

Reinhartz, Petra

Individualität und Autonomie - Hoffnung auf alte Ideen oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

Pädagogische Korrespondenz (1997) 21, S. 64-72



Quellenangabe/ Reference:

Reinhartz, Petra: Individualität und Autonomie - Hoffnung auf alte Ideen oder Arbeit an neuen Hoffnungen? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 21, S. 64-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-65622 - DOI: 10.25656/01:6562

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-65622>

<https://doi.org/10.25656/01:6562>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ESSAY I

- 5 *Werner Sesink*
Entfremdung und Wert
Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung

DAS AKTUELLE THEMA I

- 23 *Jörg Ruhloff*
Bildung heute

ESSAY II

- 32 *Andreas Gruschka*
Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse
und die Dekomposition der Handelnden
*Über die zunehmende Schwierigkeit, »weder von der Macht
der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen«*

DER REFORMVORSCHLAG

- 54 *Rüpel*
Wann kommt der PÜV?

DISKUSSION I

- 64 *Petra Reinhartz*
Individualität und Autonomie – Hoffnung auf alte Ideen
oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

DISKUSSION II

- 73 *Klaus Mollenhauer*
»Individualität und Autonomie«
Eine kleine Anmerkung zum Kommentar von Petra Reinhartz

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 76 *Eike Pulpanek*
Der männliche Hauptdarsteller im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse

DAS AKTUELLE THEMA II

- 97 *Michael Willemsen*
Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?
Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen

GRUNDLAGENTEXTE

106 *Michael Tischer*

Laßt euch nicht irritieren!

Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik

Petra Reinhardt

Individualität und Autonomie – Hoffnung auf alte Ideen oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

»Fiktionen von Individualität und Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst« – so der recht provokative Titel eines Beitrags von Klaus Mollenhauer in der Pädagogischen Korrespondenz vom Herbst 1996. Provokativ insofern, als Mollenhauer hier die ideellen Lieblingskinder – nämlich die Grundbegriffe »Individualität« und »Autonomie« – der von Aufklärung und Humanismus stark inspirierten Pädagogik in Frage stellt.

Jedoch wird die Thematik auf der zweiten Seite bereits eingeschränkt, insofern auf eine philosophische Begriffsklärung verzichtet wird und sich Klaus Mollenhauer scheinbar auf die Deskription dessen beschränkt, »was im Satz (oder im Werk) das ›Ich‹ über ›sich‹ aussagt« (Mollenhauer 1996, S. 6). Intendiert ist ein Essay über das ästhetisch-kommunikative Moment der Selbstreflexion. Vornehmlich anhand von Selbstportraits soll verdeutlicht werden, daß der Zugang, oder besser gesagt der Ausdruck von Individualität und Autonomie scheitert.

Die Fragestellung bleibt jedoch darum unklar, weil dieser essayistisch aufbereiteten Darstellung nicht eindeutig zu entnehmen ist, ob es um den Aufweis einer ästhetischen oder »theoretischen Weglosigkeit ... von ›Individualität‹« (Mollenhauer 1996, S. 9) geht. Diese Klärung wäre aber für Theorie und Praxis der Pädagogik von Bedeutung.

So sollen im folgenden zunächst die Begriffe »Individualität« (Teil I) und »Autonomie« (Teil II), in einer kritisch-hermeneutischen Auseinandersetzung mit dem Beitrag Mollenhauers erörtert werden. Dazu werden auch andere Schriften Mollenhauers herangezogen, in denen sich insofern ein Widerspruch zu obigem Beitrag andeutet, als Mollenhauer dort, teilweise in einer sehr selbstverständlichen geisteswissenschaftlichen Tradition, den nun in Zweifel stehenden Begriffskanon erziehungswissenschaftlich legitimiert.

Schließlich (Teil III) ist zur Diskussion zu stellen, ob die Möglichkeiten von Individualität und Autonomie im aktuellen gesellschaftlichen Kontext nicht auch anders deutbar sind, als Mollenhauer dies tut. In dieser Hinsicht wird einerseits auf erziehungswissenschaftlicher (Teil III a) und andererseits auf der pädagogischen Handlungsebene (Teil III b) auf Innovationen verwiesen, die die scheinbare Resignation Mollenhauers in einem anderen Licht erscheinen lassen.

