

Lipkina, Julia

Bildung und Transformation 'anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 102-119



Quellenangabe/ Reference:

Lipkina, Julia: Bildung und Transformation 'anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 1, S. 102-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287593 - DOI: 10.25656/01:28759; 10.3262/ZP2101102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287593>

<https://doi.org/10.25656/01:28759>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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, aufführen, 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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2021

■ *Thementeil*

Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung

■ *Allgemeiner Teil*

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften der Bildungspraxis der „Draußenschule“ im Primarbereich

Bildung und Transformation „anders denken“ –
Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor

■ *Essay*

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Praxen und Wissenschaften im Kontext von Re-Sakralisierung

Ulrich Binder

Das aktuelle Revival von Religion. Einführung in den Thementeil 1

Amandine Barb

A 'Postsecular' Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag

Religiös, digital, distanziert kommunizieren?

Wahrnehmungen des Religionsunterrichts in Corona-Zeiten und Folgerungen
für die religionsbezogene öffentliche Deutungspraxis 19

Bernhard Grümme

Going public. Konturen einer heterogenitätsfähigen

Öffentlichen Religionspädagogik 35

Ulrich Riegel

Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte

um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung 48

Jürgen Oelkers

Der Einfluss christlicher Lehren auf das Erziehungswissen 60

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Pädagogische Praxen und Wissenschaften

im Kontext von Re-Sakralisierung“ 75

Allgemeiner Teil

Christian Armbrüster

Naturerfahrung als Krise durch Muße? Struktureigenschaften der Bildungspraxis der ‚Draußenschule‘ im Primarbereich	84
---	----

Julia Lipkina

Bildung und Transformation ‚anders denken‘ – Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor	102
---	-----

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek

Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future	120
---	-----

Besprechungen

Dietrich Benner

Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur Covid-19-Pandemie	140
--	-----

Jens Beljan

Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven	144
---	-----

Kai S. Cortina

Nicholas Tampio: Common Core. National Standards and the Threat to Democracy	146
---	-----

Pia Rojahn

Jon Nixon: Hannah Arendt. The Promise of Education	149
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	152
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Pedagogical Practices and Sciences in the Context of Re-Sacralization

Ulrich Binder
The Current Revival of Religion. An Introduction 1

Amandine Barb
A ‘Postsecular’ Religious Education? The Case of the United States 5

Thomas Schlag
Religious, Digital, Distant Communication?
Perceptions of Religious Education in Times of Corona and Implications
for the Practice of Public Religious Interpretation 19

Bernhard Grümme
Going Public. Contours of Public Religious Pedagogy Capable
of Heterogeneity 35

Ulrich Riegel
Religious Education in the Face of the Public Debate About
Social Secularization and Re-Sacralization 48

Jürgen Oelkers
The Influence of Christian Doctrines on Educational Knowledge 60

Deutscher Bildungsserver
Online Resources “Pedagogical Practices and Sciences in the Context
of Re-Sacralization” 75

Articles

Christian Armbrüster
Nature Experience as Crisis Through Leisure? Structural Properties
of the Educational Practice of ‘Draußenschule’ (Outdoor School)
in Primary Education 84

Julia Lipkina
Bildung (Education) and Transformation ‘Thinking Differently’.
On the Importance of Positive Experiences for Educational Processes
Following Charles Taylor 102

Essay

Anne-Katrin Holfelder/Mandy Singer-Brodowski/Verena Holz/Helge Kminek
Educational Questions Related to the Fridays for Future Movement 120

Book Reviews 140

New Books 152

Impressum U3

Bildung und Transformation ‚anders denken‘

Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse
im Anschluss an Charles Taylor

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit Bildungsprozessen im Vorzeichen von Positivität, die für die Aufrechterhaltung personaler Identität in der sozialen Praxis stehen. Damit rückt eine Dimension von Bildung in den Fokus, die im Diskurs der bildungstheoretischen Biografie- und Bildungsforschung gegenwärtig eine eher marginale Rolle spielt. Hier dominiert derzeit eine Position, die im Anschluss an die Arbeiten von Kokemohr (2007) und Marotzki (1990) sowie insbesondere durch Koller (1999) weitergeführt, Bildung als Transformation auffasst. Anlass für solche grundlegenden Transformationen sind vor allem Krisenerfahrungen, die dazu führen, dass bisherige Selbst- und Weltverhältnisse fragwürdig werden. Entgegen der gängigen Meinung, Bildung sei nur um den Preis von Krisen zu haben, soll im Anschluss an das Identitäts- und Artikulationsverständnis von Charles Taylor jedoch gezeigt werden, dass und wie auch die positive Seite von Bildung theoriefähig ist. Dabei soll deutlich werden, dass sowohl negative als auch positive Erfahrungen eine bildende Wirkung besitzen und zu einer Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen führen können.

