

Erkenntnispraxis als umbildende Erfahrung – Goethes Begriff von Selbstbildung¹

Jörg Soetebeer

Waldorflehrerseminar Kiel

ZUSAMMENFASSUNG: In bildungsphilosophischer Absicht wird Aisthesis in ihrer Bedeutung für erfahrungsbasierte widerständig transformatorische Selbstbildung bei Goethe rekonstruiert. Goethes Denkmuster der Kluft als Differenzbegriff perspektiviert die Ertragsleistung. Danach wirkt irritierende Differenzerfahrung innovativ für individualbasiert modellierte Identität im Horizont von Ganzheit auf der Folie prinzipieller Kontingenzerfahrung. Goethes Selbstbildungskonzeption bietet ein Diskursangebot, das kontrastiv zu Dekompositionskonzeptionen und zu funktionalen Bildungsansprüchen argumentiert.

Schlüsselwörter: Goethe, Aisthesis, transformatorische Selbstbildung, Differenzerfahrung – Kluft, Identität.

ABSTRACT: Based on Goethe's notion of experiential, oppositional and transformative notion of self-formation, *aisthesis* is reconstructed in its significance from an educational philosophical perspective. Goethe's notion of the cleft offers another perspective on the concept of difference. According to this approach, disruptive experiences of difference can bring about innovation for individually modelled identity in a holistic horizon on the basis of contingent experience. Goethe's notion of self-formation offers us a discourse opportunity that provides arguments against deconstructive notions and functional educational approaches.

Keywords: Goethe, Aisthesis, transformational self-formation, difference experience – cleft, identity.

1. Bildungsphilosophische Standortbestimmung

Beim Thema *Bildung* zeigt sich im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine interessante Akzentverschiebung. In den Bildungs- und Erziehungswissenschaften wurde *Bildung* fast durchgängig im Anschluss an Wilhelm von Humboldt als *Allgemeinbildung* diskutiert. Mit diesem Konzept der klassischen Bildungsphilosophie, es zielt auf eine Bildung der *ganzen Person* und fragt nach allgemein gültigen Bildungsgütern, wurden Konzeptionen von *Ausbildung* (Qualifikation) oder *Kompetenz* (u.a. Spezialisierung auf einen Kompetenzkanon in utilitaristischer Absicht) kritisch hinterfragt. Aktuell erfährt nun der Terminus *Selbstbildung* der klassischen Bildungsphilosophie eine erstaunliche Renaissance. Bei Selbstbildungskonzeptionen wird das Subjekt als Produzent seiner Bildung verstanden, welche auf Selbstmodifikation und Selbsttransformation zielt (Hastedt, 2012,7-28; Rittelmeyer, 2012; Soetebeer, 2010; Stojanov, 2014²).

1. Der Aufsatz fasst Ertragsleistung und Ertragsperspektiven meiner Diss. zusammen. Soetebeer (2015). *Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion. Erkundungen im Simbezirk von Bildung bei Goethe*. Diss. Universität Rostock 2015, siehe http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_dissHab_0000001426/rosdok_derivate_0000029088/Dissertation_Soetebeer_2015.pdf.

2. Stojanov rekonstruiert den Selbstbildungsbegriff Hegels in seiner möglichen Bedeutung für heutige schulische Bildung. Vgl.

Was kann Goethes Beitrag zu diesem Diskurs sein? Kann er, der Klassiker, über den alles schon gesagt scheint und der durchaus einer vormodernen Welt zugerechnet wird, uns heute etwas zu *Selbstbildung* sagen, was den bildungsphilosophischen Diskurs bereichert?

Goethe wird im aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs eher randständig rezipiert. Es dominieren Herder, Kant, Schiller, Hegel, Wilhelm von Humboldt. Allenfalls Goethes literarischer Beitrag, der *Wilhelm Meister*, wird als Bildungsroman diskutiert.

Nun findet man einen recht frühen – bemerkenswerten – Hinweis zu Goethes Bedeutung für die Moderne in einer Goethe-Monographie von 1912 (Chamberlain, 1912). Bemerkenswert deshalb, weil er von Houston Chamberlain, also aus dem historischen *Gifschrank* kommt, wie kürzlich bemerkt wurde (Bermbach, 2015): Chamberlain versteht Goethe nicht als vermeintlich idealtypischen Olympier, sondern als Subjekt, das Orientierung in der modernen Welt sucht.

