

S.79-94 in: Dietrich Benner / Dieter Lenzen (Hrsg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*: Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl., 1991

1. Der Argumentationsrahmen

Die Antworten auf die Frage, was gegenwärtig die Transformation der Gesellschaft im Zuge der Entwicklung der Moderne kennzeichne, ist dem Diskurs verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie auch der Öffentlichkeit ausgesetzt. So sehr man auch über einzelne Erklärungs- und Theorieangebote streiten mag und auch streiten muß, scheint mir doch bei immer mehr Vertretern einer solchen Debatte Konsens darüber zu bestehen, daß Formen gegenwärtiger Erfahrungsverarbeitung immer weniger auf sichere identitätsverbürgende soziale Tradierungen zurückgreifen können. Das gilt erst recht für nachfolgende Generationen. Soziale Tradierungen entfalten Orientierungspotentiale, die dem Heranwachsenden Muster intersubjektiv relativ stabiler Selbst- und Weltbilder an die Hand geben. Je klarer und eindeutiger diese Orientierungen sind, desto höher ist der Grad der Bestimmtheit der Sozialisationsformen und der damit verknüpften möglichen Lebensentwürfe. Verlieren soziale Tradierungen jedoch die Eindeutigkeit hinsichtlich der Orientierungsleistung, dann tritt vermehrt das auf, was wir Kontingenz und Leben mit höheren Unbestimmtheiten nennen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich betonen, daß ich unter dem Begriff der Kontingenz den Sachverhalt verstehe, daß die Zufälligkeit des Faktischen nicht mehr durch eine Sinn verbürgende, umgreifende Wesensordnung, als deren sinnvolles Element es gesehen werden könnte, aufgefangen werden kann. Und das scheint mir in der Tat die Grundsignatur der Moderne zu sein: Universelle Orientierungssysteme geraten in den Sog der Temporalisierung. Sie werden partikularisiert und pluralisiert. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. An die Stelle einer kleinen Varietät von Lebensstilen tritt die große Varietät. Wenn sich das Prinzip Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften und deren Gemeinschaften durchsetzt, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein.

Die Pluralitätsoption greift durch auf Lebensweisen, Handlungsformen, Denkmuster und Wissenschaftsrichtungen. Längst ist deutlich geworden, daß sich die Moderne durch Diskontinuitäten hinsichtlich soziologischer, ökonomischer, politischer und kultureller Diskurse auszeichnet. Solche Diskontinuitäten gelten analog aber auch im Bereich biographischer Entwicklung des Einzelnen. Die Fragwürdigkeit einer Mathesis universalis, mit der Descartes noch eine systematische Weltbeherrschung, eine wissenschaftlich-technische Auffassung von Zivilisation durchsetzte, hinterläßt auch ihre Fragwürdigkeit im Bereich biographischer Entwicklung des Einzelnen. Wie das Leben zu leben ist, wie man seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt. Er kann sein Tun immer weniger mit Verweis auf jene sozialisatorisch angemessenen Sozialisationsmuster, denen er gefolgt ist, rechtfertigen. Er wird in dem Sinne

verantwortlich, als er auf Befragung, warum er etwas so entschieden hat und nicht anders, die Antwort selbst geben muß. Die Inanspruchnahme sozial vorgegebener Antworten verliert dann an Selbstverständlichkeit, wenn der Prozeß der Individualisierung weiter voranschreitet. Es scheint so, daß sich die Annahme der Existenzphilosophie, der Einzelne sei in die Welt geworfen, also die Annahme der Geworfenheit des Einzelnen, erst unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungslagen richtig ausprägt und an Wahrheitswert gewinnt. Denn auch Sinn wird etwas, das immer weniger durch gängige Muster übernommen werden kann, das vielmehr immer mehr vom Einzelnen erzeugt werden muß.

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse weisen einen tiefgreifenden Ambivalenzcharakter auf. Der Verlust an stabilitätsverbürgenden Mustern kann *einerseits* zur Bedrohung werden, die Angst auslöst. Eine Betrachtung, die gesellschaftliche Transformationen unter dieser Perspektive analysiert, wird menschliche Entwicklung überwiegend unter der Optik des Verlustes bilanzieren. Woher jedoch kommt der Maßstab, anhand dessen etwas als Verlust bezeichnet werden kann? Wie kann eine solche Position den grundlegenden Einwand abwehren, mit statischen Maßstäben zu arbeiten, deren Legitimationsfrage doch auch gestellt werden muß? Wie kann in diesem Modell überhaupt Veränderung, Transformation und Innovation gedacht werden? Die Probleme, die mit einer solchen Optik verbunden sind, liegen also darin, daß menschliche Entwicklung als ahistorisch gedacht wird. Letztlich bedeutet eine solche Position - um es technisch zu sagen - ein Einfrieren des Identitätsformats. Man weiß immer schon, wie und was der Mensch ist. Deshalb kann man auch genau sagen, durch welche Verluste er bei gesellschaftlichem Wandel bedroht wird. Statische Annahmen über den Menschen haben oft den Charakter generalisierender Orientierungen. Diese können aber auch Subjektivität bis zur Chancenlosigkeit auf kognitiver, affektiver, moralischer oder rechtlicher Ebene feststeilen.