Schlagworte: Transformatorische Bildungsprozesse, Artikulation, Identität, Positive und Negative Erfahrungen, bildungstheoretische Biografie- und Bildungsforschung

1. Einleitung

Krisenhafte, bisherige Orientierungen infrage stellende Erfahrungen können in Bildungsprozessen münden, die sich als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen genauer fassen lassen, allerdings ist zu bezweifeln, ob Bildung wirklich nur „um den Preis von Krisen zu haben ist“ (Marotzki, 1990, S. 115), also negative Erfahrungen alleiniger Anlass für persönlichkeitsbildende Prozesse sind – vielmehr ist anzunehmen, dass Negativität und Transformation nur *eine* mögliche „Dynamik“ von Bildung repräsentieren (Rucker, 2016). Der vorliegende Beitrag widmet sich der Bedeutung *positiver Erfahrungen* für Bildungsprozesse, welche für die Aufrechterhaltung bzw. Bestärkung von personaler Identität in der sozialen Praxis stehen. Damit rückt eine Dimension von Bildung in den Fokus, die im Diskurs der bildungstheoretischen Biografie- und Bildungsforschung gegenwärtig eine eher marginale Rolle spielt.¹ Der Beitrag gibt zu-

1 Diese Thematik wird eher unter dem Stichwort „Lernen“ (vgl. bspw. Nohl, Rosenberg & Thompson, 2015) oder „Habitus“ (vgl. Nistradt & Ricken, 2014) behandelt und von Bildungsprozessen abgegrenzt.

nächst einen Einblick in den Diskurs rund um Negativität und Bildung als Transformationsgeschehen, skizziert anschließend die Identitätstheorie von Charles Taylor und diskutiert ihre bildungstheoretische Bedeutung sowie mögliche Potenziale, Bildungsprozesse im Vorzeichen von Positivität zu bestimmen.

2. Bildung, Negativität und Transformation

Während die Beschäftigung mit Negativität in der Pädagogik vor einiger Zeit noch ein Desiderat darstellte (vgl. Koch, 1995; Fritzsche, 1996), wird ihre Bedeutung für Bildungsprozesse gegenwärtig kaum noch bestritten. Inzwischen finden sich nicht nur zahlreiche grundlagentheoretische Abhandlungen, wie die einschlägigen Arbeiten von Buck (1981), Meyer-Drawe (2007) oder Benner (2005a), sondern ebenso empirische Bemühungen, Negativität zu erfassen, wie Versuche Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen in lebensgeschichtlichen Erzählungen zu rekonstruieren (vgl. Koller & Wulftange, 2014) oder phänomenologische Perspektiven, die sich mit der Bedeutung der Negativität für (schulische) Lernprozesse beschäftigen (vgl. Rödel, 2019).

Der Negativität wird eine produktive, wenn nicht gar unhintergehbare Bedeutung als Motivator für Lern- und Bildungsprozesse zugewiesen. Sie impliziert die Verfremdung des Vertrauten, den Bruch mit Gewohnheiten (vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 14), eine Irritation (vgl. Meyer-Drawe, 2007, S. 248; Englisch, 2005, S. 57), die Problematisierung des Alten, die „Destruktion des für Selbstverständlich Gehaltene(n)“ (Schäfer, 2004, S. 38) oder eine alles infrage stellende Krisensituation (vgl. Koller, 2012, S. 72). Solche Momente führen zur Umstrukturierung des Gegebenen auf ein noch unbekanntes Neues (vgl. Benner, 2004). Dabei meint Negativität, jenseits eines alltagsprachlichen Verständnisses, „das mit normativen Prädikaten des Schlechten, Abträglichen, Schädlichen, Unerwünschten fälschlich identifiziert wird“ (Koch, 2005, S. 88), etwas durchaus Positives, denn sie ermöglicht, ein bisher gültiges Selbst- und Weltverständnis zu verändern. Von Bildungsprozessen im Vorzeichen der Negativität ist also die Rede, wenn eine Modifikation von Selbst- und Weltverhältnissen stattfindet und daraus etwas Neues entsteht.

Das Neue wird dabei auf unterschiedliche, mal mehr, mal weniger radikale Weise ausgelegt. So gibt es Autor*innen (vgl. die Aufsätze in: Benner, 2005b), die annehmen, dass Negativität zwar dazu führt, das bestehende Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu enttäuschen, ohne allerdings von einer bis zum Äußersten reichenden Restrukturierung auszugehen (vgl. Meyer-Drawe, 2008). Vielmehr wird (bspw. im Anschluss an Buck) postuliert, dass die negative Erfahrung zu einem neuen Verhältnis zum bereits Vertrauten führt – „Bekanntes werde in der Erfahrung als Unbekanntes ansichtig und so mit einem neuen Index versehen“ – ohne jedoch das Alte durch das Neue gänzlich zu überschreiben (Rödel, 2015, S. 36). Es wird von einem „denkbaren Maß an Irritation“ (Schenk, 2017, S. 257) ausgegangen, wobei ein mit sich selbst gleich bleibendes kontinuierliches Ich mitgedacht wird, welches sich im Zuge von Bildung neue Handlungs-

möglichkeiten erschließt und seine Identität in kontinuierlichen Erfahrungsprozessen transformiert.

Vertreter*innen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gehen hingegen von der Möglichkeit eines *tiefgreifenden Wandels* aus, der aus der Erfahrung *völliger Außerkraftsetzung von Grundfiguren von Selbst- und Weltverhältnissen* hervorgeht. Anlass für solche Transformationen können Krisenerfahrungen, Zufälle oder spontane Handlungen sein – gemeinsam haben die verschiedenen Bildungsimpulse jedoch, dass sie einen *radikalen Umbau* bestehender Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen bewirken (vgl. Koller, 2012, S. 72). Die in der Versöhnung mündende Version der Negativität wird hingegen als zu schwach kritisiert: Man neige dazu im „Festhalten an der Einheit des Sinns und der Kontinuität der Erfahrungsgeschehens [...], Negativität bzw. Andersheit zu begrenzen, einzuhegen und zu domestizieren“ (Koller, 2014, S. 89; vgl. auch Thompson, 2009; Wimmer, 2007). Für Koller bleibt dabei die Frage nach der Entstehung des *wirklich* Neuen nicht befriedigend geklärt, weil von einem Bekannten, das in der Erfahrung irritiert wird, ausgegangen wird. Gerade die Radikalität des Neuen als gänzliche „Außerkraftsetzung einer Ordnung“ unterscheide Bildung von bloßem Lernen (Koller, 2014, S. 82). Im Anschluss an Waldenfels konstatiert er, dass neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses als „kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen“ (Koller, 2012, S. 85).