Damit rücken in der Goetherezeption schon vor 100 Jahren Person und Werk Goethes in den Kontext moderner Kontingenzerfahrung. In dieser Perspektive erscheint es vielversprechend, die diesbezügliche Bildungskonzeption Goethes zu rekonstruieren. Goethe praktiziert Selbstbildung als erfahrungsbasierte Umbildung, mit der das Subjekt seine individualorientierten Ansprüche widerständig ins Spiel bringt. Diese Transformation modelliert Goethe in besonderer Weise in seiner Erkenntnispraxis. Ein spezifisches Wahrnehmungskonzept sowie die damit verbundene besondere Wendung zu den Dingen, den Realien und ihrer ekstatischen Wirkung (Böhme, 7/2013, 225-246), basieren dieses Selbstbildungskonzept.

Während Chamberlain Goethes Leben und Werk allerdings als eine exklusive artistische Stilisierung nach dem Muster eines sich um die Jahrhundertwende ausdifferenzierenden Selbstverständnis von Künstlerexistenz interpretiert, rekonstruiere ich eine insofern davon deutlich abweichende Lesart, als ich Goethes Erkenntnispraxis als produktive Gestaltung im Ganzen der Lebenszusammenhänge verstehe. Es zeigt sich, dass Goethe in der sich unübersichtlich ausdifferenzierenden modernen Welt als Person Orientierung in der Nähe zu den Dingen sucht und die Option wahrer Erkenntnis aufrechterhält. Dabei insistiert er nicht auf Letzterkenntnis im Sinne wie auch immer gearteter totalitärer Ganzheitskonzeptionen, sondern begreift Erkenntnis als dynamisch offene Suche in labiler Lebenslage³. Mit einer Ethik selbstbestimmten Denkens und Handelns zielt er auf Partizipation des Subjekts im Weltganzen ebenso, wie er die Würde des freien Menschen sichert, indem er subversiv widerständige Optionen aufzeigt, den funktionalen und ökonomischen Zumutungen seines Zeitalters etwas entgegensetzen: Selbsttätigkeit⁴.

Unter diesen Vorzeichen von Selbstbildung habe ich die – in dieser Hinsicht noch kaum untersuchten - naturphilosophischen sowie ästhetischen Schriften (Briefe, Notizen, Tagebuchaufzeichnungen) rekonstruiert. Die *Schriften* konzeptionieren keine explizite Bildungstheorie, sondern dokumentieren vielmehr eine Bildungspraxis. Die Ertragserwartung meiner Untersuchung zielt deshalb darauf, aus den Dokumenten von Forschung, Wissenschaft und philosophischer Reflexion die Modifikationen und Varianten von Goethes Selbstbildung zu rekonstruieren, um sie als bildungsphilosophische Theoriekonzeption diskutieren zu können. Damit versucht meine Rekonstruktion eine neue Lesart dieser Schriften. Sie zeigt besonders den Bildungsanspruch des Wahrnehmungskonzepts auf. Das historische Material der Schriften dient damit bildungsphilosophischer Theoriekonstruktion⁵. Anknüpfen kann meine Rekonstruktion an diejenige Goetherezeption, welche die naturphilosophischen Schriften in ihrer autobiographischen Bedeutung aufgezeigt hat (Kuhn, 1988, S. 51-59; Engelhardt, 2007)⁶.

u.a. auch P. Bieri (2012) sowie G. Roth (2/2015). Insbesondere im 2. Kapitel "*Persönlichkeit*" (Seite 41-81) sowie im 12. Kapitel "*Bessere Schule, bessere Bildung*" (hier Seite 333-342) arbeitet Roth die Bedeutung der Persönlichkeit für Bildung und Lernen heraus, was dem Selbstbildungsbegriff durchaus entspricht; Roth hebt die Bedeutung sowohl für Lehrer als für Schüler hervor.

3. Ganzheit ist damit kein Totalitätsmuster im Sinne Theodor Adornos, sondern perspektivisch offene Modulation von Differenz.

4. Vgl. zur soziologischen Referenz: Individuations- und Integrationsleistungen produktiver Realitätsverarbeitung nach K. Hurrelmann (10/2012).

