wissen" (ebd., S. 244). Im Sinn einer veritablen Postmoderne ist der Umgang mit Pluralität „im einzelnen spezifischer und im ganzen durchlässiger. ... (Man) achtet den Unterliegenden, ... rechnet wirklich mit Andersheit" (ebd., S. 245). So läßt sich Pluralitätsbewußtsein nicht als Triumph des Disparaten und Beliebigen feiern, sondern ist, im Gegenteil, „auf das Ganze (nicht auf das *Eine*! Y. R.) bezogen: „... doch anders als alle anderen, nämlich nicht setzend, sondern offenhaltend. Die Grunderfahrung der Vielheit und Heterogenität motiviert zur Offenhaltung des Ganzen" (ebd., S. 246). Doch so befreiend diese liberale und zugleich differenzierende Einstellung auch sein mag, in ihr liegt auch das meiner Meinung nach gewichtigste Problem der Postmoderne: die Aufstellung eines neuen Koordinatensystems innerhalb der Wert- und Qualitätsdimension. Da die globale Entwicklung der Pluralisierung sich aus dem oben beschriebenen Wirksamkeitsverfall der aufklärerischen Fortschrittsideologie inklusive des ihr eingeschriebenen Wahrheitsanspruchs ergibt, ist klar, daß sich in der Dimension qualitativer Bewertung/Sinngebung nun eine große Leerstelle auftut, die zumindest nach Aussagen über Plausibilität und Angemessenheit - wenn schon nicht mehr über Wahrheit - verlangt.

Zur postmodernen Verbindung von Sinnenhaftem und Sinn

Bei der Verfolgung dieses Problems hilft vielleicht der Hinweis auf die spezifisch ästhetische Prägung des Lyotardschen Entwurfs eines postmodernen Denkmodus' weiter. Welsch bezeichnet Lyotards Konzeption als eine „postmodern

modifizierte Form von Aufklärung“ (Welsch 1993, S. 245), in der die ästhetische Dimension eine wichtige Rolle spielt. Diese besteht darin, „für die verschiedenen Ziele *sensibel* zu sein. Zweitens bedeutet diese Ästhetik ... eine praxisleitende Empfindung und eine weitestgehende Entwicklung der diversen Möglichkeiten“ (ebd., S. 246), denn indem Einheitsvorstellungen aufgegeben werden, verstärkt sich die Wahrnehmung des Möglichkeitscharakters des Faktischen. So lassen sich durch die Aktivierung des Ästhetischen leichter Alternativen zum logisch-rationalen Modus entdecken und damit Öffnungen ins Unbekannte finden (ebd., S. 245).

Neben Lyotard beruft sich auch Jencks auf ästhetische Qualitäten, die in ihrer Realisierung dazu beitragen sollen, einen je individuell gültigen „Sinn und Geschmack für Heterogenität (zu) entwickeln“ (Jencks 1990, S. 55). Aus einer geübten „kaleidoskopischen Sensibilität“ heraus, die durch ein ausgeprägtes Gespür „für das Widersinnige, Nichtkongruente, Paradoxale“ (ebd.) gekennzeichnet ist, kann sich dann, inmitten der globalen kulturellen Vielfalt, eine neue Auffassung von Kohärenz, d.h. für Abgrenzungen, Übergänge und Zusammenhänge innerhalb dynamischer Muster, entwickeln. Das ästhetische Kriterium der Stimmigkeit gewinnt so jenseits von Harmonievorstellungen eine aktuelle Kontur, denn auch inmitten der Vielfalt der Stile gibt es „gewisse Gesetzmäßigkeiten; ... (sie) betreffen ... die Verbindung zwischen den einzelnen Teilen und die Bedeutung der gewählten Teile innerhalb des Sinnzusammenhangs des Ganzen“ (ebd.). An diesen Äußerungen wird deutlich, wie eng die logische Entwicklungsreihe vom Wirkungsverfall totalisierender aufklärerischer Vernunft über das Phänomen sozio-kultureller Pluralität hin zu einer plural verfaßten Gerechtigkeitskonzeption (sensu Lyotard) und von dort zu einem ästhetischen Denken geknüpft ist und daß es in der gegenwärtigen ‘Aktualität des Ästhetischen’ (Welsch (Hg.) 1993), auch und gerade in ihren postmodern verspielten Varianten immer um Umkreisungen des Themas der Sinnhaftigkeit, also der ethisch-moralischen Dimension inmitten des Sinnenhaften geht.

Der enge Zusammenhang und Übergang von materieller und immaterieller Dimension im Bereich der Ästhetik und ihrer Anwendungen macht sie dabei insbesondere für das Feld kultureller Bildungsarbeit heute so fruchtbar und wichtig, wenn auch gesehen werden muß, daß es sich bei „der Balancierung oder Akzentuierung der Sinnkonstruktion zwischen dem Sinnlichen und dem Verstandesmäßigen“ keineswegs um eine Neuerscheinung sondern um „ein alteuropäisches Motiv“ handelt (Zacharias (Hg.) 1994, S. 8). Die abendländische Geistesgeschichte hat zu diesem Thema bereits eine Reihe verschiedener Positio-

nen bezogen, ausgehend vom aisthesis-Begriff bei Aristoteles (Welsch 1987, S. 25) über Kant (ebd., S. 22 und ders. in Beck et al. 1991, S. 46 f.) zu Nietzsche (Welsch in Beck et al. 1991, S. 38, 47) und den prominenten Vertretern der Phänomenologie (Welsch 1987, S. 21). Die gegenwärtig stattfindende Debatte um den „Topos vom sinnlichen Sinn" (ebd., S. 22), verbunden mit der Dringlichkeit „einer Umstellung auf ein sinnlich signiertes Welt- und Selbstverständnis" (ebd., S. 21), wurde vor allem von den französischen Poststrukturalisten (Welsch in Beck et al. 1991, S. 36 f.) und von den amerikanischen Konstruktivisten (ebd., S. 38) angestoßen.

Insbesondere Lyotard hat im Anschluß an seine Auffassung vom Begriff des Erhabenen eine eigene Version zum Thema 'Sinn' zu bieten, worin der Unterschied von moderner und postmoderner Art, die 'leere Mitte' zu umkreisen, auf eindrucksvolle Weise deutlich wird: klammerte sich die Kultur der traditionellen Moderne in ihren Geschmacksurteilen noch an die 'gute Gestalt' bzw. an die 'schöne Form', um sich über den durch das Aufklärungsprogramm verordneten Verlust des Glaubens, des Transzendenten, hinwegzutrösten, so besteht die adäquate postmoderne Haltung darin, die Identifikation mit Stil, Produkt und Aussage aufzugeben. Der Kulturgemeinde wird nicht mehr eine solcherart inszenierte gemeinsame 'lustvolle Trauer' um verlorenes Terrain gestattet. Die postmoderne Botschaft der französischen Poststrukturalisten hingegen lautet, daß den äußeren kulturellen Manifestationen kein direkter Hinweischarakter auf etwas in ihnen Verborgenes (sei es sinn-haft oder real) zukommt, es besteht daher keinerlei ernstgemeinte Zuordnungsmöglichkeit von Zeichen zu vorgeformten Bedeutungshorizonten, höchstens ein ironisch-spielerisches 'Plätzewechseln' darin. Insbesondere von Baudrillard ist diese „These der referenzlos werdenden Zeichen" (Fromme 1995, S. 52) ausgearbeitet worden bis zum spezifisch postmodernen Konzept von „einer allgemeinen Vorherrschaft einer Hyperrealität der Simulation" (ebd.).

Dennoch reklamiert postmodernes Denken eine Hinweisfunktion für sich, aber auf der nächsthöheren Deutungsebene: es begibt sich „auf die Suche nach neuen Darstellungen ..., um das Gefühl dafür zu schärfen, daß es ein Undarstellbares gibt" (Lyotard in Welsch (Hg.) 1988, S. 202). Ich bin sicher, daß Lyotard es vehement abstreiten würde, wenn man ihm vorschlagen würde, daß es bei diesem Undarstellbaren, durchaus *auch* um 'Sinn-volles' gehen *könnte.* Am ehesten würde er wohl eine energetische Umschreibung zulassen, etwa die 'Erkundung der Potenz des Experimentellen'. Dennoch: auch nach dem (angeblichen) Verlust der Trauer über verlorene Sinnhorizonte läßt Lyotard

- natürlich jenseits aller erkenntnistheoretischen Blauäugigkeit und in subtiler aber pointierter Geste - die Möglichkeit zu, in kulturellen Produktionen, also durch Ästhetisches hindurch, erneut nach dem Sinnhaften Ausschau zu halten: „Es sollte endlich Klarheit darüber bestehen, daß es uns nicht zukommt, *Wirklichkeit zu liefern*, sondern Anspielungen auf ein Denkbares zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“ (ebd., S. 203).

Auch in weniger konsequenten Formulierungen zeigt die gegenwärtig nicht nachlassende Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen, daß die Erfahrungsdimension des Sinnenhaft-Konkreten immer wieder vielen als lohnender Steinbruch erscheint - auf der Suche nach „Sinnsicherung und Sinneswandel in unklaren unübersichtlichen Zeiten vermuteten alten und neuen Werten auf der Spur“ (Zacharias (Hg.) 1994, S. 9). Dieser Bedeutungsgehalt des Sinnenhaften hat sich aus der aktuellen philosophischen Debatte heraus inzwischen auf andere, mehr praxisorientierte Felder ausgedehnt; es scheint sich die Ansicht zu verbreiten, daß „(d)ie Findung und Gestaltung von Zukunft ... eine verstärkt sinnenhafte Orientierung ... erfordern ... somit zählt die Weckung genuin sinnlicher Sinnpotentiale zu den prospektiven Aufgaben unserer Gegenwart“ (Welsch 1987, S. 25). Entsprechende Formulierungen findet man auch innerhalb der aktuellen Diskussion im Bereich der kulturellen Bildung; zum Beispiel im Buchtitel ‘Sinnenreich: Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt’ (Zacharias (Hg.) 1994) und auch im darin vorgestellten praxisorientierten Konzept eines ‘Laboratorium(s) für Kulturarbeit an den Sinnen und am Sinn’ (Selle a. a. O.).

Wenn wir tatsächlich in einer Zeit leben, in der „die Bande des Logos sich lockern ... (und dadurch) dem Sinnlichen neue Bedeutung zu(wächst)“ (Welsch 1987, Vorwort), dann ist in allen neuen weltanschaulichen und kulturellen Konzepten, die die Bedeutung des Ästhetischen hervorheben, wie es z.B. die Postmoderne tut, darauf zu achten, daß die Standards der abendländischen erkenntnistheoretischen Entwicklungsgeschichte nicht unterboten werden durch eine kompensatorisch-einseitige Restitution des Irrationalen, z.B. in Form magisch-mythischer Bewußtseinsverfassungen. Es sollte vermieden werden, in „einer dichotomischen Gestalt der Kritik“ (Meyer-Drawe in Krüger (Hg.) 1990, S. 83) stecken zu bleiben und das Andere der Vernunft in einem Gestus des kompensatorischen Ausgleichs nun in den Vordergrund zu rücken. Damit würden „Potentiale der Neuorientierung des Denkens nicht (freigesetzt)“ (ebd.), denn in einer solchen Denkfigur schiene nur wieder - wie in früherer Rationalitätskritik, z.B. derjenigen der Romantik - die Sehnsucht nach Einheit und Synthese auf, die

konsequentem postmodernem Denken zuwiderlaufen und seine konstruktiven Möglichkeiten zum Entwurf qualitativ neuer Konzepte unterbieten würde (Schultheis 1997, S. 355).

Der aisthesis-Begriff im postmodernen Kontext

Doch jenseits alt-moderner dichotomer Denkschemata ließen sich die nicht-rationalen Kompetenzen des Menschen in selbstaufklärerischer Absicht mit ungewissem Ausgang in Differenzierungs- und Erweiterungsexperimenten ins Spiel bringen. In diesem Sinn könnten auch Rückgriffe auf frühere Konzepte vom 'sinnlichen Sinn', z.B. die Aristotelische Sinneslehre, genutzt werden, dergemäß „das Sinnliche zwar von Rationalisierungen freizuhalten ist, andererseits aber so gefaßt und praktiziert werden muß, daß es Logosfähig bleibt" (Welsch 1987, Vorwort). Damit ist das Charakteristische des aisthesis-Begriffs umrissen, der die Basis dieser klassischen Erkenntnistheorie bildet. Der Begriff soll hier etwas näher betrachtet werden, denn er scheint als Grundlage für die Bestimmung einer postmodernen Form der Ästhetik geeignet zu sein, und zwar in seiner Funktion als sinnenhaftes Erkenntnisvermögen (auch Schultheis 1997, S. 355). Im aisthesis-Begriff wird der ursprünglich wissensbezogene Ansatz von Ästhetik offenbar, der ihre rein kunstbezogene Geltung bei weitem übersteigt (Welsch 1996, S. 488). Gerade in dieser fundamentalen epistemologischen Qualität wird aisthesis auch für Anwendungsfelder der kulturellen Bildung wichtig. Allerdings soll mit der Favorisierung dieses Begriffs keineswegs eine Aktualisierung der Aristotelischen Sinneslehre vorgeschlagen werden, die - der antiken Weltauffassung entsprechend - auf der Einheitsverfassung von Erkenntnis, Sein und Wahrheit basiert (Spierling 1990, S. 63 f.) und nicht auf einer Perspektive unhintergehbarer Pluralität; somit kann sie für eine postmoderne Weltsicht insgesamt keinen Modellcharakter haben, sondern eher als Heuristik wirksam werden.

Im erkenntnistheoretischen „Projekt einer Aisthetik" (Welsch 1987, S. 25), das Aristoteles im Gegenzug zum platonischen Idealismus entwickelte (ebd., S. 26), kommt der Wahrnehmung die zentrale erkenntnisgenerierende Position zu: sie wird gefaßt „als grundlegende und orientierungsrelevante Weise von Einsichts- und Sinngewinnung" (ebd., S. 20). Diese Potenz wird als authentisch, d.h. nicht als abgeleitete Funktion anderer geistiger Vermögen, gedacht. Wahrnehmung im aisthetischen Sinn umfaßt denn auch mehr als die bloße empirisch-sensorische Registrierung von Sinnesreizen; sie meint darüberhinaus ein komplexes

‘Gewahrwerden’ kognitiv-emotionaler Art. Dieses reicht, ausgehend von der konkreten Reizbasis, ins Metaphorisch-Abstrakte und in Prozesse der Bedeutungszuschreibung, hinein. Welsch unterscheidet denn auch zwei Wahrnehmungsmodi: „Sinneswahrnehmung“ und „Sinnwahrnehmung“ (Welsch in Beck et al. 1991, S. 40).

Den unlöslichen Zusammenhang zwischen diesen beiden Dimensionen, also das, was die ‘aisthesis’ ausmacht, versucht er in einer Abfolge von vier Leistungsschritten zu beschreiben: „... eine schlichte Beobachtung (bildet) den Ausgangspunkt ... . Von ihr aus bildet sich dann zweitens - imaginativ - eine generalisierte, wahrnehmungshafte Sinnvermutung. Diese wird anschließend reflexiv ausgelotet und geprüft. Daraus resultiert schließlich eine Gesamtsicht des betreffenden Phänomenbereichs, ...“ (ebd., S. 40). Dies erscheint zwar als eine recht vage Beschreibung in ungenauer Begrifflichkeit; wichtig daran ist die Gesamtaussage, daß ‘aisthetisches’ Gewahrsein in der Lage ist, sowohl den sinnenhaft-konkreten als auch den metaphorisch-gehaltvollen Aspekt eines gegebenen phänomenalen Feldes zu erfassen und daß die entscheidende Bedingung dieser Potenz die „ästhetische Grundierung mit reflexivem Durchschuß“ (ebd., S. 40) ist. Es geht also nicht darum, Imagination gegen Kognition auszuspielen und ein einseitiges „Plädoyer für Empfindung, Gefühl, Affekt „ (ebd.) zu halten. Im aisthesis-Begriff verbinden sich alle menschlichen Vermögen in einem komplexen Verarbeitungsprozeß unabdingbar miteinander. Werden die unterschiedlichen Informationen, die durch Wahrnehmungsprozesse generiert werden, nicht unter einem vorgegebenen weltanschaulich-konventionellen Konzept vereinheitlicht, sondern bleibt das Spektrum der Sinngebungsmöglichkeiten weitgehend offen, ist diese Art der Erkenntnis, d.h. die Bedeutungszuschreibung und Sinngenerierung - über ihren Entstehungsprozeß hinaus - vielschichtig, widersprüchlich, fluktuierend, ambivalent - eben originär ästhetisch und besitzt in dieser Verfassung ihre eigene Gültigkeit.

Aus dem Gesagten wird deutlich, daß - der Aristotelischen Konzeption zufolge - der sinnenhaft-materiellen Dimension grundsätzlich immaterielle, d.h. geistige Potenzen inhärent sind. Diese Verknüpfung bildet die Grundlage für Erkenntnis: „Das sensuelle Wahrnehmen ist für Aristoteles grundlegend und innerlich schon ein Erkennen ...,(denn es) ist unterscheidendes Erfassen von etwas in seiner Bestimmtheit“ (Welsch 1987, S. 33). Unterscheidungsfähigkeit ist also die spezifische kognitive Potenz der sensorischen Wahrnehmung. Diese ‘kritische’ Grundcharakteristik, die auch als Basis von Reflexionsfähigkeit betrachtet werden kann, macht Wahrnehmung damit zum Prototyp von Erkenntnisvor-

gängen überhaupt (ebd., S. 34). Das gilt auch deswegen, weil sich an die Fähigkeit zur materiellen Differenzierung die räumliche Differenzierungsleistung, die Perspektivgewinnung, anschließt und weil in dieser Unterscheidung von Figur und Hintergrund die Fähigkeit zur Mustererkennung und damit die Fähigkeit zum Erfassen von Kontexten gegeben ist: all dieses deutet auf das Abstraktionspotential der rein sensorischen Wahrnehmung hin. Dennoch wird der sensorischen Erkenntnisform von Aristoteles nur ein niederer Status zuerkannt, der „allenfalls den Rang eines Notwendigen beanspruchen" kann (ebd., S. 35). Die Erkenntnisschwäche von sinnenhafter Wahrnehmung „ist mit deren Unfähigkeit zur Erfassung von Allgemeinem gesetzt" (ebd., S. 36). Sie allein ist dazu befähigt, Einzelnes in seiner Differenziertheit zu erfassen - „darin gründet ihr veritabler und unaufhebbarer Erkenntnisstatus" (ebd.). Zur aisthesis wird sie aber erst durch die Einbindung in komplexe epistemologische Prozesse, z.B. den der Induktion und den des Beweises, die beiden klassischen Verfahren der Wissensgewinnung. Daß Induktion vom unterscheidenden Erfassen des Einzelnen ausgeht und in der Folge zu allgemeinen Aussagen kommt - und damit auf den sensorischen Wahrnehmungsmodus als Basis ihrer weiteren Operationen angewiesen ist, versteht sich von selbst. Aber auch die auf Deduktion aufbauende Erkenntnis, die vom Allgemeinen ausgeht, „kann nicht direkt erfaßt, sondern nur aus Wahrnehmungsgehalten ... herausgeschaut, im Ausgang von ihnen ... gewonnen werden" (ebd., S. 37). Theorien sind aus Beobachtungsdaten entstanden und müssen auch wieder durch empirische Basissätze gestützt werden. Diese Überlegungen ergeben, daß bereits in den klassischen rationalen Erkenntnisformen Wahrnehmung, sowohl in ihrer sensorischen als auch in ihrer aisthetischen Form, als „Fundament für das Gebäude des Wissens fungiert" (ebd.). Daran wird auch deutlich, daß Aristoteles „den genuin 'psychischen' Charakter des Wahrnehmens ... (heraushebt), auf den es bei aller physischen Verflechtung des Phänomens entscheidend ankommt" (ebd., S. 76). Wahrnehmung dient nicht nur im Rahmen von Orientierungs- und Sicherungsleistungen dem rein animalischen Überlebenstrieb, sondern als aisthesis auch spezifisch menschlichen Erkenntnisinteressen.

In einer solchen Sicht erscheint das beherrschende erkenntnistheoretische Paradigma des Abendlandes, die cartesische Dichotomie von res extensa und res cogitans, in seinem Gültigkeitsanspruch problematisch, denn im Gegensatz dazu wird bereits bei Aristoteles das Psychische nicht im Gegensatz zum Physischen, sondern als ein integrierter Teil davon aufgefaßt (ebd., S. 77). Nur aus dieser Durchdringung von materieller und immaterieller Dimension kann aisthetisches Wahrnehmen als somatische Verwirklichung geistiger Gehalte begriffen wer-

den und scheint es gerechtfertigt, von einer „ursprüngliche(n) Gleichheit von Sinnlichem und Sinn“ (ebd., S. 79) zu sprechen. Diese klassisch-griechische Tradition, die sogar „(b)is in die Vorsokratik hinein ... ein(en) lebendige(n) Zusammenhang von Wahrnehmen und Denken (proklamiert)“ (ebd., S. 43), gewinnt heute insofern an Aktualität, als nach dem oben dargelegten Verfall aufklärerischer Fortschrittsutopien auch deren Basis, die dualistische, logisch-kausale Rationalität ihre beherrschende Rolle eingebüßt hat und man nach einer anderen Legitimierungsbasis für Wissen und für Wertbestimmungen Ausschau hält. Die ästhetische Dimension scheint im Licht der eben ansatzweise skizzierten Tradition ein vielversprechender Anwärter zu sein. Dieser Zusammenhang macht auch klar, daß die Wendung zum ästhetischen Denken und - allgemein - zu einer ästhetischen Signatur von Lebenswirklichkeit heute keine oberflächliche Modeerscheinung, sondern der ernstzunehmende Ausdruck eines paradigmatischen Wandels in den Weisen von Welterfassung ist. Vielleicht läßt sich sogar folgende Entwicklungsreihe aufmachen: „Nach dem ontologischen Paradigma (in der Antike), dem bewußtseinsphilosophischen Paradigma (in der Neuzeit) und dem sprachlichen Paradigma (in der Moderne) steht heute (in der Postmoderne) der Übergang zu einem ästhetischen Paradigma, ein ‘aesthetic turn’ an“ (Welsch in Beck et al. 1991, S. 45).

Wie läßt sich die Aristotelische aisthesis in heutige Konzepte ästhetischen Denkens einbauen? Sicher ist, daß in solch einer Denkform die ästhetische Dimension, als sinnenhaft-aisthetische Wahrnehmung, eine zentrale Kategorie ist: „Das Denken muß *als solches* eine ästhetische Signatur aufweisen, ... Ästhetisches Denken ist ... eines, für das *Wahrnehmungen* ausschlaggebend sind“ (Welsch in Beck et al. 1991, S. 38). Welsch entwickelt dazu folgende Vorstellung: den Ausgangspunkt einer Wahrnehmung bildet eine konkrete Situation und dann - dem oben beschriebenen induktiven Erkenntnismodus folgend - werden die Wahrnehmungsgehalte imaginativ ausgereizt, anschließend wird assoziativ ein Bedeutungsfeld aufgebaut, so daß die Einzelsituation schließlich symbolisch für eine entsprechende Gesamtsituation zu stehen vermag: „Aus einer einzelnen Beobachtung geht ein Bild der Welt hervor“ (ebd., S. 40/41). Dieses erhebt, anders als von einem aufklärerischen Standpunkt aus, keinen allgemeingültigen Anspruch auf Wahrheit, sondern steht zu diesem Kriterium in spielerischer - und dennoch ernstgemeinter - Beziehung: die auf aisthetischem Weg gewonnene Interpretation einer gegebenen Situation zeigt kaleidoskopartig einen Ausschnitt aus einem großen ‘Gültigkeitsspektrum’, subjektiv imprägniert und zeitlich instabil. Als Anreiz für eigene und fremde Erkenntnistätigkeit kann

diese Wahrheitsform der ‘kleinen Erzählung’ großen heuristischen Wert besitzen.

Zugleich wird in der von Welsch versuchten Abfolge aisthetischer Erkenntnisschritte auch deutlich, daß bei der Konstruktion äußerer Bilder von der Wirklichkeit die Fähigkeit zur Produktion ‘innerer’, cortikal erzeugter, Bilder am Werk ist, und zwar in Prozessen der Imagination und Assoziation, daß also das Bildhafte neben der konkret-materiellen Sphäre auch eine Sphäre der Virtualität bereits im menschlichen Organismus umfaßt. So gewinnt der Aspekt der vom Menschen hergestellten Wirklichkeit, schon *vor* seiner heute geltenden medientechnischen Verschärfung, an Gewicht: menschliche Wahrnehmung bildet prinzipiell nicht Gegebenes ab, sondern nutzt Vorhandenes als Ausgangsbasis für eigene Neuschöpfungen: „das Erschaffen (von Weltanschauungen, Y. R.) ist ein Umschaffen“ (Goodman 1984, S. 19). Goodman verweist zum Beleg der These vom autopoietischen Charakter menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen auf Ergebnisse der neuropsychologischen Wahrnehmungsforschung (ebd., S. 92 ff.). Diese stützen die konstruktivistische Auffassung, daß menschliche Wahrnehmung keinen Abbild- sondern Erzeugungscharakter besitzt. Außerdem verschiebt sich in dieser Sicht der Akzent vom Substanz- zum Funktionsbegriff: entscheidend dafür, *was* man wahrnimmt ist, *wie* man wahrnimmt. Diese Thesen fördern die aktuelle Tendenz, die Dynamik immaterieller oder gar virtueller Dimensionen stärker in den Blickpunkt kultureller Manifestationen zu rücken. Hier könnten viele Anknüpfungspunkte für die Diskussion praxisorientierter Konzepte in der ästhetischen Bildung liegen.

Was den Erzeugungscharakter menschlicher Produktionen insgesamt betrifft, so wird es zunehmend schwierig, zwischen den Kategorien von Botschaft und Präsentation, von Realität und Schein, zu unterscheiden, da durch die Allgegenwart der Medientechnologie „in unserer Gesellschaft als real zunehmend nur noch das gilt, was medial produziert oder reproduziert wird. ... Die Ereignisse der Kulturgesellschaft sind inszenierte Ereignisse“ (Welsch in Beck et al. 1991, S. 44). Die scheinbar ‘harten’ Fakten alltäglicher Vorkommnisse werden, wie die Daten in den sogenannten ‘harten’ Wissenschaften auch, zunehmend weich gemacht, d.h. durch interessierte Interpretation und Präsentation geformt, bevor sie dem Publikum zum Konsum vorgesetzt werden. In dieser, durch Medieneinsatz virtualisierten und ästhetisch geformten Wirklichkeit greift das traditionell-moderne Denkschema, das glauben machte, man könne zwischen Realismus und Fiktion trennscharf unterscheiden, nicht mehr: „Wo Wirklichkeit aus weichen Mäandern und ununterscheidbaren Übergängen von Schein

und Realität ... besteht, da braucht es, um solchen Prozessen auf die Spur zu kommen und einigermaßen gewachsen zu sein, ein ähnlich bewegliches und geschmeidiges Denken, da ist nur noch ästhetisches Denken navigationsfähig“ (ebd., S. 45).

Eng verbunden mit der zunehmenden Erkenntnis der Konstrukthaftigkeit von Realität ist die Aufmerksamkeit, die der ästhetischen Dimension darin zukommt. Das drückt sich im Bereich kultureller Phänomene z.B. in einer heute um sich greifenden verstärkten Betonung des rhetorischen Elements aus. Damit ist „eine Gewichtverschiebung vom Inhalt einer Äußerung zu deren Verpackung“ gemeint (Vester 1993, S. 36). Das kann in extremen Fällen dazu führen, daß man nur noch eine blendende Fassade (fast) ohne jeden Inhalt präsentiert bekommt. Darin tummelt sich postmoderner Zeitgeist gern in seinen verspielten Varianten und überreizt damit eine konstruktivistisch-aisthetische Perspektive. Um nicht einer kulturpessimistischen pauschalen Oberflächlichkeitskritik zuzuarbeiten, „faßt man das Verhältnis von Inhalts- und Formanteilen (besser) als ein Kontinuum auf“ (ebd.), auf dem Postmodernes eben experimentell-spielerische Weise nutzt um die Bedeutung der Präsentation in den Vordergrund zu rücken.

Die ästhetische Dimension in der (Natur-)Wissenschaft

Entsprechend der beschriebenen Zeitgeist-Tendenz ist es kein Wunder, daß auch in der Philosophie und in anderen Wissenschaften die ästhetischen Implikationen von Denkstilen und Argumentationstypen (Welsch in Beck et al. 1991, S. 39) zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten: „Wie ist die Physiognomie einer Weltsicht, ... eines Vorschlags beschaffen? Ist sie rigid, ... gekünstelt, elegant ...? So lauten Fragen der neueren Philosophen“ (ebd.). Man spricht auch von der „Lockerheit eines Gedankengewebes, vom polternden Stil eines Unversöhnlichen“ (ebd.), indem man sich der analogen Deutungsmuster des Metaphorischen bedient. Die solcherart beachteten Stilmerkmale wissenschaftlicher Äußerungen können sich dabei sogar als erkenntnisleitende Grundqualitäten erweisen, wenn man unterstellt, daß sie Indizien für die dahinter stehende Welthaltung sind, in deren Kontext die einzelnen Aussagen erst Sinn machen (ebd.).

Auch innerhalb der logozentrisch verfaßten und auf ihre empirische Basis pochenden Naturwissenschaften spielte das Ästhetische in der Vergangenheit

schon oft eine entscheidende Rolle. Allerdings erscheint die Behauptung von Welsch, daß „man heute wissenschaftliche Revolutionen generell als Brüche im *ästhetischen Kanon* (begreift) ... (und daß) das neue, leistungsfähigere Paradigma ... durch einen Wechsel in den ästhetischen Präferenzen zustande(kommt)“ (Welsch in Beck et al. 1991, S. 46) - verglichen mit Kuhns detaillierten Ausführungen - euphorisch übertrieben und daher nicht ganz zutreffend. Präziser und glaubwürdiger beschreibt Kuhn die traditionelle Rolle der ästhetischen Dimension im wissenschaftlichen Paradigmenwandel. Er meint, daß für die Akzeptanz einer neuen Theorie natürlich deren sachlich begründete Fähigkeit entscheidend ist, Probleme besser lösen zu können als ihre Vorgängerinnen (Kuhn 1996, S. 166). Darüberhinaus wirken Theorien oder gar ein neues Erklärungsschema aber durchaus auch durch die ihnen eigene „ästhetische Anziehungskraft“ (ebd.), der die wissenschaftliche Avantgarde zuweilen folgt und diesem neuen Anwärter durch Argumente zum Durchbruch verhilft, die „an den Sinn des einzelnen für das Passende oder das Ästhetische appellieren - die neue Theorie, so heißt es, sei ‘sauberer’, ‘besser geeignet’ oder ‘einfacher’ als die alte“ (ebd.).

Daß Stilfragen, auf der wissenschaftstheoretischen Diskursebene, die Dimension von Weltanschauungsfragen gewinnen können, hat schon Feyerabends Kritik im Interesse eines „methodologischen Anarchismus“ (Feyerabend 1993, S. 245) gezeigt. So argumentiert er, daß die etablierten Wissenschaften mit ihren Konstruktionen von Gesetzen, Beweisen und Prüfverfahren nur eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung und nicht die Wirklichkeit an sich präsentieren (können). Daß Wahrheit ein durch und durch relativer Begriff ist und damit zu einer Stilfrage wird, mag ein Schlag für die Verfechter von philosophischen Letztbegründungen und sonstigen absoluten Mythen sein, aber Feyerabends Argumente für die Konstrukthaftigkeit menschlicher Denk- und Erkenntnisformen sind schwer zu widerlegen: „Die Wahl eines Stils, einer Wirklichkeit, einer Wahrheitsform, Realitäts- und Rationalitätskriterien eingeschlossen, ist die Wahl von Menschenwerk. Sie ist ein *sozialer Akt*, sie hängt ab von der *historischen Situation*, sie ist gelegentlich ein relativ bewußter Vorgang ..., sie ist viel öfter direktes Handeln aufgrund starker Intuitionen“ (ebd., S. 77 f.). Daraus folgt, daß die inhaltliche Bedeutung von Wahrheit entscheidend vom jeweils praktizierten Denkstil abhängt: „Untersucht man ..., was ein bestimmter Denkstil unter diesen Dingen (Wahrheit, Wirklichkeit, Y. R.) versteht, dann trifft man nicht auf das, was jenseits des Denkstils liegt, sondern auf seine eigenen grundlegenden Annahmen: Wahrheit ist das, was der Denkstil sagt, daß Wahrheit sei“ (Feyerabend 1984, S.77).

Insbesondere attackiert Feyerabend das Deutungsmonopol des modernen empirisch-rationalen Wissenschaftsparadigmas in bezug auf die Verfassung von Wahrheit und Wirklichkeit in seiner These, daß „(d)er Umstand, daß heute nur eine Naturansicht vorzuherrschen scheint, ... nicht zu der Annahme verführen (darf), daß wir am Ende nun doch 'die' Wirklichkeit erreicht haben. Er bedeutet nur, daß andere Wirklichkeitsformen vorübergehend keine Abnehmer, Freunde, Verteidiger haben, und zwar nicht darum, weil sie nichts zu bieten haben, sondern weil man sie entweder nicht kennt oder an ihren Produkten kein Interesse hat" (ebd., S. 43 f.). Im Aufweis der relativen, konstruktartigen Verfaßtheit von Wirklichkeit wird auch in dieser wissenschaftstheoretischen Betrachtung deutlich, welche große Rolle das Ästhetische darin spielt. Bei Feyerabend liest sich diese Verbindung so: „... wir haben nicht nur Kunstformen, sondern auch Denkformen, Wahrheitsformen, Rationalitätsformen und, eben, Wirklichkeitsformen. Wohin wir uns auch wenden, wir finden nicht einen Archimedischen Punkt, sondern weitere Stile, Traditionen, Ordnungsprinzipien" (ebd., S. 44).

Goodman ist ähnlicher Auffassung, denn ihm zufolge „sind (wir) bei allem, was beschrieben wird, auf Beschreibungsweisen beschränkt. Unser Universum besteht sozusagen aus diesen Weisen und nicht aus einer Welt oder aus Welten" (Goodman 1995, S. 15). In diesem erkenntnistheoretischen Ansatz wird ein postmoderner Ton angeschlagen mit der These, daß die verschiedenen Weltauffassungen, auch in den 'harten' Wissenschaften, eine ästhetische Grundierung haben. Alle sind geprägt durch die Kultur, in der sie entstehen, und das heißt: sie basieren auf „unseren Wahrnehmungen, die geprägt sind von Malerei und Literatur, von den jeweiligen Umständen und unseren eigenen Einsichten, Interessen und vergangenen Erlebnissen" (ebd.). Für Goodman folgt daraus die Forderung, ganz im Sinn eines ästhetisch verfaßten postmodernen Denkens, „daß die Künste als Modi der Entdeckung, Erschaffung und Erweiterung des Wissens - im umfassenden Sinne des Verstehensfortschritts - ebenso ernst genommen werden müssen wie die Wissenschaften" (ebd., S. 127).

Für Feyerabend liegt die Gleich-Wertigkeit der Ansprüche von Wissenschaft und Kunst ebenfalls klar auf der Hand, denn in beiden Bereichen haben sich seiner Meinung nach eine Fülle unterschiedlicher Stilformen entwickelt (zu denen er auch denjenigen der wissenschaftlichen 'Objektivität' zählt). Mit seiner Überzeugung, daß auch in den 'harten' Wissenschaften unterschiedliche Wahrheitsversionen, d.h. Paradigmata, als Stilformen interpretiert und damit in ihrer jeweils begrenzten Gültigkeit bewußt gemacht werden sollten, demontiert er entschieden den Totalitätsanspruch des Monomythos vom allgültigen

Wahrheitsanspruch empirischer und logisch-kausaler Rationalität (natur)wissenschaftlicher Aussagen. Damit bewegt sich Feyerabend implizit in Richtung der 'kleinen Erzählungen' Lyotards, der seinerseits die Nähe der Feyerabendschen Position zu seiner eigenen würdigt (Lyotard 1994, S. 174, 186).

Die Bedeutung der relativistischen erkenntnistheoretischen Sichtweise zur Begründung einer aktuellen 'aisthetischen' Wirklichkeitsauffassung und eines entsprechend 'navigationsfähigen' (Welsch 1993 b, S. 59) Denkens kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Deshalb soll hier eine Zusammenfassung der zwei wichtigsten Argumentationsstränge versucht werden, die für die Basis postmoderner erkenntnistheoretischer Positionen entscheidend sind: zum einen die Entwicklungen in der Wissenschaftspraxis, die zu einer veränderten Einschätzung der wissenschaftlichen Rationalität geführt haben (das wurde bereits in Beispielen im Zusammenhang mit Lyotards Legitimierungskritik oben angesprochen; auch Welsch (Hg.) 1993, S. 40), zum zweiten eine entsprechende Entwicklung im wissenschaftstheoretisch-philosophischen Diskurs, die Welsch prägnant skizziert: „Seit Kants theoretischer Philosophie ist im Prinzip, seit Nietzsche ist weithin und seit Feyerabend, Goodman und Rorty ist allgemein anerkannt, daß Wirklichkeit nicht gegeben, sondern gemacht ist, daß unser Erkennen nicht vom Typus der Wiedergabe, sondern vom Typus der Erzeugung ist" (Welsch et al. (Hg.) 1991, S. 3). Das heißt nichts anderes, als daß sich die „Konstitution von Wirklichkeit ... bei näherer Betrachtung als ästhetischer Prozeß (erweist). Erstens deshalb, weil es sich um eine Form von *poiesis*, von Hervorbringung, handelt; zweitens, weil diese *poiesis* mit spezifisch *fiktionalen* Mitteln erfolgt, nämlich durch Grundbilder, Anschauungsformen, Metaphern, Stile, ... Eine solcherart konstituierte Wirklichkeit hat ... allenthalben *kunstverwandte* Züge. In der heutigen medialen Welt nimmt sie zudem auch ... eine *bildhafte* Verfassung an" (ebd., S. 4).

Die ästhetische Verfassung von Erkenntnisweisen wird fachübergreifend anerkannt: „Ob zeichentheoretisch oder systemtheoretisch, ob in Soziologie, Biologie oder Mikrophysik, allenthalben bemerken wir, daß es kein erstes oder letztes Fundament gibt, daß wir vielmehr gerade in der Dimension der 'Fundamente' auf eine ästhetikartige Verfassung stoßen" (Welsch (Hg.) 1993, S. 41). So liefert die „Leitinstanz der Moderne, die Wissenschaft" (ebd., S. 42) durch ihre eigenen Forschungsergebnisse und in ihren vielfältigen Denkrichtungen die überzeugendsten Begründungen für eine '*epistemologische Ästhetisierung*', d.h. für die grundsätzlich ästhetische Verfaßtheit von Wissen, Wahrheit und

Wirklichkeit (ebd., S. 42). Damit ist, Welsch zufolge - und seiner Meinung schließe ich mich an - „das Ästhetische in der Tat eine Schlüsselkategorie unserer Zeit“ (ebd., S. 43).

Oberflächen- und Tiefenästhetisierung

Neben den erwähnten aisthetischen Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen manifestiert sich diese Schlüsselkategorie allerdings auch in einer Art, die am ehesten in negativer Weise mit dem Schlagwort Postmoderne in Verbindung gebracht wird. Welsch bezeichnet diese kulturellen Phänomene als „Oberflächenästhetisierung“ (Welsch (Hg.) 1993, S. 14) und meint damit die „(ä)sthetische Ausstaffierung der Wirklichkeit in Verschönerungs- und Verhübschungsprozessen“. Der Alltag wird fassadenhaft „mit Kunstcharakter vollgepumpt“ (ebd., S. 14 f.). Darüberhinaus fällt unter den Titel der Oberflächenästhetisierung die grassierende Festival- und Fun-Kultur, die einer Freizeit- und Erlebnisgesellschaft den schnellen Genuß ohne Folgen bescheren soll (ebd., S. 16). In Dekorationswut und Hedonismus westlicher Gesellschaftsformen wird das Ästhetische heute im Rahmen einer ökonomischen Strategie eingesetzt, denn „(d)urch Verbindung mit Ästhetik läßt sich auch Unverkäufliches verkaufen“ (ebd.) und aufgrund der Kurzlebigkeit von Oberflächenreizen „entsteht nirgendwo so schnell ... Ersatzbedarf wie bei ästhetisch durchgestylten Produkten“ (ebd.).

Eine überbordende Dekorations-Ästhetisierung schlägt letzten Endes sogar in ihr Gegenteil, die Anästhetisierung, um. Menschliche Wahrnehmungsfähigkeit, deren Sensibilität, wie im Zusammenhang mit dem aisthesis-Begriff erläutert wurde, geradezu notwendigerweise von Unterscheidung, Auswahl und Kontrast lebt, stumpft durch Dauerreizung ab, und der menschliche Organismus gerät in „einen Zustand trancehafter Unbetreffbarkeit, Coolness ... ist ein Signum der neuen Anästhetik“ (Welsch 1993 b, S. 14). Das, was gängige feuilletonistische Zeitgeist-Kritik in bezug auf das multimediale Überangebot anmerkt, läßt sich auf die Oberflächenästhetisierung als Ganzes übertragen: „den Reiz der aus dem *Mangel* kommt“ und der, vielleicht etwas übertrieben, als „der größte von allen“ (Kraft in Die Zeit, Nr. 19 vom 3. 5. 1996) eingeschätzt wird, diesen gewichtigen, wahrnehmungsrelevanten Reizmodus hat der mediengestützte „Ästhetisierungstrubel“ (Welsch (Hg.) 1993, S. 45) nicht zu bieten. In einer multimedial überreizten, „ästhetisch unifizierten Wirklichkeit“ (Welsch 1993 b, S. 12) verschwinden sowohl alle Differenzen als auch das Gefühl für

die Notwendigkeit von Reizlücken; damit wird aisthetische, d.h. differenzierende, Wahrnehmung geradewegs unmöglich gemacht. Einer derartigen Ästhetisierung der Lebenswelt steht aisthesis als erkenntnisgenerierende Wahrnehmungsleistung konträr gegenüber; desgleichen durchschaut ein ernstzunehmendes ästhetisches Denken diese oberflächenhafte, weitgehend von konsum-ökonomischen Interessen gelenkte „Pseudo-Sensibilität einer Erlebnisgesellschaft" (Welsch (Hg.) 1993, S. 45).

Anders verhält es sich mit dem Gegenstück einer, ebenfalls aktuellen, Tiefenästhetisierung. Ein Teilaspekt davon wurde oben bereits im Zuge der Skizzierung einer konstruktivistischen Sichtweise als 'epistemologisch' bezeichnet: in poietisch-umbildenden Prozessen werden vom Menschen Informationen erzeugt, Wissensbestände gewonnen, Wahrheits- und Wirklichkeitsversionen geschaffen. Weiteres kommt heute hinzu: industrielle Produktionsprozesse wie z.B. die mikroelektronische Simulation von Werkstoffverbindungen und Produkten bewirken, daß virtuelle, d.h. medial geschaffene, Effekte zunehmend den (Arbeits-)Alltag in westlichen Gesellschaften bestimmen und damit auch die gesamte Auffassung von Wirklichkeit beeinflussen. Materielle Erzeugnisse sind schon auf der Basis der unterschiedlichsten Werkstoffe und Herstellungsverfahren beliebigen ästhetischen Wünschen zugänglich (Welsch (Hg.) 1993, S. 18). Im Dienstleistungsbereich sowie in Aus- und Weiterbildung ist ebenfalls die mediale Formung von Fakten durch den Einsatz von Computern an der Tagesordnung. Insgesamt gilt: das, was früher als unumstößliche, gegebene Tatsache erschien, wird heute auf breiter Ebene, durch die technologische Entwicklung vorangetrieben, als durch und durch manipulierbar aufgefaßt: „Wer ständig mit CAD arbeitet, weiß um die Virtualität und Manipulierbarkeit von Wirklichkeit; er hat erfahren, wie wenig wirklich die Wirklichkeit ist, wie sehr sie ästhetisch modellierbar ist" (ebd.).

Diese Alltagserfahrungen machen auch vor dem psycho-sozialen Bereich nicht halt. So wird unter dem Eindruck allgegenwärtiger ästhetischer Manipulierbarkeit insbesondere den vielfältigen Möglichkeiten der Selbstpräsentation, der sozialen Inszenierung der eigenen Persönlichkeit, verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt. Welsch stellt sogar die Frage, ob das im Trend der Oberflächenästhetisierung liegende Styling von Körper, Seele und Geist nicht gar zum Sozialtyp des „Homo aestheticus" als neuer Leitfigur führt (Welsch (Hg.) 1993, S. 20). In den Ausführungen im vorigen Kapitel zum Verlust traditioneller Identitätsmuster zugunsten locker-experimenteller Gestaltungsprozesse unter dem Stichwort „Sinnbastler" (Hitzler/Honer in Beck et al. 1994, S. 310 ff.) wurde auf den

Trend hingewiesen, daß Subjekte in heutigen 'postmodern-modernen' Zeiten vermehrt dazu übergehen, sich ein individuelles, flexibles Lebensstil-Paket zusammenzuschnüren. Die verstärkte Tendenz zum Spiel mit den Möglichkeiten ästhetischer Selbst-Präsentation kann als Element der persönlichen Sinnsuche oder als deren Ersatz sicher mit in diesen Erklärungszusammenhang hineingenommen werden.

Der Aspekt der epistemologischen Tiefenästhetisierung, nämlich die Erfahrung der technologischen Formbarkeit von Realität und der tägliche Umgang mit medialer Virtualität, verschafft der inflationären Oberflächenästhetisierung die breite Akzeptanz, die sie heute genießt: die Machbarkeit von Wirklichkeiten - auf der Grundlage ihrer prinzipiellen Konstrukthaftigkeit - wird jedem/r jederzeit vor Augen geführt. Diesen subtilen, aber wichtigen Zusammenhang von Tiefen- und Oberflächenästhetisierung gilt es, im Auge zu behalten: nicht, um moralisch bewegte Abwertungsurteile vorzunehmen oder um, im Gegenzug, einer postmodernen Buntheits- und Machbarkeitseuphorie zu verfallen; aber um ästhetisch begründete Kriterien für ein aisthetisch verstandenes Denken zu gewinnen und um ein solches Denken praktizieren zu können, erscheint es mir notwendig, zu sehen, daß „wir (die) ... Tiefenästhetisierung in einer umfassenden Oberflächenästhetisierung aus(agieren)" (ebd., S. 44). Dann kann man sich nämlich auf die Basis der Tiefenästhetisierung zurückbesinnen - ein lohnendes Aufgabenfeld in der ästhetischen Bildung tut sich hier auf - und von dort aus sich für Alternativen zum heute geläufigen anästhetisierenden 'Ausagieren' entscheiden, z.B. für eine „Kultur des blinden Flecks" (Welsch 1993 b, S. 38 ff.; Welsch (Hg.) 1993, S. 46 ff.), was weiter unten näher erläutert wird.

Andere philosophische Positionen als die bisher zitierte sehen die aktuellen Ästhetisierungsprozesse nicht so differenziert und bewerten sie pauschal als negative Folgeerscheinungen des Triumphes aufklärerischer Rationalität. Marquard spricht z.B. davon, daß, nach dem Verlust der Erlösungsutopien transzendenter und revolutionärer Art, die Menschheit ihr Heil nun in der „ersatzhaften Selbsterlösungsveranstaltung" einer Ästhetisierung der Wirklichkeit sucht (Marquard in Koslowski et al. (Hg.) 1986, S. 49-51). Doch dagegen läßt sich einwenden: „Wer, wie das leider meist geschieht, unter dem Stichwort 'Ästhetisierung' nur von der Oberfläche spricht und die Tiefenästhetisierung außer acht läßt (und wem dieser kategoriale Unterschied überhaupt entgeht, Y. R.), bleibt unter dem heute nötigen diagnostischen Niveau" (Welsch (Hg.) 1993, S. 14).

Dieser Vorwurf würde auch an Bubner nicht vorbei gehen. Ihm zufolge schließt die Ästhetisierung der Lebenswelt als permanent agierende Ersatzreligion insofern an den Verlust des Transzendenten im Alltag an, als die Ausnahmeästhetisierungen früherer Festlichkeiten, die in regelmäßigen Abständen auf einen kollektiv sinnstiftenden Deutungsrahmen verwiesen, ihre Wirksamkeit verloren haben: „Ersatzweise greift jene Ästhetisierung der Lebenswelt Platz, die *unter Verzicht* auf umfassende Deutungsrahmen den Alltag als solchen geradewegs ästhetisch verwandelt" (Bubner 1989, S. 148). Trotz des durchgängigen kulturpessimistischen Grundtons, der in Bubners Ästhetisierungskritik zum Ausdruck kommt, scheint es mir erwähnenswert, daß in seinem Erklärungsversuch der aktuellen Oberflächenästhetisierung ein bedeutsamer Zug von gegenwärtig zunehmender 'Zeitvergessenheit' hervorgehoben wird. Bubner wirft ein Licht auf die psycho-soziale Funktion, die Feste früher als Akzentgeber hatten, nämlich das Alltagsgeschehen zu unterbrechen und individuelles und kollektives Erleben im Ritual miteinander zu verbinden, Lebensläufe zu rhythmisieren und damit - in Rückschau- und Vorschauprozessen - der Reflexion und dem Sinnhaften zugänglich zu machen (ebd.). Die heute grassierende Ästhetisierung der Lebenswelt interpretiert er auf dieser Erklärungsfolie als permanentes, sinn- und zeitverlorenes Feiern: „Die Festtagsrequisiten, die zu besonderem Anlaß hervorgeholten Geräte ... geben ihre Würde an beliebige Gegenstände des ästhetischen Genusses ab. Auf dem Vormarsch ist die generelle Freizeitgesinnung, die im Jargon, in Attitüden, im persönlichen Erscheinungsbild jedem erlaubt, sich selbst zu feiern, wie er geht und steht" (ebd., S. 148 f.).

Entgegen dieser Kritikrichtung, die postmoderne Manifestationen gern als gesellschaftliche Verfallserscheinungen brandmarkt, wird von mir die oben dargestellte, differenzierte Auffassung von Welsch favorisiert. Seine Begründung der Ästhetisierung von Lebenswelt auf der Basis eines plural gewordenen, nonfundamentalistischen Wirklichkeitsparadigmas im Rahmen einer Position, die der Ästhetik eine epistemologische Grundqualifikation zuerkennt scheint mit ihrem heuristischen Potential ergiebig und vielversprechend zu sein. Zudem präsentiert sie einen äußerst plausiblen Erklärungszusammenhang zwischen anästhetisierend wirkenden und daher negativ zu beurteilenden Oberflächenmanifestationen und der erkenntnisfördernden Grundqualifikation von Ästhetik, also der aisthetischen Tiefendimension. Damit stellt dieser Begründungsrahmen gegenwärtige Ästhetisierungsprozesse in eine differenziert zu bewertende, aber grundsätzlich positive Entwicklungsperspektive: als Aufforderung, zwischen unterschiedlichen Qualitäten ästhetischer Manifestationen unterscheiden zu lernen, sich damit gegen Beliebigkeitstheoreme zu stellen und dafür auf

die Seite einer ästhetischen Sensibilität, die auf die unhintergehbare Differenz von Diskursarten und auf die Nicht-Berechtigung von Totalisierungsansprüchen aufmerksam macht. Aus dieser Wiederbelebung der ethischen Dimension auf der Basis genuin ästhetischer Kriterien bezieht Ästhetik heute, auch in Form lebensweltlicher Ästhetisierungsphänomene, eine zusätzliche gewichtige Legitimation. Diese muß jedoch in einem entsprechend differenzierenden, verantwortungsbewußten und experimentellen Denken eingelöst werden, soll der Anspruch auf eine 'veritable' Postmoderne überhaupt mit Leben erfüllt werden.

Insbesondere an die Differenzierungsleistungen ästhetischen Denkens sind m. E. folgende Erwartungen zu richten: es sollte dem Paradigma einer hierarchisch ordnenden Tiefenhermeneutik zu Recht mißtrauisch gegenüberstehen, da dichotome Klassifizierungen wie 'authentisch' versus 'nicht-authentisch' oder 'Wesen' contra 'Erscheinung' unhaltbar geworden sind; dennoch sollten unterschiedlich hohe Grade von Berechtigung oder Gültigkeit (kontext- und zeitbezogen verstanden, jedoch ohne Halteseil aus verallgemeinerten Letztbegründungen!) wahrgenommen werden, damit letztlich nicht doch nur gleichgültige Facetten eines zweidimensionalen Tableaus oder multiple Oberflächen (Vester 1993, S. 40) als dominante postmoderne Weltversionen gehandelt werden. Es stimmt einfach nicht, daß ein Text ebenso gut wie der andere ist, sowenig wie die Behauptung: da Konstruktion die Basis von allem ist, sei alles gleich real oder irreal. In dieser Hinsicht hat ästhetisches Denken das Erbe der Aufklärung zu verteidigen und mit klarem Blick durch die unterschiedlichen modischen Ästhetisierungsformen und Argumentationen hindurchzuschauen. Dieser Blick hätte nicht nur wahrnehmungs-differenzierend sondern auch rational-differenzierend zu sein: sensibel für logische Widersprüche und Folgerungen, für kategoriale Unterschiede, für kausal-finale Zusammenhänge.

In bildungsrelevante Praxiskonzeptionen transportiert, könnte dieser Klarblick z.B. in eine „Kultur des blinden Flecks" umgesetzt werden (Welsch (Hg.) 1993, S. 46), indem ästhetisches Denken - gegenläufig zu der eben beschriebenen Hyperästhetisierung - auf das Nicht-Vorhandene im Vorhandenen aufmerksam macht, auf die Notwendigkeit von Brachflächen, auf Ausschlüsse, auf Schattenseiten; auch das Schlagwort vom 'weniger ist mehr' käme in diesem Zusammenhang zu neuen Ehren. Eine solchermaßen im wahrnehmenden Denken geübte Sensibilität hätte viele Chancen, auch im individuellen Alltag und gegenüber den Bedingungen und Erscheinungsweisen sozialer Lebensformen Aufmerksamkeit zu üben. Mir erscheinen besonders Felder kultureller Bildung geeignet für

ein solches Wahrnehmungsüben, das auf das Erspüren ‘blinder Flecken’ unterschiedlichster Art aus ist.

Ein aktueller erkenntnistheoretischer Rahmen für ästhetisches Denken

Welsch hat versucht, dem ästhetisch betonten Status von Wirklichkeit, Wissen und Erkennen im Entwurf eines angemessenen Vernunftkonzepts Rechnung zu tragen und damit die erkenntnistheoretische Basis für aktuelle ästhetische Denkformen zu liefern. Er bezeichnet diese Art von Vernunft als ‘transversal’ und möchte sie „als Weisheitsform unter heutigen Bedingungen“ (Welsch 1996, S. 796) verstanden wissen. Charakteristisch ist für diese Vernunftform ihre Prozeßhaftigkeit, ihr die einzelnen bereichsspezifischen Rationalitäten überschreitendes Erkenntnisvermögen. Als ‘transversal’ wird diese Übergängigkeit in einem horizontalen und nicht in einem hierarchischen oder integrativ-synthetischen Modus verstanden (Welsch 1993, S. 296). Welsch legt Wert darauf, daß mit dieser Bezeichnung keine neue Vernunftform kreiert wird, sondern nur ein neuartiges Verständnis von Vernunft, das aus einem neuartigen Verfahrensmodus heraus entsteht (ebd.). Hier interessieren hauptsächlich die spezifisch aisthetischen Merkmale dieses Vernunfttyps, die wesentlich zu einer ihrer wichtigsten Aufgaben beitragen sollen, nämlich Orientierung in der heutigen Welt der Komplexität und Pluralisierung zu ermöglichen (ebd., S. 795).

Im Anschluß an Lyotards These vom unversöhnlichen und unausweichlichen Dissens zwischen den unterschiedlichen Diskursarten eröffnen sich einer Vernunft, die dem Stand dieser pluralen Verfassung gerecht werden will, diffizile Aufgaben. Von den AnwenderInnen eines postmodernen Vernunftkonzepts wird vor allem ein ausgeprägter Sinn für unhintergehbare Differenzen gefordert; zugleich braucht es aber auch ein logico-ästhetisches Sensorium „für Schattierungen, Nebentöne, Latenzen“ und eine sensible „Aufmerksamkeit auf Unscheinbares, Übersehenes, Ausgeschlossenes“ und das bedeutet oft genug, daß man in erkenntnisgewinnenden Prozessen „an der Grenze zum Inexplikablen operiert“ (ebd., S. 801). Damit ist - als mögliches Vermittlungs- und Übungsfeld - in besonderer Weise wieder die ästhetische Bildung angesprochen, die, aufgrund ihres Gegenstandsbereiches, besonders geeignet scheint, diesen aktuellen Vernunfttyp in ihren Konzepten zu operationalisieren und dadurch seine Grenzen, Bedingungen und Möglichkeiten weiter zu präzisieren.

An den Aufzählungen ästhetischer Eigenschaften des transversalen Vernunfttyps wird deutlich, daß Welsch, über Lyotards Dissens-Theorie hinausgehend, auch Verflechtungen und Übergänge zwischen Rationalitäts- und Diskursarten zuläßt, ja geradezu fordert. Das macht seine Vernunftkonzeption anspruchsvoll und realitätsnah zugleich, denn „(h)eutige Praxis ist ... mit Übergängen befaßt, weil die moderne Wirklichkeit allenthalben verlangt, zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen überzugehen“ (ebd., S. 774). Um diesen Lebensbedingungen konzeptionell und handelnd begegnen zu können, gilt es, „von den alten Denkweisen sauberer Trennung und unilinearer Analyse abzurücken und zu Denkformen des Gewebes, der Verflechtung, der Verkreuzung, der Vernetzung überzugehen. Dieser Vorgang betrifft nicht nur die Rationalitätstheorie, sondern ebenso die Kulturtheorie sowie die Subjekttheorie. Er reicht, von den Wissenschaften ausgehend, bis in den Alltag und die Lebenswelt hinein“ (ebd., S. 775).

Eine Metaphorik, die das veranschaulicht, lehnt sich an das Bild des Rhizoms an, das Deleuze und Guattari im gleichen Zusammenhang vorgebracht haben (Welsch 1993, S. 142). Anscheinend sind Konzepte ästhetischen Denkens im aktuellen philosophischen Diskurs ‘en vogue’ und arbeiten das zugrundeliegende Thema, nämlich ‘Differenz und Verbindung’, im Rahmen ästhetischer Begrifflichkeit heraus, ähnlich wie es der Gebrauch der Netzwerk-Metapher in der Beschreibung lebensweltlicher Phänomene zeigt (Kapitel 1.1). Dieser ‘aesthetic turn’ der Diskurse mag darin begründet sein, daß das für heutige kulturelle Phänomene und Denkrichtungen angemessene Verhältnis zwischen diesen beiden auf den ersten Blick unvereinbar scheinenden Prinzipien (Differenz und Verbindung) sich wohl am besten in der Mehrschichtigkeit der Bildebene veranschaulichen läßt, denn „nicht der klassische Wurzelbaum der in seiner Entfaltung hierarchisch alle Differenzen umgreift, ... sondern das Rhizom, das Wurzelstengelwerk, ... das sich in ständigem Austausch mit seiner Umwelt befindet, ist paradigmatisch für Wirklichkeit heute. Das Rhizom tritt in fremde Evolutionsketten ein und knüpft transversale Verbindungen zwischen divergenten Entwicklungslinien. Es ist nicht monadisch, sondern nomadisch; es erzeugt ... unerwartete Differenzen; es spaltet und öffnet; es verläßt und verbindet; es differenziert und synthetisiert zugleich“ (ebd.).

Ähnlich läßt sich transversale Vernunft charakterisieren, die insbesondere durch einen eigentümlich ästhetischen „Spürsinn“ in der Lage ist, Übergänge und Gemeinsamkeiten zwischen Rationalitätsformen zu finden, Ähnlichkeit zwischen Verfahrensweisen festzustellen und Rechtsansprüche verschiedener Dis-

kursarten differenziert zu untersuchen und abzuwägen (ebd., S. 309). Mit einer solchen Kennzeichnung ist eindeutig die Lyotardsche Konzeption überwunden, die von Welsch als „Stillstellung der Diskursarten in absoluter Heterogenität“ (ebd., S. 310) kritisiert wird. Der Unterschied zwischen seiner Konzeption und Lyotards Theorie des unversöhnlichen Widerstreits der Diskursarten ist gravierend, und das aus guten Grund: das Konzept einer transversalen Vernunft ist, während es grundsätzlich an Diversität festhält, durch „die Einräumung impliziter Verflechtungen und expliziter Übergänge ... realistischer“ (ebd.) und soll dadurch helfen, „den Anarchismus glaubhaft zu verhindern, den ein Ansatz absoluter Heterogenität bloß vermeidet“ (ebd., S. 311).

Unter den angesprochenen rhizomartigen Verflechtungen versteht Welsch, kurz skizziert, implizite und explizite „materiale Übergänge“ (Welsch 1993, S. 297) zwischen Rationalitätstypen. Diese sind in sich selbst bereits hochgradig ausdifferenziert, dabei aber immer auch „transsektoriell konstelliert“ (ebd., S. 299). Das heißt, die einzelnen Rationalitätstypen, z.B. der ästhetische, der ethische, der ökonomische, bilden sich dadurch aus, daß sie sich gegen andere absetzen, und zwar in wechselwirksamer Reaktion aufeinander im Lauf der geschichtlichen Entwicklung, so daß zwangsläufig „jeder Rationalitätstypus zugleich eine Kultur- und Geschichtstheorie (enthält)“ (ebd., S. 300). Daher stößt transversale Vernunft, untersucht sie die binnensektorielle Zusammensetzung eines einzelnen Rationalitätstyps, unweigerlich auf seine kulturhistorischen, ethnographischen, sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen; diese bestimmen die spezifischen Interrelationen zwischen den einzelnen Rationalitätstypen. Solche intersektoriellen Verflechtungen wiesen, werden sie transversal unter die Lupe genommen, ebenfalls eine Vielfalt auf, denn „nicht nur der Rationalitätstypen sind viele, sondern auch die Palette der Übergänge zwischen ihnen ist sowohl breit wie hochgradig differenziert“ (ebd., S. 303). Um an eine Lyotardsche Konzeption anzuknüpfen, ließe sich transversale Vernunfttätigkeit dadurch kennzeichnen, daß sie sensibel für die narrative Basis von Wissen - in Gestalt seiner Rahmenbedingungen - ist und diese Sensibilität in ihren ästhetisch fundierten Prozeduren zur Geltung bringt. Anders als Lyotard entwickelt Welsch jedoch die Forderung, daß die Beachtung dieser Basis ein übergängig operierendes ‘Umfeldbewußtsein’ hervorbringt, das in der Lage ist, sowohl mit Differenz als auch mit Identität umgehen zu können (ebd., S. 307).

Mit dem Postulat einer prozessualen, transversalen Unterscheidungs- und Vergleichsfähigkeit als Charakteristikum eines postmodern angemessenen Vernunfttyps wird dem häufig anzutreffenden Kritikpunkt von postmoderner Diffusion

und Beliebigkeit ein klar umrissenes, fundiert begründetes Instrumentarium entgegengehalten. In wieweit es sich bewährt, muß sich in seiner Anwendungsform - dem ästhetischen Denken - und in unterschiedlichen Praxisfeldern zeigen. Der Frage, ob es im Bildungsbereich zum Tragen kommen kann, wird im folgenden Kapitel sowie im letzten Drittel der Arbeit nachgegangen.

Trotz meiner ausgesprochenen Wertschätzung und Unterstützung des Konzepts einer transversalen Vernunft möchte ich zum Schluß einige kritische Bemerkungen dazu machen. Liest man die z. T. weitschweifigen Definitionsversuche und häufig wiederholten Begründungen dieses Konzepts (Welsch 1996), so scheint es in Gefahr zu geraten, zu einer Art Hypervernunft aufgebaut zu werden, die, dem Anspruch nach - querverlaufend in ihren Operationen zu allen anderen Rationalitätsformen - diese vollkommen in ihren jeweiligen Gesetzmäßigkeiten und Regelhaftigkeiten durchschaut, weil sie ja über deren Geltungsbereiche Entscheidungen zu fällen beansprucht. Ferner hat die wiederholte Beschreibung der Vollzugsformen und Eigenschaften dieser Transversalität stärker den Charakter von Desideraten als den konkreter Operationalisierungen.

Nachdem, wie auch in dieser Arbeit, hinreichend begründet wurde und es mittlerweile in weiten Teilen der scientific community unbestrittener Konsens ist, daß die logisch-rationale Vernunftform verändert und vielleicht durch ein neues Paradigma ersetzt werden muß, scheint es zwar ein konsequenter, aber in gewisser Weise wiederum utopischer Entwurf zu sein, wenn transversaler Vernunfttätigkeit das Vermögen zugesprochen wird, „ein waches Gespür für Schattierungen, Nebentöne, Latenzen“ (Welsch 1996, S. 801) zu entwickeln und im „Übergehen von einer Sinnkonfiguration zur anderen ... Entsprechungen und Analogien aufzuspüren, metaphorischen Beziehungen nachzugehen, verschüttete Verbindungen aufzudecken“ (ebd.). Trotz aller Berechtigung, mit der diese Forderungen aufgestellt werden, entsteht der Eindruck eines überhöhten, wenn nicht sogar totalisierenden, Anspruchsniveaus. Welsch verweist zwar nachdrücklich auf den nicht-hierarchischen Operationsmodus transversaler Vernunft, die gerade keinen übergeordneten Status beanspruche (Welsch 1993, S. 296). Es hat aber dennoch den Anschein, daß hier eine fast wesenhafte Instanz aufgebaut wird, deren Handhabung nur Superfachleute gewachsen sind; denn es wird ja gefordert, mithilfe einer ästhetisch verfaßten, auf Wahrnehmung gründenden und zugleich rational versierten Vernunfttätigkeit in Kenntnis der internen Regelhaftigkeit eines jeden Diskurstyps in der Lage zu sein, das gesamte Spektrum menschlichen Wissens auf Ungerechtigkeiten in bezug auf Totalisierungsansprüche von Diskursarten hin zu durchleuchten.

Trotz dieser vielleicht grob überzeichnenden Kritik ist Welsch als Verdienst anzurechnen, die These einer epistemologischen Ästhetik gestärkt und vorschlagsweise in einem aktuellen Vernunftkonzept expliziert zu haben, denn um heutige und zukünftige Entwicklungen im sozio-kulturellen Bereich handhaben zu können, ist es tatsächlich unabdingbar, eine begründete Alternative zum logozentrischen Denken zu entwickeln und zu erproben: „Statt Vernunft ... durch Verleugnung ihrer ästhetischen Momente auf ein rationales Regelwerk zu reduzieren, käme es gerade darauf an, das Schema dieser Trennung zu durchbrechen. Von den Momenten der Aufmerksamkeit, des Entdeckens und Gewahrens, der Findigkeit nicht zu sprechen ... bedeutete über kurz oder lang, diese Momente zu unterdrücken, zu eliminieren, preiszugeben. ... Natürlich geht Vernunft ... in diesen ästhetischen Funktionen auch nicht auf. Sie können die analytische Reflexion weder ersparen noch ersetzen. Aber sie sind ob ihrer Entdeckungsfunktion unentbehrlich ...“ (ebd., S. 802).

So läßt sich dem Fazit von Welsch zustimmen: „... weil die gegenwärtige Situation grundlegend durch eine verflechtungshafte Pluralität gekennzeichnet ist ...(,) verlangt sie nach einer Vernunftform, die von ihrer ganzen Typik her auf Pluralität als Grundraster eingestellt und zu Übergängen imstande ist“ (ebd., S. 775). Als Basis und Rahmen ästhetischen Denkens soll transversale Vernunft „durch ihre Affinität zu praktischer Vernünftigkeit und durch ästhetische Vollzüge“ (ebd., S. 803) diesen Erfordernissen genügen. Es wird sich, unter anderem auch in der Bildungspraxis, zeigen müssen, ob dieser Vorschlag Wirkung zeigt und in praktikable Konzepte umgesetzt wird oder ob nicht doch, insbesondere im institutionellen Rahmen, ästhetisches Um-Denken, aus den jeweiligen Struktur- und Handlungszwängen heraus, entweder nicht ernst genommen und in den privaten Freizeitbereich verbannt wird oder nur als ambitionierter dilettantischer Wildwuchs in Erscheinung tritt.

1.3 Ausschnitte aus der pädagogischen Postmoderne-Diskussion

Im Vorangegangenen wurde u.a. die These vorgestellt, daß sich in postmoderner Perspektive die Konstitution der Wissensvermittlung verändert und daß es in Theorie und Praxis von Erkenntnis grundsätzliche, irreversible Umschwünge gegeben hat, die deren bisherige Legitimationsbasis infrage stellen. Der Bildungsbereich ist davon wesentlich betroffen, denn das Kulturprodukt ‘Pädagogik’ ist wie kaum ein anderes mit den ‘großen Erzählungen’ der Aufklärung verbunden (Lenzen 1987, S. 41; Ladenthin 1991, S. 79); es ist daher von den

postmodernen erkenntnistheoretischen Attacken, die z.B. den Gültigkeitsverfall der Utopie gesellschaftlicher Emanzipation samt ihrem Telos des autonomen Subjekts thematisieren oder die Dispensierung der ontologisch bzw. historisch begründeten Sinnkategorie ins Auge fassen, nachhaltig berührt.

In der Reaktion auf diese Kritik scheint es einen Strang der Negativ-Rezeption bezüglich der gesamten Postmoderne-Thematik im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu geben; in Äußerungen dieser Richtung wird - unter den Schlagworten vom Tod des Subjekts, vom Ende der Geschichte, vom Verschwinden des Sinns zusammenzuckend - das endgültige Ende von Erziehungs- und systematischer Erziehungswissenschaft perhorresziert (Krüger 1990, S. 8). Auf diese Argumentationsrichtung wird im folgenden nicht eingegangen. Statt dessen wird ein Ausschnitt aus der Diskussion gewählt, der sich dem Problem der Geltungsbegründung von pädagogischer Theorie und Praxis nach der Delegitimierung der Aufklärungsutopien in konstruktiver Weise widmet. Diese Thematik nimmt, aufgrund der großen Bedeutung, die ihr zukommt, auch im Rahmen dieser Arbeit einen besonders breiten Raum ein. Damit wird der in den ersten beiden Kapiteln bereits angesprochene Themenbereich 'Veränderungen im Bereich des Wissens und seiner Vermittlung unter den Gegebenheiten postmoderner Pluralisierung' weiter bearbeitet; anschließend wird auch der zweite bereits behandelte Themenbereich, das lebensweltliche Ästhetisierungsphänomen, der mit dem erstgenannten eng verflochten ist, weiter verfolgt, indem Überlegungen präsentiert werden, die auf dessen mögliche Funktion in aktuellen Bildungskonzepten eingehen. Mit dieser Vorgehensweise werden zugleich die Grundlagen vorbereitet, auf denen die Erörterung von Theorie und Praxis der ästhetischen Bildung, die in Kapitelblock 3 stattfindet, aufbauen soll.

Lyotards Einfluß auf die aktuelle Bildungsdiskussion

In der Postmoderne-Diskussion, die in der deutschen Pädagogik erst recht spät, ungefähr ab Mitte der achtziger Jahre (C. Beck 1993, S. 1993, S. 197 ff.; Fromme 1995, S. 52) eingesetzt hat, wird häufig auf Lyotards Position Bezug genommen, was mit seiner schlüssigen Kritik der 'großen Erzählungen' der Aufklärung zusammenhängen mag. Ein weiterer Grund für diese Bezugnahme ist darin zu suchen, daß durch Lyotards Ausführungen zum postmodernen Status des Wissens die Nähe zum pädagogischen Diskurs gleich zu Beginn der Postmoderne-Diskussion hergestellt wurde (Fromme 1995, S. 77). Aus diesen Grün-

den wird auch hier besonders auf Lyotard eingegangen; dabei kann auf die im vorigen Kapitel dargestellten Überlegungen zurückgegriffen werden.

Bei Lyotard selbst finden sich, zumindest in 'Das postmoderne Wissen', keine expliziten Vorschläge für ein dem veränderten Status von Wissen angemessenes pädagogisches Konzept. Er stellt nur einige, eher vage, Vermutungen an: so diejenige, daß die gegenwärtigen und zukünftigen technologischen Transformationen des Wissens sowohl den Inhalt des Wissens selbst betreffen als auch dessen Übermittlungsweisen verändern werden. Damit werden auch die Wissensempfänger, d.h. die Lernenden, in anderer Weise beeinflußt und geformt als man das von früheren Lernprozessen her kennt und erwartet. Lyotard spricht davon, daß „eine starke Veräußerlichung des Wissens gegenüber dem 'Wissenden' ... (zu erwarten sei)" (Lyotard 1994, S. 24) und daß dementsprechend „(d)as alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der *Bildung* des Geistes und selbst der Person verbunden ist, ... mehr und mehr (verfällt)" (ebd.). Er vermutet also, daß, begünstigt durch die Technisierung des Wissensbereiches, Subjekte sich nicht mehr mit einem weltanschaulich grundierten Lern-Paradigma identifizieren, das sowohl dem Inhalt als auch der Vermittlungsform von Wissen eingeschrieben ist. Dementsprechend hätten soziale Identitätsmuster, die ihr Prestige vornehmlich aus der Aneignung von kulturspezifischem, und das heißt in Lyotards Verständnis: ausgrenzendem, Wissen beziehen (ebd., S. 66) an Bedeutung eingebüßt (z.B. der Typ des Bildungsbürgers). Lyotard sieht das Lehr-/Lernfeld zunehmend in einen Marktplatz der Unverbindlichkeiten sich verwandeln, auf welchem Wissen nurmehr als Ware, d.h. in seiner instrumentellen Wertform, zwischen Produzenten und Konsumenten gehandelt wird: „Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert werden ... Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein" (ebd., S. 24). Falls er mit dieser These einen neuartigen Stellenwert und Charakter des Wissens postulieren will, läßt sich leicht einwenden, daß das hier beschriebene Prinzip der „Merkantilisierung" (ebd., S. 26) von Wissen ein vertrautes gesellschaftliches Phänomen ist, das sich insbesondere in kapitalistischen Gesellschaftsformen schon immer gegenüber dem von Lyotard angesprochenen humanistischen Bildungsideal behauptet hat. Insofern wiederholt der Franzose damit nur eine bekannte gesellschaftskritische Position. Dennoch wird durch seine Bemerkung deutlich, daß in postmoderner Sicht den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten, die durch expandierende Informationstechnologien und globalisierte Wissensströme geprägt sind, am ehesten wohl pragmatisch-funktionalistisch orientierte Bildungstheorien entsprechen, in denen nicht mehr Wahrheitsfindung oberstes Erkenntnisziel ist,

sondern wo die Leitfrage lautet: „‘Wozu dient das Wissen?’“ (Ladenthin 1991, S. 79). Diese Frage beinhaltet übrigens auch eine politische Dimension, denn m. E. fordert sie dazu auf, selbst in der Undurchsichtigkeit des globalisierten Verteilernetzes die Aufmerksamkeit nicht dafür zu verlieren, wer mit welchen Interessen an den Schaltstellen der Informationsverteilung sitzt.

Der Hauptstrang der bildungstheoretischen Debatte um postmoderne Perspektiven reagiert vor allem auf die von Lyotard vorangetriebene Delegitimierung der Basis abendländischer Wissensverfaßtheit und auf das dadurch aufgeworfene Problem einer Neulegitimierung der Geltungsansprüche pädagogischer Theorie überhaupt. Die Schattenseiten des Monomythos eines logozentrischen, aufklärerischen, insbesondere emanzipatorischen Bildungstelos wurden schon vor Lyotard erkannt (Krüger (Hg.) 1990, S. 7) und zum Beispiel als hypertrophe Kontrollpraxis kritisiert, die von der Berechtigung und Wirksamkeit pädagogischer Methoden, unabhängig von der Individualität der Lernenden, überzeugt war (ebd.). Des weiteren wird eine emanzipatorisch orientierte Pädagogik bereits aus ihren eigenen Reihen heraus der Selbstwidersprüchlichkeit überführt: dem ihr eingeschriebenen Telos der Selbstbestimmung des Subjekts wird durch Programmatik, durch Institutionalisierung und durch Effektivitätsorientierung von innen heraus widersprochen (Heitger 1991, S. 405).

Doch die postmoderne Rationalitätskritik Lyotards geht weiter: mit der Infragestellung jener „Universaltheorien, die das Sollen aus dem Sein gefolgert haben, trifft sie alle pädagogischen Konzepte, die das Ziel von Bildung in einer normativen Vermittlung von Kultur sehen“ (Ladenthin 1991, S. 83). Der hier aufgestellte Zusammenhang erklärt sich folgendermaßen: mit dem Angriff auf die weltanschaulichen Grundlagen einer Kultur werden zugleich auch die in ihr geltenden Begründungen pädagogischer Konzepte und Basisannahmen infrage gestellt; denn da jede Bildungstheorie unter dem Anspruch der allgemeinen Geltung ihrer Aussagen steht (ebd., S. 82), muß sie notwendigerweise für ihre Präskriptionen auf eine Legitimationsbasis zurückgreifen, und die speist sich aus dem erkenntnistheoretischen Paradigma ihrer zugehörigen kulturellen Tradition. In modern-aufklärerischen Bildungskonzeptionen besteht diese Legitimationsbasis zum einen aus der Setzung der Annahme einer „Bildsamkeit“ des Menschen (Benner/Göstemeyer 1987, S. 63; auch Heitger 1991, S. 403). Das besagt, daß im Subjekt selbst, sozusagen naturhaft, das Pädagogische als Vermögen zur Selbstbildung angelegt und eine entsprechende, von außen kommende Anregung zur Entfaltung dieses Vermögens und damit als psycho-soziale Aufgabe ebenso ‘naturhaft’ gegeben sei (Heitger 1991, S. 402); das ist in der Kan-

tischen Forderung, der Mensch solle aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heraustreten, zu einem Grundsatz des Aufklärungsprogramms geworden (ebd.).

Ein weiterer Legitimationsbaustein traditioneller pädagogischer Theorie ist die Konstruktion einer Sinnkategorie, die aus dem Verstehen der Wirklichkeit hermeneutisch abgeleitet und anschließend normativ gewendet wird (Ladenthin 1991, S. 83). Als Bestandteil der aufklärerischen Weltauffassung findet die Sinnkategorie in den Denkfiguren der Ontologisierung (Rekurs auf die 'Natur' des Menschen) und der Historisierung (Wirklichkeit als zielgerichtetes Entwicklungs-Ergebnis eines zeitlich-bedeutungshaltigen Kontinuums) ihre Letztbegründungen (ebd., S. 84). Lyotards Attacken zielen auf eben diese pädagogisch relevanten 'großen Erzählungen' von Emanzipation und Hermeneutik des Sinns, weil sie seiner Meinung nach terroristisch in dem Sinn wirken, daß Menschen als Träger und Vertreter dieser Ideen betrachtet und diesen Vorstellungen gemäß, im Bereich institutionalisierter Pädagogik als Bildungsideale formuliert, auch erzogen werden. Das Subjekt verliert dadurch, nach Lyotard, sein Eigenes, Unverwechselbares und wird Mittel zu einem von außen vorgegebenen Zweck (Ladenthin 1991, S. 83). In der Tat wird in dieser Kritik einer auf dem Aufklärungsparadigma und den daraus abgeleiteten Zielkatalogen basierenden Pädagogik der Geltungsanspruch ihrer Konzepte entzogen, und dann läßt sich zu Recht behaupten, daß „die postmodernen Herausforderungen die Grundlage der Erziehungswissenschaft insgesamt in Frage (stellen)" (Krüger (Hg.) 1990, S. 8).

In der bildungstheoretischen Reflexion wird die Verunsicherung, die sich aus dem Verlust der Allgemeingültigkeit ihrer Basisannahmen für die Pädagogik ergibt, in die besorgte Frage gefaßt, „wie sich angesichts einer *schlechthinnigen* Diversität von Rationalitätsformen und Sprachspielen der Bildungsgedanke noch halten läßt" (Mertens 1991, S. 34). Lyotard hatte ja, als Konsequenz aus der Delegitimierung der Aufklärungsutopien und ihrer logisch-rationalen Verfaßtheit, die alternative Legitimation von Wissen (und dessen Vermittlung, Y. R.) durch paralogisch-experimentelle Vernunftformen und die narrative Wissenskonstitution 'kleiner Erzählungen' vorgeschlagen (Lyotard 1994, S. 175). Das zeigt vielleicht eine erste Richtung an, in der eine Antwort auf die oben gestellte Frage gefunden werden kann. Der Franzose selbst baut, nach seiner Absage an Einheitsversionen und Synthese-Vorstellungen aller Art - Heidegger parodierend - auf ontische Ungewißheit: „... keiner weiß, ob es überhaupt nur ein Sein gibt und nicht vielmehr mehrere, nur eine Sprache des Seins oder

mehrere“ (Lyotard 1986, S. 71). Läßt sich daraus eine Begründung für gesellschaftliches Handeln - wozu ja auch das Projekt Pädagogik gehört - ableiten, das ohne Orientierung an ersten Fundamenten oder letzten Sicherheiten (Welsch 1996, S. 209), insbesondere ohne die Vision letztendlicher Versöhnung aller Widersprüche auskommen will und muß? Für Lyotard ergibt sich jedenfalls aus seinen Analysen folgerichtig das Postulat einer grundsätzlich experimentellen Verfaßtheit der Existenz; er spricht vom „Sein als Vermögen des Möglichen“ (Lyotard 1986, S. 70).

Die Frage nach einer neuen Geltungsbegründung pädagogischer Aussagen

Ladenthin versucht in seiner Auseinandersetzung mit Lyotards Position eine praxisorientierte Antwort auf die obige Frage nach der Legitimation von Bildung zu geben. Er geht davon aus, daß pädagogisches Handeln ohne sinnvolle Begründung und ohne verbindliche Basis seiner Aussagen schlechterdings nicht denk- und machbar erscheint - ansonsten wäre es überflüssig. Sinn, so sein Vorschlag, könnte „als transzendentale Kategorie bestimmt werden, als denknotwendige Voraussetzung jeder begründeten Handlung. Folglich würde Sinn nicht aus dem Sein, sondern aus dem Bewußtsein abgeleitet, und als konstitutiv legitimiert sein“ (Ladenthin 1991, S. 84). Es geht also, da bin ich mit Ladenthin einig, insbesondere für die Pädagogik darum, die Sinnkategorie nicht zu dispensieren, sondern sie neu zu definieren; und zwar legitimiert nicht als Bindung an ein gesellschaftliches Konstrukt allgemein-verpflichtender Setzung, sondern als eine anthropologische, ich würde sagen: psychische, Kategorie mit individual- und sozialfunktionalistischer Legitimation: sinnvolles Handeln dient als psychisch verankerte, d.h. subjektiv-allgemeingültige Orientierungsleistung, der Organisation von und dem Überleben in der Gemeinschaft und ist daher unverzichtbar.