Unabhängig davon, wie das Neue zu verstehen ist, ist die theoretische Fassung von Bildungsprozessen als Transformation im Sinne einer Entstehung neuer Formen des Verhaltens zu sich selbst, anderen und der Welt, wohl so etwas wie eine „bildungstheoretische Konsensformel“ (Thompson & Jergus, 2014, S. 14) geworden. Denn jenseits benannter Differenzen im Hinblick auf die Radikalität des Neuen wird die Annahme geteilt, dass Bildung nicht als harmonische Entfaltung von Kräften zu verstehen sei, sondern, dass das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont werden müsse (vgl. Koller, 2012, S. 77).

Diskutiert wird jedoch, ob die *implizite Norm des Neuen*, die Bildungsprozessen im Sinne radikaler Wandlungsprozesse anhaftet, nicht zu sehr den „bildungstheoretisch interessierte[n] Blick [...] auf spezielle Figurationen begrenzt“ (Fuchs, 2014, S. 132). Denn auf diese Weise erscheine lediglich die *Wandlung* als bildungsbedeutsam, während die *Entstehung* und *Konsolidierung* von Selbst- und Weltverhältnissen nicht als Bildungsprozesse in den Blick geraten. Andere Erscheinungsformen, wie das *Durchhalten von Deutungsmustern* trotz manifester Widerstände, werden als Bildung nicht in Betracht gezogen (vgl. Fuchs, 2011, S. 132). Auch empirische Analysen erlauben es, diese Engführung zu problematisieren: So weisen lebensgeschichtliche Erzählungen eher Bildungshemmnisse, Anfänge oder lediglich Spuren von Bildung auf, sodass es berechtigt zu fragen sei, ob der theoretische Anspruch des Anderswerdens, der an Biografien herangetragen werde, nicht zu hoch bzw. einseitig gesetzt ist (vgl. Wigger, 2016, S. 115–117; Klika, 2016, S. 49). Ließe sich Bildung nicht auch als *subtile Bewegung in alltäglichen Differenzenerfahrungen* konzipieren, „die dazu herausfordern, Aspekte seiner Selbst- und Weltsicht mit offenem Ausgang zu überprüfen, ggf. zu revidieren, aber

vielleicht auch einfach nur zu präzisieren oder auf eine reflektierte Weise bestätigt zu finden“ (Krinninger & Müller, 2012, S. 59)?

Dabei finden sich durchaus Hinweise im bildungstheoretischen Diskurs, dass auch andere Modi von Bildung denkbar sind. Marotzki bspw. spricht im Kontext von bildenden Bewegungen auch vom *Aufbau* und *Aufrechterhaltung* von Selbst- und Weltverhältnissen (Marotzki, 1999, S. 58). Auch Benner (2009, S. 18) erwähnt, dass sowohl positive als auch negative Erfahrungen bildend sein können: Positive Erfahrungen bestätigen existierende Vorstellungen des Wissens und Könnens, während negative Erfahrungen ihr ‚Fraglichwerden‘ bedeuten.

Rucker geht davon aus, dass Bildungsprozesse als offene und dynamische Vorgänge der Ordnungsbildung insgesamt *drei Phasen* aufweisen (vgl. Rucker, 2016, S. 126–128): 1) Die *Phase der Entstehung* einer Ordnung von Selbst- und Weltverhältnissen als Resultat der kritischen Prüfung von Möglichkeiten, die in einer Positionierung zu sich selbst und zur Welt mündet. 2) Die *Phase der Aufrechterhaltung*, in der das Subjekt positive Erfahrungen mit seinem Entwurf macht: Dabei ist das Subjekt bemüht, seiner Position zu folgen und auch bei Widerstand zu entsprechen, wodurch es zur ihrer Aufrechterhaltung beiträgt. Sofern die entworfene Ordnung letztlich im Zuge der Welttätigkeit nicht aufrechterhalten werden kann und scheitert, beginnt 3) die *Phase der Veränderung*: „Dieses Problematisch-Werden manövriert einen Akteur in einen Zustand hinein, in dem die ‚alte‘ Position nicht mehr trägt, eine ‚neue‘ Position allerdings noch nicht bereitsteht, sondern allererst gesucht und gefunden werden muss“ (Rucker, 2016, S. 128).

Und schließlich finden sich insbesondere bei Buck, auch wenn er der Negativität mehr Bedeutung beimisst (vgl. Buck, 1989, S. 56), Hinweise darauf, dass Bildungsprozesse nicht zu einer gravierenden Veränderung von Selbst- und Fremdverhältnissen führen müssen, sondern ebenso dazu beitragen können, eine vorhandene Orientierung zu bestätigen. Die Bestätigung der Identität führt ebenso wie die Infragestellung sensu Buck zu einem reflexiven Umlernen, denn sie versteht sich als qualitative Erweiterung, die nicht bloß Vorhandenes bejaht, sondern zur einer Klärung, Anreicherung und Ausdifferenzierung beiträgt (Buck, 1981, S. 50).²

Bei den benannten Autor*innen finden sich also durchaus Anhaltspunkte, dass nicht nur widerständige Erfahrungen zu einem Bildungsprozess führen können, sondern auch andere Anreize vorstellbar sind, die sich jenseits von Krisen und Irritationen verorten lassen. Insbesondere bei Buck deutet sich dabei an, dass eine Gegenüberstellung von Transformation und Reproduktion nicht zielführend erscheint, weil auch die Bestätigung eine transformative Wirkung zu haben scheint sowie jede Wandlung bereits auf Vorhandenes zurückgreift, auch wenn dieses negiert wird.