5. Es ist also keine Rekonstruktion in bildungshistorischer Absicht angestrebt.

6. Zur Untersuchungsmethode: Eine dem Rekonstruktionsansatz adäquate Untersuchungsmethode ist die Textthermeneutik. Mit ihr werden Modalitäten verschiedener konkreter Aktivierungssituationen erschlossen, die neue Lesarten in Hinsicht auf Selbstbildung ermöglichen. Mit der hermeneutischen Methode können verschiedene Ausprägungen von Selbstbildung, aktiviert in

2. Ertragsleistung

Zentrale Gesichtspunkte der Erkenntniskonzeption von Aisthesis sowie der biographischen Reflexion sollen im vorliegenden Sachzusammenhang exemplarisch den Ertrag meiner Rekonstruktion des Selbstbildungskonzeptes von Goethe verdeutlichen.

Aisthesis als hybride Erkenntniskonzeption: Eine Ertragsleistung meiner Untersuchung betrifft die Rekonstruktion erfahrungsbasierter *Aisthesis*. Wahrnehmung fungiert dabei als Modus von Umbildung. Aisthesis ist epistemisch hybrid konzipiert:

- sinnlichkeitsbasiert: sinnliche Anschauung. Dieser Erkenntnismodus zielt auf multiperspektivische Wahrnehmung, Amplifikation und Expansion sinnlicher Erfahrung;
- denkbasiert: Intuition. Zum einen epistemisch als *Ahmung*, einer wahrnehmend suchenden Denkbewegung, an atmosphärisch durchlässigen Grenzen von Erkenntnis konzeptioniert. Zum anderen als *Aperçu* verstanden - als unmittelbare Idee, die sich ohne diskursive Denkopoperationen einstellt⁷.

Mit dieser Konzeption wird das Verhältnis von Realität, Rationalität und Intuition neu gefasst. Neu deshalb, weil sich mit Bezug auf Kants Erkenntniskritik sagen lässt: Mit der Aisthesisprogrammatis werden die von Kant bestimmten engen Grenzen und festgelegten Bahnen des Denkens und der Erfahrung expansiv überschritten⁸.

So misst Aisthesis als erfahrungsbasiertes Erkenntnis Konzept gegenüber Kants Erfahrungsbegriff *Erfahrung* selbst eine andere weiterreichende Bedeutung zu. Erfahrung wird nicht nur als bloßer Anlass für Verarbeitungsprozeduren des Verstandes⁹, sondern als eine spezifische Form von Erkenntnis verstanden. Bedingt durch die ekstatische Wirkung der Dinge (Gernot Böhme) gibt es den Moment des Scheiterns konstruktivistischer Denkvollzüge im Wahrnehmungsakt. In diesen Momenten werden wir von der Welt berührt. Demnach wirkt Erfahrung, bspw. als Anschauung, unmittelbar als Erkenntnismodus, d.h. vor und/oder ohne konstruktivistische Prozeduren des Verstandes. Erfahrung gewinnt damit eine konstitutive Funktion bei Erkenntnisprozeduren, u.a. auch deshalb, weil sogartete Intuitionserfahrungen gebieten, die Tragweite von Denkformen einer neuen Bewertung zu unterziehen¹⁰.

Goethe diskutiert und praktiziert im Zusammenhang von Intuition Formen *anschauenden Denkens*, wo Kant nur regulative Prinzipien des diskursiven Verstandes gelten lässt¹¹. Goethe geht es bei dieser Performance des Denkens nicht um eine prinzipielle Kritik an rationalistischen, konstruktivistischen Erkenntniskonzeptionen, sondern er intendiert ein Netz sich wechselseitig bedingender und ergänzender Erkenntnismodalitäten, in deren Fusion eine rational unterlegte Intuition entscheidende Optionen für neue Erkenntnisse bietet.

unterschiedlichen Lagen des Lebens, rekonstruiert werden. So wird ein Fundus von Varianten für eine Reflexion über Selbstbildung gewonnen, welcher zu einem Muster fusioniert werden kann, der aber auch Differenzierungen und Verschiedenartigkeit diskutierbar macht.

7. Vgl. zur Aisthesisprogrammatis Kapitel IV der Diss., zum entsprechenden Forschungskonzept vgl. Kapitel V und VII.

8. Dabei betont Goethe ganz im Sinne Kants die Erfahrungsbasierung von Erkenntnis.

9. Seit Kant geht das Paradigma des Denkens über Wahrnehmung davon aus, dass Wahrnehmung immer schon eine interpretatorische Konstruktionsleistung des Subjektes auf der Basis eines an sich unbewussten Vorgangs ist. Wie diese konstruktivistische Mittelbarkeit von Wahrnehmung geartet sei, darüber gibt es sehr verschiedene Auffassungen. Dass Wahrnehmung aber nicht einer unmittelbaren Partizipation am Ganzen der Welt entspringt, dominiert den Diskurs über Wahrnehmung. Vgl. zu einem phänomenologischen Gegenentwurf: Wiesing (2009).