Dem könnte auch Lyotard in seiner Dissenstheorie nicht widersprechen, ganz im Gegenteil. Er geht ja von der Inkommensurabilität der Diskursarten aus; daraus folgt, daß eine psychisch fundierte, sinnschöpfende Handlung bereits im „Erkennen der Heteromorphie der Sprachspiele“ (Lyotard 1994, S. 191) vorliegt; das gilt erst recht für das Finden von lokalem Konsens durch ständiges Aushandeln von Spielregeln in lebensweltlichen Situationen, wie es ebenfalls von ihm gefordert wird. Erkennen, Unterscheiden, Zuordnen, Abgrenzen, Kommunikation - alles Tätigkeiten, auf die auch in Lyotards Dissenstheorie

nicht verzichtet werden kann - sind kognitive Leistungen, die fundamentale Bausteine komplexer sinnschöpfender Prozesse darstellen. Diese realisieren sich u.a. in wie auch immer begrenzten und begründeten Konsensformen, die für gesellschaftlich funktionales Handeln unabdingbar notwendig sind und bleiben.

Hier möchte ich noch einmal darauf hinweisen, daß Lyotard, vor der Radikalisierung seiner Dissens-Theorie im „Widerstreit", im „Postmodernen Wissen" das Theorem vom lokalen Konsens und von darauf gründenden „zeitweiligen Verträgen" (Lyotard 1994, S. 191) aufgestellt hat, womit er sogar eine Evolution in den sozialen Beziehungen, d.h. im gesellschaftlichen Handeln, einzuleiten glaubt (ebd.). Ein wichtiger Punkt wird darin deutlich, nämlich, daß sich nicht die Denk- und Kommunikationsfigur des Konsenses aus Lyotards Konzepten völlig verabschiedet, sondern daß der Konsens einen neuen Status gewinnt: weg vom normativ-präskriptiven Prinzip hin zum situativen sozialen Ereignis. Ich halte diesen Statuswechsel für außerordentlich bedeutsam und beziehe mich ausdrücklich auf diese Äußerungen Lyotards als Basis für meine These, daß eine postmoderne Perspektive nicht Diffusion, Beliebigkeit, Disparatheit um jeden Preis bedeutet, sondern daß in dieser Sichtweise auch die Möglichkeit einer Neuformulierung der Dimensionen von Geltungsbegründung, Sinnschöpfung und sozialem Handeln liegt, was im Kontext der bildungstheoretischen Diskussion besondere Relevanz erhält.

Ladenthins Überlegungen zur Neubegründung der Kategorien von Sinn und Geltung gehen nun dahin, daß „der denknotwendige Zwang, Bedingungen von Möglichkeiten anzunehmen, ... nicht voraus (setzt), daß sie allgemein sind. Sie können als *Beispiel* für etwas existieren, das nur wieder in Beispielen erfahrbar ist" (Ladenthin 1990, S. 86). Damit könnte sich eine praktikable Möglichkeit eröffnen, Lyotards oben skizzierter Position eines 'essentiellen Experimentierens' sowohl in bildungstheoretischen Überlegungen als auch in praktisch-pädagogischen Kontexten Rechnung zu tragen. Das beginnt schon damit, daß mit der Einführung der Beispielkategorie die Basis für Begründung und Geltung von Aussagen in die Dimension der subjektiven Erfahrung gelegt wird; diese gewinnt Sinnhaftigkeit aus ihrem jeweiligen veränderlichen Kontext. In diesem löst sich der Anspruch des Allgemeinen auf, so daß Erfahrungen als Experimente in einem Feld lebensweltlicher Phänomene gelten können; von dort aus fungieren sie als Beispiele, d.h. als Hinweise auf regulative Ideen, ohne daß diese jemals allgemein aufgelöst werden können (ebd.).

Das „Paradox der Pädagogik in der Postmoderne“ (ebd.), d.h. die Unverzichtbarkeit des Verknüpfens von Fakten mit Bedeutung auf einer kollektiv gültigen Verständigungsbasis, aber ohne konstituierende allgemeinverbindliche Prinzipien, läßt sich nur lösen, wenn Sinn nicht mehr durch allgemeine Setzungen, sondern nur kontextuell konstruiert wird, d.h. daß Inhalte nicht länger den Status eines exemplarischen ‘Falls’ für ein vorausgesetztes ‘Allgemeines’ innehaben, sondern daß sie als ‘Beispiele’ aufgefaßt werden, mit dem sich weitere Beispiele finden, bestimmen und verstehen lassen (ebd., S. 87). Das Beispiel erhält damit eine heuristische Funktion, und zwar im Kontext des Typischen (Meder 1987, S. 60). Dieses Typische entfaltet sich, indem es durch das Gehen von Beispiel zu Beispiel in einem durch subjektive und zugleich kommunizierbare Erfahrung konstituierten Feld erkundet wird. In einem solchen Kontext der Entdeckung und Erkundung wird die pädagogische Relevanz des Beispiels deutlich: es dient als Wegweiser bei der Abgrenzung von einzelnen Bedeutungsregionen inmitten des entstehenden Erfahrungsfeldes und gewinnt damit die Eigenschaft, „Anfang der Erkenntnis zu sein und Ausgangspunkt für deren Fortsetzung. Beides zusammen kennzeichnet Lernen“ (ebd., S. 61). Diese „Theorie des Lernens als Gang von Beispiel zu Beispiel“ (Ladenthin 1990, S. 87) ist nicht neu, als Grundlage für pädagogische Konzeptionen wurde sie bereits in den 50er und 60er Jahren diskutiert (Meder 1987, S. 57). Sie scheint aber für das aktuelle bildungstheoretische Problem der Geltungsbegründung hilfreich zu sein (ebd.), da in ihr versucht wird, „den Geltungsanspruch des Denkens zu erhalten, ohne das Denken durch ein Allgemeines legitimiert zu verstehen“ (Ladenthin 1990, S. 87), wobei ich unter diesem ‘Allgemeinen’ normative Setzungen mit präskriptivem Anspruch verstehen würde.

Das pädagogische Konzept des ‘Beispiellernens’

Meder stellt, wie Ladenthin, Überlegungen zum Lernen am Beispiel an (Meder 1987, S. 57 ff.) und präsentiert sie als Alternative zu pädagogischen Konzepten, die vom Universalanspruch allgemein gültiger Begriffsetzungen und den damit verbundenen hierarchisch-linear strukturierten Deduktionsketten ausgehen. In Meders Ausführungen spielt die Wittgensteinsche Sprachspieltheorie eine Hauptrolle, insbesondere nutzt er das darin enthaltene Konzept der Familienähnlichkeit, um zu verdeutlichen, daß es darum geht, „das Allgemeine, die Familie, über Beispiele ... zu bestimmen, wobei der jeweiligen Besonderung des Einzelnen tragende Bedeutung zukommt. Das Beispiel konstituiert den Begriff, indem seine Einzelheit als besondere Variation eines Allgemeinen ...

auftritt“ (ebd., S. 64). Wichtige Basisannahme bezüglich dieser Art der Bedeutungsgenerierung ist die These, daß das Allgemeine, das erkannt werden soll, „nicht benannt werden kann, (es) kann nur gezeigt werden“ (ebd.). Dieser Zeigemodus des beispielverwendenden Erkenntnisprozesses wird, als Gegenfigur zu Deduktion und Induktion, von Meder als „Transduktion“ eingeführt (ebd.). Diese verläßt die genannten Argumentationsmodelle der klassischen logisch-rationalen Begründung, indem sie im Schreiten von Beispiel zu Beispiel auf einer horizontalen Ebene bleibt und so allmählich ein Netz von Verweisungszusammenhängen bildet. In dieser topographisch-metaphorischen Betrachtungsweise gewinnt das Beispiel die Bedeutung eines Ortes, der im Vorhinein nicht genau lokalisiert werden kann, denn seine Bedeutung ergibt sich erst im Erkunden der näheren Umgebung. Da in dieser Umgebung viele Wege, d.h. viele Verweisungen des Beispiels, möglich sind, behält es einen gewissen Vagheitsspielraum, eine semantische Mehrdeutigkeit (ebd., S. 63), die viel Raum für Bildhaft-Assoziatives läßt, womit der Erkenntnisprozeß eine dezidiert ästhetische Prägung erhält. Diese Art der Bedeutungsgenerierung - ausgehend vom Konzept der Familienähnlichkeit - läßt sich als Grundlage von Beispiellernen verwenden: Sinn von Inhalten ergibt sich nur aus offenen, d.h. vorher nicht festgelegten, Verweisungszusammenhängen zwischen (grundsätzlich unbegrenzt vielen) Beispielen; dort, wo diese Verweisungen ein besonders dichtes Netz bilden, entwickelt sich ein Bedeutungskern, von dem aus sich dann ein Verständigungshorizont aufspannt (ebd., S. 67).

Die ästhetische Grundierung des Beispiellernens zeigt sich nicht nur in der erwähnten semantischen Mehrdeutigkeit von Beispielen, sondern auch in der Verwendung der Metaphern vom topographischen Ort und von der Familienähnlichkeit, sowie im Modus der Transduktion selbst, der auf Lernen durch Zeigen und Assoziation anstelle von Abstraktion und Deduktion abhebt. Der Zeigemodus bezieht dabei, außer der sprachlichen Modalität, auch nicht-sprachliche Ausdrucksformen mit ein, wie sie in der ästhetischen Bildung zum methodischen Repertoire gehören. Darauf wird im letzten Drittel der Arbeit eingegangen, doch auch im hier besprochenen Zusammenhang mit dem Beispiellernen scheint eine auffällige Nähe von Sinnenhaftem und Sinn in diesem pädagogischen Handlungskonzept gegeben zu sein.

Einige wesentliche Elemente ästhetischen Denkens, wie sie im vorigen Kapitel dargestellt wurden, bringt es in sich zur Geltung, z.B. in der erforderlichen Fähigkeit zur Differenzierung von Verweisungszusammenhängen, zur assoziativen Fortsetzung von Beispielreihen oder in der Fähigkeit, zwischen Bedeutungs-

feldern abzugrenzen oder Übergängigkeiten zwischen ihnen herzustellen. Es liegt nahe, im Modus der Transduktion, des 'Hinüberführens', eine starke Affinität zum Konzept der transversalen, ebenfalls 'hinduchgehenden', Vernunftform festzustellen. In beiden Fällen wird ein nicht-hierarchisches, sondern ein vielschichtig-horizontales Erkenntnisszenario entworfen, ein weiteres Merkmal ästhetisch, d.h. sinnenhaft, geprägter Konzeptionen. Die Transduktion des Beispiellernens könnte somit als ein ausführender Arm der transversalen Vernunftform gelten und damit, als eine Praktik ästhetischen Denkens, einen paradigmatisch gewandelten Erkenntnismodus in das Feld kultureller Bildung hineinbringen.

Ein übergreifendes Merkmal des transduktiven Prozesses, das aus dem Vorangegangenen abgeleitet werden kann, ist die Lebendigkeit subjektiver Erfahrung, mit allen zugehörigen Unwägbarkeiten und Vorteilen: „... gemessen an operativen Wegen (sind) transduktive Wege frei und unbestimmt ... . Auf diese Weise garantieren sie die flexiblere Fortsetzbarkeit im Abschreiten der Umgebung von Beispielen" (ebd.). Lebendig gehalten wird ein solcherart erworbenes Wissen insbesondere durch die lebensweltlichen Bedingungen seines Erwerbs, das Erfahrungsfeld, in dem sich Beispiele auch als „Anschlußstellen für kommunikative Verständigung" (Meder 1987, S. 68) anbieten, denn „(d)ie Offenheit ihrer Umgebung ... eröffnet für jedermann die Möglichkeit, sich einzubringen und sich individuell darzustellen" (ebd.). Meder hat die genannten Merkmale des Beispiellernens in mehreren didaktischen Maximen zusammengefaßt. Sie laden Lehrende ein, Lernende zum Transduzieren anzuregen (ebd., S. 69), so daß diese selbsttätig erfahren können wie es ist, wenn man Wissen nicht auf bloße Information reduziert, sondern es mit allen Sinnen erwirbt und sinngenerierend einsetzen kann. Für den Bereich der ästhetischen Bildung hat Maset das Lernen am Beispiel expliziert, wonach das Kunstwerk als „Beispielhaftes" aufgefaßt wird, dessen Potential „vergegenwärtigende Aktualisierungen hervorbringen oder erzeugen läßt" (Maset 1995, S. 80), die zu einem komplexen Netz von Erkenntnissen zu verknüpfen sind.

Pädagogische Implikationen in Kants 'reflektierender ästhetischer Urteilskraft'

Daß die ästhetische Dimension für das Lernen am Beispiel grundlegend wichtig ist, zeigt sich auch in Ladenthin Überlegungen, der besonders um eine erkenntnistheoretische Begründung dieses Konzepts bemüht ist. Zu diesem

Zweck greift er, durch die Rezeption Lyotards hindurch, auf Kants Konzept der reflektierenden, und innerhalb dieser insbesondere auf die ästhetische, Urteilskraft zurück (Ladenthin 1990, S. 88 f.). Das Charakteristikum der reflektierenden Urteilskraft im allgemeinen ist, nach Ladenthin, die „Fähigkeit, in einem konkreten Fall eine Regel erst zu suchen, nach der er zu beurteilen ist. Die Regel ist verbindlich - aber sie wird nicht vorausgesetzt“ (ebd., S. 88). Die Gültigkeit von Aussagen ergibt sich also nicht durch vorgegebene begriffliche Setzungen, für die die situative Erfahrung dann nur noch als exemplarischer Fall zur Veranschaulichung gilt. Da, im Gegenteil, die Ausgangsbasis für diesen Erkenntnisweg Situationen oder (bildhafte) Vorstellungen sind, für die in reflexiven, d.h. vergleichenden und assoziativen, Akten ein Gemeinsames erst im Nachhinein gefunden wird, erfordert dieses Verfahren vor allem „eine Sensibilität für Einzelfälle“ (ebd.). Daraus folgt, daß das Verfahren der reflektierenden Urteilskraft nicht belehrt, sondern es kann nur geübt werden, weil der tätige Vollzug, das Erkunden von Bedeutung, der Weg zur Erkenntnis ist. Es handelt sich damit nicht um ein inhaltszentriertes, sondern um ein prozeßorientiertes Verfahren. In Feldern der Wissensvermittlung eingesetzt, würde dieser Ansatz die Selbsttätigkeit der Lernenden stark in den Vordergrund rücken.

Mit dieser Befragung der reflektierenden Urteilskraft auf ihre pädagogische Relevanz hin wird ein aufklärerisches Konzept für die Begründung einer postmodern angepaßten konzeptuellen Neuformulierung in Anspruch genommen, in der die allgemeinverbindlichen Werte und Präskriptionen der ‘großen Erzählungen’ durch situativ gültige, d.h. kontextuelle, Vereinbarungen ersetzt werden sollen. Dieser Rückgriff auf Kant rechtfertigt jedoch keineswegs den hier möglichen kritischen Einwand, daß Postmoderne eigentlich nichts substantiell Neues, ihrem Präfix folgend, zu bieten habe, sondern daß sie sich lediglich historisierend und eklektizistisch aus dem Fundus der Moderne bediene. Es sei hier noch einmal in Erinnerung gerufen, daß es einer veritablen postmodernen Perspektive darum geht, durch „Erweiterung der Möglichkeiten ... dem aktuellen Pluralismus Rechnung ... (zu tragen), und der historische Rückgriff ... nur eine Methode (ist), sich durch den Kahlschlag der Moderne verlorengegangene Potentiale wieder anzueignen (Welsch in Kemper (Hg.) 1988, S. 22), dabei zugleich aber auf den Gestus der Kompensation zu verzichten. Obwohl von Welsch (und von mir) die Auffassung vertreten wird, daß Bemühungen gerechtfertigt erscheinen, bereits bestehenden aber vernachlässigten Konzepten in aktuellen Zusammenhängen neue Aufmerksamkeit und neue Bedeutung zukommen zu lassen, sei hier doch zu bedenken gegeben, wieweit ein aufklärerisches Konzept wie das der reflektierenden Urteilskraft trägt, da es ja, ursprünglich

als Bestandteil eines synthetisierenden und damit einheitsorientierten Vernunftkonzepts entworfen, postmodern in ein konträr konzipiertes Paradigma übernommen wird.

Trotz dieser Frage wird das Konzept der reflektierenden Urteilskraft - insbesondere in der Ausprägung der ästhetischen Urteilskraft - in der postmodernen (Pädagogik-)Diskussion ausführlich positiv gewürdigt (Welsch 1996, S. 467,796; Ladenthin 1990, S. 88 f.; Meder 1987, S. 94; Ehrenspeck 1996, S. 251 ff.) und hat m. E. zumindest einen großen heuristischen Wert. Deshalb erscheint mir der folgende kurze Exkurs zur „Analytik der ästhetischen Urteilskraft“ (Kant 1968) notwendig zu sein; vor allem auch deshalb, weil es mir an dieser Stelle darum geht, den Geltungsanspruch ästhetisch begründeter Aussagen herauszuarbeiten. Damit legitimiert sich die ästhetische Dimension nämlich als Grundlage für die Entwicklung pädagogischer Theorien und Praxiskonzepte, wodurch sich wiederum ihre zentrale Stellung innerhalb eines aktuellen, ästhetisch konstituierten Paradigmas bestätigt. Beide Gesichtspunkte sind wesentliche Bestandteile der Argumentation in dieser Arbeit.

Das Entscheidende beim Zustandekommen einer gültigen Aussage des ästhetischen Begründungstyps - eines ‘Geschmacksurteils’ nach Kant - ist die Stimmigkeit von sinnenhafter Wahrnehmung/bildhafter Vorstellung und deren kognititver Bearbeitung im „Zustand eines freien Spiels der Erkenntnisvermögen“ (Kant § 9 (29)); damit geht ein Gefühl des „interesselosen Wohlgefallens“ einher, das allgemein verständlich und mitteilbar sein muß (ebd.). Das Zustandekommen dieser Stimmigkeit ist demnach sowohl ein ästhetischer als auch ein emotionaler, subjektiver Akt, allerdings unter der Bedingung, daß er frei von individuellen Motiven, d.h. von persönlichen Zwecken und Bedürfnissen, ist. Die Basis solcherart fundierter Aussagen, die beanspruchen, ohne Begriffsvorgaben das situativ Angemessene, Passende, zu finden und zu begründen, ist das Postulat eines Gemeinsinns (Kant § 22 (67)). Damit wird ein bei allen Menschen gleichermaßen vorhandenes gefühlsmäßiges Vermögen vorausgesetzt, aus dem ‘stimmigen’, zweckfreien Zusammenspiel von (wahrnehmungsmäßiger) Vorstellungskraft und (kognitiver) Reflexion heraus gültige Bewertungen vornehmen zu können. Kant gesteht den auf der Basis eines angenommenen Gemeinsinns zustandekommenden Aussagen eine „exemplarische Gültigkeit“ (ebd.) zu, denn der Gemeinsinn stellt, eben wegen seiner subjektiven Verfaßtheit, nur eine „idealische Norm“ (ebd.) dar, von der man nicht mit Gewißheit sagen kann, man hätte sie mit seinem Geschmacksurteil getroffen; man kann den Gemeinsinn, das ästhetische ‘Allgemeingültige’, definitorisch nicht ding-

fest machen und empirisch nicht nachweisen, sondern in 'Geschmacksurteilen' immer nur näherungsweise verwirklichen, sich in eben dieser Funktionsweise mit anderen einig fühlen und auf dieser Basis Verständigung erreichen. Die Verständigung besteht *nicht* im Konsens der Bewertungsergebnisse, d.h. es darf nicht die Erwartung kommunikativ leitend sein, daß jede/r zum gleichen Urteil kommt; man kann aber - das läßt sich insbesondere bei der Entwicklung von Didaktiken berücksichtigen - darauf bauen, bzw. sollte darauf achten, daß bei einem ästhetisch fundierten Erkenntnisprozeß das Interagieren von Wahrnehmungs- und Reflexionsprozessen abläuft.

Das Diffizile bei der Bestimmung der reflektierenden Urteilskraft ist, daß hierin ein menschliches Vermögen konstruiert wird, das zwischen logisch-rationaler Potenz und subjektiv-emotionaler Willkür liegt und in der Verbindung dieser beiden Bereiche eine Basis für verbindliche Verständigung und damit für Geltung schaffen soll. Um Mißverständnissen vorzubeugen sei noch einmal darauf hingewiesen, daß zum Fällen eines Geschmacksurteils, neben dem Wohl-Gefühl der Stimmigkeit auch die Reflexions- und Entscheidungstätigkeit des Verstandes gehört (Kant § 15 (48)).

Die Aktualität der Kantischen Konzeption liegt - außer im Definitionsraum des Ästhetischen - m. E. auch in der Nähe zu zeitgenössischen psychologischen Vorstellungen. So ließe sich die auf einem 'Gemeinsinn' basierende Empfindung des 'Wohlgefallens' wohl am ehesten mit Funktionslust vergleichen. Sie entsteht, wenn in der Psyche eines Subjekts verschiedene Fähigkeiten in einer konfliktfreien Sphäre interagieren. Der Begriff der 'Funktionslust' wurde in der neueren psychoanalytischen Entwicklungstheorie gebildet und erforscht (Mahler et al. 1980, S. 91 f.) und bezeichnet dort ein allen Menschen gemeinsames kognitiv-emotionales Basisphänomen von Erfahrung. Was die Kantische Formulierung eines gemeinsinnig vorhandenen Vermögens zu 'Stimmigkeit' und 'interessefreiem Wohlgefallen' betrifft, so hat er damit schon zu seiner Zeit ein entsprechendes subjektives Prinzip postuliert. Das Wichtige daran ist, daß es allgemeingültige Aussagekraft besitzt und eine originär ästhetische Legitimationsbasis für Aussagen schafft, die nicht nur eine Alternative zu prinzipiell-normativen Setzungen (reine Vernunft) oder pragmatisch-funktionalistischen Vorgaben (praktische Vernunft) darstellt, sondern darüberhinaus als Grundlage aller Erkenntnisformen gilt (Kant § 9 (32)).

Wenn es sich, Kant zufolge, beim Prinzip der Stimmigkeit um eine ästhetische Bedingung handelt, „'welche in jeder Logik und in jedem Prinzip der Erkennt-

nisse (...) vorausgesetzt werden muß'" (Kant in Welsch 1996, S. 799), dann wird mit einer solchen Aussage in der Tat das Postulat einer fundamentalen „ästhetischen Imprägnierung des Geistigen" (ebd.) aufgestellt, das die Annahme rechtfertigt, daß „der Beitrag der Sinneskräfte ... sich nicht etwa auf Vorleistungen ... oder gar bloß aufs Geschäft der Materialrequisition ... (beschränkt), sondern ästhetische Momente charakterisieren noch höchstrangige Strukturen des Denkens" (ebd., S. 800). Daraus folgt die plausible Annahme, daß der ästhetischen Dimension mit der Erkenntnis- auch die Begründungskompetenz zugesprochen wird. Allerdings warnt Welsch berechtigterweise vor einer daraus ableitbaren „Totalisierung des Ästhetischen" (Welsch 1996, S. 467). Gegen diese Gefahr hat Kant, wie bereits aufgezeigt, insofern Sperren eingebaut, als er ein im ästhetischen Urteil stattfindendes Zusammenspiel von sinnenhafter Wahrnehmung und deren kognitiver Verarbeitung postuliert. Darüberhinaus ist noch ein typisch 'transversaler' Gesichtspunkt zu beachten. Der liegt in der Bestimmung der ästhetischen Urteilsform in Abgrenzung zu anderen Rationalitätstypen, d.h. „(d)ie Umfeldpräsenz anderer Rationalitäten gehört zur Bestimmungslogik des ästhetischen Urteils. Man muß diese anderen Urteilsformen kennen und beachten, um sich auf dem schmalen Grat halten zu können, auf dem ästhetische Urteile allein präzis gefällt werden können. Die Autonomie des ästhetischen Urteils ist kein absolutes, sondern ein konstellatives Diktum" (ebd.).

Unter Berücksichtigung dieser Bedingungen ihrer Gültigkeit läßt sich die ästhetisch verfaßte Begründungskompetenz der Urteilskraft sehr wohl in praxisorientierte pädagogische Konzepte einbringen, z.B. in dem Vorschlag, daß praktische (z.B. moralische) Urteile im Modus ästhetischer Urteile gefällt werden, d.h. sich selbst die Regel gebend und damit beispiel- und nicht begriffsorientiert: „Das heißt, das Urteil besteht in einer neuen Anschauung, in einem neuen Beispiel" (Ladenthin 1991, S. 90). Ein anderer naheliegender Anwendungsbereich wäre die ästhetische Bildung: dort ließe sich jede Installation, jede Collage, jedes Projekt als ein Beispiel für das Inexplikable, das begrifflich nicht Faßbare, verstehen, und die auf diese Produkte und Prozeduren gerichteten Vermittlungs- bzw. Selbstvermittlungsbemühungen ließen sich durchaus im Sinne der Kantischen reflektierenden Urteilskraft erschließen. Eine Erläuterung Bubners hilft, die Struktur ästhetischer Lernprozesse zu klären: er bringt die reflektierende Urteilskraft in unmittelbaren Bezug zur ästhetischen Erfahrung, und zwar gerade durch den nicht-begriffsgebundenen Vorgang eines spezifisch wahrnehmungsbezogenen und zugleich zieloffenen Reflektierens: „Die ästhetische Erfahrung konstituiert sich erst in einer Leistung, die Gegebenes (z.B. Kunstwerke, Y. R.) als nicht nur gegeben interpretiert, so daß die Suche nach

einem Allgemeinen motiviert wird, das erforderlich scheint, aber nicht greifbar ist. ... Die letztliche Ergebnislosigkeit der Suche, das nicht gelingende Auffinden eines passenden Allgemeinen, nach dem das gegebene Besondere zu rufen scheint, deutet keineswegs darauf hin, daß die Suche falsch war und etwas anderes hätte erstrebt werden müssen. Es geht nicht darum, nach einer Phase der Verwirrung nun die bestimmende Urteilskraft verbessert wieder in ihr Recht zu setzen. Daß die reflektierende Urteilskraft an kein Ziel gelangt, läßt sie erst ihrer vermittelnden Funktion inne werden und darin gründet die ästhetische Wirkung“ (Bubner 1989, S. 36 f.).

Das klassische Ästhetik-Programm Kantischer Prägung kann - so sollte deutlich geworden sein - gut zur Legitimierung eines aktuellen ästhetisch grundierten Lernparadigmas beitragen. Denn um in der kulturellen - insbesondere der ästhetischen - Bildung die Basis von Sinnschöpfung und Begründungskompetenz neu, nämlich jenseits von Einheitsvorstellungen, zu legen, bedarf es gerade hier der Erfahrungsorientierung, des Subjektiven, des Situativen. Bewegt man sich lernend in diesen Dimensionen, überrascht es nicht, wenn Fragen offen bleiben und man auf Unvereinbarkeiten trifft oder wenn sich - unvermutet - Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen ergeben. Im ästhetisch verfaßten Urteilstyp und im Vernetzungsparadigma der Wittgensteinschen Sprachspieltheorie kommen darüberhinaus auch das kommunikativ-soziale Element sowie das kognitiv-emotionale Zusammenspiel als konstituierende und interagierende Dimensionen zum Tragen. Suchte man nach einer systematischen Einordnung, ließe sich ein derart konstituierter Ansatz vielleicht am besten unter dem Bildungsparadigma von ‘Selbstbildung als Erfahrungslernen’ fassen, allerdings in einer postmodernen Perspektive, die darin liegt, eine „Theorie nichtteleologisch legitimierter Erkenntnisse und Wertungen“ voranzubringen. Würde diese weiter ausgearbeitet, könnte sie dazu führen, „eine pädagogische Theorie der ‘Bildung als selbstgesteuertes Lernen durch Erfahrung unter dem Anspruch von Geltung’“ zu begründen (Ladenthin 1990, S. 91). Das Konzept des Beispiellernens macht in dieser Hinsicht einen, wie ich finde, diskussionswürdigen Anfang. Zumindest zeigt sich daran, wie das zentrale Problem der Begründung einer aktuellen Bildungstheorie und die Entwicklung pädagogischer Handlungskonzepte in der Postmoderne-Diskussion auf konstruktive Weise behandelt wird.

Das postmoderne Identitätsmodell des 'Sprachspielers'

Einen weiteren Versuch, aus postmoderner Kritik konstruktive Konsequenzen für die pädagogische Theoriebildung zu ziehen, präsentiert Meder in seiner Konzeption vom „Sprachspieler" (Meder 1985, S. 325 ff. und ders. 1987), in dem sich einige Elemente aus dem Vorangegangenen wiederfinden. So nimmt diese Konzeption zwar auf Lyotards sprachanalytisch fundierte Dissenstheorie von der Heterogenität der Diskursarten Bezug, rezipiert in besonderer Weise jedoch wieder Wittgenstein, dessen Sprachspieltheorie als „die Theorie der neuen Literalität des Computers" (Meder 1985, S. 333) bezeichnet wird. Meder hebt in seinem Entwurf des 'Sprachspielers' auf den von Lyotard konstatierten veränderten, veräußerlichten Status des Wissens ab und stellt zugleich eine Verbindung zum experimentellen Status des Seins her, den der Franzose postuliert, indem er die in der zunehmenden Technologisierung des Wissens und der Wissensvermittlung liegenden kreativen Möglichkeiten aufspürt: „Der Sprachspieler versteht sich als Erfinder von Sprachen, in denen er mögliche Welten simuliert. Er konstruiert Wortbedeutungen und ganze Semantiken ... Mit jedem neuen Programm schafft er ein neues Sprachspiel, das seinerseits ... einen grammatischen Spielraum möglicher Nutzung eröffnet, um damit jeden intelligenten Nutzer zu einem Sprachspieler zu machen" (ebd., S. 335).

Meders Entwurf soll hier auch deswegen vorgestellt werden, weil er einige der oben bereits genannten Komponenten enthält. So führt er die Transduktion des Beispiellernens als kreativen Handlungsmodus des Sprachspielers ein (Meder 1987, S. 94). Dadurch wird ihm, dem Sprachspieler, eine „ästhetische Darstellung der Welt" möglich, eine Darstellungsweise, die nicht vom Allgemeinen, vom Begrifflichen ausgeht, sondern zur Erkenntnis sinnvoller Zusammenhänge durch das Erkunden eines Bedeutungsfeldes von Besonderheit zu Besonderheit gelangt (ebd.). Im Kontext des hier präsentierten Identitätskonzepts kommt auch die Kantische Urteilskraft ins Spiel - sie tritt als das Vermögen des postmodernen Sprachspielers auf, im transduktiven Modus des Beispiellernens zu operieren und erhält damit eine zentrale Stellung in Meders Entwurf: „Das Spiel der Urteilskraft ... ist also das transduktive Spiel mit Analogien und anderen Ähnlichkeiten, derzufolge jede konkrete **Wahl** grundsätzlich **auf andere Möglichkeiten** verweist. Solche ... offene Verweisung ist Grundzug der Urteilskraft, die nur dem Sprachspieler eignet ..." (Meder 1987, S. 95).

Wie man sieht, geht es Meder, auch im Entwurf eines aktuell angepaßten Identitätskonzepts, um ein Geltungsfundament für den Umgang mit Wissen in sei-

ner gegenwärtigen Verfaßtheit und das bedeutet, nach Verfahrensweisen zur begründeten Sinnkonstruktion zu suchen. Er meint, gerade im Konzept der Urteilskraft ein postmodernen Verhältnissen angemessenes Instrumentarium gefunden zu haben, dessen Anwendungsmodus der Transduktion dazu befähigt, gerade auch in einer mediatisierten Welt Auswahl- und Entscheidungskriterien finden und damit Sinnzusammenhänge generieren zu können: „... mit der (Urteilskraft) ... wird es ihm (dem Sprachspieler, Y. R.) stets möglich sein ..., künstliche Intelligenz in ihre Schranken zu verweisen. ... Denn in der transduktiven Verweisung liegt der Bezug auf Realität. ... In ihr konstituiert sich Welt als zusammenhängendes Ganzes“ (ebd.), S. 95.

Obwohl Lyotard den zuletzt zitierten Satz Meders sicher nicht unterschreiben würde, so könnte doch dessen Konzept vom experimentierfreudigen, ästhetisch sensiblen und zugleich technologisch aufgeschlossenen Sprachspieler seinen Vorstellungen vom spielerisch-widerstreitenden Umgang mit ‘kleinen Erzählungen’ ziemlich nahekommen; insbesondere auch deswegen, weil für Lyotard der Vorrat der Sprache an möglichen Aussagen unerschöpflich und diese somit der Garant für einen frei sich entfaltenden sprachspielerischen Erfindungsdrang ist, in dessen Realisierung sich „der Wunsch nach Gerechtigkeit und der nach Unbekanntem gleichermaßen“ (Lyotard 1994, S. 193) verwirklichen können. Im postmodernen kulturellen Kontext, da sind sich Meder und Lyotard einig, ist das Sprachspiel der Ort der Erkenntnis, indem „(m)an ... Vermögen des Empfindens und Phrasierens (erforscht), des Sätzebildens bis an die Grenzen des Möglichen; man erweitert das Empfindend-Empfindbare und das Sagend-Sagbare; man experimentiert“ (Lyotard 1986, S. 70).

Bemerkenswert scheint mir, daß Meder seinen Beitrag zu einem Identitätsentwurf des postmodernen Menschen als dezidiert pädagogisches Unternehmen betrachtet; seiner Ansicht nach gehört es zu den Aufgaben dieser Disziplin, sowohl für BildungsarbeiterInnen als auch für ihre Adressaten, „Perspektiven zu setzen, sei es als Orientierung für Handeln oder als Kritik“ (Meder 1985, S. 333). Daher finden berechtigterweise auch Überlegungen zur personalen Identitätsgestaltung ihren Platz in der postmodernen Pädagogig-Diskussion, zumal als Anregung zum Weiterdenken in Bildungsbereichen, die über das schulische Lehr-/Lernfeld hinausgehen.

Die Subjekt-Kategorie in der aktuellen Pädagogik-Diskussion

Daß die Diskussion um neue Identitätsparadigmata zur Zeit Konjunktur hat, wurde bereits in den Ausführungen zur Metapher des 'Sinnbastlers' in Kapitel 1.1 deutlich. Aufklärerisch geprägte Subjekt-Modelle haben zwar ihre unumstrittene All-Gültigkeit eingebüßt, die Subjekt-Kategorie als solche ist damit aber nicht verschwunden; es steht jedoch ihre Neubestimmung an: es wird nach aktuellen lebenswelt-bezogenen, d.h. flexiblen, vielschichtigen, ästhetisch inspirierten Modellen gesucht. Wie im ersten Kapitel erwähnt wurde, führt die Sinnsuche und der Drang nach 'Selbstfindung' lebensweltlicher Subjekte zum Boom einer entsprechenden kommerziellen Psychokultur. Nicht nur dort wird nach neuen Identitätsentwürfen gesucht, sondern eben auch im Bildungsbereich. Das erklärt sich zum großen Teil aus seiner Multifunktionalität, denn auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt einer postmodern gewordenen Moderne stellt Bildung eine wichtige Schaltstelle im Netz kultureller Vermittlungssysteme dar: auf den Wegen des Wissenstransfers - und parallel dazu am Rande - werden auch Inhalte aktueller Modelle von Selbst- und Weltdeutung samt den dort stattfindenden Bewegungen transportiert und auf diese Weise als Identifikationshilfen angeboten.

Diese These von der multiplen Vermittlungsfunktion des Bildungssystems steht meiner Meinung nach nicht im Widerspruch zu Lyotards Auffassung, daß sich das Wissen in postmodernen Kulturen gegenüber seinen NutzerInnen veräußerlicht habe und daher keine identitätsstiftende 'Bildung' mehr stattfinden würde: es werden durch den veränderten Status von Wissen und durch andersartige Vermittlungswege (vor allem auch informelle wie TV-'Helden', peer-groups und Milieu-Lernen) nur andere Sozialisationstypen als früher herausgebildet, die zudem von Subjekten gleichzeitig oder abwechselnd als Identifikationsmodelle in Anspruch genommen werden und somit keine lebenslange Gültigkeitsdauer beanspruchen.

Als Beispiel für aktuelle Identifikations-Muster dient, neben dem 'Sinnbastler' (Hitzler/Honer, Kapitel 1.1) auch der „postmoderne Jongleur" (Mertens 1991, S. 23), charakterisiert durch lustvoll-expressives Spiel mit dem äußeren Erscheinungsbild und durch schillernd-unverbindliches Gleiten zwischen verschiedenen Standpunkten; der oben erwähnte, von Meder konstruierte, 'Sprachspieler' gehört auch dazu, der - passend zu Lyotards Dissenstheorie - flexibel, einfallsreich und technisch versiert, die Satzregelsysteme der vielen 'kleinen Erzählungen' genau untersucht, sich der informationsverarbeitenden Medien auf krea-

tive Weise zu bedienen weiß und dadurch zum Erfinder neuer Sprachspiele wird (Benner/Göstemeyer 1987, S. 71). In diesen Entwürfen postmoderner Identitätsmodelle spiegeln sich die Gegebenheiten gegenwärtiger Lebenswelt. Die bringt ihre eigenen Identitätskonfigurationen hervor, und die theoretische Reflexion täte gut daran, diese Phänomene zu beachten und in ihre Argumentationen und Modellbildungen mit aufzunehmen, um nicht den Realitätsbezug zu verlieren.

Daß es manchmal der Postmoderne-Debatte in dieser Hinsicht mangelt, zeigt die Kritik am „eigenartige(n) Sprachobjektivismus vieler Neostrukturalisten" (Mertens 1991, S. 39), worin die Vorgängigkeit der Sprache vor den Subjekten postuliert wird. Dagegen läßt sich einwenden, daß das Subjekt, als Lebensweltphänomen, auch bei der Orientierung auf Differenz und Dissens als dessen unabdingbare Voraussetzung immer gegeben ist. Sprache muß, um wirksam zu sein und Diskurse bilden zu können, zuallererst von 'jemandem' gesprochen werden, sie gewinnt Bedeutung und Gestalt erst im Gebrauch derer, die sie einsetzen. Das gilt natürlich auch für die Theorie heteronomer Sprachspiele, denn um diese erkennen zu können und um sich für oder gegen den Gebrauch eines bestimmten entscheiden zu können, ist nicht automatenhaftes Nachplappern gefragt, sondern eine mit Bewußtsein begabte, auswahltreffende, erfindungsfähige Instanz, ein *Interpret* (Mertens 1991, S. 39, Hervorhebung von Y. R.). Mit dem Überdauern der Subjektkategorie, nicht nur in der Lebenswelt sondern auch in der Theorie, und ihrer - auch pädagogischen - Neubestimmung ist zugleich der Bildungsbereich als gesellschaftliche Instanz weiterhin legitimiert - nur nicht mehr mit dem Anspruch auf präskriptive, normsetzende Funktionen versehen, dafür stärker den Aspekt der Selbstbildung ihrer Adressaten ins Zentrum von Handlungsentwürfen nehmend, wobei der Bildungsbegriff nicht in teleologischem, wohl aber in pragmatischem Verständnis gebraucht werden sollte, will er postmodern gültig bleiben.

Insbesondere mit dem Konzept des Sprachspielers ist bewiesen, daß es auch eine postmoderne Perspektive für die Pädagogik geben kann: bis hierher sollte eine neue (ästhetisch verfaßte) Begründungsbasis für eine entsprechende neue (ebenfalls ästhetisch verfaßte) Methodik sichtbar geworden sein, auch einige charakteristische Merkmale ihrer Adressaten sind ins Blickfeld geraten. Ein wichtiger Aspekt fehlt aber bisher: die Frage nach neuen Bildungszielen ist noch nicht beantwortet. Es gibt diesbezüglich einen Vorschlag, aufklärerische Bildungsmaximen den aktuellen Identitätsmodellen anzupassen: „In Transformation des pädagogischen Leitziels der 'Mündigkeit' wäre jetzt das übergrei-

fende Telos von Erziehung und Bildung der reflektierte Selbst- und Weltbezug jenes Sprachspielers, der um die Vielfalt der Spiele weiß, der mit einem Teil von ihnen vertraut ist und zwischen ihnen so zu gleiten versteht, daß dabei sowohl (fließende) Identität und Authentizität als auch Kommunikation ... gefunden und entfaltet werden kann“ (Mertens 1991, S. 40). Solch eine Perspektive könnte man insbesondere jugendliche Adressaten, die zunehmend in und mit postmoderner Unverbindlichkeit, Pluralität und Unschärfe leben lernen (müssen), wohl als eine Orientierungsmöglichkeit unter vielen anbieten; m. E. ginge aber eine erneut ‘übergreifende’, d.h. allgemein verpflichtende Zielformulierung im Bildungsbereich an den lebensweltlichen Gegebenheiten und das heißt hier, an den vorfindbaren psycho-sozialen Bedürfnissen und Fähigkeiten einer Mehrzahl vorbei.

An der lebhaften Rezeption des von Meder in die Diskussion eingebrachten neuen Sozialisationstyps postmoderner Prägung (Fromme 1995, S. 55; C. Beck 1993, S. 202 f.; Mertens 1991, S. 39, 40; Schultheis 1997, S. 359) zeigt sich, daß besonders der Zusammenhang von Technologisierung des Wissens und Ästhetisierung des Denkens ein wichtiges Thema in der pädagogischen Postmoderne-Rezeption ist. Die Verarbeitung der Sprachspieltheorie im Konstrukt eines aktuellen Identitätskonzepts, dem Sprachspieler, stellt anscheinend einen beachtenswerten Versuch dar, die postmoderne Beweglichkeit der Sprache, die als Lockerung des Zusammenhangs zwischen Fakt und Bedeutung zum Tragen kommt, mit den unabsehbaren Möglichkeiten der Informationstechnologie auf kreative und zugleich sinngenerierende Weise zu verbinden: „Ist Beweglichkeit die Botschaft des neuen Mediums (Computer, Y. R.), dann wird Sprache zur Simulation möglicher Welten. Der Inhalt des neuen Mediums ist das Programm einer möglichen Welt. Als bloß mögliche Welt verweist das Programm ... stets auf weitere Alternativen. In solcher Verweisung liegt die explosive Kraft der Vervielfältigung von Sprachen und damit der Vervielfältigung von möglichen Welten. ... Der Mensch, der sein Selbst- und Weltverstehen darauf aufbaut, ist der Sprachspieler. Dies ist das Bildungsideal des Zeitalters der neuen Technologien“ (Meder 1985, S. 335).

Man braucht sich Meders Begeisterung für die aus der Computer-Literalität entstehenden unbegrenzten Simulationsmöglichkeiten virtueller Welten nicht anzuschließen (auch Meder in C. Beck 1990, S. 203); vielleicht ist sein Anspruch, ein zeitgemäßes „Bildungsideal“ (Meder 1987) entworfen zu haben, auch etwas überhöht: dennoch ist für weitere Überlegungen in Richtung auf neue pädagogische Handlungskonzepte zu bedenken, daß immer mehr junge

Menschen, indem ihr Selbst- und Weltverständnis zunehmend von der Virtualität computerisierter Lern- und Simulationsprozesse beeinflußt wird, dem Konzept des Sprachspielers nahe kommen.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema 'Pluralisierung'

Der hier aufgezeigte konstruktive Argumentationsstrang innerhalb der pädagogischen Postmoderne-Debatte sieht in Pluralität, in lebensweltlicher Technisierung und Ästhetisierung durchaus „eine vielversprechende Perspektive ..., die auszuloten sich für die Pädagogik lohnen wird" (Mertens 1991, S. 38). Es wird gesehen, daß von der erkenntnistheoretischen Kritik an den Aufklärungsutopien nicht nur Gefahren für das Selbstverständnis und den Bestand der Disziplin erwachsen, sondern daß diese Kritik dem Fach „auch neue Freiräume (eröffnet), die kreativ zu besetzen und zu gestalten sind. Denn das Denken im Horizont der Postmoderne befreit aus semantischer Enge, es führt zur Erweiterung des Sprachlichen in verschiedene Richtungen" (ebd.). Solcher Sichtweise entsprechen auch die oben vorgestellten Überlegungen Ladenthins und Meders, die besonders die pädagogisch gehaltvollen Potenzen sprachanalytisch fundierter Konzepte in die Diskussion hineinbringen und damit zugleich einem ästhetischen Erkenntnisparadigma im Lehr-/Lernfeld größeres Gewicht verleihen.

Insbesondere am Konzept des Beispiellernens und am damit zusammenhängenden Identitätsmodell des Sprachspielers sollte deutlich gemacht werden, daß es eine Denkrichtung in der aktuellen pädagogischen Diskussion gibt, die einen „Pluralismus interferentieller Offenheit" (Mertens 1991, S. 38) zu konkretisieren versucht, wie er in den Überlegungen von Welsch zum Konzept einer transversal agierenden Vernunft im vorigen Kapitel auf einer erkenntnistheoretischen Ebene bereits thematisiert wurde. Öffnet man sich in der bildungstheoretischen Diskussion noch bereitwilliger als bisher den postmodernen Themen von Pluralität und Ästhetisierung, könnten diese vielleicht auf breiter Basis in Bildungsgehalte und -theorien umgesetzt werden, „die nicht ständig als verbindliche Wahrheitsdoktrinen mit dem Charakter der Ausschließlichkeit ... ausgegeben werden" (ebd., S. 40), sondern Sinnerzeugung in „eine spannungsreiche Wechselwirkung auch heterogener Bedeutungen und Sprachkodes (legt), die im mehrfachen und hintergründigen Aufeinander-Verweisen Sinnkomplexität eröffne(t)" (ebd., S. 38). Dieser Verständnis-Rahmen würde vielleicht auch Bedenken bezüglich eines bodenlosen Relativismus' auffangen, und „(s)o könnten ... (Schule und Erwachsenenbildung) zu einem spannungsreichen Denken

der Kombination, des Gleitens und der Vernetzung verhelfen, das auf komplexe Sinnhorizonte hin offen bleibt“ (ebd., S. 40). Mit dieser Äußerung ist versuchsweise ein postmodern ausgerichtetes Bildungsziel formuliert, nämlich den Adressaten das „Gelingen eines multiplen Selbstseins in pluralisierten Lebenswelten“ (ebd.) zu ermöglichen. Dieses Ziel, würde es in der bildungstheoretischen Debatte ernsthaft berücksichtigt und ausgearbeitet, hätte also stark ästhetische Implikationen, es wäre zudem technologie-freundlich, auf Flexibilität und Vielschichtigkeit angelegt und hätte damit - im Ansatz - das lineare Fortschrittstelos der Moderne in Richtung auf einen sozio-kulturellen Paradigmenwandel verlassen.

In dieser Ziel-Perspektive ist auch ein anspruchsvolles Pensum im Bereich der Kommunikations-Bildung, als einer Teildisziplin kultureller Bildung, enthalten. Das legen schon die sprachanalytisch geprägten erkenntnistheoretischen Grundlagen nahe, die bisher vorgestellt wurden; darin steht die Sprachspieltheorie von Wittgenstein mit ihrem Konzept der semantischen Verweisungszusammenhänge für den kontextuellen Pol postmoderner Kulturverfassung, während die Lyotardsche Dissens-Theorie, mit ihrer Betonung der Unversöhnlichkeit der Diskursarten, den partikularistischen Pol dieser Verfaßtheit markiert. Diesen zweipoligen Spannungsbogen in aktuellen Bildungs- und Kommunikationsmodellen zu berücksichtigen ist m. E. unverzichtbar, da auch und gerade inmitten von Pluralität und Differenz, Verständigung für soziale Zusammenhänge konstitutiv und ein konstruktiver Umgang damit essentiell wichtig ist; inwieweit das Zulassen von Dissens und das Vereinbaren von zeitlich und situativ begrenztem Konsens in regionalen wie auch globalen Kontexten gelingt, wird für die Gestaltung von Gesellschaft in Zukunft von großer Bedeutung sein. Von solchen Überlegungen ausgehend könnte ein entsprechendes pädagogisch-didaktisches Aufgabenfeld im spielerisch-experimentellen Einüben unterschiedlichster sozialer Kompetenzen liegen, insbesondere von Verhandlungs- bzw. Aushandlungskompetenzen, allerdings eher in einer Erwartungs-Haltung von minimalem Konsens und maximalem Dissens und einer Akzeptanz dieser Situation im Sinne eines ‘Sowohl-als-auch’. Über die Beobachtung der Praxis des alltäglichen Sprechens oder über die Thematisierung verschiedener Inszenierungsformen der Selbstpräsentation könnte gelernt werden, Differenzen wahrzunehmen, sie auf ihre Beschaffenheit, d.h. auf ihre kontextuelle Bedeutung hin zu untersuchen und auftretenden Totalisierungsansprüchen entgegenzutreten.

Der Faktor 'Lebenswelt' aus Sicht der Jugendforschung

Ein wichtiger Faktor in Vermittlungsprozessen im kulturellen Bereich wäre die Berücksichtigung informeller Lernvorgänge des Alltags: damit kommt das Thema 'Lebenswelt' in den Blick der Argumentation. Lehrende hätten dabei ein Stück weit selbst zu Lernenden zu werden (Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 203) und, statt einer führenden Rolle, eine diversifizierte Haltung, d.h. ein situativ angepaßtes Repertoire zu entwickeln und zu kultivieren, teils teilnehmend-folgender, teils konfrontierender Ausprägung. In postmoderner Kultur hat sich der Status von BildungsarbeiterInnen zugleich mit dem Status des Wissens geändert: sie können und sollen nicht mehr alles besser wissen; statt dessen können ihre Adressaten, dank ihrer Alltagskompetenzen, sie ein gutes Stück weit über das zu Lernende aufklären. Baacke führt als Begriff für ein wechselseitiges Beeinflussungs- und Lernverhältnis (dem aber keineswegs ein impliziter Tauschwertvertrag zugrunde liegt!) die „retroaktive Sozialisation" (ebd.) ein. Die Essenz, die ich daraus formulieren möchte, könnte lauten: WissensvermittlerInnen sollten sich vielleicht stärker darauf einstellen, hinzusehen, zuzuhören, mitzumachen im Rahmen eines reflektierten Experimentierens, d.h. ihrem Tun den ästhetischen (neben dem logisch-rationalen) Modus zugrundezulegen, ohne Angst haben zu müssen, keine begründeten Entscheidungen mehr fällen zu können. Im sorgfältigen Unterscheiden, wann welcher Modus in den unterschiedlichen Phasen eines Bildungsprozesses, z.B. während eines Projektverlaufs, einsatzberechtigt ist, ließe sich ästhetisches Denken bestens praktizieren.

Ähnlich gerichtete Überlegungen zum Rekurs auf Erfahrungsmodalitäten postmoderner Lebenswelt, die als kultur-pädagogisches Handlungsfeld und als Ausgangsbasis für Bildungskonzepte genutzt werden können, liegen bereits vor (Volkmer in Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 131 ff.; Neumann 1989, S. 49 ff.). Der Hauptstrang der Argumentation lautet, daß zur Entwicklung aktuell angemessener pädagogischer Vermittlungsmodelle auf die Strukturen und Ausdrucksformen insbesondere jugendlicher Lebenswelt zurückgegriffen werden sollte, da sich dort vielfältige eigenständige Formen von Selbstbildungsprozessen finden lassen, an denen sich auch institutionalisierte Formen von Bildung orientieren können. Die informellen Erfahrungsräume sind nämlich keineswegs standardisiert und von den Medien vorprogrammiert, sondern „Kinder und Jugendliche produzieren, abseits von den Plätzen und Institutionen, die die Gesellschaft für sie bereithält, selbst die Milieus, in denen sie sich aufhalten" (Neumann 1989, S. 56). Darin arrangieren sie sich auf durchaus eigenwillige Weise mit den Angeboten der Konsumgesellschaft, indem sie z.B. den Medien- und Life-

stylemarkt kreativ für sich nutzen, um mit Hilfe seiner Angebote ständig neue Formen der Selbstinszenierung zu erfinden. Es wird vermutet, daß sich in diesem Verhalten 'kulturelle Suchbewegungen' äußern, in denen 'individuelle Sinn- und Weltdeutung auf eigene Faust' unternommen wird. Diese Such- und Gestaltungsdynamik besitzt experimentellen Charakter, trägt stark individualisierte Züge und ist durch eine aktive Auseinandersetzung mit den neuen Medien gekennzeichnet (ebd.).

Insbesondere die Kulturpädagogik kann die Bedeutung jugendlicher Lebenswelt, zunächst einmal zur Reflexion ihres Selbstverständnisses, nicht hoch genug veranschlagen, doch „(d)azu ist es notwendig, sich auf kulturelle ... Muster einzulassen. Nicht ... die Zusammenhänge erneut pädagogisch zu wenden, sondern kulturelle Facetten wahrnehmen, sie verstehen - und von ihnen zu lernen - den Funken der Aktualität spüren" (Volkmer in Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 139). Anscheinend ist es klar geworden, wo die Referenzbasis für Begründungen pädagogischen Handelns liegt: „die eigentlichen kulturellen Umgangsformen ... finden 'draußen' statt" (ebd., S. 132). Lebensweltliche Phänomene nun aber vorschnell in Konzepten zu pädagogisieren, wäre kurzschlüssig und kann nicht der Zweck einer professionellen Hinwendung zum Milieu sein; es geht nicht darum, bzw. sollte nicht darum gehen, „'den 'gläsernen Jugendlichen' (zu) produzieren, der ... ausgeforscht und durchsichtig zum Objekt staatlich-administrativer und (sozial-)pädagogischer Maßnahmen ... wird'" (ebd., S. 201).

Damit Pädagogik, indem sie Stimmungen und Ausdrucksformen postmoderner Lebenswelt akzeptierend aufnimmt, selber zu neuer Akzeptanz und Relevanz finden kann, wäre die erste Voraussetzung eine Einstellungsänderung ihrer VertreterInnen, nämlich offene Strukturen, provokative, ironische, freche Töne nicht abzuwerten, sondern deren Originalität, d.h. Eigenwertigkeit, zu würdigen - ohne sich anzubiedern. Pädagogik müßte sich nicht nur auf postmoderne Laxheit sondern auch auf die bereits vielgenannte Pluralisierung einstellen, die in der lebensweltlichen Dimension unübersehbar geworden ist: gerade „(d)ie Jugendkulturen zeigen, daß es keine politische, stilistische oder sonstige Avangarde mehr gibt, auf die sich einschwören läßt, die Anspruch hat auf ein Gefühl von 'Zeitauthentizität'. Diese zerbricht in den unterschiedlichen Milieus, wird rückwärts gewandt, sciencefictionhaft, augenblicksverhaftet, auf jeden Fall aber nicht mehr einlinig deutbar" (ebd., S. 194). Ein assoziativ-schlagwortartiger Überblick über das Spektrum postmoderner Jugendkulturen findet sich bei Ferchhoff/Neubauer (1997, S. 148 ff.). Aus diesen Ergebnissen der Jugendforschung läßt sich unschwer die Forderung ableiten, daß es gilt,

den Abschied von der Verpflichtung auf einen (emanzipatorischen) Grundkonsens in der Pädagogik zu vollziehen, um handlungsfähig zu bleiben, wobei verständlich ist, daß es nicht leicht fallen dürfte, sich aus der Eindeutigkeit aufklärerischer Legitimationstradition herauszubewegen, zumal eine neue Begründungsbasis, wenn überhaupt, sich nur erst in einer kontrovers geführten Fachdiskussion und in experimentellen Entwürfen abzeichnet, wie sich u.a. an den Überlegungen von Lenzen, die weiter unten vorgestellt werden, exemplarisch zeigt.

Nach Baacke liegt eine Möglichkeit der Pädagogik, sich in der Uneindeutigkeit einer postmodernen Sozio-Kultur theoretisch wie praktisch zu orientieren, zunächst einmal darin, nicht reflexhaft-defensiv an alten Beständen festzuhalten, sondern mit einer gewissen Gelassenheit in einen selbstreflexiven Prozeß einzutreten: „Nehmen wir uns also Zeit, durchmustern wir pädagogische Kategorisierungen, ordnen wir den möglichen Nachlaß neu, verändern wir das pädagogische Testament ...“ (Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 213). Was u.a. dabei zutage gefördert wird ist die Feststellung, daß Pädagogik, vor allem hinsichtlich ihrer Adressatentauglichkeit herausgefordert, auf das veränderte Selbstverständnis vieler Jugendlicher, das von herkömmlichen Deutungsmustern nicht adäquat erfaßt wird, reagieren muß. Es empfiehlt sich daher, eine ‘postmoderne’ Haltung anzuerkennen, die persönliche Expressivität als eigenständige Wert- und Geltungskategorie zu würdigen weiß: „Die Botschaft bin ich, sie liegt in meiner leibgebundenen Expression und den dafür gewählten Accessoires“ (ebd., S. 197). Dieser (von Baacke fingierte) Ausspruch eines Jugendlichen veranschaulicht die für aktuelle sozio-kulturelle Phänomene typische Betonung eines lebensweltlich verankerten Ästhetisierungsbewußtseins, und verweist damit auch auf deren erkenntnistheoretische Grundlage, das ästhetische Urteil, das - wie oben gezeigt - auf ein Allgemeines in stets neuen Beispielen, sprich: individuellen Expressionen, anspielt und darin Gültigkeit beansprucht.

„Die Botschaft bin ich“ - das illustriert auf treffende Weise auch Lyotards Absicht, „Anspielungen auf ein Denkbares zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“, gipfelnd in seinem postmodernen Kampfruf: „zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, ... retten wir die Ehre des Namens“ (Lyotard in Welsch (Hg.) 1988, S. 203). Dieser ‘Name’ steht für das Originäre (nicht: Originelle!) des individuellen Ausdrucks, das kollektive Darstellungskonventionen und Deutungsmuster nicht (mehr) fassen können; ersetzt werden diese durch inszenierte, nach außen gestülpte Identitätskonstruktionen (Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 197), die in ihrer Flüchtigkeit und Einmaligkeit an der jeweils zugehörigen Person

haften, ohne etwas anderes, dahinter Liegendes, zu meinen. Charakteristisch ist der sinnenhafte Lebenswelt-Bezug dieser Formationen und die experimentell-spielerische Einstellung zu sich selbst, das heißt, man identifiziert sich wohl mit dem Prozeß der Inszenierung, nicht aber mit den darin verwendeten Inhalten. Auffällige Veränderung gegenüber traditionellen, beispielsweise humanistischen, Identitätsmodellen ist die Aufwertung der Oberfläche, der Präsentationsform - ein allgemeines Kennzeichen postmoderner kultureller Manifestationen, die sich etablierten wissenschaftlichen Zugriffsweisen (vorerst) entziehen: „Man mag es (struktur)soziologisch bedauern oder alltagsphänomenologisch feiern; nicht mehr nur das *„Innere“* oder die *„Tiefe“* des Subjekts oder sein ... *„darunter“* oder *„dahinter“* liegendes Geheimnis stehen hier im Zentrum, sondern das durchaus *„emanzipatorische“* Subjekt, das sich als wandlungsfähige und variationsreiche Oberfläche präsentiert“ (Ferchhoff/Neubauer 1997, S. 28). Doch mit diesem Aufbrechen (vielleicht sogar: Dispensieren) einer geregelten Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem, das besonders im Feld gegenwärtiger pluralisierter Jugendkulturen zu beobachten ist, verbindet sich nicht zwangsläufig ein Trend zur Oberflächlichkeit (von Einstellungen, Überzeugungen). Es ist unbestritten, daß es Tendenzen in diese letztgenannte Richtung gibt; es sollte aber auch nicht übersehen werden, daß die große Portion Einfallsreichtum, die in den lebensweltlichen Inszenierungen zum Tragen kommt, auch andere Potenzen beinhaltet, z.B. die zur Selbstreflexion, zur Invention, zur Exploration.

Auch wenn - berechtigterweise - von einigen die Ästhetisierung jugendlicher Lebenswelten kritisiert wird als „Flucht in die Sinnlichkeit der Bilder“ (Neumann 1989, S. 51) soll hier, in der Perspektive neuer Entwicklungen pädagogischer Ansätze, die Argumentation verfolgt werden, daß - besonders für Heranwachsende - in der Bilderwelt der Medien durchaus positive Möglichkeiten liegen, den Individualitätsausdruck auf der Ebene des Ästhetischen in spielerischen Formen von Zitat und Collage auszuprobieren. Identiätsbildung geschieht heute zunehmend im Jonglieren mit unterschiedlichen Stilelementen, und kulturelle Milieus sowie Institutionen (Schule, Arbeitsplatz) werden dabei zur Bühne von Selbstinszenierungen. Ein Vorschlag lautet denn auch, diesen „Trend der Ästhetisierung der Lebensform“ (ebd., S. 56) in kulturpädagogischer Arbeit aufzunehmen, in der versucht werden soll, „jenseits der durch Medien vorgeformten und vermittelten Wirklichkeit - mit den Medien und gegen die Medien - den Kindern (und Jugendlichen, Y. R.) eigene, primäre Erfahrung und Selbstdarstellung zu eröffnen“ (ebd.). In den gegenwärtig anzutreffenden Jugendmilieus liegen bei näherer Betrachtung viele konstruktive, auch mediengestützte, „Möglichkeiten experimenteller Weltaneignung“, in denen „neue,

Geschichte und Zukunft zusammenfassende Aneignungsweisen und Deutungen der Wirklichkeit zur Darstellung (gelangen)“ (ebd., S. 55).

Im Ganzen gesehen hat es die Institution Bildung, insbesondere ihr systematischer Teil, wohl schwer, sich mit kontingenten und hybriden Formationen jugendlicher Lebenswelt zu arrangieren, zumal nicht auszuschließen ist, daß aus dem Trend von Mehrdeutigkeit, Flexibilität und Vielschichtigkeit heraus ein neues, postmodernes Paradigma entstehen könnte, das die Adressaten der aktuellen Pädagogik bis in ihre Identitätsgestaltungen hinein kennzeichnet. In diesen Ausführungen sollte gezeigt werden, daß postmoderne Identitätsentwürfe auch von der Jugendforschung thematisiert, dabei aber nicht aus der Theorie heraus konstruiert werden wie es bei Meders ‘Sprachspieler’ der Fall ist, sondern sie gehen - andersherum - aus den sozio-kulturellen Phänomenen der Lebenswelt hervor - vielleicht ein vielversprechender Weg für die Theorie, möglichst praxisnah zu bleiben.

Daß in der gegenwärtigen Pädagogik-Diskussion der Faktor Lebenswelt eine besondere Rolle spielt, ist auch für die oben angesprochene fällige professionelle Selbstreflexion von Bedeutung. „Die Zeit der ‘großen Erzählungen’ und der gesamtgesellschaftlichen Utopien wie auch des Engagements für sie ist zu Ende gegangen“ (Mertens 1991, S. 40). Insoweit, als PädagogInnen in Theorie und Praxis in diese Projekte involviert waren, ist eine auch persönlich zu vollziehende Umorientierung an der Zeit, und das heißt, die professionelle Optik auf die „Nahperspektive ... personnaher wie sozialer Orientierungen“ (ebd.) einzustellen. Neben dem bereits geforderten ausdrücklichen Einbezug medialer Technologie in Lernfelder bedeutet das auch „die Hinwendung zum Selbst, zur persönlichen Entfaltung und Lebenssteigerung, die Betonung des intimen Sozialraumes ... und schließlich Erfahrungen der Unmittelbarkeit von Natur. In einer hyperkomplexen Welt ist das ‘Durcharbeiten’ des individuellen und sozialen Nahraumes der Alltagswelten und Alltagskulturen von nicht geringer Bildungsrelevanz“ (ebd.).

Was die professionelle Selbstreflexion und die Entwicklung neuer Perspektiven pädagogischer Einstellungen und Verhaltensweisen betrifft, gibt Baacke eine bedenkenswerte und erfrischende Anregung. In seinen Überlegungen wird insbesondere der Aspekt der Freiheit, wie er in der ästhetischen Dimension angelegt ist, artikuliert und versucht, ihn auf postmoderne Weise in die pädagogische Diskussion hineinzubringen. In seinem Vorschlag einer „ironischen Pädagogik“ (Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 212) erläutert er zunächst, was er unter einer

gegenwartstauglichen Form der Ironie versteht: „Die Freiheit, die Ironie erlaubt, ist die des Habens und Noch-Nicht-Habens und die Einsicht in diesen Tatbestand. ... Ironie stellt das Disparate zusammen und bezieht es aufeinander. Die sich 'hart im Raum stoßenden Sachen' stehen im Antwortverhältnis. Kein Standpunkt gewinnt die Oberhand. ... Konvention und starre Institutionalisierung einer Sache kann die Ironie wegen ihrer freien Beweglichkeit nicht zulassen; dem realis setzt sie den potentialis entgegen, aber auch umgekehrt: der Versuch wird durch die gegebene Wirklichkeit kritisiert. Indem sie eine Summation von Perspektiven darstellt, diese aber gegeneinander winkelt, verschiedene Blickrichtungen in einer Reihe von Spiegeln auffangend ... übt sie Toleranz ... Da wir dazu neigen, es uns im Vorhandenen bequem zu machen, wird die Ironie um der Bewegung willen, die ihr Grundsatz ist, besondere Vorliebe fürs Experiment haben, das ... das Dasein überprüft, sich aber auch an ihm korrigiert" (ebd.). Interessanterweise zeigt sich hier eine bisher nicht genannte Quelle der ästhetischen Dimension. Die ästhetische Signatur der Ironie scheint sich nämlich nicht, wie gewohnt, aus Sinnenhaft-Konkretem, sondern aus originär Intellektuellem zu ergeben. Nichtsdestoweniger ließe sich diese 'geistige' Qualität des Ästhetischen genauso gut konkretisieren wie die stärker greifbaren Formen materialisierter Selbstinszenierung, die bisher diskutiert wurden. Von der anschaulichen Legitimation einer zeitgemäßen Ironie schlägt Baacke dann die Brücke zu seiner Profession: „Wie wäre es, wenn ... Pädagogen ein wenig von einer solchen Ironie profitierten? ... Eine Post-Pädagogik (wenn es denn die gibt) wäre eine ironische Pädagogik. Diese wagte, sich auf Irritationen einzulassen, die in mehr bestehen als nur dem Vortrag anderer Meinungen ..." (ebd.).

Bildungstheorie in poststrukturalistischer Perspektive

Im Lebenswelt-Bezug, wie er im Vorangegangenen thematisiert wurde, scheint auch die Bedeutung des von Lyotard rehabilitierten narrativen Wissens als Basis jeglichen Diskurses auf (Kapitel 1.2). Vielleicht liegt in der Berücksichtigung dieser Wissensform lebensweltlicher Milieus ein neuer Zugang zu einem realitätsnahen, aktualisierten Selbstverständnis der Pädagogik und ihrer Möglichkeiten? Neu wäre jedenfalls ihre lebensweltliche Legitimationsbasis, gekennzeichnet nicht durch den Anspruch auf Wahrheit, sondern durch den pragmatischen Vollzug (Erfahren - Erzählen - Hören - Weitergeben) und damit durch ihre Geschichte und durch ihr Potential gestalterisch-interpretierender Kreativität.

Lenzen nutzt Lyotards ‘Entdeckung’ des narrativen Wissens für eine Untersuchung zum Status von Bildungstheorie. Dabei geht er soweit, die pädagogische Theoriebildung, wie wissenschaftliche Theoriebildung überhaupt, nicht nur als aufklärungsspezifische Erzählung aufzufassen (Lenzen 1987, S. 58); darüberhinaus identifiziert er diese Wissensform - im Anschluß an Blumenbergs Buchmetapher von der Lesbarkeit der Welt (ebd., S. 47) und im Rekurs auf Baudrillards Hyperrealitäts-Theorem (ebd., S. 54) - als hyperreales Konstrukt, als Kulturprodukt, in dem sich Fakten und die auf sie beziehenden Zeichen ununterscheidbar miteinander vermischen; das Postulat einer strikten Trennung von Empirie und Theorie entpuppt sich so als Fiktion. Demzufolge läßt sich in der Form herkömmlicher Theoriebildung nichts Relevantes über Wirklichkeit aussagen, denn Theorien bilden eigenständige Diskurse mit einem nur intern gültigen Sinnverweisungszusammenhang. Hier sei noch einmal an Lyotards Ausspruch erinnert: Wirklichkeit kann durch Diskurse hindurch nicht ‘geliefert’ werden, sie bleibt ein Denkbares, auf das nur angespielt werden kann (Lyotard in Welsch (Hg.) 1988, S. 203).

So sollte man, meint Lenzen, ganz auf die Illusion verzichten, wirklichkeitsgerechte Analysen, Zielvorstellungen und Begründungen in Theorien entwickeln zu können. Um nun einen Ausweg aus dem fachspezifischen Dilemma zu finden, daß Pädagogik, will sie nicht überflüssig sein, eine gesellschaftliche Funktion für sich reklamieren *muß*, die ihren Bezugs- und Erfüllungsort in der *sozialen Realität* hat, diese aber - wie vorgestellt - durch Theoriebildung nicht erfaßt werden kann, schlägt Lenzen die Flucht nach vorn vor, nämlich „(d)ie Hyperrealisierung der Kultur ernst zu nehmen, (und das) heißt, diesen Prozeß auf die Spitze (zu) treiben, Theorien zu erzeugen, die dadurch ihren inkriminierten Charakter verlieren, daß sie gar nicht mehr den Anspruch erheben, auf Wirklichkeit zu referieren, und so zu Kunst werden“ (ebd., S. 54). So landet die Wissenschaft einmal mehr - an Feyerabends Analysen sei erinnert (Kapitel 1.2) - bei der Kunst. Lenzen möchte jedoch in die Denkrichtung, die von ihm betreute Systematische Pädagogik „zugunsten einer Kunstform“ (ebd., S. 57) aufzulösen, nicht weiter gehen. Statt dessen entscheidet er sich dafür, den Sockel narrativen Wissens, auf dem die pädagogische Theoriebildung aufliegt, hervorzuholen, insbesondere die Form des Mythos’ stark zu machen und damit, wieder einmal im Rückgriff auf altbekanntes Formenrepertoire, eine postmoderne Kulturtheorie und eine darin involvierte pädagogische Wissenschaft begründen: „Die Geschichte ... der Pädagogik ist ... ein gigantischer Diskurs, in dem sich entgegen aller Rationalisierung die großen Erzählungen erhalten haben, ... Diese Geschichten müßten wiedererzählt werden in einer großen Mythologie

der Erziehung, ...“ (ebd., S. 58). Lenzens Überlegungen sind zwar mehrfach zur Kenntnis genommen worden (z.B. Mertens 1991, S. 33; C. Beck 1993, S. 200, 221; Schultheis 1997, S. 359), eher aber mit einem skeptischen Unterton, da sich, trotz einer gewissen Plausibilität, nicht recht absehen läßt, in wieweit seine Vorschläge für praxisrelevante Konzeptionen taugen. Es müßten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie der Modus des narrativen Wissens für eine haltbare Verständigungsbasis pädagogischer Theorie, auf die seine Überlegungen ja in erster Linie abzielen, aber auch konkretisiert in den ‘kleinen Erzählungen’ lebensweltlicher Milieus für Lehr-/Lernfelder nutzbar gemacht werden kann.

Zwei gegenläufige Argumentationslinien zum Thema ‘Ästhetisierung’

Wurde bereits deutlich, daß in den bildungstheoretischen Überlegungen (zur Urteilskraft, zur Diskursregel der Familienähnlichkeit) und dem daraus entwickelten pädagogischen Handlungsentwurf (dem Beispiellernen), sowie den damit zusammenhängenden neuen Sozialisationstypen (dem Sprachspieler, dem Jongleur) der ästhetischen Dimension eine dominierende, weil erkenntnisleitende Funktion zukam, so wird in der Bezugnahme pädagogischer Argumentation auf lebensweltliche Phänomene als Fundus für neue Bewertungen und Handlungskonzepte vollends sichtbar, daß diese Dimension nicht nur in der philosophisch-soziologischen Postmoderne-Diskussion, sondern auch als „Ästhetisierung pädagogischen Denkens“ (C. Beck 1993, S. 73) im Diskurs dieser Disziplin in Erscheinung tritt, daß sie von einigen sogar als dessen zentrale Kategorie identifiziert wird (ebd.; auch Schultheis 1997, S. 355). Das verwundert nicht, denn, neben einer „Ästhetisierung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung“ (Schultheis 1997, S. 359) finden sich auch im Praxisfeld, vor allem in der ästhetischen Bildung, vielfältige Anknüpfungspunkte dafür: zahlreiche Lernprozesse lassen sich auf ein Experimentieren mit Imaginations- und Wahrnehmungsvorgängen gründen. Sensibilisierte Wahrnehmung kann als Inspirationsquelle oder Leit- und Vollzugsmedium des Denkens didaktisch genutzt werden, so daß auf dem Boden der kritischen Infragestellung eines einseitig logisch-rational ausgerichteten Lernparadigmas der Moderne „eine stärkere Berücksichtigung sinnenhafter, mimetischer und imaginativer Potenzen“ (C. Beck 1993, S. 75) im Bildungsbereich naheliegt.

Es muß jedoch vor der Gefahr einer verkürzenden Polarisierung gewarnt werden, indem in (reformpädagogisch anmutender) kompensatorischer Ambition nun „das Andere einer verengten Rationalität“ (Mertens 1991, S. 41) hervorge-

hoben und dazu aufgefordert wird, „über spielerische Formen der Leiberfahrung wieder die vital-psychische Funktion in den Vordergrund zu rücken ... (und) über die Aufwertung des Emotionalen, die Verinnerlichung erfahrener Subjektivität, die Weckung von Phantasie und Imagination, die Wiederentdeckung der Sinne und der Wahrnehmung des Schönen die ästhetische Funktion (zu) stärken" (ebd.). Solch eine Haltung der Kompensation verbleibt im Denken von Einheits- und Synthesekonzeptionen der Aufklärung, hier mit dem Telos einer Überwindung des Leib-Seele-Dualismus. Einem solcherart ausgerichteten Diskussionsstrang in der Pädagogik ließe sich also so etwas wie eine altbekannte „Sehnsucht nach Ganzheit" (Schultheis 1997, S. 355) unterstellen. Der „Rekurs auf Ästhetisches in der Erziehung (soll) dazu beitragen, daß sich der Mensch wieder 'im Ganzen als ein Ganzer' ... erfahren kann" (ebd.). Diese Argumentationslinie bleibt letztlich der humanistischen Erlösungsutopie, also einer Variante der aufklärerischen 'großen Erzählungen' verhaftet, und die Inanspruchnahme der ästhetischen Dimension gewinnt in diesem Zusammenhang durchaus den Charakter einer Regression (ebd., S. 362), womit nicht nur die oben beschriebenen Gegebenheiten aktueller sozio-kultureller Lebenswelt ignoriert, sondern auch „die konstruktiven Möglichkeiten postmodernen Denkens unterboten" werden (ebd., S. 355).

Zusammen mit dieser holistischen Tendenz (Schultheis 1997, S. 361) in pädagogischen Ästhetisierungs-Argumentationen, die auf die Vorwissenschaftlichkeit und die quasi unverstellte Naturhaftigkeit sinnenhafter Erfahrung abhebt, wird von Schultheis auch die narrative Wissensverfaßtheit kritisiert. Hier ist allerdings eine Differenzierung angebracht, die diese Kritik in Schranken weist: man sollte genau den erkenntnistheoretischen Hintergrund identifizieren, auf dem für eine Stärkung der verschiedenen vorwissenschaftlichen Diskurse, z.B. der Mythen, plädiert wird.

Der konservativ-regressive Argumentationsstrang folgt mit solch einem Rückgriff wohl tatsächlich einem „Bedürfnis nach der Aufhebung der Trennung von Körper und Geist, von Sinnlichkeit und Verstand" (ebd., S. 361) und setzt damit auf die kompensatorische Synthesefähigkeit einer nach Ganzheitlichkeit strebenden Vernunft, wie sie die Aufklärung postuliert. Dieser traditionellen Auffassung liegt folgende Setzung zugrunde: wie selbstverständlich geht sie von einer unhinterfragbaren, naturhaft-unmittelbaren Qualität sinnenhafter Erfahrung aus. Doch bleibt man, vom Bedürfnis nach Kompensation geleitet, innerhalb des cartesischen Konzepts von der Aufspaltung des Subjekts in Leiblichkeit und Geistigkeit, dann trifft man das Naturhafte nur als kulturelles Kon-

strukt an. Im Leib-Seele-Dualismus wird das Sinnenhaft-Konkrete nämlich zwangsläufig als (unterlegener) Gegenpol zum dominanten Pol der logisch verfaßten Rationalität formuliert. Mit dieser Positionszuweisung innerhalb eines dichotom angelegten Paradigmas wird Natur zwangsläufig „einvergeistigt", wie eine treffende Formulierung von Lenzen lautet (Lenzen 1987, S. 56).

Einen grundsätzlich anderen Ansatz vertritt Lenzen. Ihm kann man einen unreflektierten Bezug auf das cartesische Rationalitätsparadigma nicht zum Vorwurf machen; er hat sich ja, im Gefolge der französischen Poststrukturalisten, für die Auffassung entschieden, daß Wirklichkeit, d.h. auch Natur, von menschlichen Erkenntnisbemühungen, u.a. in Theoriebildungen, gar nicht erfaßt werden *kann*, also muß auch jegliche Vorstellung über Qualitäten und Wirkungsweisen des Naturhaft-Materiellen ins Leere, oder besser: ins Konstrukthaft-Gemachte, laufen. Lenzen greift in seiner Argumentation von einer Meta-Ebene, nämlich derjenigen von Hyperrealität, auf die Mythen zurück, versucht also in dieser vorwissenschaftlichen Erzählform eine kategorial übergeordnete Basis der Wissensverfaßtheit in das unvermeidbare Geschäft der Theoriebildung einzuführen, anders als es im dichotomen Paradigma von 'Natur versus Geist' geschieht. Der poststrukturalistische Deutungsstrang gerät m. E. allerdings leicht in Gefahr, in seinen radikalisierten Ausformungen den Realitätsbezug zu verlieren (symptomatisch für eine Richtung, die sich gerade diesem Thema widmet?); um bildungspraktisch damit arbeiten zu können, sollte man vielleicht bei der moderaten Konstruktion bleiben, daß an jedweder Diskursform Faktizität ihren (mehr oder minder großen) Anteil hat; es erscheint nicht angemessen, kulturelle Produkte ununterschieden als pure Imaginationen aufzufassen und pauschal zu behaupten, in jüngster Zeit sei „(d)ie materielle Wirklichkeit ... von einer immateriellen Hyperrealität auf der ganzen Linie zurückgelassen worden" (ebd., S. 57).

Dennoch zeigt sich in Lenzens Anschluß an diese postmoderne Denkrichtung, insbesondere an seinem Vorschlag, vorwissenschaftliche Diskursformen als Ausweitung des hyperrealen Spektrums ins Spiel zu bringen, ein erklärungskräftiger Ansatz, der vor allem für all jene Bildungstheorien Relevanz besitzt, die beanspruchen, erkenntnistheoretische Kategorien wie 'Subjekt' oder 'Erfahrung' erfassen und in Handlungskonzepte einbauen zu können. Lenzens Ausführungen fordern diesbezüglich zu einer oben bereits gezeigten Differenzierung auf: Theorien, in denen behauptet wird, prinzipiell gültige Aussagen über real Existierendes machen zu können, schaffen nur Illusionen, denn alles, was sie leisten können ist, Erzählungen über ihren Gegenstand herzustellen: mit der Theorie-

bildung über ‘Erfahrung’ wird ein hyperreales Konstrukt geschaffen. Das ist zu beachten, wenn man sich, wie im Kontext ‘Beispiellernen’, auf das Bildungsparadigma des Erfahrungslernens einläßt.

Welche Konsequenz läßt sich aus solch einer Argumentation ziehen? Soll man in eine reine Metaphernsprache, in phantasievolle Geschichten ausweichen, um sich dem Nicht-Darstellbaren, nach der Absage an die Erklärungskraft wissenschaftlicher Theorie, anzunähern? An diesem Punkt wird in Zukunft wohl noch heftig weiter diskutiert. Wünschenswert wäre, wenn die DiskussionsteilnehmerInnen darin übereinstimmten, daß pädagogisches Handeln mit der Ungewißheit einer phänomenhaften ‘black box’ zu rechnen und damit zu arbeiten hat. Die wird auch nicht durch die Forderung nach Kommunizierbarkeit von Erfahrung beseitigt. Selbst wenn Kant verlangt, ästhetische Urteile sollen mitteilbar sein, mag damit Entscheidendes, nämlich das Nicht-Sagbare, das manchmal von größerer Bedeutung und Wirkung (auch für Bildungsprozesse) ist als das Sagbare, zwischen den Worten verloren gehen. Als Ironie erscheint mir, daß erst mit der Abkehr von klassischen Aufklärungsbemühungen, wie sie in der Postmoderne sich ereignet, der aus der Emanzipationsutopie stammende Begriff der Selbstbestimmung eine theoriefreie Zuflucht - und damit seine ‘wahre’ Heimat - gefunden hat. Denn mit der Auffassung von Theorien als hyperreale Konstrukte wird nachdrücklich auf die Qualität des Nicht-Bestimmbaren in Phänomenen hingewiesen, eine Qualität, die außerhalb der Reichweite rationaler Diskursformen liegt und die auch nicht von ästhetischen Erkenntnisverfahren (z.B. der reflektierenden Urteilskraft) dingfest - wohl aber spürbar - gemacht werden kann.

Mögen die Thesen von ‘Natur als Kulturprodukt’ und ‘Kultur als unhintergehbare Hyperrealität’ manchem etwas abgehoben erscheinen, so läßt sich doch für eine Neuformulierung pädagogischer Konzepte vielleicht einiges daraus gewinnen, wie die letzten Ausführungen deutlich machen sollten. Neben einer Schärfung der erkenntnistheoretischen Aufmerksamkeit für die paradigmatische Herkunft der jeweils infrage stehenden Bildungstheorie läßt sich, Lenzen folgend, über die Würdigung der narrativen Wissensform eine Brücke schlagen zur lebensweltlichen Realität mit den sie konstituierenden ‘kleinen Erzählungen’, seien es nun kollektive (familiale, regionale, lokale, milieuspezifische) Geschichten, individuelle Biographien oder kunstnahe ästhetische Projekte (Selle 1992). Aus postmoderner Sicht bedeutet das, „nicht den Gegensatz leiblich-sinnlicher und kognitiv-theoretischer Erfahrung in einem Ganzheitspostulat aufzulösen, sondern das Augenmerk darauf zu legen, daß die verschiedenen

Weisen des Zugangs zur Welt auch nebeneinander bestehen können“ (Schultheis 1997, S. 362). Bildungstheorie und Didaktik sind damit aufgefordert, sich ernsthaft auf einen interferentiellen und unhintergehbaren Pluralismus lebensweltlicher Phänomene einzulassen und sowohl Technisierung als auch Inszenierung gleichermaßen zu beachten. Beide Elemente sind in Kombinationen von veräußerlichtem (Informations-) Wissen und Narration unauflöslich ineinander verwoben und bilden so den ‘Stoff’, aus dem die vielfältigen ‘kleinen Erzählungen’ lebensweltlicher Milieus gemacht sind; eine handlungsbereite Pädagogik sollte heute dafür sensibel sein.