Der Verlust sicherer, stabilitätsverbürgender sozialer Tradierungen kann aber auch *andererseits* als Entwicklungschance für den Einzelnen begriffen werden, die Innovation und Kreativität freizusetzen vermag. Natürlich zeigen sich bei einer solchen Sichtweise sehr schnell auch Probleme: Wenn jegliche Neuerung überwiegend auf Innovationspotentiale hin befragt wird, kann sehr schnell das verlorengehen, was wir als Kritikfähigkeit bezeichnen. Eine unbefragte und unvermittelte Übernahme des Neuen lauert hier als Gefahr. Neben einer solchen Gefahr der Affirmation gibt es aber auch die der Identitätsdiffusion. Es kann nämlich zu Irritationen kommen, wenn die Krücken, die jemand bisher zum Gehen verwendete, nun fehlen. Es ist bekannt, daß korrelativ zum Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften die Rate psychischer Strapazierung steigt. Einen deutlichen Eindruck davon, was ich mit der Strapazierung der psychischen Ressourcen meine, gewinnt man, wenn man die Empfehlungen der Expertenkommission der Bundesregierung zur Reform der psychiatrischen Versorgung studiert. Dort heißt es z.B.:

"Während die Zahl der Bürger, denen psychosoziale und psychisch bedingte Befindlichkeitsstörungen im weitesten

Sinne zugeschrieben werden, in manchen Studien auf bis zu 40% der Gesamtpopulation angegeben wird, beträgt die Zahl der innerhalb eines Jahres psychiatrisch Behandlungsbedürftigen 10% bis 12,5% der Bevölkerung. Betroffen sind also 6 bis 8 Mio. Bürger." (Empfehlungen der Expertenkommission der Bundesregierung 1988, 5)¹

Mir scheint, daß man den skizzierten Zusammenhang so zusammenfassen kann: Es kommt in Gesellschaften mit dynamischen Strukturen darauf an, menschliche Entwicklung derart zu ermöglichen, daß sie als Lern- und Bildungsprozeß zwischen der Skylla der individuellen Erstarrung und der Charybdis des Selbstverlustes hindurch organisiert wird.

Die Frage nach Theoriefiguren, die erlauben, solche vermittelnden Strukturen zu beschreiben, ist nicht zu trennen von der Frage, was wir unter Individualität und Identität verstehen wollen. Insofern verstehe ich die Frage nach Strukturen von Lern- und Bildungsprozessen auch als Frage nach Strukturen von menschlicher Identität. Ich möchte in diesem Beitrag nicht den traditionellen Weg der Bearbeitung gehen, der begriffs- und theoriegeschichtlich Identität und Individualität zueinander in Beziehung setzen würde. Vielmehr geht es mir darum, unter bildungstheoretischer Perspektive eine Denkfigur kursorisch auszuarbeiten, von der ich glaube, daß sie sich als hilfreich erweist, die o.g. vermittelnden Strukturen zu beleuchten. Mein Anliegen ist also in grundagentheoretischer Hinsicht die Klärung einer elementaren Denkfigur. Dieses scheint mir deshalb nötig zu sein, weil Figuren solcher Art uns ohnehin häufig leiten, wenn wir in verantwortlicher Position Lernen organisieren und Bildung anstoßen.

Ich werde im ersten Schritt das Denkmodell unter dem Stichwort *Subsumtion versus Tentativität* einführen. Im zweiten Schritt werde ich es unter dem Stichwort *Bestimmtheit versus Unbestimmtheit* kursorisch ausarbeiten und es im letzten Schritt einer Reinterpretation unterziehen.

2. Das Denkmodell: Subsumtion versus Tentativität

Rein subsumtive Erfahrungsverarbeitungsweisen sind affirmativ. Das Gegebene wird mittels bereits vorhandener, in der Sozialisation erworbener und dort bewährter Kategorien eingeordnet. Das logische Prinzip solcher Operationen hat Kant bekanntlich *bestimmende Urteilskraft* genannt². Er unterscheidet davon die *reflektierende* als eine solche, die zu gegebenen Daten die Regeln und damit die Kategorien erst findet. Etwas Ähnliches habe ich im Blick, wenn ich von tentativer Erfahrungsverarbeitung