10. Goethe opponiert mit solchen Konzepten gegen einen überbordenden Rationalismus der Aufklärung. Goethe ist mit seinem Aisthesis Konzept meiner Ansicht nach bspw. für den aktuellen Diskurs eines *spekulativen Realismus* interessant, wie er u.a. von Armen Avanesian vertreten wird. Dabei geht es einerseits um Alternativen zu konstruktivistischen Konzepten, auch um die Diskussion, wie Denken und Sein korrespondieren könnten, andererseits um den Beitrag spekulativen Denkens für Erkenntnis. Vgl. A. Avanesian (2013).

11. Interessant im Kontext des Erfahrungskonzeptes ist: Goethe wendet sich schon 1771 in Straßburg mit seinem Ansatz von Erfahrung gegen die traditionelle Metaphysik wie auch gegen den damals populären Materialismus französischer Prägung (Paul Thiry d' Holbach: *Système de la Nature*).

Biographische Reflexion: Die ekstatische Wirkung der Dinge erlebt das Subjekt des Erkenntnisprozesses als Widerfahrnis, als eine Differenz Erfahrung des Ich an der Welt, die es erkennend zu bewältigen versucht. Mit dieser Forschungspraxis modelliert das Subjekt seine Partizipation im Ganzen der Welt. Die Erfahrung der Differenz wird damit zu entscheidender umbildender Erfahrung im Horizont transformatorischer Selbstbildung, die sich als Prozess unabschließbar offen vollzieht. Selbstbildung im Weltzusammenhang perspektiviert demnach prinzipiell offene Ganzheit. Differenziertes wird in ein Ganzes modelliert, das als solches nicht subsumierende Kohärenzen generiert, sondern im Widerpart und Wechselspiel mit den kontingenten Weltzusammenhängen als Differenzzusammenhang dynamisch innovativ offen bleibt.

Vermittlungsmodalitäten und entsprechende Prozeduren rücken damit in den Fokus und sind für biographisch bedeutende Modulationen interessant. Die für sein Selbstbildungskonzept zentrale Komponente der *Differenz* bezeichnet Goethe mit dem Terminus *Kluft*. Im Folgenden sollen zwei Beispiele exemplarisch die biographische Dimension von Vermittlungsprozeduren im Kontext des Differenzbegriffes *Kluft* für Selbstbildung als dynamisch offenen Prozess aufzeigen.

Weltrolle und widerständige Einsamkeit 1777 in Weimar: Dieses erste Beispiel für *Kluft* als umbildender Erfahrung verdeutlicht, wie Goethe Orientierung und Produktivität durch Verschiedenheitswahrnehmung in einer bestimmten gesellschaftlichen Lage gewinnt, weil ihm Teilhabe am gesellschaftlichen Leben problematisch geworden ist¹².

Das Tagebuch am 8. Oktober 1777 notiert: „-- *Regieren!!*“ (FA 29, S.106¹³). Die Notiz dokumentiert offensichtlich Goethes Gedanken zu seinen damaligen Regierungsgeschäften, vielleicht auch zu Macht und Einfluss im gesellschaftlichen und politischen Leben Weimars, zu Entscheidungen in dieser Hinsicht, die weiter verfolgt werden sollen. Im Anschluss an eine Abendgesellschaft dann am gleichen Tag folgt der Eintrag: „... *eine Kluft zwischen mir und denen Menschen allen fiel mir so grass in die Augen, da kein Vehikulum da war*“ (FA 29, S. 106). Die Notate stehen isoliert für sich. Schon in dieser schriftlichen Anordnung als sukzessive Dokumentation von Lebenslagen zeigt sich stilistisch eine dramatische antagonistische Tendenz, mit der ein Differenzbewusstsein zwischen Gedankenbildung und empfundener gesellschaftlicher Außenseiterrolle zum Ausdruck kommt – eine intrasubjektive *Kluft* zwischen individuellem Anspruch und mangelnder Partizipation und Integration: Wie agiert das Subjekt? Die folgende Harzreise im Winter 1777 abseits des gesellschaftlichen Lebens erzeugt eine produktive Umbildung dieser *Kluft*-Erfahrung durch Erfahrungen im Naturraum. Das Subjekt findet dabei Orientierungen und Handlungsmuster, die über den Bezirk der Selbstbildung hinaus in der gesellschaftlichen Existenz und der intendierten *Weltrolle* wirken werden.