Würden solche Überlegungen von PädagogInnen in Praxiskonzepte umgesetzt werden, fände damit eine ästhetisch geprägte Auffassung, nämlich Wirklichkeit in einem kaleidoskopischen Erfahrungs-Spektrum zu zelebrieren (nicht: zu erfassen!), in Bildungsprozesse, insbesondere im kulturellen Bereich, Eingang. Es verwundert daher nicht, daß in der postmodernen Linie der pädagogischen Ästhetisierungs-Diskussion auch das Konzept transversaler Vernunft von Welsch rezipiert wird; es wird als Unterstützung des Differenz-Theorems gewürdigt und als gangbarer Weg zu einem aktuellen leistungsfähigen Vernunftbegriff betrachtet (ebd., S. 363; auch Ferchhoff/Neubauer 1997, S. 82 für die Jugendforschung).

Mit dieser Würdigung wird zugleich die Hoffnung verbunden, daß das neue Vernunftkonzept zu fachspezifischen Operationalisierungen anregt, denn natürlich taucht mit der Anerkennung von unhintergehbarer sozio-kultureller Heterogenität im pädagogischen Feld sogleich die Frage auf, wie sowohl diese Anerkennung als auch die Pluralität selbst angemessen zu vermitteln ist. Mit dem Plädoyer für eine selbstreflexive Phase in der Bildungstheorie (Baacke a.a.O.) allein ist es - so notwendig die auch sein mag - nicht getan: die Anforderungen der Praxisfelder drängen auf angemessene Handlungskonzepte. Die transversale Vernunft bietet da eine haltbare Einstellungsgrundlage mit Anschlußmöglichkeiten zur Bildungspraxis an; so kann die Gefahr postmoderner Oberflächlichkeit und Beliebigkeit (auch in der Theoriebildung) überwunden und statt dessen - auf der Basis eines aufmerksamen Differenzbewußtseins - auf Sensibilität und paralogische Vielseitigkeit gesetzt werden. In dieser Perspektive ließe sich m. E. vor allem in außerschulischen Feldern wie z.B. kultureller Bildung ein ganzes Stück weit konstruktiv planen und handeln. Im dritten Kapitelblock dieser Arbeit soll diese Behauptung anhand aktueller Konzepte in der ästhetischen Bildung überprüft werden.

2 Auf der Suche nach bildungsrelevanten Dimensionen eines aktuellen Identitätsbegriffs

2.1 Der Identitätsbegriff im Umfeld der Postmoderne-Diskussion

Im gesamten zweiten Kapitel sollen die bisher gesammelten Hinweise und Argumentationsspuren zum Begriff personaler Identität verdichtet und theoretisch fundiert werden. Ziel ist das Ausarbeiten der Grundthese dieser Arbeit, wonach unter modern-postmodernen Gegenwartsverhältnissen personale Identität zweckmäßigerweise nicht als substantiell-fixiertes Konstrukt aufgefaßt wird, sondern als ein dezidiert gestalterisch-flexibler psycho-sozialer Prozeß zu verstehen ist, der sehr wohl - mit seinen Möglichkeiten, Grenzen, Widersprüchen - innerhalb des pädagogischen Aufgabenspektrums reflektiert und erkundet werden kann; dabei bietet sich der Bereich kultureller und insbesondere ästhetischer Bildung als ein exemplarisches Übungs- und Experimentierfeld für solche Erkundungen von Identitätsgestaltung an. Ein erster Schritt zur Präzisierung dieser Basis-Hypothese wurde im ersten Kapitelblock unternommen in der Konturierung bildungsrelevanter Aspekte des gegenwärtigen sozio-kulturellen Wandels in westlichen Gesellschaften. Hier folgt nun die Konkretisierung eines kompatiblen Identitätsbegriffs; die Ergebnisse dieser im wesentlichen sozialpsychologisch geführten und in ihrer erkenntnistheoretischen Basis thematisierten Auseinandersetzung werden dann, im dritten und letzten Kapitelblock der Arbeit, auf Theorie und Praxis der ästhetischen Bildung bezogen und dort auf ihre Praktikabilität hin überprüft, soweit das in einer reinen Literatur-Arbeit überhaupt möglich ist.

Anbahnung eines Paradigmawandels: die ‘De-Zentrierung’ des Subjekts

Am Beginn der hier anstehenden Sichtung zum Identitäts-Begriff fällt auf, daß die einschlägigen Begriffe ‘Subjekt’ und ‘Identität’ sowie das Zuordnungsverhältnis, in dem beide zueinander stehen, äußerst unsicher ist; in der Literatur zum aktuellen Diskussionsstand dieses Themenfeldes ist nur eine unklare Verwendung der Begriffe zu finden (Straub 1991, S. 52 f.). Als besonders krasses Beispiel sei auf einen Beitrag von Kamper verwiesen, der in ein und demselben Aufsatz ‘Individuum’, ‘Subjekt’, ‘Ich’, ‘Ich-Identität’, ‘Mensch’, ‘Subjektivi-

tät', 'Identität', unerklärt nebeneinander stehen läßt, so daß man nur Vermutungen über deren synonyme Bedeutungsverwendung anstellen kann (Kamper in Kittler (Hg.) 1980). Insbesondere für den Identitätsbegriff kann es keineswegs als geklärt gelten, wie er theoretisch bestimmt ist, bedingt durch die Vielzahl der an der Diskussion beteiligten Disziplinen und der Vielfalt ihrer Ansätze (Straub 1991, S. 52). So läßt sich leicht von einer wissenschaftstheoretischen Misere in diesem Themenbereich sprechen, die u. a. im inflationären Gebrauch des Identitätsbegriffs zum Ausdruck kommt (ebd., S. 53; Frey/Haußer 1987, S. 3; Bilden 1989, S. 44). Das ermutigt mich andererseits, in diesem Kapitel den - sicherlich gewagten - Versuch zu unternehmen, in Auseinandersetzung mit postmodernen und anderen aktuellen (vorwiegend sozialpsychologischen) Argumentationslinien, selbst auf die Suche nach einer mir leistungsfähig erscheinenden Identitätskonzeption zu gehen.

Ein erster Schritt in diese Richtung ist die Klärung der Relation von Subjekt- und Identitätsbegriff. Dazu greife ich die poststrukturalistische Argumentation auf, deren Vorgehensweise an dieser Stelle kurz skizziert werden soll. Auch wenn nicht eindeutig geklärt werden kann, ob es sich nun um strukturalistische oder um poststrukturalistische Kritik handelt (Kamper in Kittler (Hg.) 1980, S. 79); auch Welsch 1993, S. 315), so wird der Postmoderne-Debatte aus dieser Richtung jedenfalls eine charakteristische, nämlich dekonstruktivistisch abgeleitete Perspektive geliefert. Im Fall des Subjekt-Begriffs findet die kultur-analytische Methode der Dekonstruktion, die die historischen Entstehungsbedingungen sowie die gesellschaftlichen Funktionsweisen von Begriffen - und damit deren 'Konstruiertheit' - herausarbeitet, ihre Pointe in der emphatischen Proklamation vom Ende des aufklärerisch konzipierten 'autonomen Subjekts'.

Der Angriff auf die Bastion des 'autonomen Subjekts' wird in poststrukturalistischer Sicht als „radikale 'Liquidation' des bürgerlichen Indivduums" (Kamper in Kittler (Hg.) 1980, S. 80) gefeiert, wobei die Ambivalenz von Destruktion und Befreiung, von „bedrohlicher Zerstörung ... bis zur Spurenlosigkeit (und) notwendiger Auflösung von Verhärtungen" (ebd.) herausgestellt wird. Dieser diskursive Verflüssigungsprozeß des Subjekt-Begriffs öffnet den Weg ins weltanschaulich Ungewisse. Neue Muster der Selbstdeutung kommen - wenn überhaupt, dann nur schemenhaft - in Sicht, so daß Poststrukturalisten gern überpointiert 'den Menschen' insgesamt liquidieren oder 'das Subjekt' für tot erklären - Formulierungen, die zum Ausdruck bringen, daß sie diese Kategorie erkenntnistheoretisch vorerst nur zu erfassen vermögen als „Leere, in der sich Kommendes eröffnet, ohne mit den gewohnten Kriterien begriffen werden zu

können“ (ebd.). Im lebensweltlichen Kontext zeigt sich diese Verunsicherung im Bereich von Selbst- und Weltverständnis anders: nicht in der Vorstellung von Leere - das ist in faktisch sich vollziehenden Denk- und Handlungsprozessen nicht möglich - aber z.B. in der Vorstellung vom Wechselspiel mehrerer ‘Identitäten’ innerhalb eines Subjekts oder in der flexiblen Formierung verschiedener aufgelockerter Identitätsmuster, wie bereits in den Kapiteln 1.1 und 1.3 vorgestellt.

Angeregt durch diese Überlegungen habe ich in eigenen Verständnisbemühungen um den Begriff des ‘autonomen Subjekts’ folgenden Zusammenhang zwischen Subjekt- und Identitätsbegriff hergestellt. So gehört m. E. dem aufklärerisch konzipierten ‘autonomen Subjekt’ seine ‘Identität’ als psychosozial wirksamer Orientierungsrahmen inhaltlich beständig gleichbleibender Überzeugungen zu - intern (sich selbst gegenüber) als Selbstbild und extern (den anderen gegenüber) als Charakter präsentiert. Dieser Orientierungsrahmen, der quasi als haltgebender Schutzwall um einen substanzhaft gedachten Subjekt-Kern gelegt und im Telos aufklärerischer, d.h. rational betonter, Vernünftigkeit gegründet ist, gilt als Basis selbstbestimmten Denkens und Handelns. Mit der Einbindung in die Aufklärungsprogrammatik von Autonomie und Emanzipation erhält das subjektive Konstrukt ‘Identität’ den Status einer normativen, d.h. gesellschaftlich verbindlichen, Setzung: als spezifisch aufklärerisches Modell subjektiver Verfaßtheit wird es zum allgemein gültigen, dominanten Bewertungs-Maßstab erhoben. Als solches avanciert es zum Erziehungsziel westlicher Gesellschaften und zu deren Exportartikel: es muß erreicht, beibehalten, verteidigt und verbreitet werden. Damit wird dieses ursprünglich von Befreiungsimpulsen getragene Subjekt-Modell potentiell zu einem Instrument von (eurozentrischer, androzentrischer) Herrschaft, die sich sowohl nach außen - gegen andere Ethnien, gegen das andere Geschlecht - als auch nach innen - gegen das Subjekt selbst - richtet. Alles ‘Andere’, das nicht den Vorstellungen rationaler Vernünftigkeit im Licht beständigen Fortschritts entspricht und nicht den entsprechenden Standards des zugehörigen Identitätsmodells zugeordnet werden kann, wird als Nicht-Identisches abqualifiziert und ausgegrenzt.

Soweit entwickelten auch Horkheimer/Adorno ihre Aufklärungskritik, ohne jedoch den Topos des ‘autonomen Subjekts’ als konstituierenden Bestandteil von Herrschaft zu hinterfragen. Darin folgt ihnen avancierte linksorientierte Argumentation heutiger Tage, jedoch reformuliert sie unter dem Einfluß postmodern-poststrukturalistischer Denkweisen ihre Position zeitgemäß. So heißt es in selbstkritisch-relativierendem Gestus: „Die Idee des Subjekts als autono-

mem Individuum, die in der Renaissance geboren und seitdem geschichtsträchtig wurde, wäre ... nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine regulative Idee, die kontrafaktisch Geltung beanspruchen kann und beanspruchen muß. Die Entscheidung soll offen bleiben, ob das ein Rückfall auf eine Idee ist, die während der beginnenden Moderne unbescheiden und so gesehen revolutionär war, die heute aber im Horizont der postmodernen Liquidation des Subjekts e i n e r 'neuen Bescheidenheit' Vorschub leistet und vielleicht bloß dazu beiträgt, das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten" (Müller-Doohm 1987, S. 81).

Der erkenntnistheoretische Strang der Postmoderne-Diskussion, vor allem vertreten durch die (post)strukturalistische Position, geht über solch eine 'regulative Idee' noch hinaus, indem die Hybris und potentielle Gewaltförmigkeit der modern-aufklärerischen Konstruktion des 'autonomen Subjekts' und seines zugehörigen rigiden 'Identitätskorsetts' nicht nur auf seine historischen Entstehungsbedingungen sondern auch auf seinen gesellschaftlichen Funktionalismus, der Stabilisierung von Herrschaft, hin befragt wird. Darin trifft die erkenntnistheoretische Postmoderne auf die feministisch initiierte soziologische Gender-Forschung, die in ähnlicher Richtung arbeitet und in der Identitäts-Konzeption des aufklärerisch gesetzten 'autonomen Subjekts' androzentrische Einseitigkeit und damit eine chauvinistische Tendenz entdeckt (z.B. Butler, Cornell, Fraser in Benhabib et al. (Hg.) 1993; auch Welsch 1993, S. 158). Inzwischen ist also von mehreren Seiten das erkenntnistheoretische Paradigma des Abendlandes in seinem Kern, dem aufklärungsspezifischen Selbstverständnis des Subjekts, getroffen und die Diskussion um dessen Wandlung in Gang gesetzt worden.

Ein wichtiger Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um einen anstehenden Paradigma-Wandel wird von Kamper nachgezeichnet (Kamper in Kittler (Hg.) 1980). Darin wird deutlich, daß vor allem die Poststrukturalisten diejenigen sind, die über die Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie in entscheidender Weise hinausgehen, und zwar durch das Erklimmen einer neuartigen Meta-Ebene der Kritik, die aus Analysen der bisherigen erkenntnistheoretischen Basisannahmen linksorientierter Kulturkritik erwächst. Z.B. arbeiten Deleuze/Guattari sowie Foucault an Argumentationen, die aus der klassischen negativen Dialektik herausführen, indem auch die Basis dieser herkömmlichen Kritikform, nämlich das ominöse 'autonome Subjekt', als gesellschaftsimmanentes, d.h. gesellschaftlich bedingtes und diese aufrechterhaltendes, Konstrukt dekonstruiert und damit einer grundsätzlichen Kritik zugänglich gemacht wird (ebd., S. 83).

Danach kann die auf herkömmliche Weise formulierte Idee gesellschaftlicher Emanzipation, die auf dem vernunftgeleiteten 'autonomen Subjekt' basiert, nicht wirklich systemverändernd wirken, weil dieses Subjekt-Konstrukt - wie in der Kritischen Theorie - als ontologische Kategorie, und damit als naturwüchsig vor der Emanzipationsutopie liegend, aufgefaßt und darin als unhinterfragte Basis und als Ziel eben dieser Utopie verstanden wird. Dabei wird übersehen, daß die 'Autonomie' des Subjekts eine systemimmanente Konstruktion ist; hält man an ihr fest, stabilisiert man das System, das überwunden werden soll. Laut Welsch hat insbesondere Lyotard die klassische links-intellektuelle Argumentationsfigur angegriffen, die „auf der Identifizierbarkeit eines ausgezeichneten Subjekts der Geschichte (basiert). Der Intellektuelle war derjenige, der für das geschichtlich noch verhüllte Subjekt von universeller Bedeutung eintrat und in dessen Namen die Feder der Kritik führte" (Welsch 1993, S. 155). Wie Lyotard ist auch Welsch von der Ineffektivität dieser Kritikform überzeugt, so daß „Kritik ... nicht mehr unter Berufung auf die Absolutheit eines imaginären archimedischen Punktes erfolgen kann" (ebd.), was aber keineswegs bedeutet, daß jede Möglichkeit der Kritik dahin ist (ebd.).

Sie braucht jedoch eine neue strukturelle Basis, denn die erkenntnistheoretische Entlassung des 'autonomen Subjekts' aus seiner ontologischen, d.h. seinshaften, Verfassung hat weitreichende Konsequenzen für die Gültigkeit des gesamten erkenntnistheoretischen Paradigmas, dem es zugehört: es ist ja der Angelpunkt des bisher gültigen dialektischen Dreiecks der Aufklärung, das sowohl von bürgerlich-affirmativer als auch von kritischer Warte aus als legitimierende Argumentationsstruktur gesellschaftlichen Handelns in Anspruch genommen wird. Dieses 'Denkdesign' der Moderne ist charakterisiert durch eine eindimensionale Fortschrittsdynamik innerhalb des Dreiecks These - Antithese - Synthese (mit unterschiedlichen begrifflichen Füllungen: die politische Version lautet 'Affirmation - Kritik - Emanzipation'; die philosophische Version hingegen 'Rationalität - Natur - Vernunft'). Gleichgültig, welche ideologische Fassung zugrunde gelegt wird, der Bezugspunkt dieser Erkenntnisfigur ist stets das als autonom gesetzte, d.h. sich selbst bestimmende und moralisch handlungsfähige Subjekt. Da dieses nun, poststrukturalistisch, als gesellschaftliches Konstrukt, d.h. als idealische Setzung, durchschaut worden ist, kann nun auch das 'dialektische Dreieck' insgesamt als Denkmodell von begrenzter (historischer, gesellschaftsspezifischer) Gültigkeit interpretiert werden. In Lenzens Sprachgestus, aus dem vorigen Kapitel bekannt, ließe sich vielleicht formulieren: das 'autonome Subjekt' - samt seiner spezifischen Identitätsverfaßtheit und seiner erkenntnistheoretischen Legitimationsbasis - ist nicht Realität sondern

Hyper-Realität, es ist ein gesellschaftlich hervorgebrachtes, und damit ein in ihrem Selbstverständnis beheimatetes, Produkt: wirksame Alternativvorschläge müssen außerhalb der bisherigen Erkenntnisgrundlagen des herrschenden Systems gefunden werden. Deuten die gegenwärtig stattfindenden sozio-kulturellen Wandlungen in westlichen Gesellschaften darauf hin, daß die Ausschau nach einem derartig neuen Erkenntnisparadigma ansteht? Ist insbesondere die 'De-Zentrierung' des Subjekts das hervorstechende Anzeichen dafür?

Zumindest im Umkreis postmodernen Denkens werden solche Überlegungen - über radikalisierte poststrukturalistische Positionen hinaus - laut. Mag man Philosophen wie Derrida, Foucault, Baudrillard in ihrer radikalisierten Kulturkritik wegen deren Abgehobenheit auch nicht ganz folgen, so wird es doch möglich, dadurch, daß sie das 'dialektische Dreieck' samt seinem 'autonomen' Subjekt-Angelpunkt infrage gestellt und verlassen haben, viele aktuelle Probleme in einer neuen Perspektive zu sehen, wodurch die Erklärungskraft des bislang dominierenden aufklärerischen Denkdesigns so sehr „aufweicht" (Kuhn 1967, S. 97; 98), daß der Auftritt eines alternativen, unter der Flagge 'postmodern' segelnden Paradigmas möglich wird - entsprechend der von Kuhn dargelegten „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen". Dieser neue Paradigma-Anwärter verläßt die klare eindimensionale Geometrie von Linearität, Hierarchie und Dreieck - inklusive der zwanghaften Opposition des Entweder-oder zwischen These und Antithese - zugunsten eines kaleidoskopisch-horizontalen Designs des Sowohl-als-auch, das Dimensionen wie Uneindeutigkeit, Vielschichtigkeit, Differenziertheit stärkt - sowohl hinsichtlich der Dynamik als auch der Struktur des neuen Denkmodells. Diese Charakteristika kennzeichnen dann natürlich auch die Subjektvorstellungen und Identitätsentwürfe, die in dem neuen erkenntnistheoretischen Rahmen angesiedelt sind. Nur in diesem paradigmatischen Wandlungskontext läßt sich, wie oben erwähnt, das emphatische Diktum vom 'toten Subjekt' verstehen, denn es bedeutet, daß die bisher gültige Konzeption, zusammen mit ihrer erkenntnistheoretischen Basis, ihre Vormachtstellung eingebüßt hat. Nun schwächt der Auftritt von Alternativen das hergebrachte dominante Paradigma zwar; das bedeutet aber keineswegs, daß dieses keine Anhänger mehr hätte, die um seine Restitution kämpfen. Zur Pluralisierung gehört eben auch der 'Widerstreit' der Paradigmata, wie z.B. die von Welsch ausführlich rezipierte Lyotard-Habermas-Kontroverse veranschaulicht (Welsch 1993, S. 229; 271 f., 314).

Auf der Seite des neuen, postmodernen Vertreters kann noch nicht ausgemacht werden, ob die Vorschläge, die zur Ausarbeitung der poststrukturalistischen

Impulse gemacht werden, bereits die neuen Merkmale verwirklichen oder ob sie nur erst die begriffliche Unsicherheit und Unbestimmtheit des gegenwärtigen erkenntnistheoretischen Übergangs widerspiegeln. Diesen Entwürfen haftet jedenfalls, wie man am Beispiel von Lenzens Überlegungen zur Re-Mythologisierung der erziehungswissenschaftlichen Theorie (Lenzen 1987, S. 58) sehen kann, etwas Tastend-Phantastisches an. Auch Kampers „Konzept einer 'strikten Ambivalenz'" (Kamper in Kittler (Hg.) 1980, S. 85) gibt Rätsel auf: nachdem das 'autonome Subjekt' die „Position im Mittelpunkt der Welt" (ebd., S. 85) freigegeben hat, soll nun, um ein neues Selbstverständnis zu gewinnen, auf einen geschichtlichen Prozeß, der 'tiefer' liegt" (ebd., S. 83) rekurriert werden. Das „kann nur von einem Dritten her, das historisch und systematisch diesseits bzw. jenseits von Subjektivität und Objektivität liegt und nicht beliebig verfügbar ist, erarbeitet werden" (ebd.). Dabei gehen die Vorstellungen des Autors „in Richtung der Geschichte der un-menschlichen Natur im Menschen" (ebd.). Rückfälle in (nicht nur Rückgriffe auf) voraufklärerische Designs, z.B. in magisch-mytische, oder in solche, deren Realitätsbezug sich in virtuelle Sphären der Simulakra (Baudrillard) oder in die eines anthropomorphen Sprachobjektivismus (Lyotard) verflüchtigt, können wohl auch als Zeichen für die paradigmatische Unsicherheit sowohl auf Diskurs- wie auf Lebensweltebene gedeutet werden. Lenzen ist dabei die Gefahr des Zurückfallens nicht entgangen, wenn er befürchtet, daß z.B. neu entdecktes Geschichte(n)-Erzählen leicht unter den „Ideologieverdacht" (Lenzen 1987, S. 57) einer „reaktionären Gesinnung" (ebd., S. 58) geraten könnte.

Was in meinen Augen als erkenntnistheoretische Errungenschaft jedoch unbestritten bleibt und was als gültige Basis dieser tastenden Entwürfe (und weiterer zukünftiger) gelten kann, ist die aus der metatheoretischen Analyse hervorgegangene „Freigabe der Position im Mittelpunkt der Welt, die den Menschen als Bürgern seit jeher zugemutet war" (Kamper a.a.O., S. 85). Mit dieser Aufgabe der zentralistischen Position des Subjekts im Welt- und Selbstverständnis westlicher Gesellschaften ist m. E. in der Tat ein umfassender Paradigma-Wechsel eingeleitet worden, der, gerade unter den aktuellen lebensweltlichen Bedingungen globaler Pluralisierung, zur Kenntnis genommen und gehandhabt werden muß. So abstrakt er auf der Ebene theoretischer Diskurse auch formuliert sein mag, verbindet er doch durch das Konstrukt des Subjekts hindurch Theorie und Lebenswelt miteinander, wo er, konzentriert in der Frage nach neuen Gestaltungsmustern personaler Identität, sichtbar wird.

Vester spricht in diesem Zusammenhang von „(z)wei Kulturen des Selbst in der Postmoderne“ (Vester in Koslowski (Hg.) 1986, S. 189 ff.), und meint damit den theoretisch-akademischen und den lebensweltlich-praktischen Diskurs um die gegenwärtige Verfaßtheit des Subjekts, die sich in scheinbarer Gegenläufigkeit zueinander befinden. Darin könnte sich die spezifische Such- und Bewältigungsbewegung ausdrücken, die im Bereich westlicher weltanschaulicher Positionen zur Zeit stattfindet. So konstatiert Vester, „daß der Dekomposition des Selbst in den philosophischen und literarischen Diskursen der Postmoderne ... Bemühungen der Konstitution des Selbst in den Diskursen und Praktiken der postmodernen Alltagskultur gegenüberstehen“ (ebd., S. 192). Darin drückt sich seiner Meinung nach nicht ein hierarchisches Verhältnis von Eliten- und Massenkultur aus, sondern es geht „eher um semantische Felder mit den ihnen entsprechenden diskursiven Strategien“ (ebd., S. 199), die anscheinend gleichermaßen berechtigt sind und nachgefragt werden, denn „(w)ährend in der Kultur der intellektuellen Diskurse gerade das Selbst abgeschafft wird, ... spielt die profanere Kultur die Trivialisierungsmöglichkeiten der Figur des Selbst konsequent durch“ (ebd.), wobei durchaus „das Wandern zwischen den beiden Kulturen möglich ist, ... (da sie) ... keineswegs hermetisch gegeneinander abgeriegelt (sind), sondern ... einen regen grenzüberschreitenden Verkehr (betreiben)“ (ebd.)“. Damit ist wohl die inniger gewordene Durchdringung von Theorie und Praxis gemeint, die befruchtend auf beide Bereiche wirken kann, auch wenn die jeweiligen Positionen diametral entgegengesetzt liegen. Zwei Punkte scheinen mir dabei beachtenswert zu sein: erstens, daß bei aller diskursiven Übergängigkeit dennoch (oder gerade) ein waches Differenzbewußtsein für die Regelsysteme der einzelnen Sprachspiele erhalten bleibt, damit sich nicht am Ende eine modische Meinungsströmung der Gleich-Gültigkeit breit macht, die proklamiert, daß ‘letztlich irgendwie alles miteinander zusammenhängt’; zum zweiten sollte, bei jeder Konfrontation der „beiden Kulturen des Selbst“ (Vester a.a.O.) das Augenmerk darauf gerichtet sein, daß kein Diskurs zu Überherrschungsgesten genüber dem anderen neigt, sondern daß in einer pluralen sozio-kulturellen Situation wie der gegenwärtigen polare Spannungen auszuhalten sind und daß es zu den großen zeitgemäßen Herausforderungen gehört, ihnen konstruktive Formen zu geben. In diese letztgenannte Richtung scheinen mir die folgenden Überlegungen zu weisen.

Transversalität als funktionale Basis des Subjekts für den Umgang mit Pluralisierung

Im Umfeld der Postmoderne-Diskussion sind ernstzunehmende Stimmen zu hören, die die oben dargestellten poststrukturalistischen Argumente zwar unterstützend aufnehmen, sie in fachspezifischen Ausarbeitungen dann aber realitätsgerecht modifizieren. Auf zwei solche Ausarbeitungen werde ich im folgenden näher eingehen. Die eine ist sozialpsychologischer Provenienz, vertreten vor allem von Keupp, der der Ansicht ist: „Auf den Identitätsbegriff können wir trotz aller Nachrufe auf das autonome oder heroische Subjekt nicht verzichten. In ihm stecken ... die Idee und die Hoffnung auf ein souverän gelebtes Leben" (Keupp 1988, S. 151). An seiner Position ist mir wichtig, daß sie aus psychologischer Sicht die lebensweltlichen Bedingungen herausstellt, die die aktuellen sozio-kulturellen Wandlungen begleiten und daß diese Überlegungen auf einen entsprechend neu zu fassenden Subjekt-Begriff gewendet werden. Darauf gehe ich weiter unten ein.

Zunächst wende ich mich einem anderen, mir wichtig erscheinenden Autor zu, der sich in konstruktiver Weise mit einem postmodernen Subjektverständnis befaßt: mit Welsch. Auch er nimmt die Kritik am 'autonomen Subjekt' auf und hält eine Transformation dieses Konstrukts für nötig, „'weil das alte Subjekt von Grund auf mit einer Art von *Herrschaft* fusioniert war, die sich letztlich gegen es selbst richtete; Autonomie der alten Art war ein Bumerang'" (Welsch in Keupp 1992, S. 871). Er versucht, die Diskussion um den Subjekt-Begriff für lebensweltliche - und im Kontext dieser Arbeit heißt das auch: bildungspraktische - Belange handhabbar zu machen, indem er zunächst einmal aus dem ideologischen Scharmützel zwischen Subjekt-Dementierern und Subjekt-Verteidigern aussteigt und so das Thema einer konstruktiven Diskussion öffnet: „'Ich halte es für einen Irrtum, daß es darum gehe, *für* oder *gegen* das Subjekt zu sein. Entscheidend ist vielmehr, für oder gegen *welches* Subjekt man ist'" (ebd., S. 870).

Um in dieser Richtung weiterdenken zu können, betont er zunächst einmal die Aktualität der Diskussion um den Subjekt-Begriff: „In der Postmoderne kehrt ... Subjektivität eher wieder, als daß sie noch immer dementiert würde" (Welsch 1993, S. 315) und stellt die seiner Meinung nach postmoderne Verfaßtheit des Subjekts gegen dessen moderne Auffassung: „In der Tat ist der Typus Subjekt, der postmodern wiederkehrt, anders konturiert als der moderne. Er ist es jedenfalls dann, wenn man für die Moderne deren angestrengtesten Subjektbegriff

zum Dauermaß erhebt ... Denn ein absoluter Souverän ... - so die Quintessenz dieses angeblich moderne-notorischen Subjektbegriffs - ist das Subjekt postmodern ... nicht mehr“ (ebd., S. 316). Welsch begründet diesen Positionswechsel nicht aus erkenntnistheoretischen, dekonstruktivistischen Analysen heraus wie die Poststrukturalisten, sondern aus der seiner Meinung nach faktisch stattfindenden postmodernen Pluralisierung und Diversifizierung von Rationalitätstypen (ebd.). Das Problem, ein neues Subjektverständnis zu entwickeln, ergibt sich im lebensweltlichen Kontext gegenwärtigen sozio-kulturellen Wandels, es ist daher nicht als akademisches Thema auf der Basis erkenntnistheoretischen Diskurses zu verstehen und zu bewältigen, sondern als ein den Verhältnissen nachfolgendes und daher zwingendes Entwicklungsgeschehen ernst zu nehmen: die postmoderne Pluralisierung (von Rationalitätstypen, Diskursarten, Lebensstilen) „ist dafür verantwortlich, daß die absolute Einheit eines Subjekts nur noch um den Preis massivster Ausschlüsse ... gelingen könnte“. Daher ist ein neues, unter den aktuellen Gegebenheiten leistungsfähigeres Subjekt-Modell vonnöten, denn „die moderne und postmoderne Pluralisierung von Rationalität (verlangt) den Subjekten Erweiterungen und Polyperspektivität (ab)“ (ebd.).

Welsch nennt in seiner Bemühung um eine neue Subjekt-Konzeption einige mir wichtig erscheinende Aspekte, in denen er den aktuellen Anforderungen an subjektive Funktionsfähigkeit im Licht postmoderner lebensweltlicher Bedingungen gerecht zu werden versucht. Dafür knüpft er an seine aus dem Pluralisierungstheorem entwickelte Forderung nach einer transversal agierenden, ästhetisch verfaßten Vernunft an, die in Kapitel 1.2 vorgestellt wurde. In seiner subjektbezogenen Ausarbeitung dieses Konzepts postuliert er, daß Transversalität „die Einheitlichkeit verbürgt, die ... (Subjekte) für den Umgang mit ... Pluralität brauchen“ (ebd., S. 316). So erstaunlich es klingt: offensichtlich gilt auch einem Verfechter unhintergehbarer Pluralität, wie Welsch es ist, (psychische) Einheitlichkeit als unverzichtbare Voraussetzung für den gelingenden Umgang mit aktuellen lebensweltlichen Phänomenen. Sein Thema ist „Subjektivität, die nicht vielheitsscheu, sondern vielheitsfähig ist“ (ebd., S. 317). Zudem wird in dem Zitat deutlich, daß die transversale Vernunftqualität von ihm als psychischer Funktionsmodus gefaßt und auf diese Weise in die Struktur der Subjekte hineingetragen wird, wobei mit der genannten notwendigen „Einheitlichkeit“ nur die Dimension psychischer Kohärenz gemeint sein kann, auf die auch andere Autoren im Umkreis der Postmoderne-Diskussion immer wieder hinweisen (z.B. Keupp, Bilden weiter unten).

Einheit(lichkeit) und Vielheit scheinen also - wie man an dieser 'transversalen' Version sieht - auch unter postmodernen Bedingungen zusammenzugehören, jedoch in veränderter Relation und Bedeutung: subjektbezogene Einheitlichkeit hat nun, im Vergleich mit dem Einheitstelos des aufklärerischen Vernunft- und Identitätsmodells, ihre Funktion und damit ihren Status gewechselt, indem sie den Subjekten als unverzichtbar zugeordnet wird nicht aufgrund einer ethisch-moralischen Vorschrift, sondern als pragmatische Grundlage psychischer und damit sozialer Funktionsfähigkeit: „Transversale Vernunft ... stellt das Grundvermögen einer postmodernen Lebensform dar. Denn die postmoderne Wirklichkeit verlangt allenthalben, zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können. Diese Fähigkeit wird geradezu zur postmodernen Tugend. Sie ist jedenfalls die Bedingung gelingenden Lebens unter Auspizien der Postmoderne" (ebd.). Forderungen an Subjekte, „den Übergang von einem Regelsystem zum anderen, die gleiche Berücksichtigung unterschiedlicher Ansprüche, den Blick über die konzeptionellen Gatter hinaus" (ebd.) vollziehen zu können, mögen auch in der klassischen Moderne Geltung gehabt haben, jedoch gewinnen sie für die individuelle Lebensführung in heutiger Zeit an Brisanz, wo zunehmend scheinbar Unvereinbares in faktischen Denk- und Handlungsvollzügen gleichermaßen berücksichtigt werden muß und somit die Fähigkeit zur Übergängigkeit nicht nur unter Pluralitäts- sondern sogar unter Dissensbedingungen verlangt wird.

Wenn ich auch keineswegs die euphorische Einschätzung von Welsch teile, daß eine transversal - und das heißt bekanntermaßen: ästhetisch-sensibel - verfaßte „Übergängigkeit ... zum Ideal geworden (ist)" und auch nicht glauben mag, daß „(d)iese Weise, der Pluralität Rechnung zu tragen, ... heute weitgehend Standard geworden (ist), jedenfalls auf der Ebene der faktischen Orientierung, ..." (ebd.), so bin ich in dem wesentlichen Punkt mit ihm einig, daß es grundsätzlich eines subjektiv verankerten intakten Funktionsmodus' bedarf, der die psychische Integrität der Person gewährleistet. Diese ist, nicht nur in einer immer komplexer und differenzierter werdenden Welt - aber hier in besonderem Maß - für Gesundheit, wie Welsch sagt: für gelingendes Leben (ebd.), unabdingbare Voraussetzung. Daher ist in meinen Augen die Verwendung psychiatrischer Begriffe, die manchmal zur Beschreibung postmodernen Subjektverfassungen herangezogen werden, eine grobe Kategorienverwechslung, die nicht nur ärgerlich ist, weil sie fachliche (definitorische und ätiologische) Unkenntnis verrät, sondern weil darin genau jene postmoderne Diffusion zum Ausdruck kommt, die an den faktischen lebensweltlichen Anforderungen vorbeigeht und damit zu erkennen gibt, daß sie - im modischen Gestus eines falsch

verstandenen ‘Anything goes’ - nicht weiß, wovon die Rede ist. Weiter unten werde ich noch etwas genauer darauf eingehen. Festzuhalten bleibt hier, daß Welsch intakte Handlungskompetenz und psychische Kohärenz als subjektspezifische Basalkategorien anerkennt und mit seinen Vorstellungen von angewandter Transversalität zu verbinden sucht. Das wird in seinen diesbezüglichen Überlegungen deutlich, in deren Weiterentwicklung er den etwas ungenauen Begriff der Einheitlichkeit zugunsten des Kohärenz-Begriffs aufgibt und nun differenzierter als zuvor das Verhältnis von transversaler Vernunft und Subjektivität entfaltet (Welsch 1996, S. 829 ff.).

Auch nach aller zeitgenössischen Kritik an aufklärerischen Einseitigkeiten von Vernunft gilt Welsch Vernunft insgesamt als notwendige und verbindliche Ausgangsbasis: „Subjekte bedürfen der Vernunft zum einen als Garanten ihrer Identität bzw. Kohärenz, zum anderen als einer Bedingung ihrer Handlungskompetenz. Sowohl die Kohärenz- als auch die Kompetenzfunktion von Vernunft ist für gelingende Subjektivität unentbehrlich“ (Welsch 1996, S. 829). M. E. ist diese Inanspruchnahme des Vernunftbegriffs etwas philosophisch-einseitig formuliert; ich fasse die genannten Funktionen der Kohärenz bzw. Kompetenz eher als psychische Basalkategorien auf, aber diese Differenz beruht wohl auf der je fachspezifischen Sichtweise. Davon abgesehen bin ich mit Welsch einig in der Meinung, daß Herstellung und Erhaltung von Kohärenz und Kompetenz unter den heutigen Pluralisierungsbedingungen ständig neu zu erbringende psychische Leistungen darstellen, wofür - auch darin stimme ich Welsch zu - die transversal-ästhetischen Qualitäten von Vernunft, als Erweiterung ihres logisch-rationalen Repertoires, eine angemessene und hilfreiche Grundlage bieten können.

Welsch geht davon aus, daß die gesellschaftlichen Bedingungen und Bewegungen sich in der psycho-sozialen Verfaßtheit der zugehörigen Subjekte widerspiegelt; er sieht einen wechselseitigen engen Zusammenhang zwischen äußerer (sozio-kultureller) und innerer (psychischer) Pluralisierung. Seine Behauptung leuchtet ein, „daß die externe Pluralisierung sich in einer internen Pluralisierung fortsetzt“ (ebd., S. 830). Die aktuelle sozio-kulturelle Heterogenität umgibt das Subjekt auf Schritt und Tritt: divergierende Lebensentwürfe und Sprachspiele treten allenthalben als Angebote zur (Teil-) Identifizierung auf. Welsch nennt sie nicht explizit, aber die seit einigen Jahren anhaltenden Migrationsbewegungen scheinen bei diesem Prozeß eine wichtige Rolle zu spielen (Ferchhoff/ Neubauer 1997, S. 11 f.). Auch die mediatisierten globalen Informationsströme tragen dazu bei, daß die Diskursformen anderer Ethnien nicht mehr weit entferntes Lehrbuchmaterial sind, sondern „die uns inzwischen ... auf den Leib

gerückte Form der Pluralität: den Subjekten ist eine Mehrzahl von Konzeptionen oder Lebensformen gleichermaßen vertraut, in ihrer Legitimität einsichtig und in ihren Gehalten zustimmungsfähig“ (ebd., S. 832). Die unterschiedlichen soziokulturellen Milieus und Möglichkeiten „werden als reale und lebbare - und damit als mögliche eigene - Alternativen erkannt und erfahren. Man erkennt, daß man auch anders sein oder werden könnte“ (ebd., S. 830).

Hieraus ergibt sich eine bedeutsame Folge: der „Außenbezug“ sozialer und kultureller Pluralisierung bewirkt, nach Welsch, einen erleichterten Zugang zum eigenen pluralen „Innenbezug“ des Subjekts (ebd., S. 831): „... die Erfahrung äußerer Pluralität (setzt) rückwirkend auch Elemente innerer Pluralität frei, die zuvor zwar schon vorhanden, aber ... eher niedergehalten worden waren. Vor dem Hintergrund der objektiv wahrgenommenen Vielfalt legitimer und veritabler Lebensmöglichkeiten wird dieser bislang in Schach gehaltenen Pluralität nunmehr Raum gegeben; sie wird zum Gegenstand des Interesses, der Zuwendung, der Akzeptation. Man beginnt, die inneren Potentialitäten nicht mehr abzuwehren, sondern zu erforschen und zu erproben“ (ebd., 830). Zugegebenermaßen ist der hier beschriebene Abbau von Schwellenangst in Reaktionsformen freudig-neugierigen Erkundens interner und externer Pluralisierung nur eine - die konstruktivere - Möglichkeit des Umgangs mit postmodernen Lebensbedingungen; hier scheint der ergänzende Hinweis nötig, daß es weit verbreitete weniger glückliche Antworten auf äußere und innere Pluralisierungsphänomene gibt; neben dem Aspekt der psychischen Öffnungsbereitschaft muß auch der Aspekt des Verschließens genannt werden. Letzter konkretisiert sich darin, daß Freisetzung aus Tradition und Überschaubarkeit als Verlust und Bedrohung erlebt wird, daher bei vielen Angst und Unsicherheit erzeugt und damit massiertes Abgrenzungs- und Überforderungsverhalten zur Folge hat (Keupp et al. (Hg.) 1989, S. 14). Das äußert sich im Bereich von Identitätskonstruktionen z.B. in der Fixierung auf veraltete Normalitätsmodelle (Keupp 1988, S. 148) oder im Rückgriff auf neokonservative Vorgaben, wo „‘die Übernahme stabilisierender Traditionen, die Verinnerlichung geglaubter Normen, die Aneignung überlieferter Werte’“ (Wehler in Keupp 1988, S. 134) richtungweisend ist; die Reduktion von Unsicherheit und Angst angesichts pluraler Unübersichtlichkeit erfolgt in solchen Identitätsdesigns durch „‘die Einübung von ‘entlastenden Selbstverständlichkeiten’“ (ebd.; auch Ferchhoff/Neubauer 1997, S. 12).

Um solchen Tendenzen zu regressiver Erstarrung und Verengung entgegenzuwirken, bedarf es, nach Welsch, insbesondere der Ausbildung von Transversalität als subjektiver Handlungskompetenz. Diese hält er für „eine Ermöglichungsbe-

dingung von Identität“ (Welsch 1996, S. 831), um der intrapsychischen wie der externen Pluralisierung nicht auszuweichen, sondern ihr aktiv gestaltend begegnen zu können: „... in einer Situation faktischer Pluralität (besitzt) nur noch derjenige Handlungskompetenz ..., der auf diese Vielheit einzugehen und *mit* ihr zu handeln vermag. Für das Handlungsvermögen ist heute die Fähigkeit entscheidend, unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstellationen wahrnehmen und zwischen ihnen übergehen zu können“ (ebd.). Diese Forderung gilt sowohl für den Umgang mit innerer Wirklichkeit wie auch mit äußerer Realität und zeigt deren engen Zusammenhang auf: „Angemessenes Verhalten gegenüber äußerer Pluralität wird erst gelingen, wenn das Subjekt auch ... mit seiner eigenen Pluralität umzugehen vermag. Innere Pluralitätskompetenz ist die Bedingung für äußere Pluralitätsadäquanz“ (ebd., S. 834). Während hier plausibel gemacht wird, daß im Bereich subjektiver Handlungsfähigkeit Wahrnehmungssensibilität, Differenzierungs- und Übergangsfähigkeit als kombinierte sinnenhaft-kognitive Leistungen ihren Platz haben, Transversalität also ein angemessenes performatives Feld findet, so scheint mir der Versuch von Welsch, eine ‘transversale’ Fassung von intrapsychischer Kohärenz zu begründen, weniger überzeugend, wie im folgenden gezeigt werden soll.

In einem ersten Schritt in diese Richtung möchte ich die psychische Dimension der Kohärenz näher bestimmen, und zwar als einen Strukturzusammenhang mit sinngenerierender Potenz. Kohärenz realisiert sich m. E., außer in dem *Gefühl*, eine erlebnis- und handlungsfähige Person zu sein, in der psychischen *Funktion* von Reflexion bzw. Selbstreflexion, durch deren Aktivierung das Subjekt sich mit dem eigenen Erleben und Handeln tatsächlich zu identifizieren vermag. Was Welsch betrifft, so sieht er sich - auf der Basisannahme einer unhintergehbaren internen Heterogenität des Subjekts - in seinem Versuch, Kohärenz als transversalen Funktionsmodus zu bestimmen, gravierenden inhaltslogischen Problemen gegenüber. Für ihn stellt sich in besonders brisanter Weise die Frage, wie ein intrapsychischer Zusammenhang, den er ja auch für das „plurale Subjekt“ (Welsch 1996, S. 843) reklamiert (ebd., S. 829), gedacht werden kann; denn bei aller Heterogenität soll ja gleichzeitig eine Konstruktion vermieden werden, die aufgrund ihrer internen De-Zentriertheit „unweigerlich zum Spielball momentaner Reizlagen“ (ebd., S. 840) wird.

Nachdem die an Valery orientierte Konzeption einer Aufteilung in ein beobachtend-reflektierendes Ich und eine „Vielzahl seiner Ichformen“ (ebd., S. 842) von ihm abgelehnt und auch das weiterentwickelte Modell, wonach sich das Subjekt in einen Souverän mit einer Vielzahl von Subsubjekten aufgliedert, als

unzureichend bewertet wird (ebd.), meint Welsch, daß das von ihm postulierte 'plurale Subjekt' keinen internen archimedischen Punkt, keine überschaufähige Zentrale als Basis von Handlungsplanung und -durchführung braucht. Dennoch ist ihm nicht die Notwendigkeit einer entscheidungsermöglichenden Dimension entgangen - bei ihm wird sie 'Distanzierungsfähigkeit' genannt (ebd., S. 843). Welsch entschließt sich, diese nicht als gesonderte psychische Funktion oder als strategische Meta-Ebene zu formulieren; er meint, „die Distanzierung (kann) genausogut der Aktivität und Durchsetzung eines der diversen Subjektanteile entspringen. Während andere Anteile sich in einer bestimmten Situation indifferent oder zustimmend verhalten, ist ihm (dem entscheidungstragenden Subjektanteil, Y. R.) der erwartbare Aktionstyp zuwider oder er erscheint ihm als inopportun. Ist der Widerstand stark genug, so wird diese Handlungsform daher nicht gewählt, sondern abgelehnt. Somit bedarf man hier erklärungshalber keiner übergeordneten Instanz oder Zentralinstanz" (ebd., S. 843-844). In genuin transversaler Manier gehen Auswahl- und Entscheidungsprozesse vor sich, also „gar nicht nach einem vertikalen Schema ..., sondern ... horizontal durch das Gewicht der diversen Subjektanteile und die besondere Stärke eines von ihnen" (ebd., S. 844). M. E. ist damit jedoch keineswegs die vorher postulierte 'Distanzierungsfähigkeit' (ebd., S. 843) expliziert worden. Die wäre m. E. durch eine vorübergehende Des-Identifizierung mit allen Reizquellen gekennzeichnet und so in der Lage, Zusammenhänge herzustellen und Entscheidungen auf der Basis des Abwägens aller wahrnehmbaren Optionen zu treffen. Statt dessen ist ein System von gleichberechtigten Subjektanteilen entworfen worden, wobei Entscheidungen auf der Grundlage von Identifizierung mit einem dominant gewordenen Reiz gefällt werden; das stellt m. E. das Gegenteil von 'Distanzierungsfähigkeit' dar. Zudem bin ich davon überzeugt, daß ein solcherart agierendes Subjekt geradewegs zum Spielball 'momentaner Reizlagen' wird; eine Konzeption, die Welsch ja gerade vermeiden wollte.

Mein Einwand lautet, auch einer horizontal gedachten Interaktionsweise zwischen Subjektanteilen, die „Selektionen und Distanzierungen, Koalitionen und Präferenzen" (ebd.) zustande bringen will, muß eine durchgehend vorhandene psychische Funktionsweise zugrunde liegen, die das Subjekt in die Lage versetzt, aus einer alle Optionen erfassenden Sicht heraus auswahl- und entscheidungsfähig zu werden. Nach meinem Verständnis ist man entscheidungs- und handlungsfähig erst dann, wenn man in einer umfassenden, d.h. distanzierten, Perspektive die vorhandenen Möglichkeiten erkennen, gegeneinander abwägen und eine Präferenz vornehmen kann. Gleiches gilt für das Zeitempfinden, das auf gespeicherten Wahrnehmungsverbindungen (m. a. W. dem Gedächtnis)

von vergangenen und gegenwärtigen Ereignissen sowie auf zukunftsbezogenen Imaginationen beruht. Wäre man nicht überblicksfähig und könnte sich nicht von den möglicherweise vorhandenen, von Welsch ins Feld geführten „Subjektanteilen“ (Welsch a.a.O.) zeitweise distanzieren, d.h. die Teilidentifikation mit ihnen aufgeben um sich in eine diese Identifikationen reflektierende Dimension zu begeben, dann wären zeit- und situationsüberdauernde Phänomene und Prozesse wie z.B. Gedächtnis oder Lernen, also selektierende, bewertende, synthetisierende und organisierende Systemleistungen, nicht möglich.

Ich mache Welsch an dieser Stelle den Vorwurf, daß er die Notwendigkeit einer Reflexionsfunktion, d.h. die Fähigkeit zur (Eigen)wahrnehmung und damit die durchgängige Basis von Kohärenz, in seinem gegen Integrationsmodalitäten jeder Art gerichteten Subjekt-Modell nicht erkennt, bzw. in interessierter Absicht einen ‘blinden Fleck’ entwickelt und damit einen, aus psycho-logischer Begründung heraus unumgänglichen Funktionsmodus negiert. Vielleicht ist es auch ein mangelndes Verständnis für psychische Funktionsweisen, wodurch sein Versuch, „die Struktur eines pluralen Subjekts analytisch präzis zu bestimmen“ (ebd., S. 841) meiner Ansicht nach das Ziel verfehlt.

Daß er eine überblicksfähige integrierende psychische Funktion voraussetzt, ohne sie zu benennen - im Gegenteil, er dementiert sie nachdrücklich - kommt m. E. deutlich in seinen Bemerkungen zur Konstruktion von Identität zum Ausdruck. Die einzelnen Subjektanteile sollen ja, wie gezeigt, je nach Situation wechselnden Einfluß auf Entscheidung und Handlung des Subjekts haben (was, wie gesagt nur gelingen kann, wenn es eine Funktion gibt, die die gleichzeitige Erfassung aller vorhandenen Optionen ermöglicht). Aufgrund der pluralen Subjektverfassung ist es, nach Welsch, nun möglich, daß „wir jeweils unterschiedliche Geschichten unserer selbst erzählen, unsere Identität unterschiedlich konstruieren“ (ebd., S. 844).

Darin bin ich wieder mit ihm einig, daß es keine ein- für allemal feststehende eindeutige Version des Selbstverständnisses gibt. Plurale Sichtweisen auf Geschehenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges sind aus meiner Sicht ohne Frage Bestandteil der Subjekt-Konstitution. Gerade im psychotherapeutischen Berufsfeld gehört es zur professionellen Alltagserfahrung (zumindest bei vielen methodischen Zugängen), daß Menschen beim Versuch, wichtige Episoden ihrer Lebensgeschichte zu rekonstruieren, viele verschiedene, gleichwertige Versionen hervorbringen, die alle ihren berechtigten, d.h. bedeutungshaltigen, Platz im Kontext der persönlichen, kaleidoskopisch-changierenden Wahrheit haben.

Eine damit in Verbindung stehende professionelle klinische Erfahrung ist, daß es Subjekten Gefühle zunehmender Gesundheit vermittelt, die einzelnen Geschichten, die sie über sich produzieren, in selbstreflexiven Akten als zu sich gehörig anzuerkennen. Vor diesem beruflichen Erfahrungshintergrund kann ich Welsch in keiner Weise zustimmen (wobei ich auf den Begriff 'Hyperidentität' verzichten würde), wenn er meint, daß eine Konsequenz der verschiedenen Identitätsgeschichten, über die ein Subjekt verfügen mag, die ist, „daß wir die diversen Identitäten nicht noch einmal in einer Hyperidentität zusammenfügen können, welche die einzelnen Identitäten abstrichlos zu beinhalten und in einen systematischen Verbund zu bringen vermöchte" (ebd., S. 845).

Immerhin bestreitet er in seinen Überlegungen zum Phänomen der Erinnerung nicht, daß sehr wohl ein funktionaler Zusammenhang zwischen den einzelnen Identitäten, wie er sie nennt, besteht (ebd.): „Ganzheit gibt es, wenn überhaupt, nur im Übergang zwischen den Perspektiven und *im Bewußtsein* (kursiv von Y. R.), daß jeweils andere Teile verschattet werden und daß es vermutlich auch Subjektanteile gibt, die in keiner dieser Perspektiven angemessen aufscheinen" (ebd., S. 846). Hier wird meine Kritik deutlich, daß er Voraussetzungen macht, die er nicht benennt: wie seine Formulierung eines 'Bewußtseins' im eben Zitierten belegt muß es, bei aller durchgängigen Transversalität, *etwas* (wenn schon keine Instanz, dann eine Funktion) geben, wodurch alle psychischen Prozesse in einem umgreifenden Modus, nämlich dem der Reflexivität, registriert werden (können). Natürlich substantialisiere ich dieses Vermögen nicht als 'Hyperidentität', wie Welsch in polemischer Absicht formuliert (s.o.). Statt dessen bin ich, hierin wieder mit ihm übereinstimmend, der Ansicht, daß Identität eine sich stets aufs neue herstellende prozessuale bedeutungshaltige Konfiguration des Subjekts meint (ebd., S. 847), allerdings auf der Basis einer entwicklungsgerecht etablierten, intakten psychischen Funktion, der Reflexionsfähigkeit, die Integrationsleistungen wie z.B. Kohärenz ermöglicht. Damit geht meine Auffassung über den transversal verfaßten Kohärenztyp hinaus, den Welsch im Postulat einer nicht weiter spezifizierten Übergangsfähigkeit vorschlägt. Das Konkreteste, was er zu ihrer Definition sagt, ist, solche Transveralität sei als „Elementarbedingung von Subjektivität ... den Subjektanteilen eingebaut (!, Y. R.)" (ebd., S. 851).

Um meine Einwände abschließend zu formulieren: Ich meine, daß Welsch, bei seinem verdienstvollen Bemühen, der weltanschaulichen de-zentrierten Position des Subjekts in einer neuen lebenswelttauglichen Konzeption gerecht zu werden, einen logischen Fehler macht, indem er es ablehnt, seiner postulierten

subjektimmanenten Transversalität einen überschaufähigen, reflexiven Ort zu geben (das heißt, ihr einen psychischen integrationsfähigen Funktionsmodus zuzuweisen), von dem aus diese Qualität in kohärenz- und kompetenzfördernde koordinierte Aktivitäten umgesetzt werden kann. Er legt den transversalen Funktionsmodus ausschließlich horizontal agierend und damit identifiziert-distanzlos an. Plurale Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit verlangt jedoch einen Durchblick, der den Überblick behält. Dieser kommt zwar ohne den Anspruch auf 'Objektivität', 'Neutralität' oder Vollständigkeit aus, erfüllt jedoch das Postulat einer reflexionsfähigen psychischen Funktion, die zugleich Kommunikations-, Distanzierungs- und Koordinierungsleistungen ermöglicht, denn ansonsten haben außengeleitetes Anpassertum und stimmungsabhängiger Opportunismus alle Chancen sich auszubreiten.

Ergänzt werden soll dieser Einblick in die Diskussion um aktuelle Subjekt-Konzepte mit dem Hinweis, daß andere Autoren ebenfalls in ähnlicher Richtung denken. Z.B. votiert auch Bilden in ihrem Entwurf eines aktuellen Subjekt-Modells wie Welsch gegen die Vorstellung von Einheit der Person. Keupp folgend verzichtet sie ganz auf den Identitätsbegriff und steht in ihrem - systemtheoretisch begründeten - Entwurf Welsch nahe, indem sie dem Subjekt eine „lockere, fließende und variable Verbindung ... (von) Selbsten" (Bilden 1989, S. 43) zumutet. Allerdings ist sie in dieser Konzeption etwas präziser als er, indem sie zugesteht, daß eine 'volle Kommunikation' in dem Sinne, wie Welsch sie in einer transversal-horizontalen Übergängigkeit zwischen den einzelnen Selbsten sich vorstellt, „destabilisierend und nach allem, was wir wissen, psychoökonomisch unmöglich (ist)" (ebd., S. 44), denn das „würde enge Kopplung bedeuten, mit der Gefahr des Ins-Rotieren-Kommens durch äußere Einflüsse" (ebd., S. 43). Interessant ist, daß sie an dieser Problemstelle, wo es darum geht, ohne eine zentralistisch erscheinende Funktion dennoch die Koordinations- und Entscheidungsfähigkeit des Subjekts zu konstituieren, ein synthetisierendes Regulativ einführt, nämlich die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz. Damit vollzieht sie einen, wie ich meine: notwendigen, Schritt, den Welsch versäumt. Leider verzichtet auch sie, wie Keupp, darauf, Ambiguitätstoleranz näher zu erläutern. Sie stellt sich pauschal „eine je nach innerer und äußerer Situation variable Verbindung ... zwischen den Subsystemen, Selbsten vor, ... So wäre Ambivalenz- oder Ambiguitätstoleranz ... möglich: genau das, was angesichts zunehmender gesellschaftlicher Widersprüche ... notwendig ist. Es erlaubt das Aushalten von Widersprüchen ..., ohne sie auf Dauer hinzunehmen" (ebd., S. 44).

Erste Erträge: Bausteine für ein aktuelles Identitäts-Konzept

Was läßt sich nun aus meiner recht ausführlichen Beschäftigung mit dem Entwurf von Welsch herausfiltern und weitertransportieren, um es in die entstehende Skizze einer heute lebensweltlich und insbesondere bildungspraktisch brauchbaren Identitätskonzeption als Bausteine eintragen zu können? Sichtbar geworden ist bereits als Fundament der Bedingungszusammenhang von subjektförmiger und kollektivförmiger Pluralisierung; in den Ausführungen von Welsch wird deutlich, daß auch inkommensurable Pluralisierung, genau wie jedes andere gesellschaftliche Phänomen, zwei Aspekte besitzt, die miteinander verzahnt sind: der individuelle und der soziale. Damit gewinnt m. E. ein wichtiger Baustein, nämlich *Individual- und Sozialfunktionalität* Kontur. Ich verstehe darunter, daß Eigenschaften des Subjekts nicht in einer monadisch abgeschlossenen Persönlichkeitsstruktur - scheinbar aus sich selbst heraus - entstehen und wirken, sondern nur im Feld wechselseitigen Umweltaustausches. Darüberhinaus sind Eigenschaften und Verhalten polyvalent ausgerichtet: sie erfüllen gleichermaßen im Subjekt wie in seinem Umfeld bestimmte Funktionen und tragen damit sinnstiftendes Potential in sich. Nach meiner Auffassung ist mit diesem Baustein eine anthropologische Grundverfassung beschrieben. Analog zur von Marquard postulierten 'Mythenpflichtigkeit' des Menschen (Kapitel 1.2), wonach man nicht *nicht* erzählen kann, ließe sich hier formulieren: man kann nicht *nicht* vergesellschaftet sein.

Das rückt den Identitäts-Baustein *Kontextualität* ins Blickfeld: Subjekte sind gleichermaßen eingebettet in biographisch-diachrone und in sozial-synchrone Kontexte; diese erscheinen - je nach Betrachterstandort - in ihrem Bedeutungsgehalt und in ihrer Vielschichtigkeit unterschiedlich. Das heißt, Kontextualität ist wahrnehmungs- und damit interpretationsabhängig. Diese Sichtweise korrigiert die vorhin skizzierte Vorstellung eines 'autonomen', oder wie Keupp auch sagt: eines „heroischen" Subjekts (Keupp a.a.O.) insoweit, als der Faktor sozialer Bezogenheit und - damit gleichbedeutend - *Kommunikation* als subjekt-konstitutiv angesehen wird, allerdings nicht in der rigorosen Weise, wie Gergen sie vertritt, indem er im postmodernen Subjekt „nichts als ein(en) Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen" (Gergen 1990, S. 197) sieht.

Daß insbesondere Kommunikation, als Bestandteil von Kontextualität, eine identitätsstiftende Funktion hat, soll durch die Zitate von zwei Autoren, die sich auf unterschiedliche Weise mit der 'Kommunikationspflichtigkeit' des Menschen befassen, veranschaulichend belegt werden; so meint Watzlawick,

„daß wir Menschen mit anderen zum Zweck der Erhaltung unseres Ichbewußtseins kommunizieren *müssen*. Diese Annahme wird in zunehmendem Maß durch Experimente auf dem Gebiet der Einschränkung des Sensoriums (*sensory deprivation*) unterbaut, die beweisen, daß es uns nicht möglich ist, unsere geistige Stabilität auf längere Dauer nur mittels Kommunikation mit uns selbst aufrechtzuerhalten“ (Watzlawick et al. 1980, S. 84-85). Auch Buber betont den basalen Zusammenhang zwischen sozialer Bezogenheit und psychischer Gesundheit: „‘Die Grundlage menschlichen Zusammenlebens ist eine zweifache und doch eine einzige - der Wunsch jedes Menschen, von den anderen als das bestätigt zu werden, was er ist, ... und die angeborene Fähigkeit des Menschen, seine Mitmenschen in dieser Weise zu bestätigen’“ (Buber ebd., S. 85). Im kommunikativen Aspekt der Kontextualität möchte ich auch die Selbstkommunikation aufgehoben wissen, die in den vielfältigen kognitiven Akten der Selbstreflexion eine wichtige Rolle spielt, z.B. im Abwägen, Begründen, Bewerten, Entscheiden. Im Entwurf eines transversalen Identitäts-Modells erhält zwar - wie gezeigt - die von mir als essentieller Identitätsbaustein angesehene *Selbstreflexivität* keinen Platz, dennoch wird Selbstkommunikation auch dort als unverzichtbar betrachtet (Welsch 1996, S. 852); sie tritt - implizit - als Fähigkeit zu intrapsychischer ‘Übergängigkeit’ in Erscheinung.

In einer Identitätskonzeption, wie ich sie im Auge habe, verschiebt sich die Auffassung weg von zeitkonstanten und situationsüberdauernden hin zu stärker situationsabhängigen und zeitflexiblen Eigenschaftskonstellationen des Subjekts, d.h. zu einer stärker betonten *Prozeßhaftigkeit* - einem weiteren Identitäts-Baustein, der auch bei Welsch, dort als transversale Übergangsfähigkeit konzipiert, aufscheint. Meine Auffassung von Prozeßhaftigkeit als identitätsstiftendem Modus geht allerdings nicht so weit, Eigenschaften des Subjekts als ausschließlich prozessuale Charakteristika eines jeweils entstehenden und vergehenden situativen Feldes zu interpretieren (z.B. Gergen 1990, S. 197), nur um so den letzten Anflug von Substanzhaftigkeit aus dem Eigenschafts- und damit auch aus dem Identitätsbegriff zu entfernen. Einer solchen Position, die Kontingenz und Flüchtigkeit extrem stark betont, steht m. E. die vielfältig verzahnte Lernbiographie des Subjekts entgegen, die Konstrukte von unterschiedlicher Wirkungsdauer und -intensität und von unterschiedlich großer Änderungsresistenz hervorbringt. Die bestimmt sich u. a. aus der Art der Konstrukte; diese reichen von existentiellen Grundüberzeugungen über gewohnheitsmäßige Einstellungen zu situationsabhängigen Stimmungslagen. Es gibt nicht *beliebig* viele Möglichkeiten, wie sich eine/r verhalten kann. Realitätsnäher erscheint die Auffassung, daß in verschiedenen Bereichen menschlichen Erlebens und Ver-

haltens Freiheitsgrade unterschiedlichen Ausmaßes realisiert werden können. In Hinblick auf Gestaltungsmöglichkeiten personaler Identität bildet diese These eine der Grundlagen dieser Arbeit; so auch die Frage, wie und in welchen Praxisfeldern sich solche subjektbezogenen Freiheitsgrade gewinnen lassen. Mein Vorschlag ist, die Antwort im Bereich der ästhetischen Dimension, genauer: im ästhetischen Denken und in der ästhetischen Bildung, zu suchen.

Weitere identitätskonstituierende Fundstücke, die den bisherigen Ausführungen zu entnehmen sind, bilden die Kategorien *Kohärenz* und *Handlungskompetenz*, die von Welsch transversal konturiert wurden. Im weiteren Arbeitsverlauf wird sich zeigen, daß in der aktuellen Diskussion zum Identitäts-Thema immer wieder diese beiden Bereiche im Blickpunkt stehen. Nicht zuletzt ist mir die *ästhetische Grundierung* personaler Identität wichtig, wie sie z.B. in einer transversal ausgelegten Funktionsbasis zum Ausdruck kommt. Damit ist ein weiterer identitätskonstituierender Baustein gefunden, der an die von Welsch explizierte und von mir favorisierte Notwendigkeit ästhetischen Denkens unter gegenwärtigen sozio-kulturellen Bedingungen (Kapitel 1.2) anknüpft. Identitätsmodelle, die Wahrnehmungs- und Gestaltungssensibilität zu ihren hervorstechenden Merkmalen zählen, können - auch durch die Umsetzung dieser Qualitäten in pädagogischen Feldern - dazu beitragen, den einzelnen im Spannungsfeld zwischen Moderne und Postmoderne lebenswelttauglich zu machen.

Diese Hypothese führe ich im Strang meiner bildungspraktisch orientierten Themenstellung insofern weiter, als ich meine, daß ein besonders angemessener Übungsplatz für diese Lebenswelttauglichkeit der Bereich ästhetischer Bildung sein könnte. Dort vermute ich einen passenden Raum, in dem ästhetische Erfahrung sich mit transversal verfaßtem ästhetischen Denken verbinden und so als Basis experimenteller Identitätsgestaltung wirken kann. Wie diese erste Sichtung zeigt, liefert die transversale Identitäts-Konzeption von Welsch, trotz einiger Einwände, bereits zahlreiche Elemente, die der Konstruktion eines gegenwärtig brauchbaren Identitätsmodells, aus meiner Sicht, nützlich sind. In den folgenden Beiträgen werden die genannten Bausteine noch genauer untersucht und ergänzt.

Aktuelle lebensweltliche Bedingungen von Identität

In den Überlegungen Keupps zu einem postmodern angepaßten Identitätsmodell spielt die Metapher des ‘Patchwork’ eine herausragende Rolle (Keupp 1988,

S. 147; ders. 1992, S. 871 f.). Dieses setzt er einem monolithisch-geschlossenen Identitätsmodell entgegen, das strukturell von der logisch-kausalen, instrumentellen Rationalitätsform als dominantem Denk- und Handlungsmodus bestimmt ist. In der Patchwork-Metapher versucht Keupp, auf der Basis der von ihm konstatierten gesellschaftlichen Freisetzungsprozesse der letzten Jahrzehnte (Keupp 1988, S. 151) und der daraus folgenden sozio-kulturellen Pluralisierung, ein neues Modell zu entwerfen. Seine Erläuterungen zum kunsthandwerklichen Patchwork machen, auf die psycho-soziale Konstruktion von Identität übertragen, deutlich, daß er in beiden Bereichen „eine hohe handwerkliche und kreative Kompetenz" (Keupp 1992, S. 872) am Werk sieht, daß also das Moment der individuell vollbrachten Gestaltungsleistung in lebensweltlichen Kontexten für ihn einen herausragenden Stellenwert besitzt. Insbesondere wird damit das ästhetische Moment von Identität betont, das bereits in der zuvor behandelten Transversalität als intrapsychische Übergangsfähigkeit zum Tragen kommt; in der Identitätsgestaltung des postmodernen „Crazy Quilts" (ebd.) wird jedoch eher der ästhetische Modus eines entwerfend-gestaltenden Machens gegenüber dem eines unterscheidungs-sensiblen Wahrnehmens hervorgehoben. Beiden Konzeptionen (der von Keupp wie der von Welsch) gemeinsam ist, daß sie der lebensweltlichen Koppelung von Ästhetisierung und Pluralisierung Rechnung tragen.

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Entwürfen beider Autoren besteht in der Auseinandersetzung mit dem psychischen Phänomen der Kohärenz. Wie ich an der Identitätskonzeption von Welsch zu zeigen versuchte, tut sich eine theoretische Richtung, die sich dezidiert den Themen Heterogenität und Dissensorientierung verschrieben hat, äußerst schwer mit Bereichen, in denen Funktionen wie Synthese- und Integrationsprozesse aus handlungspraktischen Gründen eine wichtige Rolle spielen. Psychische Kohärenz ist solch ein Bereich, und auch Keupp hält ihn - da ist er mit Welsch einig - für psychische und körperliche Gesundheit unverzichtbar (ebd.; auch Keupp 1995, S. 51). Er versucht jedoch keine nähere Bestimmung der intrapsychischen Funktionsweisen von Kohärenz zu geben, sondern beschreibt sie pauschal als „kreative(n) Prozeß von Selbstorganisation" (ebd.). Statt dessen legt er, gemäß seiner sozialpsychologischen Orientierung, Wert darauf, daß neben der Prozeßhaftigkeit auch die kommunikative und damit die kontextuelle Verfaßtheit seines Identitätsentwurfs zum Tragen kommt: „Kohärenz ohne 'Identitätszwang' ist ein kreativer Prozeß von Selbstorganisation. Dieser Prozeß findet jedoch nicht in Einsamkeit und Freiheit statt. Wir erleben also nicht die Wiederauferstehung des umgetauften heroischen Subjekts. Die Fähigkeit zur Kohärenz ist keine Persönlichkeitsdisposition,

sondern entsteht aus der gelungenen Verknüpfung einer Person mit anderen, ...“ (ebd.). In der sozio-kulturellen Organisationsform parainstitutioneller Netzwerke, die, parallel zur zunehmenden Individualisierung, Kennzeichen postmoderner lebensweltlicher Strukturen sind (Kapitel 1.1), sieht Keupp entsprechende Realisierungsmöglichkeiten für kontextbezogene Identitätsgestaltung.

Damit ist eine erste Rahmenbedingung genannt, unter der ein „kreative(s) Patchwork einer nach vorne offenen Identitätsarbeit“ (Keupp 1988, S. 151) gelingen kann: es bedarf dazu nämlich in entscheidendem Maß sozialer Ressourcen. „Wenn wir die sozialen Baumeister unserer eigenen sozialen Lebenswelten und Netze sind, dann ist eine spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit erforderlich, nennen wir sie *soziale Ressourcen*“ (Keupp 1992, S. 873). Damit ist der Bestand interpersoneller Verbindungen gemeint, die durch Interessengemeinsamkeit gekennzeichnet sind und die jede/r in zunehmendem Maße selber herstellen und aufrechterhalten muß, soll ein gewisses Gefühl von Zugehörigkeit - und damit von Orientierung - entstehen. Insofern diese Qualität sozialer Nähe kohärenzstiftende Funktion hat, spricht Keupp zu Recht davon, daß „(s)oziale Netzwerke als Ressource der Identitätsbildung“ (Keupp et al. 1989, S. 54) anzusehen seien. Damit ist vor allem gemeint, daß die kommunikative Bezogenheit zwischen Individuen und das daraus resultierende Eingebettetsein des Einzelnen in verschiedene soziale Zusammenhänge „affektive, kognitive und instrumentelle Unterstützung“ bietet, „die für die produktive Auseinandersetzung und Bewältigung von alltäglichen Belastungen und Krisen erforderlich (ist)“ (ebd., S. 55). Hier scheint der gleiche Zusammenhang auf, der schon im Konzept von Welsch festzustellen war: es wird eine unauflöslich enge Wechselwirkung zwischen intrapsychischer Verfaßtheit und sozialen Bedingungen gesehen; handelte es sich bei Welsch um die Entsprechung interne/ externe Pluralisierung, so findet sich bei Keupp der Zusammenhang zwischen intrapsychischer Kohärenz und sozialem Bezogensein.

Zu den sozialen Ressourcen, die notwendig sind, damit das Subjekt sein individuelles Beziehungs-Netzwerk befriedigend gestalten kann, müssen, neben dem Gefühl der Kohärenz, einige Kompetenzen ausgebildet werden, das wurde auch von Welsch so gesehen (Welsch 1996, S. 829). Keupp betont dabei insbesondere die kommunikative *„Fähigkeit zum Aushandeln“* (Keupp 1992, S. 873), da „es in unserer Alltagwelt keine unverrückbaren allgemein akzeptierten Normen mehr gibt ..., müssen wir die Regeln, ... Ziele und Wege beständig neu aushandeln. Das ... erfordert demokratische Willensbildung im Alltag, in den

Familien, ... in der Arbeitswelt ... „ (ebd.). Es ist einsichtig, daß in einem solchen psycho-sozialen Szenario von allen Mitwirkenden „eine gehörige Portion von Konfliktfähigkeit“ (ebd.) sowie von „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 874) gefordert wird. Unter letzterer versteht Keupp die „psychische Voraussetzung für eine *positive Verunsicherung*“ (ebd.), d.h. für eine das Subjekt befriedigende eigenverantwortliche Gestaltung postmoderner lebensweltlicher Bedingungen: „Gemeint ist die Fähigkeit, sich auf Menschen und Situationen offen einzulassen, sie zu erkunden, sie nicht nach einem ‘Alles-oder-nichts-Prinzip’ als nur gut oder nur böse zu beurteilen. Es geht also um die Überwindung des ‘Eindeutigkeitszwanges’ und die Ermöglichung von neugieriger Exploration von Realitätsschichten, die einer verkürzenden instrumentellen Logik unzugänglich sind“ (ebd.). Hiermit wird also der Aspekt der Bewertungsoffenheit herausgestellt, sicherlich die wichtigste kognitive Komponente in der Bestimmung von Ambiguitätstoleranz. Krappmanns Version des Begriffs bietet noch eine Erweiterung, indem zusätzlich zum Aushalten von Erwartungsspannung auch die emotionale Komponente, nämlich ein gutes Maß an Frustrationstoleranz hinzugerechnet und Ambiguitätstoleranz entsprechend als *„ das psychische Korrelat der Normen- und Interpretationsdiskrepanzen sowie der nicht voll komplementären Bedürfnisbefriedigung im Interaktionssystem“* (Krappmann 1976, S. 320) definiert wird.

Diese Fähigkeit, bewertungs- und erfahrungsoffen zu sein, wird - darin liegt ihr ästhetischer Aspekt - ermöglicht und gefördert durch übende Wahrnehmungsaufmerksamkeit in bezug auf Differenzen, Widersprüche, Abseitiges. Daß die Kompetenzen der sinnenhaft-konkreten Ebene auf die Ebene psychischer Einstellungen und Fähigkeiten einwirken, zeigt das Zitat Keupps, wonach „(g)esellschaftliche Freisetzungsprozesse ... einen objektiven Zugewinn *individueller Gestaltungskompetenz*, aber auch deren Notwendigkeit (bedeuten). Sie erfordern vom Subjekt vermehrt die eigenwillige Verknüpfung und Kombination multipler Realitäten“ (Keupp 1992, S. 874). Diese Anforderungen müssen m. E. eingeübt und ausprobiert werden, da es für solch komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten keine Tradition gibt, die Richtlinien bereitstellen kann. Insbesondere Bildungsinstitutionen könnten geeignet sein, zur Erkundung und Entfaltung eben dieser lebenswelt-erforderlichen Gestaltungskompetenzen Gelegenheit und Begleitung zu bieten.

Was die genannten Überlegungen Keupps zur Aushandlungskompetenz betrifft, kommen sie m. E. den Vorstellungen Lyotards vom je auszuhandelnden situativen Konsens sehr nahe (Lyotard 1994, S. 191); dieser Aspekt postmoderner

Pluralisierung, worin der Kontext von Ressourcen und Kompetenzen als gesellschaftliche Ermöglichungsbedingungen von Identitätsgestaltung thematisiert wird, markiert unübersehbar eine politische Dimension. In diesem Argumentationsstrang, der von Lyotard ausgehend in die aktuelle praxisnahe sozialwissenschaftliche Diskussion hineinreicht, wird somit deutlich, daß postmoderne Perspektiven keineswegs nur unpolitisch oder akademisch sind, sondern realitätsnah und engagiert.

Das wird des weiteren sichtbar, wenn Keupp als Voraussetzung für Identitätsgestaltung unter postmodernen Vorzeichen die objektive Verfügbarkeit materieller Ressourcen nennt: „Ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt wird, bedarf *materieller Ressourcen*. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch alleine auf die Regulationskraft des Marktes verläßt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. ... Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozeß in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebezustand, den auch ein 'postmodernes Credo' nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann" (Keupp 1992, S. 873). Überlegungen solcherart zeigen die Chancen und Risiken an, die in den gegenwärtigen lebensweltlichen Wandlungsprozessen, wie sie in der Verfassung des Subjekts sich widerspiegeln, enthalten sind.

Identitäts-Pathologie normalgeredet: ein Beispiel postmoderner Begriffsdiffusion

An dieser Stelle scheint mir ein Einspruch nötig zu sein gegen eine Argumentationslinie innerhalb der postmodernen Diskussion um den Identitätsbegriff. Einige Autoren neigen dazu, Begriffsanleihen bei der systematischen Psychopathologie vorzunehmen, wie z.B. „multiple Persönlichkeit" (Keupp et al. 1989, S. 53), „multiple Identitäten" (ebd., S. 69), „Multiphrenie" (Gergen 1994, S. 36), die wohl alle als Versuche zu verstehen sind, den aktuellen sozio-kulturellen Pluralisierungsphänomenen Konzepte entsprechender subjektiver Verfaßtheit zur Seite zu stellen, und das heißt, Vorstellungen von Zentralisierung oder Zusammenfassung jeder Art zu vermeiden. Daß mit der Inanspruchnahme eines etablierten Fachdiskurses für fachfremde Zwecke aber gravierende kategoriale, d.h. inhaltlich-systematische Fehler und nicht nur postmodern-modische

Stilbrüche begangen werden, wird von diesen Autoren übersehen oder nicht verstanden.

Die Explikationen der genannten Begriffe, die zur Beschreibung postmoderner sozio-kultureller Phänomene herangezogen werden, lassen vermuten, daß die Verunsicherung in den sozialwissenschaftlichen Fachdiskursen heute derart groß ist, daß einige Autoren in den Widersprüchlichkeiten ihrer selbstfabrizierten Begriffsdiffusion hängen bleiben. Logische Fehler sind dabei unübersehbar, wie folgender Satz zeigt: „... (soziale) Netzwerke, die groß sind, ... (erhalten) eher eine Identität aufrecht, die offen für Veränderung ist und eine komplexe Struktur hat, also eine Konfiguration multipler Identitäten“ (Keupp et al. 1989, S. 55). Hier entgeht Keupp die logische Unmöglichkeit, daß *eine* Identität nicht *mehrere* solcher enthalten kann, auch nicht als Konfiguration. Ein weiteres Beispiel für semantische Unklarheit bzw. Widersprüchlichkeit ist in einem Artikel Keupps zu finden, in dem er die *„Fragmentierung von Erfahrungen“* (Keupp 1995, S. 37) zur dominierenden Erlebensqualität unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen erhebt und meint, damit „Befindlichkeiten näher an der Alltagserfahrung (zu) beschreiben“ (ebd.). In diesem Zusammenhang behauptet er: „Es sind hohe psychische Spaltungskompetenzen (!, Y. R.) gefordert, um nicht verrückt zu werden“ (ebd.). Ein paar Seiten weiter bezeichnet Keupp hingegen Kohärenz oder die Suche nach ihr als „eine unverzichtbare Grundlage für psychische und körperliche Gesundheit“ (ebd., S. 51).

Insgesamt deutet die Verwendung psychopathologischen Vokabulars, wie mir scheint, auf eine Inflation der Begriffssemantik, die aus einer Nichtbeachtung von Entstehungsbedingungen resultiert. So z.B. in Gergens Begriffsschöpfung „Multiphrenie“ (Gergen 1994, S. 36), die fataler- oder gewollterweise an den Pathologiebegriff der Schizophrenie erinnert. Während es für die Bestimmung letzterer einen spezifischen Katalog differentialdiagnostischer Kriterien gibt (vergl. z.B. ICD-10 Kapitel V, 1993, S. 101 ff.), soll mit Gergens Neuschöpfung jedoch eine vergleichsweise undramatische Faktizität beschrieben werden, wonach „unsere derzeitige Erfahrung ... (ist), daß wir immer stärker Teil eines wachsenden Netzwerkes von Beziehungen werden, von direkten zwischenmenschlichen, aber auch von elektronischen und solchen ‘aus zweiter Hand’. Auf uns stürmt eine ungeheuer schnell anwachsende Vielfalt von Wünschen, Optionen ... und Werten ein. Und wir müssen damit leben, daß vieles von dem höchst widersprüchlich ist“ (Gergen 1994, S. 36). Meines Erachtens geht Gergen fehl in der Annahme, daß psychodiagnostische Begriffe und Zuordnungen nur als willkürlich von außen vorgenommene Etikettierungen aufzufassen und

damit ausschließlich Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen sind, wobei implizit mitgedacht zu sein scheint, daß sie keinerlei Anteile von Faktizität in Form von subjektivem Erleben und daraus abgeleiteten Bestimmungskriterien enthalten. Mit einer solchen Auffassung folgt er dem in den siebziger Jahren populär gewordenen Labeling-Ansatz einer links-engagierten Psychiatrie-Kritik, die berechtigterweise den ontologischen Status von psychodiagnostischen Aussagen angegriffen und deren machtförmige Verfaßtheit herausgearbeitet hat. Doch ein Interesse, das im Sinne des postmodernen Pluralisierungstheorems argumentieren will und dafür Vokabular gebraucht, das auf einen völlig anders gearteten, nämlich störungsspezifischen, Kontext bezogen ist, arbeitet damit nicht einer theoretischen Präzisierung und Neuformulierung, sondern eher einer Begriffsdiffusion zu. Die wird m. E. gefördert, wenn behauptet wird: „Vom postmodernen Standpunkt aus sollten wir ... die Terminologie der Psychopathologie aufgeben und unsere Anstrengungen auf andere Ziele richten“ (ebd., S. 35). Wer so argumentiert, muß sich fragen lassen, warum er nicht auf eine Wortschöpfung verzichtet, die dem abgelehnten Begriffsrepertoire nahe steht, die es bis in die antiquierte Substantialisierung (Multi-Phren = vielfaches Gehirn) hinein nachahmt und die darüberhinaus den infrage stehenden Sachverhalt nicht korrekt erfaßt, da es dem Autor letztlich um die Konstituierung eines „relationalen Selbst“ (ebd., S. 34) geht, mit dem „wir es schätzen (lernen), in die Vielfalt der kulturellen Sinn-Systeme eingebunden zu sein, die uns untereinander verbinden“ (ebd., S. 36). Daraus läßt sich schließen, daß es Gergen um den Entwurf einer subjektiven Verfaßtheit geht, die alles andere als ‘multiphren’ ist, der zweifelsfrei nur ein Gehirn zugeordnet ist (das allerdings hochkomplexe Integrationsleistungen zu vollbringen hat) und das auch keine Prozesse der Bewußtseinsspaltung aufweist, sondern einen Zustand des Bezogenseins, d.h. der kommunikativen Kontextualität realisiert.