I – INDIVIDUALITÄT¹

Zunächst sollte nicht verkannt werden, daß bei aller Intention Mollenhauers, sich »philosophisch naiv« (Mollenhauer 1996, S. 6) zu verhalten, der hermeneutische Zugang seiner Bildinterpretationen begriffliche Grundlagen hat, die einen nicht unwesentlichen Beitrag seiner eigenen Resignation darstellen ñ eine Resignation, die sich allerdings zum Schluß seiner Darstellung als eher erkenntnistheoretische entpuppt, wohingegen die pädagogischen Hoffnungen der hier angetasteten Grundlagen durchaus bekräftigt werden (vgl. Mollenhauer 1996, S. 19).

Bleiben wir zunächst bei dem Gedanken der Individualität. Was sucht Mollenhauer, wenn er Individualität »erkennen« will? – Klaus Mollenhauer fragt nach den »Chancen ... vom Äußeren auf Inneres zu schließen« (Mollenhauer 1996, S. 10). Er versucht die, im Humboldtschen Sinne, »innere(n) Natur« (ebd.) wahrzunehmen.

Warum Mollenhauer gerade seine Individualitätsvorstellung bei dem diesbezüglich metaphysiklastigen Humboldt entlehnt (vgl. Buck 1984), kann wohl dahingehend gedeutet werden, daß es in diesem Beitrag insbesondere um eine Destruierung der traditionellen pädagogischen Theoriewurzeln – oder präziser noch, um die Destruierung deren normativer Euphorie in der Rezeptionsgeschichte bis heute geht. Diese Ablehnung des Normativen umschließt letztlich auch als gedankliche Klammer Anfang und Ende des Beitrags (vgl. Mollenhauer 1996, S. 5 und S. 19).

Erkenntnistheoretisch ist gerade mit Blick auf Wilhelm von Humboldt zu sehen, daß »Individualität« in der Tradition stets vom geheimnisvollen Mantel des Unsag- und Unerkennbaren umgeben war, daß das Ich jene »innere und ursprüngliche Kraft [darstellt(e), P.R.], ... die wir aber nie ganz zu enthüllen hoffen dürfen« (Humboldt 1968, II/S. 89). Sicher, in diesem Ausdruck Humboldts schwingt etwas Ehrfurchtgebietendes mit, so als wäre das Individuelle in uns der gottesähnliche Funke, den die Pädagogik höchstens andächtig zu entkeimen habe. Ähnliches findet sich auch bei Friedrich Schleiermacher, der den möglichen Zugang zum Individuellen an einen divinatorischen Akt knüpft (vgl. Schleiermacher 1974, S. 105).

Bildungstheoretisch gewendet ist in diesem Kontext die Frage Mollenhauers durchaus berechtigt, ob ein solch ideelles Vokabular nicht nur »eine Ausgeburt von Ignoranz oder eine vergebliche Hoffnung« (Mollenhauer 1996, S. 5) darstelle.

Andererseits ist in der bildungstheoretischen Debatte des 20. Jahrhunderts nicht zwangsläufig Individualität noch als »innere Natur« zu verstehen. Gerade in der sogenannten »postmodernen Diskussion« kommt dieser metaphysisch-innerliche Sinn von Individualität völlig abhanden. Individualität wird hier vielmehr selbst »als eine schöpferische Tätigkeit« (Foucault 1987, S. 274) angesehen, die sich nicht durch Kunst zum Ausdruck bringt, sondern selbst einen Kunstakt darstellt.