Goethes Selbstbildung im Anschluss an die umbildende *Klufferfahrung* zeigt in dieser Situation eine Dynamik, verschiedene Lebens-, Arbeits- und Interessensbereiche so miteinander zu synchronisieren, dass das eine in das andere konstitutiv hineinwirkt, dass sie wechselseitige Modifikation bewirken. Widerständig ist diese Selbstbildung, weil sie sich nicht im Raum gesellschaftlicher Integration in den entsprechenden Rollenmustern und Handlungsstrategien vollzieht, weil sie nicht ihre Kompetenz an den funktionalen Anforderungen und entsprechenden Erwartungshaltungen unter Beweis stellt, weil sie nicht planvoll auf ein Ziel ausgerichtet ist, sondern weil sie sich offen in einem Gegenraum vollzieht, in welchem das Denken und Handeln sich an den Dingen entzündet und modelliert, die sich in der Begegnung einstellen. Eine entscheidende Komponente von Goethes Selbstbildung ist dieser Gegenraum, in welchem nicht die allgemein anerkannten und angestrebten Güter und Werte, nicht Konventionen, Erwartungen, Vorgaben und Normen das Denken und Handeln bestimmen, sondern in dem das Subjekt in freier Weise seinen bildenden Gegenständen begegnet, die ihrerseits in diesem Sinne exklusiv sind und denen nicht unbedingt eine allgemeine bildende Bedeutung zugesprochen werden kann¹⁴. Die Reise im Naturraum hat unter diesen Gesichtspunkten nicht bloß Entlastungsfunktion, dient nicht allein der strategischen Bewältigung

12. Hier handelt es sich um den Kontext der Harzreise im Winter 1777; vgl. dazu das entsprechende Kapitel V der Diss., besonders Seite 153ff..

13. Ich zitiere nach der Frankfurter Ausgabe.

14. In der Bildungsphilosophie und in der Pädagogik wird dieser Gegenraum meist exklusiv auf eine ästhetische Bildung an der Kunst begrenzt. Es muss nicht extra betont werden, dass Goethes Bildungspraxis sich auch in diesem Bereich vollzieht. Die Expansion ästhetischer Bildung über den Bereich der Kunst hinaus in die Weltzusammenhänge.

und Einpassung in Rollenerfahrungen, sondern sie ermöglicht individualbasierte Erfahrungen einer Selbstbildung, die auf das gesellschaftliche Rollenverhalten Auswirkungen hat.

Ozeanisches Erlebnis auf dem Meer 3. April 1787 vor Sizilien: Goethes Erlebnis des Meeres lässt sich als Differenzenerfahrung verstehen. Der Erfahrungshorizont des Subjektes kollidiert mit einer Andersheitserfahrung des Meeres. Die Tagebuchnotate und Zeichnungen im Zusammenhang des Erlebnisses des Meeres – sie sind narrative und zeichnerische Modulationen dieser Erfahrung – versuchen auf je ihre ästhetische Weise, diese Kluft-Erfahrung zu modellieren. Ich konzentriere mich hier auf die narrativen Modulationen und verweise auf entsprechende zeichnerische Bearbeitung¹⁵. In der *Italienischen Reise* ist zu lesen:

„Hat man sich nicht ringsum vom Meere umgeben gesehen, so hat man keinen Begriff von Welt und seinem Verhältnis zur Welt. Als Landschaftszeichner hat mir diese große simple Linie ganz neue Gedanken gegeben.“
(FA 15/1, S. 248)

Um die Tragweite dieser Erfahrung des Meeres absehen zu können, muss man sie mit Goethes intensiver Landschaftserfahrung kontrastieren. Durch seine Wanderungen und Reisen in den deutschen Mittelgebirgen und der Schweiz erlebte er immer wieder das wechselseitige ästhetische Zusammenspiel einer differenziert gegliederten Vielfalt und Verschiedenheit in Flora, Fauna, Landschaftsformation, Licht, Schatten, Farbe, Kontur u.a.m. in der Gesamtwahrnehmung einer dergestalt komplexen Landschaft. In der Erfahrung des Meeres reduziert sich diese Komplexität auf die wesentlichen Elemente Fläche, Farbe, Kontur/Linie in atmosphärischer Interaktion und Fusion der Elemente mit dem Horizont als diffus indifferenter Übergangszone. Die *große simple Linie* vermag die Entgrenzung ins *Ozeanische* zu verkörpern. Diese im Naturraum erlebte Ganzheitsfusion steht in Differenz zur intrasubjektiven Verfassung. Im Widerfahrnis der aktuellen Erfahrung zerbricht die hergebrachte Identität. Diese Kluft wird vom Subjekt als Umbildungsprozess modelliert. Dieser betrifft nicht nur ästhetische Überlegungen, sondern grundlegende Orientierungen des Selbst- und Weltverhältnisses werden neu komponiert.