Eine weitere semantische Übertreibung sehe ich in Keupps Auffassung, daß den verschiedenen sozialen Rollen, die heute dem Subjekt zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen abverlangt werden, gleich je eigene Identitäten zugeordnet werden sollen: „Angesichts der partikularistischen Lebenssituation des modernen Menschen ... ist ein ständiges Umschalten auf Situationen notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar gegenseitig ausschließende Personanteile gefordert sein können. Diese alltäglichen Diskontinuitäten fordern offensichtlich ein Subjekt, das verschiedene Rollen und die dazugehörigen Identitäten *ohne permanente Verwirrung* (kursiv von Y. R.) zu leben vermag“ (Keupp et al. 1989, S. 53 f.). In dieser letzten Äußerung scheint der gravierende Unterschied zwischen Pathologie und pluralisierungskompetenter Norma-

lität auf: die Konzeption 'multiple Persönlichkeit' basiert, im klinischen Kontext als dissoziative Störung definiert (Davison/Neale 1988, S. 213 ff.), auf Bewußtseinsspaltung, d.h. auf der Leugnung eigener Erfahrungssequenzen aufgrund traumatischer Erlebnisse und der damit verbundenen Angst vor Erinnerung (ebd., S. 215, 220). Dieses Phänomen persönlicher Störung kann daher als Vermeidungsverhalten aufgefaßt werden, gekennzeichnet durch (psychische und/oder physische) Schädigung, durch Desorientierung und Kompetenzverlust. Damit ist eine subjekthafte Verfassung beschrieben, die in keiner Weise mit lebensweltlicher Pluralisierung und einem entsprechenden subjektiven Bewältigungsmodus zu tun hat. Konzeptionen des Subjekts, die auf Identitätenvielfalt aufbauen, unterstützen daher eine Verfassung, die eher von Verwirrung und Leiden als von Kompetenz und Kohärenz gekennzeichnet ist.

Dagegen gibt es realitätsnahe Begriffsklärung von anderer Seite. Die im obigen Keupp-Zitat erwähnten „alltäglichen Diskontinuitäten" postmoderner Lebenswelt mit dem zugehörigen personalen Bewältigungsmodus werden durch einen Blick in die Literatur zur Jugendforschung ihres psychiatrie-nahen Nimbus' entkleidet und auf nachvollziehbare Weise veranschaulicht. Baacke macht klar, warum im aktuellen lebensweltlichen Kontext Jugendlicher ein monolithisch-starrer Identitätsbegriff weder faktisch noch theoretisch haltbar ist. Mit den ästhetisierenden Selbstinszenierungen der „nach außen gestülpten Identitätskonstruktionen" (Baacke et al. (Hg.) 1985, S. 197) gestalten Jugendliche ihre Identität heutzutage nicht monozentrisch, sondern exzentrisch und disponibel (ebd., S. 202). Baacke vermutet, daß sie zu solch einer „Mobilität sogar gezwungen sind, weil sie damit vielleicht ein Orientierungsdilemma bewältigen. Diese besteht darin, daß Arbeitswelt und Freizeitwelt ... unterschiedliche Verhaltensstandards und Grundhaltungen fordern. Pädagogische Einrichtungen ... und der Arbeitsplatz vertreten vorwiegend Tugenden wie: Selbstdisziplin, ... Leistungsstreben, Selbstkontrolle ... . Die Konsum- und Modesphäre fordert *andere* Grundhaltungen: Die Bereitschaft Geld auszugeben und im Augenblick zu leben; Verzicht auf berufliches Prestige durch das Surrogat des Freizeit-Prestiges ... Vorrang von Emotionalität und Eros ..." (ebd., S. 202 f.). Eingebunden ist dieses Orientierungsdilemma seiner Ansicht nach in den größeren gesellschaftlichen Kontext, denn es „verdankt sich einem strukturellen Widerspruch: Während Arbeitswelt und Daseinsvorsorge des Sozialstaates auf disziplinierende Tugenden angewiesen sind, bedarf der Staat für das Funktionieren seiner Wirtschaft auch einer Unterstützung durch die Binnenmärkte. Jugendliche haben also das Problem, zwei in ihren Wertorientierungen ganz verschiedene Lebenswelten auszuhalten" (ebd., S. 203). In diesem Zusammenhang ist es nachvollziehbar,

wenn der Autor konstatiert: „... viele spalten sich auf: Sie lernen und arbeiten unauffällig und verwandeln sich im Ambiente der Freizeit in einen bunten Vogel, ...“ (ebd.). Mit dieser Analyse wird zugleich auch ein dezidiert pädagogisches Interesse am Thema ‘Identität’ hinterfragt, in dem Baacke den Wunsch aufscheinen sieht, „den Jugendlichen als denselben erkennbar zu haben, als jemanden mit einem festen ‘Kern’. Denn nur so ist er kalkulierbar, sind Strategien auf ihn hin zu entwerfen“ (ebd., S. 202). Aber unter den aktuellen Gegebenheiten funktioniert eine solche Eindeutigkeit nicht (mehr); sowohl hergebrachte psychologisch-erzieherliche Deutungsmuster als auch pädagogisch-didaktische Planungsstrategien müssen anders konzipiert werden als bisher.

In dieser alltagsnahen Erklärung einer personalen ‘Aufspaltung’ zur Bewältigung lebensweltlicher Komplexität und spannungsreicher Pluralität wird einsichtig, daß damit keineswegs Prozesse einer Bewußtseinsspaltung aufgrund traumatischer Erlebnisse gemeint sind, sondern - im Gegenteil - komplexe Vorgänge auf der Basis psychischer Integrationsleistungen, die sich in kognitiv-emotionaler Differenzierung von Erlebens- und Handlungsmustern manifestieren. Daher lautet meine Forderung, den kontextuellen Rahmen von infrage stehenden Phänomenen nicht zu vernachlässigen, sondern dem Vergleich von Prämissen höchste Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Erst dann lassen sich sachlich korrekte Diskursüberschreitungen vornehmen.

Was die hier interessierende Verwendung psychopathologischer Begrifflichkeit anbelangt, heißt das: auch wenn man Freuds Diktum folgt, daß Normalität und Abweichung nur verschiedene Stellen auf ein und demselben phänomenalen Kontinuum markieren, darf man die ätiologischen Bedingungen und die symptomspezifische affektive Verfaßtheit von Subjekten bei Verwendung klinischer Begrifflichkeit, wie sie zur Beschreibung postmoderner personaler Befindlichkeit mißbräuchlich verwendet wird, nicht unterschlagen: man würde weder den faktisch von Persönlichkeitsstörungen Betroffenen noch - andererseits - den zu beschreibenden gesellschaftlichen und subjekthaften Pluralitätsphänomenen postmoderner Lebenswelt gerecht werden. Daß es für unzulässige Bereichsüberschreitungen dieserart Sensibilitäten gibt, zeigt die kritische Äußerung Sobotas, die die modische Begriffsdiffusion als Verlust legitimer Differenz und damit als potentielle Überherrschungs-Geste entlarvt: „... der Emphatiker von heute (umarmt) jede Randerscheinung mit einem einzigen, elastischen Klammergriff. Ohne Rücksicht auf die Eigenart der Individuen und ihrer Überlebensstrategien werden die favorisierten Projektgruppen (hier: die Subjekte, die an multipler Persönlichkeitsstörung leiden, Y. R.) en gros vereinnahmt. Auch die Ideologie,

die sich als nicht-ideologisches Postulat des 'pluralen Miteinanders' versteht, bleibt mit ihrem Zugriff auf das Ganze totalitäres Potential" (Sobota 1990, S. 124 f.).

Sogar Welsch bleibt dieser Vorwurf nicht erspart, wenn er in seinem Bemühen, psychiatrische Symptomatik 'normal zu reden', behauptet, daß „psychische Labilität, die man bislang an Kranken studieren konnte, heute zu einem Verstehensschlüssel für Normalität selbst geworden (ist)" (Welsch 1993 b, S. 171). Er liegt damit in der Argumentationslinie des oben bereits erwähnten Labeling-Ansatzes, wenn er die im psychiatrischen Bereich vorfindbaren Formen „variabler (!, Y. R.) Identität" (ebd., S. 198) vom gesellschaftlichen Stigma befreien und zum Modell „mit gesellschaftlich prospektiver Funktion" befördern will (ebd.). Diese Auffassung ist m. E. charakteristisch für einen sachfremden und zugleich gesellschaftskritisch-interessierten 'Blick von außen', der die spezifischen Entstehungsbedingungen und die affektiv-kognitive Lage der Subjekte vernachlässigt. In ihm wird, zugunsten einer Außenperspektive, die nur die sozialen Zuschreibungsmechanismen im Blick hat, die Innenperspektive subjektiver Befindlichkeit als Faktizität vernachlässigt (zur Unterscheidung von Innen- und Außenperspektive von Identität vergl. Nunner-Winkler 1985, S. 466 ff.). Diese Kritikform halte ich daher für verkürzend: sie zeugt von einer oberflächlichen Sachkenntnis, wobei die infrage stehenden Phänomene einseitig-interessiert in eine bestimmte Argumentationsrichtung eingebaut werden.

Die aufgezeigte Begriffsdiffusion bzw. -inflation im Bereich der aktuellen Identitäts-Diskussion gibt Anlaß, auf die von Welsch im Zusammenhang mit seinem Konzept der transversalen Vernunft häufig betonte Differenzierungspflicht aufmerksam zu machen, die einer 'achtbaren' postmodernen Argumentationsweise selbstverständlich sein sollte; denn nur bei einer sorgfältigen, sachlogischen Unterscheidung zwischen jeweils geltenden Diskursarten - z.B. Vergleich ihrer Prämissen, Bedingungen, Geschichtlichkeit - läßt sich überhaupt sinnvoll von transversaler Übergängigkeit reden, einem Charakteristikum der von Welsch vorgeschlagenen pluralisierungsfähigen Vernunftform. Die „postmoderne Grundregel" (Welsch 1993, S. 244), wonach die Spezifität binnendiskursiver Regeln einer Diskursart strikt zu beachten ist (ebd.), erfordert „Grenzbewußtsein, Grenzbeachtung und Vielheitsblick" (ebd.). Bewegt man sich also - wie im Fall des Begriffs personaler Identität - im Diskurs der Sozialwissenschaft, so ist man - auch und gerade in einem postmodernen Verständnis - verpflichtet, sich an die Regeln der einzelnen Subsysteme zu halten, will man die Voraussetzungen für Verständigung (nicht: Übereinstimmung!) erhalten. Wenn Begriffe in

ihrer sachbezogenen Semantik, d.h. im Kontext dessen, was sie beschreiben sollen, nicht geklärt sind, fehlt die Basis, auf der man überhaupt zu Dissens oder Konsens kommen kann. Transsektorielle Überschreitungen sind m. E. nur dann zulässig, wenn der analogen oder metaphorischen Begriffsverwendung auf der Ebene der Prämissen keine faktischen Widersprüche zugrunde liegen.

Eine Möglichkeit in dieser Situation des theoretischen Umdenkens und Umformulierens wäre, den Entwurf des Sprachspielers im Sinne Meders auszugestalten (Kapitel 1.3) und für neue Identitäts-Konzepte ebenso neue Sprachspiele, d.h. Wortschöpfungen samt Bedeutungsnetzen zu entwickeln, die sich nicht etablierter Diskurse und der darin festgeschriebenen Semantiken bedienen, die dann unreflektiert auf sachfremdes Terrain übertragen werden, sondern die - kontext- und grenzbewußt - bisher unbekannte 'kleine Erzählungen' für Annäherungen an postmoderne subjekthafte Verfaßtheit erfinden.

2.2 Psychische Funktionsgrundlagen von Identität

Drei Vorentscheidungen

Mein Anliegen bei der Konturierung eines bildungsrelevanten Identitätsbegriffs ist, eine Konzeption zu entwerfen, die möglichst wenige und möglichst präzise definierte Faktoren enthält um eine breite Diskussions- und Handlungsbasis herzustellen. Als Grundlage für dieses Vorhaben treffe ich drei Vorentscheidungen: erstens fasse ich das Konstrukt personaler Identität als eine Form subjektiver Verfaßtheit auf, die, von philosophischen Strömungen der Antike ausgehend, in westlich geprägten Gesellschaftsformen vorherrscht. Diese Annahme soll ausdrücken, daß nicht der Anspruch erhoben wird, spekulative Aussagen über Universalien der 'menschlichen Natur' zu machen. Es geht eher darum, Hypothesen bezüglich einiger pragmatischer Funktionen subjektiver Konstitution aufzustellen; diese hat im Verlauf der evolutiven Entwicklung der spezifischen westlichen Gesellschaftsformation organisierend, d.h. strukturbildend gewirkt und hat sich damit für die Verfassung menschlicher Existenz innerhalb des abendländischen Kulturkreises als nützliche Variable erwiesen. Mit dieser Vorentscheidung wird auf die relative Gültigkeit und die Rahmenbedingungen der hier anstehenden Thematik abgehoben: jegliche Verständigung über den Identitäts-Begriff ist eine kulturspezifisch und historisch gebundene Unternehmung (Straub 1996, S. 53).

Unter Beachtung dieser Voraussetzung schreibe ich dem Identitäts-Konstrukt eine gesellschaftlich-evolutive Nützlichkeit zu, die bipolar, nämlich individual- und sozialfunktional, angelegt ist: das Konstrukt personaler Identität dient der planenden und handelnden Orientierung und damit der Sicherheit des/r Einzelnen (Straub 1996, S. 64). In dieser Selbstvergewisserung wird zugleich das Verhältnis des/der Einzelnen zu sich selbst und sein/ihr Einordnungs-Verhältnis zur Gemeinschaft bestimmt. Das geschieht auf pragmatischer Ebene kommunikativ handelnd und auf kognitiv-abstrakter Ebene in der Auseinandersetzung mit kulturellen Wissensbeständen. Die Auffassung von der Bipolarität personaler Identität entspricht einem theorieübergreifenden Topos in den Sozialwissenschaften, wonach „(personale) Identität als Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit des einzelnen in der Gesellschaft gesehen wird. Überdauernde Interaktionsbeziehungen, und damit Gesellschaften, sind nur möglich, wenn der andere 'weiß', wer ich bin. Dazu muß ich dem anderen deutlich machen, wer ich bin. Das kann ich nur, wenn ich 'weiß', wer ich bin ..." (Frey/Haußer 1987, S. 6). Obwohl mir diese Formulierung im Großen und Ganzen konsensfähig erscheint, schwingt doch allzu viel Eindeutigkeit und Gewißheit über die eigene Person und ihre gesellschaftliche Verortung darin mit; so würde ich sie, im Licht der heutigen sozio-kulturellen Wandlungsprozesse, dahingehend modifizieren, daß Identitätskonstruktionen zwar nach wie vor wechselseitige Orientierungsversuche darstellen, daß aber die relevanten Dimensionen Orientierung, Plazierung und Handlungsplanung eher mehrschichtig und flexibel aufgefaßt werden, und daß der Aspekt der ästhetisch-spielerischen Präsentation personaler Identität gegenüber dem der verbindlichen Berechenbarkeit an Bedeutung gewonnen hat.

Zweitens unterscheide ich zwischen der Innen- und der Außenperspektive personaler Identität, denn die sozialen Mechanismen, durch die ein Subjekt von anderen einen Platz innerhalb der Sozietät zugewiesen bekommt, decken sich m. E. nicht mit denen, die das intrapsychisch erlebte Identitäts*gefühl* und die entsprechenden interen identitätsstiftenden Funktionsweisen bestimmen. So halte ich z.B. Faktoren wie psychische Kohärenz und selbstreflexive Prozesse für intra-personelle, nicht aber für inter-personelle Identitätsstiftung konstitutiv. Diese Auffassung einer notwendigen Unterscheidung von Innen- und Außenperspektive wird auch von Nunner-Winkler (1985, S. 466 ff.) vertreten, sowie von Frey/Haußer (1987, S. 3 ff.), die betonen, daß, auch wenn man von der Grundannahme ausgeht, die persönliche Identität eines Menschen entwikkele sich im kommunikativen Kontext - gleichsam von 'außen' nach 'innen' - dennoch „äußerer und innerer Definitionsraum ... nicht identisch (sind)" (ebd., S. 16). Das heißt, daß personale Identität zwar „auf die von der Außenwelt

vorgenommenen Verortungen angewiesen (ist)“ (ebd., S. 4), daß subjekt-interne identitätsgenerierende Prozesse jedoch nicht einfach als Widerspiegelungen sozial-externer Zuschreibungen aufgefaßt werden können (ebd., S. 16), da das Subjekt aus seiner Innenperspektive heraus spezifische und aktive Prozesse der Auswahl, der Interpretation und der Gewichtung der im sozialen Definitionsraum angebotenen Merkmale vornimmt und sie mit dem bereits vorhandenen Bestand seiner im biographischen Verlauf erworbenen Selbstidentifizierungen synthetisiert (ebd.). Im folgenden liegt mein Augenmerk hauptsächlich auf der Innenperspektive - damit nehme ich einen psychologischen Standpunkt ein; es geht mir vor allem um die Frage, welche strukturbildenden psychischen Funktionen daran mitwirken, daß das Subjekt sich seiner selbst gewahr ist und, unabhängig von wechselnden Bewußtseinsinhalten bezüglich der eigenen Person, sich im Verlauf seiner Lebensspanne kontinuierlich als dasselbe wiedererkennt; welches sind die psychischen Invarianten, durch die es befähigt wird, sein eigenes Erleben und Verhalten auf sich selbst zu beziehen? Das scheint mir die grundlegende, die entscheidene Frage zu sein, die in bezug auf den personalen Identitäts-Begriff im Rahmen dieser Arbeit tatsächlich bedeutsam ist und geklärt werden muß, damit sich aus deren Beantwortung heraus eine bildungsrelevante Perspektive eröffnen läßt, und zwar in Form der Frage nach der Gestaltungsfähigkeit personaler Identität.

Mit der zweiten Vorentscheidung ist die Annahme verbunden, daß der *Erfahrungsdimension* in der Innenperspektive als identitätsstiftende Basis eine zentrale Bedeutung zukommt, denn ich bin mit Frey/Haußer der Meinung, daß „eine Person Identität über sich herstellt, indem sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen über sich selbst verarbeitet“ (ebd., S. 4). Erfahrung beinhaltet meiner Auffassung nach eine Komponente sinnenhafter Wahrnehmung und eine Komponente kognitiv-emotionaler Reflexion, d.h. Selektion, Vergleich, Bewertung. Diese beiden Komponenten wirken nicht in linearer Abfolge nacheinander, sondern durchdringen sich unmittelbar erlebnishaft. Durch die informationsverarbeitenden und reflektierenden Prozesse wird Erlebnissen subjektive Bedeutung zugewiesen; diese kann sich innerhalb der Lebensspanne, im Licht neu hinzukommender Erfahrungen, durchaus öfter ändern. Identität solcherart als Selbsterfahrungsprozeß aufgefaßt bedeutet, daß „(d)ie Verarbeitung von äußerer, innerer, aktueller und gespeicherter Erfahrung ... eine Bewußtseinsleistung (ist)“ (ebd.). Deren individual-kollektive Doppelsignatur herauszustellen ist mir wichtig: einerseits ist das Subjekt, das identitätsstiftend vorgeht, im Prozeß der Erfahrungserarbeitung unvertretbar, d.h. einmalig. Zugleich ist es darin aber auch wie alle anderen, die das gleiche tun. Diese Auffassung gewinnt ihre Plau-

sibilität aus der These, daß mit ‘Erfahrung’ und ‘Bewußtsein’ zwei komplexe Dimensionen der anthropologischen Grundausstattung beschrieben sind, zu denen grundsätzlich alle Menschen Zugang haben.

Als dritte Vorentscheidung mache ich eine Differenz zwischen dem formal-strukturellen und dem inhaltlich-qualitativen Aspekt personaler Identität und stehe damit der handlungstheoretischen Richtung im Bereich der Sozialpsychologie nahe (Straub 1996, S. 59 ff.). Diese aus theoretischem Klärungsinteresse heraus vorgenommene, faktisch aber keineswegs so vorfindbare, Trennung besagt, daß bestimmte psychische *Funktionsweisen* als fest etablierte Operationsmodi unterschieden werden von den durch sie transportierten variierenden *Inhalten*. Identitätsstiftende Strukturelemente (z.B. Kohärenz, Reflexivität, Kontinuität) stellen stabile Faktoren dar, während auf ihrer Basis die Inhalte (z.B. Selbstbild, Identifizierungen, Überzeugungen, Vorlieben, Abneigungen, Sinngehalte, Zielbestimmungen) wechseln: das *Wie* wird vom *Was* unterschieden. Angesichts der aktuellen sozio-kulturellen Wandlungen eröffnet eine solche Differenzierung m. E. die Basis für eine angemessene Konzeptualisierung, denn heute scheint es so zu sein, daß personale Identität immer weniger über langfristig wirkende und stringent durchgehaltene, einheitlich thematisierte Überzeugungen und wertsetzende Normen - und damit über stabile Inhalte - zustande kommt, sondern daß dieser inhaltliche Bereich zunehmend von Qualitäten wie Flexibilität, Mehrschichtigkeit, Uneindeutigkeit bestimmt ist. Daher erscheint es plausibel, nach einer anderen Bestimmungsgrundlage für personale Identität zu suchen, die relativ invariante Faktoren bietet. Ob diese in den vorgeschlagenen strukturbildenden Funktionsweisen gefunden werden können, möchte ich im folgenden untersuchen.

Formal-struktureller Aspekt I: Kohärenz, Kompetenz, Kommunikation

Im Rahmen der oben eingeführten dritten Vorentscheidung, wonach ich zweckmäßigerweise eine Unterteilung des Identitäts-Konstrukts in einen formal-strukturellen und einen inhaltlich-qualitativen Aspekt vornehme, bietet sich die Gelegenheit, einige psychische Funktionen herauszuarbeiten, die mir identitätskonstituierend zu sein scheinen. Damit knüpfe ich an die ‘Identitäts-Bausteine’ an, die bereits im vorigen Kapitel von mir gesammelt wurden und die ich zum besseren Wiedererkennen im folgenden durch Kursivdruck hervorhebe.

Am wichtigsten scheint mir die Dimension der *Kohärenz* zu sein, womit ich in erster Linie das Gefühl eines Subjekts beschreiben möchte, eine körperlich begrenzte, d.h. von anderen getrennte Einheit zu sein, deren Erlebnisse und Handlungen in einem individuell bedeutsamen Zusammenhang stehen. Das bedeutet keineswegs, daß es sich dabei ausschließlich um rational begründbare Verbindungen handeln muß; entscheidend ist, daß das Subjekt sich als Ursache und Bezugspunkt seiner eigenen Äußerungen erlebt. Damit dieses Kohärenzgefühl entstehen kann, bedarf es bestimmter *Kompetenzen*, d.h. Bewußtseinsleistungen, die - wie in der dritten Vorentscheidung dargestellt - durch Erarbeitung und Verarbeitung von Erfahrung identitätsstiftend wirken. Zu diesen können kognitive Prozesse wie „Selektion, Attribution, Vergessen, Verdrängen, Erinnern, Vergleichen, Assimilieren“ (Frey/Haußer 1987, S. 18) gerechnet werden. Daraus entsteht Kohärenz als subjektiv bedeutungshaltiger Zusammenhang insofern, als diese kognitiven Fähigkeiten weitere Kompetenzen eines höheren Komplexitätsgrades begründen, z.B. Wahl- und Entscheidungsfähigkeit, Handlungsplanungs- und Zielsetzungsfähigkeit. Damit sind informationsverarbeitende Kompetenzen in einen sich immer wieder aufs neue herstellenden vielschichtigen Prozeß der Selbstvergewisserung eingebunden. Kohärent ist dieser, wenn sich in ihm aus der Perspektive der Gegenwart vergangene Erfahrungen bündeln, sich Erwartungen begründen und sich aktuelles Handeln ausrichtet (Straub 1996, S. 71). Dabei spielen *kommunikative Fähigkeiten* sprachlicher und nicht-sprachlicher Art eine bedeutende Rolle, und zwar nicht erst in Rückkopplungsprozessen mit der Außenwelt, sondern bereits als ‘inneres Sprechen’, als Selbstkommunikation innerhalb der genannten intrapsychischen Informationsverarbeitung. Daher läßt sich mit einigem Recht behaupten: „Identität ist ein kommunikatives Konstrukt“ (ebd.).

Sowohl der Faktor des kommunikativen Austausches als auch der handlungsleitende Faktor der Kompetenz stützen die *prozeßorientierte Auffassung*, daß „Identität ... auch in der formal- oder strukturtheoretischen Bestimmung als ‘Selbigkeit’ oder ‘Einheit’ ... nicht als etwas fest Gegebenes oder zu einem bestimmten Zeitpunkt ein für allemal Erworbenes aufzufassen (ist), sondern als eine prinzipiell labile, an das Erfordernis der Reproduktion ... gebundene Verfassung ... von Subjekten. Die relative Stabilität der Identität hängt dabei von ‘äußeren’ Umständen ebenso ab wie vom erfolgreichen Einsatz subjektiver Kompetenzen“ (Straub 1991, S. 59).

Neben der intrapsychischen kommunikativen Kompetenz spielt, wie wir bereits aus den Äußerungen Keupps zur Patchwork-Identität wissen (Kapitel 2.1),

auch soziale Kommunikationskompetenz bei der Konstituierung von Kohärenz eine entscheidende Rolle. Hier sei seine Auffassung in Erinnerung gerufen, wonach „(d)ie Fähigkeit zur Kohärenz ... keine Persönlichkeitsdisposition (ist), sondern ... aus der gelungenen Verknüpfung einer Person mit anderen (entsteht), aus den dadurch möglichen Solidaritätspotentialen“ (Keupp 1988, S. 146). Entgegen meiner Auffassung entkoppelt Keupp jedoch Kohärenz und Identität, indem er von „Kohärenz ohne Identitätszwang“ (Keupp 1992, S. 872) spricht. Er scheint den Begriff personaler Identität völlig umgehen zu wollen und verlegt die Entstehung subjektiver Kohärenz ausschließlich in äußere, soziale Prozesse, deren intrapsychische Verarbeitungsmodalitäten er ignoriert, zumindest nicht thematisiert. Ich halte das für einen logischen Fehler, bin aber, davon abgesehen, mit ihm einer Meinung, daß kommunikative Kompetenzen im sozialen Feld generell als kohärenzfördernd einzuschätzen sind, insbesondere diejenigen, die er aufführt, nämlich „die *Fähigkeit zum Aushandeln*“ (ebd., S. 873), die er einer generellen „Konfliktfähigkeit“ (ebd.) subsumiert. Zum identitätsstiftenden Kompetenzrepertoire würde ich außerdem noch die von ihm genannte „Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 874) zählen, „die Fähigkeit, sich auf Menschen und Situationen offen einzulassen, ... sich nicht nach einem ‘Alles-oder-nichts’-Prinzip als nur gut oder nur böse zu beurteilen“ (ebd.). Zusammenfassend lassen sich kohärenzfördernde strukturierende Faktoren der personalen Identitätsgestaltung angemessen als „*formbildende oder formerhaltende Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, Synthese- und Integrationsleistungen* des Subjekts ... beschreiben“ (Straub 1991, S. 58).

Vom formal-strukturellen Gesichtspunkt der Kohärenz her, insbesondere von ihrer prozeßhaften Konstitution, erübrigt sich auch die m. E. unsachgemäße Rede von ‘multiplen Identitäten’, die ich im vorigen Kapitel kritisiert habe. Nach den eben gemachten Ausführungen sollte plausibel geworden sein, daß es durchaus innerhalb der Möglichkeiten einer intrapsychisch verankerten Flexibilität bzw. Prozessualität liegt, daß personale Identität unter heutigen soziokulturellen Pluralisierungsbedingungen keineswegs in mehrere Teile zerbrechen muß: „Auch wer in verschiedenen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten noch so Unterschiedliches denkt, fühlt und tut, kann *eine* Identität haben. Die Annahme, Identität werde allein dadurch gefährdet, daß ein Zeitgenosse die in ‘unserer’ Welt sich eröffnende Vielfalt heutiger Handlungs- und Lebensmöglichkeiten ausgiebig nutzt, zeugt von einem ebenso gravierenden wie grassierenden Mißverständnis moderner Identitätstheorien. In diesem Moment dieses, im nächsten jenes zu tun, heute so zu sein und morgen anders, ohne dadurch eine andere Person geworden zu sein: *das ist die Essenz des Identitäts-*

begriffs (kursiv von Y. R.), nicht aber die Festlegung auf ein und dieselben Strukturen und Praktiken eines beharrlichen Lebens“ (Straub 1996, S. 70). Diese Erläuterungen Straubs bringen meiner Meinung nach die Diskussion um ein den aktuellen lebensweltlichen Erfordernissen angemessenes Identitätskonzept auf den Punkt und schaffen begriffliche Klarheit in der Abgrenzung zu postmodernistischen Argumentationen diffuser Qualität.

Formal-struktureller Aspekt II: Reflexivität, Kontinuität

Die genannten Bedingungen für Kohärenz, nämlich (informationsverarbeitende und kommunikative) Kompetenzen sowie Prozessualität, wirken m. E. im eigentlichen Sinn identitätsstiftend erst durch die psychische Funktion der Reflexivität, die sich in der Fähigkeit zur *Selbstreflexion* konkretisiert. Darunter verstehe ich ein spezifisch menschliches Selbstverhältnis, wonach das Subjekt sich als Subjekt und Objekt zugleich wahrnehmen kann. Es ist unmittelbar mit seinem Erleben identifiziert und dennoch in der Lage, einen Beobachtungsabstand dazu herzustellen, wobei es zu jeder dieser beiden Positionen zugleich ‘ich’ sagen kann. Die Voraussetzung für diese Fähigkeit zur Selbstreflexion ist m. E. ein intrapsychischer Dezentrierungsvorgang: das Subjekt wird im Lauf der kindlichen Entwicklung fähig, sich aus der ausschließlichen Identifikation mit seinem eigenen Erleben zu lösen, indem es die faktische Differenz zwischen dem Eigenen (Körper, Erleben, Verhalten) und dem Anderen (seine Bezugspersonen) als raum-zeitliche und emotional-kognitive Verschiedenheit wahrzunehmen lernt. Auf der Grundlage dieses herausgebildeten Grenzbewußtseins wird es ihm möglich, sich über Empathie in andere hineinzuversetzen und dabei mit sich selbst identifiziert zu bleiben. Dieser kognitiv-emotionale Mechanismus, Distanz und Identifikation zugleich realisieren zu können, bezeichnet, auf die eigene Person gewendet, die Fähigkeit zur Selbst-Reflexion. Diese psychische Funktionsgrundlage personaler Identität basiert also auf der Auseinandersetzung des Einzelnen mit Grenzen; ein Bewußtsein vom Eigenen wird so - immer aufs Neue - durch die An-Erkennung des Anderen gewonnen: einmal etabliert, setzt sich Reflexivität in Feldern aktiven sozialen Austausches, u. a. in selbstreflexiven Akten ständig erneuerter Identitätsbestimmung, über die gesamte Lebensspanne fort.

Meine Hypothese, daß Reflexivität - konkretisiert in der Fähigkeit zur Selbstreflexion - eine grundlegend identitätsstiftende psychische Funktion ist, wird auch andernorts bestätigt. So meint Straub, „die ... Qualifizierung von Identität

(ist) ... Resultat einer *reflexiven Distanzierungs- und hermeneutischen Beschreibungsleistung*“ (Straub 1996, S. 71), Frey/Haußer sprechen von „Reflexivität als humanspezifische(r) Grundtatsache“ (Frey/Haußer 1987, S. 5), aus der sich die Frage personaler Identität für den Menschen überhaupt erst ergibt, denn „(d)amit kann aus dem allgemeinen Identitätsproblem ... eine nur für das Objekt ‘Mensch’ sinnvolle Variante abgeleitet werden, nämlich: „Wie kann ein Mensch sich selbst fragen: ‘Wer oder was bin ich’?““ (ebd.). Außerdem betonen sie die in der Selbstreflexivität enthaltene Komponente der sozialen Bezogenheit: „Persönliche Identität als selbstreflexiver Vorgang realisiert sich auf der Folie sozialer Realität“ (ebd., S. 16) und zwar in einem lebenslangen „Prozeß des Hereinholens der Außenwelt in die Innenwelt“, d.h. „durch selbstreflexive Auswahl (werden) Außenweltdesignata zu innerweltlichen Designata der persönlichen Identität“ (ebd.).

In Verbindung mit den oben genannten informationsverarbeitenden und kommunikativen Kompetenzen kann Reflexivität als bestimmender Faktor subjektiver Gestaltungskompetenz gelten, die zum Herstellen personaler Identität insgesamt erforderlich ist. Die vielfältigen Formen kognitiv-emotionaler Leistungen, z.B. Selektion, Attribution, Erinnern, Vergleichen, Assimilieren (Frey/Haußer 1987, S. 18) werden erst durch die reflexiv-distanzierende Wendung auf die eigene Person zu identitätsstiftenden Synthesevorgängen, durch die das Subjekt seine unterschiedlichen Erfahrungen verbindet, bewertet und damit zu sich selbst in Beziehung tritt. Diese komplexen Fähigkeiten als ‘Gestaltungskompetenz’ zu bezeichnen, ist meiner Ansicht nach gerechtfertigt, denn diese manifestiert sich in Akten fortgesetzter aktiver Konstruktion, in denen das Subjekt sich seiner selbst gewahr ist oder zu werden versucht. Mit dieser Auffassung scheine ich nicht allein zu stehen: „Identität (darf) nicht als fester Besitz, als Eigenschaft oder erworbene Disposition verstanden werden ... . *Die Prozesse der Herstellung von Identität ..., die Selektion von Designata und die Herstellung von Relationen zwischen ihnen, der Umgang mit Widersprüchen, kurz: die aktive Gestaltung und Darstellung von Identität ist Gegenstand sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung*“ (ebd., S. 16). Daß es dazu einiger invariant erscheinender Faktoren bedarf, steht außer Frage und bildet keinen Widerspruch zum eben Zitierten, das auf die Prozessualität von Identität abhebt: in formalstruktureller Hinsicht wären solche Invarianten z.B. eine fest etablierte psychische Funktion wie Reflexivität und eine Qualität wie Kohärenz; in qualitativinhaltlicher Hinsicht wäre das z.B. der „Rückgriff auf den überzeitlich und übersituativ angeeigneteten Fundus privater Selbst-Erfahrung“ (ebd., S. 19).

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion spielt auch in bezug auf *Kontinuität* eine bedeutende Rolle, ein struktureller Aspekt, den ich als einen weiteren grundlegenden Faktor von Identität einschätze, weil durch ihn die vorgenannten Strukturelemente eine dynamische Komponente erhalten, durch die sich ihre identitätsstiftende Potenz erst richtig entfalten kann. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Lebensgeschichte als raum-zeitliches, linear verlaufendes Kontinuum macht identitätsstiftenden Akten der Selbstreflexion erst das geeignete 'Gestaltungsmaterial' zugänglich, denn auf die selbstgemachten Erfahrungen im Zeitverlauf reflektierend, kann das Subjekt seine gegenwärtige Lage einschätzen und Zukünftiges gestaltend planen.

Schimank führt solche Überlegungen im Rahmen seines Modells eines „reflexiven Subjektivismus" (Schimank 1985, S. 448) aus, das er für die angemessene Identitätsform in funktional hochgradig ausdifferenzierten Gesellschaften westlicher Prägung hält, womit er die gesellschaftliche Verfassung der Moderne meint (ebd.). Aus seinen Überlegungen möchte ich den Punkt herausgreifen, in welchem die identitätsgestaltende Verbindung von Selbstreflexion und Kontiuität beleuchtet wird. „In dem Maße ..., in dem die Selbstreflexion der Person ihre Orientierungspunkte der biographisch gewordenen Subjektivität entnimmt und die Subjektivität der Person als durch eine derartige Reflexion veränderbare erfahren wird, nimmt die Ich-Identität der Person die Form eines reflexiven Subjektivismus an" (ebd., S. 460 f.).

Kontinuitätswahrnehmung bezüglich der eigenen Erfahrungsgeschichte bietet also der ansonsten „vagabundierenden" (ebd., S. 461) Selbstreflexion des Subjekts eine thematische Anbindung, innerhalb derer individuelle Bedeutungshaltigkeit, also Sinn, entstehen kann. Dabei ist das Potential gestalterischer Freiheit bedeutsam, das in der Verbindung von Selbstreflexion und Kontinuität zum Tragen kommt: „Daß der biographische status quo so die *thematische Bandbreite* individueller Selbstreflexion limitiert, bedeutet jedoch nicht, daß damit auch ... deren *Ergebnisse* präjudiziert sind. Ob die Person den Kurs ihres bisherigen Lebens fortsetzt oder Kurskorrekturen vornimmt, bleibt offen. Diese Nichtfestlegung auf Kontinuität ermöglicht es dem reflexiven Subjektivisten, das Kontingenzpotential der Subjektivität - ihre biographische Zufälligkeit - reflexiv abzuarbeiten. Jede Selbstfestlegung der Person kann prinzipiell jederzeit selbstreflexiv problematisiert und ... gegebenenfalls revidiert werden - ..." (ebd.). In dieser Darstellung wird Reflexivität zum besonderen und signifikanten Merkmal einer Identitätskonzeption hochstilisiert, was vielleicht etwas übertrieben erscheint, wenn man bedenkt, daß es sich dabei um eine „humanspezifische

Grundtatsache“ (Frey/Haußer, a.a.O.) handelt, die als basale psychische Funktion generell jedem Subjekt zugänglich und unlösbar mit innenperspektivischer Identitätsgestaltung verbunden ist. Andererseits eröffnet diese Konzeption eine, wie ich finde, interessante Kompatibilität von klassisch-modernen mit post-modernen Identitätsvorstellungen: Schimank betont die dezidiert aufklärerische Perspektive seiner Konzeption, indem er sie im Telos einer „spezifisch moderne(n) Individualität mit der Betonung von Einzigartigkeit und Selbstbestimmung jedes einzelnen“ (Schimank 1985, S. 462) ansiedelt - gleichzeitig nähern sich die in der ‘reflexiven Subjektivität’ angelegten Möglichkeiten zur ästhetisch-gestalterischen Konstruktion einer norm-entbundenen, spielerisch-offenen und flexiblen Konstruktionsweise von Identität, womit sie postmodernen Auffassungen entgegenkommt.

Auch wenn ich bezweifle, daß sich die aufklärerische Perspektive der Selbstbestimmung, wie Schimank sie formuliert, unter heutigen Bedingungen, d.h. nach der erkenntnistheoretisch eingeführten De-Zentrierung des ‘autonomen Subjekts’ samt seiner instrumentellen Vernunftbasis, noch so ungebrochen artikulieren läßt, erscheinen mir einige der Überlegungen zu einem ‘reflexiven Subjektivismus’ durchaus für aktuelle Verhältnisse tauglich, sofern sich in ihnen eine nicht-teleologische, nicht-normgesetzte Geltungsbasis zu entfalten sucht: „Zwar verunmöglicht die Multizentriertheit der Gesellschaft in ausdifferenzierte ... Teilsysteme ... eine substantiell-teleologische Identitätsform. Doch im reflexiven Subjektivismus ist bereits ein der veränderten Gesellschaftsform adäquater Nachfolger vorhanden. Eine Person, die ihre ... biographisch erworbene Subjektivität durch reflexive Problematisierung *fallweise* zu revidieren und gerade dadurch *insgesamt* zu akzeptieren vermag, wird durch die Erfahrungen der Pluralisierung, Relativierung und Temporalisierung nicht in die Identitätslosigkeit getrieben“ (ebd., S. 462). Anstatt in normativ-verbindlichen Setzungen findet, Schimank zufolge, personale Identität ihren Bezugspunkt in einer durch Reflexivität begründeten selbstreferentiellen Position: „Solange es der Person gelingt, auch tiefgreifende Veränderungen ihrer Subjektivität, wie sie aufgrund von Umwelteinflüssen immer wieder erforderlich werden, subjektiv plausibel an ihre bisherige Biographie anzuschließen, also externe Impulse intern reflexiv zu verarbeiten anstatt nur passiv zu erleiden, ist die Lebensgeschichte kein identitätsloses Oszillieren, sondern ein selbstreferentieller Prozeß“ (ebd.).

Darin stimme ich Schimank zu, daß Akte selbstreflexiver Informationsverarbeitung in der Weise identitätsstiftend wirken können, als aus Kontinuitätswahrnehmung sinn- und bedeutungsvolle Zusammenhänge konstruiert werden,

deren Referenzkriterien sich aus der individuellen Biographie ergeben. Auch bin ich mit ihm - und gegen eine postmodernistische Beliebigkeitsargumentation - der Meinung, daß in der Identitätsgestaltung nicht alles Mögliche möglich ist, denn obwohl in zunehmendem Maß kontingente Situationen Veränderungen induzieren, sind „die Spielräume der Veränderung ... durch die bisherige Subjektivität festgelegt, so daß sich Veränderung nur über Selbstreflexion vollziehen kann ...“ (ebd.). Das heißt, die Lerngeschichte des Subjekts sorgt, initten selbstreflexiver Gestaltungsfreiheit, dafür, „daß ... der Abweichungswinkel vom bisherigen Kurs nicht beliebig groß wird“ (ebd.).

Als vorläufiges Zwischenergebnis der bisherigen Untersuchung des formalstrukturellen Aspekts von personaler Identität läßt sich hier festhalten: Identität als Selbst-Erfahrung basiert auf dem subjektiven Gefühl von Kohärenz. Diese konstituiert sich prozeßhaft durch Reflexivität und Kompetenz und erhält ihre zeit-dynamische und kontextuelle Dimension im Aspekt der Kontinuität. Dieser letztgenannten Dimension wird besonders in den erzähltheoretischen Ansätzen der Sozialwissenschaften (Straub 1991, S. 60) bezüglich des Themas ‘Identität’ große Aufmerksamkeit gewidmet, daher beziehe ich mich im folgenden weitgehend auf diese Argumentationsrichtung. So ist z.B. Straub der Ansicht: „Kontinuität in der biographischen Zeit kann als eines der wesentlichen Momente eines als Selbigkeit und Einheit konzeptualisierten ... Selbstverständnisses von Subjekten begriffen werden: ... sie bringt die lebensgeschichtlich-temporale Dimension der Identität auf den Begriff“ (ebd., S. 59). Indem die selbstreflexiven Akte, die das Subjekt identitätsgestaltend vornimmt, sich auf seinen biographischen Rahmen beziehen, „auf den Zusammenhang eines Lebens in der Gegenwart“ (Straub 1996, S. 84), gehen Kontinuität und Biographie inhaltlich ineinander auf: „Identität ... ist reflexiv und diachron, sie ist in konstitutiver Weise an die Selbstkontinuierung von Menschen gebunden, die in der Zeit existieren und sich Zeit in gedanklich-narrativen, retrospektiven Konstruktionen als Geschichte und Lebensgeschichte vergegenwärtigen“ (Straub 1991, S. 60).

Während ich unten auf den Begriff der Narrativität zurückkommen werde, will ich hier den Faktor der Gestaltungskompetenz herausstellen, der bereits oben im Zusammenhang mit identitätsstiftenden Informationsverarbeitung- und Kommunikationsfähigkeiten genannt wurde und der auch bezüglich des Aspekts der Kontinuität eine Rolle spielt. Mit Straub bin ich der Meinung, daß „Kontinuität ... ein Ergebnis aktiver Selbstthematisierungen (ist), sie ist nichts schlicht Gegebenes und ein für allemal Bleibendes, und sie ergibt sich auch nicht schon

daraus, daß ein Subjekt diese oder jene Zeitspanne überlebt ...“ (Straub 1996, S. 85). Kontinuitätsbewußtsein entsteht durch ein aktives Bearbeiten von Selbsterfahrungen und kann als dynamisch-konstruierend und sinn-generierend charakterisiert werden: „Das Denken von Kontinuität ist unabdingbar ein Denken von Veränderung, speziell ein Denken und reflexives Bearbeiten von Kontingenz. Kontinuität zu postulieren heißt nicht: etwas konservieren (wollen). Kontinuitätsvorstellungen haben vielmehr damit zu tun, daß ein ... Subjekt im klaren Bewußtsein, daß Zeit vor allem eine Chiffre für Veränderungen, Diskontinuitäten und Brüche ist, gleichwohl die Persistenz ‘von etwas’ einsichtig machen kann“ (ebd.).

Die identitätsstiftende Potenz der oben genannten informationsverarbeitenden und kommunikativen Kompetenzen sowie deren selbstreflexive Wendung wird erst im Zusammenhang mit dem Aspekt der Kontinuität in vollem Maß plausibel, denn „(i)nsofern ... bloße Geschehnisse in der Zeit in einen sinnhaft strukturierten, kontinuierlichen Erfahrungszusammenhang integriert werden können, schafft diese Integrations- bzw. Syntheseleistung *diachrone Identität*, also die Einheit, Selbigkeit und Persistenz des betreffenden Subjektes“ (ebd.), und zwar durch reflexiv gewendete Akte der Kommunikation und Selbstkommunikation, denn „(d)ie Bildung von Kontinuität ist notwendigerweise an das *Erzählen* von Geschichten gebunden. Kontinuität und damit diachrone Identität sind das Resultat einer im Kern narrativen Konstruktion“ (ebd.).

An dieser Stelle erinnert man sich vielleicht an Lyotards Vorschlag, den Sockel der narrativen Wissensform, der neben und unterhalb wissenschaftlicher Rationalität zu finden ist, als ‘kleine Erzählungen’ stärker in den Blickpunkt erkenntnisgenerierender Prozesse zu rücken. Als hervorstechendes Merkmal hatte er angegeben, daß sich dieses Wissen nicht durch den Anspruch auf Wahrheit oder sonstige absolut gesetzte Kriterien legitimiert (Lyotard 1994, S. 64), sondern durch die Faktizität der Erzählsituation, also durch die soziale Erfahrung einer sprachlich vermittelten Weitergabe kollektiv-relevanter Informationen (ebd., S. 70 f.). Da dieses narrative Wissen sich, neben einer „Pluralität von Sprachspielen innerhalb ihrer selbst“ (ebd., S. 68), auch durch die erzählerische Gestaltung von Zeitlichkeit (durch Rhythmisierung, Akzentuierung, Wiederholung) auszeichnet, verwundert es nicht, daß der Narrativität im Zusammenhang mit sinngenerierenden Prozessen der Identitätsgestaltung in erzähltheoretischer Perspektive eine besondere Bedeutung zukommt: „Biographie und Historie als kontinuierliche Verlaufsgestalten sind narrative Konstrukte, da nur die Erzählung als einzigartige ‘Zeitsprache, ... Zeitlichkeit entwerfende Sprache’ ... Tempo-

ralisierungen von Wirklichkeit schafft ... Narrativität als Sprachstruktur (verweist) auf die Zeitlichkeit menschlicher Existenz“ (Straub 1996, S. 87). Damit wird dem Subjekt eine selbst vorgenommene raum-zeitliche Verortung möglich, womit sich der anfangs postulierte Zweck des gesamten Identitäts-Konstrukts erfüllt, nämlich einen Orientierungsrahmen bereitzustellen, durch den das Subjekt im Selbst- und Gesellschaftsbezug handlungsfähig wird und bleibt.

Der erzähltheoretische Ansatz stellt also erstens heraus, daß „Kontinuität als konstruierter Zeitzusammenhang ... eine *sinnbildende Verstehens- und Erklärungsleistung* (ist)“ (ebd., S. 89), die durch narrative Gestaltung von Erfahrungen, also durch den Einsatz kognitiver und kommunikativer Kompetenzen auf der Basis von Reflexivität, zustande kommt. Zweitens: „Identität als temporalisierte, diachrone Struktur gründet im Kontinuitätsbewußtsein eines Subjekts, das sich aus der Perspektive der Gegenwart ... ins Verhältnis setzt zu den jeweils thematisierten vergangenen und/oder antizipatorisch imaginierten ‘Wirklichkeiten’. Biographisches ... Bewußtsein und das damit einhergehende ... Gefühl der Identität sind gleichermaßen Resultate einer sinnbildenden Apperzeption, die im Kern als eine auf Kontinuität zielende Integrations- oder Syntheseleistung verstanden werden kann“ (ebd., S. 87). Wenn man zugesteht, daß im folgenden Zitat auch die identitätsstiftenden Faktoren Kohärenz, Reflexivität, Kompetenz (implizit) enthalten sind, lassen sich alle bisher genannten identitätsrelevanten Komponenten m. E. überzeugend in der erzähltheoretischen Perspektive versammeln, wonach ein Subjekt „sich auf der Grundlage seines narrativ konstituierten Kontinuitätsbewußtseins ... als ein und dasselbe verstehen (kann), das sich in der Zeit und über die Zeit reflexiv kontinuiert“ (ebd., S, 89),

Dieser, wie mir scheint, recht griffigen Beschreibung des Zusammenhangs der verschiedenen intrapsychischen formal-strukturellen Identitätskomponenten möchte ich abschließend einige ergänzende Aspekte hinzufügen, die Bilden in ihrem Entwurf eines aktuellen Subjekt-Modells vorstellt. Da sie, wie Keupp, aus dem Kreis der Münchner Sozialpsychologie stammt, lehnt sie, wie er, den Begriff personaler Identität ab, weil sie darin eine Zwangskonstruktion erblickt, die sie als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse interpretiert (Bilden 1989, S. 43). Statt dessen wählt sie die schwächere Formulierung einer „Individualität-im-sozialen-Kontext“ (ebd., S. 46), der sie - da ist sie mit allen bisher referierten Autoren einig - die Erfahrung von Kohärenz und Kontinuität als Bedingung für psychische Gesundheit zuerkennt (ebd., S. 41). Hier soll ihr Modell-Vorschlag nicht näher diskutiert werden, weil in ihm zum größten Teil bereits Bekanntes auftaucht. So postuliert sie zum einen, ähnlich wie Keupp,

eine subjektive Verfassung 'multipler Identitäten' (ebd., S. 43), womit die Vielfalt sozialer Rollen gemeint ist, die unter heutigen gesellschaftlichen Pluralisierungsbedingungen an den Einzelnen herangetragen werden; zum anderen stehen ihre Vorstellungen von einem nicht-hierarchischen, locker-flexiblen intrapsychischen Verbundsystem von Selbsten (ebd.) den Überlegungen von Welsch nahe (Kapitel 2.1).

Bemerkenswert neu hingegen scheinen mir die Bedingungen von Kohärenz und Kontinuität zu sein, die sie nennt, in denen die Elemente Erfahrung und soziale Bezogenheit besonders betont werden. Einmal wird der materielle und affektive Selbst- und Umgebungskontakt herausgestellt: „Als Einheit in der Veränderung erfahre ich mich nur, *indem ich bewußt handle, fühle und mich körperlich-sinnlich im Kontakt mit der Umwelt erfahre*" (ebd., S. 45). Zweitens wird, wie auch in meinen Ausführungen, Reflexivität als identitäts-relevanter Faktor betrachtet, wobei deren handlungsorientierte Komponente hervorgehoben wird: „Als mich verändernde Einheit erfahre ich mich v. a. über die *Selbstreflexion*, in der ich mich *als Subjekt meines Handelns* sehe und *bewußt im sozialen Kontext* bewege und entwickle. In der Reflexion meiner Lebensgeschichte und der Arbeit an mir ... kann ich mich in aller Veränderung als handelndes Subjekt erleben" (ebd.). Drittens ist die sozial-politische Perspektivenerweiterung beachtenswert, die sich durch - wie ich sagen würde: identitätsstiftende - Akte der Selbstreflexion ergibt: „... nur wenn ich mich *als Subjekt und Objekt meiner Lebensbedingungen* sehe, wenn ich also die Möglichkeiten und Grenzen, die mir die gesellschaftlichen Lebensbedingungen setzen, mit in Rechnung stelle, kann ich mich als kohärent und kontinuierlich, nämlich in einem sozialen Zusammenhang erfahren" (ebd., S. 46).

Inhaltlich-qualitativer Aspekt I: Narrativität

An diesen letztgenannten Aspekten, wie auch am zuvor eingeführten Modus der Narrativität, wird deutlich, daß sich die Trennung von formal-strukturellem und inhaltlich-qualitativem Aspekt personaler Identität nicht länger halten läßt. Allen strukturierenden Funktionen ist der Inhalt notwendigerweise inhärent: es muß etwas an erlebter Faktizität da sein, das als Selbst-Erfahrung reflektiert, (sich selbst und anderen) erzählt und solcherart als personale Identität gestaltet werden kann. So ist auch Kontinuität nur auf der Basis biographischer Ereignisse realisierbar, die Fähigkeit, raum-zeitliche Verlaufsprozesse wahrzunehmen, ist an wahrnehmungsfähige Inhalte gekoppelt. Damit soll noch einmal

darauf hingewiesen werden, daß die vorgenommene Unterteilung in ein 'Wie' und ein 'Was' nur eine theoretische Handhabe ist, die zu Zwecken der besseren Verständlichkeit und Übersicht zwei Seiten einer Medaille konstruiert. Mit der Herausarbeitung von *Funktionen* im formal-strukturellen Aspekt ist darüberhinaus allerdings auch die Absicht verbunden, einer Substanzvorstellung von Identität entgegenzuarbeiten und damit einer essentialistischen Auffassung zugunsten einer konstruktivistischen eine Absage zu erteilen.

Im folgenden soll nun also der inhaltliche Aspekt von Narrativität beleuchtet werden, wofür ich noch einmal auf Marquard zurückkomme. Dieser hält das Geschichtenerzählen, wie bereits in Kapitel 1.2 gezeigt, für eine Grundbedingung menschlicher Existenz, da 'Wahrheit' als solche nicht möglich ist und anders als in Erzählungen verpackt nicht ertragen werden kann: sie ist entweder zu abstrakt oder wäre zu grausam. Um den hohen Stellenwert des Erzählens zu rechtfertigen, skizziert er eine Opposition zwischen wissenschaftlichem und Erfahrungs-Wissen, ohne diese beiden Formen gegeneinander auszuspielen, sondern sie ergänzend nebeneinander zu stellen: „... das Erzählen von Geschichten ... ist wesentlich ... die Kunst, die ... vorhandene Wahrheit in die Reichweite unserer Lebensbegabung zu bringen. Da ist nämlich die Wahrheit in der Regel noch nicht, wenn sie entweder - wie etwa die Resultate exakter Wissenschaft ... - noch unbeziehbar abstrakt oder - wie etwa die Wahrheit über das Leben: der Tod - unlebbar grausam ist: Da ... müssen die Geschichten ... herbei, um diese Wahrheiten in unsere Lebenswelt hineinzuerzählen ... . Dafür haben wir nämlich ... nichts anderes als die Geschichten" (Marquard 1981, S. 94 f.).

Daraus wird einsichtig, daß es in der erzählenden, d.h. narrativen Gestaltung personaler Identität, also aus der Innenperspektive des Subjekts heraus, in erster Linie nicht um die Richtigkeit von Fakten oder um die abbildhafte Beschreibung von Ereignisabläufen geht, sondern um subjektiv bedeutungshaltige Konstruktionen, um Sinn-Generierung im Lebenszusammenhang. Die Geschichten, die Subjekte über sich erfinden, im Bestreben, sich ihres existentiellen 'Ortes' immer aufs Neue zu vergewissern, sind ein sinnhaft-gestaltendes Umgehen mit Erfahrungen und Widerfahrenem, „ein reflexives Bearbeiten von Kontingenz" (Straub 1996, S. 84) Dieses Bearbeiten besitzt Konstrukt-Charakter, es handelt sich um ein Gestalten in dem Sinn, daß eine temporale Ordnung sui generis geschaffen wird (ebd., S. 88). So entstehen singuläre Herkunftsgeschichten (Lübbe 1979, S. 656), gekennzeichnet durch ihren subjektiven Bedeutungsgehalt.

In einem solchen Verständnisrahmen läßt sich angemessen von ‘persönlicher Wahrheit’ sprechen, die sich in den Geschichten des Subjekts konstituiert. Ihr Charakteristikum ist die biographisch relevante, und das heißt: relative, Gültigkeit, die der - aus der Innenperspektive heraus konstruierten - Identität das Signum *erlebter* Einzigartigkeit verleiht. Diese kommt m. E. zustande auf der Grenzlinie zwischen kollektiven, d.h. auch geschichtlichen, Zugehörigkeiten des einzelnen und seinen biographischen Kontingenzen und narrativen Gestaltungen. Die identitätsstiftenden Geschichten, in denen jede/r die eigene Kontinuität ‘dingfest’ zu machen sucht, sind in ihrem Erfahrungsgehalt, d.h. ihrer ‘persönlichen Wahrheit’ nach, nicht verallgemeinerungsfähig (Lübbe 1979, S. 656); hier gehen, so scheint mir, die Dimensionen von Erfahrung und Normativität nicht ineinander auf, sie überlagern sich aber und beeinflussen sich wechselseitig. In Hinblick auf methodische Ansätze (in Forschung und Bildung) heißt das auch, daß ein Zugang zum Erschließen des Bedeutungsgehaltes von (Lebens-)Geschichten und damit von personaler Identität hauptsächlich in der Dimension des Verstehens gefunden werden kann (ebd.).

Eine durch Narrativität zustandekommende ‘persönliche Wahrheit’ kann also als inhaltlich-qualitatives Konstituens von Identität aufgefaßt werden, was sich durch Marquards Erläuterungen zum Zusammenhang von Geschichtenvielfalt und Freiheit stützen läßt. Aus seiner oben zitierten Ansicht, daß die ‘nackte’ Wahrheit nicht lebbar sei, ergibt sich die Folgerung, daß Menschen unvermeidlich in Geschichten verstrickt sind. In dieser Verstrickung, dem unentrinnbaren Eingebundensein in vielfältige Kontexte, bietet das Erzählen „zuweilen die einzige Freiheit, die uns bleibt: das an den Geschichten, was wir nicht ändern können, wenigstens zu erzählen und umzuerzählen“ (ebd., S. 93). Identität als andauernder Prozeß aktiven Konstruierens und Reflektierens, als erzählerische Gestaltung verstanden, ermöglicht damit das ‘Erarbeiten’ von Freiheitsgraden: „Wer ... durch Leben und Erzählen ... an vielen Geschichten teilnimmt, hat durch die jeweils eine Geschichte Freiheit von der jeweils anderen et vice versa und durch weitere Interferenzen vielfach überkreuz ...“ (Marquard 1979, S. 98).

So überzeugend sich diese Argumentation anhört, können hier auch Gefahren auftauchen. Ein solchermaßen errungener „Freiheitsspielraum der Nichtidentitäten“ (ebd.) kann dazu verführen, sich fallweise aus der Verantwortung für eigenes Handeln zu entziehen, denn im fraglichen Moment kann man allzu leicht in eine andere seiner eigenen Geschichten ‘abtauchen’; oder es droht Orientierungslosigkeit, wenn die innerpsychische strukturelle Absicherung der inhaltlichen Geschichten-Vielfalt nicht gewährleistet ist, indem z.B. das

Gefühl von Kohärenz fehlt oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu schwach ausgebildet ist. Dennoch erscheint einleuchtend, daß einem Identitätsbegriff, der den heutigen Anforderungen sozio-kultureller Pluralisierung entsprechend leistungsfähig sein will, neben Kontextualität auch die Möglichkeit zur Freiheit eingeschrieben sein muß, und Narrativität, als Kompetenz und Qualität, steht dafür. In Marquards Worten: „Geschichtenvielfalt ist Gewaltenteilung: ... dadurch erhält der Mensch die Freiheitschance, eine je eigene Vielfalt zu haben, d.h. ein Einzelner zu sein“ (ebd.). Diese Auffassung steht m. E. nicht im Widerspruch zur Forderung nach sozialer Bezogenheit, wie z.B. Bilden sie für ihren Subjekt-Entwurf stellt: im Gegenteil, die Einzigartigkeit des Subjekts, wie sie in seiner Geschichtenvielfalt aufscheint, ergibt sich in und mit Sozietät: das Subjekt erfährt sich selbst „lebensgeschichtlich zuerst und letztendlich nur im Spiegel der Umwelt und im Kontakt (oder Reibung) mit ihr“ (Bilden 1989, S. 46).

Inhaltlich-qualitativer Aspekt II: Selbstbild

Bisher wurde Narrativität, sowohl in ihrem formal-strukturellen als auch in ihrem inhaltlich-qualitativen Aspekt, daraufhin untersucht, wie durch sie die Wahrnehmung von Kontinuität als Biographie konstruiert wird. Doch neben ihrem zeit-dynamischer Charakter zeigt sich, in der Gestaltung des Selbstbildes, auch so etwas wie eine handwerklich-bildhafte Qualität von Narrativität. Natürlich soll damit kein Gegensatz zwischen Biographie und Selbstbild postuliert werden, im Gegenteil: letzteres wird als Teilbereich der ersteren definiert. Das Selbstbild, d.h. die Vorstellungen, die das Subjekt von sich hat, ist, den Qualitäten seiner Biographie entsprechend, ebenfalls eine dynamisch-flexible und vielschichtige Konstruktion. Wenn Keupp, wie bereits mehrfach erwähnt, von postmoderner ‘Patchwork-Identität’ spricht, dann bezieht er sich wohl auf diesen inhaltlich-gestalterischen Identitäts-Aspekt, dessen Komponenten im folgenden etwas deutlicher herausgearbeitet werden sollen.

Insbesondere im Konstrukt des Selbstbildes manifestiert sich die Orientierungsfunktion personaler Identität: durch die Vorstellungen, die das Subjekt über sich selbst narrativ erzeugt, bestimmt es sowohl für sich selbst als auch, durch sein Verhalten für andere sichtbar, seine Position innerhalb der sozialen Gruppierungen, denen es sich zugehörig fühlt oder von denen es sich abgrenzen möchte. Zur Genese des Selbstbildes gibt es, den unterschiedlichen psy-

chologischen und soziologischen Schulen entsprechend, verschiedene Theorien, die hier nicht referiert werden sollen.

Vielleicht lassen sich im folgenden einige theorienübergreifende Bestimmungen finden, zum Beispiel die, daß relevante Andere in mehrfacher Hinsicht Einfluß auf die Inhalte des Selbstbildes haben. In der Kindheit sind das diejenigen Personen, von denen das Subjekt in materiellen und emotionalen Belangen abhängt und gemäß deren Fähigkeiten, Erwartungen und Bedürfnissen (Ängsten und Wünschen) es sich verhält und auf diese Weise ein Verhaltensrepertoire ausbildet, das mehr oder weniger überdauernde Sets von Einstellungen und Überzeugungen hervorbringt. Wie änderungsresistent diese sind, hängt m. E. von wiederholten Erfahrungen des Erfolgs und Mißerfolgs - gelernt über Belohnung und Strafe - ab. In noch einer Weise sind relevante Andere bei der Selbstbildgestaltung wirksam, nämlich als Identifikationsfolien für eigenes Verhalten und Aussehen. Das heißt, daß das Subjekt sich mit Verhaltens- und Ausdrucksmerkmalen anderer Personen identifiziert, die ihm aus irgendeinem Grund bedeutsam erscheinen. Durch reflexive Wendung auf die eigene Person werden diese Merkmale durch Nachahmung sich zu eigen gemacht. Hier wirkt die oben als struktureller identitätsstiftender Faktor eingestufte Reflexivität auf inhaltlich-qualitativer Ebene. Darüberhinaus wirken auch Identifizierungen, die nicht auf dem Weg direkter Nachahmungshandlungen sondern in assoziativ-intuitiven Imaginationen vollzogen werden: man kann sich, vielleicht aufgrund subjektiv bedeutsamer Erinnerungen oder Wünsche, mit einem Ort oder einem Gegenstand teil-identifizieren, d.h. aufgrund bestimmter atmosphärischer Qualitäten in ihn bestimmte Eigenschaften hineinphantasieren, die man auch bei sich selbst wahrnimmt oder wahrnehmen möchte. In solch einem Fall läuft der Mechanismus der Identifikation über die Projektion, das Verlagern des Eigenen nach außen, ab.

An diesen nur äußerst skizzenhaft dargestellten Prozessen, die m. E. bei der Selbstbildkonstruktion ablaufen, soll als wichtiger Punkt deutlich werden, daß in diesem Bereich der inhaltlichen Gestaltung von Identität ein großes Maß an Nicht-Faktischem, an Imaginativem, zur Entfaltung kommt. War das bis zu einem gewissen Grad auch schon bei der narrativen Biographie-Gestaltung der Fall, so kommt im Selbstbild die bildhaft-nichtsprachliche Seite der Imagination in besonders starken Maß zum Tragen. Wie eben in Kürze gezeigt wurde, spielen eigene und fremde Wunschvorstellungen eine große Rolle, wenn es um die Frage geht, wie man selbst sein soll/sein möchte. Hinzu kommt, daß die Qualität der äußeren Erscheinung, durch die das Selbstbild sichtbar wird, Raum

für gestalterisch-handwerklichen und experimentellen Ausdruck läßt. Entweder kann man eine Differenz herstellen zwischen der Art und Weise, wie man meint, in Wirklichkeit zu sein und der Art und Weise, wie man sich anderen präsentiert. Oder man verzichtet, wie es wohl postmoderner Selbststiliserung eher entspricht, auf die dichotome Konstruktion von 'Wirklichkeit und Schein' und besteht darauf, die eigene Subjekthaftigkeit in ständig wechselnden Präsentationen erschöpfend zu realisieren. Im Bereich der Selbstbildpräsentation wird ein 'postmoderner' Perspektivwechsel also unübersehbar deutlich, da in dieser Sicht - nach der Dispensierung des transzendenten 'Wesens' und des 'eigentlichen' autonomen Subjekts - die Kategorien von Schein und Wirklichkeit restlos ineinander aufgehen.

Mit Bedacht ist von mir als Konkretisierung des qualitativ-inhaltlichen Aspekts von Identität das Konstrukt des Selbstbildes gewählt worden. Mit der Einführung des Wortteils 'Bild' soll nämlich das Moment des subjektiv Hergestellten betont werden, das den Vorstellungen, die jemand über sich selbst hat, anhaftet. Gleichzeitig soll sich dieser Begriff gegenüber dem des Selbstkonzeptes absetzen, das meiner Ansicht nach zu kurz greift, weil dies nur den *kognitiven* Anteil des Selbstbildes beschreibt (Fey/Haußer 1987, S. 20), womit eine „generalisierte subjektive Auffassung einer Person über relevante Merkmale ihrer selbst (gemeint ist, die) ... aus der Verarbeitung vielfältiger, selegierter Selbstwahrnehmungen (entsteht)" (ebd.). Ein Selbstbild hingegen ist noch durch weitere Dimensionen charakterisiert. Als *emotionale* Komponente kann das Selbstwertgefühl gelten (ebd.). Es entsteht aus eigenen und fremden Bewertungen des Subjekts, womit sein Verhalten - oft auch als Eigenschaft generalisiert - beurteilt wird. Diese Bewertungen hängen zum großen Teil davon ab, inwieweit das Subjekt eigenen oder fremden Erwartungen in bedeutsamen Situationen entsprochen hat. Mit der emotionalen hängt die *motivationale* Komponente eng zusammen, nämlich die Kontrollüberzeugung, die das Selbstwertgefühl positiv oder negativ beeinflussen kann. „Unter Kontrollüberzeugung versteht man eine generalisierte Haltung, die eigene Lage beeinflussen zu können oder ihr ausgeliefert zu sein, persönliche Pläne umsetzen zu können oder hilflos zu sein ..." (ebd.). Nach der Auffassung von Frey/Haußer entsteht aus dem In-Beziehungsetzen dieser drei Komponenten das Konstrukt personaler Identität insgesamt (ebd., S. 21). Im Unterschied dazu schätze ich diese genannten Dimensionen zwar auch als identitätsrelevant ein, beziehe sie aber 'nur' auf den begrenzten inhaltlich-qualitativen Aspekt des Selbstbildes. Daß daneben noch andere Komponenten zur Konstruktion personaler Identität notwendig sind, sollte in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein.

Abschließend wird eine weitere Dimension im Bereich des Selbstbildes vorgestellt, die deswegen ausgewählt wurde, weil darin die spezifisch ästhetische Qualität des Prozesses der Identitätsgestaltung zum Ausdruck kommt. Es handelt sich um den Stil, d.h. um die Art und Weise, wie man die eigene Person sich selbst gegenüber in der Vorstellung und anderen gegenüber durch Verhalten und Ausdruck präsentiert. Daß diese Dimension heute zu einem identitätsrelevanten Faktor geworden ist, sollte nach allem, was in dieser Arbeit über die ästhetische Grundierung einer gegenwärtig um sich greifenden postmodernen Sozio-Kultur gesagt wurde, nicht verwundern. Jedenfalls wird diese Auffassung von Schulze unterstützt, der meint, daß „(f)ür eine wachsende Anzahl von Menschen ... die Befriedigung von Genußstreben und Sinnlichkeit kein gelegentlicher Luxus (mehr ist), sondern ein Identitätsproblem“ (Schulze in Frey/Haußer (Hg.) 1987, S. 111). Durch die wachsende Pluralisierung von Weltanschauungen und die kollektive Freisetzung aus normativen Bindungen, wie sie in westlichen Gesellschaften gegenwärtig zu finden ist und die in dieser Arbeit vor allem durch die Autoren U. Beck und Keupp belegt wurde, ist eine bedeutende Zunahme von Handlungsspielräumen zu verzeichnen, die ein „Universum der Stile“ (ebd., S. 120) hervorgebracht hat, wobei man sinnvollerweise vielleicht besser von einem ‘Pluriversum’ sprechen sollte.

Schulze betont in diesem Zusammenhang eher den entwicklungskritischen Aspekt des Risikos anstelle denjenigen der Chance. So konstatiert er einen Trend zu kollektiver Haltlosigkeit, in der die Frage nach dem persönlichen Stil besonders an identitätsstiftender Bedeutung gewinnt. Durch die Ausgestaltung von persönlichem Stil, nicht durch das konsensorientierte Befolgen von Normen, versuchen Subjekte unter heutigen sozio-kulturellen Pluralisierungsbedingungen, sich einen individuell gültigen Orientierungsrahmen zu schaffen. „Immer schneller und distanzierter trudeln die Menschen durchs Universum der Stile, wobei stilhomogene Ballungen nur noch in Form einer Vielzahl von ‘scenes’ entstehen und vergehen“ (ebd.). Diese Herausforderung, sich über die Kategorie des individuellen Ausdrucksverhaltens zu orientieren, schlägt auch auf die gegenseitige Zu- und Einordnung in gesellschaftlichen Feldern durch: es „läßt sich vermuten, daß es für alle schwieriger geworden ist, sowohl sich selbst als auch andere zu ‘identifizieren’ und zu verstehen“ (ebd.). Dabei bieten die angesprochenen fluktuierenden ‘scenes’ inmitten der Pluralisierung der Stile und Trends eine, wenn auch nur momentane und äußerst lockere, Richtschnur (ebd., S. 121).

Die Aufgabe, die dem einzelnen im Bereich inhaltlich-qualitativer Identitätsgestaltung erwächst, erscheint - so gesehen - enorm groß. Die Idee liegt nahe, daß dabei das Einüben von Wahrnehmungsaufmerksamkeit als Basis identitätsstiftender Gestaltungskompetenzen nützlich ist. Davon ausgehend kann das Subjekt sich eigene Bewältigungsstrategien für Orientierung und Sicherheit auf der einen, sowie für explorierende Lebenswelttauglichkeit auf der anderen Seite schaffen. Hiermit wird ein erster Blick auf die Bildungsrelevanz des von mir erarbeiteten Identitätskonzepts geworfen und der Vorschlag gemacht, in Bildungskonzepten die formal-strukturellen Funktionsgrundlagen von Identität, wie Reflexivität, Kohärenz, Kontinuitätswahrnehmung, Kommunikations- und Informationsverarbeitungskompetenzen zu thematisieren und Subjekten damit Anstöße zur eigenaktiven inhaltlichen Identitätsgestaltung zu geben. Solche Überlegungen scheinen nicht abwegig zu sein, wenn man den zeitgenössischen „Mensch im Universum der Stile“ (Schulze a.a.O.) betrachtet, der sich zwar in erweiterten Handlungspielräumen bewegt, dort aber Spielmaterial ausgesetzt ist (ebd., S. 109), das eine schillernde Vielfalt an Werthaltigkeiten aufweist. So wird der individuelle Gestaltungsprozeß schnell zu einer Gratwanderung: Fremdproduziertes mit latenten Werte-Implantaten unterschiedlichster Art bietet sich allenthalben zur Auswahl an, und die normativ ‘freigesetzten’ Kulturteilnehmenden haben die Aufgabe, inmitten dieser undurchsichtigen Verhältnisse ein eigenes Profil zu basteln. So erscheint es verständlich, wenn Schulze die aktuelle westliche Kulturlandschaft in ihrem negativen Aspekt durch eine *„neue(n) Stilpermissivität“* (ebd., S. 112) gekennzeichnet sieht, die seiner Meinung nach mit einer ebenso „neuen Angst vor *Konturlosigkeit*“ (ebd.) einhergeht, die sich darin ausdrückt, daß der Eigenanteil an der Gestaltung des eigenen Stils meist recht gering ist: „Zwar haben sich die Handlungsspielräume erweitert aber sie werden überwiegend genutzt durch Rückgriff auf Fertigprodukte“ (ebd., S. 112). Es ist klar, daß Gestaltungskompetenzen verkümmern, wenn „(d)as Machen des persönlichen Stils ... hauptsächlich im Wählen (besteht) ... Identität als Individualität kann sich dann höchstens noch im Zusammenstellen des Warenkorbes, nicht in den Produkten selbst manifestieren“ (ebd.). Diese zwar recht pauschal gehaltene und dennoch plausible Einschätzung rechtfertigt m. E. den oben eingeführten Vorschlag, das Thema Identitätsgestaltung im bildungspraktischen Feld anzusiedeln, und zwar sowohl unter dem Aspekt von Kompetenzförderung als auch unter dem der (Selbst-) Gestaltung, wobei beide miteinander zu verbinden wären, wenn es denn zutrifft, daß „(ä)stehtische Identität ... notwendig (ist), um in ... (den pluralisierten) Spielräumen überhaupt kompetent agieren zu können“ (ebd., S. 111).

Mit diesem Hinweis auf die ästhetische Dimension personaler Identität, konkretisiert in verschiedenen Faktoren von Gestaltungskompetenz bezüglich des Selbstbildes, ist - so hoffe ich - ein Gerüst vervollständigt geworden, das aus den anfänglich angehäuften 'Identitäts-Bausteinen' durch deren Verbindung im formal-strukturellen und im qualitativ-inhaltlichen Aspekt aufgebaut wurde. Die Aufgaben im nächsten Kapitel werden sein, es durch einen groben Umriß seines erkenntnistheoretischen Rahmens noch besser abzusichern und den Ausblick auf seine bildungspraktischen Anschlußmöglichkeiten zu klären.

2.3 Identität als Gestaltungs- und Selbstbildungsprozeß

Aus der Richtung, in die meine bisherigen Überlegungen zu einem aktuellen Identitätskonzept gegangen sind, ergibt sich fast von selbst dessen konstruktivistisch ausgerichteter erkenntnistheoretischer Rahmen, der im folgenden genauere Konturen erhalten soll. Dazu wird hier noch einmal kurz rekapituliert, was bereits erarbeitet wurde: Identität wird als kulturspezifisches, individual- und sozialfunktionales Konstrukt aufgefaßt. Es dient der gesellschaftlichen wie der individuellen Orientierung von Subjekten insofern, als identitätsstiftende Prozesse der Selbstvergewisserung für soziale Plazierung und für kommunikative Handlungsermöglichung sorgen, wobei sowohl der Aspekt der Sicherung als auch derjenige der Exploration eine Rolle spielt. Das Identitäts-Konstrukt wird non-substantialistisch gedacht, es 'besitzt' keinen unwandelbaren 'Kern'. Statt dessen wird es dynamisch aufgefaßt als lebenslang andauernde Aktivität eines selbstreflexiven, kohärenzschaffenden Prozesses der Selbstverortung. Dieser wird aus der (Daten-)Basis eigener Erfahrung gespeist, die in einem fortlaufenden internen Wahrnehmungs- und Reflexionsprozeß im narrativen Modus entsteht. Personale Identität ist somit eine stabil-flexible selbstreferentielle Konfiguration mit unterschiedlich beweglichen Dimensionen, die sich im selektiven Austausch zwischen eigenen (internen) und umgebenden (externen) Informationen ständig umbildet. Insgesamt kann personale Identität als komplexer Selbstorganisationsprozeß mit der Potenz zu subjektiv gültiger Sinngenerierung bestimmt werden.

Konstruktivistischer Rahmen I: Beobachten zweiter Ordnung/Reflexivität

In der eben gegebenen Beschreibung klingt die grundlegende konstruktivistische These bereits an, wonach Erfahrung, die Basis personaler Identität, eine

menschliche Konstruktionsleistung ist. Außer in kognitiven Prozessen wie Reflexion und Bewertung, bildet sich Erfahrung in einer Vielzahl von Wahrnehmungsakten, die ihrerseits keine passiven Abbildungsvorgänge sind, sondern durch vielfältige informationsverarbeitende zerebrale Prozesse aktiv und selektiv hergestellt werden. So entsteht Erfahrung als je subjektiv bedeutsame Wirklichkeit, die wohl nach ihrer Nützlichkeit in bezug auf individuelle Anpassung innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes beurteilt, nicht aber am Kriterium absoluter Gültigkeit gemessen werden kann: „Wir konstruieren durch unsere vielfältigen Tätigkeiten (Wahrnehmen, Denken, Handeln, Fühlen, Kommunizieren) eine Erfahrungswirklichkeit, die wir auf ihre Lebbarkeit ... nicht aber auf ihre Übereinstimmung mit einer wahrnehmungsunabhängigen ontologischen Realität hin überprüfen können“ (Schmidt in Welsch (Hg.)1993, S. 290). Im folgenden beziehe ich mich auf einige Thesen des Radikalen Konstruktivismus (ebd., S. 289 f.), einer interdisziplinären Variante innerhalb des konstruktivistischen Spektrums, die versucht, erkenntnisgenerierende Prozesse in neuro-biologischer und kybernetisch-systemtheoretischer Perspektive zu erklären (ebd., S. 289). Auch wenn ich der Konnotation monadischer Abgeschlossenheit skeptisch gegenüberstehe, die häufig in solch systemtheoretischen und biologistischen Erklärungsmodellen mitschwingt, kann ich diesem konstruktivistischen Ansatz doch in vielem folgen. Das gilt z.B. für die Auffassung, daß „‘Konstruktion’ ... keine intentionale Haltung (meint), sondern ... einen empirisch hoch konditionierten Prozeß (bezeichnet), in dessen Verlauf Wirklichkeiten als auf interaktive und kommunikative Bewährung und Lebbarkeit hin ausgelegte Wirklichkeitsentwürfe entstehen“ (ebd.). Diese These verdeutlicht die Dimensionen der Vergesellschaftung und der funktionalen Ausrichtung, die allen subjektiven Prozessen eigen sind und die ich auch meinem Identitätskonzept als Basisfunktionen eingeschrieben habe (Anfang Kapitel 2.2).

Mit der anschließenden konstruktivistischen Folgerung bin ich ebenfalls einverstanden, wonach aus dieser evolutiven Konditionierung von Wahrnehmung und Erfahrung „die Unzugänglichkeit der Außenwelt ‘an sich’ und das Eingeschlossensein des Erkennens in kognitiven Systemen“ (ebd.) resultiert. Um jedoch den Eindruck zu vermeiden, einen extrem kognitivistischen Standpunkt zu vertreten, der die oben erwähnte Konnotation der Monadenhaftigkeit evoziert, möchte ich dieses ‘Eingeschlossensein’ des Erkennens dahingehend differenzieren, daß zwar das Subjekt in der Dimension der Handlung, hier: des Erfahrung-*Machens* und Erkenntnis-*Erzeugens*, von mir als unvertretbar, als für sich selbst einstehend, betrachtet wird; unbestritten ist dabei jedoch, daß die Anstöße zu solch subjektiven Vollzügen sowohl aus kommunikativem Austausch als auch

in der Auseinandersetzung mit den zur Verfügung stehenden Symbolsystemen entstehen, und in dieser Dimension des tätig-erlebenden Vollzugs, der sich an den Besitzständen einer gegebenen kulturellen Umwelt orientiert, treffen sich Subjekte tatsächlich und treten (partiell) aus ihrer je eigenen Welt heraus. Des weiteren gehe ich davon aus, daß zur Etablierung jedweder erkenntnisgenerierender Fähigkeit von Beginn der ontogenetischen Entwicklung an dieser kommunikative Kontext des erlebenden Vollzugs unabdingbar notwendig ist. So wird z.B. in Untersuchungen der psychoanalytischen Säuglingsforschung (Spitz 1969; Mahler 1987; Stern 1991) ausführlich belegt, daß hirnspezifische Funktionsweisen nicht nur eine rein biologische Reifungs- sondern auch eine primär wirksame soziale Entwicklungs-Determinante besitzen.

Im Radikalen Konstruktivismus hingegen entsteht die Konnotation von Monadenhaftigkeit durch das Postulat vom Gehirn als operational geschlossenem System (ebd., S. 291). Damit ist die umweltunabhängige Verarbeitungsweise von Informationen zu subjektiver Bedeutungshaltigkeit gemeint: „Bedeutungszuweisung, Bewertung und Deutung neuronaler Prozesse erfolgen nach gehirnspezifisch entwickelten Kriterien“ (ebd.), wobei leider nicht weiter erläutert wird, worin diese bestehen. Das Gehirn als autonomes, von seiner Umwelt abgekoppeltes System, das seine eigenen Bedingungen autopoietisch herstellt und verändert (ebd., S. 293): solche Formulierung läßt viele Fragen zu, z.B. wie denn die spezifischen Qualitäten und Kompetenzen dieser hirnspezifischen Operationsmodi zustandekommen? Zumindest bei Schmidt entsteht, durch die unspezifische Rede von „systemspezifischen Verarbeitungen“ (ebd., S. 291) und „gehirnspezifisch entwickelten Kriterien“ (ebd.) der Nimbus des Geheimnisvoll-Abgesonderten eines funktionell autarken ‘Systems-an-sich’, z.B. wenn behauptet wird, daß „(d)ie Kriterien für Bedeutungshaftes ... dem System selbst (entstammen), *auch wenn* (kursiv von Y. R.) sie bei individuellem Lernen oder im Laufe der Evolution in Auseinandersetzung mit der Umwelt gewonnen werden“ (ebd., S. 291 f.). Unverständlich ist mir an dieser Stelle, daß ein so scharfer Gegensatz zwischen interner Bedeutungsgenerierung und Außeneinflüssen hergestellt wird. Zudem bringe ich Theorien, die ihre Thesen im Zusammenhang physiologischer Fragestellungen entwickeln und diese dann auf hochkomplexe Systeme im sozio-kulturellen Bereich übertragen, große Skepsis entgegen, weil damit ein Erklärungsparadigma mit universalistischem Anspruch installiert wird, dessen Schwäche m. E. in der Selbstüberschätzung seiner Vertreter besteht, die meinen, alle wirksamen Faktoren in der von ihnen gewählten Perspektive berücksichtigen zu können.