spreche³. Es handelt sich um einen Prozeß, der sich dadurch auszeichnet, daß die mir zu-handenen Kategorien, Typiken und Muster sich als nicht (mehr) geeignet erweisen, neue Erfahrungen zu ordnen, zu interpretieren und zu verarbeiten⁴. Weil rein subsumtive Verarbeitungsweisen affirmativ sind, kann durch sie keine Identitätstransformation bewirkt werden. Erfahrung - über dieses Muster angeeignet - vermag den status quo kognitiver Selbst- und Weltbilder immer nur zu bestätigen. Eine solche Verarbeitungsweise reduziert das Neue auf das Bekannte. Sie nivelliert die Differenz. Ich nenne sie im folgenden eine *identitätstheoretische Verarbeitung*. Tentative Prozesse der Erfahrungsverarbeitung hingegen sind solche, in denen Suchbewegungen in mehr oder minder ausgeprägter Form vorliegen. Diese sind dadurch charakterisiert, daß sich vorhandene Kategorien der Selbst- und Weltaufordnung - aus welchen Gründen auch immer - als nicht mehr tragfähig erweisen, andere aber noch nicht zur Verfügung stehen.⁵ Eine solche Verarbeitungsweise nivelliert nicht Differenzen, sondern läßt sie bestehen, um durch ihre Aufrechterhaltung zu einer kategorialen Transformation zu gelangen. Ich nenne sie im folgenden *differenztheoretische Verarbeitung*. Zusammenfassend kann man also sagen, daß tentative Erfahrungsverarbeitungsweisen eine differenztheoretisch, subsumtive Erfahrungsverarbeitungsweisen eine identitätstheoretisch angelegte Generierung von Selbst- und Weltbildern zur Folge haben.

Nimmt man den eingangs skizzierten Gedanken auf, daß die Entwicklung der Moderne durch eine Pluralisierung von Sinnhorizonten gekennzeichnet ist, dann interessieren in erziehungswissenschaftlicher Sicht gerade differenztheoretisch angelegte Selbst- und Weltbilder. Wie ist dieser Gedanke genauer zu denken? Aus meiner Sicht gibt es in der philosophischen Debatte der letzten Jahre dafür Topoi, die zu meiner Problemstellung Analogien aufweisen. Ich will nur zwei kurz andeuten, um das systematische Problem näher zu beleuchten.

¹ Empfehlungen der Expertenkommission der Bundesregierung zur Reform der psychiatrischen Versorgung - Zusammenfassung. In: Psychosoziale Umschau, Jahrg. 3, Heft 4 (1988)

² Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert (...) bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß reflektierend." (Kant, KdU Einleitung, Abschn. IV. I. Kant, Werke Band X [in der Ausgabe von W. Weischedel] Frankfurt a.M. [Suhrkamp] 1977)

³ Vgl. dazu auch: R. Kokemohr: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: R. Kokemohr / W. Marotzki (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a. M. u.a. (P. Lane) 1985. S. 177-235

⁴ Es ist eine interessante empirische Frage, die ich an dieser Stelle nur erwähnen will, wie diese Schwellwerte in biographischen Kontexten aussehen. Ich meine damit jenes Phänomen, daß sich die Wirklichkeit eigentlich schon geändert hat, wir sie aber immer noch mit alten Typisierungen und kognitiven Schemata verarbeiten. Was muß eigentlich geschehen, damit die Schemata transformiert werden? Diese Frage ist in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen innerhalb der letzten zwanzig Jahren diskutiert worden: Sowohl im Bereich der kognitiven Psychologie als auch im Bereich bestimmter lerntheoretischer Richtungen (Bateson) oder in Bereichen moderner Biographieforschung hat man versucht, dieses Phänomen zu bearbeiten. Für mein hier präsentiertes Denkmodell handelt es sich jedoch eher um ein Randproblem.

⁵ Der tentative Prozeß der Erfahrungsverarbeitung ist also nicht zu trennen von dem Prozeß des probeweisen, experimentellen Aufbaus von Mustern, Typiken und Kategorien.

Zum einen: Die Rezeption der Adornoschen Philosophie hat in der letzten Zeit die *Negative Dialektik*⁶ wieder deutlicher in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Gerade in diesem Werk legt Adorno dar, daß identitätstheoretisches Denken zwar einerseits unverzichtbar ist, andererseits aber - bliebe man dabei stehen - auch Gefahren mit sich bringt, die - wie Adorno zusammen mit Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung*⁷ gezeigt hat - dazu führen können, daß Subjektivität gerade ausgehöhlt und auf ein bloßes Applikationsformular reduziert werden kann. Das erkenntnistheoretische Motiv läßt sich bei Adorno vielleicht so zuspitzen: Es geht um das Problem, wie es möglich sein kann, begrifflich zu denken - das wäre die identitätstheoretische Seite - und differenztheoretisch das, was sich dem identitätstheoretischen Denken entzieht, gleichsam *anzudenken*, wenn ich mir diese eigenwillige und bewußt doppeldeutige Wortgestaltung erlauben darf. Ich meine damit jenes erkenntnistheoretische Paradox, das Adorno immer wieder betonte, nämlich: "Die Utopie der Erkenntnis wäre, das Begrifflose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen." (Adorno 1973,21)