Wie lässt sich nun aber solch eine Bestärkung bzw. Aufrechterhaltung von Selbst- und Weltverhältnissen konkret fassen, ohne dabei präformistisch zu argumentieren und Bildung als komplexen, krisenanfälligen und offenen Prozess denken? Ist es tatsäch-

2 Dabei geht es Buck nicht um eine normative Differenzierung zwischen Lernen und höherstufiger Bildung – für ihn führen sowohl das Um- als auch Dazulernen zum Wandel (vgl. Schenk, 2017, S. 258).

lich sinnvoll, von einer Bestärkung in positiven Erfahrungen zu sprechen, wenn diese mit Buck auch von einer qualitativen Anreicherung bestimmt sind? Worauf bezieht sich dann die besondere Qualität solch' positiver Erfahrungen, damit von Bildung die Rede sein kann?

Während die Veränderung durch widerständige Erfahrungen, wie gezeigt werden konnte, verstärkt in der Debatte Beachtung findet und negative Erfahrungen von unterschiedlichen Autor*innen weiter gedacht und konkretisiert wurden,³ finden sich über die oben benannten Hinweise hinaus keine vertiefenden Klärungen und Auseinandersetzungen mit dem positiven Vollzugsmodus von Bildung. Vor dem Hintergrund der Problematisierung, dass Bildung nicht nur als (radikales) Anderswerden aufzufassen sei, bedarf es also weiterer Überlegungen, wie sich auch andere Dynamiken denken lassen.

3. Bildung als Artikulation – Anschlüsse an Charles Taylor

Konsens in der bildungstheoretischen Diskussion besteht wohl darüber, dass Gegenstand von Bildungsprozessen Selbst- und Weltverhältnisse sind. Sie sind sowohl ihr Ausgangspunkt als auch Resultat.⁴ Dabei ist Bildung auf Welttätigkeit, die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, angewiesen, im Zuge derer der Mensch nicht nur etwas über den jeweiligen Weltausschnitt erfährt, sondern auch sich selbst reflektiert, so dass Bildung als reflexiver Modus des In-der-Welt-Seins zu kennzeichnen ist (Marotzki 1999), im Zuge dessen der Einzelne seine Eigentümlichkeit und Originalität verwirklicht (vgl. Brüggen, 2015, S. 65). Welchen Ausgang dieser Prozess der Verknüpfung des Ichs mit der Welt nimmt, ist damit allerdings noch nicht gesagt (vgl. Tenorth, 2016, S. 57) – er kann sowohl zur Aufhebung als auch Aufrechterhaltung von Selbst- und Weltverhältnissen führen. Der zweite Fall wird jedoch häufig von wahrhafter Bildung abgegrenzt und als einfaches (Dazu-)Lernen deklariert – er erscheint als unproduktiv, Entwicklungsprozesse hemmend und wird sogar in Verbindung mit Dogmatismus und Fixierung gebracht (vgl. Kokemohr, 2007, S. 21).

Im Weiteren soll im Anschluss an Charles Taylor gezeigt werden, dass sich Erfahrungen im Vorzeichen der Positivität jedoch durchaus als Bildungsprozesse begreifen lassen. Dabei kann Bildung als *Verwirklichung eines bestimmten Selbst- und Weltverhältnisses durch Artikulation* bestimmt werden. Dies impliziert zu einer intersubjektiv anerkennungsfähigen Vergegenwärtigung dessen zu gelangen, was einem im Leben von zentraler Bedeutung ist. Zu klären ist dazu zunächst, wie sich in dieser Konzeption Selbst- und Weltverhältnisse genauer fassen lassen. In einem weiteren Schritt gilt es,

3 Es versteht sich von selbst, dass dieser Beitrag nur einen knappen Einblick in den bildungstheoretischen Diskurs, der sich um den Topos der Negativität dreht, geben kann. Ausführlicher dazu bspw. Benner (2005b), Lischewski (2016) oder Rödel (2019) – anders gelagert, aber ebenso von erziehungswissenschaftlicher Relevanz: der philosophische Diskurs bei Anghern & Küchenhoff (2014).

4 Auch wenn nicht immer explizit geklärt wird, was darunter zu verstehen ist (vgl. Rucker, 2016, S. 129).

den Prozess der Selbstverwirklichung, in welchem Selbst- und Weltverhältnisse gleichzeitig konstituiert *und* aufrechterhalten werden, näher zu bestimmen und schließlich zu präzisieren, inwiefern die Überlegungen von Taylor zu einer Weiterbestimmung positiver Erfahrungen beitragen können.