Dennoch bleibt auch hier die Frage berechtigt, inwiefern dieser schöpferische Prozeß pädagogisch vermittelbar bzw. mittelbar ist – sollte sich Pädagogik nicht in einer allgemeinen Genieästhetik verflüchtigen. Hierauf gibt Klaus Mollenhauer durchaus eine Antwort, wenn auch im Rahmen dieses Essays eher eine am Rande angedeutete: Der Zugang zum Individuellen ist schon rein logisch unter den Ansprüchen einer allgemeinen und ein-eindeutigen Semantik undenkbar, aber er ist dennoch kommunikativ möglich, z.B. über Metaphern (vgl. Mollenhauer 1996, S. 10). In dieser Richtung fortschreitend, lehnt sich die Erziehungswissenschaft zunehmend an eine allgemeine

Ästhetik an, was sich auch bei Klaus Mollenhauer klar widerspiegelt (vgl. Mollenhauer 1996a und 1996b). Hier wie auch in früheren Schriften (vgl. Mollenhauer 1983) hat Klaus Mollenhauer übrigens keine theoretischen Bedenken, den Begriff der Individualität zu verwenden. Im Gegenteil, wird im Kontext des Gesamtwerks Mollenhauers die Schlußaussage des Essays nur noch klarer unterstrichen, sich pädagogisch auch um die Hervorbringung des real nicht oder noch nicht Erfäßbaren zu bemühen. Sein Appell gilt in den »vergessenen Zusammenhängen« sogar unserem »divinatorischen Vermögen« [...], etwas vom nicht-konventionalisierten Ich des Kindes in den Kreis unserer Aufmerksamkeit (zu, P.R.) ziehen« (Mollenhauer 1983, S. 89). Daß dies keineswegs eine leichte Sache ist, geht den Akteuren und Lesern spätestens bei dem Versuch einer bildungstheoretisch intendierten Interpretation kindlicher Werke in Kunst und Musik auf (vgl. Mollenhauer 1996b). Doch muß deshalb Individualität schon auf den obskuren Status einer »kontrafaktischen« Idee« (Mollenhauer 1996, S. 19) gebracht werden? Das Problem liegt doch eher im Gegenteil, nämlich daß Individualität eben nicht begrifflich-ideell zu fassen, sondern in reinster Art faktisch ist! Individualität macht doch den (theoretischen) Pädagogen gerade aus diesem Grunde so viele Schwierigkeiten, weil sie eine nicht-vorwegnehmbare Konfrontation mit der konkreten pädagogischen Situation bzw. dem konkreten Ausdruck eines Menschen darstellt. Wenn also schon »kontra«, dann ist Individualität wohl eher eine »kontraideelle Konkretion«.

II – AUTONOMIE

Diesen Gedanken der im Grunde ideellen Negation arbeitet Mollenhauer in Reflexion des Autonomiebegriffs stärker heraus. An dieser Stelle wird auch der Bezug zur negativen Dialektik Adornos explizit. Denn schon Adorno warnte vor einem begriffstheoretischen Absolutheitsanspruch, der für den oder das Einzelne nur eine funktionalisierende Unterdrückung bedeuten kann: »Indem alles einzelne Seiende auf seinen Begriff, den des Ontischen, gebracht wird, verschwindet daraus, was es, gegenüber dem Begriff, zum Seienden macht« (Adorno 1966, S. 121).

So ist es nur folgerichtig, wenn Mollenhauer für den Erfahrungszugang von Individualität und Autonomie »die eigene Erfahrung« gegenüber der »wissenschaftlichen Rede« (Mollenhauer 1996, S. 15) verteidigt. Ob diese je eigene Autonomieerfahrung sich allerdings als Untauglichkeit (vgl. ebd.) präsentieren muß, ist zu hinterfragen. Zur Untauglichkeit wird Autonomie nur, wenn sie sich gegenüber den funktionalen Strukturen instrumenteller Vernunft negiert – doch ist dies weder die einzige qualitative Vernunft- noch Negationsform. Versteht sich Autonomie jedoch so, überwiegt klar ihr destruiierend-zerstörerisches Moment. Sie wird, wie Mollenhauer beispielhaft zeigt (vgl. 1996, S. 15), zum tränenreichen Ende eines schmerzhaften Durchgangs durch die musischen Auftritte der Konvention. Bleiben wir noch ein wenig bei der Musik, so bietet sich die Parallele zu Adorno wieder an. Seine negative Dialektik erreicht schließlich jene oszillierenden Höhen der Philosophie, in denen sie sich den schwebenden Möglichkeiten des Klangs verwandt weiß: »Philosophie ist weder Wissenschaft noch, wozu der Positivismus mit einem albernen Oxymoron sie degradieren möchte, Gedankendichtung, sondern eine zu dem von ihr Verschiedenen ebenso vermittelte wie davon abgehobene Form. Ihr Schwebendes aber ist nichts anderes als

der Ausdruck des Unausdrückbaren an ihr selber. Darin wahrhaft ist sie der Musik verschwistert« (Adorno 1966, S. 113).