Der im Weiteren unternommene Versuch Goethes, dem ozeanischen Erlebnis ästhetisch-kreativ Ausdruck zu geben, gestaltet sich problematisch. Die Erfahrung ist dem künstlerischen Vermögen unverfügbar. Diese intrapersonale Klufterfahrung zwischen den Intentionen des Subjektes und seinen tiefer liegenden kreativen Potentialen¹⁶, die sich zum bewusst anvisierten Ziel widerständig verhalten, ist Goethe nicht neu¹⁷. Er modelliert sie mit einem immer wieder von ihm angewendeten Verfahren - der sich wechselseitig spiegelnden ästhetischen Medien von Bild und Text -, das ihm ermöglicht, das Nicht-Darstellbare durch eine Konstellation der verschiedenen ästhetischen Medien in deren Resonanzraum erscheinen zu lassen.

Die Tagebuchnotate dokumentieren in dieser Hinsicht die empfindungsmäßigen Implikationen des Erlebnisses:

„...wenn der Himmel mit weislichem Dunste überzogen ist, so daß doch die Sonne durchscheint, sieht das Meer in der Nähe des Schiffes so himmelblau aus als der höchste Ultramarin und die Wellen haben ganz Silberne Kanten.“ (FA 15/2, S. 797)

Die Zeichnungen dagegen konzentrieren sich auf die Darstellung der großen Linie. Sie sind als Momentaufnahmen eines Eindrucks gedacht, der durch wenige markante Federstriche fixiert wird. Das Atmosphärische und die Details werden durch das Wort ergänzt.

Die mediale Kombination von Bild und Wort ermöglicht Goethe, den erlebten Moment zeitlich unabhängig in verschiedenen biographischen Lagen durch Spiegelung in eine variantenreiche Modulation für Selbstbildung zu transformieren. Die prekäre Differenzenerfahrung – Kluft – eines Augenblicks und seiner ästhetischen Fassung wird somit in eine in unterschiedlichen Aktivierungszusammenhängen verfügbare modularisierbare Synthesis überführt. Die *Italienische Reise*, Gedichte sowie die Schriften zur Farbenlehre sind u.a. Dokumente dieses transformatorischen Prozesses.

15. Vgl. Kapitel VI der Diss., besonders Seite 224ff.

16. Goethe bezeichnet sie als das Dämonische, das aus der Dunkelheit des Unbewussten kreativ widerständig agiert.

17. Vgl. u.a. die Schilderung im Kontext der ersten Schweizer Reise 1775 in DuW (FA 14, S. 763); vgl. dazu Kapitel V der Diss.

Die Kluft-Konzeption und die ihr korrespondierenden Vermittlungsstrategien lassen ein Muster erkennen: Kontingenzerfahrung und in dieser den Versuch, diese – unter den Bedingungen der Differenz - zu modellieren. Selbstbildung ist unter diesen Vorzeichen nicht als subsumierende Prozedur zu Ganzheit in der Perspektive des Vollkommenheitsmusters zu verstehen, wie es dem klassischen Bildungsbegriff unterstellt wird, sondern im Horizont offener Ganzheit.

Unberücksichtigt bleiben in dieser Ertragsdarstellung, sind aber in der Arbeit thematisiert

- zentrale Begriffe wie *Gestalt*, *Genie*;
- die epistemische Konzeption mit ontologischen Konsequenzen (Spinoza, Kant);
- Goethes Forschungsmethodik: *Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt*.