3.1 Die Struktur von Selbst- und Weltverhältnissen

Die Beantwortung der Frage nach dem guten Leben, also was *wirklich* für einen von Bedeutung ist, stellt für Taylor einen zentralen Bestandteil des menschlichen Zugangs zur Welt dar. Die anthropologische Grundannahme, die diesen Überlegungen zugrunde liegt, ist die, dass Menschen selbstinterpretierende Wesen sind, die Handlungen und Situationen stets eine selbstbezügliche Bedeutung zuweisen sowie ihre Praktiken und Handlungsweisen immer Ausdruck von Wertungen sind. Das persönliche Wertesystem enthält *kontrastive Einteilungen* – im Sinne einer

qualitative[n] Bewertung meiner Wünsche, die beispielsweise dann vorliegt, wenn ich es unterlasse, aus einem gegebenen Motiv heraus zu handeln [...], weil ich dieses Motiv für niedrig und unwürdig erachte. In einem solchen Falle werden unsere Wünsche nach Kategorien eingeteilt wie höher oder niedriger, tugendhaft oder lasterhaft, mehr oder weniger befriedigend, mehr oder weniger verfeinert, tief oder oberflächlich, edel oder unwürdig. Sie werden als zu qualitativ verschiedenen Lebensweisen zugehörig eingestuft. (Taylor, 1992, S. 10–11)

Dabei unterscheidet Taylor im Anschluss an Harry Frankfurt (1971) zwischen *starken und schwachen Wertungen*. Während schwache Wertungen lediglich dazu dienen, Handlungen pragmatisch unter dem Aspekt von Folgen und Zwecken zu evaluieren, stellen starke Wertungen *kategoriale Gründe* zur Verfügung, die es erlauben, die moralische Qualität einer Handlung vor dem Hintergrund eines normativen Horizonts zu prüfen. Starke Wertungen verweisen auf nicht-subjektivistische Maßstäbe, die es erlauben, zwischen Alternativen zu wählen und nicht lediglich kontingenten persönlichen Neigungen zu folgen. Sie sind nach Taylor konstitutiv für die personale Identität (Taylor, 1992, S. 37–38).

Diese ihnen bedeutsamen Maßstäbe sind Subjekten primär und implizit in Form von moralischen Gefühlen wie Scham, Ehrfurcht oder Stolz zugänglich, die sich als emotionaler Ausdruck der Anerkennung bestimmter Werte verstehen lassen, ohne dass ein Bewusstsein über die Existenz dieser Maßstäbe vorhanden sein muss.

Taylor stellt darüber hinaus heraus, dass die sich in Empfindungen äußernden Motivationen und Wünsche einer bewertenden Interpretation im Hinblick auf ihre Angemessenheit bedürfen, um handlungsleitend wirken zu können. Um den Gehalt des eigenen Wollens und Fühlens erkennen und bewusst anzueignen zu können, bedarf es ihrer Entäußerung: „Ein Großteil unserer [...] Wertungen [...] ist nicht einfach gegeben. Wir formulieren sie in Worten oder Bildern. Tatsächlich *müssen* unsere Bestrebungen aufgrund

der Tatsache, dass wir sprachbegabte Tiere sind, auf die eine oder andere Weise artikuliert werden“ (Taylor, 1992, S. 38–39; Herv. d. Verf.). So zeichnen sich Menschen für Taylor nicht nur darüber aus, dass sie zu starken Wertungen in der Lage sind, sondern, dass sie auch „zumindest bisweilen nach expliziten und reflexiven Selbstdeutungen verlangen, wenn sie sich fragen, was eine Situation *wirklich* für sie bedeutet, was sie *wirklich* wollen, was *wirklich* gut oder wichtig ist etc.“ (Rosa, 1998, S. 86; Herv. i. Orig.). Subjekte können starke Werte mithilfe von Sprache⁵ in reflexive Selbst- und Welttheorien übersetzen. Dabei werden implizit wirksame Wertungen gegliedert, strukturiert und konkret greifbar. Etwas zur Artikulation zu bringen, bedeutet, „unser Verhältnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten“ (Taylor, 1992, S. 39). Auf diesen *Prozess der Selbstverwirklichung durch Artikulation* soll nun genauer eingegangen werden.

3.2 Selbstverwirklichung durch Artikulation

Taylor geht im Anschluss an Humboldt von einem inneren Bedürfnis nach einer Steigerung des Artikulationsvermögens aus, das sich besonders dann dringlich äußert, wenn es die Bemühung tangiert, eigene Empfindungen und Motive besser verstehen zu wollen (Taylor, 2017, S. 336–338). Es geht um das „unstrukturierte Gefühl, etwas Wichtiges zutage fördern zu müssen“ (Taylor, 2017, S. 355). Ohne eine Artikulation ist es nicht möglich, die Bedeutung, die hinter einem Gefühl steckt, in voller Form zu erfassen. Für Rosa spiegelt sich bei Taylor hier Hegels Gedanke wider, dass das nicht adäquat Artikulierte „unvollständig und unterentwickelt“ bleibt (Rosa, 1998, S. 155). Artikulationen haben damit ihre Daseinsberechtigung, weil Wertungen ihre Wirkungsmächtigkeit erst artikuliert voll entfalten können, wodurch sich eine Artikulation als „*primär und sekundär zugleich*“ (Rosa, 1998, S. 160; Herv. i. Orig.) erweist. „Erst artikuliert (konstitutive) Güter werden zu inspirierenden moralischen Quellen, welche die Inspiration und Motivation für die Verwirklichung der grundlegenden Aspirationen einer ‚moralischen Landkarte‘ zu liefern vermögen“ (Rosa, 1998, S. 159).