Nun ist »der Ausdruck des Unausdrückbaren« doppeldeutig – und diese Doppeldeutigkeit macht Probleme – sowohl bei Mollenhauer als auch bei Adorno.

Einerseits ist dieser »Ausdruck des Unausdrückbaren« als totale Negation verstehbar. Hier müssen alle tränen- und schmerzreichen Versuche in Zerstörung und Untauglichkeit – oder theoretisch gewendet – in Aporie enden. Autonomie ist dann aber nur noch als Ohnmachtserfahrung denk- und höchstens als »Nature morte« (vgl. Mollenhauer 1996, S. 18) ausdrückbar. Damit zu enden, hieße jedoch nicht weniger, als »die totalisierende Diagnose der *Dialektik der Aufklärung*« (Benhabib 1992, S. 96) zu wiederholen. Wie diese Gesellschaftsdiagnose Horkheimers und Adornos keine positive Tätigkeitsform angesichts einer von Arbeit in Unterdrückung gewandelten Vernunftagitation mehr zuläßt, so scheint auch jede Möglichkeit von Autonomie und Selbstverwirklichung nur noch als Polemik gegen die Wirklichkeit des Selbst zu existieren (vgl. Adorno 1966, S. 272). Dies aber hieße, jenseits des Prozesses den Sieg des Totalitarismus vorauszusetzen und aufgrund dieser Prognose zu einer dogmatischen Antinormativität zu kommen – ein Akt, der dem ursprünglich dialektischen Anspruch der Kritischen Theorie eigentlich nicht zukommt².

Andererseits wäre in einem stringenteren dialektischen Sinn »der Ausdruck des Unausdrückbaren« als Ausdruck all dessen »zu fassen«, was nicht Begriff ist, sein kann und sein will und was als solches ein Selbst sowohl ist als auch nicht ist. Diese Ausdrucksmöglichkeit wirkt nur dann idealistisch-lächerlich, »wenn man sie als empirisch-normative Aufforderung versteht, als nur peinlich-falsche Beschreibung dessen, was der Fall ist oder der Fall sein sollte, und nicht als Hinweis auf eine aufklärungsbedürftige Schwierigkeit des Denkens, Redens und Handelns« (Mollenhauer 1996, S. 18). Diese Schwierigkeiten resultieren in erster Linie aus einem abstrakten Wissenschaftsanspruch, aus den logistischen Ansprüchen ein-eindeutiger Rede und nicht zuletzt aus technologischen Handlungsansprüchen. Sie sind pädagogisch anders denk-, sag- und handelbar, und sie sind, insofern es Pädagogik stets »nur« mit den Möglichkeiten des Selbst zu tun hat, auch notwendig anders konstituierbar.

III – MÖGLICHKEITEN VON INDIVIDUALITÄT UND AUTONOMIE

Während der Begriff des Individuums vornehmlich die Bedeutung von Vereinzelung und Einfachheit hat, ist der Begriff der Individualität stark von einer christlich-humanistischen Tradition geprägt und betont in dieser die anthropologisch-ethische Bedeutung, als je einzigartiger Mensch sein Eigensein auszubilden. Wird dieser normative Kontext einmal unberücksichtigt gelassen, so bleibt allein die Frage, wie sich Individualität – als Eigensein – Ausdruck bzw. Gehör verschaffen kann. Dazu ist es interessant zu sehen, daß der neuzeitliche Begriff der Individualität stets Kritik bedeutete. Zunächst am absolutistischen Staat und in der Romantik vor allem als Kritik am Rationalismus der Aufklärung. Im 20. Jahrhundert schließlich wird »Individualität« zum kulturkritischen (Kult-)Wort, das für die Auflehnung gegen die Manipulation und Vermassung einer durchtypisierten Konsumgesellschaft steht. Die Artikulation dieser Kritik ist zwangsläufig kontrakonventionell – aber sie bleibt doch Artikulation!