Was die oben erwähnte operationale Geschlossenheit betrifft, so könnte es allerdings sein, daß hier - im Vokabular des kybernetischen, systemtheoretisch orientierten Konstruktivismus - der von mir im vorigen Kapitel ausgearbeitete Unterschied zwischen formal-strukturellen psychischen Funktionen und qualitativen (Informations-)Inhalten formuliert wird; wobei die Faktoren, die bei mir als Funktionsweisen (z.B. Reflexivität) eingeführt werden, hier als systemspezifische Verarbeitungsweisen erscheinen; und das qualitative 'Informationsmaterial' aus meinem Entwurf (z.B. biographische Erinnerung) besteht - aus konstruktivistischer Sicht - möglicherweise in neuronalen Prozessen, die durch frühere Erfahrungen, Emotionen und senso-motorische Aktivitäten modelliert sind (ebd., S. 291). Habe ich jedoch deutlich betont, daß ich aus rein theoretischen Klärungsinteressen heraus eine artifizielle Differenz zwischen struktureller und inhaltlicher Komponente bei der internen Organisation personaler Identität mache, so zielt der systemtheoretisch-kybernetische Strang des Konstruktivismus, ausgehend von der Erklärung von Wahrnehmungsleistungen, auf eine Naturalisierung seiner erkenntnistheoretischen Prämissen (ebd., S. 290). In meinen Augen zeigt sich darin eine Tendenz zum Biologismus, wie er den Neuro- und Kognitionswissenschaften leicht anhaftet. Es entsteht der Eindruck einer empirisch außerordentlich haltbaren Begründungsbasis, die, anscheinend berechtigterweise, den vorgebrachten Thesen einen ontologischen Status verleiht; so wird, gestützt durch einen quasi-naturwissenschaftlichen Gestus, m. E. versäumt, die Prämissen der eigenen Theorie als erkenntnistheoretische Setzungen offenzulegen und versucht, das Postulat einer „Universalität des Konstruktionsprinzips" (ebd., S. 294) unangreifbar zu machen.

Jenseits dieses Kritikpunktes erscheint mir jedoch die konstruktivistische Auffassung prinzipiell überzeugend, „daß es für jedes Individuum nur *eine* Welt gibt, nämlich seine eigene Erlebniswelt, und daß die Erlebniswelten der Individuen nur partiell übereinstimmen" (ebd., S. 292). Daß der komplexe Prozeß subjektspezifischer Informationsverarbeitung hin zu einer individuellen Erfahrungswirklichkeit eingebettet ist in human-spezifische somatische Bedingungen sowie in gesellschaftliche Bedeutungs-Kontexte, daß daher auch die 'partiellen Übereinstimmungen' herrühren, durch die Kommunizierbarkeit, insbesondere Dissens- und Konsensfindung, überhaupt ermöglicht wird, klingt denn doch, bei aller Betonung der Selbstreferentialität, an: „Kognition ist ein aktiver Prozeß des ganzen Menschen (Körper und kognitives System), in dem sensorische, neuronale, motorische und emotionale Aktivitäten ... ebenso integriert sind wie soziale und kulturelle Voraussetzungen, die über Sozialisation und Enkulturation ... in das kognitive System einprogrammiert sind. Kognition

... läßt sich theoretisch modellieren als gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeiten im Individuum als empirischem Konstruktionsort“ (ebd.).

In den Explikationen, die zur Beschaffenheit dieses ‘empirischen Konstruktionsortes’, dem Subjekt, gegeben werden, scheint Wichtiges auf, was an die von mir eingeführte identitätsstiftende Funktion der Reflexivität erinnert (Kapitel 2.2) und was mich daher ermutigt - trotz der vorgebrachten Einwände - meinen Entwurf in die Nähe konstruktivistischer Orientierung zu rücken. In dieser wird der Mensch als beobachtendes System entworfen, als eine raum-zeit-begrenzte, d.h. bedingte Entität, deren sämtliche Vermögen auch nur leistungsfähig in der Auseinandersetzung mit Grenzen sein können. Wahrnehmen funktioniert also nur als Wahrnehmung von Grenzen, es ist nur möglich durch das Unterscheiden von Differenzen. Das betrifft bereits die Grundlagen der Sinnesphysiologie: nur durch die Unterscheidung von Reizstärken wird Wahrnehmung ermöglicht, denn erst ab einer bestimmten Intensität wird ein elektrischer Impuls, ein Aktionspotential, im Rezeptor ausgelöst und über Nervenbahnen zum Gehirn weitergeleitet (Schmidt (Hg.) 1974, S. 130 ff.). Zur quantitativen kommt die qualitative Unterscheidung als Ermöglichungsbedingung von Wahrnehmung hinzu, so z.B. beim Registrieren von Farbkontrasten oder zur Diskrimination von Gerüchen. Auch im Bereich der Semantik gilt, daß eine Bezeichnung von etwas ebenfalls nur möglich und sinnvoll ist in Abgrenzung zu anders Bezeichnetem: so verwirklicht sich in jedem Wahrnehmungsakt und in allen darauf aufbauenden komplexeren Leistungen die Bedingtheit menschlicher Existenz.

Das zu erkennen gelingt nur, wenn der Akteur aller Handlungen sich als Beobachter selbstreflexiv thematisiert. Solange das Subjekt ausschließlich mit seinen Tätigkeiten identifiziert bleibt, pflegt es die Illusion, die Welt erkennen zu können, ‘wie sie ist’ und behält sich als voraussetzungsvollen Konstrukteur in seiner wahrnehmenden, unterscheidenden Tätigkeit als blinden Fleck. Durch die Einführung einer Meta-Ebene jedoch gewinnt es Distanz zu seinen Leistungen und kann sie als bedingte Handlungen relativieren. In der Differenzlogik des Radikalen Konstruktivismus „findet alles Beobachten in der Welt statt als ein seinerseits beobachtbarer Vorgang; setzt alles Beobachten eine Grenzziehung voraus, über die hinweg der Beobachter etwas anderes (und gegebenenfalls sich selber als anderen) beobachten kann“ (Luhmann 1995, S. 95 f.). Reflexivität wird auf diese Weise, wenn hier auch nur indirekt als Unterscheidungs- und Differenzierungsleistung benannt, zum erfahrungskonstituierenden Faktor erklärt. Damit zeigt sich die Nähe meines Identitäts-Konzepts zur konstruktivisti-

schen Auffassung insofern, als auch ich Reflexivität als unabdingbar für die Erfahrungserarbeitung bestimmt habe.

Durch den folgenden 'Übersetzungsversuch' soll die Kompatibilität meiner Auffassung mit konstruktivistischer Orientierung in diesem wichtigen Punkt noch unterstrichen werden: während ich postuliere, daß das Subjekt durch die psychische Funktion der Reflexivität zu einer gleichzeitig identifizierten und distanzierten Selbstwahrnehmung befähigt ist, wird in konstruktivistischer Terminologie von „Beobachtungen zweiter Ordnung" (Schmidt in Welsch (Hg.) 1993, S. 292; Luhmann 1995, S. 92 ff.) gesprochen. Wenn ich die Autoren richtig verstehe, ist in diesem Postulat des Beobachtens des Beobachters die operationale Geschlossenheit und Selbstreferenz des kognitiven erkenntnisgenerierenden Systems begründet. Die vorhin von mir kritisierte Monadenhaftigkeit klärt sich damit und weicht ein Stück weit auf, wenn auf diese Weise Reflexivität, realisiert in Selbstbeobachtungen und daraus folgenden Relativierungen eigener Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen, als Modus operationaler - aber keineswegs materialer oder energetischer - Schließung definiert wird. Sich selbst reflektierend ist das Subjekt in der Lage, Perspektiven verschiedener Ordnungsgrade einzunehmen, es geht damit „auf Distanz zur Welt" (Luhmann 1995, S. 97) und erschafft dadurch seine eigene, bedingte Wirklichkeit. So wird durch Reflexivität Unterscheiden, Erkennen und Gestalten im Kontext überhaupt erst möglich und zwar - konstruktivistisch formuliert - durch die auf operationaler Schließung beruhende Selbstreferenz und Selbstorganisation des Subjekts (Schmidt in Welsch (Hg.) 1993, S. 293).

Diese differenzlogische Argumentation führt konsequenterweise zur Auflösung des Anspruchs absolut gültiger, auch: transzendentaler, Erkenntnismöglichkeiten. Das heißt, daß die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus eine non-fundamentalistische, relativistische ist: aus dem Postulat, daß Wahrnehmen/Beobachten immer einen blinden Fleck, nämlich den eigenen Standpunkt, enthält, folgt, diese Bedingtheit - als Modus der Erkenntnisgewinnung - in eine Multiperspektivität hinein zu pluralisieren: „Sobald Beobachterstandpunkte zweiter und dritter Ordnung eingenommen werden, wird auch Latenzbeobachtung möglich. Die Einsicht in die Konstruktivität als generelles Prinzip aller beobachtenden Systeme wird damit unausweichlich" (Schmidt in Welsch (Hg.) 1993, S. 294). Doch gegen den möglichen Vorwurf von Chaos und Willkür verteidigt Schmidt den „konstruktivistischen Relativismus" (ebd., S. 295), indem er auf dessen „empirische Operationsbasis" (ebd.) verweist: „beobachtende Systeme sind eingebunden in evolutionäre Vorgaben, Erfahrungen, individuelles und kollektives

Wissen, Normen und Emotionen, Institutionen und Machtkonstellationen“ (ebd., S. 193). Das heißt, alle möglichen mentalen Leistungen von Subjekten orientieren sich in einem je gesellschaftsspezifischen Bezugsrahmen, und von dorther sind sie auch prinzipiell miteinander vergleichbar. Daß das ‘Beobachten höherer Ordnung’ ein bedeutsames Thema in aktuellen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Diskussionen ist und damit vielleicht neue Perspektiven zu einigen fälligen Um-Interpretationen geöffnet werden, zeigt sich am Beispiel der Methode der Dekonstruktion, die im Zusammenhang mit der Erläuterung der De-Zentrierung des Subjekts kurz vorgestellt wurde (Kapitel 2.1) und die in Lenzens Postulat einer Meta-Ebene der Hyper-Realität zum Tragen kommt, worin er auf eine postmodern-perspektivändernde Weise mit der De-Zentrierung des Subjekts in der Bildungstheorie zurechtzukommen sucht (Kapitel 1.3).

Bis hierher ergibt meine Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus, daß ich in dessen Betonung von Reflexivität, Relativität und Kontextualität wichtige Elemente meiner eigenen Überlegungen zu einem aktuellen Identitätskonzept wiederfinde; insbesondere kommt die Skizzierung einer differenzlogischen Argumentationslinie, die sich in der These subjektiv gültiger Konstruktionen von Weltanschauungen und deren unhintergehbarer Pluralisierung konkretisiert, meiner Position und - darüberhinaus - der eines ‘achtbaren’ postmodernen Denkens nahe.

Daß Konstruktivisten selbst die Aktualität ihrer theoretischen Orientierung sehen, zeigt Schmidt, indem er darauf hinweist, daß im Pluralitäts-Theorem eine wichtige Gemeinsamkeit von konstruktivistischer und postmoderner Perspektive liegt: „Bei allen Unterschieden der Herkunft und Orientierung - postmodernes Denken ist ... an Kunst und Literatur orientiert, konstruktivisches Denken an Biologie, Kognitionswissenschaften und der Kybernetik zweiter Ordnung - scheinen beide Diskurse ... zu ähnlichen Konsequenzen zu kommen: ... die Vorstellung von *der* Wirklichkeit wird transformiert in ein Modell pluralistischer Wirklichkeitskonstruktionen, die sich in vielfältiger Weise - von Differenz bis Widerstreit - aufeinander beziehen“ (ebd., S. 194). Auch stellt er, ganz im Sinne von Welsch (Welsch 1996, S. 392), als Anleitung zu einer orientierunggewährenden Vorgehensweise ein differenzbewußtes Reflexionsgebot auf, das gegen die Gefahr von Diffusion und Beliebigkeit schützen soll: „Relativismus konstruktivistischer Art rät nicht an: Gib alle Hoffnung auf Sicherheit auf!, sondern verkörpert sich eher in der Regel des Beobachtens zweiter Ordnung ...: Beobachte die Konditionierungen des Unterscheidens und Bezeichnens in kogni-

tiven wie in kommunikativen Systemen!“ (Schmidt in Welsch (Hg.) 1993, S. 295) und - so möchte ich als handlungsrelevante Perspektive hinzufügen - gewinne aus diesem Unterscheiden und Bennenen der Prämissen und Kontexte der jeweils infrage stehenden Themen Begründungs-Kriterien für deine Wahlentscheidungen und Vorgehensweisen.

Als weitere Gemeinsamkeit sind im konstruktivistischen wie im postmodernen Paradigma, die beide jederzeit mit Polykontextualität rechnen, d.h. mit der bio-sozio-historischen Kontingenz von Situationen, außer präzisen logischen Fähigkeiten auch Phantasie und Kreativität erforderlich, es „braucht ... Möglichkeitssinn und Verantwortlichkeit“, meint Schmidt (ebd., S. 296). Dazu findet sich bei Welsch eine vergleichbare Aussage, wonach für einen verantwortungsvollen Umgang mit Pluralisierung logisch-rationale und intuitiv-sinnenhafte Qualitäten gleichermaßen unverzichtbar sind: „Die Großzügigkeit des Pluralismus ist nur die eine Seite, deren andere die Präzision ... . Generosität wäre zu wenig. Man braucht zugleich die Schärfe der Reflexion und die Findigkeit der Invention“ (Welsch 1996, S. 392). So zeigt konstruktivistisches Denken in vielen wichtigen Aspekten enge Bezüge zu den postmodernen Positionen, die für diese Arbeit relevant sind; diese Verwandtschaft macht ihn für mich, da ich nach einem Identitätskonzept suche, das im Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne leistungsfähig sein kann, als erkenntnistheoretischen Begründungsrahmen außerordentlich interessant.

Konstruktivistischer Rahmen II: Die ästhetische Dimension

Eine weitere gemeinsame Grundannahme postmoderner und konstruktivistischer Perspektiven ergibt sich aus dem oben Gesagten: es ist die ästhetische, d.h. die sinnenhaft-konstruierte Verfaßtheit menschlicher Wirklichkeit. So, wie bisher in dieser Arbeit wird auch im folgenden die ästhetische Dimension ähnlich wie der Aristotelische aisthesis-Begriff aufgefaßt, wonach ihr eine genuine erkenntnisgenerierende, d.h. sinnerzeugende Potenz eigen ist. Das ist deshalb so, weil im differenzorientierten Charakter von Wahrnehmung die Möglichkeit zur Reflexivität bereits angelegt ist. In bezug auf eine solche Auffassung der ästhetischen Dimension scheint es eine lange philosophische Tradition zu geben (z.B. Welsch in Beck et al. (Hg.) 1991, S. 36 ff.), die im Bereich der Postmoderne-Diskussion erneut auflebt. Davon war in Kapitel 1.2 bereits die Rede und soll hier nur noch einmal kurz in Erinnerung gerufen werden. Vom Begriff der ‘aisthesis’ als erkenntnisgenerierender Wahrnehmungsleistung ausgehend

erhebt Welsch - von seiten der Philosophie - die Forderung, daß eine Erkenntnistheorie, die der Erfassung und Handhabung aktueller sozio-kultureller Phänomene gewachsen sein will, deren sinnenhaft-konstruierte Konstitution thematisieren und für Gestaltungsprozesse aller Art nutzbar machen muß, daß daher ein 'ästhetisches Denken' an der Zeit ist (ebd., S. 36).

Aus einer anderen Richtung, von den Neuro- und Kognitionswissenschaften her, wählt der konstruktivistische Ansatz die gleiche Ausgangsbasis für seine Thesen wie die ästhetisch akzentuierte Postmoderne-Diskussion, nämlich die Untersuchung der Beschaffenheit menschlicher Wahrnehmung, und er kommt auch zu ähnlichen Schlüssen. Klang die Fokussierung auf Wahrnehmung bereits im Begriff des Beobachtens (erster und zweiter Ordnung) des Radikalen Konstruktivismus an, wobei auf die empirisch konditionierte Konstruktheftigkeit von Wahrnehmung als Basis jeder komplexeren Erkenntnisleistung abgehoben wurde (Schmidt in Welsch (Hg.) 1993, S. 289), so findet sich eine Ausarbeitung des Zusammenhangs von ästhetischer Wirklichkeitsverfassung und einer daraus sich ergebenden Pluralisierung von Standpunkten in den Überlegungen Goodmans. Als Vertreter einer zeitgenössischen analytischen Philosophie ist er keineswegs als Konstruktivist 'reinen Wassers' einzustufen; dennoch liegt seine Konzeption einer „Vielheit von Welten" (Goodman 1995, S. 13), nach eigenem Bekunden, ganz in der Argumentationslinie einer konstruktivistischen Orientierung (ebd.). Von Welsch wird Goodmans Position als „Konstruktionismus" (Welsch 1996, S. 373) präzisiert, womit er sie vermutlich gegen den sonst geläufigen und oben von mir vorgestellten Radikalen Konstruktivismus absetzen will. Auf Goodman möchte ich eingehen, um auf den engen Zusammenhang von ästhetischem Denken und Pluralisierung, wie er in konstruktivistischer Orientierung vorliegt, hinzuweisen. Gerade dieser Zusammenhang ist es, der den Konstruktivismus als erkenntnistheoretischen Begründungsrahmen meines Identitätskonzepts für mich bedeutsam macht. Meine Auffassung, daß die ästhetische Komponente als Baustein für ein Identitätskonzept nicht fehlen darf, das sich aktuellen sozio-kulturellen Pluralisierungsbedingungen gewachsen zeigen will, wurde bereits von mir, insbesondere in den Erläuterungen zum Selbstbild, dargelegt (Kapitel 2.2) und mehrfach gestützt, so z.B. durch das transversale Subjekt-Modell von Welsch (Kapitel 2.1) und das Konzept des postmodernen Sprachspielers von Meder (Kapitel 1.3).

Goodman geht, wie der Radikale Konstruktivismus, davon aus, daß menschliche Wahrnehmung ein selektiv informationsverarbeitender Prozeß ist, der im kulturellen Kontext stattfindet: sie ist geprägt „von Malerei und Literatur, von

den jeweiligen Umständen und unseren eigenen Einsichten, Interessen und vergangenen Erlebnissen“ (Goodman 1995, S. 15). Wahrnehmung erschafft auf diese Weise Erfahrung, und diese wiederum bildet den Bezugsrahmen des Subjekts. Von diesen Voraussetzungen aus entwickelt Goodman seine These einer „Vielheit wirklicher Welten“ (ebd., S. 14), und zwar - hier unterscheidet er sich methodisch vom Radikalen Konstruktivismus - durch logische Analyse: „Wenn ich nach der Welt frage, kann man mir als Antwort anbieten, wie sie innerhalb eines oder mehrerer Bezugsrahmen beschaffen ist; wenn ich aber darauf beharre, daß mir gesagt werde, wie sie außerhalb aller Bezugsrahmen sei, was kann man dann sagen? Wir sind bei allem, was beschrieben wird, auf Beschreibungsweisen beschränkt. Unser Universum besteht sozusagen aus diesen Weisen und nicht aus einer Welt ...“ (ebd., S. 15).

Wenn gelten soll, daß jedes Subjekt nur aus seinem individuellen Bezugsrahmen, aus seiner eigenen ‘Welt’ heraus, Aussagen machen kann, dann ist einsichtig, daß sich aus diesen individuellen Erfahrungshorizonten keine Kriterien für ‘absolut’ Gültiges, sondern höchstens Wertskalen aufgrund kulturspezifischer Konventionen entwickeln lassen, und dementsprechend sind vorgefundene Fakten auch nichts Gegebenes an-sich, sondern tatsächliche Ergebnisse kollektiver oder individueller Interpretationen. Die oben postulierte ‘bedingte’ Verfassung menschlicher Existenz *kann* keinen adäquaten Zugriff auf die Dimension des Nicht-Bedingten haben, weil es sich dabei um essentiell verschiedene Kategorien handelt. Damit wird nicht behauptet, es gäbe solch Nicht-Bedingtes nicht - es wird lediglich festgestellt, daß sich darüber nichts Bewertendes aussagen läßt. Goodman verdeutlicht diese logische Unmöglichkeit: „Wir können eine Version (von Welt) nicht dadurch prüfen, daß wir sie mit einer unbeschriebenen, nicht abgebildeten und nicht wahrgenommenen Welt vergleichen ...“ (ebd., S. 16).

Auch Welsch betont, im Zusammenhang mit seiner Interpretation der Position Goodmans, daß es - aus logisch-analytischen Gründen - keinen unmittelbaren Zugriff auf Wirklichkeit gibt, „weil die Idee eines derartigen Zugriffs in sich widersprüchlich und unhaltbar ist“ (Welsch 1996, S. 373) - und zwar insofern, als jede Idee, auch die Idee einer beobachterunabhängigen Realität, bereits eine bestimmte Deutung von Wirklichkeit darstellt. So wird die generelle Bedingtheit menschlicher Existenz auch in der Bedingtheit ihrer Aussagefähigkeit offenkundig, und damit bestätigt sich die von Marquard beschworene human-spezifische ‘Mythenpflichtigkeit’ hier zum wiederholten Mal: das mythisch Nackte ist im menschlichen Fundamentalbereich jenes Nackte, das es nicht gibt

(Marquard a.a.O., S. 96), wobei mit ‘nackt’ wohl die ‘nackte Wahrheit’ gemeint ist, die durch die unterschiedlichen Weltdeutungen, hier als Mythen bezeichnet, nicht in ihrem So-Sein erfaßt sondern nur erzählend umschrieben werden kann.

Welsch formuliert Ähnliches, wenn er meint, „daß es nicht möglich ist, von Wirklichkeit außerhalb von Deutungen zu sprechen, ... Deutung bzw. Beschreibung (ist) der fundamentalere Horizont ..., der durch vermeintliche Wirklichkeitsrekurse nicht unterlaufen werden kann. Nicht Realismus, sondern Interpretationismus ist das Prinzip unseres Erkennens“ (Welsch 1996, S. 373). Dabei muß betont werden, daß Interpretation hier nicht als Auslegung eines objektiv als ‘wahr’ Ausgegebenen verstanden wird, sondern die erkenntniserzeugende Neu-Organisation bereits vorgefundener Konstrukte meint (ebd., S. 390). So gesehen ist jedes Erschaffen ein Umschaffen: „Das uns bekannte Welterzeugen geht stets von bereits vorhandenen Welten aus; ...“ (Goodman 1995, S. 199). Auf dieser Erklärungsfolie dürfte, hinsichtlich des Themas ‘Identität’, plausibel werden, daß Welt- und Selbstbilder keine statischen, substantiellen Gebilde sind - obwohl sie, besonders unter den Kategorien von Norm, Tradition oder Ideologie betrachtet, oft so erscheinen mögen. Komplexe Konstrukte wie Weltanschauung und Identität werden weder einfach übernommen noch entstehen sie aus dem Nichts heraus; es handelt sich um kreative und zugleich kontextbezogene Erzeugungsprozesse, deren Einmaligkeit - formal-strukturell - in der Unmittelbarkeit des subjektiv erlebten Vollzuges sowie - inhaltlich-qualitativ - in der individuum-spezifischen Bearbeitung von Vorgefundenem besteht.

Als Philosoph, der auf der Höhe der Zeit argumentiert, greift Goodman zur Sicherung seiner Argumentation auch empirisches Material auf. So zeigt er in seinem Rekurs auf die wissenschaftlichen Experimente des Psychologen Kolers (ebd., S. 93 ff.), in welchem Ausmaß sich die visuelle Wahrnehmung bereits auf neuro-physiologischer Ebene, z.B. durch das Erzeugen von Scheinbewegungen sowie durch Ergänzung oder Tilgung von Reizen, ihre eigene Wirklichkeit herstellt. Damit will er unterstreichen, daß die Vorstellung, eine beobachterunabhängige stabile Realität mit menschlichen Mitteln erfassen zu können, nicht länger überzeugend sein kann und sich in diejenige von zerebral gesteuerten Erzeugungsprozessen auflöst. Diese Auffassung kommt dem Gehalt des Aristotelischen ‘aisthesis’-Begriffes recht nahe, wonach bereits der Prozeß der Wahrnehmung das Erkennen formt, der ‘Täter’ vom Ergebnis seiner ‘Tat’ also nicht geschieden werden kann. Das stellt die konträre Position zum cartesischen Subjekt-Objekt-Dualismus dar, wonach es einen Beobachter/Akteur und eine da-

von getrennt zu beobachtende/zu behandelnde Realität gibt. In der Perspektive eines Erzeugungs-Denkens fällt dieses Erklärungsmodell jedoch in sich zusammen: dem Subjekt steht 'die' Welt nicht als Fremdes gegenüber, sondern es bewegt sich - multiperspektivisch de-zentriert und nicht archimedisch zentriert - inmitten seiner eigenen Schöpfung. So folgert Goodman im Anschluß an die Ergebnisse der von ihm zitierten wahrnehmungspsychologischen Experimente: „Alle Prozesse der Welterzeugung ... sind Teil des Erkennens. Bewegung wahrzunehmen besteht ... häufig darin, sie hervorzubringen. Zur Entdeckung von Gesetzen gehört es, sie zu entwerfen. Das Erkennen von Strukturen besteht in hohem Maße darin, sie zu erfinden und aufzuprägen. Begreifen und Schöpfen gehen Hand in Hand" (Goodman 1995, S. 37).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß vieles aus Goodmans Überlegungen und Formulierungen bereits sechzehn Jahre zuvor in Kuhns Untersuchung zur „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" (1996 (1967)) anklingt, und zwar sowohl hinsichtlich einer allgemeinen konstruktivistisch-relativistischen Sichtweise als auch bezüglich ihrer spezifisch ästhetischen Akzentuierung. So zieht Kuhn in seiner wissenschaftshistorisch hergeleiteten Beschreibung der Vorgänge, die seiner Meinung nach bei einem wissenschaftlichen Paradigma-Wechsel zum Tragen kommen, Parallelen zu einer kategorialen visuellen Wahrnehmungsänderung, einem 'Gestaltwandel'.

In einer wissenschaftlichen Revolution entstehen derart verschiedene Sichtweisen, daß sie tatsächlich als unvereinbare und konkurrierende Systeme betrachtet werden können; ein Umstand, der durchaus mit Goodmans 'Vielheit wirklicher Welten' vergleichbar ist - letzteres wird sogar in Kuhns Wortwahl augenfällig: „Unter der Führung eines neuen Paradigmas verwenden die Wissenschaftler neue Apparate und sehen sich nach neuen Dingen um. Und was noch wichtiger ist, während der Revolutionen sehen die Wissenschaftler neue und andere Dinge, wenn sie mit bekannten Apparaten sich an Stellen umsehen, die sie vorher schon einmal untersucht hatten. ... Als einfachste Modelle für solche Veränderungen der Welt des Wissenschaftlers erweisen sich die bekannten Darstellungen eines visuellen Gestaltwandels als sehr lehrreich ... zur Zeit einer Revolution, da sich die normal-wissenschaftliche Tradition verändert, (muß) die Wahrnehmung des Wissenschaftlers von seiner Umgebung neu gebildet werden - in manchen vertrauten Situationen muß er eine neue Gestalt sehen lernen" (ebd., S. 123 f.).

Charakteristisch für diese Art von Wahrnehmungsänderung ist, daß qualitativ Neues aus einer Neu-Kombination und Neu-Akzentuierung von bereits Bekanntem hervorgeht - man erinnere sich an Goodmans Diktum, daß jedes Erschaffen ein Umschaffen ist. Bei Kuhn heißt es dazu: „Da neue Paradigmata aus alten geboren werden, schließen sie gewöhnlich vieles vom Vokabular und der Ausrüstung ein ..., was vom traditionellen Paradigma vorher bereits verwendet wurde. ... Innerhalb des neuen Paradigmas treten alte Ausdrücke, Begriffe und Experimente in ein neues Verhältnis zueinander“ (ebd., S. 160). Solch ein Perspektivwechsel führt zu unterschiedlichen Weltversionen, wie Goodman sagen würde; Kuhn meint, „die Befürworter konkurrierender Paradigmata (üben) ihre Tätigkeit in verschiedenen Welten aus“ (ebd., S. 161). Mißverständnisse zwischen den Vertretern paradigmatisch unterschiedlicher Schulen scheinen vorprogrammiert zu sein: „Keine Seite will alle die nichtempirischen Voraussetzungen, welche die andere für die Vertretung ihres Standpunktes braucht, zubilligen. ... (So müssen sie zumindest) teilweise aneinander vorbeireden“ (ebd., S. 159).

Kuhn kommt an der Tatsache, daß seine Konzeption eines nicht-kumulativen Wandels innerhalb des Wissensfortschritts relativistisch ist, nicht vorbei - für ihn, der sich damit dem Protest seiner Kollegen ausgesetzt sieht, die dem moderne-spezifischen Glauben an kontinuierlich-linearen wissenschaftlichen Fortschritt verbunden sind (ebd., S. 217), ist das wohl eine Schreckensvorstellung, aber er sucht vergeblich nach einer Möglichkeit, „den Begriff der ‘Wahrheit’ für die Anwendung ganzer Theorien zu retten ... Meines Erachtens gibt es keine von Theorien unabhängige Möglichkeit, Ausdrücke wie ‘wirklich vorhanden’ zu rekonstruieren“ (ebd., S. 218). Wie bei Schmidt weiter oben und Goodman weiter unten gezeigt, versucht auch er Kriterien beizubringen, die unter relativistischen Bedingungen Vergleichbarkeit und damit Bewertbarkeit von Aussagen garantieren sollen (ebd., S. 219). Bei allen drei Autoren zeigt sich, daß eine konstruktivistisch begründete Pluralität immer einen „Relativismus unter strengen Einschränkungen“ (Goodman 1995, Vorwort; S. 117) meint.

Mit diesem Exkurs zu Kuhn, der, eher unfreiwillig, seine Untersuchung zum Wandel von (wissenschaftlicher) Erkenntnis in einen - zwar nicht explizit so benannten, dennoch aber deutlich auszumachenden - konstruktivistischen Rahmen stellt, soll unterstrichen werden, daß sich Konstruktivismus generell als ein ernstzunehmender erkenntnistheoretischer Bezugspunkt für Überlegungen eignet, die sich um eine wissenschaftliche Ausarbeitung der aktuellen Themen ‘Pluralisierung’ und ‘Paradigmawandel’ bemühen. Aus den Ausführungen Kuhns

ergibt sich für mich die Annahme, daß diese Themen von ihren Betreuern, gleich welcher wissenschaftstheoretischen Schule sie sich auch sonst zuordnen mögen, nahezu unwillkürlich eine konstruktivistische und, damit verbunden, eine ästhetisch-aisthetische Sichtweise fordern. Daher scheinen diese Dimensionen auch zur Präzisierung der aktuellen Diskussion um modern-postmoderne Perspektiven einen wichtigen Beitrag liefern zu können.

Ohne sich explizit auf die von Kuhn beschriebenen Vorgänge bei wissenschaftlichen Revolutionen zu beziehen, kommt Goodman seinerseits zur Beobachtung, daß Wissenschaftler (und nicht nur sie) pragmatisch-relativistisch mit unterschiedlichen Erkenntnismodellen und daher auch mit 'der' Wahrheit umgehen (Goodman 1995, S. 146). Er sieht, daß es viele „manchmal unversöhnte und sogar unversöhnliche Theorien und Beschreibungen gibt, die als zulässige Alternativen anerkannt werden" (ebd., S. 134). Das gilt nicht nur für verschiedene Modelle innerhalb einer Diskursart, sondern er möchte die Anzahl erkenntnisgenerierender Paradigmen erweitert wissen und sucht daher nach einem Qualitätsmaßstab für Aussagen in - von ihm so genannten - 'wirklichen' Welten, der, unter Verzicht auf einen 'absoluten' Wahrheitsbegriff, andere Modalitäten zu gewichten erlaubt; er findet diesen Maßstab in der ästhetischen Dimension, und zwar als „Richtigkeit der Wiedergabe" (ebd.).

Nach seiner Auffassung geht das Welterzeugen weit über Sprache hinaus und schließt Gestaltungsweisen ein, „die sowohl metaphorisch als auch wörtlich, sowohl bildlich als auch sprachlich, sowohl exemplifizierend und ausdrückend als auch beschreibend und abbildend sind, (daher) reicht die Unterscheidung zwischen wahr und falsch längst nicht hin, um den generellen Unterschied zwischen richtigen und falschen Versionen zu kennzeichnen" (ebd.). Daraus wird deutlich, daß die zur Bewertung einer 'richtigen Wiedergabe' herangezogenen Kriterien auch hinsichtlich nicht-sprachlicher Gestaltungen Gültigkeit beanspruchen (müssen). An erster Stelle steht dabei die Forderung nach *Konsistenz der Aussagen* untereinander, d.h. ihre Widerspruchsfreiheit innerhalb einer Weltdeutung muß gegeben sein (ebd., S. 31; 152). Darin sieht Goodman die Basis einer kontextuell gültigen Wahrheit (ebd., S. 136). Ferner sollen Aussagen den Forderungen nach *Nützlichkeit* (ebd., S. 148) und *Glaubwürdigkeit* (ebd., S. 151) standhalten. Damit vertritt Goodman einen - oben bereits erwähnten - „Relativismus unter strengen Einschränkungen" (ebd., Vorwort; S. 117), denn „(d)ie Bereitschaft, zahllose alternative wahre oder richtige Weltversionen zu akzeptieren, bedeutet nicht, daß alles erlaubt wäre, ... daß Wahrheiten von Falschheiten nicht mehr unterschieden würden, sondern nur, daß Wahrheit anders gedacht werden

muß denn als Korrespondenz mit einer fertigen Welt“ (ebd., S. 117 f.), und „Maßstäbe zur Unterscheidung von richtigen und falschen Versionen werden dadurch eher wichtiger als unwichtiger“ (ebd., S. 132).

Die konstruktionistische These einer Vielheit von Welten anstelle einer einzigen ‘wahren’ Welt setzt also auf Wahrnehmung, Prozessualität, Kontextualität, Gestaltung und Funktionalität - allesamt erkenntnisgenerierende Modi, die ich als wichtige Bestimmungsstücke meiner oben vorgelegten Identitätskonzeption benannt habe und die ich auch als unverzichtbare Bestandteile ästhetischen Denkens und Handelns betrachte. Letzteres wird von Welsch unterstützt, der im Konstruktionismus sensu Goodman eine ausgesprochene Nähe zum ästhetischen Diskurs sieht. Da dieser heute an Relevanz gewinnt, scheint Goodmans Konzeption gut in die aktuelle postmoderne Perspektive hineinzupassen: „Goodman knüpft ... an Errungenschaften Kants und Nietzsches an, die frühe Vorläufer des zeitgenössischen Erzeugungsdenkens waren. Auch die Nähe von Goodmans Denken zur Kunst hat mit diesem Wandel (der Auffassung von Interpretation als Auslegung hin zu Interpretation als Erzeugung, Y. R.) zu tun. Denn traditionell war die Kunst der exemplarische Bereich, an dem man sich Phänomene originären Erzeugens klarmachte ... . Inzwischen ist deutlich geworden, daß nicht nur die Kunst, sondern auch andere Formen unseres Handelns - bis hin zum Erkennen - Erzeugungscharakter aufweisen. Deshalb sind ästhetische Verstehensformen in den Vordergrund getreten, haben Leitbedeutung für unsere Wirklichkeits-Interpretation im ganzen gewonnen“ (ebd.).

Damit illustriert er treffend Goodmans Sichtweise, wonach das Erzeugungs-Paradigma eine spezifisch ästhetische Weise der Erkenntnisgenerierung darstellt, die mit ihren eigenen vielfältigen sprachlichen wie nicht-sprachlichen Mitteln neben dem logisch-rationalen Paradigma ohne weiteres gleichberechtigt stehen kann: „Die Welten der Fiktion, Poesie, Malerei, Musik, des Tanzes und der anderen Künste sind zum größten Teil mit ... nicht-buchstäblichen Mitteln wie Metaphern erbaut, mit solchen nicht-denotativen Mitteln wie Ausdruck und Exemplifikation und häufig auch unter Verwendung von Bildern, Tönen und Gesten oder anderen Symbolen aus nicht-sprachlichen Systemen“ (ebd., S. 127). Daraus folgt für ihn, „daß die Künste als Modi der Entdeckung, Erschaffung und Erweiterung des Wissens - im umfassenden Sinne des Verstehensfortschritts - ebenso ernst genommen werden müssen wie die Wissenschaften ...“ (ebd.).

Bis hierher sollte deutlich geworden sein, inwiefern mein Identitäts-Entwurf konstruktivistischer Orientierung nahe steht und daß er durch diese - besonders in Goodmans Variante eines konstruktionistischen Erzeugungs-Denkens - auch eine erkenntnistheoretisch begründete ästhetische Verfassung erhält. Um das zu illustrieren, soll abschließend ein kurzer Blick auf einige Verfahrensweisen geworfen werden, die Goodman beim 'Welterzeugen' am Werke sieht. So spricht er z.B. von vielfältig ineinander verschränkten Akten der „Komposition und Dekomposition" (Goodman 1995, S. 20); neben analytischer Zerlegung bestehen diese aus synthetisierender „Zusammensetzung von Ganzheiten aus Arten und Teilen, Gliedern und Unterklassen, aus der Kombination von Merkmalen zu Komplexen und dem Herstellen von Verbindungen" (ebd.). Dazu gehört auch die „metaphorische Übertragung - wenn zum Beispiel Geschmacksprädikate auf Klänge angewandt werden" (ebd.), wodurch neue Relationen und dadurch wieder neue Bedeutungsfelder entstehen. Ein weiteres Mittel der Gestaltung ist die „Gewichtung" (ebd., S. 23) einzelner Teile: manchmal bestehen Unterschiede zwischen einzelnen 'Welten', d.h. Interpretationsuniversen, nur durch eine andere Akzentuierung einzelner Teile, die ansonsten inhaltlich gleich sind. So lassen z.B. unterschiedliche Bewertungen historischer Vorkommnisse, d.h. ihre differente Einstufung nach Relevanz, Nützlichkeit, Wichtigkeit, mitunter unüberbrückbare Gräben in der Verständigung entstehen. Weitere Konstruktionsprinzipien sieht Goodman im „Ordnen" (ebd., S. 25), in den oben erwähnten Prozessen von „Tilgung" und Ergänzung" (ebd., S. 27) und in der „Deformation" (ebd., S. 30). Mit dieser Aufzählung einiger Modalitäten, die sowohl bei der konstruierenden Informationsverarbeitung des menschlichen Organismus' als auch im reflexiven 'Beobachten höherer Ordnung' wirksam sind, wird m. E. eine Konkretisierung der Vollzüge ästhetischen Denkens geliefert und angezeigt, wie auf der Basis von neuro-physiologischen Konstruktionsprozessen komplexe kognitive Gestaltungen im Rahmen einer spezifisch ästhetischen Rationalität entstehen können.

Zum Verhältnis von Identitätsgestaltung, Selbstbildung, Bildung

Es sollte plausibel geworden sein, daß ein Konzept personaler Identität, das dem Anspruch nach unter gegenwärtigen sozio-kulturellen Bedingungen sowohl lebenswelttauglich als auch bildungsrelevant sein will, sehr gut in einem konstruktivistischen Erklärungsansatz aufgehoben ist. Dabei würde ich - im Kontext meines Arbeitsthemas - der konstruktionistischen Variante sensu Goodman vor derjenigen des Radikalen Konstruktivismus den Vorzug geben.

Obwohl ich den Beitrag des letzteren zu meiner Arbeit sehr schätze, weil im Postulat erster und höherer Beobachtungsordnungen sowohl der selbstreferentielle Charakter von Reflexivität als auch deren Potential zur multiperspektivischen Wahrnehmung aufgehellt sowie die Prozeßhaftigkeit aller psycho-physischen Leistungen betont wird, habe ich für Goodmans Version doch mehr Sympathien. Sie berücksichtigt nämlich das, was ich für die Konturierung meines Identitäts-Entwurfs und für seine Einbindung in Bildungs-Kontexte für besonders wichtig halte, nämlich die Perspektive einer aisthetisch begründeten, subjekthaft-aktiven Sinngenerierung, die eher auf einer kulturalistischen als auf einer neuro-biologischen Folie sich entfaltet und damit die Dimension der Geschichtlichkeit von theoretischem Diskurs wie lebensweltlicher Faktizität - im Unterschied zu einer un-historischen naturalisierenden Betrachtungsweise - in ihrem Paradigma berücksichtigt.

Nachdem ich meinen Identitäts-Entwurf auf diese Weise erkenntnistheoretisch verankert habe, geht es im nächsten Schritt nun darum, das Thema Identität aus der gewählten, nämlich der konstruktivistisch-konstruktionistischen, Perspektive heraus in den Bildungsbereich hineinzutragen. Um dies leisten zu können, ist zunächst eine Differenzierung von Wahrnehmungsleistungen und, damit verbunden, die Präzisierung eines Begriffes, nämlich *Gestaltung*, notwendig: Wahrnehmungskonstruktionen, definiert als „empirisch hoch konditionierte Operationen“ (Schmidt a.a.O.), werden m. E. zu Gestaltungen erst dann, wenn sie - z.B. durch Beobachten zweiter und dritter Ordnung/Reflexivität - bewußt als solche thematisiert und, solcherart im Subjekt selbst auf Distanz gebracht, geplanten Veränderungen zugänglich gemacht werden. Erst unter der Bedingung von Reflexionsakten läßt sich von Wahrnehmung - und von anderen Handlungsklassen - nicht mehr nur als Konstruktion, sondern auch als Gestaltung sprechen. So wird konstruktivistische Erkenntnistheorie im Thema ‘personale Identität’ handlungsrelevant, und zwar durch die in beiden Bereichen gleichermaßen wichtigen Dimensionen von Reflexivität und Ästhetik. Diese werden im Modus der Gestaltung auf intentionales Handeln allgemein und auf Interventionen im besonderen hin geöffnet und damit Bildungsprozessen zugänglich.

Aus diesem Blickwinkel heraus läßt sich das Thema ‘personale Identität’ gut als Prozeß kontinuierlicher Selbstbildung formulieren und im pädagogischen Bereich verankern, indem es nicht nur als evolutiv konditionierte Wahrnehmungskonstruktion, sondern darüberhinaus als Ort (intendierter) experimenteller Gestaltungen entworfen wird. Zu diesen können von außen zwar Anregungen und Anstöße gegeben werden - wie und mit welchem Ergebnis einzelne

ihren Selbst- und Weltbezug jedoch reflektierend wahrnehmen und handelnd gestalten, kann nur ihnen selbst überlassen bleiben. Akzeptiert man die Rede von subjektiv gültigen 'Weltversionen', dann kann es unter dieser Prämisse auch in pädagogischen Praxisfeldern ein durchaus sinnvolles und sinnstiftendes Unternehmen sein, „sich auf die Suche nach Darstellungen (zu begeben), ... um das Gefühl dafür zu schärfen, daß es ein Undarstellbares gibt" (Lyotard in Welsch (Hg.) 1988, S. 202).

Damit nehme ich eine von Lyotards Postmoderne-Definitionen in Anspruch, um einen nach-metaphysisch grundierten Bildungshorizont anzuzeigen, der meiner Ansicht nach vielversprechende Möglichkeiten bereitstellt. Die Basis dafür ist das Postulat einer theorieresistenten außer-diskursiven Dimension, wie der französische Philosoph sie andeutet. Dieses intuitiv Erfaßbare läßt nur zu - egal in welchem Diskurs - umspielt, jedoch nicht begrifflich benannt zu werden. In dieser Unzugänglichkeit der humanen Verfassung liegt Reiz und Bedrohung zugleich und die ständige Aufforderung/Herausforderung, immer neue 'Erzählungen' in Form von Gestaltungen zu erfinden, unter der Voraussetzung, daß man darauf verzichtet, ein substantiell-stabiles 'Selbst' aufspüren und dingfest machen zu wollen. Auf der Basis dieser Überlegungen lassen sich im pädagogischen Feld m. E. vielseitige Selbstbildungsprozesse in Gang setzen und begleiten, indem Kompetenzen geübt und entwickelt sowie Möglichkeiten des 'Erschaffens durch Umschaffen' ausprobiert werden und damit Gewohntes mit Ungewohntem zu Neuem gemischt wird, und zwar unter Verzicht auf ein ethisch abgeleitetes und normativ vorgegebenes Entwicklungs- und Bildungsideal.

Auf diesem Hintergrund ließe sich - mit aller Vorsicht - eine Annäherung an moderne Sichtweisen versuchen und das aufklärerisch-emanzipatorische Bildungsziel der 'Selbstbestimmung', das besonders im pädagogischen Kontext immer noch als ein lohnendes erscheinen mag (Mertens 1991, S. 40), aus den Höhen programmatisch verfaßter 'Autonomie' heruntertransformieren und als 'Selbstverantwortung' in kleine und alltagsnahe pädagogische Perspektiven hineinbringen. Diese orientieren sich zweckmäßigerweise am Kriterium aktueller Befindlichkeit und Lebenswelttauglichkeit und tragen dadurch dem Umstand Rechnung, daß unter heutigen Globalisierungs- und Vernetzungsbedingungen nicht nur die programmatisch-utopische sondern auch die biographisch-lebensweltliche Dimension von Autonomie äußerst fragwürdig, wenn nicht gar unhaltbar geworden ist. Deshalb braucht aber der Gedanke an die Möglichkeit der Gewinnung von Freiheit nicht gänzlich aufgegeben zu werden, wie ich meine. Einüben in aufmerksames Wahrnehmen und Gestalten von Situationen, experi-

mentelles Erkunden von Funktionen und die Neukombination von Inhalten bieten hinreichend Gelegenheiten, um sich einige Freiheitsgrade im Rahmen von Grenzbewußtsein, im verschränkten Gebrauch von ästhetisch-sinnenhafter und rational-reflexiver Dimension, zu erarbeiten.

Um das zu konkretisieren, möchte ich an einen von Lyotard geprägten Begriff anknüpfen; es erscheint mir denkbar, gerade in Feldern kultureller Bildung die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wie und wodurch eigene Identität in vielen 'kleinen Erzählungen' gestaltet wird und zu untersuchen, wie es dazu kommt, daß sich in ihnen Sinn - ebenso überzeugend wie flüchtig - sammeln kann. In der Terminologie des von mir entworfenen Konzepts heißt das, die psychischen Funktionsgrundlagen personaler Identität, also Reflexivität, Kontinuitätswahrnehmung und kommunikative und informationsverarbeitende Kompetenzen zu fördern und dadurch Subjekte inmitten schnell wechselnder Identitäts-Inhalte zu befähigen, eine eigene Sicherheit in ihrem Kohärenzgefühl auszubilden. Um von hier aus den Bogen zum Konstruktivismus zu schlagen, ließe sich dieselbe Intention in dessen Sprachspiel vielleicht so formulieren: 'Beobachte die Bedingungen deines Beobachtens, unterscheide und erkunde die Kontexte deiner Konditionierungen, z.B. die verschiedenen Elemente deiner Beziehungs- oder Lerngeschichte(n); überprüfe, welche von diesen Elementen du wie verändern möchtest und probiere aus, in welcher Weise das geschehen kann!' So könnte, in einer groben Skizze, ein konstruktivistisch-ästhetischer Rahmen für aktuelle Aufgaben in Bildungsfeldern aussehen, wobei das Moment der freiwilligen Teilnahme der Adressaten eine wichtige Bedingung für den explorativen Charakter von identitätsthematisierenden pädagogischen Unternehmungen darstellt.

Diese Ideen sollen dazu beitragen, einen realistisch niedrig gehängten pädagogischen Handlungsrahmen zu installieren, der dem gegenwärtigen sozio-kulturellen Szenario von miteinander verschränkten Modalitäten der Pluralisierung, Globalisierung und Individualisierung angepaßt ist und damit den Themen von Vernetzung und Vereinzelung gleichermaßen Rechnung zu tragen versucht: so könnte multi-perspektivisches Beobachten und Gestalten eigener Erlebens- und Verhaltensweisen - wobei auch die Rückmeldungen von InteraktionspartnerInnen als wichtige Informationsquellen genutzt werden - für die Adressaten kultureller Bildungsarbeit Orientierungssicherheit inmitten einer reflektierten Bewegungsfreiheit - im wörtlichen wie im übertragenen Sinn - bedeuten; es könnte dazu führen, sich der vielfältigen Abhängigkeiten, der individuell bedeutsamen Kontexte und Grenzen gewahr zu werden, in denen man lebt und sie auf dem

Hintergrund hinzugewonnener Optionen neu zu bewerten, eventuell neu zu gestalten.

Mit meiner Auffassung, daß die beiden (antagonistischen) Komponenten von Sicherheit und Freiheit im Kontext aktueller bildungspraktischer Aufgaben eine wichtige Rolle spielen, stehe ich nicht allein; für den Bereich der ästhetischen Bildung, von dem in dieser Arbeit später noch ausführlich die Rede sein wird, werden ähnliche Vorstellungen formuliert und begründet. Peez meint: „... in der künstlerisch-ästhetischen Erwachsenenbildung sollten pädagogisch Tätige den Erwachsenen Möglichkeiten ... zur Stabilisierung der eigenen Persönlichkeit, zur Selbstvergewisserung geben. ... Denn geschieht eine solche Stabilisierung nicht, so kann Neues, z.B. in Form von pädagogischen Angeboten, bereits vor einer intensiven Auseinandersetzung abgelehnt werden, da eine mögliche Irritation Angst erzeugt. Ist hingegen die eigene Persönlichkeit selbstvergewissert, so ist sie offener für bisher Unbekanntes“ (Peez 1996, S. 230). Ein solches Paradigma des Erfahrungslernens inmitten sozio-kultureller Pluralisierung kann nur dann Bestand haben, wenn - wie es meiner und auch der Auffassung von Peez entspricht - Bildung als professionell angeregter und begleiteter Selbstbildungsprozeß aufgefaßt wird. Für die Dimensionen der Erfahrungsoffenheit und der Selbstbildung ist die Beachtung dieses Bedingungszusammenhanges von Freiheit und Sicherheit, von (selbstbildender) Exploration und (selbstvergewissernder) Orientierung äußerst wichtig und darf m. E. in didaktischen Konzepten nicht vernachlässigt werden.

Die Einbindung der identitätsrelevanten Dimensionen Reflexivität und ästhetische Erfahrung in das Selbstbildungsparadigma

Unabhängig von affirmativen oder kritischen Deutungen des gegenwärtigen sozio-kulturellen Wandels gelten Reflexivität und ästhetische Erfahrung als zentrale Komponenten eines zeitgemäßen Subjektmodells. Das wurde in dieser Arbeit bereits an anderer Stelle angesprochen (Kapitel 2.1 und 2.2). Hier soll, um die Frage nach der Bildungstauglichkeit dieser beiden Dimensionen an die gegenwärtige sozialwissenschaftliche Diskussion anzuschließen, ein kurzer Blick auf das von U. Beck entworfene Szenario einer - wie er es nennt: reflexiven Moderne - geworfen werden, das einen, wie ich finde, anschaulichen und plausiblen Erklärungshintergrund für die hier anstehende Bestimmung von Bildungsaufgaben liefert. Ungeachtet des Umstandes, daß ich vielen seiner Deutungen nicht zustimmen mag, folge ich ihm in den Theoremen, in denen er

Reflexivität, Gestaltung und Aktivität als Hauptmerkmale aktueller individueller Befindlichkeit herausstellt und einige damit verbundene Risiken und Chancen aufzeigt.

Unter dem Stichwort der heute zunehmenden 'Individualisierung' als Kennzeichen enttraditionalisierter Lebenslagen erläutert er: „Biographien werden *'selbstreflexiv'*; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert ... durch institutionelle und lebensgeschichtliche Vorgaben entstehen gleichsam Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten" (Beck 1986, S. 216 f.). Im Zentrum der Anforderungen, die heute in bezug auf Lebens- und Identitätsgestaltung zu erfüllen sind, steht die auf Selbstreflexion basierende Eigenaktivität: „In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne ... lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen ... zu begreifen. ... Gefordert ist ein aktives Handlungsmodell des Alltags, das das Ich zum Zentrum hat, ihm Handlungschancen zuweist ... und es auf diese Weise erlaubt, die aufbrechenden Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in bezug auf den eigenen Lebenslauf sinnvoll kleinzuarbeiten." (ebd., S. 217).

Auch zehn Jahre später ist dieses Szenario für ihn noch gültig, und er liefert eine griffige thesenartige Anweisung, wie es heutzutage möglich ist, „(d)as eigene Leben in die eigene Hand zu nehmen" (Beck 1996, S. 40 ff.), wobei nach wie vor die Dimensionen Reflexivität und Ästhetik (in ihrem experimentellen, gestalterischen Aspekt) einen zentralen Platz einnehmen. So wird in These Nr. 9 postuliert: „**Das eigene Leben ist ein experimentelles Leben**. Überlieferte Lebensrezepturen und Rollenstereotype versagen. Zukunft kann nicht aus Herkunft abgeleitet werden. ... Eigenes und soziales Leben müssen ... neu aufeinander abgestimmt werden" (ebd., S. 43). These 10 trägt die Überschrift: „**Das eigene Leben ist ein reflexives Leben**" (ebd.), was bedeutet, daß „soziale Reflexionen", die in der „Verarbeitung widersprüchlicher Informationen, Gespräch, Verhandlung, Kompromiß" (ebd.) bestehen, die Voraussetzung für eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung sind. Dadurch, daß durch Enttraditionalisierung „Lebensverhältnisse ... *entscheidungsabhängig* (werden), daß sie gewählt, gegen andere mögliche Optionen verteidigt und gerechtfertigt (werden müssen)" (ebd.), ergibt sich ein regelrechter Zwang zur experimentierenden Gestaltung, die, trotz reflektierender Vor- und Nachbereitung, jederzeit das Risiko des Scheiterns in sich birgt. Daher liegt es nahe, sich nach (institutionellen) Übungsräumen für die eben geschilderten Aufgaben umzusehen. Das hat auch Beck erkannt: „Aus diesen Zwängen zur Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbst-

herstellung von Biographie dürften über kurz oder lang auch neue Anforderungen an Ausbildung, Betreuung, Therapie und Politik entstehen“ (Beck 1986, S. 218).

Dieser Auffassung schließe ich mich voller Überzeugung an, liegt doch die gesamte Absicht und Aussage meiner Arbeit in der von Beck skizzierten Perspektive, wonach es plausibel zu sein scheint, daß in Zeiten gesellschaftlicher Wandlungsphasen, die auf vielen Ebenen Instabilitäten mit sich bringen, ein verstärkter Orientierungsbedarf für die individuelle Lebensgestaltung besteht. Auf dem Hintergrund enttraditionalisierter individualisierter Lebenslagen, wie sie Beck beschreibt, kann der Zwang zur Eigenverantwortlichkeit vom einzelnen leicht als Überforderung empfunden werden, und in der Folge drohen Abgleiten in Desorientierung, Oberflächlichkeit, Anpassertum, Anästhetisierung, Gleichgültigkeit. Um den vielen dubiosen Geschäftemachern, die diese kollektiv labile Situation, die auf die Subjekte durchschlägt, zu ihren Gunsten auszunutzen versuchen, den Nährboden zu entziehen, sollten sich institutionelle Bildungseinrichtungen ruhig auch von diesem Orientierungsbedarf angesprochen fühlen, ihn ihrem Selbstverständis entsprechend vielleicht als Anleitung zur Selbstbildung formulieren und ihr Vermittlungs-Repertoire entsprechend erweitern. Solche Überlegungen sind bereits von pädagogischer Seite aufgegriffen und z.B. in „Acht Thesen zur Zukunft der künstlerisch-ästhetischen Erwachsenenbildung“ (Peez 1996, S. 228 f.) formuliert worden. Dort bezieht sich der Autor auf Becks Position: „Die personbezogene Ausdifferenzierung der Individuallagen einhergehend mit gesellschaftlichen Standardisierungstendenzen bildet den soziologischen Rahmen für kunstpädagogische Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund eines komplexen Krisenbewußtseins“ (ebd.). Er schließt eine ins Positive gewendete praktische Forderung an, den aktuellen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, die m. E. auch über den fachspezifischen kunstpädagogischen Rahmen hinaus Geltung beanspruchen kann: „Versucht Kunstpädagogik sich dadurch zu profilieren, daß sie ausschließlich individuelle Autonomie zu fördern anstrebt und hierbei die Standardisierungen als Störfaktoren mißversteht, so wird sie der teils widersprüchlichen Komplexität der Lebenswelt Erwachsener nicht gerecht“ (ebd.).

Auch in der Allgemeinen Pädagogik wird die von Beck entfaltete sozio-kulturelle Verfaßtheit westlicher Gesellschaften bestätigend rezipiert (z.B. Garz 1998) und die Bildungsrelevanz der darin skizzierten Dimensionen Reflexivität und Ästhetik aufgegriffen. So ist auch außerhalb einer ästhetisch grundierten postmoderne-freundlichen Einstellung eine sinnenhaft-metaphorische Ausdrucks-

weise zu hören, wonach das Subjekt heutiger Tage mit einem Seiltänzer verglichen wird; wie ein solcher sollte es ein Zentrum von Flexibilität und Reflexivität ausbilden, ausgestattet mit allen möglichen und nötigen Kompetenzen, die seine Kreativität und Verspieltheit ans Tageslicht bringen. Die erforderliche pädagogische Aufgabe liege dementsprechend darin, ihm bei der Vervollständigung seiner Ausrüstung zu helfen, die aus kognitiven, moralischen und sprachpraktischen Fähigkeiten besteht. Diese seien notwendig, damit das (heranwachsende) Subjekt auf seinem Seiltanz durch die aktuelle Lebenswelt die Balance halten kann (Garz 1996, S. 8, übersetzt von Y. R.).

Desgleichen betont Mertens den engen Zusammenhang von zeitgemäßer subjektiver Verfaßtheit und pädagogischen Zielbestimmungen. Da die Epoche der gesamtgesellschaftlichen Utopien zu Ende gegangen ist und den „ebenso missionarisch wie verbissen vorgetragenen Weltformeln und Fortschrittsdoktrinen ... weder Vertrauen noch Interesse mehr entgegengebracht (werden), ... ist es an der Zeit, daß die Pädagogik sich wieder mehr die Nahperspektive ... personnaher wie sozialer Orientierungen aufgreift, Werte des erfüllten, gegenwärtigen Lebens: die Hinwendung zum Selbst, zur persönlichen Entfaltung und Lebenssteigerung“ (Mertens 1991, S. 40). Hier klingt an, daß das Thema der Gestaltung personaler Identität von pädagogischer Seite sehr wohl als bildungsrelevant eingeschätzt wird, daß Bildung nicht mehr vorrangig im Vermitteln inhaltlichen oder instrumentellen Wissens sich erschöpfen kann, sondern als Anregungs- und Übungsfeld für Lebenswelttauglichkeit unter gegenwärtigen Bedingungen eines globalen sozio-kulturellen Wandlungsprozesses genutzt werden sollte. In einer aktuellen Pädagogik liegt es - in dieser Perspektive - nahe, Bildung als Anregung und Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Subjekte aufzufassen. Diese Argumentation möchte ich jedenfalls unterstützen und denjenigen PädagogInnen folgen, die dies zu ihren Aufgaben rechnen.

Kompetenzentwicklung im Selbstbildungsparadigma

Daß zur Identitätsgestaltung die Ausbildung von Kompetenzen unterschiedlichster Art gehört, macht auch in einer Perspektive der Selbstbildung Sinn. Die darauf abgestimmte pädagogische Haltung läge dann darin, den Lernenden Anregung und Begleitung beim Erwerb von Fähigkeiten anzubieten. Auch bei Garz ist im Kontext pädagogischer Aufgaben von Kompetenzförderung die Rede (s. o.), und Mertens macht dazu den Vorschlag, „Schule und Erwachsenenbildung sollten mit gehaltvollen Traditionen und aufschlußreichen Sprachspielen hete-

rogener und auch 'ungleichzeitiger' Art in einer Weise vertraut machen, daß dabei der Modellcharakter wie die Durchlässigkeit der Modelle erfahrbar wird. So könnten sie zu einem spannungsreichen Denken der Kombination, des Gleitens und der Vernetzung verhelfen, das auf komplexere Sinnhorizonte hin offenbleibt" (Mertens 1991, S. 40). Als „übergreifendes Ziel" einer Pädagogik, die solcherart über rein instrumentelle Wissensvermittlung hinausgehen und lebensweltpraktische Kompetenzen fördern will, formuliert er „das Gelingen eines multiplen Selbstseins in pluralisierten Lebenswelten" (ebd., S. 41).

Die Anregung zu individueller Lebensgestaltung durch Kompetenzentwicklung im Licht postmoderner Perspektiven wird also schon, wie Mertens' Ausführungen zeigen, als Bildungsaufgabe formuliert. Weitere konkrete Überlegungen zu einer Neuformulierung von Lerninhalten in Richtung auf Selbstbildungsprozesse stellt Boenicke an, die ihre Vorschläge auf den geänderten Funktionswandel des Wissens gründet, wie er von Lyotard für die postmoderne Kultur konstatiert wurde (Boenicke 1996, S. 60). Allerdings geht sie über Lyotards Postulat einer marktverwertbaren Funktionalisierung und Veräußerlichung des Wissens hinaus (Lyotard 1994, S. 23) und bewegt sich in ihren Überlegungen auf den Gehalt des Spätwerks von Foucault zu, in dem er sich dem aus griechisch-antiker Tradition stammenden Thema der „Selbstsorge" (Foucault 1985) als ästhetischer Lebensform mit ethischen Implikationen zuwendet und den zugehörigen „Technologien des Selbst" (Foucault in Martin et al. (Hg.) 1993) eine aktuelle Relevanz zu verleihen sucht.

In dieser Nachbarschaft angesiedelt sehe ich Boenickes Rede von „Kompetenzen des Selbst" (Boenicke 1996, S. 60), zu denen sie vom marktorientierten, funktionalisierten Wissen ausgehend gelangt. Dabei zeigt sie meiner Meinung nach einen überzeugenden Weg auf, um inmitten aktueller Enttraditionalisierung und Individualisierung - zumindest im Bildungsbereich - zu einer neuen Formulierung werthaltiger Qualitäten zu gelangen. Deshalb wird ihr argumentativer Bogenschlag hier kurz nachgezeichnet. Im Anschluß an den „vielzitierten Verfall jener „großen Erzählungen" *(Lyotard)* ..., die zuvor Aussagen über den Sinn der einzelnen Wissensbestände machten und sie untereinander zu einem übergreifenden Bedeutungssystem verknüpften" (ebd.), findet eine Funktionalisierung des Wissens statt, wobei „es umso wichtiger als eine Art Informationsware wird, die in Geld, Einfluß oder Prestige umgesetzt werden kann" (ebd.). Entsprechend tritt eine formale Bildung in den Vordergrund, „eine Verschiebung des Lernens von einem Wissen über Gegenstände zur Arbeit an Prozessen" (ebd.). Das Wissen um die Zugänge zu den wichtigen Informationsquel-

len und die Handhabung medialer Technologie wird, unter dem Stichwort der 'Schlüsselqualifikation', immer bedeutsamer (ebd.).

Boenicke erkennt die Implikationen dieser Entwicklung für den pädagogischen Bereich: es ist erforderlich, meint sie, spezifische Kompetenzen zu fördern, nämlich die „Fähigkeit zu formal-abstrakten Denkprozessen, allgemeine, von den jeweiligen Inhalten unabhängige Lern- und Leistungsmotivation, ... eine inhaltlich wenig festgelegte Weiterbildungsbereitschaft, ein Vorrang von Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung. Dabei reicht es jedoch nicht aus, die festgelegten Informationswege zu kennen und zu nutzen, verlangt wird Kreativität im Umgang mit den Nutzungskanälen, die Fähigkeit, vorgefundene Regeln zu verändern, gelegentlich auch zu mißachten. Und schließlich wird Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu einem zentralen Wert, denn wo Regeln verändert werden, bleibt Streit nicht aus, den es produktiv zu lösen gilt" (ebd.). Anhand dieses umfangreichen Kompetenz-Katalogs wird anschaulich und konsequent gezeigt, wie die funktional-strategische Qualität von Wissenserwerb in eine werthaltige hinüberführt, wie beide Qualitäten eigentlich zwei Seiten einer Medaille darstellen, so daß sich heute unter pädagogischer Kompetenzförderung ein durchaus anspruchsvolles, facettenreiches Programm zur Selbstbildung verstehen läßt.

Daß diese, in institutionalisierten Selbstbildungsprozessen erworbenen, Kompetenzen auch in anderen lebensweltlichen Bezügen relevant sind, ja für die Gestaltung personaler Identität insgesamt genutzt werden können, liegt meiner Ansicht nach auf der Hand. Kompetenzen des Selbst (in meinem Verständnis wird 'selbst' ausschließlich als Reflexivum aufgefaßt) gehen über eine ökonomisch verwertbare Funktionalität weit hinaus, denn reflektiertes Erkunden eigener Grenzen und Möglichkeiten durch die unmittelbare Erfahrung ist ein Akt der Selbstvergewisserung; damit bestätigt das Subjekt seine Präsenz. Diese Einschätzung wird durch die Ausführungen Boenickes bestätigt, wonach der „neue Wissensbegriff mehr bedeutet als die bloße instrumentelle Kenntnis im Umgang mit Speichern, er impliziert insbesondere Wissen über den Umgang mit sich selbst. Mit diesen 'Kompetenzen des Selbst' - Selbstmotivation und Selbstanleitung, Selbstregulation und Selbstkontrolle - erlangen Qualitäten Bedeutung, die vom einzelnen mehr verlangen als bloße ... formale Rationalität. Unübersehbar ist die Nähe des neuen Wissensbegriffs zur Selbstreflexion und zur Betonung von Kommunikation und Interaktion, da dieses Selbst sich nicht isoliert denken, noch weniger leben läßt" (ebd.).

tung, die vom einzelnen mehr verlangen als bloße ... formale Rationalität. Unübersehbar ist die Nähe des neuen Wissensbegriffs zur Selbstreflexion und zur Betonung von Kommunikation und Interaktion, da dieses Selbst sich nicht isoliert denken, noch weniger leben läßt“ (ebd.).

Der Schwerpunktwechsel von einem inhaltlich akzentuierten zu einem funktional betonten Bildungsprozeß läßt eine neue Art von Werthaltigkeit entstehen, die, neben einer kontextuell-kommunikativen, auch eine dezidiert ästhetische Komponente aufweist. Die Frage, *wie* man etwas tut, erhält bei dieser Art von (medientechnisch gestützten) Lernprozessen ein neues Gewicht. Damit gerät die Stilfrage, also das ästhetisch-reflektierte Moment von Handlung, auch in den pädagogischen Blick. Daß dieses Thema heute an Aktualität gewinnt, wurde schon in Schulzes Ausführungen in bezug auf Selbstbild-Gestaltung unter gesellschaftlichen Pluralisierungsbedingungen deutlich (Kapitel 2.2) und wird auch, in der Zerrform eines durchgestylten „Homo aestheticus“, von Welsch kritisch erörtert (Welsch (Hg.) 1993, S. 20 f.). Ungeachtet der negativen Auswirkungen exzessiver Selbststilisierung, die als Teil eines zunehmenden Generaltrends zur Ästhetisierung um sich greift (ebd., S. 22), stellt die Gestaltung personaler Identität unter den Bedingungen von Instabilität, Enttraditionalisierung und Pluralisierung von Lebenswelt, wie der gegenwärtige sozio-kulturelle Wandel sie mit sich bringt, eine essentielle Aufgabe für jede/n dar.

Besonders ein in konstruktivistischer Perspektive angelegter Identitätsbegriff, also einer, der Wahrnehmungssensibilität, Prozessualität, Multiperspektivität akzentuiert, ermöglicht es, diese Aufgabe zur Identitätsgestaltung als Selbstbildungsprozeß zu definieren, wodurch sie auch in bildungspraktische Kontexte eingeführt werden kann. Aus den bisherigen Auführungen sollte deutlich geworden sein, daß mit Selbstbildung ein auf Eigen-Motivation und Eigen-Aktivität angelegtes Lernparadigma gemeint ist, in dem mit basalen menschlichen Tätigkeiten und Funktionen wie Wahrnehmung, Reflexion, Imagination, Handlung, Erfahrung gearbeitet wird. Es ist orientiert an Dimensionen des Lebensweltbezuges, der Alltagstauglichkeit, der individuellen Sinnerzeugung; gerade diese Merkmale verleihen dem Selbstbildungsansatz eine zugleich nüchtern-pragmatische sowie spielerisch-experimentelle Note und bilden seinen anspruchsvollen Horizont.

3 Ästhetische Bildung als experimentelles Feld für Identitätsgestaltungsprozesse

3.1 Der Identitätsbegriff in der aktuellen Diskussion ästhetischer Bildungstheorie

Mein Entwurf eines Identitäts-Konzepts, dessen Bausteine in Kapitel 2.1 gesammelt wurden, die in Kapitel 2.2 zu einem Gerüst zusammengesetzt und in Kapitel 2.3 mit einem Rahmen abgesichert wurden, soll hier einem ersten Haltbarkeits-Test unterzogen werden, indem es zu anderen identitätsthematisierenden Positionen, die speziell im Kontext ästhetischer Bildung formuliert sind, in Beziehung gesetzt wird. Durch einen solchen Vergleich versuche ich, meine Argumente zu präzisieren und meinem Entwurf einen (provisorischen) Ort in der aktuellen Diskussion der ästhetischen Bildungstheorie zuzuweisen. Um den Diskussionsbereich, in dem ich mich mit meinem Konzept bewege, näher zu bestimmen, möchte ich die folgenden Einschränkungen machen: das Thema 'Identitätsgestaltung' wird von mir nicht im Anwendungsfeld Musik behandelt, sondern begrenzt sich auf die Bereiche bildnerischer, plastisch-installatorischer, raumgestaltender und szenisch-darstellender Prozesse inklusive der Nutzung elektronischer Medien. Zudem geht es mir um außerschulische Bildungsprozesse, die sowohl im institutionellen Rahmen als auch außerhalb davon stattfinden und sich von Kunst als auch von Nicht-Kunst anregen lassen. Deshalb lege ich Wert darauf, im Kontext meiner Arbeit von ästhetischer statt von künstlerischer Erfahrung und von ästhetischer Bildung als Selbstbildung und nicht von ästhetischer Erziehung zu sprechen. Die Adressaten meines Interesses sind Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene. So erklärt sich auch, daß ich - anders als die im folgenden diskutierten Beiträge - nicht auf die Bedingungen des schulischen Unterrichts und auch nicht auf Fragen der Sozialisation eingehe.

Ein Beispiel für das modern-emanzipatorische Paradigma: 'Identitätsförderung' in der ästhetischen Praxis

Mit der Dissertation von Blohm (1984) setze ich mich hier auseinander, weil diese Arbeit den thematischen Zusammenhang von 'Identität' und 'ästhetischer Bildung' bzw. 'ästhetischer Praxis', wie er es nennt, explizit herstellt. Bei mei-

nen Recherchen bin ich auf keine andere Veröffentlichung gestoßen, die das leistet. Darüberhinaus liefert Blohms Standpunkt, von dem aus er argumentiert, ein anschauliches Beispiel für einen Bildungsbegriff, der in der Tradition der klassischen Moderne steht, die den Vorstellungen einer emanzipatorischen Utopie und einer darin anzustrebenden 'Selbstbestimmung' eines 'autonomen' Subjekts anhängt. Da ich im bisherigen Verlauf meiner Arbeit diese Position kritisch gegen die aktuelle postmoderne Perspektive abgegrenzt habe (Kapitel 1.2, 1.3, 2.1), erscheint es mir reizvoll, hier eine fachspezifische Anwendung dieses aufklärerischen Telos' mit meinen Thesen konfrontieren zu können. Ich werde dabei Blohms Thesen nicht vollständig referieren, sondern nur diejenigen Gesichtspunkte herausgreifen, in denen ein deutlicher Unterschied mit bzw. eine klare Gemeinsamkeit zu meinen eigenen Überlegungen sichtbar wird.

Zunächst bin ich für diese Arbeit vom Inhaltlichen her dankbar, denn als Laiin hinsichtlich der theorieschulen-spezifischen Unterteilungen und des Diskussionsstandes im Bereich der ästhetischen Bildungstheorie finde ich bei Blohm eine nachvollziehbare einführende Übersicht über die verschiedenen Ansätze, die bereits unter Berücksichtigung des Themas 'Identität' präsentiert werden. Demnach stellt sich mir die Diskussion so dar, daß diese Thematik wohl am ehesten in Konzepten der Ästhetischen Erziehung berücksichtigt wird (Blohm 1984, S. 214 ff.). So hilfreich und arbeitssparend dieser sondierende Beitrag Blohms von mir auch empfunden wird, so eng sind die Grenzen der Vergleichbarkeit durch seine Ausrichtung auf unterrichtsspezifische Gegebenheiten gesetzt.

Dieser gravierende Unterschied zwischen meinem Arbeitsthema und dem Blohms wird bereits in der Begriffswahl deutlich: er spricht von „Identitätsfördernder ästhetischer Praxis" (ebd., Titel), die er aus der Perspektive eines „sozialisationtheoretisch begründeten Identitätsbegriffs" (ebd.) untersucht. Dem Begriff der Förderung kommt dabei zweifache Bedeutung zu: zum einen bezeichnet er die entwicklungspsychologisch fundierte Intention des Autors, Kinder im schulischen Kunstunterricht beim Auf- und Ausbau ihrer Persönlichkeit gezielt zu unterstützen; zweitens schließt sich daran die Vorstellung, daß, aufgrund unterstellter sozialisationsbedingter Schäden und Defizite, schulische Förderung im Sinne einer kompensatorischen Erziehungsmaßnahme, die fast schon therapeutischen Charakter besitzt, stattzufinden habe. Einer derartigen Implikation und Präskription ästhetischer Bildungsarbeit kann ich nicht zustimmen, wonach „(ä)sthetische Praxis ... Prozesse ausbilden (muß), in deren Verläufen sinnliche Aneignungsformen, sinnliche Erfahrungs- und Verarbeitungsmodi sowie Entäußerungsformen 'wiederentdeckt' werden. Dieses Wiederentdecken

ist dabei ... als Rückaneignung sinnlicher Erfahrungs-, Ausdrucks und Verarbeitungsmodi (aufzufassen), die lebensgeschichtlich früheren ... Identitätsstrukturen zur Verfügung standen und die ... konflikthaft abgedrängt oder abgespalten wurden. Dieses Wiederentdecken wäre ... ein 'Zugewinn' an sinnlichen Aneignungs- und Ausdrucksformen, eine Erweiterung sinnlichen Aneignungspotentials" (ebd., S. 293). Folgerichtig lautet seine Forderung, daß „identitätsfördernde ästhetische Praxis als Arbeit an der Herstellung lebens- und sozialgeschichtlicher Bezüge aufgefaßt werden (muß)" (ebd.). Hierin zeigt sich, wie ich meine, der kompensatorische Charakter des Begriffes der Förderung - eine pädagogische Zielperspektive, der die Vorstellung eines sich selbst entfremdeten Subjekts zugrunde liegt, wobei angenommen wird, daß dieser Zustand durch geeignete, von außen initiierte Maßnahmen aufgehoben werden kann. Im Gegensatz dazu steht der von mir verwendete Begriff der Gestaltung nicht in einer entwicklungsträchtigen, normativ gefärbten Perspektive, sondern bezeichnet einen erfahrungs- und zieloffenen reflexiven Prozeß der freiwilligen Selbstbildung von Subjekten.

Die emanzipatorische Orientierung Blohms findet sich auch im Konzept eines „selbständigmachenden Lernens", in dem „(d)ie Beteiligten ... die jeweiligen Schritte selbst bestimmen und selbst vollziehen" (ebd., S. 37), wobei meiner Ansicht nach Zweifel daran angebracht sind, wie groß der institutionell vorgegebene Spielraum für eine Realisation derartiger Vorstellungen bemessen ist. Trotz ähnlich gelagerter Bedenken seitens des Autors lautet, zusammenfassend, eine These innerhalb des programmatischen „Orientierungsrahmens", den er „für identitätsfördernde Praxis innerhalb (kunst)pädagogischer Konzepte" (ebd., S. 36) aufstellt: „Ein Konzept müßte den komplexen Vorgang selbständigmachenden Lernens deutlich machen unter den aufeinander bezogenen Zielperspektiven von selbständigmachendem Lernen und Identitätsförderung" (ebd.). Neben der Komponente des Selbermachens, der Eigenverantwortlichkeit, die oben bereits genannt wurde, zählt für Blohm auch die Komponente des subjektiv Sinnhaften zum Wichtigsten, das er in seinem Konzept von schulischer Identitätsförderung beachtet wissen will: „Pädagogisch initiierte (ästhetische) Praxisangebote, die von den Beteiligten nicht als sinnvoll angesehen werden bzw. in denen ihre subjektiven Sinndeutungen nicht zugelassen werden, ... können die Ausbildung von Identität nicht fördern" (ebd.).

In dieser sehr knappen Zusammenfassung der Hauptthesen in Blohms Arbeit sollte sein klassisch-aufklärerischer emanzipatorischer Impetus herausgestellt werden, den ich in der hergebrachten Form eines logisch-rational dominierten,

linearen Fortschrittsdenkens nicht teilen kann. Unter den heutigen vielschichtigen, z. T. sehr subtil wirkenden sozio-kulturellen, politischen, ökonomischen wie ökologischen Vernetzungs- und Abhängigkeitsbedingungen läßt sich meiner Ansicht nach eine wie auch immer geartete 'Selbstbestimmung' als allgemein verbindliches Telos gar nicht mehr ungebrochen formulieren, zumal dann nicht, wenn 'Erkenntnisgewinn' nur einem dominanten Paradigma - gleich welcher Provenienz - zugebilligt wird. Dennoch möchte auch ich die Selbstbestimmungs-Perspektive, gerade in Bildungszusammenhängen, nicht ganz dispensieren, sondern sie als offene Frage einer unabschließbaren, vielfältigen Bearbeitung ausgesetzt wissen. Vorläufig ließe sie sich im pädagogischen Feld vielleicht als Kompetenz- und Wegbegleitung formulieren; damit würde sie alltagstauglich gemacht und in Richtung auf einen möglichen Zugewinn an Orientierungssicherheit und Bewegungsfreiheit der Adressaten „realistisch niedrig gehängt", wie ich es in Kapitel 2.3 bei der Erörterung des Zusammenhangs von Identitätsgestaltung, Selbstbildung und Bildung ausgedrückt habe.

Demgegenüber erscheinen mir die Forderungen, die Blohm an ästhetische Bildungspraxis (in der Schule) heranträgt, im Sinne einer pädagogisch-humanistischen Erlösungsutopie programmatisch überladen und daher zu stark formuliert. Trotz dieser Kritik kann ich sehr wohl erkennen und zustimmend würdigen, was durch die Emphase Blohms hindurch als Leistungspotential der ästhetischen Dimension aufscheint: „Ästhetische Praxis muß ... als Arbeit an der Herstellung von Beziehungen von Sinnlichkeit, Erleben, Emotionalität und Denken fungieren. Sie muß an Konfliktmomente ... von Sinnlichkeit und normativem Denken herankommen und ... (sie) aufgreifen. Ästhetische Praxis muß die Individuen zumindest ein Stück weit stark machen, die Konflikte als Konflikte anzunehmen, ... Ästhetische Praxis müßte ... 'die Zerrissenheit', aus der der Mensch in unserer Gesellschaft besteht, zur Anerkennung bringen und im gleichen Prozeß Gegenstände liefern, die eine Abarbeitung bzw. Arbeit an der Identität möglich machen" (ebd., S. 293 f.).

Im Unterschied zu dem hier anklingenden Motiv der therapeutischen Kompensation, von Erlösung aus einseitig verstandeslastiger Kultur und entfremdeter Identität, das einer identitätsfördernden ästhetischen Praxis angetragen und abverlangt wird, spreche ich von Gestaltungs*möglichkeiten* personaler Identität in der ästhetischen Bildung und mache damit deutlich, daß Selbstbildungsprozesse, die durch ästhetische Methoden angeregt werden, von pädagogischer Seite her erwartungs- und zieloffen sein sollten, damit Adressaten wirklich Raum für ihre eigenen Wege schaffen können, wenn sie dies denn wollen. Diese

Stelle der Auseinandersetzung mit Blohms Standpunkt bietet mir die Möglichkeit, den Begriff der Erfahrungsoffenheit hervorzuheben. Ich bevorzuge Konzepte, die so viel wie möglich davon in ästhetische Bildungspraxis hinein bringen. Das bedeutet, auch Momente des Unwägbaren, Unbenennbaren, Nicht-Verständlichen einzukalkulieren, gelten zu lassen und mit den vielfältigen Risiken des Scheiterns im Gestalten zu rechnen. Keineswegs sollte solch eine Sicht mit einem kompensatorisch-emanzipatorischen Programm verwechselt werden, das sich in eine der bekannten modernen Utopien von einer 'besseren' Gesellschaft einfügen lassen. Konzepte ästhetischer Bildung, wie ich sie verstehen möchte, gewinnen Kontur nicht durch normative Vorgaben der Ziele und Vorgehensweisen, sondern durch transduktives Erfinden von Bedeutungs- und Sinnhorizonten, wie es z.B. im Beispiellernen (Kapitel 1.3) vorgeschlagen wird. Sie beziehen sowohl sinnenhaft-konkrete wie logisch-rationale, sprachlich-reflektierende wie nicht-sprachlich-reflektierende Dimensionen ein - jedoch nicht in einer Zielperspektive von Ganzheit oder Synthese, sondern in der Möglichkeitsform einer offenen Frage. Aktuelle ästhetische Bildungskonzepte führen nicht - im romantischen Gestus vergangener Tage - einfach 'zurück zur Natur', sondern ihre Adressaten nehmen, wenn sie denn dorthin gehen, auch technische Medien zu deren experimenteller Erkundung und Gestaltung mit.