Zum anderen: Der Streit, welchen Wert gegenwärtige neuere französische Diskussionszusammenhänge für erziehungswissenschaftliches Denken haben, ist in unserer Disziplin sicherlich noch nicht abgeschlossen und darf aus vielerlei Gründen als noch nicht hinreichend geklärt gelten. Ich will mir an dieser Stelle trotzdem eine Bemerkung dazu erlauben. In diesen Diskussionszusammenhängen, das gilt auf jeden Fall für J.F. Lyotard, dessen Philosophie ich etwas genauer kenne, sehe ich das differenztheoretische Motiv ebenso wirksam wie bei Adorno. Für beide Denker ist - bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen - die Wahrung der Nichtidentität der Ort des Humanen⁸. Es ist vielleicht kein Zufall, daß für beide Auschwitz zum Symbol eines nicht mehr zu hintergehenden Schreckens geworden ist, der für sie wie auch für nachfolgende Denker in der Weise leitend geworden ist, daß daraus ein grundlegender Antrieb folgte, unsere Art und Weise zu denken, und das heißt auch unsere Arten des Lernens und die Strukturen unserer Bildungsprozesse, genauer zu studieren und zu überprüfen. Für Lyotards Werk, soweit es uns heute bekannt ist, ist das Anknüpfen an Wittgenstein II und der daraus folgende sprachphilosophische Ansatz entscheidend. Das ist ein Gesichtspunkt, der m.E. oft nicht genug berücksichtigt wurde, der aber seit dem Erscheinen des Hauptwerkes *Der Widerstreit*⁹ nicht mehr marginalisiert werden kann. Diese Bemerkung ist hier deshalb wichtig, weil für Lyotard der Fokus der Analyse des Verhält-

nisses von identitätstheoretischen und differenztheoretischen Mustern die Analyse von Diskursarten ist.

Diese beiden Analogien sollten verdeutlichen, daß der bildungstheoretische Kern der entfaltenen Fragestellung m.E. wie folgt gesehen werden kann: Es kommt darauf an, Lern- und Bildungsprozesse so anzulegen, daß sie soviel Bestimmtheit wie *nötig* und so viel Unbestimmtheit wie *möglich* aufweisen. Mein Angebot für ein weiteres Verständnis dieser Zusammenfassung möchte ich nun im nächsten Schritt wenigstens cursorisch ausarbeiten.

3. Ausarbeitung: Bestimmtheit versus Unbestimmtheit

Der durchgehende Gedanke ist der, daß Bildung nicht (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden kann. Daraus folgt natürlich nicht, daß auf die Herstellung von Bestimmtheit verzichtet werden soll. Auf den Aufbau eines notwendigen Fakten- und Orientierungswissens, das Bestimmtheit erzeugt, will und darf niemand verzichten. Doch allein damit ist es eben nicht getan. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Herstellung von Bestimmtheit Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und damit auch eröffnen muß. Anders gesagt: Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann und nur dann wird tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, kategorienerfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte sind die Heimat von Subjektivität. Ich will an dieser Stelle zur Verdeutlichung dieses Apertus nur darauf verweisen, daß in modernen ökologisch orientierten Lerntheorien, dazu zähle ich beispielsweise das Modell von Gregory Bateson, höherstufigen Lernebenen gerade eine Vergrößerung der Bereiche von Unbestimmtheit zugewiesen wird, in denen dann Subjektivität und damit Innovation erst zum Zuge kommen können.¹⁰

Ich halte die Ortsmetapher, die ich eben verwendet habe, für sehr fruchtbar, um eine Vorstellung von Verstehensprozessen zu erzeugen. Sie erlaubt nämlich, Zonen und Räume zu reservieren, ohne diese gleich ausfüllen zu müssen. Lehrreich ist in diesem Zusammenhang die Diskussion über das Phänomen des Fremden. Sie stellt eigentlich ein klassisches Lehrstück der Hermeneutik dar. Schleiermacher verbindet bekanntlich die Problematik des Verstehens mit der des Fremden in der Weise, daß am Fremden immer etwas Vertrautes auffindbar sein müsse, weil es sonst keinen Anknüpfungspunkt für das Verstehen geben könne¹¹. Wäre alles fremd und nicht einmal die Spur eines Vertrauten aufweisbar, sei Verstehen nicht möglich. Andererseits brauche Verstehen nicht statthaben, wenn gar nichts Fremdes da sei, das es zu verstehen gelte. Verstehen bewege sich operativ zwischen den Polen des Vertrauten einerseits und dem Fremden andererseits. Diese Fassung des Verstehensbegriffs verwickelt sich in eine Aporie: Das Fremde kann - gemäß dieser Auffassung - nicht verstan-

⁶ Th. W. Adorno: *Negative Dialektik*. Gesammelte Schriften 6. Frankfurt am.M. (Suhrkamp) 1973

⁷ M. Horkheimer, Th. W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung*. Adorno, Gesammelte Schriften 3. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2. Aufl. 1984

⁸ Eine vielzitierte Stelle hierzu lautet: "Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenzen, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens.* (J. F. Lyotard: Beantwortung der Frage: Was ist Postmodern? In: J. F. Lyotard: *Postmoderne für Kinder*. Wien(Böhlau) 1987. S. 31

⁹ J. F. Lyotard: *Der Widerstreit*. München (Fink) 1987).