3. Diskursperspektiven

Kluft* als Modus für *umbildende Erfahrung

Der Differenzbegriff spielt in der aktuellen bildungstheoretischen Diskussion eine bedeutende Rolle. Referenztheorie ist dabei in der Regel der Terminus *Perturbation* (lat. durcheinander wirbeln, Störung) des biologistischen Konstruktivismus (Maturana, Varela, 4/2011). Im Anschluss daran verstehen konstruktivistische Bildungskonzeptionen *Perturbation* als von außen ausgelöste Störung, welche Zustandsänderungen bewirkt. So diskutiert u.a. Christiane Thompson (Thompson, 2009) in diesem Sinne *Bildende Erfahrung* ausschließlich als Erfahrung von Anderem und in der Interaktion mit Anderem. Intrasubjektive Individuationsleistungen bleiben unberücksichtigt.

Die Rekonstruktion von Goethes Differenzbegriff *Kluft* stellt demgegenüber sehr viel differenzierte und vor allem weiterreichende Varianten bildender Differenzerfahrung bereit, indem er insbesondere ermöglicht, ein Zusammenwirken von äußerer und innerer Zuständigkeit zu beschreiben: Eine produktive Spannung zwischen innerem *dunklem* kreativem Aktzentrum und Handlungsvollzügen des bewusst agierenden Subjekts. In diesem Spielraum wird umbildende Erfahrung für die Selbstreflexion bearbeitbar. In der Wechselwirkung modelliert sich Selbstbildung. Entsprechende Vermittlungsprozeduren sind Arbeit an der Differenz, welche transformatorisch wirkt und zu jeweils spezifischen Identitätsmodulationen führt. *Kluft* ist damit ein Denkmuster, das neue und andere Modellierungskonsequenzen als das Denkmuster *Perturbation* bereitstellt.

Offene Ganzheit

Konzeptionen, die *bildende Erfahrung* nur als Erschütterung verstehen und in der Folge diese ausschließlich in der Perspektive von Dekomposition (Christiane Thompson, 2009) diskutieren, verkürzen *Erfahrung* um ihre mögliche Dimension von Bildung; zudem wird von solchen Konzeptionen in der Regel auch im Sinne des Poststrukturalismus ein Subjekt produktiver Realitätsverarbeitung verneint. Das sogenannte Subjekt sei vielmehr als ein Effekt vielfältiger Wirkungsfaktoren zu verstehen, die mehr oder weniger willkürlich zusammentreten, aber nicht von einer sinnstiftenden Identitätsinstanz beherrscht werden, die sich als Ganze modelliert. Goethes Ansatz *umbildender Erfahrung* bietet demgegenüber ein Denkmuster, welche Kontingenzerfahrungen des Subjektes in offene Ganzheitsvarianten von Identität modelliert.

Auch im Vergleich mit Hans-Christoph Kollers *Transformatorischer Bildung* (Koller, 2012) erlaubt Goethes Kluft-Begriff, Umbildung neu zu modellieren. Denn Goethe stellt ein differenziertes Denkmuster bereit, das Wechselwirkungen und produktive Verarbeitungsprozeduren des Bildungssubjektes differenziert beschreibbar macht, wo Kollers Begriff der *Krise* in seinem Begründungsansatz eine Nähe zu o.g. *Perturbationskonzeptionen* hat und demgemäß verkürzt konzeptioniert ist.

Widerständige Bildung

Die Rekonstruktion zeigt, dass *umbildende Erfahrung* ermöglicht, Modulations- und Produktionsstrategien des Subjekts zu diskutieren. Goethes Konzept modelliert intrasubjektive und intersubjektive Vermittlungsprozeduren in ihrer Wechselwirkung produktiver Verarbeitung. Damit wird Goethes Selbstbildungskonzeption interessant als eine Theoriekonzeption widerständiger Bildung, welche einerseits besonders prädestiniert erscheint, Selbstbildung in Absehung externer Ansprüche, Verfügbarkeit, Einpassung, zu begründen, die andererseits jedoch nicht in exklusiver Isolation und Selbstinszenierung des Bildungssubjektes mündet, sondern ausdrücklich Optionen gesellschaftlicher Teilhabe umgreift. Bei widerständiger Selbstbildung im Sinne Goethes geht es nicht um Entlastung, Reparatur oder um Überlegenheitsstrategien im Kontext moderner Erfahrung¹⁸. Selbstmodifikation bedeutet zwar *Verweigerung* gegenüber ökonomischen Ansprüchen und Einpassung durch funktionale Bestimmung. Damit aber bringt sich Individualität wieder ins Spiel, modelliert ihre Muster, die sie in ihren historisch-gesellschaftlichen Lebenskontext zur Geltung bringt.