Nach dieser kritischen Betrachtung des paradigmatischen Rahmens möchte ich die Auseinandersetzung mit Blohms Konzeption auf den wichtigsten inhaltlichen Punkt bringen, indem ich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufzeige, die sich speziell auf die Auffassung von personaler Identität beziehen. Blohm betont, wie ich auch, die Kontextualität von Identität, d.h. neben den biographischen auch deren gesellschaftliche Bedingungen. Insoweit sind wir einer Meinung. Er sagt: „Ästhetische Praxis ist ein Prozeß der Interaktion innerhalb einer Kultur ... Dieser Prozeß entwickelt sich als Austausch zwischen Menschen und dem, was sie herstellen ... Diese Interaktionsprozesse sind geschichtlich eingebunden. ... Von seiten der Subjekte ist ästhetische Praxis lebensgeschichtlich eingebunden, sie ist Teil der gelebten Biografie" (ebd., S. 8).

Während in meiner Konzeption diese kontextuellen Bedingungen von personaler Identität sowohl im formalen Aspekt der Kontinuitätswahrnehmung wie auch im qualitativ-inhaltlichen Aspekt der narrativen Selbstbildgestaltung ihren funktionellen psychischen Ort zugewiesen bekommen (Kapitel 2.2), verankert Blohm den identitätsstiftenden Kontext ausschließlich im Inhalt, in der Biographie des Subjekts. Von dort her schließt er eine überaus enge Verbindung zwischen Identität, Veränderung und ästhetischer Praxis, woraus letzterer eine immense psy-

chologisch orientierte Aufgabe zuwächst, die von der Forderung nach einer aufdeckend-therapeutischen Arbeitsweise überfrachtet wird, wie ich weiter oben bereits angedeutet habe. Dazu heißt es bei Blohm: „Frühkindliche Erfahrungsdefizite müssen vorab und im Prozess schulischer (ästhetischer) Praxis mit reflektiert werden" (ebd., S. 27) und: „Im Rahmen identitätsfördernder (ästhetischer) Praxis muß lebensgeschichtliches Material aktualisiert werden, wobei sich die Qualität dieser Praxis danach bemißt, inwieweit es gelingt, rigide verinnerlichte Normen und unter Zwang konflikthaft verdrängte Interaktionsformen in Reflexionsprozesse einzubinden" (ebd., S. 30). In dieselbe Richtung zielt seine These, wonach „(p)ädagogisch reflektierte ästhetische Praxis ... Regressionsmöglichkeiten öffnen (muß), die ... ein sich Zurückbesinnen auf 'primäre' sinnliche Aneignungs- und Erlebnisformen erlauben" (ebd., S. 33). Obwohl ich dem inhaltlichen Zusammenhang, den er herstellt, zustimme, nämlich „daß späteren Identitätsstrukturen frühere Wahrnehmungs- und Erlebnismodi, frühere Formen des Auslebens von Lust, der Körperlichkeit, des Fühlens etc. eingehen in entwickeltere Formen" (ebd., S. 32) ist mein Anspruch an die Leistungen ästhetischer Bildungsarbeit dagegen sehr viel stärker am experimentierenden Offenhalten von Selbstbildungsprozessen interessiert, und in keiner Weise richte ich auf den Bildungsbereich dezidiert psychotherapeutische Ansprüche. Obwohl Blohm in seiner Akzentuierung des biographischen Kontextes von Identität meiner Auffassung nahe kommt und auch die von mir für grundlegend wichtig erachteten identitätsrelevanten Elemente der lebenslangen Prozeßhaftigkeit (ebd., S. 26), der Kohärenz (ebd., S. 29), der Kontinuität (ebd., S. 30) und Kommunikation (ebd., S. 57) benennt, gehen die daraus abgeleiteten Konsequenzen, die in einem psychotherapeutisch gefärbten Interesse formuliert zu sein scheinen, jedoch weit an meiner Konzeption von ästhetischer Bildungsarbeit im Zusammenhang mit Prozessen der Identitätsgestaltung vorbei.

Der Aspekt, der mir problematisch erscheint, der Blohm aber besonders wichtig ist und der in enger Verbindung zu seinem Identitätsbegriff steht, ist nicht nur die Beachtung, sondern die explizite und intendierte Bearbeitung biographischer Elemente in ästhetischer Praxis. Angebahnt wird diese Ausrichtung dadurch, daß in Blohms Konzept Kinder die Adressaten sind; daher ist es verständlich, daß sich sein Interesse stark auf die Frage nach Sozialisationsbedingungen, d.h. auf die entwicklungspsychologische Perspektive, richtet. Dort wählt er dann die klassische psychoanalytische Theorie als Argumentationsbasis aus (ebd., S. 9 ff.), deren starker Akzent auf Entwicklungsstörungen und Defiziten in Blohms therapeutisch gefärbten Anspruch an ästhetische Bildungspraxis als Heilungs- und Kompensationsmedium eingeht. Obwohl ich diese argumenta-

tive Verknüpfung als überfrachtende Forderung an Bildungsarbeit - wie oben ausgeführt - kritisiere, stimme ich der von ihm favorisierten psychoanalytischen Perspektive insofern zu, als in ihr die nachhaltig erfahrungsprägende Bedeutung (früh-)kindlicher Lerngeschichte(n) für das Subjekt hervorgehoben wird. Dieser Faktor des (unwillkürlichen) Beharrens auf früh erworbenen Erlebens- und Verhaltensweisen sollte bei der Diskussion und der methodischen Begleitung von Lernprozessen in ästhetischer Bildungspraxis keinesfalls unberücksichtigt bleiben.

Um die generelle Bedeutung zu unterstreichen, die ich dem biographischen Element in Bildungskonzepten - jedoch anders akzentuiert als bei Blohm - zuerkenne, soll dieser Gesichtspunkt hier von seinem psychoanalytisch-therapeutischen Aroma befreit und von einer anderen Warte aus betrachtet werden. Die von Schimank vertretene Position eines „reflexiven Subjektivismus" (Schimank 1985, S. 447 ff.) wurde bereits in Kapitel 2.2 von mir herbeigezogen, um die wichtige Rolle von Reflexivität im Zusammenhang mit Identitätskonstitution herauszuarbeiten. Dort hatte ich u. a. seine These vorgestellt, daß Akte der Selbstreflexion in der Biographie des Subjekts verortet sein müssen, damit sie identitätsstiftend wirken können (ebd., S. 460). Dadurch konstituiert sich unumgänglicherweise eine „je subjektive Eigenlogik der Person - ihre biographisch erworbenen Wahrnehmungsmuster, Wissensbestände, Motivstrukturen und Wertorientierungen" (ebd., S. 458).

Ohne eine behandlungs- und förderungswürdige Komponente einzuführen, wie Blohm es in seinem psychoanalytisch unterlegten Änderungskonzept tut, erkennt Schimank die Bedingtheiten biographischer Lerngeschichte ebenfalls an, überläßt aber die Impulse zu notwendig werdenden Anpassungsleistungen voll und ganz dem Potential einer reflexiv tätigen Selbstorganisation des Subjekts: „Solange es der Person gelingt, auch tiefgreifende Veränderungen ..., wie sie aufgrund von Umwelteinflüssen immer wieder erforderlich werden, subjektiv plausibel an ihre bisherige Biographie anzuschließen, ... ist die Lebensgeschichte kein identitätsloses Oszillieren, sondern ein selbstreferentieller Prozeß. Veränderungen der Subjektivität werden dann zwar durch äußere Anstöße *induziert*; doch die *Spielräume* der Veränderung werden durch die bisherige Subjektivität festgelegt, so daß sich Veränderungen nur über Selbstreflexion vollziehen kann ... Dadurch ..., daß ... der Abweichungswinkel vom bisherigen Kurs nicht beliebig groß wird, sichert sich der reflexive Subjektivist letztlich seine Ich-Identität" (ebd., S. 462). Meiner Ansicht nach präsentiert sich damit ein überzeugendes Konzept zum Zusammenhang von Identität und Veränderung im biographi-

schen Kontext. Es scheint damit in Richtung auf erfahrungsoffene Selbstbildungsprozesse angelegt zu sein, in denen die Bedingtheit und Begrenztheit subjektiver Möglichkeiten im Auge behalten wird, ohne daß zwanghaft eine normativ bestimmte Änderungsrichtung vorgegeben wird. Ein solches Konzept könnte m. E. auch im Bereich ästhetischer Bildung Anwendung finden. Jedenfalls kommt Schimanks hier referierte Position meinen Vorstellungen näher als Blohms psychotherapeutisch ausgerichteter Ansatz; allerdings vermute ich, daß alle Konzepte zu einer reflexiven (ästhetischen) Selbstbildung wohl nur unter den Voraussetzungen sinnvoll zu diskutieren sind, daß es sich bei den Adressaten nicht um Kinder und beim Anwendungsfeld nicht um Schule handelt.

Zum Schluß möchte ich ein Zitat Blohms anführen, das zeigt, daß einige seiner Vorstellungen, wenn der therapeutische Anspruch etwas gelockert wird und in den Hintergrund tritt, meinen Überlegungen, die um Anstöße zu erfahrungsoffenen Selbstbildungsprozessen kreisen, durchaus entgegenkommen. Im Zusammenhang mit Ästhetischer Erziehung meint Blohm, durch sie müssen „Erfahrungszusammenhänge und alltägliche Handlungsweisen neu arrangiert (werden)“ (ebd., S. 283), damit sich Gewohntes „neu aufeinander bezieht und verändert, um so die Beteiligten neugierig zu machen und sie in Bezug auf alte Handlungsmuster und Gewohnheiten zu verunsichern“ (ebd.). Das entspricht durchaus meinen eigenen Vorstellungen von den Möglichkeiten ästhetischer Bildungspraxis. Doch anscheinend meint Blohm - im Gegensatz zu mir -, daß solche Anstöße allein nicht zu Selbstreflexion und eigenaktiver (Um-)Gestaltung von Identität führen können, denn seine pädagogische ‘Verunsicherungsstrategie’ hat letztlich doch wieder eine schwergewichtige Zusatzbedingung im Gepäck: „Zugleich müßten diese Veränderungen und Irritationen so beschaffen sein, daß sie im Sinne intendierter Identitätsförderung ein Zurückbesinnen und Zurückerinnern herausfordern. Lebensgeschichtlich zurückliegende sinnliche Aneignungsformen, die abgedrängt ... wurden, müßten wieder ‘greifen’, wieder als brauchbar ... (und) sinnvoll erfahren werden können ...“ (ebd., S. 283).

Ein Beispiel für das postmodern-transversale Paradigma: Das ‘dividuelle’ Subjekt in einer ‘Ästhetischen Bildung der Differenz’

Die Position Masets, an der ich im folgenden meine eigenen Überlegungen überprüfen und schärfen möchte, bildet m. E. einen interessanten Kontrast zum oben besprochenen Text von Blohm, da in ihm eine paradigmatische Änderung im Bereich der Bildungstheorie thematisiert wird, die die gegenwärtig relevan-

ten Bewegungen im erkenntnistheoretischen und - in der Folge - im gesamten sozialwissenschaftlichen Diskurs widerspiegelt und damit an meine Ausführungen anknüpft, die ich zum aktuellen Spannungsfeld von modernen und postmodernen Perspektiven gemacht habe (Kapitel 1 und 2.1). Dabei möchte ich die Texte Masets in erster Linie unter der Thematik 'Subjektmodell' bzw. 'Identität' behandeln, weil darin die Vergleichbarkeit zu meiner Arbeit liegt. Das bedeutet, daß ich die Diskussion des von Maset breit angelegten Argumentationsspektrums zur Begründung einer 'Ästhetischen Bildung der Differenz' aufgrund der mich interessierenden Fragestellung stark einschränke. Vielleicht ist diese begrenzte Perspektive ein Nachteil, weil dadurch möglicherweise die Schwierigkeiten entstehen, die ich mit dem von Maset explizierten Subjekt-Modell habe, das ich vom Verständnis her nur schwer erfassen kann und in mancher Hinsicht unklar finde.

Bevor ich mich jedoch mit den Problemzonen auseinandersetze, möchte ich die Klarheiten und Übereinstimmungen benennen, die ich in bezug auf meine eigene Konzeption in Masets Text gefunden habe. Eine Gemeinsamkeit liegt darin, daß er eine Argumentationsperspektive für sein Subjekt-Modell und für ästhetische Bildung eröffnet, die die paradigmatischen Veränderungen, die unter dem Stichwort 'Postmoderne' laufen, zustimmend aufnimmt und insbesondere an der dort vorfindbaren Kritik an den 'großen Erzählungen' der Moderne (Maset 1995, S. 53) und ihrem Einfluß auf die aktuelle bildungstheoretische Debatte ansetzt (ebd., S. 52). Um eine für sich gültige erkenntnistheoretische Orientierungsbasis herzustellen, rezipiert er ausführlich einige der mit der Postmoderne-Diskussion in Verbindung gebrachten französischen Philosophen, wobei er sich nicht - wie ich - auf Lyotards Dissens-Begriff bezieht, sondern auf den Differenz-Begriff bei Derrida und Deleuze (ebd., S. 128 ff.; 1996, S. 5). Auf diesen philosophischen Rekurs in Masets Konzeption einer „Ästhetische(n) Bildung der Differenz" (ebd., Titel) einzugehen, würde meiner Absicht, mich in diesem letzten Drittel meiner Arbeit von meiner eigenen ausführlichen Beschäftigung mit metatheoretischen Argumentationen weg und auf Bildungspraxis hin zu orientieren, zuwiderlaufen. Daher verzichte ich bewußt auf eine Auseinandersetzung mit seinen diesbezüglichen Ausarbeitungen.

Auch ohnedies bieten seine Aussagen zum Modell eines von ihm bereits 1993 so benannten „dividuellen Subjekts" (Maset 1993, S. 34; 1995, S. 56 ff.) ausreichend Gelegenheit zur Auseinandersetzung, wobei diese Begriffsschöpfung ohne Zweifel den attraktiven Mittelpunkt seiner Überlegungen zu einer zeitgemäßen ästhetischen Bildung bildet. Obwohl ich diese von ihm eingeführte

Bezeichnung nicht übernehmen möchte, bin ich grundsätzlich mit Maset der Meinung, daß - über eine notwendige eigene Standortbestimmung im paradigmatisch-erkenntnistheoretischen Bereich hinaus - auch die Konturierung eines Subjekt-Modells zu jeder bildungstheoretischen oder -praktischen Diskussion gehört, besonders in Zeiten, in denen sich selbstverständlich gewordene definitorische Übereinkünfte zunehmend auflösen. So steht auch für ihn „die Frage nach dem Subjekt am Beginn der Reflexion jedweden Vermittlungsprozesses" (ebd., S. 52). Was also die Argumentationsstrategie betrifft, stimme ich Maset voll und ganz zu.

Auch in bezug auf einige Aspekte des Bildungsbegriffs finde ich Gemeinsamkeiten, z.B. in Masets Auffassung, daß Bildungsprozesse - die ich allerdings präziser als Selbstbildungsprozesse bezeichnet habe - die ganze Lebensspanne eines Subjekts über andauern, also keineswegs nur auf Kinder und institutionalisierte Vermittlungskontexte beschränkt sind. Damit spricht Maset die Komponente der biographie-bezogenen Prozessualität an, die auch ich wichtig finde und die ich in meinem eigenen Modell-Entwurf als identitätskonstituierenden Faktor benannt habe (Kapitel 2.2). Bei ihm heißt es dazu: „Die Aktualisierung durch Bildung ist ein wesentliches Moment des Subjektes, ein Moment, das hier als unabgeschlossen und nicht auf spezifische Lebensphasen beschränkt verstanden werden soll" (ebd., S. 53). Als subjekt-spezifischer Faktor gewinnt Prozessualität sogar definitorische Kraft, denn „das *dividuelle* Subjekt ist ein Subjekt, das zu permanenter Teilung herausgefordert ist. ... Das *Dividuelle* bezeugt die Prozeßdynamik des Subjekts" (ebd., S. 56). Als gemeinsamer Faktor in Subjekt- und Bildungsbegriff bekommt „Prozeßorientierung" (Maset 1993, S. 34) damit einen herausragenden Stellenwert in Masets Überlegungen - eine Auffassung, die ich teile.

Die erkenntnistheoretische Basis, die Maset seinen Thesen zugrunde legt, ähnelt der von mir gewählten insoweit, als auch er den Radikalen Konstruktivismus in Anspruch nimmt, von wo er entscheidende Impulse zu einer paradigmatischen Neuformulierung des Subjekt-Verständnisses ausgehen sieht (ebd., S. 63 ff.). Er meint, daß insbesondere seine Thesen zur Konturierung eines auf permanenter Teilungsdynamik basierenden dividuellen Subjekts „auch im Licht neurophysiologischer Forschung haltbar" (ebd., S. 65) seien. Doch - obwohl ich seinem Postulat zustimme, daß das Subjekt aus Sicht aktueller systemisch-kybernetischer und neuro-biologischer Erklärungsmodelle, die die neuronale Dynamik des Gehirns erforschen, zweckmäßigerweise „als Konstruktion verstanden werden (kann)" (ebd., S. 55), finde ich seine begründenden Ausarbeitun-

gen dieses Standpunktes äußerst ungenau und - zumindest der Formulierung nach - kurzschlüssig. Um seine Auffassung vom Primat des Prozeßhaften zu betonen, greift er zwar einen konstruktivistischen Begriff, den der Autopoiese auf (ebd., S. 63), verzichtet dabei aber auf die Kenntnisnahme von dessen definitorischem Umfeld, so z.B. die Explikationen, die zum Verhältnis von Einheit und regelhafter Dynamik von Maturana und Varela vorgelegt werden. Für diese beiden biologisch-kybernetisch orientierten Protagonisten des Radikalen Konstruktivismus bildet die Definition von Einheit als operationaler bzw. organisationeller Geschlossenheit lebender Systeme eine Grundlage ihrer Theorie der Autopoiese (Maturana in Schmidt 1987, S. 92; Varela ebd., S. 123). Ohne Beachtung dieser wichtigen Zusammenhänge innerhalb des konstruktivistischen Definitions-Rahmens wirkt Masets Bezugnahme auf dieses Gedankengut einseitig, weil ausschließlich an Dynamik interessiert und zugleich jegliche Bestimmung von Einheit ablehnend (ebd., S. 52). Damit entsteht der Beigeschmack eines etwas oberflächlichen theoretischen Vagabundierens seiner Argumentation, so z.B. wenn er meint: „Wir können den Begriff des Subjektes ... als eine modale Konstellation von Mannigfaltigkeiten vorstellen, die durch unabschließbare Differenzdynamik funktioniert. Es spaltet sich fortwährend, nimmt neue Inhalte und Formen an, tauscht sich aus und begibt sich in immer neue Vielheiten. Ein solches Subjekt ist nicht berechenbar, sondern komplex“ (ebd., S. 56). Eine Folgerung wie die anschließende: „Die hochtechnologische Gesellschaft bringt hochkomplexe Subjekte auf den Weg, die sich in Identitätsfragmenten konstituieren und aktualisieren“ (ebd.) erscheint mir ziemlich kurzschlüssig, denn die These permanenter Selbstkonstruktion des Subjekts auf der Grundlage einer intrapsychischen vielschichtig ablaufenden Differenzierungsdynamik rechtfertigt noch lange nicht den Schluß, „(d)ie Vorstellung, daß Identität sich durch feste, unabänderliche Komponenten entwickelt und erhält, ist revisionsbedürftig ...“ (ebd., S. 60). Wie ich hingegen im Herausarbeiten einiger identitätskonstituierender psychischer Faktoren in Kapitel 2.2 zu zeigen versuchte, ist psychische Stabilität an funktionelle Invarianten wie Reflexivität, Kohärenz, Kontinuität, Kommunikativität gebunden, die durchaus mit Dimensionen wie Prozessualität, Komplexität, Kontingenz und Pluralisierung vereinbar sind.

Von dieser Kritik an der ungenauen Handhabung seiner Bezugsquellen abgesehen, finde ich - wie schon erwähnt - in Masets Ausrichtung an konstruktivistischer Orientierung eine Übereinstimmung mit meiner eigenen Begründungsbasis wieder. Zustimmen kann ich auch der weiteren Konturierung des von ihm favorisierten Subjekt- und Bildungsparadigmas. Dazu hebt er die Dimension der Präsenz hervor und schafft damit eine, wie ich finde, überzeugende Alterna-

tive zu den Utopien der Moderne: „Wenn hier ... das Subjekt als *dividuell* bezeichnet wird, so soll damit eine *Vergegenwärtigung* unternommen werden, die dem Gegebenen, in dem das Andere eingeschlossen ist, Potentiale abringt und diesen Bildungsakt keineswegs auf die Zukunft verschiebt. Damit wird Bildung mit einer utopischen Perspektive 'der Menschheit' verschränkt, und es wird mit dieser Perspektive ... vorausgesetzt, daß sich Bildung immer in Richtung auf eine einheitliche Finalität hin zu entwickeln habe. Eine negative Folge dieses Paradigmas ist, daß man die differenten Spezifika in den toten Winkel bildungstheoretischer Reflexionen abschiebt und die *tatsächlichen* Vielheiten zu Gunsten einer vorgestellten Einheit aufgibt" (Maset 1995, S. 63). Damit hebt sich seine Auffassung entscheidend von der klassisch-humanistischen Bildungsperspektive einer linear und akkumulativ fortschreitenden Entwicklung ab, in der - aus Masets Sicht - „Bildung als das dauernde *Nochnicht* (erscheint, wobei) das Subjekt (auch) als das *Nochnicht* (erscheint), das zur Erlangung von Harmonie und Versöhnung *umgebildet* werden muß" (ebd., S. 62). Dieser Kritik an normativen Verengungen des modernen Bildungsparadigmas schließe ich mich, entsprechend meinen Ausführungen in Kapitel 1.3, vorbehaltlos an.

Ausgehend von seinen Einwänden gegen das Einheitstelos der aufklärerischen Moderne konzentrieren sich Masets Anstrengungen anschließend darauf, den dazu als Alternative vorgeschlagenen Differenzbegriff in einem Subjekt-Modell zu verankern, und damit fangen meine Verständnisprobleme an. Zunächst einmal läßt sich schwer ausmachen, wie von Maset das Zuordnungsverhältnis der Begriffe 'Subjekt' und 'Identität' zueinander gedacht wird. Dagegen habe ich den Begiff 'Identität' gleich zu Beginn meiner Bearbeitung dieser Thematik als subjektkonstituierenden Faktor explizit bestimmt (Anfang Kapitel 2.2), nämlich als einen individual- und sozialfunktionalen Orientierungsrahmen des Subjekts, der den Standort des einzelnen sich selbst und anderen gegenüber im gesellschaftlichen Feld sichtbar macht und damit ein gewisses Maß an kommunikativer Planungs- und Handlungs-Sicherheit herstellt. Bei Maset hingegen findet sich keine präzise Definition. Nur zwischen den Zeilen läßt sich herauslesen, daß er Identität gleichsetzt mit „Selbstbildnis", „Selbstwahrnehmung", „Selbstkonstruktion" (ebd., S. 59, 60). In kritischer Abgrenzung zum Habermasschen normativ begründeten Identitätsbegriff heißt es: „Habermas' Konstruktion universalisiert ... Identitätsstandards mittels eines begrifflichen Leitbilds, obwohl die Selbstkonstruktionen der Subjekte nicht universalisierbar sind. Identität taucht als *Einheit* im 'wirklichen' Leben überhaupt nicht auf ... Die Differenz geht der Identität voraus und verschiebt die Folien von Selbstbildnis und Selbstwahrnehmung. Im Rahmen einer permanenten Selbstkonstruktion des

Subjekts bleibt der Begriff *Identität* ein Auseinandersetzungswert mit der Differenz“ (ebd.).

In diesem letzten Satz wird die grundsätzliche Schwierigkeit deutlich, die ich insgesamt mit dem Text von Maset habe. Die liegt - so vermute ich - in seiner andauernden Vermengung von Argumentationsebenen, der erkenntnistheoretischen und der psychologisch-funktionalen, zumal die unterschiedlichen Ebenen, auf denen er sich bewegt, von ihm nicht benannt werden. Dem Eindruck, daß hier kategorial unterschiedliche Bedeutungsfelder nicht beachtet und im Aufbau der Argumentation miteinander vermischt werden, wird dadurch Vorschub geleistet, daß zentrale Begriffe wie ‘Einheit’ oder ‘Differenz’ stets im Gebrauch ihrer formal-strukturellen Bedeutung stecken bleiben und in ihrem inhaltlichen Bezug nicht geklärt werden, so daß man nie weiß: Einheit wovon, erkenntnistheoretisch oder funktional? Differenz als Struktur-Prinzip des Unterscheidens - aber zwischen welchen Elementen? Als Beispiel sei die Anfangspassage seines Buches zitiert, in der Maset erstmals den Einheitsbegriff mit dem Subjektbegriff verbindet: „Die Auffassung, daß das Subjekt nicht mehr als eine in sich einheitliche, autonome Einheit verstanden werden kann, ist deutlich in den pädagogischen Horizont gerückt ... Die traditionelle pädagogische Theorie war stets mit der fiktionalen Einheit des Subjektes aufs engste verknüpft, einer Einheit, die ... einen hohen Energieaufwand an Kontrolle erforderte, da an jedem Koordinatenpunkt der Subjektachsen die Spaltung der Einheit in die Vielheiten lauert“ (ebd., S. 52).

Jede weitere Auseinandersetzung wird von dieser kategorialen Ungeklärtheit belastet, die - zumindest mich - zu eigenen Vermutungen und Interpretationen nötigt und damit viele Möglichkeiten für Mißverständnisse eröffnet. Doch abgesehen von meinen persönlichen Verständnisschwierigkeiten zeigt sich eine generelle Unklarheit auch direkt in Masets eigenen verschwommenen semantischen Konstruktionen: ausgehend vom von ihm kritisierten ‘einheitlichen’ Subjekt-Modell versucht er, dessen angeblich zeitgemäße „Ausdifferenzierung“ (ebd., S. 53) beschreibend zu begründen. Er meint, heutzutage konstituieren sich „(d)ie unterschiedlichen Wissenstypen ... systemfunktional und untergraben die Einheit der Bildung ebenso wie die Bildung der Einheit. Zunehmend sind die Subjekte auf die *Kombinationskompetenz* ihrer Informations- und Bildungssegmente angewiesen“ (ebd.). Die Bedeutung dieses Satzes bleibt für mich weitgehend im Dunkeln: in welcher Weise haben einzelne Segmente eine bestimmte Kompetenz, und was genau hat man sich unter „Kombinationskompetenz“ vorzustellen? Was sind und wo befinden sich „Bildungssegmente“ in einem Subjekt?

Ist hier die operative Ebene des psychischen Funktionierens angesprochen? Diese Fragen führen mich zu einem eigenen 'Übersetzungsversuch', indem ich mir klar mache, daß Maset wohl darauf hinweisen möchte, daß unter der Vielfalt heute verfügbarer Informationen, d.h. unter den Bedingungen sozio-kultureller wie diskursiver Pluralisierung, Subjekte vor die Aufgabe gestellt sind, sich die unterschiedlichsten Wissensbereiche sowohl kognitiv als auch emotional zu erschließen und in komplexen Verstehens- und Verständigungsleistungen zueinander in Beziehung zu setzen.

Um zu illustrieren, wie Maset auf der Beschreibungsebene psycho-physischer Vorgänge Argumente sammelt, mit denen er dann auf einer philosophisch-erkenntnistheoretischen Ebene, also in einer völlig anderen Begriffs-Kategorie, das Thema 'Identität als Einheit oder Vielheit' abhandelt, möchte ich auf die Stelle zurückkommen, die seine Kritik am Habermas'schen Identitätskonzept betrifft. Zu diesem wird von Maset ein Gegensatz aufgebaut: „Die Frage ist, ob I*dentität* sich stets nur aus einer konzipierten Norm ableiten läßt, oder ob sie sich nicht vielmehr in konkreten Situationen ... kontextuell *erzeugt*, in einem Prozeß hervorbringt" (ebd., S. 59). Dieses Zitat zeugt von einem „dynamischen Verständnis" (ebd.) von Identität, mit dem ich einverstanden bin. Nur versäumt es Maset, an dieser wichtigen Grundlagen-Aussage auszuführen, worin genau diese Dynamik besteht, d.h. welche psychischen Dimensionen oder Funktionen seiner Meinung nach beteiligt sind. Ich möchte die mir an dieser Stelle fehlende Begründung nachliefern: die Dynamik entsteht in permanent ablaufenden komplexen informationsverarbeitenden Akten von Wahrnehmung. (Wie meine eigene Thesenkette von hier aus weiterführt, ist bekannt: Wahrnehmung begründet Erfahrung, diese konstituiert, weiterbearbeitet in der psychischen Funktion der Reflexivität, einen subjekt-spezifischen Orientierungsrahmen: Identität.) Die Argumentationsführung Masets hinsichtlich der Begriffe Identität und Differenz bedarf dringend, wie ich meine, an dieser Stelle der Benennung eines konkreten Bedeutungs- und Bezugs-Feldes, nämlich der Wahrnehmungsdimension, um seine Behauptungen zu fundieren. Wie soll man sonst die nachfolgenden Äußerungen verstehen, die ohne eine Lokalisierung im Konkreten merkwürdig abgehoben klingen: „Identität ... kann sich selbst nur durch das Fragmentarische entwickeln, durch den Einschnitt der Differenz, sie wäre, völlig mit sich selbst identisch, nicht mehr als Identität wahrnehmbar. Die Differenz geht der Identität voraus ... Im Rahmen einer permanenten Selbstkonstruktion des Subjekts bleibt der Begriff *Identität* ein Auseinandersetzungswert mit der Differenz" (ebd., S. 58). Diese Äußerungen lassen völlig offen, auf welcher Ebene er argumentiert, da er - zum wiederholten Mal - nicht anzeigt, ob er die

verwendeten Begriffe in ihrer philosophisch-erkenntnistheoretischen oder psychologisch-funktionalen Bedeutung benutzt. So hat die mangelnde inhaltliche Zuordnung der Begriffe weitreichende Folgen, denn sie führt zu einer Unklarheit der gesamten Argumentation: wenn zentrale Begriffe nur in ihrem allgemein-strukturbildenden Aspekt benutzt werden, ohne daß sie zugleich auch in explizit benannten konkret-inhaltlichen Feldern verankert werden, dann erscheint der gesamte Text abstrakt; es wird immer nur davon gesprochen, *wie* etwas funktioniert - aber *was* wie funktioniert, bleibt im Dunkeln. Diese Unklarheiten nehmen, in meinen Augen, Masets Thesen zum Teil die Überzeugungskraft, weil sie letztlich nicht das herausarbeiten, was sie anzuzielen vorgeben.

Insbesondere der Differenz-Begriff - das Kernstück seiner Ausführungen - verliert damit seine erkenntnistheoretisch provozierende Brisanz, indem sich Masets Äußerungen zur Differenz und zum Dividuellen tatsächlich 'nur' auf die funktionale Ebene psycho-physischer Differenzierungsleistungen zu beziehen scheinen. Das legen zumindest seine Äußerungen zum Verhältnis von „Wahrnehmung und Differenz" (Maset 1995, S. 24 f.) nahe: „Innerhalb der Sinneswahrnehmung operieren Differenzen, und wir nehmen etwas wahr, indem wir differenzieren" (ebd., S. 25). Erkenntnistheoretische Konzeptionen bleiben von solchen Feststellungen jedoch unberührt, denn psycho-physische Differenzierungsleistungen können sowohl ein als einheitlich konzipiertes wie auch ein als pluralisierte Konfiguration gedachtes Identitäts-Modell konstituieren, da sie auf einer anderen Beschreibungs- und Bedeutungsebene liegen: es ist unbestritten, wie ich in Kapitel 2.2 im Zusammenhang mit dem Prozeß der kognitiven Dezentrierung und dem Entstehen von Reflexivität geschrieben habe, daß psycho-physische Unterscheidens- bzw. Differenzierungsleistungen in Wahrnehmungsprozessen eine notwendige Voraussetzung dafür sind, das Eigene vom Anderen getrennt erkennen zu können (das ist mehrfach belegt durch Ergebnisse aus der psychoanalytischen Verhaltensforschung, ebd.). Wenn Maset also schreibt: „Ich nehme wahr, indem ich unterscheide, und unterscheide, indem ich wahrnehme. Wahrnehmung und Differenz sind untrennbar miteinander verschränkt" (ebd., S. 25), dann ist damit nichts anderes als eine basale Kompetenz zur Lebensbewältigung beschrieben, unabhängig davon, in welches Subjekt-Modell die Beschreibung dieser Orientierungsleistung anschließend eingepaßt wird.

Insgesamt läßt sich Masets Versuch, ein zeitgemäßes Subjekt-Modell aus einer konstruktivistischen Sichtweise heraus zu konturieren, kurz gefaßt vielleicht so 'übersetzen': das Dividuelle am Subjekt ist der Umstand, daß es wahrnimmt und im Wahrnehmen selektiert und bewertet, und diese Bewertungen können

durch neue Wahrnehmungen revidiert werden, was wiederum zu neuen Wahrnehmungen führen kann usf. Dieses ineinander verschränkte Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und Bewertung wird in Masets Definition des Dividuellen auf den Bereich des Ästhetischen gewendet und dort veranschaulicht: „Das *Dividuelle* bezeugt die Prozeßdynamik des Subjektes, die sich situativ im Differentiationsprozeß in der Verschränkung von Affektion (?) und Perzeption generiert. Die Objekte können das Subjekt spalten, das kann - z.B. bei der Wahrnehmung eines Bildes - so geschehen: Ich sehe ein Bild und werde ein anderer. Beim nächsten Betrachten desselben Bildes ... sehe ich dieses Bild als ein anderes, weil ich mich verändert habe. ... Und ich sehe mich im Bild und sehe das Andere als und durch das Bild ... Das ist *Initiation* von Bildung mit und durch die Differenz" (ebd., S. 56, 57). Obwohl mir Zweifel angebracht scheinen, ob Bildbetrachtungen tatsächlich derart leicht persönlichkeitsändernde Wirkungen ausüben (von Ausnahmefällen abgesehen), so stimme ich der hier geäußerten Auffassung Masets zu, unter Wahrnehmung einen individuell bedeutungshaltigen Konstruktionsprozeß mit sinngenerierender Potenz zu verstehen. Darin kommt er auch Goodmans These nahe, wonach in immer neuen Akten des Um-Schaffens Versionen von Welten erzeugt werden (Kapitel 2.3).

Neben Masets Bezugnahme auf eine konstruktivistische Orientierung werden aber auch andere Quellen in seinen Texten sichtbar, die daran zweifeln lassen, ob es ihm gelingt, ein pluralisiertes Subjekt-Modell, das am Dissens der Diskurse orientiert ist, zu konzipieren. Es finden sich Hinweise darauf, daß er - entgegen seiner Bekundungen - im Rahmen eines traditionell-modernen Einheits-Paradigmas verbleibt. Das wird m. E. in den nachfolgenden Sätzen offenkundig. Dort enthüllt sich, wie ich finde, ein Subjekt- und Bildungsideal, das eher phänomenologisch-humanistisch als transversal gefärbt ist. Es heißt: „Und ich sehe mich im Bild und sehe das Andere als und durch das Bild. *Und damit vervollständige ich mich*" (ebd.), (kursiv von Y. R.). In solch einem Denken von Vervollständigung ist Ganzheit - wenn nicht gar Einheit - impliziert. Darin findet dann auch der Begriff der 'Differenz' - allerdings im Sinne von 'Ausdifferenzierung' - problemlos seinen hergebrachten Platz, und zwar gerade im klassisch-aufklärerischen Telos einer durch Zuwachs stetig fortschreitenden, vervollständigenden Bildung.

In einen solcherart skizzierten Rahmen paßt auch Masets Konzept eines 'dividuellen' Subjekts, das er um den Terminus der 'Teilung' herum aufbaut und mit dem der 'Faltung' verbindet: „In diesem Begriff (der Mannigfaltigkeit, Y. R.) kommt - im Gegensatz zu dem der Pluralisierung - die Vorstellung der Vielheit

in Verbindung mit der *Faltung* vor. Das Gegebene wird hiermit in der Art beschrieben, daß jedes Objekt ebenso wie jede Vorstellung auch als Einzelding aus Vielheiten zusammengesetzt ist" (Maset 1996, S. 5) und, daran anknüpfend: „Das Subjekt ist *dividuell*, es erhält sich in seiner Teilbarkeit, so wie die Voraussetzung zu seiner Entwicklung eine teilende Erhaltung ist" (ebd.). Mir ist nicht einsichtig, wieso diese Bestimmung des Dividuellen, die m. E. im phänomenologischen Paradigma eines gegebenen und zu entdeckenden 'Sinn- oder Persönlichkeits-Ganzen' gegründet ist, zu einem „veränderten Bildungsbegriff" (ebd.) führen soll - einer Bildung, in der „die Entfaltung" der Vielheit von Einzeldingen „als pädagogische Aufgabe" (ebd.) gesehen wird. Indem er den Begriff der Mannigfaltigkeit einführt und ihn mit dem des Wissens verbindet, gerät sein Konzept deutlich aus dem Bereich postmoderner Denkmuster heraus. Statt dessen ist die Nähe zu phänomenologischer Orientierung nicht zu übersehen, womit er sich für eine Begründungsbasis entschieden hat, die in einem ontisch 'Gegebenen' einen vorgängig vorhandenen Sinn postuliert, der als 'Zu-Entfaltendes' erkannt werden kann und nur entdeckt zu werden braucht. Damit kommt das phänomenologische Paradigma dem Begriff der Einheit als transzendentaler Setzung - zumindest implizit - recht nahe. Darüberhinaus liegt eine phänomenologische Betrachtungsweise konträr zur bereits erwähnten konstruktivistischen Begründungsbasis seiner Annahmen, denn im Paradigma des Erzeugens (konstruktivistisch) wird eine dem Paradigma des Entdeckens (phänomenologisch) entgegengesetzte Sicht eingenommen und eine entsprechend andere Argumentationsbewegung vollzogen. Durch seinen Anschluß an phänomenologische Begrifflichkeit entschärft Maset m. E. den Differenz-Begriff erheblich im Sinn einer konsens- und vollständigkeitsorientierten Ausdifferenzierung. Das wird besonders deutlich in den Forderungen, die er, aus seiner Definition des 'Dividuellen' heraus, an Bildung stellt: „Das Gegebene wird hiermit in der Art beschrieben, daß jedes Objekt ebenso wie jede Vorstellung ... aus Vielheiten zusammengesetzt ist. ... Das Mannigfaltige muß in der Wahrnehmung hergestellt werden, und die Entfaltung als pädagogische Aufgabe besteht gerade in dieser Freilegung und Herstellung" (Maset 1996, S. 5).

Ungeachtet der genannten Eigentümlichkeiten hinsichtlich der erkenntnistheoretischen Basis seines Subjekt- und Bildungsmodells zeigt Maset in seiner zustimmenden Rezeption des von Welsch ausgearbeiteten Konzepts einer transversalen Vernunft (ebd., S. 33 f.), daß er einen Anschluß an die Postmoderne-Diskussion für sein Konzept einer ästhetischen Bildung der Differenz für wichtig erachtet. Dabei scheint der Reiz der von Welsch vorgeschlagenen Transversalität für ihn in deren Prozeßorientierung zu liegen - ein Faktor, der als konstitu-

tiv für Masets gesamte Konzeption gelten kann. Dementsprechend charakterisiert er einen von ihm favorisierten Vernunft-Begriff: „Ihn transversal verstehen, heißt, seiner Dynamik zu folgen und seinen vielfältigen Ausprägungen auf die Spur zu kommen“ (ebd., S. 35). Praktisch gewendet ergibt sich „(a)us der Prozeßorientierung ... eine grundsätzlich experimentelle didaktische Haltung. Wissen und Bildung werden zu unabgeschlossenen, dynamischen Kategorien“ (ebd., S. 37). Eine solche „dynamische Auffassung des Lernens impliziert einen sektoriellen Rationalitätstypus, der über den Prozeßbegriff an die zeitgenössische Diskussion anschlußfähig ist. Daß der Bildungsbegriff ... dynamisch gedacht wird und das kontextuelle ... Moment von Wissen betont wird, rückt diese Reflexion in die Nähe eines transversalen Verständnisses“ (ebd.). In einer umfassenden Einschätzung kommt Maset zu dem Schluß: „Dieses von Welsch charakterisierte Verständnis transversaler Vernunft ist für die Ästhetische Bildung anschlußfähig“ (ebd., S. 36).

Neben der Betonung der Dimension des Prozessualen kommt ihm das Pluralisierungs-Theorem von Welsch entgegen, in dem es darum geht, „den Totalitätsanspruch universalistisch verfaßter Rationalitätskonzeptionen zu relativieren, gleichzeitig aber an der interrationalen Verbindungskraft von Vernunft festzuhalten“ (ebd., S. 33). Auch diesen Gesichtspunkt der Pluralisierung - neben dem der Prozeßhaftigkeit - versucht Maset in seinen Überlegungen zu einer „*Ästhetische(n) Bildung der Differenz*“ (ebd., S. 124) fachspezifisch zu formulieren: für diese „ist ... die *Entfaltung der Differenzen* mit ihren jeweils spezifischen Geltungsansprüchen maßgebend. Das bedeutet für die Praxis, daß die Besonderheiten der ästhetischen Manifestationen nicht zugunsten einer präjudizierenden Identitätslogik geopfert werden und folglich die Sichtbarmachung nicht-legitimierter ästhetischer Felder und Positionen eine wesentliche Aufgabe der Ästhetischen Bildung darstellt. Damit wird der Horizont eröffnet für die Spezifika, Peripherien und Mentalitäten, die in der Geschichte der Ästhetik ... vernachlässigt ... worden sind. Das sind aber nicht nur die Spezifika des Fremden in anderen Kulturen, sondern auch solche des Nicht-Sichtbaren ... in der eigenen mannigfaltigen Kultur. Dies ist ein Wechsel in der Perspektive, ... der ein neues Fundament für die Bildungstheorie bauen kann, welches weniger auf Begriffstraditionen fußt, als auf den in den Praxen aktualisierten Diskursen“ (ebd., S. 124).

So hört sich der „differenzpädagogische Ansatz“ (Maset 1996, S. 6), wie Maset ihn programmatisch faßt, zwar plausibel im Sinne einer postmodern-transversalen Orientierung an; diese erscheint mir aber dennoch - bedingt durch die

phänomenologisch-humanistische Hintergrundfärbung, die Maset ihr verleiht und auf die oben hingewiesen wurde - fragwürdig. So zeigt 'die Differenz', letztlich doch mit dem Nimbus des Substanz- bzw. Wesenhaften versehen und trotz gegenteiliger Bekundung Masets, keine dynamisch-provozierenden Ecken und Kanten, die zu dissensorientierten Auseinandersetzungen auffordern könnten: „Das Differentielle ist in den vorfindlichen Praxen und Diskursen eingehüllt und harrt seiner Entfaltung. Die Herausforderung, diese Entfaltung zu bewerkstelligen, beginnt mit der Aufmerksamkeit für und der Wahrnehmung von Vielheiten. ... Der differenzpädagogische Ansatz vernachlässigt dabei weder ... subjektive Ausdrucksformen noch nostalgische Verfahren. Es geht ihm ... um die Potentiale verschiedenartiger ästhetischer Dimensionen und Wissensformationen. ... So erscheint Bildung als die differentielle Konfiguration von Wissen, die auf der Grundlage dividueller Kognitionen erfolgt und dessen Produktion die Öffnung für das Andere ermöglicht" (ebd.).

Abschließend versuche ich, meiner eigenen Auffassung im Vergleich mit den beiden Autoren eine Position zuzuweisen. Befrage ich die diskutierten Standpunkte in Hinblick auf die Kriterien, die ich selbst als identitätskonstituierend benannt habe, so stelle ich fest, daß uns dreien nur die Dimension biographischer Prozessualität/Kontextualität in Verbindung mit der Thematik personaler Identität gemeinsam ist. Mit Blohm verbinden mein Konzept darüberhinaus auch weiterere identitätsrelevante Faktoren, wie Kohärenz und die Betonung der erfahrungsprägenden Bedeutung biographischer Kontexte, d.h. der Faktor Kontinuität. Ansonsten stimme ich mit seinem psychoanalytisch geprägten Subjekt-Modell und seinem modern-emanzipatorischen Bildungs- bzw. Erziehungsparadigma nicht überein. Paradigmatische Gemeinsamkeiten finde ich dagegen eher bei Maset, wobei mich dessen konstruktivistische Ausrichtung weit mehr überzeugt als seine Versuche, eine postmodern-transversale Perspektive zu begründen. Als ein bedeutsames Manko der Entwürfe beider vorgestellter Autoren erscheint mir, daß keiner die Dimension der Reflexivität explizit als identitätsgestaltenden Modus benannt hat, wohingegen gerade diese psychische Funktion in meinem Entwurf - auch hinsichtlich ihrer Bedeutung im Kontext von Bildungsprozessen - einen zentralen Platz einnimmt. Hierin sehe ich wirklich eine konzeptuelle Lücke sowohl bei Blohm als auch bei Maset, denn gerade in der Anbindung der Identitätsthematik an das Feld ästhetischer Bildungspraxis leistet die Dimension der Reflexivität Entscheidendes: in ihrer Aktivierung wird individuelle Erfahrung veränderungsoffen, in Akten der Selbstreflexion werden sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Modi aktiviert und bieten

damit vielfältige Möglichkeiten, aus konditionierten Wahrnehmungskonstrukten schöpferische Gestaltungen werden zu lassen.

Letztlich ist mir eine eindeutige Standortbestimmung nicht möglich - mehr inhaltlich-definitorische Gemeinsamkeit gibt es mit dem einen, mehr paradigmatische Nähe zum anderen Text: alles spricht dafür, die vorgestellten Entwürfe in einer pluralisierten Theorienlandschaft in fruchtbarer gegenseitiger Anregung miteinander konkurrieren zu lassen. Jedenfalls läßt sich nach diesem ersten ausschnitthaften Blick auf die Theorien-Landschaft der ästhetischen Bildung feststellen, daß in ihr sozio-kulturelle Entwicklungen und aktuelle Diskussionspositionen der Sozialwissenschaften nachhaltig reflektiert werden, womit dieser Bildungssektor mitten im 'Strom der Zeit' steht. Es besteht daher die berechtigte Erwartung, daß sich auch ästhetische Bildungspraxis ähnlich präsentiert und sich dadurch Möglichkeiten eröffnen, um innovative Impulse wiederum in die Theorie zurückfließen zu lassen.

3.2 Gestaltungsmöglichkeiten personaler Identität in ästhetischer Bildungspraxis

Rückblick auf den bisherigen Arbeitsverlauf und Vorschau

Begonnen wird dieses Kapitel mit einem eigenen Klärungsversuch - eigene Thesen sollen zeigen, wie sich mir - aus einem pädagogisch-psychologischen Blickwinkel heraus und auf der Grundlage des bisher Erarbeiteten - der Zusammenhang von Identitätsgestaltung und ästhetischer Bildungspraxis darstellt. Dahinter steht das Interesse, bedeutsame Elemente des spezifischen pädagogischen Praxisfeldes ästhetischer Bildung so zu arrangieren, daß sich Kongruenzen mit den von mir entwickelten Aussagen zur Identitätsgestaltung als (Selbst-) Bildungsaufgabe (Kapitel 2.3) ergeben. Damit ist nun die Stelle erreicht, an der sich zeigen muß, in wieweit sich meine Behauptung aus der Einleitung einlösen läßt, wonach ästhetische Bildung - zumindest in einigen ausgewählten Konzepten - sich als exemplarisches Feld für zeitgemäße Aufgaben in der kulturellen Bildung legitimieren kann.

Die geplante und betriebene Grenzüberschreitung aus der Allgemeinen Pädagogik heraus auf das recht eigenständig und eigenwillig erscheinende ästhetische Bildungsfeld, das sich zudem in größter Nähe zu einem nicht-pädagogischen Bereich, nämlich dem der Kunst, befindet, geschieht mit der gebotenen

respektvollen Vorsicht, da mir die fachlichen Voraussetzungen fehlen, um Konzepte und Konstrukte, die in den theoretischen und didaktischen Traditionen der ästhetischen Bildung verankert sind, in vollem Umfang einschätzen zu können. Auf der Suche nach konkreten Anknüpfungspunkten für mein Verständnis einer zeitgemäßen kulturellen Bildung wage ich dennoch - inspiriert von Theorie und Praxis des „ästhetischen Projekts" (Selle 1992) und der elementarpraktischen Übungen (Selle 1988) - einen interdisziplinären Übergriff; denn gerade in diesen Entwürfen wird vieles angesprochen, was die Gestaltung personaler Identität als bildungspraktisch bedeutsames Thema zu legitimieren scheint. Das liegt nicht zuletzt an den dort vorfindbaren konzeptuellen Elementen wie Subjektorientierung, prozessuale Erfahrungs- und Zieloffenheit, aktive Selbstbildung, kombiniert mit einem Verständnis der Pädagogen-Rolle, in der die Planungs- und Kontrollfunktion weitgehend durch eine Anregungs- und Begleitfunktion ersetzt wird.

Die erforderlichen begrifflich-klärenden und erkenntnistheoretisch-einordnenden Vorarbeiten für den geplanten interdisziplinären Übergriff sind, so meine ich, geleistet worden. So sei daran erinnert, daß bereits in Kapitel 2.2 die grundlegende Bedeutung von Wahrnehmungsprozessen im Zusammenhang mit der Gestaltung personaler Identität erläutert wurde. Dabei gingen die Wahrnehmungsdimensionen der Selektivität, Prozessualität und Kontextualität in folgende Thesenkette ein: personale *Identität* als dynamische Konfiguration individueller Erlebens- und Verhaltensweisen dient der Orientierung des Subjekts im Geflecht seiner gesellschaftlichen Bezüge. Identität gründet sich auf individuell bedeutsame *Erfahrung* und diese wiederum auf selektive Akte der *Wahrnehmung*. In Kapitel 2.3 wurde diese Thesenkette dann in einen konstruktivistischen Begründungsrahmen gestellt und im Sinne des Goodmanschen Paradigmas eines konstruktionistischen Erzeugens von 'Weltversionen' um die Perspektive einer aisthetisch begründeten, subjekthaft-aktiven Sinngenerierung erweitert. Danach wird Wahrnehmung als bedingte, d.h. sinnenhaft-kognitiv-emotionale Interpretationsleistung des Subjekts aufgefaßt, auf der alle komplexeren psychischen Prozesse, u. a. auch diejenigen, die zur Gestaltung personaler Identität beitragen, aufbauen. Die Bildungsrelevanz dieser Auffassung wurde auch schon betont. Sie liegt darin, daß durch die reifungsbedingte Etablierung der distanzschaffenden *Reflexivität* Wahrnehmungskonstrukte in den Aufmerksamkeitsfokus der Selbst-Beobachtung geraten. Von dort aus werden sie einer Neubewertung und einer möglichen Veränderung zugänglich. Erst durch eine solch reflexiv-distanzierte Überprüfung des Gewohnt-Unwillkürlichen führt ein Weg von der konditionierten Konstruktion zur intendierten Gestaltung, und das

betrifft sowohl die Dimension des Wahrnehmens als auch diejenige praktischen Handelns. In konstruktivistischem Vokabular ausgedrückt ereignet sich diese gestaltungskräftige, aisthetisch gegründete Reflexivität in 'Beobachtungen höherer Ordnung' (Kapitel 2.3), sozusagen im 'Wahrnehmen des Wahrnehmens': es gilt, die voraussetzungsvolle und dadurch begrenzte Gültigkeit des jeweiligen eigenen Standpunktes, den eigenen 'blinden Fleck', in jeder gegebenen Situation (an)zu erkennen. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für Lernprozesse geschaffen.

Im Bereich 'Bildungspraxis' weitergeführt heißt das: im lebenslang andauernden Prozeß der Selbstbildung (in den die institutionelle Bildung als Anregungs- und Begleitinstanz integriert ist) kann man alternative Perspektiven ausprobieren und bekannte verfremdend miteinander kombinieren. Dadurch ergeben sich Chancen, hochkonditionierte, d.h. gewohnheitsmäßig eingeschliffene, Wahrnehmungskonstrukte bewußt wahrzunehmen, neu zu bewerten und aktuellen Situationen gemäß umzuformen: so macht erst ein reflexiv gewendetes Gewahrwerden der eigenen Grenzen gestalterisches Handlungspotential zugänglich und eröffnet damit einen möglichen Zugewinn individueller Freiräume. Die Dimension der Reflexivität umfaßt dabei nicht nur den logisch-rationalen Diskurs, sondern erstreckt sich auch auf andere Symbolsysteme und Ausdrucksmodi wie z.B. poetische Sprachen und Bilder. So wird das konstruktivistische Erkenntnisprinzip vom 'Beobachten höherer Ordnung' auch im vielschichtigen Durchmischen von Konkretem und Imaginärem, d.h. in Feldern ästhetischer Praxis fruchtbar: mit Methaphern können sehr wohl andere Methaphern befragt und kommentiert werden, und methaphorische Antworten gerinnen zu aussagekräftigen ästhetischen Formen ... die machen auf Ungewohntes aufmerksam und werfen neue Fragen auf ... die wiederum zu neuen gestalterischen Antworten anregen ...

Den im Bildungsbereich hier und da vorhandenen aufklärerisch tradierten Ängsten vor der semantischen Mehrdeutigkeit und emotionalen Verführungskraft von Bildern kann vielleicht am besten mit betontem Üben von Reflexivität (sowohl in der rationalen als auch in der bildhaften Dimension) begegnet werden, so daß sich ein erkenntnisfördernder Gebrauch ästhetischer Logik etablieren kann. Der gekonnte Umgang mit Gesetzmäßigkeiten, die gültige Aussagen im nicht-verbalen Diskurs hervorbringen, scheint, gerade in einer zunehmend von Ästhetisierungs- und Virtualisierungsprozessen geprägten Lebenswelt, gut geeignet zu sein, um Sinngenerierungsprozesse zu fördern und damit zu individueller Orientierungssicherheit und gleichzeitiger Bewegungsfreiheit von Ler-

nenden beizutragen. Diese These siedelt in der Nähe dessen, was Christoph Wulf auf dem Jahreskongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg (1998) als vordringliche Bildungsaufgabe für die Mediengesellschaft im nächsten Jahrtausend formulierte: Bilder regulieren zunehmend das Selbst- und Weltverhältnis der Menschen, so sagte er; daher werde es nötig, einen reflektierenden Umgang mit ihnen einzuüben. Um die Möglichkeiten bildhafter Diskurse - in bezug auf gesellschaftliche sowie biographische Kontexte und auch bezüglich ihres kritischen Potentials - ausloten und handhaben zu können, sei die Ausbildung 'metaphorischer Kompetenz', sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden, gefragt. Daß diese Forderung auf breites Interesse trifft, zeigt sich daran, daß eine Bearbeitung mit ähnlicher Formulierung seit kurzem vorliegt (Doelker 1997).

Nach der Vorstellung meiner eigenen Standpunkte konzentriert sich die Untersuchung des Bereichs ästhetischer Bildungspraxis auf eine Auseinandersetzung mit Veröffentlichungen Gert Selles aus den letzten zehn Jahren. Es handelt sich dabei vor allem um zwei didaktische Formen, um die elementarpraktischen Übungen (Selle 1988) und um das 'ästhetische Projekt' bzw. um dessen fachspezifische Ausprägung, das 'kunstnahe ästhetische Projekt' (Selle1992, Selle et al. Hg. 1994, S. 20 f.). Von beiden liegen zahlreiche Praxisdokumentationen aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung von KunstpädagogInnen vor. Das scheint den Hinweis zu rechtfertigen, daß sich alle daraus gezogenen theoretischen Schlußfolgerungen auf eine umschriebene vorausgelesene Gruppe fachspezifisch interessierter bzw. kompetenter Adressaten/Adressatinnen beziehen und daß damit eine Verallgemeinerung der Gültigkeit dieser Aussagen diskussionswürdig wird und - in praktischen Untersuchungen anderer Bildungsbereiche - überprüft werden müßte. Was das bereits vorliegende Material betrifft, so mache ich, auf der Suche nach identitätsrelevanten Faktoren, keinen Unterschied zwischen den genannten didaktischen Konzepten, da ich mit gutem Grund annehmen kann, daß sie auf gleichen Prinzipien basieren. Diese werden in das Stichwort 'ästhetisches Erfahrungslernen' gefaßt, ein Begriff, der auch bei Selle Verwendung findet (Selle 1998, S. 117) und der als struktureller roter Faden durch die folgende Diskussion laufen wird. Abschließend sei darauf hingewiesen, daß sich meine textbezogenen Untersuchungen strikt an meiner vorgegebenen Fragestellung orientieren. Indem ich meine Identitätskonzeption versuchsweise auf die Folie der Fremdtexte lege, muß zwangsläufig vieles, was in letzteren als identitätsrelevanter Gehalt in den Zeilen verborgen liegt, durch meine Sichtung hindurchfallen. Da mein Ziel ist, den identitätsrelevanten Gehalt ästhetischer Bildungskonzepte auch für die Allgemeine Pädagogik diskussionsfähig

zu machen, möchte ich mich nicht auf 'Gespürtes' und Interpretiertes stützen, sondern Nachweise bringen, die von nachvollziehbarer Plausibilität sind.

Im abschließenden Kapitel wird gefragt, wie sich die diskutierte Konzeption ästhetischen Erfahrungslernens zum von Welsch konturierten ästhetischen Denken bzw. zur von ihm vorgeschlagenen Form transversaler Vernunft stellt. Damit soll die Verbindung ästhetischer Bildungspraxis zum Spannungsfeld von Moderne und Postmoderne hergestellt und der Anschluß an den Ausgangspunkt dieser Arbeit gefunden werden. Begonnen wurde ja im ersten Kapitelblock damit, das aktuelle sozio-kulturelle Szenario westlicher Gesellschaften aus einer allgemeinen Bildungsperspektive heraus zu betrachten, dann spezifizierte sich diese pädagogische Sicht im zweiten Block durch das Hinzutreten des Themas Identität zur Bildung; dadurch veränderte sich auch der Bildungsbegriff selbst: in der These vom lebenslangen, selbstbildenden und erfahrungsoffenen Lernen erhielt er eine besondere Kontur; in diesem dritten Teil findet eine weitere Präzisierung statt: Lernen wird als identitätsgestaltendes Experimentieren mit inszenierten Wahrnehmungsänderungen, also als spezifisch ästhetisch verfaßt, vorgestellt.

In dieser Nachzeichnung der thematischen Gesamtentwicklung der Arbeit scheint es, als bewege sie sich in einem Prozeß trichterförmiger Zuspitzung des Bildungsbegriffs. Dadurch können sich Befunde ergeben, die letztlich wieder der Allgemeinen Pädagogik zufließen; der in den neuesten Ausarbeitungen Selles vorgeschlagene „Übertritt" vom kunstpädagogischen in ein existenzpädagogisches Paradigma (Selle 1998, S. 64, 72) läßt das erwarten. Vielleicht ergibt die Wendung von allgemeinen Fragen zu fachspezifischen Konzepten sogar einen Ertragsüberschuß für außerinstitutionelle Felder identitätsgestaltender Selbstbildungsaktivitäten, so daß - in einem paradoxen Umschlag der trichterförmigen Bewegungsfigur - die theoretische Spezifizierung zur weiteren Qualifizierung von Praxis führt.

Wahrnehmungsänderung als Lernprozeß. Zur Basis von Identitätsgestaltung in ästhetischer Bildungspraxis: eigene Standpunkte

An dieser Stelle soll nun die Auffassung von Wahrnehmung als Konstruktions- bzw. Gestaltungsleistung, die, wie gesagt, bereits in Hinblick auf Identitäts- und Bildungsthematik expliziert wurde, in das Praxisfeld der ästhetischen Bildung eingeführt und dort unter dem Titel 'Erfahrungslernen durch Experimentie-

ren mit Wahrnehmungsänderungen' fachspezifisch verankert werden. Dabei wird Reflexivität, die in der konstruktivistischen Orientierung als Aufforderung zum Beobachten höherer Ordnung enthalten ist, als zentraler Baustein vorgestellt - in einem Lernparadigma, das an den Bedingungen eigener Erfahrung experimentierend interessiert ist, d.h. sie gleichzeitig erlebend und distanziert, emotional und kognitiv engagiert, bewertungs- und ergebnisoffen erkundet. Ein solcherart an Wahrnehmungsänderungen sich schärfendes Erfahrungslernen scheint mir das passende Bindeglied zu sein, mit dem das bisher behandelte Arbeitsthema 'Personale Identität als Gestaltungsprozeß' an die Praxis ästhetischer Bildung angeschlossen werden kann.

Auf der Grundlage des von mir erarbeiteten Identitätsbegriffs wird Wahrnehmung - wie oben erläutert - als ein subjektiver Konstruktionsprozeß definiert, der zum einen in den spezifischen psycho-physiologischen Bedingungen des menschlichen Organismus' gegründet ist, zum anderen durch sozio-kulturell genormte Einflüsse determiniert und vom familiären und individuellen biographischen Kontext des Einzelnen geformt, sowie - auf der Basis dieser Gegebenheiten - von je wechselnden situativen Gegebenheiten beeinflußt wird. Lernen spielt in diesem Geflecht verschiedener Kontexte menschlichen Erlebens und Verhaltens eine bedeutende Rolle. Das gilt bereits in der Dimension der sinnengebundenen Wahrnehmung. Die dort ablaufenden subjektiv ausgeformten Prozeßmuster, die von informationsverarbeitenden und kommunikativen Fähigkeiten in Gang gesetzt und gehalten werden, können, von der Inhaltsseite her, nur eine begrenzte Gültigkeit beanspruchen. Sie werden, wie gesagt, im Kontext subjektiver Bedingungen und Bedeutungen erworben, d.h. an den Kriterien von individuellem Erfolg und Mißerfolg gelernt. Daraus folgt, daß keine Wahrnehmung absolut gültige Aussagekraft besitzt; es gibt, neben biographiespezifischen nur mehrheitlich oder minderheitlich vereinbarte kulturell bestimmte Wahrnehmungskonventionen, auf die sich Subjekte in ihren Interaktionen beziehen können.

Ausgehend von der Ebene der sinnengebundenen Wahrnehmung formen die (modell- und sanktionsgesteuerten) Mechanismen onto- und phylogenetischer Lerngeschichte auch in vielen anderen Bereichen die Erlebens- und Verhaltensweisen des Subjekts. Den darin enthaltenen strukturellen Komponenten des Einordnens und Sicherns - des Erhaltens - stehen die dynamischen Komponenten der Ausdehnung und Veränderung - des Ausbrechens - zur Seite. Will man im Bildungsbereich das Potential erkunden, das in Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen jenseits der oben erwähnten gesellschaftlich vereinbarten Kon-

ventionen liegt, ist diesen beiden Lern-Aspekten Rechnung zu tragen, wobei besonders die Komponente der ergebnisoffenen Veränderung, also des Experimentierens, im Vordergrund stehen dürfte.

Definiert man - wie ich - Wahrnehmung als subjektiven Lern- und Interpretationsprozeß und nicht als objektiven Abbildungsvorgang, liegt die Vorstellung der Veränderbarkeit, ermöglicht durch jederzeit erneut einsetzende Lernprozesse, besonders nahe. Aus dieser konstruktivistischen Sichtweise kann im pädagogischen Feld unbekanntes und ungenutztes subjektives Potential in jedem Lebensalter zugänglich gemacht werden. Damit gewinnt das Postulat der Lernfähigkeit des Subjekts im Sinne einer lebenslangen Selbstbildung, die sowohl institutionell als auch außerinstitutionell stattfinden und insbesondere erwachsene und alte Menschen einschließen kann, in Konzepten zur Wahrnehmungsänderung eine pädagogisch realisierbare Kontur.

Im Rahmen dieses Modells erfahrungsbetonten lebenslangen Lernens scheinen solche Methoden am besten geeignet zu sein, die verschiedene psychische Funktionen und Modalitäten wie Sensomotorik, Emotionalität und Kognition gleichermaßen - wenn auch situativ unterschiedlich gewichtet - beanspruchen. In Übungen zur Wahrnehmungsänderung wird m. E. der Komplexität des Lernfaktors 'Erfahrung' am ehesten entsprochen. Konkret aktiviert werden: Wahrnehmungssensitivität, Ausdrucksfähigkeit, Neugier- bzw. Explorationsverhalten, Imaginationstätigkeit, Intuition, senso-motorische Detailgenauigkeit, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Problemlösefähigkeiten (Bewertungs-, Planungs-, Strukturierungs- und Entscheidungskompetenz).

Über Methoden der Wahrnehmungsänderung kann, so meine These, in vielen Feldern kultureller Bildung - und nicht nur im Themenbereich 'Identitätsgestaltung' - der Übergang von der konditionierten Konstruktion zur intendierten Gestaltung (vergl. Kapitelanfang) stattfinden, denn eine auf Wahrnehmung basierende Lernform bietet die Möglichkeit, in vielfältigen methodischen Zugängen sowohl sinnenhafte als auch intellektuelle Aufmerksamkeit zu üben und - im Medium ästhetischer Gestaltungen - individuelle und kollektive Erlebens- und Verhaltensgewohnheiten in konkreter Weise anschaulich und transparent zu machen. Nahezu zwangsläufig trägt, so eine Basisthese dieser Arbeit, eine geübte und differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit dazu bei, das Wegsehen (in bezug auf die eigene Person, im sozialen Feld oder wo auch immer) schwerer zu machen.

Hier soll noch einmal besonders auf den individuellen Erfahrungszusammenhang hingewiesen werden, in dem Wahrnehmungskonstrukte entstehen und aus dem heraus sie ihre subjektbezogenen Bedeutungen erhalten. Mir ist wichtig zu betonen, daß 'Lernen durch Wahrnehmungsänderung' auch deshalb möglich ist, weil nach meiner Auffassung sinnengebundene Wahrnehmung schon von Anfang an kognitive Komponenten enthält; diese bestehen in emotional getönten Selektions-, Präferenz-, Antizipations- und Bewertungsprozessen, die aus jeder noch so 'spontanen' Wahrnehmung eine hoch konditionierte subjektspezifische Konstruktion machen. Diese Matrix individueller Bewertungen und Erwartungen präformiert, wird sie nicht in reflektierenden Beobachtungen höherer Ordnung auf Distanz gebracht, unwillkürlich jede neu erlebte Situation in charakteristischer Weise, mit der Einschränkung, daß, je konfliktärmer das zugrunde liegende erlernte Bewertungs- und Erwartungs-Muster ist, desto mehr Freiheitsgrade (Optionen) bei der Interpretation des je neu Wahrgenommenen bestehen.

So ergibt sich aus der Auffassung von Wahrnehmung als Lernprozeß folgender inhaltslogischer Zusammenhang: Wahrnehmungskonstrukte = Bedeutungskonstrukte = Bewertungs- und Erwartungskonstrukte (selektive Werthaltungen). Diesen Zusammenhang gilt es auch in der ästhetischen Praxis im Auge zu behalten und in Rechnung zu stellen: daß nämlich biographische und kulturelle Bedingungen konstitutiv für Wahrnehmungsweisen, Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen im Rahmen künstlerischer, kunstnaher und ästhetischer Arbeit sind: es gibt nicht den 'objektiven' Blick. Es wäre zu diskutieren, ob es ihn *nach* einer langen Lern- und Arbeitsgeschichte im ästhetischen Feld, d.h. nach vielfachem reflexiven und experimentierenden Relativieren von Wahrnehmungsmustern geben kann. Bleibt die Frage hier erst einmal offen, wohin praktisch-experimentierende Bemühungen um einen dekonditionierten Blick führen können, möchte ich zumindest als Ausgangspostulat festhalten, daß sowohl Bewertungsoffenheit als auch Bewertungssicherheit in ästhetischer selbstbildender Arbeit an der eigenen Erfahrung erst erworben werden muß und - in sinnengebundener Weise - auch erworben werden kann.

Da Wahrnehmungskonstrukte lerngeschichtlich entstehen, lassen sie sich - prinzipiell - auch verändern. Diese oben eingeführte These läßt sich besonders gut in Methoden zur Wahrnehmungsänderung umsetzen, wenn 'Identitätsgestaltung' im (impliziten oder expliziten) Aufmerksamkeitsfokus ästhetischer Selbstbildungs-Praxis steht. Dann ist es sinnvoll, Teilnehmende auf den Charakter des Bedingten, des subjektiv Erworbenen, von Wahrnehmungskon-

strukten aufmerksam zu machen und über senso-motorische Sensibilisierung und begriffliche wie nicht-begriffliche (bildhaft-imaginative) Reflexion Möglichkeiten zu ihrer Überprüfung anzubieten. Dadurch können identitätsrelevante Faktoren wie z.B. 'Selbstbild', 'Kontinuitätswahrnehmung', 'Kompetenzen' ins Blickfeld rücken. Wahrnehmungsprozesse im (meist unreflektierten) Alltagshandeln bestätigen oft die diesen Bereichen einmal zugeschriebene Bedeutung/ Bewertung, während Wahrnehmungsprozesse in der ästhetischen Bildungsarbeit diese Alltagsbedeutungen thematisieren und gezielt beeinflussen (können), indem mit vorgefundenen situativen Reizkombinationen bedeutungsgenerierend experimentiert wird. Die methodischen Schritte, die im Rahmen solcher identitätsrelevanter Änderungsanstöße wirksam werden, stellen sich mir als vorläufige schematische Stufenfolge so dar: 1. Fokussieren der Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung gewohnter Reizmuster, 2. Thematisieren der ihnen zugeschriebenen Bedeutung, 3. Gestaltendes Erfinden neuer Wahrnehmungsmuster durch Herstellen ungewohnter Reizkombinationen, 4. Dispensieren gewohnter und Erzeugen neuer Bedeutungszuschreibungen. 5. Reflexion der (vorläufigen) Ergebnisse auf die je individuellen Bedeutungszuschreibungen.

Obwohl mir klar ist, daß jede Schematisierung eine Reduktion von Möglichkeiten darstellt und damit Wichtiges außer acht läßt, bietet das obige Verlaufsmodell vielleicht doch Anregungen für Konzepte ästhetischer Selbstbildungsprozesse. Auf den ersten Blick scheint es mir sogar ein passender Rahmen zu sein, um das in Kapitel 1.3 angeführte Modell des Beispiellernens aufzunehmen, weshalb ich hier einen kurzen Exkurs einschieben möchte. Im Zusammenhang mit diesem Lernmodell hatte Meder den Modus der Transduktion eingeführt, wonach sich, von Beispiel zu Beispiel gehend, in der auf Imagination gründenden Neukombination von Reizmustern vorher nicht bekannte Bedeutungshorizonte und Verweisungszusammenhänge aufbauen lassen. Daß dieses Konzept in seiner Praxistauglichkeit bereits für die ästhetische Bildung 'entdeckt' worden ist, belegen Äußerungen Masets. Bei ihm wird das Kunstwerk als Beispiel thematisiert, von dem es heißt: „Das, was am Beispiel für das Lernen von Belang ist, ist nicht sein *Beispielhaftes,* ... sondern sein Potential, das vergegenwärtigende Aktualisierungen hervorbringen oder erzeugen läßt" (Maset 1995, S. 80). Er möchte „das Beispielhafte nicht als Repräsentation eines Stils, einer Epoche, ins Spiel ... bringen, sondern es durch die Entfaltung seiner Peripherie neu ... gewinnen und aus seiner geschlossenen Wiederholung ... (herauslösen), ... Das, was mit dem Kunstwerk als beispielhaft erfahren werden kann, reicht über das Beispielhafte hinaus, denn ein komplexes Netz von Erkenntnissen ist zu verknüpfen" (ebd.). Masets Überlegungen rücken - da arbeitet er

meiner Auffassung zu - das Beispiellernen im ästhetischen Praxisfeld in die Nähe des postmodern-transversalen Paradigmas. „Es ist ... möglich, mit einem ... Beispiel, einem aus der Peripherie oder aus einem verdeckenden Vergessen stammenden, einen (ästhetischen) Lernprozeß zu evozieren. ... Indem wir in diesem Sinne das Ästhetische in seiner Mannigfaltigkeit zu betrachten versuchen, wir ... seinen Überschuß an Sinn vergegenwärtigen, ... nähern (wir) uns der Entfaltung der Potentiale durch ein transversales Verständnis, dem es um die Entwicklung von Anschlüssen ... und um die Vernetzung von Wissensformationen geht“ (ebd., S. 80 f.).

In eine allgemeine konzeptuelle Formulierung gebracht kann das heißen, daß sowohl die intendierte, pädagogisch geplante Störung von Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten als auch das nicht-begriffsgebundene Erkunden von Alltäglichem die Teilnehmenden durch Einführen eines ‘Fremden’, eines ‘Ungewohnten’, in ein neues Fragen (nach sich selbst) verwickeln kann. Sinnenhafte Präsenz und reflektierende Distanz werden gleichermaßen aktiviert. Solche pädagogisch angestoßenen ‘Wahrnehmungs-Verrückungen’ sind gute Voraussetzungen dafür, daß gewohnheitsmäßige Bewertungsmuster und Erwartungshaltungen mit frischer Aufmerksamkeit wahrgenommen, auf ihre Gültigkeit hin überprüft und neue erfunden werden können: damit führt ästhetische (Selbst-)Bildungspraxis geradewegs in Identitätsgestaltungsprozesse hinein.

Da die Lernbiographie des Subjekts bezüglich Wahrnehmen, Erleben und Verhalten mit seinem ersten Lebenstag beginnt, liegt es nahe, daß bei der verändernden Arbeit an diesen Dimensionen frühere Erfahrungen thematisiert werden. Aus diesem Umstand schöpft (ästhetische) Bildungs-Arbeit die Perspektive, das Moment des Besonderen mit dem des Allgemeinen zu verbinden, nämlich Subjekte auf ihren je *eigenen* Erkundungswegen in Richtung auf Orientierungssicherheit und reflektierte Bewegungsfreiheit hin zu begleiten und dabei die identitätsrelevanten psychischen Dimensionen Kompetenz, Kohärenz und Kontinuitätswahrnehmung zu beachten und in Anregungen zur Selbstreflexion zu aktivieren.

Um den Einsatz ästhetischer Erfahrungsmethoden im Bildungsbereich vom psychotherapeutischen Aufgabenfeld abzugrenzen, möchte ich betonen, daß es m. E. in pädagogischer Perspektive der Intention nach um eine Weiterentwicklung von bereits vorhandenen relativ stabilen und deutlich entwickelten psychischen Funktionsniveaus geht und nicht um die Heilung gravierender Störungen und den Ausgleich grundlegender Defizite. Dennoch muß bei der Arbeit an

individuellen Wahrnehmungsmustern, insbesondere dann, wenn ein personnahes Thema wie 'Identität' angerührt wird, damit gerechnet werden, daß biographisches Erinnern mit allen zugehörigen kognitiv-emotionalen Implikationen eine bedeutende Rolle spielt und daher keineswegs unbeachtet bleiben darf. Es sollte in der individuellen ästhetischen Bearbeitung pädagogisch begleitet werden (können), im Sinne einer einfühlsamen Unterstützung vorhandener Ressourcen und Funktionen, wie z.B. Kohärenz, informationsverarbeitende und kommunikative Kompetenz, Kontinuitätswahrnehmung. Keinesfalls sollte aus dem Auftauchen biographischen Materials ein therapeutischer Anspruch an die Pädagogik abgeleitet werden. Das Thema der Abgrenzung von pädagogisch-präventiver zu psychotherapeutischer Arbeit in pädagogischen Kontexten wird in dieser Arbeit - man erinnere sich an diese Problematik bei Blohm (Kapitel 3.1) - nur angerissen, es sollte aber an anderer Stelle ausführlich diskutiert werden, da es unscharfe aber wichtige Grenzlinien gibt, an denen Prozesse der Selbstbildung zu (mehr oder weniger gefahrvollen) Versuchen der Selbstheilung werden, deren Unterscheidung von KursleiterInnen spezielle Kompetenzen erfordern, um personnahe Themen im Bildungsbereich verantwortungsvoll begleiten zu können.

Zu Tradition und Aktualität ästhetischen Erfahrungslernens

Als historisch-systematischer Bezugsort für jegliche Form des Erfahrungslernens kann wohl die Reformpädagogik gelten, die sich - am Beginn dieses Jahrhunderts - als Protestbewegung verstand und sich gegen ein doktrinär-verkrustetes Bildungssystem und ein einseitig verstandesbetontes Lernen zur Wehr setzte (Reiners 1995, S. 12). Als Kompensationsprogramm dazu wurden Konzepte entwickelt, die die Gesamtpersönlichkeit der Lernenden ansprechen, also neben der intellektuellen auch die emotionale und die physische Ebene in Lernprozesse einbeziehen sollten. Es wurde Wert gelegt auf eine aktiv erkundende Haltung der Lernenden, die sich in konkreten, lebensweltlichen Handlungsfeldern praktische, soziale und moralische Kompetenzen im Gruppenzusammenhang erarbeiten.

Erfahrungslernen bezeichnet also seit seinen konzeptuellen Anfängen ein handlungs- und subjektorientiertes Paradigma, in dem Lernen als ein lebensgeschichtlich eingebetteter, umfassender Prozeß verstanden wird, in dem die Teilnehmenden durch emotionales und reflektierendes Beteiligtsein engagiert sind (ebd., S. 14). Heute wirkt die etwas treuherzig formulierte frühere Zielsetzung, zusam-

mengefaßt im Schlagwort vom 'Lernen mit Kopf, Herz und Hand' (Sommerfeld 1994, S. 4), ein wenig überholt und „angestaubt" (Selle 1992, S. 104). Angepaßt an die gesellschaftlichen Wandlungen mit entsprechend veränderten Bildungserfordernissen haben mittlerweile Differenzierungen und Neuentwicklungen stattgefunden. Geblieben ist das Charakteristikum, daß alle Modelle des Erfahrungslernens aktuelle sozio-kulturelle Strömungen widerspiegeln. Das wird von Selle bezüglich des Projekts - der typischen reformpädagogischen Veranstaltungsform - ausgeführt: er spricht von einer „entsprechend den gesellschaftlichen Modernisierungsschüben mitgewachsene Aktualisierung und Diversifikation der Projekttradition" (Selle 1992, S. 102). Dabei war das Projekt schon zu Zeiten der reformpädagogischen Bewegung in den ersten dreißig Jahren dieses Jahrhunderts ein ästhetisch angelegtes Unternehmen, so wie Erfahrungslernen an sich auch bereits ein ästhetisch ausgerichteter Lernweg ist. Das liegt an der Definition von Erfahrung, die - als zentraler lernwirksamer Faktor in der reformpädagogischen Idee verankert (Reiners 1995, S. 19) - einen Prozeß bezeichnet, der kognitive, emotionale und sinnenhaft-praktische Dimensionen der Lernenden gleichermaßen aktiviert.

So sind bis ins heute aktuelle 'ästhetische Projekt' hinein „historische Grundlinien erkennbar geblieben. Das zielentdeckende, methodenentwickelnde und damit selbständigmachende Erfahrungslernen bleibt projekttypisch und führt von Anfang an die Disziplin der Freiheit in die Entscheidungen der Beteiligten ein. Es ist die Mischung praktischer, sozialer, emotionaler und mentaler Beteiligungen, die das alte pädagogische Projekt im Grunde schon zu einem ästhetischen machte" (Selle 1992, S. 105). Aufgrund ihrer ästhetischen Grundverfaßtheit erscheint die Projektform des Erfahrungslernens auch für heutige postmoderne (Bildungs-) Verhältnisse interessant, denn sie kommt ihnen auf zweifache Weise, teils affirmativ, teils kompensatorisch, entgegen. Zum einen paßt sie zur kollektiven lebensweltlichen Akzentuierung des Ästhetischen; zum anderen verspricht sie sinnenhaft-konkreten Ausgleich für deren zunehmende mediale Virtualisierung: so läßt sich der Wert von gegenwärtig initiierten kulturpädagogischen Projekten „an der Teilhabe-Qualifikation für eine multikulturell-postmodern, pluralistisch-demokratisch und telematisch strukturierte Kulturgesellschaft bemessen. Das Leitbild der Tugenden und Fähigkeiten, die es heute zu vermitteln gilt, hat sich von der Bewährung in der Realität der Arbeitsgesellschaft zur Bewährung in der Realität der neuen Freizeit-, Medien- und Kulturgesellschaft verschoben. Zugleich treten kompensatorische Funktionen in den Vordergrund, zum Beispiel gegen den Mangel an unmittelbar sinnlichen Erlebnisqualitäten" (ebd., S. 103).

Dennoch gilt es, Differenzierungen inmitten der aktuellen kultur-pädagogischen 'Projektlandschaft' zu beachten. Trotz der gemeinsamen Grundlage subjekt- und handlungsorientierten Erfahrungslernens, für das Situationen der Selbstbewährung konstitutiv sind, muß z.B. der erlebnispädagogische Projekttyp (Reiners 1995) vom ästhetischen und dieses noch einmal vom kunstpädagogischen bzw. kunstnahen Projekt abgegrenzt werden. Zur Definition des ästhetischen Projekts heißt es bei Selle, daß es sich dabei um eine „betont ästhetische Inszenierungsform für den Erwerb ästhetisch orientierter Handlungskompetenzen und ästhetisch strukturierter Erfahrungsgrundlagen in einem kulturpädagogisch geöffneten Bildungsbereich (handelt)" (Selle 1992, S. 105). Das kunstpädagogische Projekt wird als „Sonderform" und „Intensivierungsvorschlag" des ästhetischen Projekts (ebd., S. 106) betrachtet, weil es in ersterem „um die Kunst-Erfahrung in der Konfrontation mit sperrigen Werken der Kunst und um die künstlerische Erfahrung aus einer in eigener praktischer Bemühung geübten Form der intensivierten ästhetischen Arbeit (geht)" (ebd.). Interessant ist die Begründung, die für eine stärkere kulturpädagogische Aktualität und Relevanz gerade des spezialisierten kunstnahen Projekts gegeben wird. Aus dem starken Zulauf, den Großveranstaltungen im Bereich bildender Kunst gegenwärtig zu verzeichnen haben, wird der Schluß auf eine bestimmte kollektive Bedürfnislage gezogen, die geradewegs auf die in dieser Arbeit verhandelte Problematik modern-postmoderner Identitätsgestaltung in Prozessen der Selbstbildung zielt: „Ästhetische Arbeit in ... kunstwerknahen Projekten könnte heute vor allem für Jugendliche und Erwachsene in Kulturarbeit und Weiterbildung eine weithin noch kaum erkannte Rolle übernehmen - die der generativen Subjektkonstitution, auch unter dem wachsenden Bewußtsein, sich den ästhetischen Schein zum Lebensmittel und zur Produktionshilfe vorübergehend stabiler Identitätszustände zu machen, deren fiktionaler Charakter womöglich gerade durch die künstlerische und die Kunst-Erfahrung erhellt und zugleich erträglich gemacht werden könnte" (ebd., S. 107).