¹⁰ "Vgl. dazu: W. Marotzki: Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. In: *Z.f.Päd* 34. Jg. 1988. S. 331 - 346

¹¹ Vgl.: Schleiermacher: Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. Wolfs Andeutungen und Asts Lehrbuch. In: F.D.E. Schleiermacher: *Hermeneutik und Kritik*. Hrsg. v. M. Frank. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1977. S. 309 - 347

den werden, denn wenn es verstanden worden ist, ist es ja bereits nicht mehr das Fremde, sondern der Verstehensprozeß hat es uns zum Vertrauten gemacht. Unsere heute schnell formulierte Parole, daß es darauf ankomme, das Fremde zu verstehen, es in seiner Dignität jedoch zu bewahren, es gerade nicht zu *unserem* Vertrauten zu machen, ist mit dem Schleiermacherschen Denkmodell also nicht realisierbar. Das Fremde als Fremdes bestehen zu lassen, bedeutet für ihn gleichzeitig den Verzicht auf Verstehen. Die Raummetapher hingegen bietet den Vorteil - ich wiederhole -, Räume für das Andere, das Fremde, das Nichtidentische, das Unbestimmte zu reservieren, ohne diese Räume gleich betreten zu müssen. Sie haben denselben ontologischen Rang inne wie die von der Diskursivität durchsetzten Räume. Sie existieren nicht im Modus der Privatio, also nicht in der Weise, daß Unbestimmtheit lediglich ein Mangel an Bestimmtheit wäre. Das Denkmodell muß an dieser Stelle von allen holistischen Resten befreit werden, um den eigentlichen dualistischen Charakter voll hervortreten zu lassen, der sich durch die Gleichrangigkeit von Bestimmtheit und Unbestimmtheit auszeichnet. Ich glaube, es ist tatsächlich hilfreicher, sich Verstehensprozesse als Organisation von Räumen, von Landschaften, von Provinzen vorzustellen. Verstehen und Denken wären dann Operationen, die dem des Geographen und Landvermessers ähneln könnten, der in Landschaften Orientierung ermöglicht.

Unter bildungstheoretischer Perspektive kann das Gesagte wie folgt vorläufig zusammengefaßt werden: Menschliche Entwicklung und Starrheit der Strukturen von Lern- und Bildungsprozessen schließen einander aus. Flexibilität wird

aber nicht durch Maximierung von Bestimmtheiten erreicht. Nur wenn Bestimmtheits- und Unbestimmtheitsbereiche ein dialektisches Verhältnis eingehen, gewinnen solche Strukturen an Flexibilität, dann weisen sie den gewünschten offenen, experimentellen und suchenden Charakter auf.

Vielleicht könnte man es auch so formulieren: Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu Heterodoxien, Vieldeutigkeiten und Polymorphien. Werden solche Zugänge durch Bestimmtheitsfelder kultiviert, wird Bildung unterlaufen. Denn Suchbewegungen, deren Relevanz der Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich immer wieder betont hat (vgl. z.B. Mitscherlich 1983, 31)¹², verweisen ja gerade auf Zonen von Unbestimmtheit. Wird Bildung einseitig als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Positivierung faktischen Wissens, angelegt und somit Zonen der Unbestimmtheit eliminiert, wird Bildung ausgehöhlt, letzten Endes blockiert. Bildung im Modus der Bestimmtheit ist tendenziell gefährdete Bildung als Ausdruck identitätstheoretischen Denkens. Bildung im Sinne von Unbestimmtheit ist sich erfüllende Bildung als Ausdruck differenztheoretischen Denkens.

Am Beispiel der dialektischen Figur der *Routine* mag dieser Sachverhalt etwas näher erläutert werden. Routinen sind insofern lebensnotwendig, als sie wiederkehrende alltägliche Problemlösungen umstandslos ermöglichen. Sie sind nötig, um das erforderliche Ausmaß an Versuch und Irrtum bei der Lösung eines Problems zu reduzieren. Sie stellen verhaltensstabilisierende Prämissen dar, deren Vorteil gerade darin besteht, daß sie nicht ständig in die Reflexion hineingenommen werden müssen. Andererseits entfalten sie jedoch ein rigides Steuerungspotential, lähmen gerade das manchmal nötige Loslassen dieser verhaltensstabilisierenden Prämissen. Sie legen das Subjekt dann auf einen Lernmodus fest, blockieren somit Prozesse des Umlernens und der Bildung. Aber die Lockerung von Routinen erzeugt Unbestimmtheiten, manchmal auch Chaos, die beide - psychoanalytisch gesehen - Angst erzeugen. Die Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, die die Matrix des Bildungsbegriffs darstellt, ist auch insofern eine Dialektik von Ordnung und Unordnung. Sie reagiert auf die permanente Frage: Wieviel Chaos braucht der Mensch, um leben zu können? Je stärker Bildung die Herstellung von Bestimmtheit betont, je mehr also Unbestimmtheit in die Latenz abgedrängt wird, desto schwieriger wird es, eingefahrene Routinen aufzugeben. Ein solches Bildungsverständnis baut rigide Strukturen des status quo und damit Angstpotentiale auf. Denn Angst resultiert oft aus einer übergroßen Fixierung auf Bestimmtheiten, die nicht losgelassen werden können, weil nichts an diese Stelle treten kann, das in ähnlich bestimmter Weise rigide Orientierungsleistungen zu erbringen vermag. Unbestimmtheitsbereiche (das Chaos, das Nichts, das Negative) müssen dann oft zwanghaft abgewehrt werden. Es ist bekannt, daß solche Abwehrstrukturen, werden sie über längere Zeit aufrecht erhalten, nicht selten in starre Züge des Charakters umschlagen.