Perspektiven von *Aisthesis* als Wissenschaftskonzept

Goethes hybrid konzeptionierte AisthesisKonzeption bietet die epistemische Grundlage, multiperspektivisch organisierte sinnliche Anschauung und rational unterlegte Intuition für Bildung fruchtbar zu machen. Damit kann sie für nach wie vor randständig in der Bildungstheorie diskutierte Konzepte als Referenztheorie fungieren und bisher als Anomalie verstandene Begründungsansätze diskutierbar machen.

Aktuell zeichnet sich eine solche Möglichkeit in der Diskussion um die wissenschaftliche Basierung der Waldorfpädagogik ab. Wenn Heiner Ulrich in seinem jüngsten Buch, einer *kritischen Einführung in die Waldorfpädagogik* (Ulrich, 2015), dieser jede Wissenschaftlichkeit wegen ihres Begründungszusammenhangs in der Anthroposophie abspricht, so erfolgt das weitgehend unreflektiert auf der Basis eines für ihn offensichtlich selbstverständlichen, dabei normativ gültigen reduktionistischen Wissenschaftsverständnisses¹⁹. Ein zentraler Kritikpunkt ist für ihn die Subjektorientierung, welche die Methodik-Didaktik der Waldorfpädagogik sowohl auf Seiten des Lehrers als auch der Schüler voraussetzt, um Bildung als umfassenden Begegnungs- und Umbildungsprozess zu initiieren: Es fehle in einer solchen Konzeption die notwendige Objektivität im methodischen Verfahren, was für ein wissenschaftsbasiertes Lernen Voraussetzung sei. Bei Goethe kann man studieren, dass transformatorische Selbstbildung nicht subjektivistisch unwissenschaftlich organisiert sein muss, sondern dass sie begründet wissenschaftlich agiert und in diesem Horizont in mehrfacher Hinsicht Partizipation ermöglicht.

18. Zu Leistungsmechanismen des Kapitalismus vgl. Frank Schirrmacher (2013) und Felix Dachsel (2015)..

19. Dies ist im Kontext eines pluralistisch organisierten bildungstheoretischen Diskurs hochproblematisch. Vgl. Roland Reichenbach (2007).

Literatur

- Anavessian, A. (2013). *Realismus jetzt*, Berlin: Merve.
- Bermbach, U. (2015). *Ein Goethe für den Giftschrank? Houston Stewart Chamberlains Monographie und ihre literarischen Folgen*. In: FAZ, Nr. 81, 08.04.2015, S. N3.
- Bieri, P. (2012). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* In: Hastedt, H. (Hrsg.): *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart: Reclam, 228-240.
- Böhme, G. (7/2013). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Berlin: Suhrkamp.
- Chamberlain, H. St. (1912). *Goethe*, München: Bruckmann.
- Dachsel, F. (2015). *Hört auf zu jammern!* In: Die Zeit Nr. 45, 5.11.2015, S. 64.
- Engelhardt, W. Von (2007). *Goethes Weltansichten. Auch eine Biographie*, Weimar: Böhlau Nachfolger.
- Hastedt, H. (2012), (Hrsg.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart: Reclam.
- Hurrelmann, K. (10/2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Hans-Christoph Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhn, D (1988). *Das Prinzip autobiographischer Form in Goethes Schriftenreihe „Zur Naturwissenschaft, besonders zur Morphologie“*. In: Dies.: *Typus und Metamorphose. Goethe-Studien*, Marbach: Deutsche Schillergesellschaft.
- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (4/2011). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Frankfurt/M.: Goldmann.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Roth, G. (2/2015). *Bildung braucht Persönlichkeit*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schirmmacher, F. (2013). *Ego. Das Spiel des Lebens*, München: Blessing.
- Soetebeer, J. (2010). *Selbsttätige Bildungskraft heute. Schiller*, Stuttgart: Edition Waldorf.
- Soetebeer, J. (2015). *Umbildende Erfahrung zwischen Aisthesis und biographischer Reflexion. Erkundungen im Sinnbezirk von Bildung bei Goethe*, Diss. Universität Rostock 2015, siehe http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000001426/rosdok_derivate_0000029088/Disseration_Soetebeer_2015.pdf.
- Stojanov, K. (2014). *Schule als Ort der Selbst-Bildung*. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*, Wiesbaden: Springer, 153-164.
- Christiane Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, Paderborn: Schöningh.
- Heiner Ulrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*, Weinheim: Beltz.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.