Jenseits eindeutiger Begrifflichkeit belegen dies am eindrucksvollsten literarische Werke, wie z. B. »Die Ursache« von Thomas Bernhard oder die Sprach- und Kunstformen des Dadaismus, der durch die Verzerrung gewohnter und allgemeiner Strukturen »ganz Eigenes« offenlegt. Unter Berücksichtigung dieser sich durchaus der Schockierung bedienenden Verzerrungseffekte des Üblichen lassen sich auch die von Klaus Mollenhauer herangezogenen modernen Portraitbilder anders interpretieren (vgl. Mollenhauer 1996, Abb. 6 und 7). So ist überhaupt nicht einsichtig, warum hier das »Geheimnis des Selbst [...] als ein Darstellbares verabschiedet« (Mollenhauer 1996, S. 13) werden soll. Die Darstellungen werden nur in ihren Verzerrungs- und Provokationsabsichten extremer, und dies liegt u.a. daran, daß Individualität selbst konventioneller – oder wie Mollenhauer feststellt, zum Kulturgut geworden ist. An dieser Stelle (vgl. ebd.) wird Klaus Mollenhauer allerdings selbst normativ, insofern er die Gegenwartsmöglichkeiten von Individualität als klein- bzw. großbürgerliches Schrumpffphänomen und als leeres Versprechen bewertet. Warum aber diese Enttäuschung, wenn man idealistisch-metaphysische Ansprüche hinter sich gelassen hat? Steckt dahinter nicht noch die Idee von »echter Individualität«, die immer auch elitäre Herausgehobenheit bedeutet?

Sicher ist Individualität heute stärker zur »Massenware« geworden, und besonders die pubertierende Jugend hat es immer schwerer, eine zunehmend sensationsabgestumpfte Gesellschaft noch »zu schocken«. Reichten dazu vor 20 Jahren noch lange, möglichst ungepflegte Haare sowie der antikommerzielle »Jeans-Parker-Look« – so müssen die Haare heute wenigstens zweifarbig sowie Hose und Nase durchlöchert sein.

Aber ließe sich dies nicht auch anders interpretieren, nämlich dahingehend, daß die Möglichkeiten und das Bewußtsein von Individualität zunehmen? Wobei hier nicht behauptet werden soll, daß dies ein Verdienst der Pädagogik des 20. Jahrhunderts sei – wobei sich auch hier die zumindest bis in die 70er Jahre noch stark normative Tendenz in der Vorgabe geschlossener Theorie- und Handlungssysteme zunehmend hin zu offenen Projektmodellen entwickelt. Dies zeigt sich u.a. in einer Zunahme ästhetischer und situations- bzw. personenbezogener Curricula (vgl. z.B. Projekte zum offenen Unterricht in NRW, Herz 1986). Aber auch bei altbewährten curricularen Ästhetikprojekten ändern sich die Spielregeln. So fällt beispielsweise in der aktuellen Diskussion um das Schultheater auf, daß die traditionellen Weihnachtsstücke Stück für Stück Projekten des darstellenden Spiels mit wesensmäßigen Improvisationselementen weichen (vgl. Hentschel 1996). Darin äußert sich durchaus die Berücksichtigung und die Förderung dessen, was »das ›Ich‹ über ›sich‹ auszusagen vermag. Dies geschieht pädagogisch vor allem dadurch, daß das, was Mollenhauer noch sehr naturwissenschaftlich erläutert, nämlich die »nicht-kalkulierbaren Brüche(n) im Fortgang der Ereignisse« (Mollenhauer 1996, S. 18) als bildungsnotwendig erkannt und nicht in einer Praeunterrichtsphase wegprognostiziert werden. Dies wiederum müßte situativ zu einer Verstärkung des kommunikativen Moments führen, wobei hier wechselseitige Ausdrucksformen des Eigenseins zuzulassen wären, die auch möglicherweise den Status quo des institutionellen Rahmens sprengen.