Für Bildungsprozesse käme es also darauf an, in jeder Bestimmtheitsfestlegung sich des Unbestimmtheitskontextes zu versichern, d.h. in möglichen anderen Bestimmtheitsfestlegungen zu spiegeln, so daß von einem pluralen Zusammenspiel gesprochen werden könnte, das in der Begrifflichkeit etwa der Objektiven Hermeneutik einem Ensemble endlicher Lesarten entsprechen würde. Je stärker die Komplexität moderner Gesellschaften steigt, desto stärker ist ein Lernen gefordert, das sich in einen Bildungsprozeß eingebettet weiß, der auf der Befähigung zur tentativen Wirklichkeitsauslegung beruht.

Überlegungen zum Verhältnis von Bildung, Identität und Individualität konzentrieren sich gerne auf das Inter-subjektivitätsproblem, um von hier aus die Rekonstruktionen zu starten. Ich habe das in der Anlage meines Beitrages nicht getan, möchte aber an dieser Stelle wenigstens die Zusammenhänge andeuten, die sich von meiner Argumentationspartitur zu dem genannten und beliebten Analysefokus ergeben. Aus der hier vorgetragenen Sicht beinhaltet das Problem des Nichtidentischen das Problem der Inter-subjektivität als Gegebenheitsweise des Anderen als eines Nicht-Ich im Erleben und in der Reflexion des Ego. Alfred Schütz diskutiert die Rolle der Leiblichkeit in Husserls Philosophie und kommt zu dem Ergebnis, daß der Körper die Rolle des Identitätsträgers nicht übernehmen könne.

¹² A. Mitscherlich: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Gesammelte Schriften Band 3. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1983

Die Identität hat ja bereits bei Leibniz zwei Schichten: die des realen Ich als physisches, leibliches und die des persönlichen Ich als moralisches. Persönliche Identität ist auf Reflexion angewiesen. Die Bedingung, persönliche Identität sowohl nach innen (sich selbst gegenüber) als auch nach außen (anderen gegenüber) wahren zu müssen, bedeutet für Schütz (in Aufnahme von Leibniz), daß persönliche Identität grundlegend mit der Einwirkung anderer zu tun habe. Persönliche Identität ist immer auch eine soziale. Aber nur in Akten reflexiver Zuwendung wird meine Identität für mich selbst thematisch, (vgl. Schelers Unterscheidung von intimer und sozialer Person: Srubar 1988, 165 ff.)¹³. Der Ort des Aufbaus von Selbst- und Weltbildern ist der des Subjektes, das sich in elementaren sprachlich vermittelten Austauschprozessen mit der sozialen Umgebung befindet. Insofern ist der Analysefokus *Sprache*, der bei Lyotard gewählt wird, auch in dieser Perspektive verständlich, wenngleich ich ihn in meinen hier vorgetragenen Überlegungen nicht weiter nutze.

Tentative Wirklichkeitsauslegung, differenztheoretisch angelegte Generierung von Selbst- und Weltbildern, beinhalten also, das sollten die Ausführungen kurz andeuten, die Problematik der Intersubjektivität und damit auch die ethische Problematik des Anderen¹⁴. Ich expliziere diese Implikationen nicht weiter - das wäre ein neuer Zugriff auf die Thematik -, sondern wende mich einigen strukturellen Eigenschaften des vorgestellten kognitiven Musters zu.

4. Reinterpretation: Heterarchie und Polykontextualität

Ich möchte meinen Befund abschließend von einer anderen Seite her beleuchten und ihn insofern reinterpretieren. Spätestens seit Alfred Schütz wissen wir, daß Gesellschaftsmitglieder die Komplexität des soziokulturellen Bedeutungsgewebes dadurch verarbeiten, daß sie finite Sinnprovinzen ausbilden¹⁵. Schütz hat es sich so vorgestellt, daß jede Sinnprovinz einen besonderen kognitiven Stil ausprägt, der mit dem Stil einer anderen Sinnprovinz nicht vereinbar ist und auch nicht in ihn transformiert werden kann. Eine gewisse Pluralität der Sinnprovinzen wird für den Einzelnen zur Grundvoraussetzung, seine Existenz zu *organisieren*. Ich verstehe den Psychoanalytiker Pontalis genau in diesem Sinne, wenn er sagt: "Wir brauchen, um leben und uns frei zu fühlen, mehrere Räume." (Pontalis 1989, 23)¹⁶ Nicht zufällig - so denke ich - bedient sich Pontalis hier der Raummetapher. An einer anderen Stelle heißt es:

"Daß ein einziger Ort alles zu enthalten beansprucht, betrachte ich als Machtmißbrauch, dahinter wittere ich eine totalitäre Beschlagnehmung! (...) Man braucht mehrere

Regionen in sich, um überhaupt die Chance zu haben, man selbst zu sein." (Pontalis 1989, 72)

Pontalis meint mit diesen verschiedenen Orten nicht die Orte, die durch das topische Modell der Freudschen Theorie beschrieben sind, also: Ich, Es und Über-Ich, sondern er meint Sinnprovinzen, deren modi operandi nicht ineinander transformierbar, die auch nicht auf eine übergreifende Einheit bezogen sind. Das ist das Entscheidende: In der Regel denken wir die Verschiedenheit immer in bezug auf eine Einheit und räumen natürlich ein, daß auch die Einheit in bezug auf die Verschiedenheit nur gedacht werden kann. Aber mindestens heimlich priorisieren wir die Einheit zum Telos, zum Umgreifenden, zum summum bonum. Das gilt auch für den Dialektiker Hegel, der letzten Endes die Identität doch als primordial der Differenz gegenüber setzt. Eine gängige Stelle aus der *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* mag das belegen:

"Es ist von großer Wichtigkeit, sich über die wahre Bedeutung der Identität gehörig zu verständigen, wozu dann vor allen Dingen gehört, daß dieselbe nicht bloß als abstrakte Identität, d.h. nicht als Identität mit Ausschließung des Unterschiedes aufgefaßt wird. Dies ist der Punkt, wodurch sich alle schlechte Philosophie von dem unterscheidet, was allein den Namen der Philosophie verdient. Die Identität in ihrer Wahrheit, als Idealität des unmittelbar Seienden, ist eine hohe Bestimmung, sowohl für unser religiöses Bewußtsein als auch für alles sonstige Denken und Bewußtsein überhaupt. Man kann sagen, daß das wahre Wissen von Gott damit beginnt, ihn als Identität - als absolute Identität zu wissen, worin dann zugleich dies liegt, daß alle Macht und alle Herrlichkeit der Welt vor Gott zusammensinkt und nur als das Scheinen seiner Macht und seiner Herrlichkeit zu bestehen vermag." (Hegel Enz. § 115 Zusatz)¹⁷

Es ist eben bezeichnend, daß der Reflexionszyklus (Identität, Unterschied, Differenz, Gegensatz, Widerspruch und Grund) in der Hegeischen *Logik* mit der Identität beginnt und mit ihr endet, denn der *Grund* ist bei Hegel nichts anderes als eine in sich zurückgekehrte Identität. Anfang und Ende werden durch eine relativ stabile Lage gebildet. Hier erfährt das konventionelle Denkmodell, demzufolge Stabilität und Ordnung das Gängige und Normale, also auch das Anzustrebende sei, eine Bestärkung. Das Instabile, das Chaos aber gilt diesem Denkmodell als etwas Privatives, sozusagen als ein defizitäres Derivat: das Instabile ist dann der Mangel an Stabilität; das Chaos der Mangel an Ordnung.

Es ließe sich aber auch ein Reflexionszyklus denken, dessen Beginn und Ende eine instabile Lage bilden. Vielleicht ist die Geschichte der Moderne ja gerade die Geschichte des schmerzhaften Abschiednehmens von der Auffassung, daß menschliche Entwicklung nur als hierarchisch und teleologisch zu denken sei. Als Erläuterung dieses Gedankens kann etwa auf die Bemühungen von Klaus Riegel verwiesen werden, der seit Ende der sechziger Jahre ver-

¹³ I. Srubar: Kosmion. Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1988

¹⁴ Vgl. hierzu: K. M. Wimmer: Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin (D. Reimer) 1988

¹⁵ Vgl. A. Schütz: Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: A. Schütz: Gesammelte Aufsätze Bd. 1. Den Haag (Nijhoff) 1971

¹⁶ J-B. Pontalis: Ins Beginnen verliebt. Tübingen (edition diskord) 1989.