Hier findet man, von kunstpädagogischer Seite her, eine Zusammenhangsformulierung vor, die derjenigen, wie sie in dieser Arbeit bisher unternommen wurde, ziemlich nahe kommt. So werden die von mir schon oft zitierten soziokulturellen Gegenwartsbedingungen der Pluralisierung und Ästhetisierung nicht nur zum Bereich postmoderner psychischer Befindlichkeit in Beziehung gesetzt, sondern in dieser Bezugnahme wird zugleich eine Verknüpfung mit aktuellen Aufgaben im Bildungsbereich hergestellt. Nach meiner Auffassung bietet jedoch ästhetisches Erfahrungslernen allgemein, ob nun in einem intensivierten kunstnahen oder einem auf Lebensweltausschnitte bezogenen ästhetischen

Projekt, genügend Hinweise auf identitätsrelevantes gestalterisches Potential, wie im folgenden gezeigt wird. Im gesamten dritten Kapitelblock kennzeichnen die kursiv gedruckten Begriffe Elemente, die im Zusammenhang mit dem von mir entworfenen Identitätsmodell (Kapitel 2.2) und dem darauf abgestimmten Bildungsparadigma (Kapitel 2.3) eine wichtige Rolle spielen. Damit soll auf deren Nähe zu den hier diskutierten Konzeptionen hingewiesen werden.

Ästhetisches Erfahrungslernen als identitätsgestaltender Selbstbildungsprozeß

Um die nachfolgende Untersuchung der erfahrungsoffenen Lernkonzepte von Selle an das in dieser Arbeit entwickelte Identitätsmodell anzuschließen, werden entsprechende Fragen im Vordergrund stehen:

Finden sich in den theoretischen Ausführungen zum 'ästhetischen Projekt' und zu den elementarpraktischen Übungen Hinweise auf identitätsrelevante Merkmale, die bedeutsam für Prozesse ästhetischer Selbstbildung sind? In bezug auf die Praxisdokumentationen: Regen bildungspraktische Übungen Wahrnehmungsänderungen im Sinne identitätsgestaltender Prozesse an? Konkreter: Werden einige der von mir als identitätskonstituierend benannten Faktoren wie Kohärenz, Kontinuitätswahrnehmung, Kompetenz, biographische Kontextualität, Selbstbild, in praktischer ästhetischer Arbeit überhaupt thematisiert, und tritt die psychische Funktion der Reflexivität als identitätsrelevanter Faktor in Erscheinung? Wird eine derartige Untersuchungs-Perspektive nachträglich an Texte herangetragen, ist es selbstverständlich, daß es sich nicht um eine empirisch angelegte, d.h. präzise operationalisierte und entsprechend auswertbare Studie handeln kann; das ist auch nicht beabsichtigt. Es soll vielmehr ein erster Eindruck gewonnen werden, ob solche, aus einem allgemein-pädagogischen Konzept abgeleiteten Fragen überhaupt mit Gewinn an Konzepte erfahrungsoffenen Lernens im Bereich ästhetischer Bildungsarbeit gestellt werden können.

Beim ästhetischen Erfahrungslernen in den hier zur Diskussion stehenden didaktischen Konzeptionen handelt es sich prinzipiell um ergebnisoffene und das heißt: betont selbstbestimmte individuelle Prozesse, bei deren Initiierung die pädagogische Leitung zwar das Setting bereitstellt und ein Thema vorschlägt, ansonsten aber auf die Vorgabe eines methodischen 'Fahrplans' verzichtet: „Obwohl das reformpädagogische Erbe dieser Arbeitsform ... in den Knochen steckt, handelt es sich um ein situativ entwickelbares ästhetisches Selbstbil-

dungsmodell, um eine neue, individuell auslegbare, auf Subjektautonomie zielende Praxis“ (Selle et al. (Hg.) 1994, S. 31). Das zentrale Stichwort für das ästhetische Projekt heißt *Selbstbildung* - und meint damit das selbstverantwortete Herausfinden und Sichtbarmachen eigener Reflexions- und Handlungs-Wege im Kontext eines vereinbarten ästhetisch-gestalterischen Themas. Das ‘Unplanbare’ erhält einen methodischen Stellenwert, indem „es zunächst kein Ziel, keine vorabbestimmte Linie des Wahrnehmens und der Selbstaufmerksamkeit gibt, sondern eher ein Tasten und Suchen, eine Unsicherheit auch dann noch, wenn schon zielgerichteter gearbeitet wird ...“ (Selle 1998, S. 118).

Dabei wird deutlich, daß in einem Bildungsparadigma, das auf die vielschichtige Eigenaktivität von Lernenden setzt, auch an die Lehrenden große Anforderungen gestellt werden, die, neben fachdidaktischem Wissen, ein hohes Ausmaß allgemein-pädagogischer Kompetenzen umfassen: „Die Anstrengung einer Vor- und Mitarbeit an ästhetischen Selbstbildungsprozessen setzt Kraft voraus zur Analyse des Feldes, in dem gearbeitet, und der Adressaten, für die ein Angebot entworfen wird. Dazu eine hochsensibiliserte didaktische Phantasie ... (, und es) sind Anknüpfungen an das gruppenspezifische Verhalten, an den sozialen Handlungstyp, an die individuellen Erfahrungsbiographien ... immer wieder neu zu finden“ (Selle 1990, S. 24). Diese Anforderungen ergeben sich aus einem - nur scheinbar fachspezifischen - Arbeiten in der ästhetischen Dimension. Daß das Sinnenhaft-Konkrete in allen Bildungsprozessen, implizit oder explizit, lernwirksame Potenzen enthält, entspricht den von mir oben vorgestellten Thesen, wonach Wahrnehmung auf Lernprozessen beruht und Lernen wiederum durch Wahrnehmungsänderungen in Gang gesetzt werden kann. Selles Auffassung scheint das zu bestätigen. Er meint, daß „Bildung ... als weitgehend individuell mitgesteuerter Prozeß eines Bewußtwerdens in und am Ästhetischen verstanden werden (kann), der von persönlichen Lernfähigkeiten, sozialen Lernsituationen, kulturellen Kontexten und lebensgeschichtlichen Wendungen zugleich abhängt ...“ (ebd., S. 21). Die ästhetische Dimension bietet so aus dem fachspezifischen Kontext heraus einen gangbaren Weg zu Selbstbildungsprozessen, die auch in anderen pädagogischen Feldern initiiert werden können, denn ganz allgemein „bilden Kontexte der ästhetischen Erfahrung die Grundlage persönlicher Erkenntnis- und Sinngestalten“ (ebd., S. 35).

In der Betonung des umfassenden Eigenengagements, wie es für ästhetische Projektarbeit konstitutiv ist, wird die Nähe zu Identitätsgestaltungsprozessen bereits greifbar; das wird auch daran deutlich, daß biographische Bezugnahmen für den Selbstbildungsprozeß fruchtbar gemacht werden: „Das kunstnahe

ästhetische Projekt ist ... ein Strukturmodell prozeßhaften ... Erfahrungslernens in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit der Lebenssituation, mit der erinnerten Lebensgeschichte" (Selle et al. 1994, S. 33). Um dem möglichen Vorwurf eines fachspezifisch grundierten Eskapismus' vorzubeugen, werden individuell-biographische und sozial-historische *Kontextualität* ästhetischer Selbstbildungsprozesse hervorgehoben: „Wahrnehmung und ästhetisches Handeln sind immer zugleich privat und gesellschaftlich bedingt, haben eine doppelte Geschichte" (ebd., S. 26), und - nach Selles Meinung - haben sie auch eine gesellschaftsbezogene emanzipatorisch ausgerichtete Funktion. Er sieht durchaus den systemimmanenten kompensatorischen Charakter aktueller ästhetischer Bildungsarbeit, wonach „man heute das Ästhetische als ein vom System selbst produziertes Antidepressivum ... bezeichnen (darf). Sinnziele ästhetischer Bildungsarbeit lassen sich aber jenseits der Indienstnahmen nur formulieren, wenn die intendierten Prozesse der ästhetischen Erfahrung den gesellschaftlichen Zusammenhang ... zu transzendieren oder transformieren versprechen" (Selle 1990, S. 30). Der Anspruch, sowohl biographische als auch gesellschaftliche „Gegenbilder" (ebd., S. 29) zu entwerfen, ist ein Thema, das u. a. in die Domäne der autonom gewordenen Kunst fällt; so ist es kein Wunder, daß er von dort aus ansteckend in alle Bildungsfelder hineinwirkt, die sich in betonter Nähe zu ihr bewegen. Eine in diesem Sinn betriebene ästhetisch akzentuierte Selbstbildung gewinnt also gerade durch ihre Kunstnähe - trotz oder wegen des dort praktizierten subjektiven Engagements - eine deutliche gesellschaftliche Relevanz.

„In der ästhetischen Arbeit erschließen sich Materie, Raum, Zeit ... und die Biographie des Subjekts in der komplexen Vernetzung eines ... bildhaft arbeitenden Bewußtseins" (Selle 1998, S. 50). Mit dem Stichwort 'Biographie' taucht einer der von mir als essentiell bezeichneten identitätskonstituierenden Faktoren auf, nämlich die *Kontinuitätswahrnehmung* des Subjekts, verbürgt im Gestaltungs-Modus *biographischer Narrativität* (Kapitel 2.2). Biographie wird in spezifisch ästhetischer Arbeit nicht nur benannt, sondern sogar nachhaltig beeinflußt: sie gerät in Bewegung, denn „die inneren Realisationsgeschichten ästhetischer Projekte (enden) nicht am Ort des Geschehens ..., sondern ... sie (erfahren) individuelle Fortsetzungen ... Der Anstoß kann als eine erinnerte, neu verwendbare Erfahrung die Ich-Geschichte weiterbewegen" (Selle et al. (Hg.) 1994, S. 27). Den Impuls für diese biographische Dynamisierung liefert die für ästhetische Selbstbildungsprozesse charakteristische Verknüpfung von Wahrnehmung, Reflexion und gestalterischer Handlung: weit entfernt vom schultypischen Erfüllen einer vorgegebenen Aufgabe geht es hier „um Realisierungsmöglich-

keiten des Dranges, sich über die eigene Situation Klarheit zu verschaffen, und dazu in die empfindungs- und ahnungsnahen poietischen Sprachen der Kunst überzuwechseln. ... Die Pädagogik bricht hier in das selbstreferentielle System der Kunst ein, um Projektionsflächen, Bewegungsräume und Sprachformen zu finden, die es nur im Ästhetischen ... gibt" (ebd., S. 30).

Alle möglichen Aspekte des Zeitkontinuums können auf diese Weise angesprochen und experimentell erkundet werden. Das Imaginäre und das Konkrete im ästhetischen bzw. kunstnahen Wahrnehmen und Handeln beanspruchen gleiche Gültigkeit; daher öffnet sich mit Leichtigkeit in ihrer gestalterischen Durchmischung die Mehrdimensionalität der Zeitschiene: zeitlich Disparates (z.B. historische Szenen, aktuelle Ereignisse, Stilepochen) wird in überraschenden Kontexten zusammengeführt, so daß auch Einzelelemente, aus ihren gewohnten Plazierungen herausgenommen, in zeit-mischenden Konfigurationen mit neuer Aufmerksamkeit bedacht werden. Dies ist ein Beispiel dafür, inwiefern der spezifisch ästhetische Modus Möglichkeiten bietet, sinngenerierende Prozesse zu initiieren. Insbesondere seine zeitbezogene Vielschichtigkeit macht das ästhetische Projekt zu einem offenen „Arbeitsmodell ... (‚das) nicht nur den Rahmen für die Berührung der Gegenstände aktueller Erfahrungsgeschichten mit den Lebensgeschichten und der existentiellen Situation (bildet); es schafft auch Orte für das Erinnern, für den Einfall des Unbekannten, für die überraschende Wendung, und es gibt Gelegenheit für die Suche nach Ausdruck und Form" (ebd., S. 30).

Im Zusammenspiel von Dynamik und Struktur, von Prozeß und konkreter Form, erhält im ästhetischen Erfahrungslernen ein weiterer Identitäts-Baustein Kontur, das *Selbstbild.* Dieses wird zum einen in der Prozeßhaftigkeit ästhetischer Erfahrung thematisiert, denn in ihr, so meint Selle, konstruiert „das Subjekt sowohl sein Bild der 'wirklichen' Welt ... als auch Bilder seiner selbst ..." (Selle 1998, S. 64). Zum anderen gerinnt es zur gestalteten Form: „Das Fremde im Eigenen steht plötzlich im Werk gegenüber oder das Eigene darin erscheint fremd und muß erst neu angeeignet werden. Das sind kathartische Momente der Erkenntnisarbeit im Projekt, die zunächst im geformten Ergebnis enden, aber als Prozeß auch weitergeführt werden können" (Selle et al. Hg. 1994, S. 32). Das angesprochene emotionale Beteiligtsein, das beim Thema Selbstbild zum Tragen kommt, muß jedoch mit der Disziplin distanzierend-relativierender Selbstreflexion verbunden und an andere Verarbeitungsmodi angeschlossen sein, um pädagogische Relevanz beanspruchen zu können: „Die sensitive, die intellektuelle, die formgebend-verarbeitende Selbstanstrengung ist gefor-

dert - eine Forderung, die ... bildungstheoretisch durchaus legitimierbar erscheint, weil die Differenziertheit der Wahrnehmung, die Intensität der Erfahrung und das Abarbeiten an der Form ein Äquivalent zur Anstrengung des (rein theoretischen) Begriffs darstellen" (ebd.).

Experimentierendes Befragen des Selbstbildes im Modus ästhetischer Erfahrung ist jenseits von Spiel- und Spaßszenarien angesiedelt, denn „auf der Innenseite des Prozesses im Projekt siedelt existentielle Ernsthaftigkeit" (Selle et al. (Hg.) 1994, S. 26). Diese Auffassung belegt, daß die Gestaltung personaler Identität - gezielt thematisiert oder unbeabsichtigt - zum ernstzunehmenden Bestandteil ästhetischer Bildungspraxis werden kann, und zwar dann, wenn ihre BetreiberInnen „den Willen (haben), sich der gewohnten Minimalisierung des Anspruchs und der Anpassung an bestehende Normen der Kulturarbeit zu verweigern" (ebd., S. 33). Das impliziert auch Elemente der Konzentration, der Schwierigkeit und Anstrengung, die mit der Selbstaussetzung an einen unplanbaren Lernprozeß verbunden sind, in dem „(d)as Alleinsein und der Bezug auf eine Sache, einen Vorgang ... unverzichtbar (bleiben)" (ebd., S. 26). Doch „Selbstentwürfe zu wagen" (ebd.), die auf unhintergehbarer Erfahrung basieren und damit identitätsgestaltend genannt werden können, ist nur möglich, „wenn auf Bequemlichkeiten verzichtet worden ist" (ebd., S. 32). Der ästhetische Arbeitsmodus erweist sich als für identitätsrelevante Gestaltungsprozesse besonders geeignet, wenn personale Identität, wie in der vorliegenden Arbeit, als prozeßhaft-flexibel und damit prinzipiell erfahrungsoffen aufgefaßt wird, denn"die Regeln der ästhetischen Genauigkeit (bleiben) mehr der empfindsamen Ahnung als dem Zuende-Gedachten verpflichtet. Gerade das macht sie brauchbar für das im ästhetischen Projekt sich neu konstituierende, sich probeweise entwerfende oder bestätigende Ich" (ebd.).

Daß am (vorläufigen) Ende eines ästhetischen Erfahrungsprozesses ein konkretes Produkt steht, ist gerade im Zusammenhang mit dem Selbstbild von besonderer Bedeutung, da in der sichtbaren Form Eigenes anschaulich auf Distanz gebracht wird und damit der Reflexion, der Rückmeldung, dem Kommentar, besonders gut zugänglich ist. Hinzu kommt, daß die Form das Eigene gleichermaßen ver- wie enthüllt. Auch hier paßt - zum wiederholten Mal - Marquards Diktum, daß man nicht *nicht* erzählen kann und daß gerade das existentiell Bedeutsame nur in Geschichten verpackt ertragen werden kann (Marquard a.a.O., S. 94 f.). Veranschaulicht wird dieses philosophische Postulat einer existentiellen *Narrativität* in Selles Schilderung der Prozesse, wie sie im ästhetischen Projekt möglich sind: „Sich auf Wegen der Kunst bewegen und eigene

Formen erfinden, die am Ende mehr zurückerstatten als man in sie hineingelegt zu haben glaubt ... wird im Projekt zur doppelten Notwendigkeit. Einmal, um vor dem unsicheren, verletzlichen Ich jene Wand der Bilder und Formen des symbolischen Sprechens aufzubauen, die sowohl schützt als auch transparent bleibt. Zum anderen, um die Konfrontation mit der in Form objektivierten Erfahrung auszuhalten. Was, das soll *ich* gemacht haben? Das ist oft die Reaktion vor dem eigenen Werk" (Selle et al. (Hg.) 1994, S. 32).

Bis hierher ist meiner Meinung nach bereits deutlich zum Ausdruck gekommen, daß dieses erfahrungsoffene, eigenaktive Lern-Modell in der ästhetischen Bildungsarbeit gut zu meinem Konzept paßt, das personale Identität als aisthetisch gegründete, dynamisch-flexible Konfiguration entwirft, die in den psychischen Dimensionen Reflexivität, Kohärenz und Kontinuitätswahrnehmung verankert ist. Gelingt es Subjekten, sich in einem derart offenen Selbstverständnis zu beheimaten, bestehen gute Aussichten, daß sie das pädagogische Paradigma eines erfahrungsorientierten Selbstbildens in zunehmendem Maß annehmen und - je nach Praxisfeld - ausgestalten. Sowohl im vorgeschlagenen Identitätskonzept als auch in den hier diskutierten kunstpädagogischen Konzeptionen werden einige Möglichkeiten und Fähigkeiten angesprochen, die bei der Bewältigung gegenwärtiger Lebens- und Lernverhältnisse eine Rolle spielen. So können Qualitäten des aktuellen sozio-kulturellen Szenarios durchaus jenseits der Gefahr postmoderner Beliebigkeit und Anästhetisierung fruchtbar gemacht werden: experimentierendes und reflektierendes Üben in den Bereichen von Wahrnehmung und Gestaltung ist ein gangbarer Weg, um sich - auf der Basis eines kohärenten Gefühls für die eigene Identität - mit wachsender Sicherheit durch wechselnde Selbst- und Weltbilder hindurch zu bewegen. Praktisch gewendet heißt das: Kompetenzen wie Unterscheidungs-, Kombinations- und Bewertungsfähigkeit können entwickelt werden; ein steigendes Vertrauen in die individuelle Gestaltungskraft beim 'Basteln' von Sinn- und Lebensentwürfen kann die Folge sein. Der vorgestellte Bildungsansatz ist in meinen Augen ein erprobter und ausbaufähiger Praxis-Vorschlag, wie Fragestellungen individueller Lebensqualität pädagogisch aufgegriffen und wirksam begleitet werden können. Das wird im folgenden konkretisiert.

Methodische Elemente ästhetischen Erfahrungslernens

Üben. Es sollte klar geworden sein, das sich das hier diskutierte Paradigma der erfahrungsoffenen Selbstbildung gegen schultypische Lernformen absetzen will.

Da mag es überraschen, daß die didaktische Form der 'Übung' bzw. des Übens einen hohen Stellenwert zugewiesen bekommt, da sich mit ihr eher Vorstellungen von Drill und stupidem Wiederholen verbinden. Jedoch wurde oben bereits von Disziplin und Selbstanstrengung gesprochen und damit wesentliche Elemente eines Verständnisses von Selbstbildung benannt, das - jenseits von unterhaltsamen Spiel- und Spaßszenarien - existentiell bedeutsame Lernprozesse in Gang zu setzen beansprucht. Steht dementsprechend ernsthaft die Gewinnung von Freiheit(sgraden) zur Debatte, ist es selbstverständlich, daß diese existentielle Dimension nur unter strengen Bedingungen erfolgversprechend angegangen werden kann. Zu diesen gehört auch das Üben, das im Horizont eigenaktiver Sinngenerierung so verstanden wird: „Übungen rechnen mit einem Subjekt, das in der Tätigkeit sein Interesse findet, das etwas aushält oder sich abfordert. Üben ist dem tätig in die Hand genommenen Leben verbunden und vermittelt Erfahrungen in eigener Anstrengung und Verantwortung; Üben ist ein existentielles Phänomen ..." (Selle 1988, S. 17). Ganz entgegen den Konnotationen von kognitiver Einseitigkeit und stupidem motorischem Nachahmen ist Üben in besonderem Maß dem ästhetischen Erfahrungslernen verbunden, denn Wahrnehmungs- und Gestaltungssensitivität entwickeln sich nur in einer zunehmenden, d.h. durch übende Wiederholung und Ausarbeitung geschulten Aufmerksamkeit für das eigene Tun in einer gegebenen Situation. Man mag auch instrumentelle *Kompetenzen* erwerben, doch darüberhinaus und vor allem handelt es sich beim Üben um eine umfassende Schulung situationsbezogener Aufmerksamkeit und damit um eine Wahrnehmungs-Kompetenz, die sich auch in allen möglichen anderen Lebensweltsituationen bewähren kann. In Selles Worten ausgedrückt: „Sich üben heißt also nicht Trainieren für irgendeinen Zweck, sondern meint in einem viel weiteren Verständnis, sich in der Welt als ein waches, handelndes Ich zu bewegen, seine Fähigkeiten immer wieder neu und auf jeweils folgenden Stufen zu entwickeln" (ebd., S. 17). Solch ein Anspruch läßt sich auch deshalb einlösen, weil die so definierte didaktische Form des Übens nicht streng aufgabenbegrenzt verstanden wird, sondern in den biographischen Kontext der Lernenden eingebettet ist: „Üben könnte heißen, eine Erfahrung zu erinnern, zu erhalten, neu zu gewinnen oder sie für eine Lebenszukunft zu entwickeln" (ebd.).

Auch Bildungskonzepte, die auf sehr offene Lernprozesse hin ausgelegt sind und die das Subjekt in allen seinen Möglichkeiten fordern, bedürfen einer gewissen methodischen Konsequenz. Das ist kein Widerspruch, sondern entspricht einer semantischen Komplementarität bzw. sachlichen Notwendigkeit. Arbeitet man in der ästhetischen Dimension, hat man es häufig mit Ungreifbarem,

Entgrenzendem, Verwirrendem, Emotionalem zu tun. Um nicht im hermetischen Erleben und im subjektiv Beliebigen stecken zu bleiben, ist das Strukturierend-Distanzschaffende, das Üben, notwendig. So erklärt es sich, daß „Übungen mit der Regel verbunden (sind). In ihr steckt die objektivierte, kollektive Erfahrung einer Methode“ (ebd., S. 25).

Um inmitten methodischer Strukturierung das Gefühl von Eigenaktivität bei den Teilnehmenden zu fördern - ein Grundelement jeden Erfahrungslernens - muß das Üben zwar anfangs angeleitet und begleitet werden, aber im Verlauf eines längeren Projekts „muß (geführtes Üben) rasch zu der Erkenntnis verhelfen, daß jeder selber aufmerksam sein Empfinden und Wahrnehmen in die Hand nehmen kann“ (ebd., S. 24). Beim Üben im Kontext des Erfahrungslernens liegt es auf der Hand, daß sich der Impuls von einer anfänglichen Anleitung möglichst rasch zum Selbermachen hin verlagert. Damit wird schrittweise zur eigenverantworteten Selbstbildung hingeführt, bei der im Lauf des Übens „Disziplin und Anstrengung nicht mehr von außen als Zumutung (kommen). Sie werden zum Bedürfnis, das sich durch eine neue Qualität der Erfahrung belohnt sieht. Man spürt, daß man das Üben in der eigenen Hand hat, daß es den eigenen Wünschen entspricht“ (ebd.).

Beim weiteren Ausloten des methodischen Elements Disziplin/Selbstanstrengung/Üben stößt man auf Qualitäten wie Geduld, Beharrlichkeit und Genauigkeit, die - als Komplemente zum Experimentieren, Intuieren, Imaginieren - im ästhetischen Arbeitsfeld bedeutsam zu sein scheinen: „Der authentische Ausdruck von Erfahrung ergibt sich im geduldigen, oft anstrengenden ... Abarbeiten, nicht im raschen Vorstellen eines perfekten Produkts ... Man lernt das Gestalten, indem man es gerade nicht sofort können will, sondern zunächst etwas anderes übt: Spüren, Aufnehmen, Erinnern und Bewußtmachen“ (ebd., S. 34). Hier konkretisiert sich, so meine ich, *Ambiguitätstoleranz,* eine der Kompetenzen, durch die sich personale Identität konstituiert (Kapitel 2.2). Es sei an Keupps Erläuterung erinnert, wonach Ambiguitätstoleranz „die Fähigkeit (meint), sich auf Menschen und Situationen offen einzulassen, sie zu erkunden, ... Es geht ... um die Überwindung des ‘Eindeutigkeitszwanges’ ...“ (Keupp 1992, S. 874). Zu einem solchen ambiguitätstoleranten Erkunden gehören zweifelsohne Geduld, Genauigkeit und Aufmerksamkeit, damit es überhaupt möglich wird, eine Situation offen zu halten, d.h. keine vorschnellen Zuordnungen und Urteile vorzunehmen. So findet sich einmal mehr ein identitätskonstituierender Baustein in ästhetischer Bildungspraxis wieder; ein Hinweis darauf, daß dieses Lehr-/Lernfeld nicht nur für FachdidaktikerInnen interessant ist, sondern darüber-

hinausweisende bildungsrelevante Themen aufnehmen kann, die auch in anderen pädagogischen Praxisfeldern konkretisiert werden können.

Ein weiterer Identitätsbaustein liegt gleich nebenan, denn Üben bedeutet, die Aufmerksamkeit und damit auch die Selbstaufmerksamkeit zu schulen; das heißt nichts anderes, als daß distanzschaffende *Reflexivität* durch die didaktische Form des Übens in ästhetisches Erfahrungslernen Eingang findet. Im Üben wird die psychische Funktion der Reflexivität zum wichtigen methodischen Element: um einen oberflächlich-konsumhaften Ästhetisierungseffekt zu vermeiden, muß die pädagogische Begleitung „darauf achten, daß das Reflektieren des Machens und des Gemachten nicht vergessen wird ... (denn sonst) würde allem Tun bald ein wesentlicher Teil der selbsterzieherischen Bemühung fehlen. Die Sinnlichkeit und das Machen verkämen rasch zur Beschäftigung, deren Voraussetzungen und Folgen undurchschaut bleiben würden ... Deshalb gehört es zu den ... unverzichtbaren Forderungen an die Übenden, ihr Tun und das darin Entstehende ... immer wieder auch aus einer gewissen Distanz zum Erleben ... zu 'verstehen'. ... Sie müssen in die Pflicht genommen werden, den durchlebten Prozeß auch im Nach-Denken zu verarbeiten - ...“ (Selle 1988, S. 324).

Lenkt man den Blick vom methodischen Aspekt auf das ästhetische Projekt als Ganzes, so zeigt sich Reflexivität als dessen umfassendes Charakteristikum: „In ästhetischen Projekten ... wird aus der situativen Verdichtung des Wahrnehmens ein Aufmerken gegenüber der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit ... Es kommt zu einer anhaltenden ästhetischen Subjekt-Aktivität im Wahrnehmen, Empfinden und Denken, zu einer neuen Aufmerksamkeit gegenüber dem Phänomen, aber auch gegenüber sich selbst im situativen Reagieren, also auch zu einer besonderen Ich-Aufmerksamkeit ...“ (Selle 1998, S. 14). Daraus geht der hohe Stellenwert hervor, der Reflexivität in diesem Konzept ästhetischen Erfahrungslernens zugemessen wird. Diese psychische Funktion, so ließe sich zusammenfassen, wird als Drehscheibe verstanden, auf der Sinnenhaftes zu Sinnhaftem gerät. Liege ich mit dieser Einschätzung richtig, so ergibt sich damit eine, wie ich finde, eindrucksvolle Parallele zu der von mir entworfenen Konzeption personaler Identität. Dort spielt Reflexivität ebenfalls die zentrale Rolle, und zwar als entscheidende psychische Funktion, durch deren Wirken sich die identitätskonstituierenden Dimensionen Kohärenz und Kontinuitätswahrnehmung bilden (Kapitel 2.2).

Zeit. Im Bereich Disziplin/Üben ist Zeit als ein wichtiger Lernfaktor wirksam: Wiederholen, Vertiefen, Herausfinden, Entstehenlassen, bezeichnen Zeitaspekte des Übens und sind gerade für Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse im ästhetischen Erfahrungslernen von Bedeutung. Selbstbildung fordert von Teilnehmenden in diesem Zusammenhang, objektiv vorgegebene Zeitstrukturen mit dem subjektiv erlebten Zeitempfinden abzustimmen. Von didaktischer Seite setzt das voraus, daß auf zielbestimmte, normativ gesetzte Effektivität verzichtet wird, und daß statt dessen „die besonderen Zeitgestalten beachtet (werden), in denen Bewußtseinsprozesse sich vollziehen" (Selle 1988, S. 308). Wird Bildung mit vollem Ernst als Selbstbildung begriffen, kommen PädagogInnen nicht um „die Anerkennung der Langsamkeit" (ebd.) herum, denn in einem solchen Verständnis sind Lernprozesse Lebensprozesse, und das heißt: „Was schnell gemacht würde, wäre nichts wert. Man versuche doch einmal, schneller zu leben, schneller ... zu lieben oder schneller zu trauern" (ebd.). Sinngenerierende, durch Eigenaktivität bewegte Lernprozesse brauchen ihre individuell je verschiedenen Zeitspannen, denn „(j)ede Empfindung will durchlebt, jede Wahrnehmung verarbeitet, jede Erfahrung bewertet werden" (ebd.).

Dieser Aspekt des unplanbaren Entstehens von Sinn und Bedeutung ist so wichtig, daß die Gestaltung von Zeit, die in jedem erfahrungsoffenen Lernen als didaktischer roter Faden mitläuft, sogar den Stellenwert einer eigenständigen Übung erhält: „... man kann durch beharrliches Üben lernen, wie selbstbestimmte Zeit zu einem Baustein selbstbestimmter Erfahrung werden kann und wie Zeitgestalten aussehen, in denen sinnlich-kognitive, emotionale, lebensgeschichtliche und intellektuelle Elemente des Bewußtseins im Werden zusammenfinden. Sie tun das niemals auf Kommando ... Sie treten nicht nach pädagogisch kalkulierbaren Gesetzen zusammen, sondern bedürfen eines materiellen, zeitlichen und sozialen Rahmens der Begünstigung ihrer Freiheit. Ein Moment dieser Begünstigung ist die bewußte Verlangsamung der ... Übung" (ebd., S. 311).

In Hinblick auf die normierten Zeitbudgets in verschulten institutionellen Bildungsbereichen ist wohl eine besondere Übung, nämlich die des Widerstands, vonnöten. Dort scheint es angebracht zu sein, die Dimension der „Sinn-Zeit" (ebd., S. 309), das Recht auf individuelle Zeitgestalten, auch konzeptuell offensiv zu verteidigen: „Gegen sinnlosen Zeitdruck anzugehen, ist eine Übung für sich", meint Selle (ebd.). Stichhaltige Argumente für die pädagogische Legitimierung eines solcherart veränderten Zeitbewußtseins liefern die Themen und Methoden der Praxis ästhetischer Bildung, doch es liegt auf der Hand, daß sie auf andere Bildungsbereiche übertragbar sind: „Man braucht die Zeit zum Anse-

hen und Begreifen eines Stoffes, einer Sache, eines Problems, dazu Zeit, hinter den Stoff, die Sache, das Problem in die eigene Lebensgeschichte und in die Geschichte der gesellschaftlichen Wahrnehmung zurückzugehen. Nur so holen wir die Zeit ein, unsere Zeit - die Zeit des Lernens und Lehrens, ... 'Therapie' mit der Zeit, gegen die Zeit, durch die Zeit? Wenn ja, gilt das für alle Anwendungsbereiche" (ebd.).

Im Medium der Übung kann ein differenzierter Umgang mit verschiedenen Aspekten von Zeit kennengelernt werden. Zum Beispiel enthüllt sich dort - im Wechselspiel von Wiederholung und Plötzlichkeit - das dialektische Verhältnis von Freiheit und Disziplin: „... Monotonie ... (kann) ... wie eine listige Falle wirken, die dem Ereignis des Neuen gestellt wird. Aus meditativen Absencen regelhaften Arbeitens kann eine Selbstüberraschung gelingen, der plötzliche Einbruch des Noch-nicht-Dagewesenen erfolgen" (Selle 1992, S. 20). Doch damit solche dialektischen Umschläge eine Chance bekommen, bedarf es eines 'entschulten' Verständnisses von Bildungspraxis und pädagogischer Rolle. Die BetreiberInnen von Bildungsprojekten sollten „sich als Vorbereiter des Ereignisses freier Zeitgestaltung" (ebd., S. 21) verstehen (lernen). Das bedeutet, daß geplante Inszenierungen als Anregungen wichtig sind, anfangs auch die methodisch geführte Übung, sowie die kommunikative Prozeßbegleitung. Doch die „Expedition in die Zeit der persönlichen Lerngeschichte(n)" (ebd.) muß jede/r selber unternehmen, und „die Regie (muß) die Bühne bald verlassen ..., um den Aktionen der Beteiligten Raum zu geben" (ebd.).

Ort. Die Bedeutung des (Lern-)Ortes kann pädagogisch nur nutzbar gemacht werden in Konzepten, in denen der Güte kontextbezogenen Lernens ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Erst in der Reihe Wahrnehmung-Erfahrungszeit-Ort entsteht jene bedeutungshaltige Kontextualität, die für Erfahrungslernen jeglicher Ausrichtung den Wirkungshorizont bildet. Dabei ist die Vielschichtigkeit von Erfahrung bedeutsam: in den Aspekten des konkret-unmittelbaren, gegenwärtigen Erlebens, im rational-diskursiven Reflektieren/Kommunizieren und im imaginativen Erinnern und Erwarten bildet sich ihre konkret-abstrakte Doppelsignatur aus. Daraus entstehen bedeutungstragende Kontexte sowohl biographischer als auch gesellschaftlicher Art, die sich an den jeweiligen 'Ort des Geschehens' heften, ihm emotionale Tönungen verleihen und ihn - und alle Orte, die ihm ähnlich sind - zur Projektionsbühne für Wahrnehmung und Gestaltung werden lassen. Diese Qualitäten des Ortes sind insbesondere beim selbstbildenden Arbeiten in der ästhetischen Dimension von Bedeutung; dort fungiert er - sowohl für Lehrende als auch für Lernende - als Inspirationsquelle für

planungs- und handlungsleitende Imaginationen und setzt als solche die Prozeßdynamik der ästhetischen Selbstbildungsarbeit erst in Gang: „Orte sind Bedingungen der Erfahrungsarbeit ..., beladen durch Geschichte und Geschichten. Das Herrichten des Ortes ist daher bei einer pädagogischen Inszenierung so bedeutsam wie die Achtung der freien Lernzeit“ (ebd., S. 31).

Darin, daß ein Ort bildhafte und andere sinnenhafte Assoziationen und Projektionen bei Teilnehmenden wecken kann, wirkt er im Sinn einer initiierenden Richtungsvorgabe und eines phantasiegeleiteten Weiterführens der an ihm stattfindenden ästhetischen Arbeit. Dieses Zusammenwirken von Ort und Bild geht charakteristischerweise unwillkürlich und begriffsfern vonstatten: „Projekte können aus dem genius loci entstehen, der allemal weiser ist als das Genie des Pädagogen. Gute Orte lösen Kräfte der Phantasie, die nichts anderes als eine vorwegnehmende ... imaginierte Erfahrung ... ist. Das an den Ort gebundene ‘Bild’ kann zum Auslöser von Vorstellungsketten werden, vielleicht auch dort, wo es gar nicht bewußt aufgenommen wird oder wo niemand es in der pädagogischen Planung ... begründet hat. So ist der Lernort das Gegenstück zur Lernzeit. Ort und Zeit sind Prozeßkoordinaten, zwischen denen sich das wahrnehmend-produktive Lernsubjekt ästhetischer Arbeit bewegt“ (ebd., S. 33).

Heute, da durch den zunehmenden Umgang mit technischen Medien die virtuelle Dimension des Raumes in den Vordergrund allgemeinen Interesses rückt und in der - dank verkehrstechnischer Hochgeschwindigkeitsmobilität - Räumlichkeit immer schneller bewältigt werden kann, gewinnt das Thema ‘örtliche Gebundenheit’ eine eigene Brisanz, der im ästhetischen Erfahrungslernen nachgegangen werden kann: „In einer Welt, die Orte verschwinden und an ihrer Stelle abstrakte Topographien, Verkehrs- und Kommunikationssysteme, simulierte Räume auf Bildschirmen entstehen läßt, ist die Suche nach einem Ort beinahe selber schon ein ästhetisches Projekt ...“ (ebd., S. 36). Eine Sonderform örtlicher Gebundenheit ist die körperliche, die im Feld ästhetischer Erfahrungsarbeit lernwirksam ist, denn diese „ist ohne Materialität, ohne Körper nicht denkbar“ (Selle 1998, S. 49). In den Dimensionen Zeit und Ort spiegeln sich Grundthemen menschlicher Existenz, wie z.B. Orientierungssicherheit, Bewegungsfreiheit, Grenzbewußtsein, Lebenssinn, und diese zeigen deutlich, daß in existentiellen Fragen materielle und nicht-materielle Dimension unauflösbar eng miteinander verwoben sind. Bildungskonzepten, die solches (an)erkennen und thematisieren, kann man mit gutem Grund eine identitätsrelevante Perspektive unterstellen, deren Nähe zu einer existenzpädagogisch aufgefaßten

ästhetischen Selbstbildung, die vorrangig am „autopoietische(n) Aufbauprozeß des Subjekts interessiert (ist)“ (ebd., S. 72) plausibel erscheint.

Die Spezialform eines ästhetischen Selbstbildungsortes, aus der Nähe zum künstlerischen Schaffen geboren, ist die Werkstatt. Das ist eine Bezeichnung für reale und imaginäre Räume in Projekten, an denen „die Aufnahme ästhetischer Arbeit vorstellbar ist und Erfahrungsroutine aufgebrochen werden kann“ (Selle 1992, S. 42). Die Werkstatt ist also nicht an eine bestimmte Institution oder an ein bestimmtes Fach gebunden, es ist vielmehr „ein existenzpädagogischer Begriff der Direktheit, der Konfrontation ... (also) ein überall denkbarer Ort“ (ebd.), der eher eine innere Haltung, eine in bestimmter Absicht hergestellte Situation bezeichnet. Auch die Werkstatt hat, wie die Übung, mit dem aufmerksamen Umgang von Zeit zu tun. So können Werkstätten als Orte des Erinnerns und des Zukunft-Entwerfens in jedem Kopf aufgeschlagen werden. Selle beschreibt die Wirkung einer seiner realen Werkstätten so: „Der Ort ... liegt natürlich *in mir*, nicht nur außer mir vor Augen. Er gibt mir meine Zeit zurück. Wenn das Mittagslicht auf den windbewegten Laubmassen flimmert, ist es ein uralter Ort, aus der Zeit gefallen, ... Diese Werkstatt schafft herbei, was ich zum Leben unter Menschen und mit mir selber brauche“ (ebd., S. 39).

Das wichtigste Merkmal einer Werkstatt ist, daß in ihr Wahrnehmung, Imagination und Handlung in experimentierende Verbindung miteinander gebracht werden können. Es ist ein Ort instrumenteller Freiheit, an dem man sich selbst die Gelegenheit zu Erkundungen eigener Grenzen und Möglichkeiten gibt. Das bedeutet zum einen Erholung und Entlastung, die aber - in einer paradoxen Wirkweise - Kraft und Raum zur Verfügung stellt für Selbstanstrengungsprozesse eigener Art, nämlich in einem existentiell bedeutsamen Sinn. Durch die vielfältige Schulung der Aufmerksamkeit für Wahrnehmungsprozesse wird an solchen Orten das gesucht und praktiziert, was in dieser Arbeit bereits mehrfach angesprochen wurde: das Umschlagen vom Sinnenhaften in Sinnhaftes. „Die ästhetische Werkstatt ist ein Mittel der Begrenzung und ein Mittel der Entgrenzung von Wahrnehmungsfähigkeit nach außen und nach innen“ (ebd., S. 47). Indem Werkstätten Orte verdichteter individueller Erfahrung sind, sind sie zugleich auch „Transformationsorte des Bewußtseins, Impulsgeber für neue Ahnung und Erkenntnis - eben die Stellen, an denen der stockende Selbstbildungsprozeß erneut in Fluß kommt. Oder wo er überhaupt erst beginnt“ (ebd., S. 46). Damit sind Werkstätten auch jenseits pädagogischer Erwartungen als Orte ausgewiesen, an denen Identitätsgestaltung geschehen kann.

Schweigen, Schreiben, Bewegen. Neben der prozeßorientierten Materialgestaltung gibt es weitere Aneignungsverfahren in der ästhetischen Bildungspraxis, die zwar im Bereich der Auseinandersetzung mit Kunstwerken entstanden sind, sich aber durchaus auf ästhetische Projekte mit anderer Thematik und anderen Verfahrensweisen, wie z.B. dem szenischen Spiel, ausdehnen lassen. Es geht um Übungen zur Wahrnehmungsänderung, die im aufmerksamen Schweigen, Schreiben, Bewegen die körperliche, emotionale und intellektuelle Präsenz des Subjekts fordern, und das heißt auch: seine nicht-rationalen, bildhaft-imaginativen Fähigkeiten ansprechen. Die pädagogische Intention ist, Teilnehmende dazu anzuregen, auf neue Weisen wahrnehmen, denken und sprechen zu lernen, und zwar dadurch, daß sie ungewohnte Aneignungsweisen *selbst* erfinden. Das erfordert vom Veranstalter/von der Veranstalterin nicht nur didaktischen, sondern von den Teilnehmenden auch persönlichen Mut, denn die Schwierigkeit, die es bedeutet, sich - eine zeitlang - gegen individuelle oder gesellschaftliche Konventionen zu stellen und sich für das 'Verrückte', das 'Störende', das 'Ungewohnte' zu entscheiden und es zu realisieren, sollte keineswegs unterschätzt werden. Ein selbstverantworteter (und dennoch begleiteter) Sprung ins Ungewöhnliche kann im Bereich ästhetischer Bildung gewagt, im Erfinden eigener, passender Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen erprobt und damit ein Stück weit zum Experimentieren mit Bausteinen der eigenen Identität werden.

Geeignete Fragen, um erste Schritte auf methodischen Eigen-Wegen anzuregen, können - am Beispiel einer Auseinandersetzung mit bildender Kunst - folgende sein: „Schweigen vor Bildern statt Reden? Das Schweigen aushalten, es spürbar machen? Oder stummes Handeln? Zum Beispiel im Beschreiben der Sache für sich, im assoziativen Schreiben ...? Oder sich vor dem Objekt auf den Kopf stellen, es von unten betrachten? Oder sich im Gegenüber bewegen, tanzen? Oder eine musikalische Entsprechung erfinden? Oder eine Sprache aus Lauten ohne Wörter zu dem Wahrgenommenen aufbauen? Oder Zeichen, Bilder dagegen setzen?" (Selle 1994, S. 60). Wie man sieht, gibt es eine Fülle aisthetischer Erkundungsmöglichkeiten, die dazu angetan sind, „den kulturell gezähmten Blick und die Sprache zu unterlaufen" (ebd., S. 64). Die Distanz, die dadurch zum Gewohnten aufgebaut wird, macht das konstruktivistische 'Beobachten des Beobachtens' möglich, also eine Reflexivität, die aus Multiperspektivität heraus erwächst. Dadurch werden neue, andere Fragen aufgeworfen, als die, auf die man vorher schon alle Antworten parat hatte. In Abgrenzung zu einer Pädagogik, die ihr Bildungskonzept auf normativ-diskursiven Konsens gründet, könnte - nicht nur ästhetische - Bildungspraxis aus dem metho-

dischen (Frei-)Raum heraus Anregung zum Erkunden von Multiperspektivität geben und dazu ermutigen, eigene Zugänge zum Welt- und Selbstverstehen zu suchen und - in den unterschiedlichsten Ausdrucksformen - mitteilbar zu machen.

Schweigen kann wohl zu den subtilsten methodischen selbstbildenden Bausteinen im ästhetischen Erfahrungslernen gezählt werden, es ist - einem Ferment ähnlich - durchdringend wirksam. In ihm „wird die (Re-)Konstruktion von Bedeutungszusammenhängen in die Verantwortung des Betrachters (von Kunstwerken, Y. R.) verlagert" (ebd., S. 68). Eine entsprechende allgemeinpädagogische Formulierung könnte lauten: im Akt aufmerksamen Schweigens wird dem Lern-Subjekt Zeit und Raum für die Schöpfung eigener Weltversionen gegeben und zwar so, daß ihm dieser Schaffensprozeß als Aufgabe spürbar wird. Eigenaktivität und Eigenverantwortung realisieren sich damit in einer Ausdrucksweise, in der neben den rationalen und bildhaften Modi der Selbstreflexion auch der intuitive Modus plötzlichen Erkennens Platz hat. Es gerät eine eher unscheinbare und ungewöhnliche, dennoch potentiell äußerst wirkungsträchtige Verhaltenskomponente, die in verschulten Bildungsformen meist ausgeblendet bleibt, in den pädagogischen Blick.

Schweigen als Komponente selbstbildenden Lernens könnte sogar als postmodern-transversal verlaufender Erkenntnisweg quer zu allen Diskursgrenzen aufgefaßt und damit wichtiger Bestandteil einer von Welsch geforderten aktuellen „Kultur des blinden Flecks" (Welsch 1989, S. 38 f.) werden. Eine kulturelle Perspektive ist gemeint, die Ästhetisches und Anästhetisches, Erwartbares und Unerwartetes, gleichermaßen zu erfassen und zu gewichten vermag und in der - neben den bekannten Wegen der Moderne - Kategorien wie „Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit" (ebd.) erkenntnisgenerierende Potenz zuerkannt wird. Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß dort auch die diskursive Gegenbewegung des Schweigens einen gebührenden Platz erhält, als ein passender Ort für intuitive Vorgänge, für Paralogisches, Unberechenbares, Unbenennbares.

Gerade aus ihrem Fundus nicht-verbaler Methoden heraus könnte ästhetische Bildung zu einer exemplarischen „Schule der Andersheit" (ebd., S. 39) werden, wie Welsch das Potential der ästhetischen Dimension im allgemeinen bezeichnet. Daß auch Fachdidaktiker die ästhetische Dimension in solch eine umfassende Bildungsperspektive eingebunden sehen, zeigt Selles Einschätzung, wonach „das Andere am Ästhetischen als ein Mittel zu verstehen (wäre), die Starrheit rationaler Formen und moralischer Standpunkte zugunsten von Bewe-

gungen des Mitgehens, Öffnens und Verwandelns zu lockern. Ziel könnte eine Kultur der Erfahrung ... sein, in der sich die stumme Gewißheit ästhetischen Verstehens mit der Schärfe logisch-begrifflichen Denkens ... produktiv zusammenfänden" (Selle (Hg.) 1990, S. 18). Dafür, daß solche Formulierungen keine realitätsfernen Wünsche sind, stehen die vielfältigen methodischen Wege ästhetischer Bildung, die hier exemplarisch am Modus des Schweigens erörtert werden.

„Von der Pädagogik her gesehen, ist das verbale Benennen und Sichern ein Beitrag zur Lerngeschichte, zur Bewußtseinsbildung über eine Sache, und erscheint unverzichtbar" (Selle 1994, S. 69), und auch die dialogische Kommunikation bleibt einer der wichtigsten Lernwege. Daneben stellt Selle jedoch sein Votum für den kontemplativen und - nichtsdestoweniger aktiven - Lernmodus des Schweigens (ebd., S. 121). Kommt dieses auch aus dem dezidiert kunstpädagogischen Feld der Auseinandersetzung mit Kunstwerken und erhält es von dorther seine fachspezifische Legitimation, so erscheint eine erweiterte methodische Verwendung des Schweigens auch in anderen Bildungsbereichen nützlich zu sein, wenn es z.B. darum geht, soziale Ambiguitätstoleranz zu üben, das heißt, nicht vorschnell Zuordnungen vorzunehmen oder Bewertungen, Schlüsse, Urteile zu äußern. In vielen pädagogischen Themenfeldern ist ein Nutzen kontemplativer Methodenelemente vorstellbar: Mehrdeutiges, Widersprüchliches und Unaussprechbares taucht gerade in Zeiten normativer Freisetzungen auf, und dann scheint es angebracht, diese unsicher gewordenen Verhältnisse in einer Verlangsamung des Diskurses zu erfassen bzw. zu bearbeiten. Dazu dienen z.B. sowohl methodisch gesetzte als auch selbstgewählte Pausen, die Zeit lassen für einen schweigenden inneren Monolog oder ein schweigendes Üben von Wahrnehmungsaufmerksamkeit. Wäre kulturellen Verhältnissen, die von Flexibilität und Vielschichtigkeit, von Pluralität, Differenz und - sogar - Dissens gekennzeichnet sind, nicht generell eine ästhetisch grundierte Pädagogik angemessen, eine, die den vielen neu auftauchenden 'blinden Flekken' im gesellschaftlichen Feld auf praktisch-methodischen Wegen Aufmerksamkeit zukommen und dabei das Unberechenbare nicht aus den Augen läßt? Beinhaltete ein darauf gerichteter Kompetenzerwerb vielleicht ein Üben des Nicht-Sprachlichen, z.B. des Schweigens, der Geste, des Tempowechsels?

Ein Kompromiß zwischen Sprache und Schweigen scheint das Schreiben zu sein. Die zugrunde liegende Idee einer konzeptuellen Annäherung der beiden pädagogischen Standpunkte von Versprachlichung und Sprachlosigkeit ist, konventionelle Semantiken - und damit das Denken - geschmeidig zu machen. Der

Enge des Begriffs läßt sich vielleicht entkommen, „indem man Sprache bewußt als Instrument zum Imaginieren, Auflösen, Umschreiben ... benutzt, Worte und Begriffe aufbricht und dies schweigend (das heißt schreibend) tut“ (ebd., S. 70). Das Ziel ist also nicht die Entwertung der rationalen Dimension, sondern eine Erweiterung des kommunikativen Raumes durch Hinzuziehen nicht-rationaler, imaginativ-poetischer Modalitäten; dann „würde man auf Umwegen neu zur Sprache finden, parallel zum reflektierenden Wahrnehmungsprozeß, und dies nicht nur im Rahmen von Unterricht ...“ (ebd.). Praktikable Vorschläge gibt es genug, z.B. „Tagebuch oder Briefe an das Werk oder an fiktive Empfänger oder ein fortlaufender assoziativer Text oder Wahrnehmungsprotokolle oder Gedichte oder Kurt Schwitters mit seinen Lautsonaten kopieren ...“ (ebd.).

Schreiben ist, neben der eben beschriebenen Funktion, die subjektive Ausdrucksfähigkeit anzuregen, wohl die am besten geeignete Methode, den Modus der Reflexivität im ästhetischen Lernfeld konkret zu verankern. Soll die Dimension der Erfahrung lerneffektiv bzw. selbstbildend wirken, muß, ebenso wie das sinnenhaft-emotionale Prozeßerleben, eine distanzschaffende Dimension in einer Methode geübt werden. Da ist „das Schreiben ... die literarische Form des Reflektierens der Geschichte des Machens und des Gemachten. ... Im schreibenden Bemühen steckt nicht nur das Beschreiben im Erinnern, sondern auch das Durcharbeiten und Klären sowie das Vorstellen und Phantasieren“ (Selle 1988, S. 325 f.). Dabei haben die schreibend Reflektierenden ihre je individuelle Wahl zu treffen, denn die angestrebte „Reflexion kann auf zwei Wegen gelingen, ... auf dem Wege poetischer Annäherungen und auf dem Wege begrifflicher Auseinandersetzungen. Womöglich kreuzen sich beide im Text. Denn subjektives Beteiligtsein ... und die Pflicht zur Distanz des denkenden Bewußtseins schließen sich beim Schreiben nicht aus“ (ebd., S. 326). So wird in ein und derselben Methode, dem Schreiben, dessen logisch-rationale Qualität gleichgewichtig neben seine ästhetische Qualität gestellt: „Schreiben ist ein offener und komplexer Prozeß der Selbstkonfrontation mit Erfahrung, der das ‘Bild’ neben dem Begriff entstehen und bestehen läßt ...“ (ebd.). Beide Phänomene, Begriff und Metapher, sind Bewußtseinsleistungen, die bei der didaktischen „Anleitung zum Reflektieren“ (ebd.) gleichermaßen eingesetzt werden können. Darin scheint eine Nähe zum Konzept ästhetisch-transversalen Denkens (Welsch 1993, 1996) auf, denn auch das steht im Dienste einer Gleichwertigkeit der Diskursarten von rationaler Reflexivität und sinnenhafter Potenz. Im abschließenden Kapitel wird näher auf diese vermutete Ähnlichkeit eingegangen.

Im Verlauf von Projekten und Übungen in ästhetischer Praxis findet meist eine Kombination der beschriebenen Aneignungswege statt, ergänzt um die Dimension der körperlichen Bewegung. Damit vervollständigt sich das Spektrum eines selbstbildenden ästhetischen Erfahrungslernens. Die vielen praxisbezogenen Beiträge zum körperlich-sinnenhaften Aspekt des Erfahrungslernens haben mittlerweile einen eigenen Diskussionsstrang entstehen lassen (z.B. Kükelhaus, H. et al. 1982; Selle (Hg.) 1990), der - wie in 1.3 von mir erwähnt - im Zusammenhang mit der pädagogischen Postmoderne-Diskussion kritisch rezipiert wird (z.B. Schultheis 1997), hier jedoch nicht eingehender verfolgt werden soll. An dieser Stelle läßt sich als Extrakt nur festhalten, daß, wenn geistiger und körperlicher Ausdruck auf synergetische Weise, z.B. in einer Performance, zusammenfinden, „sie sich insoweit (ergänzen), als Sinnlichkeit und Denken, Spürsinn und Wissen, ... Begriff und Symbol ... ein synästhetisch-intellektuelles Gemeinschaftsunternehmen ... gründen können" (Selle 1994, S. 118). Damit sollte deutlich geworden sein, daß ästhetische Aneignungswege als allgemein gültige „Methoden der Bewußtseinserweiterung" (ebd.) aufgefaßt und in diesem Sinn eingesetzt werden können auch dann, wenn es in (ästhetischen) Projekten nicht speziell um die Selbstvermittlung von Kunst geht, sondern generell um ein neues Wahrnehmen- und Gestalten-Lernen von Lebenswelt durch das Medium der Erfahrung.

Beispiele aus der Praxis

Nachdem belegt wurde, daß identitätsrelevante Komponenten, darunter vor allem Reflexivität, Kontinuitätswahrnehmung, Kompetenz, Selbstbild, Bestandteile im Konzept selbstbildenden ästhetischen Erfahrungslernens bei Selle sind, wird die Suche nach Identitätsbausteinen nun an dokumentierten Praxisberichten von Teilnehmenden fortgesetzt. Die untersuchungsleitende Fragestellung lautet hier: Regen bildungspraktische Übungen - im Kontext eines Konzepts ästhetischen Erfahrungslernens vollzogen - Wahrnehmungsänderungen im Sinne identitätsgestaltender Prozesse an? Konkreter: Werden einige der von mir als identitätskonstituierend benannten Faktoren wie Kohärenz, Kontinuitätswahrnehmung, Kompetenz, biographische Kontextualität, Selbstbild, in praktischer ästhetischer Arbeit von Teilnehmenden thematisiert, und tritt die psychische Funktion der Reflexivität als identitätsrelevanter Faktor in Erscheinung?

Nach der Sichtung des umfangreichen Dokumentationsmaterials bleibt ein relativ kleiner Teil zurück, an dem die oben gestellten Fragen eindeutig nachweisbaren

Ertrag erbringen. Das ist nicht verwunderlich, sondern besonders spannend, da - anders als in Selles didaktischen Reflexionen - in den durchgeführten Übungen und Projekten explizites Theoretisieren fortfällt. Statt dessen liefert der unmittelbare Praxisvollzug Bruchstücke, die meiner Ansicht nach in meinen Fragehorizont hineinpassen. In eigenen Texten zeigen sich nachvollziehbare Reflexionen der Teilnehmenden, wobei die prägnantesten Fundstellen zusammengetragen wurden, um einige Identitätskomponenten nachzuweisen.

Der Arbeitsbericht einer Studentin, die an einem einwöchigen ästhetischen Projekt im Tagebaurestloch 'Geiseltal' bei Halle teilgenommen hat, zeigt ein Beispiel für die Methode poetischen Sprechens im Modus der reflektierenden Selbst-Kommunikation. Die Objekte ihres ästhetischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsinteresses sind u. a. abgelegte Arbeitshandschuhe, die sie am Ort vorfindet. Auf diese Gegenstände bezieht sich der folgende Textausschnitt:

„Schutzhaut-Arbeitshaut-Identitätshaut. Schutzschicht, Schichthaut, Hautschicht-Körperschicht, Schichtarbeit. Schicht auf Schicht bewegbare Landschaft. Schicht. Damit ist Schicht. Ich entdecke gelbe Farbe, mit dem Handschuh wurde gemalt ... Vielleicht kein Osthandschuh? Projektionen. Von vorgefertigten Mustern. Ist die Grenze noch erkennbar? Wer erzählt hier wem? Höre ich überhaupt zu? Schweigen." (Winkler in Selle 1998, S. 112).

Charakteristisch für die Anfangspassage ist, daß durch das Stilmittel des unvollständigen Satzes ein Effekt assoziativ verdichteten Erzählens erzeugt wird, wobei die verschiedenen Fäden der Narration dennoch deutlich hervortreten. So werden in der wahrnehmend-reflektierenden Beschäftigung mit den abgelegten Arbeitshandschuhen mehrere Geschichten gleichzeitig erzählt, in denen die Frage nach Identität ausdrücklich als Thema hervortritt: „Identitätshaut". Deutlich wird die zugehörige sozial- und individualfunktionale Zweipoligkeit: die benachbarten Wörter „Arbeitshaut" und „Schichthaut" verweisen auf die individuelle genauso wie auf die gesellschaftliche Dimension von Identität, und diese Dimensionen werden in einem diametral entgegengesetzten Spannungsverhältnis gezeigt: die Haut als Körperschicht ist dem Subjekt auf äußerst intime, unverwechselbare Weise zu eigen und nah - zugleich ist das Wort 'Schicht' im ökonomischen Bereich von Bedeutung, insbesondere in einem, der von kollektivierender Subjektferne, von Entfremdung, gekennzeichnet ist. Bereits in diesem minimalen Textausschnitt wird deutlich, wie sich im Erfinden einer individuellen poetischen Sprache *Reflexivität* realisieren kann: das durch die verwendeten Wörter angesprochene semantische Feld wird so ausgereizt, daß

in ihnen die *Multikontextualität* von Lebenswelt ins Licht tritt; an dieser Stelle betrifft das die Vielschichtigkeit der Identitätsdimension. Nach meiner eigenen Definition wird personale Identität als eine selbstvergewissernde Orientierungsleistung des Subjekts im sozialen Feld entworfen (Kapitel 2.2). Hält man dieses Konzept zum Vergleich neben den zitierten Textausschnitt, dann lassen sich - über die Grenzen der unterschiedlichen Diskursarten hinweg - durchaus Entsprechungen feststellen.

Auch im weiteren Textverlauf werden die oben bereits aufgewiesenen identitätsrelevanten Bausteine Kontextualität und Reflexivität sichtbar. Nicht nur der allgemeine, auch der spezifisch deutsche und aktuelle gesellschaftliche Kontext kommt in der ästhetischen Erfindung einer sprachlichen Neukombination zum Ausdruck: „Osthandschuh". Reflektierend-assoziierende Akte, die sich an diese verdichtete Semantik anschließen, erscheinen hier in der Frageform, bringen Kommunikation als gesellschaftlich bestimmte Beziehungsweise ins Spiel; und das auf eine Art, die das wahrnehmend-reflektierende Subjekt in den thematisierten gesellschaftlichen Kontext einbezieht: „Wer erzählt hier wem? Höre ich überhaupt zu?" Hier öffnet jemand im unmittelbaren Betroffensein die eigene Perspektive, stellt sich aus dem einen Standpunkt heraus und nimmt zugleich einen zweiten ein. Ein treffenderes Beispiel für die konstruktivistische Version von Reflexivität, das bereits oft genannte 'Beobachten des Beobachtens', kann es meiner Ansicht nach kaum geben.

Ein anderes Textbeispiel stammt aus demselben ästhetischen Projekt im Tagebaurestloch 'Geiseltal', in dem die nun zitierte Teilnehmerin, wie alle anderen, wahrnehmend, gestaltend und schreibend-reflektierend gearbeitet hat. Die Hinweise auf identitätsrelevante Komponenten sind subtiler als im ersten vorgestellten Text, weil sie nicht ausdrücklich benannt werden. Dennoch meine ich, auch in diesem inneren Monolog wird eine orientierungssuchende Selbstbefragung im Sinn eines Identitätsgestaltungsprozesses sichtbar, insbesondere in der Bearbeitung der Frage nach *Kontinuität.* Auch der Identitätsbaustein *Kohärenz* schwingt im reflektierenden Fragen nach einer existentiellen Situierung implizit mit. Kohärenz bezeichnet in meinem Identitätskonzept die Gefühls-Qualität des intrapsychischen Zusammenhalts, die durch die aktivierte Funktion der Reflexivität etabliert und aufrechterhalten wird (Kapitel 2.2). Ohne weiteren Kommentar soll der folgende Text den Nachweis für die von mir unterstellten Bedeutungsgehalte liefern:

„Die Landschaft erstreckt sich in voller Größe. Allerkleinstes Wollen! Dies unterliegt einer anderen Veränderung. Mein Wollen, meine Form hat nichts mit diesem hier zu tun. Wir hatten nur ... eine stolze Begegnung in Kürze; kein Besitz, keine Form, die es beherrscht. ... Es hat seine eigenen Regeln, seine eigenen Veränderungen. Ich bin hier, ich hab mich verändert. Es bleibt der Punkt des Rendezvous als befruchtendes Moment zurück. Im Bogen geworfen mit einer Frage des Ankommens und Von-wo-aus-geworfen-seins? Es ist die Frage, ob die Landschaft uns wirklich hineingelassen hat. ... Hinterläßt dies hier Spuren, mehr als Fußspuren ...? Diese Formen, meine Formen, die ich erkämpft habe, unterliegen nun meinen Veränderungen, unterliegen nun meiner Situation ... wieviel davon in mir bleibt, weiß ich nicht.“ (Hoffmeister in Hackmann et al. (Hg.) 1996, S. 223).

In den folgenden Texten, die aus verschiedenen elementarpraktischen Übungen des universitären Veranstaltungszusammenhangs stammen, steht im Vordergrund, wie biographische Elemente ungeplant - vom Material, von der Thematik oder von der Methode assoziativ angeregt - in ästhetisches Handeln einfließen und es bestimmen. In allen drei Beispielen wird der biographische Einfluß als selbstreflektierendes Befragen des eigenen existentiellen Standortes sichtbar. Damit entfaltet *biographische Kontextualität* - als Bestandteil einer selbstvergewissernde Orientierungsleistung des Subjekts - ihre Identitätsrelevanz. Im nachfolgenden Text führt das ‘blinde’ Ertasten eines Gegenstandes, als Teil der Aufgabe des ‘Blindzeichnens’, die Aufmerksamkeit über den Tastsinn direkt in die imaginäre Dimension bildhaften Erinnerns hinein. Durch das Ausschalten des ‘äußeren’ Sehens wird die Intensität des ‘inneren’ Sehens aktiviert, und die aufsteigenden Bilder transportieren Biographisches in die gegenwärtige Lernsituation. Bedeutungstragende Personen, Orte, Situationen und Tätigkeiten mit den zugehörigen erfahrungsbedingten Gefühlsqualitäten tauchen auf:

„Das blind ertastete Stück Natur versetzte mich in eine Vergangenheit zurück, die ich im Augenblick des Fühlens als beglückend empfand. Großeltern - meine Jugendzeit - harte Arbeit - das weite, sagenumwobene, geheimnisvolle Moor.“ Dieser Prozeß des bildhaften Erinnerns wirkt nicht fest- oder zurückhaltend; an die Gestaltungsaufgabe gebunden, bekommt er eine vorwärtsgerichtete Dynamik, er treibt den gegenwärtig stattfindenden ästhetischen Prozeß voran: „Das in mir aufsteigende, wohlige Gefühl brachte in der ‘Blindphase’ ein fertiges Bild, das ich gleich fixieren konnte.“ (Theil in Selle 1988, S. 212).

Ein ästhetischer Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozeß, der in besonders intensiver Weise die Zeitdimensionen Vergangenheit und Gegenwart des biographischen Kontextes aufscheinen läßt, zeigt sich in der folgend zitierten Dokumentation einer elementarpraktischen Übung, die zum Thema 'Wald' veranstaltet wurde und den Umgang mit Naturmaterialien, vor allem mit Holz, in den methodischen Mittelpunkt stellte. Bezeichnend ist auch hier, daß auf vorher nicht geplante Weise biographisches Erinnern sich ereignet. Die darin freigesetzte Emotionalität kann als psychodynamische Verbindung betrachtet werden, die im ästhetischen Arbeiten zwischen individueller Vergangenheit und Gegenwart vermittelt:

„Das Material war von Anfang an für mich vorgegeben. Ich wollte meine Baumstämme, die ich ehemals für mein Hochbett benutzte, verwenden. ... Ich hatte zwar keine Vorstellung davon, was ich herstellen wollte, aber ich wußte, daß der Arbeitsprozeß sehr viel mit mir zu tun haben würde. Dies hängt sehr stark mit dem Tod meines Vaters zusammen. Die Baumstämme symbolisieren für mich einen dreifachen Halt: den Halt meines verstorbenen Vaters, den Halt meiner ehemaligen Schlafstatt und meinen inneren Halt, meine Standfestigkeit. Ich fühlte mich dazu aufgefordert, mich mit ihrer Bedeutung auseinanderzusetzen." (Vaske in Selle 1988, S. 316).

Die Gefühle, die mit dem Tod des Vaters verbunden sind, fließen in einen assoziativen Akt ein, der ein bedeutungstragendes Symbol schafft. Dadurch verbindet sich das Biographische mit dem in der Übung verwendeten konkreten Material; die Dimension der *Kontextualität* erweitert sich aus der Vergangenheit heraus in die Gegenwart hinein. Darüberhinaus zeigt sich meiner Ansicht nach sehr eindrücklich, wie das komplexe Zusammenspiel subjektiver Vermögen in der Mehrdimensionalität ästhetischen Erfahrungslernens aktiviert wird. Sinnengebundene Wahrnehmung, Imagination, Emotionalität, Reflexion, Symbolbildungsfähigkeit, gestalterischer Ausdruck - alles wird, phasenweise wechselnd, in einen umfassenden Prozeß individueller Sinngenerierung eingebunden, der anfangs unwillkürlich von der ästhetischen Situation angeregt, im Übungsverlauf jedoch intentional verfolgt wird. Gerade im letzten Satz des angeführten Zitats bestätigt sich meine These, daß erst durch Akte der (Selbst-) Reflexion aus konditionierten Konstruktionen Gestaltungen werden.

In der abschließend vorgestellten Textpassage wird besonders deutlich, wie eine auf sinnenhafte Wahrnehmung gegründete Reflexion im ästhetischen Handeln angeregt und der biographische Aspekt dadurch in eine historische Perspektive

eingebunden werden kann. Außerdem wird der Ertrag der vorangegangenen Zitate um die identitätsrelevante Dimension der *Narrativität* erweitert:

„Meine Zeit mit der gefundenen Zeit verbinden - eine Gleichung, die zwar nie ganz aufgeht, aber dafür die Sonne jeden Tag schon seit Tausenden von Jahren, und das kann ich manchmal spüren, wenn ich ein Stück Holz in die Hand nehme. Holz *ist* wunderbar, Stoff, aus dem die Bäume sind, wachsende Wälder, gewachsene Zeit. Lebens-Geschichte, Teil von uns, von mir, Lust, daran zu arbeiten und gleichzeitig an mir selber; herumzufeilen am Holz wie an einem Text." (Kiepe in Selle 1988, S. 318).

Damit soll hinreichend belegt sein, daß nicht nur Selles didaktische Konzeption eines selbstbildenden ästhetischen Erfahrungslernens in der Praxis aufgeht, sondern - das ist mir im Zusammenhang der Themenstellung meiner Arbeit am wichtigsten - daß die von mir vorgeschlagenen psychischen Dimensionen sich sehr wohl in ihrer identitätskonstituierenden Funktion in der Bildungspraxis bestätigen lassen. Dennoch ist dieser Nachweis von Praxisspuren, die sich theoretischen Konstrukten in plausibler Weise zuordnen lassen, nur ein allererster Versuch. Er ist in meinen Augen so vielversprechend verlaufen, daß sich systematische empirische Folgeuntersuchungen, vielleicht in eigens für diese Thematik konzipierten Projekten oder in anderen methodischen Zugängen, empfehlen.

Berücksichtigung identitätskonstituierender Elemente in der Methode 'szenisches Spiel'

Auf eine erste Anknüpfungsmöglichkeit für praktisch-methodische Forschungsvorhaben im Bereich der ästhetischen Bildung, die identitätsrelevante Fragen wie z.B. die nach Kontinuitätswahrnehmung, Kohärenzgefühl oder Selbstbildgestaltung aufnehmen kann, stößt man an der Universität Oldenburg. Dort existiert seit ca. 11 Jahren das von Ingo Scheller geleitete Projekt 'Szenisches Spiel als Lern- und Forschungsmethode'. Die Methode 'szenisches Spiel' wurde von ihm entwickelt, ist in verschiedenen Bildungszusammenhängen erprobt und in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentiert worden (Scheller 1998). Bereits ein grober Einblick in die Konstitution dieser Form „erfahrungs- und handlungsbezogene(r) pädagogische(r) Praxis" (ebd., S. 14) macht deutlich, daß es darin zahlreiche Ansätze gibt, die eine empirische Erforschung der in meiner Arbeit vorgelegten Thesen zur Gestaltung personaler Identität mit Mit-

teln der ästhetischen Bildungspraxis möglich erscheinen läßt. Zudem stellt sich heraus, daß an einigen identitätsrelevanten Themen auf diese methodenspezifische Weise in der ästhetischen Bildungspraxis bereits seit langem gearbeitet wird. Im folgenden soll auf die wichtigsten Anschlußstellen hingewiesen werden.

Scheller nennt als zentrales Thema aller Lernprozesse, die im Rahmen der Methode des szenischen Spiels durchgeführt werden „die Frage nach den sozialen Erfahrungen und situativen Bedingungen, die Menschen dazu bringen, ihre abgespaltenen, aufgezwungenen, kontrollierten oder rationalisierten Gefühle, Phantasien und Wünsche auf andere zu projizieren und an diesen ... zu bekämpfen" (ebd., S. 12). Von diesem übergreifenden thematischen Schwerpunkt führt m. E. eine direkte Verbindung zum *Selbstbild*, einem Konstrukt, das in meine Skizzierung eines aktuellen Identitätskonzepts als inhaltlich-qualitative Komponente eingeht (Kapitel 2.2). *Kontextualität*, ein formal-strukturelles Element, das von meiner Seite aus ebenfalls als identitätskonstituierend aufgefaßt wird, erscheint auch bei Scheller - und zwar als grundlegende Arbeitsperspektive, worin die Frage nach individuellen Gestaltungen des Selbstbildes eingebunden ist. Als Programm formuliert er, daß der durch verinnerlichte Normen, Vorurteile, Alltagstheorien und/oder Institutionen legitimierte psychische Projektionsmechanismus, der so funktioniert, daß Anteile der eigenen Person als anderen zugehörig wahrgenommen werden, im szenischen Spiel deutlich gemacht, in seinen vielschichtigen Aspekten untersucht und in seiner stillschweigenden Wirkung aufgebrochen wird: „Das szenische Spiel hat sich als geeignetes Verfahren erwiesen, um die Entstehung und Wirkung solcher Übertragungs- und Abwehrmechanismen bei Einzelnen und in Gruppen in konkreten Situationen zu untersuchen, (wieder)erlebbar zu machen und in das eigene Selbstbild so zu integrieren, dass neue Sichtweisen und Verhaltensweisen zumindest möglich werden" (ebd.). Darin wird m. E. deutlich, daß es sich hier um Inszenierungsformen der Selbstbefragung und Selbstorientierung in sozialen Kontexten handelt, daß also das Thema personaler Identität ein zentrales Bearbeitungsfeld in der Methode des szenischen Spiels ist, wobei aktiv handelndes Einüben in Wahrnehmung und Reflexion des Selbstbildes den Dreh- und Angelpunkt für mögliche Veränderungen, d.h. für Lernprozesse, zu bilden scheint.

Daß diese Form der kontextbezogenen Selbstbildgestaltung in ein Lernparadigma eingebettet ist, das dem von mir in dieser Arbeit vorgestellten des ästhetischen Erfahrungslernens zugerechnet werden kann, wird in Schellers eigenen Ausführungen deutlich. Er geht von der Voraussetzung aus, „dass es möglich

ist, ... Lern- und Erkenntnisprozesse zu initiieren, die nicht von der Lernsituation und den konkreten Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen der Beteiligten abstrahieren, sondern diese und die körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen bewusst aktivieren und als Inhalte und Potenziale in den Erkenntnisprozess mit einbeziehen" (ebd., S. 13). Es geht ihm anscheinend darum, im aktiven Wahrnehmen und Handeln Aufmerksamkeit für individuelle Verhaltensmuster und Einstellungen zu wecken. Dafür muß seiner Meinung nach über das Begriffliche hinausgegangen werden, denn wenn als Lernziel formuliert wird „sich bewusst zu machen, wie man sich tatsächlich verhält, wie dieses Verhalten von anderen wahrgenommen wird und in wieweit dieses Wahrnehmung den eigenen Vorstellungen ... entspricht" (ebd., S. 25), dann spielt die Dimension der sinnenhaften Wahrnehmung die zentrale Rolle, und - damit verbunden - die Mehrschichtigkeit nicht-sprachlicher Erfahrungsmodalitäten, denn „(f)ür solche Lernprozesse reicht die Begriffssprache nicht aus, weil sie nur erklären und rechtfertigen würde, was erst zu Bewusstsein kommen soll" (ebd.). Aufgrund ihres metaphorischen Potentials sind daher in szenischen Darstellungen sozial bedeutsamer Themen und Situationen „sinnlich-ästhetische Gestaltungen" (ebd.) ausschlaggebend; sie sind „aufgrund ihrer morphologischen Ähnlichkeit in der Lage ..., auch ... emotionale Anteile darzustellen und zu vergegenständlichen" (ebd.).

Das szenische 'Erkunden' einer sozialen Situation, einer Einstellung, eines Verhaltensmusters ist ein „Lernen mit allen Sinnen" (ebd., S. 25); das bedeutet, daß in dieser Lernmethode Wahrnehmungsübungen einen wichtigen Platz einnehmen (ebd, S. 30). In ihnen soll nicht nur die Aufmerksamkeit für das äußere situative 'Hier-und-Jetzt' herausgebildet, sondern gleichzeitig auch die Erinnerungsfähigkeit der Spielenden, ihre Aufmerksamkeit für innere psychische Prozesse, aktiviert werden. Die Teilnehmenden stellen ja nicht ungebrochen sich selber dar, sondern übernehmen in der Gestaltung von Geschichten und Situationen Rollen verschiedener anderer Personen. Um deren vielschichtigen Bedeutungsgehalt erfassen und ausdrücken zu können ist Einfühlung, ein psychischer Prozeß teilweiser Identifikation, vonnöten. Dieser basiert wiederum auf der Fähigkeit, eigenes biographisches Material in seinen bildhaften Präsentationen, sinnenhaft-emotionalen Färbungen und in seinem subjektbezogenen Sinnhorizont vergegenwärtigen zu können: „Vor allem bei der *Einfühlung*, bei der die Spieler die Lebensgeschichte, die ... äußere und innere Welt und Haltung einer Person von innen heraus so differenziert entwickeln müssen, dass sie in der Lage sind, sie in unterschiedlichen Situationen darzustellen, sind sie darauf angewiesen, vergessenes, halb- und vorbewusstes Erlebnismaterial zu aktivie-

ren und auf die Person zu übertragen“ (ebd., S. 29). Im szenischen Spiel kommt also das Element der Biographie in einer ästhetischen Mischform, dem Modus bildhaft-imaginativer Narrativität, zum Tragen. Damit ist ein weiterer wichtiger Anschluß an die von mir vorgeschlagenen identitätskonstituierenden Faktoren gefunden; in meinem Entwurf wird Biographie dem formal-strukturellen Aspekt der *Kontinuitätswahrnehmung* zugerechnet, und im Modus des Erzählens wird das Material für die *Selbstbildkonstruktion* bereitgestellt (Kapitel 2.2).

Auf einen Nenner gebracht sehe ich die zentrale Anschlußmöglichkeit meines Identitätskonzepts an die von Scheller entwickelte Methode darin, daß dort Fragen nach der Situierung der eigenen Person, Fragen nach dem Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts in einem wahrnehmungs- und erfahrungsgrundierten Lernparadigma differenziert bearbeitet werden. In den Aspekten des biographischen Erinnerns, des psycho-sozialen Einfühlens, des bildhaft-imaginativen „Handeln(s) in vorgestellten Situationen“ (ebd., S. 26) wird insgesamt eine subjektorientierte, ästhetisch (d.h. wahrnehmungs- und gestaltungs)orientierte lebensweltbezogene Perspektive in institutionalisierte Lernkontexte hineingetragen: „die in Texten, Bildern und Filmen entworfenen Ereignisse ... und sozialen Situationen (können) so angeeignet werden, dass auch die eigene Lebenspraxis zum Thema wird, können ... Geschichten aus unterschiedlichen Epochen, Kulturen und sozialen Schichten vergessene oder noch nicht erworbene Verhaltensmuster aktivieren, das eigene Denken und Handeln ... als zeitgeschichtlich verankertes erfahrbar machen“ (ebd.).

Eine weitere wichtige Gemeinsamkeit ist, daß *Reflexivität* in Schellers methodischem wie in meinem identitätskonstituierenden Konzept eine entscheidende Rolle spielt. Das zeigt sich in der strukturellen Anlage des szenischen Spiels. Wahrnehmendes Erkunden von Szenen und Rollen durch die Spielenden selbst wird dort nämlich ergänzt durch die Wahrnehmungen und Kommentare der in jeder Szene anwesenden Beobachter/Beobachterinnen. Durch sie, nicht nur durch eigenes Erleben, werden die Darstellenden zur Reflexion ihrer Haltungen angeregt (ebd., S. 32). Diese Beobachterfunktion erweitert die Möglichkeiten von Wahrnehmung und, so ließe sich im konstruktivistischen Sinn formulieren, realisiert methodenspezifisch das bereits vielgenannte ‘Beobachten höherer Ordnung’. Damit relativiert sich der Standpunkt eigenen Erlebens, die Beobachtenden machen durch ihre Rückmeldungen auf ‘blinde Flecken’ in der eigenen (Rollen-)Wahrnehmung aufmerksam: „Die Beobachter, auf die beim szenischen Spiel nicht verzichtet werden kann, beschreiben und zeigen, welche Haltungen im Spiel sichtbar geworden sind und welche sozialen Beziehungen

die Personen ... aufgebaut bzw. abgebrochen haben ... Diese szenische Reflexion zwingt zur Konkretion, zur Sichtbarmachung von Haltungsnuancen und zur Diskussion unterschiedlicher Wahrnehmungen" (ebd.). Der mögliche Lerneffekt kann ein tiefgreifender sein, denn dadurch, daß Selbst- und Fremdwahrnehmung durch die zurückgemeldete Beobachtung in Widerspruch zueinander geraten (können), wird eine Überprüfung eingeschliffener Verhaltens- und Einstellungsmuster geradezu provoziert. Die sinnenhaft-unmittelbare Ebene des Erlebens wird in solch mehrfach gebrochenem Reflektieren, das mit den Mitteln szenischer Darstellung möglich wird, einer sehr differenzierten Analyse und ebensolchen Veränderungsexperimenten zugänglich: „andere als die gewohnten Formen der Konfliktbewältigung und Bedürfnisbefriedigung (werden) entdeckt, probeweise ausgelebt und in das eigene Selbstbild und Verhaltensspektrum aufgenommen" (ebd., S. 33).

Neben den genannten Ähnlichkeiten und Anschlußmöglichkeiten, die die Methode 'szenisches Spiel' für das von mir favorisierte Identitäts- und Bildungskonzept bietet, sehe ich aber auch einen Unterschied. Dieser liegt in der tiefenpsychologisch fundierten und integrativ-kompensatorisch orientierten Zielsetzung, die Scheller der Methode des szenischen Spiels als pädagogischer Lernform einschreibt. Wie schon erwähnt, gründet er das szenische Erkunden gewohnheitsmäßiger Verhaltens- und Einstellungsmuster auf die Annahme psychischer Abwehrmechanismen und richtet es auf ein methodengelenktes 'Bewußtmachen' mit anschließender Verbesserungsmöglichkeit aus. Damit gewinnt m. E. die von ihm vorgeschlagene Lernrichtung eine leicht therapeutisch-analytische Note, ähnlich wie in Blohms Ausführungen zu einer identitätsfördernden ästhetischen Bildungspraxis (Kapitel 3.1). Die Basisperspektive bei Scheller scheint zu sein, das Sicherungsmotiv (in Form von psychischer Abwehr) im menschlichen Verhalten stärker zu betonen als das Explorationsmotiv (in Form von Experimentierneugier). Dementsprechend sind seine Interventionsstrategien darauf ausgerichtet, diese Abwehr im Sinne von Kompensation oder Integration aufzuheben. Ich will keineswegs abstreiten, daß psychische Abwehrmechanismen existieren und daß sie gerade in instabilen gesellschaftlichen Lagen wie der heutigen als individuelle und kollektive Absicherungsbewegungen mit destruktiven Auswirkungen verstärkt auftreten. Für mich steht auch außer Zweifel, daß solche Phänomene berechtigterweise ein lohnendes Aktionsfeld im Bereich sozialen Lernens darstellen. Dort sehe ich Schellers Ansatz von seiner Intention her angesiedelt und deshalb ist es verständlich, daß ein deutlich erzieherischer, d.h. in einer klaren Ziel-Weg-Definition gründender Anspruch in seiner Methode erkennbar wird. Erklärt man soziales Lernen zum relevanten Bildungs-

horizont, dann scheint es vollkommen gerechtfertigt, wahrscheinlich sogar unumgänglich zu sein, pädagogische Interventionen strategisch planvoll zu konzipieren, sie auf spezifische theoretische Konstrukte zu beziehen und damit ihre Effizienz an Kriterien der Überprüfbarkeit anzubinden. Als Alternative dazu sehe ich noch einen anderen Horizont ästhetischen Erfahrungslernens, den ich bevorzuge und der sich mit einer Akzentuierung eigenverantworteter Selbstbildung deutlich von einer didaktischen Konzeption erzieherisch geplanter und verfolgter Absichten abhebt. Daher möchte ich das Motiv der Neugier, des zweckfreien Experimentierens und Erfindens sowie die Perspektive der Zieloffenheit von Lernprozessen - auch bei Fragen nach der Gestaltung personaler Identität - stärker berücksichtigt wissen als es möglicherweise bei einem methodischen Weg der Fall ist, in dem alle Interventionen auf die Bearbeitung einer spezifischen psychischen Konfiguration abgestellt sind.