III A – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE ASPEKTE VON INDIVIDUALITÄT UND AUTONOMIE
In dieser Richtung einer kommunikativen Ermöglichung von Individualität und Autonomie hätte auch die Erziehungswissenschaft selbst weiter zu gehen. Dazu müßte sie sich schon methodologisch stärker auf individuelle Bedürfnisartikulationen ausrichten und in ihren Begriffskanon beispielsweise metaphorische Aspekte integrieren.

Forschungsmethodische Möglichkeiten, allgemeine Begriffe ästhetischer Bildung mit empirischen Inhalten zu füllen, hat Klaus Mollenhauer selbst gezeigt (vgl. Mollenhauer 1996 b). Daß dabei der hermeneutische Zugriff schwierig gewesen sein mag, ist unverkennbar. Wir sind wohl auch schon aus sozio-kulturellen Gründen »aus der Übung gekommen«, metaphorische Bild- und Klangartikulationen zu deuten. Während in anderen und früheren Kulturen Bilder (und Klänge) klare Botschaften vermittelten – man denke z. B. an die Ikonenmalerei – will die Kunst hier und heute gerade ohne ideell vorgegebene Symbolik auskommen.

Erziehungswissenschaft in ästhetischer Intention stünde somit vor der Aufgabe, eine spezifische Hermeneutik individueller Bedürfnisartikulation zu entwickeln, auch und gerade vor dem gesellschaftlichen Hintergrund, daß sich die Artikulations- und Deutungsmöglichkeiten im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Individualisierung potenzieren.

Schon vor Jahrzehnten hat der Philosoph Franz Koppe den Versuch unternommen, eine endeetische Hermeneutik zu entwickeln (vgl. 1977), die aber pädagogisch bis jetzt unberücksichtigt geblieben ist. Dabei ist seine Intention schlechthin pädagogisch, insofern sie sich »nicht auf ein Herstellungsgelingen beliebiger sprachlicher Information (richtet, P.R.), sondern eben aufs Kommunikationsgelingen nichttrivialer Darstellungen des Menschen als Bedürfnissubjekt, also auf die gelungene Kommunikation seiner

›Subjektivität‹, d.h. seiner selbst, was in der Tat um seiner selbst willen hoher Wertschätzung wert ist (auch unabhängig vom jeweiligen Kommunikationsinhalt im einzelnen)« (Koppe 1977, S. 13). Damit unterstellt Koppe natürlich eine prinzipielle Artikulationsmöglichkeit ›des Selbst‹, die er hier zunächst als spezifischen Wertausdruck beschreibt. Weiter unten aber versteht er diesen nur als einen ersten Schritt, um zu einer allgemeinen Hermeneutik des Ästhetischen zu gelangen (vgl. ebd.). Ästhetisch geht es dahingehend nicht um eine Philosophie des (Kunst-)Schönen, sondern um die sinnlich-sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten von selbsterfahrenen Bedeutungszusammenhängen. Als eine Form der Bedürfnisartikulation benennt Koppe – übrigens ähnlich wie Mollenhauer (vgl. 1996, S. 10) – die Metapher.

Im Anschluß an die Poetik des Aristoteles verweist er zunächst auf deren »vergleichsvermittelte Bedeutungsübertragung« (Koppe 1977, S. 102) – also auf ihre implizite Analogstruktur, die den Kommunikationspartnern die Möglichkeit bietet, sich anhand von Strukturähnlichkeiten über prinzipiell Differentes zu verständigen. In seinen weiteren Ausführungen wird dies aber noch definitorisch konkretisiert: So »ist Metaphorik eine elementare Form sprachlicher Verfremdung zur impliziten Bekundung (wertender oder nichtwertender) Betroffenheit. [...] Dabei ließ sich am ausformulierten Vergleich (›so lang wie ein Baum‹) sowohl das apophantische Substrat (überdurchschnittliche Größe) ausmachen als auch der endeetische Überschuß (imponierende Größe)« (Koppe 1977, S. 109). Apophantisches Substrat bezeichnet hier den allgemein-sachlichen Vermittlungsinhalt, während der »endeetische Überschuß« die je eigene Erfahrungsartikulation signalisiert (endeetisch = bedürfnisbekundend). Bezeichnend ist, daß es auch auf dieser sprachlichen Ebene um *Verfremdung* als Ausdruck je eigener Betroffenheit, ja als Ausdruck von Individualität überhaupt geht!