¹⁷ G.W.F. Hegel: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Theorie Werkausgabe Bd. 8, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1970

sucht, die traditionelle Psychologie grundlagentheoretisch umzuarbeiten, indem er die in der traditionellen Psychologie bevorzugten Konzepte von Balance und Äquilibrium als unzureichende Denkmodelle kritisiert. Favorisiert werden dagegen Erklärungsfaktoren wie Ungleichgewicht und Widersprüchlichkeit. Hans Aebli para-phrasiert Klaus Riegels Grundgedanken in dem Vorwort zu dessen zentralem Werk *Grundlagen der dialektischen Psychologie* (1980) wie folgt:

"Es könnte sein, daß gegenwärtig eine Epoche der Psychologie zuende geht, weil ihr Paradigma ausgeschöpft ist, wie Thomas Kuhn es sagt. Vielleicht ist es die 'objektive' Psychologie mit ihrem experimentellen Paradigma. Mit ihr könnte eine statische Konzeption der psychologischen Phänomene untergehen: die Vorstellung, daß das Verhalten der Organismen, das Denken und Handeln der Menschen auf Zustände des Gleichgewichts hinstrebe, in denen die Ruhe an die Stelle der Bewegung und das Sein an die Stelle des Werdens tritt." (Aebli in Riegel 1980, 9)¹⁸

Verweisen will in auch nur darauf, daß in weiten Gebieten der heutigen sogenannten Cognitive Science, bei uns Kognitionswissenschaften genannt¹⁹, in deren Zentrum Modelle von Selbstorganisation diskutiert werden, diese grundlegenden Gedanken als basale Grundannahmen wieder auftauchen.

In der philosophischen Diskussion um Grundfragen der Logik gibt es eine für mich wichtige Position, die diese Erkenntnis sehr umfangreich ausgearbeitet hat. Es handelt sich um die Konzeption mehrwertiger Logik, die der hegelianische Philosoph und Kybernetiker Gotthard Günther²⁰ entwickelt hat. Er kommt zu dem Resultat, daß menschliche Entwicklung über zwei Prinzipien zu verstehen sei, nämlich zum einen über das der *Heterarchie* und zum anderen über das der *Polykontextualität*. Unter dem ersten Prinzip kann man den Abschied von einem Denken verstehen, das sich an *einer* Stufenfolge, an *einer* hierarchischen Struktur orientiert, vielmehr sei Entwicklung durch ein Ineinandergreifen *mehrerer* Hierarchien im Sinne von Polymorphien zu verstehen. Unter dem zweiten Prinzip kann man vereinfacht den Abschied von der Auffassung verstehen, daß Entwicklung immer auf ein *summa bonum* hin gedacht werden müsse und könne. Vielmehr sei es so, daß Entwicklung eine Pluralität von disjunkten Kontexturen eröffne, die ähnlich den finiten Sinnwelten bei Alfred Schütz nicht ineinander transformierbar seien. Es gebe keine alle umgreifende Suprakontextur, sondern Entwicklung als Aggregation von Kontexturen sei prinzipiell offen. Die Moderne, so sieht es Günther, muß Trauerarbeit leisten wegen des verlorenen Telos, wegen des Verlustes einer alles umgreifenden Einheit und

Identität. Schmerzhaft müssen wir lernen, mit offenen Horizonten hoher Unbestimmtheit zu leben und unsere Denkmodelle und kognitiven Routinen, um es einmal so zu sagen, nach identitätstheoretischen Residualen durchforsten. Vielleicht könnte man das auch eine Entmilitarisierung des Denkens und der Sprache nennen. Solche residualen Denkmodellreste, die gleichsam zwanghaft das *summa bonum* und monohierarchische Strukturen restaurieren, sind nicht in der Lage, das Problem von Subjektivität in der Moderne zu verstehen.

Ich habe an einer anderen Stelle²¹ ausgeführt, daß ich gerade diese beiden Prinzipien, das der Heterarchie und das der Polykontextualität, für geeignet halte, Lern- und Bildungsprozesse in der Moderne zu beschreiben und zu analysieren. Ich verstehe Benners Überlegungen in seiner *Allgemeinen Pädagogik*²² genau in diesem Sinne, wenn er sagt, daß Bildungsprozesse in der Moderne nicht-hierarchisch und nicht-teleologisch seien. Sein Begründungskontext ist vollständig anders als meiner. Aber vielleicht ist gerade nicht zufällig, daß wir im Resultat übereinstimmen.

Abschließend möchte ich, empirisch belehrt durch langjährige Biographieforschung, meine Überzeugung zum Ausdruck bringen, daß wir grundlegend andere Modelle brauchen, um zu verstehen, wie Menschen in gesellschaftlichen und persönlichen Umbruchszeiten lernen und wie Bildungsprozesse strukturiert sind. Wir verstehen m.E. wenig vom Menschen, wenn wir das kreative, emergente, aber natürlich auch manchmal bedrohende Moment von Unbestimmtheit und Kontingenz unterschätzen. Wir brauchen Modelle, die uns erlauben, Aussagen darüber zu machen, wie Menschen diese oftmals fragile Balance von Bestimmtheit und Unbestimmtheit herstellen.

¹⁸ K. Riegel: *Grundlagen der dialektischen Psychologie*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1980.

¹⁹ Vgl. z.B.: K.- D. Revermann: *Konstruktion und Selbstorganisation*. Frankfurt a. M. (P. Lang) 1989; F. J. Varela: *Kognitionswissenschaft -Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1990

²⁰ G. Günther: *Beiträge zu einer Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik*. Drei Bände. Hamburg (F. Meiner) 1976, 1979 und 1980

²¹ W. Marotzki: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1991.

²² D. Benner: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München (Juventa) 1987