Ziel der Artikulation ist nicht die totale Selbsttransparenz, sondern, so Rosas weiterführende Überlegungen im Anschluss an Taylor, die Herstellung eines (vorübergehenden) Gleichgewichts zwischen den handlungsleitenden Werten und ihrer reflektierten Vergegenwärtigung. Artikulierte Interpretationen können folglich wahr oder falsch sein, „insofern sie die Natur der unbewussten, präreflexiven Selbstinterpretation eines Menschen, und das heißt sein tatsächliches ‚Wesen‘, treffen oder verfehlen können“ (Rosa, 1998, S. 93). In diesem Sinne verwirklicht sich das Selbst, indem es in gewisser Weise versucht, sich in Übereinstimmung mit sich selbst adäquat zu artikulieren. Damit sind Artikulationen nicht willkürlich, sondern es gibt, „mehr oder weniger adäquate, mehr

5 Sprache spielt für Taylor zwar eine besondere Rolle, doch limitiert er Artikulationen nicht nur auf die sprachliche Äußerung, sondern geht von unterschiedlichen Ausdrucksformen aus (vgl. Taylor, 2017, S. 369; 427).

oder weniger aufrichtige, eher zur Selbstkenntnis oder eher zur Selbsttäuschung tendierende Interpretationen“ (Taylor, 1992, S. 42). Dabei bleibt der nicht-artikulierte Hintergrund stets umfassender und bietet „überschüssige Potentiale, welche jenes Equilibrium wieder zerstören können“ (Rosa, 1998, S. 156).

Obwohl Artikulationen die Verwirklichung eines Selbst meinen, ist damit aber keinesfalls nur das Gerechtworden einer wesensmäßigen Bestimmung gemeint. Für Taylor erfüllt die Sprache nämlich nicht nur eine abbildende, repräsentative Funktion, sondern fungiert zugleich auch erschließend und schöpferisch. So macht er im Anschluss an Herder deutlich, dass ihr einerseits eine expressive Bedeutung zukommt, wenn sie etwas zum Ausdruck bringt, das zuvor nur als implizites, verschwommenes Gefühl wahrgenommen wurde, gleichermaßen hat sie aber ebenso die Fähigkeit, Gefühle zu verändern. Denn Artikulationen stellen

Versuche dar, etwas zu formulieren, das anfangs unvollständig, konfus oder schlecht formuliert ist. Diese Art der Formulierung oder Reformierung jedoch läßt ihren Gegenstand nicht unverändert. Etwas eine bestimmte Artikulation zu verleihen bedeutet, unser Verständnis von dem zu formen, was wir wünschen oder was wir in einer bestimmten Weise für wichtig halten. (Taylor, 1992, S. 39)

Die gleichzeitige Entdeckung und Formung von Wertungen stellt also einen Transformationsprozess dar, da *Implizites in Explizites* umgewandelt wird, was sowohl Klärung als auch Bildung zugleich bedeutet (vgl. Taylor, 2017, S. 359).

Die Originalität des subjektiven Empfindens erfährt jedoch nicht nur eine Konkretisierung, sondern auch eine *Transformation zu einem geteilten Verständnis von Welt*. Die Artikulation stellt nämlich eine Verbindung zwischen den wertebezogenen Gefühlen und anderen Menschen her. Denn ein Selbst existiert für Taylor nur in den „Gewebe[n] des sprachlichen Austausches“ (Taylor, 1994, S. 73). Ohne bestehende intersubjektive Güter und Existenzweisen lässt sich eine Identität für ihn nicht begründen. So geht er davon aus, dass soziale Praktiken implizit bereits Ideen des Guten enthalten und Individuen ihre Identität dadurch gewinnen, dass sie in eine Gemeinschaft hineinsozialisiert werden, in der sie die für die eigene Selbstdeutung notwendigen Kategorien finden. Die Grundlage für starke Wertungen bildet folglich die Praxis als prä-existenter Hintergrund, welcher Güter bereitstellt und damit den inhaltlichen Gehalt des jeweiligen Selbst- und Weltverhältnisses des Subjektes bestimmt.⁶ Doch auch wenn der kulturelle Bedeutungsraum die Deutungskategorien zur Verfügung stellt, ist er gleichzeitig so deuthingsoffen, dass er Spielraum für individuelle Kreativität, Umdeutung und subjektive Brechung lässt. Die Formung der Identität vor dem Hintergrund eines überindividuellen

6 Wie sich die Genese vollzieht, lässt sich mit Taylor nur andeuten. Auch in der bildungstheoretischen Biografieforschung stellen Konstitutionsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen als Bildungsprozesse ein Desiderat dar und werden eher im Kontext von Sozialisation bzw. Lernen theoretisiert (vgl. Wiezorek, 2016, S. 61). Zur Entstehung von Werten vgl. Joas, 1997; Köbel, 2018.

Rahmens vollzieht sich folglich nicht als blinde Übernahme und Reproduktion, sondern bietet Möglichkeit einer Re-konfiguration von sozialen Ordnungen. In diesem Sinne ermöglicht die Artikulation auch die Einführung *neuer, konstitutiver Formulierungen* (vgl. Taylor, 2017, S. 363). Die originäre Art und Weise das Allgemeine im Besonderen zu verwirklichen, bedarf auch im weiteren Verlauf des Lebens der Anerkennung durch Andere, wodurch das Streben nach Autonomie begrenzt wird. Diese Angewiesenheit führt dazu, dass der Rekombination und Erweiterung kultureller Muster Grenzen gesetzt werden und Identitätsentwürfe nicht beliebig gestaltet werden können. Dabei stellt Taylor die ästhetische Authentizität explizit in einen moralphilosophischen Kontext (vgl. Parthe, 2011, S. 22), denn er ergänzt die individuelle originelle Selbsterschaffung durch soziale Integration, in dem Sinne sie auf gemeinsame Werte und Güter sowie die Anerkennung anderer angewiesen bleibt. So hängt die Möglichkeit der Authentizität von „der Übereinstimmung mit der Struktur des ‚objektiven Geistes‘ ab, welche Möglichkeiten zur expressiven Identitätsgewinnung bietet oder verweigert und den individuellen Selbstentwurf im Lichte des alltäglichen Lebens [...] als authentisch oder entfremdet erscheinen läßt“ (Rosa, 1998, S. 212).