3.3 Ein Ausschnitt aus der fachdidaktischen Diskussion: Anschlüsse an eine postmoderne Bildungsperspektive und an das Konstrukt personaler Identität

Auch in der Didaktik-Diskussion ästhetischer Bildungspraxis findet eine Grundlagenreflexion statt, wie sie im Zuge der Postmoderne-Debatte die pädagogische Disziplin als ganzes erfaßt hat. Während in Kapitel 1.3 einige Stimmen aus der Allgemeinen Pädagogik dazu zitiert wurden, wird nun ein entsprechender Diskussionsstrang innerhalb des Faches Kunstpädagogik/ ästhetische Bildung in Umrissen vorgestellt. Darin springt eine Kontroverse ins Auge, die Impulse für zeitgemäße Bildungsperspektiven liefern könnte, die auf einem ästhetisch akzentuierten Modell personaler Identität gründen. Ein Begriff, der dabei eine zentrale Rolle spielt, ist die von Selle eingeführte 'ästhetische Intelligenz' (Selle 1994 b; Selle 1998). Sie gewinnt Kontur einerseits aus dem empirischen Erfahrungszusammenhang ästhetischer Praxis des Autors und andererseits aus seinen diskursiven Abgrenzungsbemühungen gegenüber dem ebenfalls fachdidaktisch verwendeten Begriff der 'ästhetischen Rationalität', wie er von Otto seit einiger Zeit diskutiert wird (Otto 1991; Otto in Zacharias (Hg.) 1991). Was die Kontroverse um beide Begriffe für mein Arbeitsthema so interessant macht ist die Tatsache, daß sowohl Otto als auch Selle in ihren jeweils verteidigten Positionen den Anschluß an die Postmoderne-Diskussion herstellen, und zwar durch expliziten Abgleich des von ihnen jeweils favorisierten Begriffs mit dem 'ästhetischen Denken' (Welsch 1990), einem Konstrukt, das von philosophischer Seite aus als spezifisch ästhetischer Bewältigungsmodus für eine gelingende Gestal-

tung aktueller Lebensverhältnisse propagiert wird. Insofern knüpfe ich mit der Vorstellung dieser bildungspraktischen Diskussionsbeiträge an die am Anfang der Arbeit skizzierte Postmoderne-Debatte an. Darüberhinaus ist für meine Wahl der im folgenden besprochenen Positionen entscheidend, daß die pädagogischen Konzepte beider Autoren zwei unterschiedliche Varianten des ästhetischen Erfahrungslernens darstellen. Dieses Bildungsparadigma, das bereits als Rahmen meiner eigenen Überlegungen kenntlich gemacht wurde, erscheint mir deshalb für mein Arbeitsthema passend, weil es über einen rein didaktisch-methodischen Horizont hinausgreift und schon vom theoretischen Ansatz her die Gelegenheit bietet, wichtige Lebensweltbezüge, wie z.B. personale Identitätsgestaltung und 'postmoderne' kulturelle Phänomene, aufzunehmen und entsprechende Möglichkeiten für deren Bearbeitung bereitzustellen.

Ästhetische Intelligenz versus ästhetische Rationalität

Der Facetten-Reichtum ästhetischer Intelligenz, der von Selle in mehreren Beschreibungen umkreisend herausgearbeitet wird, erwächst aus der in Wahrnehmung und Gestaltung angelegten Vielschichtigkeit ästhetischer Erfahrung. Diese Erfahrungsfolie, auf der der Begriff ästhetischer Intelligenz gebildet wird, besteht nicht nur aus fachspezifischen Lehr- und Lernkontexten, sondern auch und vor allem aus sehr persönlichen Situationen des Autors, wie z.B. die Schilderung eines Venedig-Aufenthalts belegt (Selle 1994 b, S. 6 f.). So erklärt sich das Entstehen einer weit gefaßten „existenzialästhetischen" (Selle 1998, S. 65) Perspektive, die - neben kunstnahen Erfahrungsräumen sowohl vor - als auch außerkünstlerische Szenarien nutzend (ebd., S. 62) - am „autopoietischen Aufbauprozeß des Subjekts" (ebd., S. 64) interessiert ist. Dementsprechend wird die Frage aufgeworfen, wie „ästhetisch stimulierte(n) Bewußtseinsverdichtungen zu einer Daseinsgewißheit" führen, und es wird auch die Möglichkeit von „Grenzüberschreitungen zu einer Transzendenz des Seins" in den Blick genommen (ebd.). Dieses weit ausgreifende Gedankenspektrum, das sich „im Raum der Selbstbefragungen des Subjekts" und seiner Sinnsuche (ebd.) bewegt und aus dem heraus der Begriff der ästhetischen Intelligenz entsteht, wird immer wieder bildungspraktisch gewendet, z.B. in der Frage, in wieweit Selbstbildungsprozesse existentiellen Zuschnitts überhaupt „pädagogisch inszenierbar oder begleitbar" (ebd., S. 65) sind.

Um die schwer faßbaren Dimensionen, die in das Konstrukt der ästhetischen Intelligenz eingehen - wie z.B. Daseinsbewußtheit oder Selbstsituierung (ebd.)

- in einem wissenschaftlichen Diskurs überhaupt annähernd verhandelbar zu machen, braucht man eine solide theoretische Basis. Die findet Selle in einer konstruktivistischen Orientierung. Er installiert einen entsprechenden Rahmen zur Definition des „ästhetischen Subjekts" (ebd., S. 69) und baut ihn zur Konturierung der ästhetischen Intelligenz weiter aus: nachdem das Subjekt als „ein prozessuales Konstrukt, ein labiles Fließgleichgewicht wechselnder Selbstbildentwürfe, eine permanente Inszenierung zwischen biographischem Gedächtnis, Wahrnehmungsgegenwart, Hormonspiegelschwankungen, ... Unbewußtem, Selbstdistanz ..." (ebd.) definiert wird, wird die zugehörige ästhetische Intelligenz als „Potenz" aufgefaßt, „die das Subjekt entwickelt, um konstruktiv vorstellend und handelnd den Druck produktiv zu machen, der von der (Selbst-)Erkenntnis ausgeht, die Wirklichkeit dieses einen ... Lebens als eine individuelle immer wieder neu zu erfinden und sich in dieser Aktivität gegenüber dem Anderen der Welt behaupten zu müssen" (ebd., S. 64).

Mit dieser Definition ästhetischer Intelligenz wird ein weiteres Mal die enge Verknüpfung von konstruktivistischer Sichtweise mit der ästhetischen Dimension deutlich. Die habe ich, unterstützt durch die Positionen von Schmidt, Welsch und Goodman, in der Vorstellung konstruktivistischer Basisannahmen herauszuarbeiten versucht (Kapitel 2.3). In eine ähnliche Richtung scheint Selles Auffassung zu gehen, wenn er meint, ein Subjekt könne dann ästhetisch genannt werden, „wenn es im besonderen Maße wahrnehmungsfähig und selbstwahrnehmungsfähig, ... bewußtseinsproduzierend-reflexiv und sinngenerativ ist und wenn es in besonderem Maße zum aufmerksamen Zuschauer jenes im biographischen Material der Erinnerung und im Augenblick der Wahrnehmung verankerten Bewußtseinsprozesses werden kann, ... wenn es also ästhetisch intelligent genannt werden kann" (ebd., S. 70 f.). Abgesehen von den konstruktivistischen Implikationen der Autopoiese und der Beobachtung höherer Ordnung zeigen sich hier einige Dimensionen, die als konstituierende Elemente auch in meinem Identitäts-Entwurf erscheinen, nämlich (Selbst-) Reflexivität, Kontinuitätswahrnehmung, Selbstbild, Narrativität, Selbstvergewisserung. Ließe sich also - mit aller Vorsicht bei der Überschreitung von Diskurs- bzw. Fachgrenzen - eine Kompatibilität zwischen einer (konstruktivistisch grundierten) ästhetischen Intelligenz und einem ebenso verfaßten Identitätskonzept herstellen? Könnte ästhetische Intelligenz etwa als psycho-physischer Operationsmodus vorgestellt werden, dessen sich das Subjekt bedient/ bedienen kann, um in Prozessen experimenteller Selbstbildung seine postmodern flexibel-fragile Identität zu gestalten? Eine positive Antwort auf diese Fragen rückt näher, wenn man einen weiteren Definitionsversuch Selles herbeizieht, wonach „(ä)sthetische Intelligenz

... als individuell ausgeprägte Fähigkeit zur autonomen Entwicklung aller besonderen Wahrnehmungs-, Reflexions-, Handlungs- und Sinn-Entwurfsfähigkeiten zu beschreiben (wäre), die für ein bewußtes Sein von Bedeutung sind. Sie bezeichnet die Beweglichkeit des Subjekts in seinen ästhetischen Freiräumen des Selbstentwurfs, in denen es gelingt, nicht nur in Wahrnehmungsakten ein eigenes Profil als Subjekt zu gewinnen, ... sondern auch ... individuelle Sinnperspektiven für das eigene Dasein zu entwickeln" (ebd., S. 71). Hier wird meiner Ansicht nach die Parallele zu meiner eigenen Definition personaler Identität als individueller existenzsichernder Orientierungsleistung (Kapitel 2.2) besonders deutlich: auch die Verwirklichung ästhetisch intelligenten Verhaltens scheint dem existentiellen Bedürfnis nach Selbstvergewisserung zu dienen.

Damit zeigt sich im Begriff der ästhetischen Intelligenz, welche qualitative Bandbreite der ästhetischen Dimension eigen ist; ihre sinngenerierende Potenz wirkt in ethische Fragestellungen und psychologische Funktionszusammenhänge hinein. Ihre Wirksamkeit gewinnt sie dabei aus eigenen Mitteln wie z.B. dem der Wahrnehmungsaufmerksamkeit, der Differenzierungssensibilität, der Experimentierfreude sowie der Imaginations-, Kombinations- und Inventionsfähigkeit. So kann man Selle nur zustimmen, wenn er den Anspruch formuliert, daß „(ä)sthetisches Subjekt und ästhetische Intelligenz ... letztlich existentialethische Begriffe (sind), die um die Lebenssinnfrage kreisen" (ebd., S. 72), und daß diese Frage auf einer „existenzpädagogischen Ebene der Selbstbildung des Subjekts" (ebd.) anzusiedeln sei. Es liegt auf der Hand, daß eine solcherart ästhetisch grundierte individuelle Sinnsuche den einzelnen immer wieder mit der Frage nach der Gestaltung seiner Identität konfrontiert; und zwar deswegen, weil seine Selbstbildungsbewegungen in der unhintergehbaren Dimension der persönlichen Erfahrung stattfinden und ihn damit aus der Verantwortung für seine Gestaltungen nicht entläßt - im Gegenteil: aufmerksames Wahrnehmen, Reflektieren und Handeln schärft das individuelle Bewußtsein für Risiken und Chancen eigener Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen und hält es (zwischen Hoffnung und Skepsis) wach.

Um die Bandbreite der Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung bildungspraktisch zugänglich zu machen, bedarf es der Erschließung von Dimensionen, die einem traditionellen pädagogischen Denken eher suspekt erscheinen mögen. So jedenfalls lautet Selles Position. Zu diesen abseitig erscheinenden Dimensionen gehört, seiner Meinung nach, das Transrationale. Dessen Aktivierung hebt Selbstbildungsprozesse über eine rein schuldidaktische Verwertbarkeit hinaus, und dieser Seinsmodus macht denn auch das Besondere ästhetischer Intelli-

genz aus. In einer Definition heißt es: „Ästhetische Intelligenz führt transrationale Komponenten in den Erfahrungsprozeß ein, die auf eine Ausdehnung der persönlichen Erfahrungsgrenzen im Sinne eines Wunsches nach Erweiterung des Existenzbewußtseins gerichtet sind“ (Selle 1998, S. 67). Dabei spielen die verschiedenen nicht-verbalen Aspekte der ästhetischen Dimension eine bedeutende Rolle: „Ästhetische Intelligenz vermittelt zwischen Wahrnehmung, Imagination ... oder dem Traum und einfallenden Sinnprojektionen der Erfahrung“ (ebd.).

Aus psychologischer Sicht wird damit die psychische Funktion der Intuition in den bildungspraktischen Kontext hineingeholt und ihre erkenntnisfördernde Potenz gewürdigt. Intuition kann das Nicht-Rationale insofern erkenntnisfähig machen, als sich in ihr verschiedene Modalitäten (sinnenhafte Wahrnehmung, bildhafte Imagination, emotionale und rationale Gewichtung) in einem Prozeß der Unvorhersehbarkeit und Plötzlichkeit zu einem subjektiv sinnhaften und intensiv erlebten Kontext verdichten. In diesem Zusammenhang erscheint es auch plausibel und kollidiert m. E. keineswegs mit der oben vorgestellten konstruktivistischen Sicht, wenn ein Konzept ästhetischer Selbstbildung, das Intuition bzw. Transrationales als schöpferisches Potential im Prozeß der Erkenntnisgenerierung ernst nimmt und fruchtbar zu machen sucht, auch eine Nähe zu tiefenpsychologischen Konzepten, insbesondere dem von C. G. Jung und seinen Nachfolgern, aufweist. Hält die Analytische Psychologie Kunst als ein für das Kollektiv wie für das Individuum „zentral wichtige(s) psychische(s) Phänomen“ (Neumann 1954, S. 79) und interpretiert sie sie als Ausdruck der „schöpferischen Funktion des Unbewußten“ (ebd.), so korrespondieren Selles Ausführungen zur Konturierung einer ästhetischen Intelligenz offensichtlich damit. Dort wird nämlich auch mit unbewußten Anteilen menschlicher Erfahrung gerechnet (Selle 1996, S. 82), wird vom Unbewußten als einer „Quelle der Klugheit“ (Selle 1994 b, S. 7) gesprochen und „das Vorbewußte der Erinnerung“ als Ort eines kollektiven kulturellen Gedächtnisses (ebd.) betrachtet. Selle meint, gerade der vorkünstlerische psychische Raum des nicht-kontrollierbaren Imaginierens trage die Potenz zu „hochkomprimierter Einsichtigkeit“, ja zu „Hellsichtigkeit“ (ebd.) in sich. Aus einer solchen Sicht heraus ist der Zweifel verständlich, daß „alle diese etwas trüben Quellen von Erkennen und Handeln“ (ebd.) in Konzepten ästhetischer Rationalität und ästhetischen Denkens angemessen berücksichtigt werden.

Klar geworden ist bisher, daß der Begriff der ästhetischen Intelligenz nicht-instrumentalisierbare Qualitäten einschließt, und ein Didaktiker, dem es um

eine „subjektive(n) Intensität des Sich-Spürens im Handeln und Denken“ (ebd., S. 69) geht, dessen Begriffsbildung muß nahezu unausweichlich mit Vorstellungen von zielgerichteter Planung und rationaler Kontrolle in landläufiger Bildungspraxis kollidieren. Strebt man, wie Selle, als Lehrender die Hinführung zu einer „Intensität des Bewußtseins (an) ..., deren ... (man) nur im Ästhetischen habhaft werden kann“ (ebd.), erscheint auch eine ästhetische Rationalität unzureichend, wenn dort das Element des Transrationalen fehlt und damit die Kunstnähe des Fachs nicht ausreichend genutzt wird: „Erstens vermisse ich in der Rede über ästhetische Rationalität einen Entwurf der Grenzüberschreitung, wie ihn die Kunst überhaupt darstellt ... Zweitens vermisse ich einen vertiefenden und differenzierenden Begriff von ästhetischer Praxis, der die ästhetische Arbeit des Subjekts ... nicht auf den Nenner von ‘Prozeduren’ bringt ...“ (Selle 1996, S. 80).

Aus diesen kritischen Äußerungen könnte man herauslesen, daß es in der Kontroverse um ästhetische Intelligenz versus ästhetische Rationalität tatsächlich um einen paradigmatischen Dissens zu gehen scheint: „... bei ästhetischer Rationalität und ästhetischer Intelligenz (handelt es sich) ... um zwei verschiedene Ansätze des pädagogischen Anspruchs ..., um zwei verschiedene Auslegungen der Dimensionen des Bewußtseins und der Reichweite ästhetischer Reaktions- und Handlungsfähigkeiten“ (Selle 1998, S. 67). Verstehe ich Selles Anliegen richtig, so besteht er darauf, daß gerade der transrationale Gehalt ästhetischer, insbesondere kunstnaher Erfahrung Bildungsrelevanz besitzt, die nicht vernachlässigt werden darf: „Der eine Ansatz (gemeint ist der von Otto, Y. R.) will ein Konzept ästhetischer Erziehung im Kontext pädagogisch begründbarer ästhetischer Rationalität installieren, der andere will eine Vorstellung kunstnahen Denkens und Handelns begründen, die den Blick in das Transrationale des Ästhetischen hinein öffnet“ (ebd.). Aus Selles Sicht scheint es Otto ‘nur’ um das bildungsinstitutionell Machbare zu gehen, ihm selbst hingegen „um einen Modus des Seins“ gegen die Verhältnisse (ebd.). Dabei sieht er gerade in der Nähe zur Kunst Möglichkeiten, das Konzept der ästhetischen Rationalität „um die existentialästhetische Komponente zu erweitern“ (Selle 1998, S. 65), denn „Kunsterfahrung und künstlerische Erfahrung transzendieren den Status ästhetischer Rationalität in Richtung einer kaum begründbaren, aber ersehnten Intensität des Sich-Spürens, Sich-Denkens, Sich-ein-Bild-von-der-Welt-Machens und der Konstruktion vom Sinn des Lebens darin. Nirgendwo ist man heute mit dem Entwurf seiner selbst produktiver beschäftigt als im ästhetischen Zustand ...“ (Selle 1996, S. 83).

Aus dem transrationalen Potential kunstnaher Erfahrung heraus gewinnt Selle also den Begriff der ästhetischen Intelligenz und - insgesamt - ein erweitertes Bildungskonzept: „Man kann als Pädagoge das Ästhetische als 'Modus von Rationalität' interpretieren, wie Gunter Otto das ... tut ... man kann die Kunsterfahrung diesem Konzept von Erkenntnisgewinn und instrumentellen pädagogischen Handeln einbauen .... man kann ein Verhaltenskonzept darauf gründen, das rezeptive und produktive Schritte im Wechsel vereint ... Und doch dürfte dabei fehlen, was man ... mit Verrückung, Exaltation, Erleuchtung, Transrationalität ... bezeichnen kann ..." (Selle 1996, S. 83). In der Tat: lehrbar sind solche Qualitäten des Erlebens wohl nicht - im Rahmen eines Selbstbildungsparadigmas erscheint es jedoch plausibel, Lernende zu Schritten in diese Richtung zu ermuntern, um ihnen Wege zu eigener Sinngenerierung zu eröffnen. Für Selle erschließt sich solche Thematik, auch im Bildungskontext, notwendigerweise nur in unmittelbarer und intensiver emotionaler Betroffenheit. Um Möglichkeiten dazu anzubieten, müßte von pädagogischer Seite jedoch ein entsprechendes Beteiligungsangebot entworfen werden, das Unterricht „mehr als Laboratorium, als Experimentalstation für das Vordringen ins Ungewisse und Verlockende (verstehen würde)" (ebd.), so daß „(ä)sthetischer Zustand und ästhetisches Handeln ... als sinnproduktive Momente (greifen können), wenn ein individuell erlebbarer Grad an Intensität ... erreicht wird. Der Einzelne muß das Bedürfnis nach Kontemplation und Aktion aus sich heraus aufgrund positiver Erfahrung entwickeln, also dies auch in entsprechend intensivierten ... Lernprozessen üben dürfen" (ebd.).

Hier läßt sich Anregungsgehalt für zukünftig zu entwickelnde Selbstbildungsszenarien in verschiedenen pädagogischen Feldern entdecken, nämlich im Bereich des Plan- und Machbaren entsprechende „Bedingungen der Situierung, Inszenierungskonzepte, Orte und Gelegenheiten für die Präsenzerfahrung und Selbstkonstitution" (Selle 1998, S. 68) lernwilliger Subjekte bereitzustellen. Anregung und Begleitung ist das, was - auch in einer existenzpädagogischen Perspektive - von professioneller Seite an Hilfestellung gegeben werden kann und sollte. Wohin die bereitgestellten Gelegenheiten die Beteiligten im selbstbildenden Tun dann führen, ob in Erlebensintensität oder Desinteresse, ob zu Erfahrungen von Sinngenerierung oder Sinnverlust (oder was sonst auch immer vorstellbar ist), das entzieht sich - zu Recht - pädagogischem Kalkül und erscheint auch in Zeiten zunehmender Normentbundenheit nicht praktikabel zu sein.

Schon in dieser kurzen Skizze der Kontroverse um ästhetische Intelligenz und ästhetische Rationalität zeigt sich der fachdidaktische Anschluß an die allgemein-

pädagogische Postmoderne-Diskussion (Kapitel 1.3), weil in dieser Auseinandersetzung - ein weiteres Mal im Verlauf dieser Arbeit - die Frage nach aktuell angemessenen Bildungszielen aufgeworfen wird. Wie weiter vorn ausgeführt (Kapitel 2.3) gehen meine eigenen Vorstellungen ja dahin, heute - nach der verbreiteten Ernüchterung über die recht bescheidene Wirksamkeit der 'großen' pädagogischen Erzählungen der Moderne - im Bildungsbereich am besten mit einem Minimum an Zielvorstellungen auszukommen, vor allem mit solchen, die an Pluralisierung, Kontextbeachtung, Wahrnehmungssensibilität, Imaginations- und Kommunikationskompetenz orientiert sind. Wie sich nun zeigt, werden von kunstpädagogischer Warte aus ähnliche Überlegungen angestellt. In ihnen wird auch die um sich greifende postmoderne Ästhetisierung von Lebenswelt thematisiert und als Legitimations-Problem für das Fach gesehen: „Muß eine ... Kunstpädagogik, selbst wenn sie zwischen alten Arbeitskulturen und neuen Funkulturen geschickt zu interpolieren wüßte, nicht daran scheitern, daß ihr Lernsubjekt auf eigene, kulturell vermittelte Weise zu einem ästhetischen geworden ist?" (Selle 1998, S. 73). Zweifel daran scheinen angebracht, inmitten von rundum ästhetisierten sozio-kulturellen Verhältnissen noch eine gehaltvolle (ästhetische) Bildung konzipieren zu können, die weder in einer multimedial aufgeputzten modischen Affirmation steckenbleibt noch altbekannte ganzheitlich-kompensatorische Hüte zu verkaufen sucht.

Vorläufig gültige Antworten auf die Frage nach lebenswelttauglichen Bildungskonzepten können - sowohl in der Allgemeinen als auch in der Kunst-Pädagogik - wohl am besten in diskursiven Gratwanderungen gefunden werden, in Überlegungen, die auch postmodernes Gedankengut als heuristisches Instrument zu nutzen wissen. Diese Richtung wird sowohl von Selle als auch von Otto - wenn auch auf je unterschiedliche Weise - verfolgt. Nach Selle bietet insbesondere die zeitgenössische Kunst Lernenden heutiger Tage im Rahmen aktueller Perspektiven gehaltvolle Bildungsmöglichkeiten an. So stellt sie z.B. eine geeignete Inszenierungsplattform dar für immer neue gestalterische Spiegelungen eines Subjektmodells, dessen Identitätshülle in postmoderner Sicht durchlässig-flexibel und fragmentarisch-flüchtig geworden ist. In Verbindung damit werden Themen wie Selbstvergewisserung oder Sinngenerierung beispielhaft - und zu eigenen Gestaltungsexperimenten einladend - durchgespielt. Darin zeigt sich, daß gerade im Themenbereich von Selbst- und Weltverhältnis ein kunstspezifischer Anschluß an Postmodernes vorliegt. In aktuellen Subjekt-Konzepten wie in demjenigen der 'multiplen Identitäten' (Kapitel 2.1) werden existentielle Fragen keineswegs obsolet; sie werden nur - und dafür bietet der

Kunstbereich vielfältiges Anschauungs- und Reflexionspotential - anders als in moderner Diskursmanier gehandhabt.

Daher gewinnen Bildungsansätze, die existentielle Fragestellungen berücksichtigen und sie zudem aus dem kulturellen Feld der Kunst heraus didaktisch fruchtbar zu machen wissen, zweifellos an (postmoderner) Aktualität. In diesem Sinn bewegt sich auch die Projektidee im Kontext ästhetischen Erfahrungslernens auf der Höhe des Zeitgeistes (in seiner qualitativ hochkarätigen Ausformung), indem es eine „Möglichkeit der Selbstvergewisserung für das sich fraglich gewordene Subjekt" (Selle 1998, S. 75) darstellt. Als „Selbstanstrengungsangebot" aufgefaßt, kann ästhetische Bildungspraxis auch unter den heutigen Bedingungen ethisch-normativer Freisetzung „Anreize zu Versuchen der Selbst-Situierung (bieten), die sich komplementär zu neuen Diversifikationen der Selbstwahrnehmung in den virtuellen Erfahrungswelten und den Erscheinungsweisen des Multikulturellen verhält" (ebd.). In dem kunstpädagogischen „Idealziel" (ebd.), das von Selle formuliert wird, klingt sogar das postmoderne Subjekt-Modell des Sprachspielers an, das Meder vorgeschlagen hat (Kapitel 1.3): es wird „ein zwischen allen Wahrnehmungswelten und Erfahrungsfeldern wanderndes ästhetisches Subjekt der Gegenwart (entworfen), das souverän mit jeder Art von Situierungsmodus in den alten und neuen Wirklichkeiten spielt" (Selle 1998, S. 75).

Neben dieser Annäherung an postmodernes Gedankengut bekundet Selle aber auch kritische Skepsis. Das zeigt sein Angriff auf die Position eines in der Postmoderne-Diskussion engagierten Philosophen: das von Welsch eingeführte „ästhetische Denken" (Welsch 1993 b) wird von ihm als unzureichend bewertet. Zwar würdigt Selle, daß Welsch Kunsterfahrung zur Ausbildung ästhetischen Denkens und für eine gelingende individuelle Lebensgestaltung heute für essentiell bedeutsam hält (z.B. Welsch 1993 b, S. 70). Es wird ebenfalls anerkannt, daß er eine recht überzeugende Skizze der Schrittfolge im ästhetischen Denken entwickelt, in der - im Gegensatz zu Otto - auch die transrationale Dimension des Ästhetischen als erkenntnisgenerierender Modus berücksichtigt wird (Selle 1996, S. 81). Als Defizit wird jedoch die Vernachlässigung von Handlungsorientierung ästhetischen Denkens vermerkt: „Man findet bei Welsch ... nichts über ästhetisch generiertes ... Handeln. Allerdings geht Welsch bis an die Grenze zum Transrationalen oder überschreitet sie theoretisch, wo er auf der Wahrnehmung des Nicht-Wahrnehmbaren als Bestandteil ästhetischen Denkens beharrt ... Das ist nicht nur eine deutliche Annäherung an Kunst ..., sondern auch die Anerkennung dessen, was man Gespür, Gesicht, Erscheinung ...

nennen könnte – freilich immer der Kategorie der ästhetischen Erkenntnis untergeordnet, nicht einem Handlungsinteresse des Subjekts oder einer ästhetischen Existenzpädagogik des selbstgestalteten ... Seins verpflichtet“ (ebd.). Dieser Vorwurf kann Unverständnis auslösen und die Frage aufwerfen, wieso ein sich ausschließender Gegensatz zwischen Erkenntnis- und Handlungsinteresse konstruiert wird, da Handlungen doch oft genug von Erkenntnisinteresse initiiert und - umgekehrt - Erkenntnisinteresse meist von gleichsinnig orientierten Handlungen begleitet wird? Mit einer derart strikt vorgenommenen Trennung von Denken und Handeln, von Theorie und Praxis, wird m. E. eine allzu scharfe Dichotomie hergestellt. Da erscheint eine Konzeption überzeugender, die eine allgegenwärtige und unauflösliche Theorie-Praxis-Durchdringung postuliert, wie z.B. die des Philosophen Goodman, dessen konstruktionistisches Theorem von individuell gültigen ‘Weltversionen’ in Kapitel 2.3 vorgestellt wurde. Das „Erzeugen von Welten“ (Goodman 1995), d.h. das Erschaffen von Sachverhalten und Weltanschauungen durch Handeln beruht unausweichlich auf Interpretationen des je Vorgefundenen (ebd., S. 121). So entstehen Fakten aus Fiktionen (u. a. aus Erkenntnisinteressen) und umgekehrt (ebd., S. 126 f.): „Tatsachen sind theoriegeladen, ... sie sind ebenso theoriegeladen, wie wir von unseren Theorien hoffen, daß sie tatsachengeladen sind“ (ebd., S. 120). Mit diesem Satz läßt sich auch der Hinweis verbinden, daß die oft gehörte Formel von einer ‘vorwissenschaftlichen’, soll heißen: unmittelbaren, Lebenswelt als Gegensatz zum theoriegelenkten ‘wissenschaftlichen’ Diskurs in dieser Entgegensetzung so nicht haltbar ist; lebensweltliche Wissensbestände, Alltagsdenken und -handeln sind längst infiltriert und bestimmt von (mehr oder weniger populär aufgemachten) wissenschaftlichem Gedankengut - die medientechnischen Möglichkeiten des gegenwärtigen ‘Informationszeitalters’ sorgen für dessen konsumfreundliche Aufbereitung und massenhafte Verbreitung. Mit diesem Einwand soll betont werden, daß auch in einem induktiven Denkansatz, wie Selle ihn in seinem subjektbezogenen und erlebenszentrierten Konzept zu vertreten scheint, theoretische Basisannahmen und Zielvorstellungen handlungsleitend sind.

Dem steht - m. E. nur scheinbar - die ausgesprochene pädagogische Methodenorientierung in Ottos Ansatz diametral gegenüber. Ihn trifft Selles Vorwurf, allzu pragmatisch-instrumentell im Interesse einer unterrichtstechnischen Verwertbarkeit mit den Potenzen des Ästhetischen umzugehen - also von der didaktischen Theorie her die Erfahrungsdimension unterrichtsgerecht planvoll, d.h. reduziert einzusetzen. Selles Kritik kreist insgesamt also, sowohl in bezug auf Welsch als auch hinsichtlich Ottos, um das Thema der praktischen Erfahrung.

Nur aus Erfahrungsbezügen nicht-künstlerischer Lebenswelt als auch aus der Kunst selbst - und nicht aus philosophischen oder bildungstheoretischen Überlegungen heraus - können, nach Selle, Konzepte in der ästhetischen Bildung eine angemessene Umsetzung in pädagogische Praxis erfahren: „... über das Ästhetische als Erkenntnismodus pädagogischen Denkens (ist) ausreichend diskutiert worden. ... Doch alle diese Denkmodelle scheinen heute zu verblassen ... infolge ihrer Grenzen als erkenntnis- und lerntheoretische Konstrukte, die sich *vor* dem Handeln ... zu verausgaben drohen" (Selle 1994 b, S. 4). Statt dessen wird von ihm nach einem möglichen Weg gesucht, der jenseits institutioneller Instrumentalisierungen zur Produktion von Sinn durch intelligentes ästhetisches Handeln führt. Dieser Weg könnte sich aus Methoden ergeben, „die weder auf 'Denken' als letztliches Produktionsmittel theoretischer Erkenntnis, noch auf 'Verhalten' als instrumentales Ziel einer pädagogischen Konditionierung ... reduzierbar sind, sondern die zwischen Wahrnehmung, Gewahrwerden, emotionaler Reaktion ..., reflektierender Haltung, gelebtem Alltag und Neugier auf das Unbekannte ... in einem eingreifend-verändernden Sinne vermitteln" (ebd., S. 5).

Die skizzierte Kontroverse um ästhetische Intelligenz und ästhetische Rationalität soll nun vervollständigt und in Richtung auf ästhetisches Denken weitergeführt werden, indem Otto zu Wort kommt. In der Klärung des Rationalitätsbegriffs, wie er ihn im Kontext der ästhetischen Dimension verstanden wissen möchte, bezieht er sich auf die im 18. Jahrhundert aufgekommene, insbesondere von Baumgarten und Kant eingeführte philosophische Definition von Ästhetik als Medium sinnlicher Erkenntnis (Otto in Zacharias (Hg.) 1991, S. 145). Seitdem hat sich ein Diskussionsstrang ausgebildet, der gerade in der heutigen Ästhetisierungs-Debatte wieder an Aktualität gewonnen hat (Otto 1996, S. 37; Welsch 1993 b, S. 42 f.; auch Kapitel 1.2). In Ottos Argumentation zeigt sich diese Aktualität besonders in seinem Bezug auf Seel, worin verdeutlicht werden soll, daß mit ästhetischer Rationalität - entgegen einer von Selle unterstellten verwissenschaftlichten Form - eine dem Ästhetischen eingeschriebene handlungsspezifische Begründbarkeit gemeint ist (Otto 1996, S. 87). In diesem Zusammenhang wird Selle ein „reduktionistisches Verständnis von Ästhetik" (ebd.) vorgeworfen, weil dieser angeblich nicht zwischen einer spezifisch logisch-rationalen Begründetheit und einer allgemeinen handlungsimmanenten Begründbarkeit unterscheidet. Damit unterstreicht Otto seine Auffassung, daß auch im Bereich ästhetischer Erfahrung eine spezifische Logik existiert, eine, die Begründungen (jedoch nicht im Sinne einer rationalen Stringenz kausaler oder finaler Konsistenz und Widerspruchsfreiheit) zuläßt und sogar erfordert,

damit Aussagen nicht im rein Subjektiv-Willkürlichen verbleiben, sondern in den intersubjektiven Diskurs hineingegeben, dort verhandelt und bewertet werden können.

Die Kategorie der Begründbarkeit ist denn auch für die Konstitution des Begriffs der ästhetischen Rationalität von zentraler Bedeutung: „Die Verwendung des Begriffs ästhetische Rationalität markiert sowohl die Bereitschaft zu als auch den Anspruch auf Begründbarkeit von ästhetischen Handlungen und Urteilen; ...“ (Otto in Zacharias (Hg.) 1991, S. 158). Darin eingeschlossen ist das Merkmal kommunikativer Diskursfähigkeit. Sie bildet für das Postulat einer potentiellen Erkenntnisleistung ästhetischer Prozesse (ebd., S. 146) eine unabdingbare Voraussetzung: „Ästhetische Rationalität ... erweist sich nicht in der Eindeutigkeit der Artikulation, sondern in deren, wenn auch widersprüchlichen, aber dennoch verständigungsfähigken *Klarheit*“ (ebd., S. 157). Auch um die weiteren Bestimmungsstücke ästhetischer Rationalität wie „Artikulations-, Ausprägungsgrad, Stimmigkeit und Eröffnung eines weiten Interpretationsraumes“ (ebd., S. 159) zu realisieren, bedarf es einer intersubjektiv zugänglichen, d.h. Begründbarkeit und Bewertbarkeit gewährleistenden, Dimension - eben der von Otto so benannten ästhetischen Rationalität. Diese regelt auf andere Weise die Generierung von Erkenntnis als das in begriffsgeleiteten wissenschaftlichen Diskursen der Fall ist. In der ästhetischen Dimension wirkt eine andere Art der Regelhaftigkeit, eine, die „immer erst gefunden, hergestellt, aufgedeckt werden muß, weil sie nicht durch Wissenschaft vorgegeben ist oder als Orientierungsrahmen aus dem deduziert werden könnte, was vermittelbar ist“ (ebd., S. 154). Diese Äußerung Ottos ruft das in Kapitel 1.3 vorgestellte Beispiellernen - eine Möglichkeit des Lernens auf der Basis ästhetischer Modalitäten - in Erinnerung; in diesem Konzept spannen die Lernenden durch eigenaktive Prozesse des Imaginierens, des Assoziierens, durch den experimentellen Gang von Beispiel zu Beispiel, situativ gültige Bedeutungshorizonte auf.

Aus den obigen Zitaten wird das Ausmaß an Erfahrungsgehalt recht deutlich, das Ottos Konzept der ästhetischen Rationalität trägt, und Selles diesbezüglicher Vorwurf vermag nicht recht zu überzeugen. So wundert es auch nicht, daß Otto sich gegen eben diesen Vorwurf der Erfahrungsferne ästhetischer Rationalität wendet. Zum einen wird Unterricht als „prinzipiell *experimentelle* Situation“ (Otto 1996, S. 86) von ihm verteidigt, und er behauptet, daß methodische Überlegungen zu einer solchen Auffassung keineswegs im Widerspruch stehen müssen. Zum anderen attackiert Otto - wie ich meine, mit Recht - die von Selle vorgebrachte Kritik an praxisfernen Theoriemodellen, in der deduktive (aus

der Theorie abgeleitete) gegen induktive (aus der Praxis entwickelte) Denkmodelle gegeneinander ausgespielt werden. Mit Otto bin ich der Auffassung, daß eine wechselseitige Anregung und Weiterführung (vielleicht ermöglicht durch einen transversalen, 'querhindurchlaufenden', geschmeidigen Denkmodus?) fruchtbarer ist als ein striktes Entweder-Oder. Otto meint: „Man sollte ästhetische Theorieangebote inhaltlich zur Kenntnis nehmen und fragen, welche Handlungskonsequenzen entstehen *für uns* (Fachdidaktiker, Y. R.) daraus; welche Argumente liefern sie *uns* für die Vertretung unseres Faches. Von Ästhetik-Theoretikern ... praktische Unterrichtshilfen zu erwarten und sie zu schelten, wenn sie diese nicht geben, scheint mir, als ob ich hoffte, daß der Orthopäde mir eine Brille verschreibt" (ebd., S. 88). Diese Bemerkung zielt wohl insbesondere auf Selles Kritik an der Position von Welsch, der als Ästhetik-Theoretiker aus seiner philosophischen Disziplin heraus zwangsläufig 'nur' einen theoretisch abgeleiteten Entwurf von Handlungsorientierung anbieten kann.

Obwohl es mir keineswegs zusteht, eine gültige Bewertung der hier vorgestellten Kontroverse zu liefern, möchte ich abschließend dennoch meinen Eindruck wiedergeben, daß es sich in dieser Auseinandersetzung - obwohl sich auch ein paradigmatischer Dissens konstruieren ließe - in meinen Augen hauptsächlich um die je verschiedene Betonung unterschiedlicher Merkmale der ästhetischen Dimension handelt: beiden Autoren geht es wohl gleichermaßen um die Erschließung des Nicht-Sichtbaren im Sichtbaren, um Sinngenerierungsprozesse des Subjekts aus dem Sinnenhaften heraus. Während in Selles Argumentation jedoch Qualitäten des Nicht-Verbalen, Emotionalen, des subjektiven Erlebens hervorgehoben werden, akzentuiert Otto solche des kollektiven Raumes, zu denen Kommunizierbarkeit, Symbolbildung und Deutungsfähigkeit gehören: „Im Ästhetischen steht zur Debatte, worauf das Sichtbare *verweist.* Das ist der Schritt vom Registrieren des sinnlich faßbaren Bestandes hin zum Entdecken, zum Symbol, zum Symbolisierten. Dann ist unvermeidlich wieder Sprache, subjektive Deutung, Kontroverse, Verständigungsnotwendigkeit im Spiel ..." (Otto 1991, S. 37). Was spricht gegen die Annahme, daß beide Dimensionen, das Subjektive wie das Kollektive, sich - phasenweise unterschiedlich stark aktiviert - in ihren je spezifischen Qualitäten im Verlauf aisthetischer Sinngenerierungsprozesse durchdringend ergänzen?

Ästhetische Rationalität und ästhetisches Denken

Im Gegensatz zu Selle sieht Otto die Position von Welsch deutlich in der Nähe seiner eigenen Überlegungen angesiedelt. Er formuliert diese Nachbarschaft sogar in „gemeinsamen Frage(n)" (Otto 1991, S. 36): „Wie muß unter den Bedingungen der Gegenwartskultur gedacht werden, damit wir der Wirklichkeit habhaft werden können und welche Rolle spielt dabei das Ästhetische? Oder: An welche Grenzen stößt heute das sogenannte 'exakte' ... oder konventionell 'wissenschaftliche' Denken bei dem Versuch, Wirklichkeit in Erfahrung zu bringen? „(ebd.). Auch im weiteren werden von Otto Gemeinsamkeiten gefunden; sie liegen in den für die Postmoderne-Diskussion typischen Begriffen. Zur 'Differenz' heißt es: „Für beide Autoren (Otto und Welsch, Y. R.) ist die Produktion von Kunst, deren Rezeption und die Reflexion auf beides ein Beispielfeld für das Ineinandergreifen differenter, z. T. vernachlässigter, z. T. neuartiger Modi der Erkenntnis" (Otto 1996, S. 36). Ein weiteres gemeinsames Stichwort heißt 'Pluralität: es handelt sich dabei um einen „hochdotierte(n) Begriff beider Autoren" (ebd.). Doch neben der grundsätzlichen Ähnlichkeit gelten auch unterschiedliche fachbezogene Kontexte des Begriffs: „Bei Welsch ist Pluralität ein 'Grundzug der Kunsterfahrung' ..., die ihm als 'Modell des ästhetischen Denkens' ... gilt. Bei Otto ist 'Pluralität der Erkenntniswege' ... eine aus der Frühaufklärung stammende Forderung an die Vermittlungsformen der gegenwärtigen Schule" (ebd.). Nach Otto treffen sich die Standpunkte beider Autoren in ihrem Bemühen, „aus einem verengten Verständnis ... (von Rationalität und Denken, Y. R.) herauszukommen. Man könnte auch sagen, den Vertretern beider Ansätze geht es gleichermaßen um Pluralisierung der Formen von Erkenntnistätigkeit, sei es auf der Ebene der Kunst, sei es im Rahmen der Ästhetischen Erziehung" (ebd., S. 37). Otto würdigt insbesondere diejenigen Überlegungen von Welsch, worin dieser die in einem aisthetisch verstandenen, d.h. auf Wahrnehmungen gründenden Denken immanenten Möglichkeiten herausarbeitet. Die liegen z.B. darin, durch sinnengebundene, bildhafte Assoziationen einen „Wahrnehmungssprung" (ebd.) im Subjekt auszulösen, also in einem metaphorischen Übersetzungsprozeß eine vorher nicht wahrgenommene Bedeutung zu aktivieren, was wiederum das Denken in eine neue Richtung führt. Gerade das Postulat einer originär ästhetischen Signatur des Denkens, wie Welsch es vorbringt, ist für die fachdidaktische Diskussion in Ottos Augen bereichernd, denn es handelt sich dabei nicht um einen „Fremdimport aus einer anderen Sozialwissenschaft, sondern ist in hohem Maße anschlußfähig. Welschs Argumente legitimeren die Ansprüche mancher Fachdidaktiker und Bildungstheoretiker ..." (ebd.).

Einige Merkmale ästhetischen Verhaltens

Im engen Zusammenhang mit dem von Otto explizierten Begriff der ästhetischen Rationalität steht derjenige des „ästhetischen Verhaltens" (Otto/Otto 1996, S. 19), in dessen erkenntnistheoretischer Verfaßtheit identitätsrelevante Gehalte angelegt sein könnten. Diese Vermutung stützt sich auf Ottos Basispostulat einer generellen „Erkenntnisleistung ästhetischer Prozesse" (Otto in Zacharias (Hg.) 1991, S. 146). Im Anschluß daran gilt ihm ästhetisches Verhalten neben dem wissenschaftlichen Modus als „eigene Erkenntnisform" (Otto/Otto 1996, S. 19), deren Kennzeichen Subjektzentrierung, Vieldeutigkeit und Mehrwertigkeit sind (ebd.). Als zentrales Moment gehört dazu auch eine spezifisch ästhetisch verfaßte Reflexivität. Gerade die macht aus ästhetischem Verhalten (und der ihm zugehörigen ästhetischen Rationalität) eine der begrifflichen vorgelagerte „subjektive Erfahrungs- und Erkenntnisstufe" (ebd.).

Wenn Otto/Otto postulieren, „(i)n der ästhetischen Erkenntnisform ... (gehe es) darum, daß sich das Subjekt und die Gefühle des Subjekts verständlich machen" (ebd.), dann wird deutlich, daß ästhetisches Verhalten, obwohl im fachdidaktischen Kontext von Ästhetischer Erziehung pädagogisch nutzbar gemacht (Otto/Otto 1987, S. 251 f., Otto in Zacharias (Hg.) 1991, S. 147 f.), weit mehr meint als eine Unterrichtsmethode. Ottos zentrales Anliegen ist es, dem naturwissenschaftlichen rational betonten Erkenntnisparadigma ein Komplement zur Seite zu stellen (ebd.), das um die Dimensionen von Wahrnehmung, Lebenswelt, Erfahrung, Kommunikation herum aufgebaut ist. Diese Dimensionen bündelt er im Verhaltensbegriff: „Entscheidend ist ... die Frage danach, wie sich Lernende den Objekten, die in ihrer Welt vorkommen, zuwenden, wie sie das, was im Raum potentiell gemeinsamer Erfahrung ist, wahrnehmen, wie sie dazu Stellung nehmen, wie die Weisen des Wahrnehmens, Stellungsnehmens thematisch gemacht ... werden können ... Darin liegt die Pointe der mehrfachen Vermitteltheit des Verhaltens - zur Wahrnehmung, zum Denken, zum Handeln und zum ... Gegenüber hin" (Otto/Otto 1996, S. 21). In seinem Bestreben, einen Ansatz zu finden, der den von wissenschaftlichen Theorien verengten, präparierten Blick zugunsten subjektiver, vorwissenschaftlich-unmittelbarer Erfahrung vermeidet (ebd.), bezieht sich Otto auf die Phänomenologie: „Verhalten zielt in phänomenologischer Sicht auf eine bestimmte Weise der Weltbegegnung, in der das bislang fraglos Hingenommene in der unmittelbaren Erfahrung zum Thema wird" (ebd.). Im Sinn dieser erkenntnistheoretischen Richtung hebt er auch die dynamische Komponente des von ihm skizzierten Verhaltensbegriffs hervor, postuliert eine „Unabschließbarkeit des Erfahrungs-

prozesses“ (ebd.) und hält „ein Plädoyer für den nur in der Lebenswelt möglichen, unmittelbaren ... Erfahrungsgewinn“ (ebd.). Dabei ist ihm wichtig, Lebenswelt als kommunikativ, d.h. durch Verhalten hergestellten kollektiven Erfahrungsraum verstanden zu wissen (ebd.) - eine Auffassung, die ebenfalls dem phänomenologischen Gedankenspektrum zuzuordnen ist.

Auch wenn Otto sich nicht explizit zum Subjektbegriff und zum Konstrukt personaler Identität äußert, finden sich in den bisher vorgestellten Ausführungen zum ästhetischen Verhalten genügend diesbezüglich gültige Hinweise. Unabhängig von der von Otto in Anspruch genommenen phänomenologischen Begründungsbasis spielen in seiner Formulierung ästhetischen Verhaltens Faktoren eine Rolle, die auch in die Definition meines eigenen Identitätskonzepts eingehen. Neben der Basisthese von der erkenntnis- bzw. sinngenerierenden Potenz ästhetischer Prozesse und einer entsprechenden Betonung der Erfahrungsdimension wird das auch deutlich in bezug auf biographische und soziale Kontextualität und Kommunikation: „Ästhetisches Verhalten hat die subjektive Lebens- und Lerngeschichte ebenso zur Voraussetzung, ja zum Inhalt, wie die ganze Vielfalt der nicht systematisierten Kultur als Gegenüber. Aber ... auch das breite Spektrum subjektiver Aktion und Reaktion als Auslöser und als Durchgang zur intersubjektiven Verständigung“ (Otto in Zacharias (Hg.) 1991, S. 150). Auch in Ottos Postulat einer spezifisch ästhetischen, d.h. nicht begriffsgebundenen, Reflexivität, die es ermöglicht, subjektiv gültigen und intersubjektiv mitteilbaren Sinn zu stiften, findet sich eine Ähnlichkeit zur psychischen Funktion der Reflexivität, die ich im Rahmen meines Identitätskonzepts als kohärenzförderne strukturelle Komponente vorgestellt habe.

Die Berechtigung, eine Parallele zwischen ästhetischem Verhalten und dem Konstrukt personaler Identität herzustellen, leite ich nicht allein aus den genannten Ähnlichkeiten der konstituierenden Elemente her, sondern auch aus der von Otto explizit vorgenommenen Öffnung seines Begriffs auf den außerschulischen Kontext hin: „Ästhetisches Verhalten kann gar nicht allein von der Schule verordnet werden, noch beginnt es dort erst. ... Gegenstand ästhetischen Verhaltens ... ist auch mehr als mein und dein Leben, ist ‘die Welt unserer gemeinsamen Erfahrungen’ (Schütz/Luckmann), ist der Alltag, die Welt der geliebten, gefürchteten und der unerklärlichen Dinge um uns, ist das Verhalten der Kinder zur Welt, in der sie leben, aus der sie kommen und die wir ihnen ... entdekken helfen wollen“ (Otto/Otto 1987, S. 251 f.).

Auf diesem Verständnishintergrund, der die ästhetische Dimension in einem kontextuellen, kommunikativen, prozessualen und erfahrungszentrierten Verhaltensbegriff verankert, ist es plausibel, wenn vom „Allgemeinheitsgrad ästhetischen Lernens“ (Otto/Otto 1996, S. 21) gesprochen wird. Dabei übersieht Otto nicht die Schwierigkeiten, denen ein solcherart konturiertes Lernen, das in der didaktischen Form der Ästhetischen Erziehung eingeübt werden soll, begegnet: „Wie soll man etwas, was so subjektiv ist, so viel Emotionalität enthält, kaum in einem gesicherten Lehrplan aufgereiht werden kann, oft auch kontrovers und vieldeutig ist, wie soll man das in die Bahnen geordneten Unterrichts hineinbringen?“ (Otto/Otto 1987, S. 252). Hier klingt eine ähnliche Beschwerde an, wie sie Selle im Zusammenhang mit der von ihm entworfenen ästhetischen Intelligenz vorgebracht hat. Beide Bildungskonzepte gehören zweifellos in das Paradigma ästhetischen Erfahrungslernens; und auch wenn Otto - im Unterschied zu Selles Entwurf - die selbstbildende Komponente zugunsten einer stärkeren didaktischen Anpassung vernachlässigt, so beklagt er ebenso die Grenzen, die institutionalisierter Unterricht wohl generell einem subjektorientierten Erfahrungslernen entgegenstellt: „Diese Spannung zwischen Ereignishaftigkeit und 45-Minuten-Takt, zwischen subjektiver Verhaltensintensität des Einzelnen und der in jedem Unterricht gebotenen Intersubjektivität des Lernens, diese Spannung muß in der Einübung des ästhetischen Verhaltens ausgehalten werden“ (ebd.).

Wichtig bleibt festzuhalten, daß das Paradigma ästhetischen Erfahrungslernens generell den Spannungsbogen zwischen subjektivem Erlebensraum und kollektivem Verständigungsraum, zwischen lebensweltlicher Privatheit und institutioneller Öffentlichkeit scharf hervortreten läßt. Mit dem Einüben von aufmerksamer Wahrnehmung, die sensibel wird für eigene ‘innere’ Prozesse sowie für intersubjektive und institutitonelle ‘äußere’ Bedingungen ist, wird m. E. ein wichtiger Schritt getan, um diese unvermeidbare Spannung konstruktiv zu bearbeiten.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick auf Möglichkeiten zur Weiterarbeit

Um den Ertrag der Arbeit zusammenfassend darstellen zu können, wird hier an das zugrundeliegende Forschungsinteresse erinnert, das theoretische und praktische Konzepte aus der ästhetischen Bildung über die Frage nach einem in pädagogischer Perspektive leistungsfähigen Modell personaler Identität in den Horizont aktueller sozio-kultureller Phänomene hineinstellt. Dieses Forschungsinteresse wird durch eine grundlegende Thesenkette gestützt, die noch einmal in Kürze nachgezeichnet werden soll, um zu begründen, warum das in der Arbeit entwickelte Identitätskonzept für das Feld ästhetischer Bildung anschlußfähig sein könnte. Auf dem Hintergrund dieser Skizze läßt sich dann auch feststellen, in wieweit in den diskutierten fachspezifischen Positionen das Thema der Gestaltung von Identität bereits vorhanden ist und - auf heutige gesellschaftliche Gegebenheiten und Bildungsaufgaben bezogen - Gewicht erhält.

Zusammenfassung

Das Konstrukt personaler Identität ist ästhetisch, d.h. wahrnehmungsgrundiert verfaßt, denn es entsteht und erhält sich aus subjektiver Erfahrung heraus, und diese bildet sich in der Dimension der Wahrnehmung. Wahrnehmung ist ein vielschichtig ablaufender informationsbearbeitender Konstruktionsprozeß und besitzt als solcher sinngenerierende Potenz, denn in den darin stattfindenden cerebralen Unterscheidungs-, Vergleichs- und Selektionsprozessen ist bereits eine basale Form von Reflexivität angelegt, die zum einen die frühkindliche Entwicklung des subjektiven Gefühls für die eigene Identität ermöglicht und zum anderen die Grundlage bildet für komplexere kognitiv-emotionale Reflexionsprozesse höherer Ordnung, in denen sich identitätsrelevante Vorgänge wie (Neu-)Bewertung, (Neu-) Entscheidung und (Neu-)Gestaltung dieses Konstrukts über die gesamte Lebensspanne hinweg abspielen.

Aus dem Postulat dieser Zusammenhänge heraus wird die individuelle intrapsychische Konstruktion personaler Identität als eine essentielle, lebenslang andauernde Orientierungs- und Situierungsleistung des. Subjekts verstanden, in der es sein Selbst- und Weltverhältnis beständig überprüft, um es an seine

jeweilige Lebenssituation anzupassen, d.h. es erfahrungsgesteuert zu bestätigen oder zu verändern. In individuellen und kollektiven Umbruchzeiten, wie sie in heutigen westlichen, d.h. von hochentwickelter Technologie und von komplexen Informationsströmen bestimmten Gesellschaften gegeben zu sein scheinen, wird dieser individuelle Überprüfungs- und Situierungsprozeß besonders dringlich und aktuell. Da die Möglichkeiten, sich an gesellschaftlich verbindlichen Normen und Werten zu orientieren offensichtlich schwinden, ist es notwendig, daß sich das Subjekt eine andere Basis für die anstehenden Orientierungsleistungen erschließt. Es liegt nahe, sich dafür die oben genannten originären Entstehungsbedingungen personaler Identität, die in der Wahrnehmungsdimension liegen, zunutze zu machen.

Jenseits vom bzw. vor Rückgriffen auf den Markt vielfältiger weltanschaulicher Programme, die persönlichen Sinn und Orientierung versprechen, erscheint es geboten, ganz generell eine größtmögliche Aufmerksamkeit und Flexibilität im Wahrnehmen, Denken und Handeln zu kultivieren, um zunehmende Sicherheit im Unterscheiden, Bewerten und Auswählen und letztlich im Gestalten des eigenen Lebensentwurfs und der eigenen Identität gewinnen zu können. In diesem Problemhorizont, in dem wahrnehmungsgegründete Reflexion und experimentierende Gestaltung als orientierungsichernde und damit identitätsrelevante Prozesse verstanden werden, wird institutionalisierte Bildung als ein professionelles Angebot zur begleiteten Anregung und Übung von Wahrnehmungsaufmerksamkeit und sinnenhafter Differenzierungsfähigkeit definiert. Weil der Zugang zu so gearteten Übungen in der ästhetischen Bildung besonders nahe liegt, könnte dieses pädagogische Praxisfeld im Kontext einer wahrnehmungs- und erfahrungsorientierten Grundlegung personaler Identitätsgestaltung eine Vorreiterrolle einnehmen.

Dieser Perspektive entsprechend zeichnen sich alle im dritten Kapitelblock diskutierten Ansätze aus dem Bereich der ästhetischen Bildung dadurch aus, daß sie Wahrnehmungsprozesse als sinngenerierend (und damit im weitesten Sinn als identitätsrelevant) auffassen, indem sie in ihnen Reflexionsprozesse höherer Ordnung angelegt sehen. Dieser Aspekt wird besonders deutlich von Otto hervorgehoben, der sich in seiner Konturierung einer ästhetik-spezifischen Reflexivität und Erkenntnisfähigkeit sowohl auf die Phänomenologie als auch auf Kant bezieht. Ferner kommt in allen vorgestellten Positionen implizit oder explizit zum Ausdruck, daß Lernen - im Sinne von Erkennen und Verändern von Einstellungs- und Verhaltensgewohnheiten - möglich wird durch das Erzeugen von Wahrnehmungsaufmerksamkeit und durch das experimentierende

Gestalten mit Materie. Eine weitere Gemeinsamkeit aller hier behandelten Bildungskonzepte liegt in der Auffassung, daß Lernprozesse von einer psychischen Dynamik der Unabgeschlossenheit und von Lebensweltorientierung gekennzeichnet sein müssen. Insgesamt ist es die Erfahrungsdimension, die in ihrer biographischen als auch in ihrer gegenwartsbezogenen Kontextualität als Grundlage für ästhetisch verfaßtes Lernen angesehen und didaktisch genutzt wird. Daß aus dieser Sicht heraus Fragen der Identitätsgestaltung explizit thematisiert werden, ist aber nicht selbstverständlich. So finden sich einschlägige ausdrückliche Bezugnahmen hinsichtlich der von mir vorgestellten Autoren nur bei Blohm, bei Selle und - im Teilaspekt der Selbstbildgestaltung - auch bei Scheller.

Der Aspekt der lebensweltbezogenen Erfahrung bildet auch weiterhin den zentralen Vergleichspunkt, auf den die vorgestellten Positionen und Konzepte bezogen werden, denn in ihm wird m. E. die Brücke geschlagen zwischen der ästhetischen Dimension, dem Konstrukt personaler Identität und dem Feld institutionalisierter Bildung. Auch wenn der Lebensweltbezug bei allen Autoren als Bezugsrahmen für Lernprozesse gesehen wird, findet sich eine ausgesprochen gegenwartsbezogene Reflexion dieses Aspekts, die auf Argumente aus der Postmoderne-Diskussion reagiert, nach meinem Kenntnisstand nur bei Maset, bei Selle und bei Otto. In der Position des Letztgenannten wird jedoch nicht ganz klar, in wieweit der von ihm hergestellte theoretische Anschluß ästhetischer Rationalität an das im Kontext der Postmoderne-Diskussion entstandene Konzept ästhetischen Denkens tatsächlich in seine bildungspraktischen Überlegungen einfließt.

Selle hingegen nutzt den Aspekt des Lebensweltbezugs, um vom kulturellen Feld der Kunsterfahrung her einen über die Fachgrenzen hinausgreifenden Bildungshorizont aufzuspannen, der die Unsicherheiten und Vielschichtigkeiten heutiger gesellschaftlicher Verfaßtheit reflektierend und experimentierend aufnehmen kann. Sein Entwurf stellt insofern die einzige konsequent ästhetische Variante des ästhetischen Erfahrungslernens dar, als er vom Bereich der Kunst aus die sinnstiftenden Potenzen der ästhetischen Dimension an die Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten personaler Identität heranträgt und daraus - unter Berücksichtigung heutiger gesellschaftlicher Gegebenheiten - eine gegenwartstaugliche pädagogische Perspektive, nämlich die der selbstbildenden ästhetischen Erfahrung, entwirft.

Mit seiner Betonung des Selbstbildungsaspekts, der in der Lebensweltkomponente ästhetischen Erfahrungslernens angelegt ist, gerät gleichzeitig die Thematik der Gestaltung personaler Identität stärker in den Blick, denn Selbstbildung meint vor allem einen zieloffen-experimentellen, selbstbestimmten und eigenverantworteten Lernweg. Diese Akzentsetzung hat zur Folge, daß Selles Überlegungen wohl am stärksten von allen diskutierten Positionen in Kollision mit den beschränkenden Gegebenheiten, vor allem mit der auf Zielorientierung, auf Planung und Kontrolle angelegten Organisation institutioneller Bildung geraten. In diesem Ansatz wird der Konflikt - oder sogar der Dissens - jedoch nicht gescheut, sondern vielleicht sogar gesucht, um bisher geltende Bildungsstrukturen vom Gegenstand des Faches, der ästhetischen Dimension, her aufzubrechen und ein alternatives Lernparadigma zu entwerfen und auf den Weg zu bringen. Darin liegt meiner Ansicht nach der gegenwartstaugliche und zukunftweisende Impuls von Selles 'existentialästhetischer' und 'existenzpädagogischer' Perspektive. Diese gesteht didaktisch-methodischen Zwängen keine Priorität zu, sondern nutzt die Mittel des Faches, um existentielle Fragen in aktuelle Kontexte zu stellen und so die Möglichkeiten institutioneller Bildung insgesamt zu erweitern.

Dagegen wird in einer pädagogischen Sicht, die auf soziales Lernen fokussiert ist, der Aspekt der Lebensweltorientierung dafür genutzt, ästhetik-fremde Themen dennoch in den Modalitäten der ästhetischen Dimension, in einem 'Lernen mit allen Sinnen', erfolgreich zu bearbeiten. So spielen Imagination, Invention, Exploration, gestalterischer Ausdruck auch in den stärker zielorientierten Ansätzen von Blohm und Scheller eine wichtige Rolle, sie werden jedoch im Rahmen einer Thematik sozialen Lernens instrumentalisiert. Bei Blohm geht es um die Kompensation sozialisationsbedingter Defizite, bei Scheller um das aufdeckende Verändern gesellschaftlich wirksamer Abwehrhaltungen. Auch Ottos Konzeption betont weniger die Perspektive einer ziel offenen Selbstbildung, da er seine Auffassung eines erfahrungsgrundierten ästhetischen Lernens stark an den vorfindbaren institutionellen Gegebenheiten orientiert und sie daran anpaßt. Masets Entwurf einer 'Pädagogik der Differenz' ist darin, daß er sein postmodern inspiriertes Subjektmodell und das darauf abgestimmte Lernkonzept im fachdidaktischen Kontext beläßt, den Überlegungen Ottos ähnlich. Insgesamt läßt sich feststellen, daß das Spektrum des ästhetischen Erfahrungslernens breit gefächert ist. Die Akzente der vorgestellten Positionen sind zwar recht unterschiedlich gesetzt, beziehen sich aber in ihren grundlegenden Faktoren alle mehr oder weniger ausdrücklich auf Gestaltungsprozesse

personaler Identität. Zumindest scheinen die Bedingungen dieses Lernparadigmas einer solchen Thematik förderlich zu sein.

Reflexion und Ausblick

Im Sinne einer Selbstreflexion ist am Ende dieser Arbeit auch zu überlegen, in wieweit die so ausführlich diskutierte ästhetische Dimension, insbesondere in der transversalen Form der Vernunft und des Denkens, in meinem Vorhaben konkretisiert wurde. Ich stelle mir diese Frage, weil möglicherweise der Vorwurf auftaucht, daß ich die Themen des sinnenhaft begründeten Lernens/ Forschens und der inter- und intradiskursiven Durchgängigkeit zwar theoretisch und quellenbezogen diskutiert, sie aber selbst nicht realisiert habe, da ich ungebrochen in der konventionellen sozialwissenschaftlich akzentuierten Diskursform einer Literaturarbeit geblieben bin.

Diesem berechtigten Einwand möchte ich entgegenhalten, daß es mir in der Anlage und Durchführung meiner Arbeit um ein Anknüpfen an die von Welsch so genannte 'achtbare' Postmoderne ging, die auf Differenz- und Übergängigkeitsbewußtsein, auf Wahrnehmungs- und Gestaltungsaufmerksamkeit, also insgesamt auf Präzision, ausgerichtet ist. Dies war denn auch die Leit-Dimension für meine Untersuchungen bildungstheoretischer Argumentationen sowie praxisbezogener Konzepte. Gerade mein Anliegen, dem Schlagwort von einer postmodernen Beliebigkeit und Diffusion unterscheidend und bewertend entgegenzuarbeiten und auch in die Rede von postmoderner lebensweltlicher Ästhetisierung eine differenzierende Genauigkeit hineinzubringen, hat mich bewogen, eine einfach aufgebaute, schnörkellos argumentierende theoretische Arbeit zu verfassen. Manchem mag sie nüchtern erscheinen - mir war an einer möglichst genauen und verständlichen Klärung von Begriffen gelegen. Diesem Interesse galt insbesondere die Erarbeitung meiner theoretischen Grundlagen für ein aktuelles Konzept personaler Identität. Das sollte möglichst schulenübergreifend und dennoch konsistent - in den Quellentheorien und in der Zusammensetzung der Komponenten - sein.

In der konventionellen Aufmachung der Arbeit läßt sich jedoch auch ein Merkmal finden, das dem Bereich einer von Welsch so genannten „transversalen Kreativität" (Welsch 1991 b S. 589) zugerechnet werden kann: in ihrer interdisziplinären Anlage rücken thematische Übergänge, Verbindungen und Grenzen zwischen Fachdiskursen in den Blick. Interdisziplinarität realisiert sich

- da bin ich mit Welsch einig - darin, „Rahmen-Transparenz“ und „Rahmen-Relativierung“ (ebd., S. 591) herzustellen. Das bedeutet, „bei jeder Aussage die Bedingung mitzubedenken und mitzunennen, unter der allein sie Gültigkeit besitzt. ... Ein Diskurs, der das Niveau von Wissenschaftlichkeit ... erreichen möchte, kann heute nur noch derjenige sein, der innerhalb dieser Doppelstruktur von Aussage und Aussagebedingung zu operieren vermag“ (ebd.). In einer solchen Wissenschaftskultur werden aktuelle Pluralität und traditionelle Genauigkeit in einer konsequenten „Bedingungstransparenz“ (ebd.) zusammengeführt, die „zur ausdrücklichen Konturierung der Grenzen und Ausschlüsse des jeweiligen Bedingungsrahmens“ (ebd.) beitragen. So kann man auch im wissenschaftlichen Verhalten „der Pluralität gerecht werden und der leichtfertigen Tyrannei eines einfachhin ‘objektiven Redens’ entgehen, das nicht nur für anderes, sondern ebenso für sich selbst blind ist“ (ebd.).

Das in dieser Arbeit so oft genannte ‘Beobachten des Beobachtens’, also die selbstreflexive Überprüfung ‘blinder’ Flecken in der eigenen Argumentation, kann in interdisziplinären Bearbeitungen einen transversal-ästhetischen Denkstil in den Wissenschaften fördern, einen Denkstil, der Geschmeidigkeit mit Klarheit und Sachkenntnis mit Invention verbindet. Doch dieses anspruchsvolle Konzept eines wissenschaftstauglichen ästhetischen Denkens erfordert Mühe; es entsteht „aus vielfältiger Kenntnisnahme und angestrengter Durcharbeitung. Der einzelne muß sich interdisziplinär und transdisziplinär kundig machen, um dann manche dieser Perspektiven neu konstellieren, fokussieren und zum Keim einer neuen Einsicht umschmelzen zu können“ (ebd., S. 591). Mit dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, eine solche Haltung ansatzweise zu verwirklichen.

Damit ist die weiterführende Perspektive der Arbeit angesprochen. Denkbar wäre nämlich, neben der Einbindung und empirischen Konkretisierung der hier behandelten Thematik in bereits existierende methodische Wege der ästhetischen Bildung, wie am Beispiel des szenischen Spiels (Kapitel 3.2) dargestellt, auch eine empirisch-auswertende Arbeit an die hier vorliegende anzuschließen. Es bietet sich eine umfassende Analyse des an der Universität Oldenburg archivierten Dokumentationsmaterials zu elementarpraktischen Übungen und ästhetischen Projekten an, die in den letzten fünfzehn Jahren im Fach Kunst/Ästhetik der Universität stattgefunden haben. Die Materialfülle würde sich meiner Meinung nach leicht verschiedenen Fragestellungen im Bereich der qualitativen Bildungsforschung öffnen. So könnten themenspezifische Methoden (z.B. ein Interviewleitfaden) erarbeitet werden, die geplante und ungeplante (Langzeit-)

Effekte individueller ästhetischer Bildungs- und Selbstbildungsprozesse erfassen. Das wäre ein Vorhaben, das in den Bereich der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung hineinreicht und dort eine Bereicherung des Themenspektrums darstellen würde. Insgesamt wären methodenentwickelnde oder analytisch-auswertende Projekte geeignet, die in meinem Vorhaben begonnene interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen dem kunstpädagogischen und dem allgemein-pädagogischen Fach durch empirische Forschung zu vertiefen und mit Gewinn für beide Seiten fortzusetzen.

Literatur

ASSHEUER, T.: 'Im Prinzip ohne Hoffnung. Die 'zweite Moderne' als Formel: Wie Soziologen alte Fragen neu drapieren' in: Die Zeit. Nr. 30. Jg. 52 vom 18. 7. 1997.

BAACKE, D. et al. (Hg.): Am Ende - postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim 1985.

BECK, C.: Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte. Bad Heilbrunn 1993.

BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

ders.: 'Der Konflikt der zwei Modernen' in: Beck, U. et al. Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne. Jyväskyla 1991.

ders.: 'Das eigene Leben in die eigene Hand nehmen' in: Pädagogik. Heft 7-8. Jg. 48. 1996.

BELL, D.: 'Die nachindustrielle Gesellschaft' in: Welsch, W. (Hg.). Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988.

BENHABIB, S. et al. (Hg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt 1993.

BENNER, D. und GÖSTEMEYER, K.-F.: 'Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?' in: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1. Jg 33. 1987.

BILDEN, H.: 'Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch' in: Keupp, H. und H. Bilden (Hg.). Verunsicherungen: das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen 1989.

BLOHM, M.: Identitätsfördernde ästhetische Praxis - Untersuchung aktueller kunstpädagogischer Konzepte unter Kriterien eines sozialisationstheoretisch begründeten Identitätsbegriffes. Frankfurt 1984.

BOENICKE, R.: 'Das postmoderne Klassenzimmer. Pädagogische Antworten auf das Ende der Moderne' in: Pädagogik. Heft 7-8. Jg. 48. 1996.

BUBNER, R.: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt 1989.

DAVISON, G. und NEALE, J.: Klinische Psychologie. Ein Lehrbuch. München 1988.

DOELKER, Ch.: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart 1997.

EHRENSPECK, Y.: 'Der 'Ästhetik'-Diskurs und die Pädagogik' in: Pädagogische Rundschau. Heft 2. Jg. 50. 1996.

FERCHHOFF, W. und NEUBAUER, G.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997.

FEYERABEND, P.: Wissenschaft als Kunst. Frankfurt 1984.

ders.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt 1993 (1976).

FOUCAULT, M.: 'Technologien des Selbst' in: Martin, L. et al. (Hg.). Technologien des Selbst. Frankfurt 1993.

FRANK, M.: 'Zwei Jahrhunderte Rationalitäts-Kritik und ihre 'postmoderne' Überbietung' in: Kamper, D. (Hg.). Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne. Frankfurt 1987.

FREY, H.-P. und HAUßER, K. (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987.

FROMME, J.: 'Freizeitpädagogik im Spiegel postmodernen Denkens' in: Freizeitpädagogik. Heft 1. Jg. 17. 1995.

GARZ, D.: 'The Subject is dead! Long live the Subject!' Vortragsskript AERA. New York.1996.

ders.: Moral, Erziehung und Gesellschaft. Wider die Erziehungskatastrophe. Unveröffentlichtes Skript. Oldenburg 1998.

GERGEN, K.: 'Sinn ist nur als Ergebnis von Beziehungen denkbar' in: Psychologie Heute. Heft 10. Jg. 21. 1994.

ders.: 'Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne' in: Psychologische Rundschau. Jg. 41. 1990.

GIBSON, J.: Wahrnehmung und Umwelt. München 1982.

GOODMAN, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt 1995 (1978).

HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1985.

HACKMANN, Y. et al. (Hg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996.

HARTMANN, H. A. und HAUBL, R. (Hg.): Freizeit in der Erlebnisgesellschaft. Opladen 1996.

HEITGER, M.: 'Das Ende des Subjekts? Zur pädagogischen Konzeption von Subjektivität' in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1. Jg. 67. 1991.

HITZLER, R. und HONER, A.: 'Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung' in: Beck, U. und E. Beck-Gernsheim (Hg.). Riskante Freiheiten. Frankfurt 1994.

HUYSSEN, A. und SCHERPE, K. (Hg.): Postmoderne: Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1986.

ICD-10 Kapitel V. Internationale Klassifikation psychischer Störungen: klinisch-diagnostische Leitlinien. Weltgesundheitsorganisation. Bern 1993.

JENCKS, C.: Was ist Postmoderne? Zürich 1990.

KAMPER, D.: 'Die Auflösung der Ich-Identität' in: Kittler, F. A. (Hg.). Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus. München 1980.

KANT, I.: Analytik der ästhetischen Urteilskraft in: Kritik der Urteilskraft. Vorländer, K. (Hg.). Hamburg 1968.

KEUPP, H.: Riskante Chancen: das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Sozialpsychologische Studien. Heidelberg 1988.

ders. und BILDEN, H. (Hg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen 1989.

ders.: 'Verunsicherungen. Risiken und Chancen des Subjekts in der Postmoderne' in: Rauschenbach, T. und H. Gängler (Hg.). Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992.

ders.: 'Ambivalenzen postmoderner Identität' in: Beck, U. und E. Beck-Gernsheim (Hg.). Riskante Freiheiten. Frankfurt 1994.

ders.: 'Aktuelle Befindlichkeiten: Zwischen postmoderner Diffusion und der Suche nach neuen Fundamenten' in: Psychologie und Gesellschaftskritik. Heft 1. Jg. 19. 1995.

KOSLOWSKI, P.: 'Supermoderne oder Postmoderne? Dekonstruktion und Mystik in den zwei Postmodernen' in Eifler, G. und O. Saame (Hg.). Postmoderne - Anbruch einer neuen Epoche? Wien 1990.

ders.: 'Die Baustellen der Postmoderne - Wider den Vollendungszwang der Moderne. Statt einer Einleitung' in: ders. (Hg.). Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986.

KRAFT, J.: 'Zu Lebzeiten befreit von aller Erdenschwere? Einwendungen gegen den Multimedia-Wahn' in: Die Zeit. Nr. 19 vom 3. 5. 96.

KRAPPMANN, L.: 'Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse' in: Auwärter, M. et al. (Hg.). Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976.

KRÜGER, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990.

KÜKELHAUS, H. und ZUR LIPPE, R.: Entfaltung der Sinne. Ein 'Erfahrungsfeld' zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt 1982.

KUHN, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt 1996 (1967).

LADENTHIN, V.: 'Die Herausforderung der Postmoderne an die Pädagogik' in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1. Jg 67. 1991.

LENZEN, D.: 'Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne' in: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1, Jg. 33. 1987.

LÜBBE, H.: 'Identität in Geschichten' in: Marquard, O. et al. (Hg.). Identität. München 1979.

LUHMANN, N.: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt 1995.

LYOTARD, J.-F.: Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens. Berlin 1986.

ders.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien 1994 (1979).

ders.: 'Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?' in: Welsch, W. (Hg.). Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988.

ders.: 'Die Moderne redigieren' in: Welsch, W. (Hg.). Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988.

MAHLER, M. et al.: Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt 1987.

MARQUARD, O.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1981.

MASET, P.: 'Aspekte einer Pädagogik der Differenz' in: Kunst und Unterricht. Heft 176. 1993.

ders.: Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

ders.: 'Kunstpädagogische Zeitgenossenschaft' in: BDK-Mitteilungen. Heft 2. 1996.

MATURANA, U. R.: 'Kognition' in: Schmidt, S. J. (Hg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1987.

MAURER, R.: 'Moderne oder Postmoderne? Ein Resümee' in: Koslowski, P. (Hg.). Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986.

MEDER, N.: 'Lehren und Lernen am Beispiel' in: ders. Der Sprachspieler. Köln 1987.

ders.: 'Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder der Sprachspieler als Selbstkonzept des postmodernen Menschen' in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3. Jg. 61. 1985.

MERTENS, G.: 'Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven' in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1. Jg. 67. 1991.

MEYER-DRAWE, K.: Illusionen von Autonomie. München 1990.

dies.: 'Ästhetische Rationalität' in: Kunst und Unterricht. Heft 176. 1993.

MÜLLER-DOOHM, S.: 'Zur Genese neuzeitlicher Subjektivität' in: Psychologie und Gesellschaftskritik. Heft 1. Jg. 11. 1987.

NEUMANN, E.: Kunst und schöpferisches Unbewußtes. Zürich 1954.

NEUMANN, K.: 'Bildung durch Bilder? Zum Verhältnis von Bilderwelt, Kinder- und Jugendkultur und Identität' in: Neue Sammlung. Heft 1. Jg. 29. 1989.

NUNNER-WINKLER, G.: 'Identität und Individualität' in: Soziale Welt. Heft 4. Jg. 36. 1985.

OPASCHOWSKI, H. und RADDATZ, G.: Freizeit im Wertewandel. Die neue Einstellung zu Arbeit und Freizeit. Hamburg 1982.

OTTO, G. und OTTO, M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.

dies.: 'Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise' in: Kunst und Unterricht. Sammelband 'Theorie'. 1996.

OTTO, G.: 'Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität' in: Kunst und Unterricht. Heft 155. 1991.

ders.: 'Ästhetische Rationalität' in: Zacharias (Hg.). Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991.

ders.: 'Theorie für pädagogische Praxis. Replik auf Selle' in: Kunst und Unterricht. Sammelband 'Theorie'. 1996.

PEEZ, G.: 'Acht Thesen zur Zukunft der künstlerisch-ästhetischen Erwachsenenbildung' in: Schulz, F. (Hg.). Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Seelze 1996.

PIAGET, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1995 (1954).

RAULET, G.: 'Zur Dialektik der Postmoderne' in: Huyssen, A. und K. Scherpe (Hg.). Postmoderne: Zeichen eines kulturellen Wandels? Reinbek 1986.

REINERS, A.: Erlebnis und Pädagogik: praktische Erlebnispädagogik. Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. München 1995.

ROLFF, H.-G.: Bildung im Zeitalter der neuen Technologien. Essen 1988.

SALTZWEDEL, J.: 'Ratlos unterm Regenbogen' in: Der Spiegel. Nr. 28 vom 7. 7. 97.

SCHELLER, I.: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin 1998.

SCHIMANK, U.: 'Funktionelle Differenzierung und reflexiver Subjektivismus' in: Soziale Welt. Heft 4. Jg. 36. 1985.

SCHMIDT, R. F. (Hg.): Grundriß der Sinnesphysiologie. Berlin 1973.

SCHMIDT, S. J.: 'Wissenschaft als ästhetisches Konstrukt?' in: Welsch, W. (Hg.). Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993.

SCHULTHEIS, K.: 'Ästhetisierung als Regression oder Chance? Anmerkungen zur Rezeption der Postmoderne in der Pädagogik' in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3. Jg. 73. 1997.

SCHULZE, G.: 'Identität als Stilfrage? Über den kollektiven Wandel der Selbstdefinition' in: Frey, H.-P. und K. Haußer (Hg.). Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987.

SELLE, G.: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988.

ders. (Hg.): Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990.

ders.: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992.

ders.: Betrifft Beuys. Annäherung an Gegenwartskunst. Unna 1994.

ders.: 'Soll man von ästhetischer Intelligenz reden?' in: BDK-Mitteilungen. Heft 2. 1994 b.

ders. und THIELE, J. (Hg.): Zwischenräume. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation 1994. Oldenburg 1994.

ders.: 'Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität?' in: Kunst und Unterricht. Sammelband 'Theorie'. 1996.

ders.: Kunstpädagogik und ihr ästhetisches Subjekt. Rohmanuskript Oldenburg 1998.

SOBOTA, K.: 'Legitimation durch Abweichung' in: Benkert, O. und P. Gorsen (Hg.). Von Chaos und Ordnung der Seele. Ein interdisziplinärer Dialog über Psychiatrie und moderne Kunst. Berlin 1990.

SOMMERFELD, P.: 'Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Forschungsbericht.' in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 6. 1994.

SPIERLING, V.: Kleine Geschichte der Philosophie. München 1990.

SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1969.

STERN, D.: Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart 1992.

STRAUB, J.: 'Identitätstheorie im Übergang?' in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau. Heft 23. Jg. 14. 1991.

ders.: 'Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie' in: Jahresbericht ZiF: 94/95. Zentrum für interdisziplinäre Forschung Universität Bielefeld. 1996.

VARELA, F. J.: 'Autonomie und Autopoiese' in: Schmidt, S. J. (Hg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 1987.

VESTER, H.-G.: Soziologie der Postmoderne. München 1993.

ders.: 'Verwischte Spuren des Subjekts - die zwei Kulturen des Selbst in der Postmoderne' in: Koslowski, P. (Hg.). Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986.

WATZLAWICK, P. et al.; Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1980.

WELLMER, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Frankfurt 1985.

WELSCH, W.: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart 1987.

ders.: ''Postmoderne': Genealogie eines umstrittenen Begriffs' in: Kemper, P. (Hg.). Postmoderne - oder der Kampf um die Zukunft. Frankfurt 1988.

ders. und PRIES, C. (Hg.): Ästhetik im Widerstreit: Interventionen zum Werk von J.-F. Lyotard. Weinheim 1991.

ders.: 'Über Wahrnehmung - sich inmitten der Pluralität richtig bewegen' in: Kunst und Unterricht. Heft 156. 1991.

ders.: 'Kreativität heute' in: Universitas. Heft 6. 1991 b.

ders.: 'Zur Aktualität des ästhetischen Denkens' in: Beck, U. et al. (Hg.). Philosophie, Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Postmoderne. Jyväskyla 1991.

ders.: Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1993.

ders.: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1993 b.

ders. (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993.

ders.: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt 1996.

ZACHARIAS, W. (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991.

ders. (Hg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Hagen 1994.