Pädagogisch bereichernd ist ferner eine weitere Bedürfnisartikulation, die Koppe nennt (vgl. 1977, S. 146ff.): der Mythos. Zunächst einfach betrachtet als erzählte Geschichte, geht es gewiß nicht um die Quantität von Geschichten, damit sich in ihnen Individualität artikuliert (vgl. Mollenhauer 1996, S. 11). Primär ist zu fragen, in welchem Zusammenhang Geschichten/Mythen erzählt werden, um die endeetischen Momente, gefaßt als Betroffenheit, überhaupt zu konstatieren. Mythische Rede bezieht sich dabei auf »Bedürfnissituationen besonderer Art, nämlich auf die Betroffenheit durch unabänderliche existentielle Zufälle angesichts des hier (an entscheidender Stelle) fehlenden Sinns und auf Bewältigung dieser Situation« (Koppe 1977, S. 155). Geschichten/Mythen sind also Ausdruck individueller (auch im Sinne eines je spezifischen sozio-kulturellen Eigenseins) Sinnsuche und Situationsbewältigung. Menschlich und gesellschaftlich problematisch ist nur, wenn die Möglichkeit des Geschichtenerzählens durch typisierte Diagnose- und Therapieformen ersetzt wird.

IIIb – HANDLUNGSRELEVANTE ASPEKTE VON INDIVIDUALITÄT UND AUTONOMIE
Dahingehend gibt es auch im Beratungs- und Therapiesektor Ansätze, Individualität und Autonomie schon methodisch stärker zu berücksichtigen. Dazu sei auf eine Arbeit von White und Epston (1990) verwiesen, die für ihre Beratungspraxis, im Bereich Erziehung und Familie, den situationsbewältigenden Stellenwert von Geschichten erkannt haben. Diese »handeln nicht von Verfahren und Gepflogenhei-

ten für die Erarbeitung abstrakter, universeller Theorien, sondern beschäftigen sich mit den Besonderheiten der Wahrnehmung. Sie stellen keine universellen Wahrheiten auf, sondern verbinden Ereignisse in der Dimension der Zeit. Eine Erzählung führt nicht zu Sicherheiten, sondern zu immer neuen Perspektiven. Diese Welt der Erzählungen ist eher durch den Konjunktiv als durch den Indikativ geprägt« (White und Epston 1990, S. 84).

Dieser Ansatz könnte insofern die pädagogische Diskussion befruchten, als er einen grundlegenden Perspektivenwandel darstellt. Denn in der jeweiligen Familienstruktur wird gerade das Ereignishafte – oder die »fraktale Struktur« (vgl. Mollenhauer 1996, S. 18) – und nicht das Handlungstypische aufgesucht und in seiner Konkrektion gefördert. Ziel des narrativen Gesprächs ist es, in bestehenden und tradierten (Familien)-Geschichten einmalige Ereignisfolgen aufzuspüren und sie für innovative Bedeutungsmuster ernst zu nehmen (vgl. White und Epston 1990, S. 72f.). Dadurch wird Individualität nicht institutionell negiert; vielmehr werden die scheinbaren Abnormitäten und fiktionalen Absonderlichkeiten des Individuellen auch als Konjunktiv für bestehende gesellschaftliche Systeme durchgespielt.