Man kann also festhalten, dass die Identität sowohl innerhalb des kulturellen Bedeutungsraums *entsteht* als auch innerhalb dieses *erhalten und bestärkt* werden muss. Damit ist nicht nur die Genese starker Werte, sondern auch der Artikulationsprozess in soziale Kategorien gefasst. Denn insbesondere dann, wenn man sich „auf originäre Weise, zu definieren strebt, [...] droht die Gefahr einer Kluft zwischen dem, was man zu sein beansprucht, und dem, was die anderen einzuräumen bereit sind“ (Taylor, 2002, S. 275), weshalb Subjekte das Bedürfnis nach Selbstvergewisserung im Austausch mit anderen verspüren.

Artikulationen sind also aufgrund ihrer experimentellen Natur stets revidierbar und niemals abgeschlossen. Sie können nach Taylor falsch, inadäquat und korrekturbedürftig sein (vgl. Taylor, 2017, S. 369). Denn aus der Artikulation kann sich eine Bestätigung, eine Ablehnung oder eine Modifikation der moralischen Gefühle ergeben:

Die Bestätigung führt den Gefühlen selbst neue Kraft und Lebendigkeit zu. Die Ablehnung löst die Gefühle nicht einfach auf; sie kann aber der Ausgangspunkt eines Reflexionsprozesses sein, in dem wir die Fraglichkeit unserer Artikulation einsehen und uns bemühen, unseren Gefühlen eine andere Artikulation zu geben, die mit der Bestätigung anderer rechnen kann, oder umgekehrt uns entschließen, auf unserer bisherigen Artikulation zu beharren, damit aber die sozialen Konventionen anzufechten. (Joas, 1997, S. 209)

Dabei sieht Taylor es als permanente Aufgabe, an den Selbstartikulationen zu arbeiten und mögliche Illusionen und Selbsttäuschungen auszuräumen. Revidierbar ist zum einen die „Adäquatheit unseres Vokabulars“ und zum anderen die starken Werte selbst, also „Normen, Ideale und Tugenden“ (Taylor, 2017, S. 370), die unsere Identität bestimmen. Für Taylor macht dies schließlich Verantwortlichkeit aus: Die Möglichkeit und Bereitschaft einer Neubewertung seiner Wertung und damit einer stetigen Transfor-

mation seiner Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Taylor, 1992, S. 44–48). Der Weg zu einem klareren Verständnis erfolgt für Taylor dabei stets über Andere und ihre Beurteilung. Der unvollständige Charakter von Artikulationen gewährleistet, dass Individuen, aber auch Gemeinschaften, offen und wandlungsfähig bleiben (vgl. Rosa, 1998, S. 162).

3.3 Bildungstheoretische Bedeutung

Eine positive Erfahrung zu machen, meint im Anschluss Taylors Identitätstheorie, dass es dem Subjekt gelingt, sich im Zuge der Artikulation starker Wertungen zu verwirklichen und ein Gleichgewicht zwischen dem eigenen Erleben und seiner reflexiven Interpretation herzustellen. In diesem sich stetig vollziehenden Balanceakt strebt das Individuum einerseits nach Autonomie und Authentizität und versucht, sich selbst in der Entäußerung zu entsprechen, andererseits bedarf es aber ebenso der Anerkennung anderer und der Bestätigung der Artikulation im intersubjektiven Raum. Zu einer *Bestärkung* kommt es dabei einerseits, weil in der Artikulation das unmittelbare Erleben, das durch ein spezifisches Selbst- und Weltverhältnis strukturiert, reflexiver und präziser wird und auf diese Weise erst zum wirklichen Antriebsmotor des Handelns werden kann, sowie andererseits, weil es in den öffentlichen Raum gestellt und in diesem aufrechterhalten werden kann. Bildung im Vorzeichen positiver Erfahrungen führt damit zur Konsolidierung der Identität durch die Teilhabe am Kollektiven, sofern es gelingt, seine Identifikationen und Ideale vor dem Hintergrund sozial geteilter Bedeutungen zu konkretisieren und bestätigt zu finden.

Der Mensch kann stets originell sein, er kann die Grenzen des Denkens und der Anschauung seiner Zeitgenossen überschreiten und er kann sogar völlig von ihnen mißverstanden werden. Aber der Drang zu einer originellen Sichtweise wird gehemmt, sofern er nicht irgendwie in Verhältnis zur Sprache und zur Sichtweise der anderen platziert werden kann. (...) Irgendwie muß ich mich dem Einwand stellen, ob ich überhaupt wisse, was ich sage. Begreife ich eigentlich, wovon ich rede? Und dieser Herausforderung kann ich nur begegnen, indem ich mein Denken und meine Sprache mit dem Denken und den Reaktionen der anderen vergleiche. (Taylor, 1994, S. 75)

Eine gelungene Artikulation erzeugt schließlich ein Gefühl der Stimmigkeit zwischen der Ebene prä-reflexiver Orientierungen und der reflexiven Vergegenwärtigung. Sie mündet in einem Zustand der Harmonie und Ruhe – des Gefühls, bei sich selbst zu sein.⁷ So postuliert Rosa, dass es Taylor schließlich um einen Modus der Weltbeziehung gehe, in dem das Subjekt sich „in einem organischen Austauschprozess befindlich erfährt, in dem Selbst und Welt wechselseitig also gleichsam einen konstitutiven ‚Widerhall‘“ er-