In der Beratungsarbeit wird zudem das Problem in der Sprache des Narrativen konkretisiert und bildlich artikuliert. So wird z.B. ein Phänomen wie Hyperaktivität nicht vorweg mit psychiatrischen Diagnosen versehen, sondern das Problem erhält aus dem narrativen Gespräch seinen Namen, gemäß der Gestalt, die den konkreten Schilderungen entnommen werden kann: als »Monster«, »dunkler Vogel« oder »Feuerball«, wie immer es sich der Vorstellungskraft darstellen mag. Erst aufgrund dieser mythologischen Personifikation des Problems verliert es an bedrohlicher und unangreifbarer Abstraktheit und wird für multiple Varianten imaginativ durchschaubar (vgl. White und Epston 1990, S. 63).

Daraus soll sich zwar weder eine normative noch eine technologische Erziehungswissenschaft ableiten, doch wäre daraus immerhin der konkrete Bildungsauftrag zu ziehen, daß in pädagogischen Einrichtungen der Raum für die eigene Sprachfindung und das verstehende Einüben in die Eigenbedeutungen je anderer Artikulationsformen erweitert wird. Ein ausgezeichnetes Medium wäre hier – wie bereits oben erwähnt – das darstellende Spiel. Aber auch Improvisationsformen in der Musik, z.B. mit Percussioninstrumenten, könnten einen selbstverständlicheren und auch größeren Zeitraum in unseren pädagogischen Einrichtungen einnehmen, als das bislang geschieht. Für eine in dieser Intention stehende Kunstdidaktik gibt Klaus Mollenhauer Anregungen: Sie sollte eher den Schwerpunkt auf die Gegenstandshervorbringung als auf eine Gegenstandsabbildung legen (vgl. Mollenhauer 1996, S. 16) – so zumindest ergibt sich überhaupt erst die Chance, eindeutige Bedeutungsgehalte ästhetisch zu artikulieren.

Wir müssen also pädagogisch nicht nur »auf Hoffnungen einer Gattung, die sich noch nicht aufgegeben hat« (Mollenhauer 1996, S. 19) setzen, sondern wir können konkret an einer ästhetischen Bildung arbeiten, indem wir in Theorie und Praxis die Möglichkeitsspielräume für Individualität und Autonomie ausweiten.

ANMERKUNGEN

- 1 Klaus Mollenhauer trifft keine Unterscheidung zwischen »Individuum« und »Individualität«. Die diskursive Intention geht aber stärker auf den Begriff der Individualität, was im dritten Teil dieses Beitrags noch zu erläutern ist.
- 2 In diesem Zusammenhang sind die Bezüge zwischen Kritischer Theorie und jüdischer Religion bedenkenswert. Denn der jüdische Gott entzieht sich einer Benennung und bekundet so sein Wollen höchstens als Chiffre in den Geschichten seines Volkes (vgl. Benhabib 1992, S. 98 f.; Horkheimer 1970).

LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1966): Negative Dialektik, Frankfurt/M.
- Benhabib, Seyla (1992): Kritik, Norm und Utopie. Die normativen Grundlagen der Kritischen Theorie, Frankfurt/M.
- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung, Paderborn
- Foucault, Michel u.a. (1987): Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/M.
- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim
- Herz, Otto (1986): Offene Stadt für die Offene Schule. Osnabrück – ein pädagogisches Stadtporträt, in: Erziehung und Wissenschaft 38 (11/1986), S. 6–10
- Horkheimer, Max (1970): Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von H. Gumnior, Hamburg
- Humboldt, Wilhelm von (1968): Das achtzehnte Jahrhundert (1796–1797), in: ders.: Werke, Bd. II, Berliner-Akademie-Ausgabe
- Koppe, Franz (1977): Sprache und Bedürfnis. Zur sprachphilosophischen Grundlage der Geisteswissenschaften, Stuttgart
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München
- Mollenhauer, Klaus (1996): Fiktionen von Individualität und Autonomie – Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 18, Herbst 1996, S. 5–19
- Mollenhauer, Klaus & Wulf, Christoph (1996a): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein, Weinheim
- Mollenhauer, Klaus (1996b): Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim/München
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1974): Hermeneutik. (insb. die kompendienartige Darstellung von 1819). Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz Kimmerle, Heidelberg
- White, Michael & Epston, David: Die Zähmung der Monster. Literarische Mittel zu therapeutischen Zwecken, Heidelberg