7 Rosa knüpft an Taylors romantisch-expressivistisches Selbstkonzept an, um seine Theorie der Resonanz (2016) zu entfalten.

fahren (Rosa, 2011, S. 18). Rosa zufolge entwirft Taylor damit eine Selbstkonzeption, „die von ‚warmen‘ – d.h. identitäts-, bedeutungs- und lebensstiftenden – Beziehungen und Verwebungen zwischen Subjekt und Welt ausgeht“ (Rosa, 2011, S. 20). Für Rosa bildet dieses Streben des Menschen nach, man kann sagen, *einer positiven Welterfahrung*, gleichsam den archimedischen Punkt von Taylors Arbeit: „Sein Schreiben wird inspiriert von einer (tendenziell mystischen) Welterfahrung – und zielt deshalb auf eine Konzeption, in der das Selbst und Welt aufhören, sich gegenüber zu stehen: Sie konstituieren und durchringen sich gegenseitig, und dies geschieht in fortgesetzten Akten der Expression, Artikulation und Anerkennung“ (Rosa, 2011, S. 40). Diese Harmonisierung erfolgt nicht erst durch Überwindung einer Krise, sondern durch die Bemühung, etwas zur Sprache zu bringen, das vorher konfus und schwer greifbar war.

Artikulationen können zwar zur Bestätigung von Selbst- und Weltverhältnissen führen, sie verleihen ihnen aber gleichzeitig auch eine *andere Qualität* und wirken somit transformierend. Diese qualitative Veränderung kann in Anschluss an Taylor so verstanden werden, dass Identität im Zuge der Artikulation nicht bloß entdeckt, sondern auch geformt wird. Artikulationsprozesse bringen komplexere (und neue) Weisen, sich auf sich und die Welt zu beziehen, hervor und stellen im Sinne Taylors eine Fortschrittbewegung zu einem besseren und klareren Verständnis seiner selbst dar. Folglich führen nicht nur negative Erfahrungen zu einem „Sich-seiner-bewußt-werden“ (Buck, 1981, S. 60), sondern auch positive Erfahrungen münden in einem neuen Verhältnis zum bereits Bekannten. Dabei wird deutlich, dass Transformativität hier etwas ist, was als Strukturmoment im inneren Streben nach Artikulation und im Prozess der Selbstverwirklichung zu verorten ist.

Schließlich kann man auch negative Erfahrungen im Anschluss an Taylor näher bestimmen.⁸ So müssen sich Werte als artikulierbar erweisen, um eine intersubjektive Gültigkeit zu erfahren. Eine negative Erfahrung wäre sensu Taylor dementsprechend entweder das Erleben der Unangemessenheit der Artikulation in Form von Widerstand, die Missachtung durch Andere oder aber die Erkenntnis, dass die reflektierte Interpretation nicht den eigenen moralischen Intuitionen und Gefühlen entspricht. Solch' widerständige Erfahrungen können zu Korrekturen von Artikulationen führen und eine „radikale Wertung“ (Taylor, 1992, S. 48) evozieren, die nicht nur die Artikulation, sondern sogar die starken Wertungen selbst infrage stellen kann.

Bildung im Anschluss an Taylor entspricht schließlich nicht unbedingt einem dramatischen Prozessgeschehen, das bestehende Selbst- und Weltverhältnisse radikal infrage stellt und in der Emergenz eines absolut Neuen mündet. Es geht nicht zwingend um Identitätskrisen, biografische (Auf-)Brüche und Konversionsmomente. Mit Taylor können vielmehr auch subtile und alltägliche Bemühungen des Subjekts in den Blick genommen werden,

ein früh entstandenes Selbstsein unter wechselnden Bedingungen in verschiedenen Ausprägungen immer wieder zur Geltung zu bringen, es zu differenzieren und kul-

8 Zur Kritik und Korrektur starker Wertungen ausführlicher: Taylor (1995).

turell auszubuchstabieren, um im Laufe des Lebens immer vertrauter mit dem zu werden, was wir, mindestens, potentiell, eigentlich immer schon waren. (Krinninger & Müller, 2012, S. 60)

Dass solch ein Bildungsverständnis nicht zwingend präformistisch zu verstehen ist, zeigt sich an der transformativen Kraft dieses Bildungsprozesses, auch wenn die Wandlung nach außen hin wenig spektakulär und eher subtil erscheinen mag.⁹

Daran anschließend wäre grundsätzlich zu überlegen, ob es für bildungstheoretisches Denken produktiv ist, (bildende) Erfahrungen in Kategorien des ‚Negativen‘ und ‚Positiven‘ einzuordnen. Denn im Anschluss an Taylor lässt sich das Positive und Negative nicht spiegelbildlich denken, nicht als ein Widerspruchspaar, sondern eng miteinander verflochten. Mit Taylor wird deutlich, dass positive Erfahrungen negative Momente miteinschließen, und umgekehrt negative Erfahrungen stets vor einem Horizont des Positiven erfolgen. So bezieht sich die Negation auf eine Position, die negiert und durchstrichen wird. Damit ist sie nie radikal und vollständig destruktiv. Sie steht in einer engen Verbindung mit dem Seienden, was der Kraft der Negation bedarf, um zu Werden. Denn ein realisierter, artikulierter Selbst- und Weltentwurf ist nicht frei von Negativität, da in der Wahl eine Negation der nicht realisierten Anteile stattfindet, die das Gleichgewicht zwischen gelebten und reflektierten Werten potentiell immer infrage stellen können.¹⁰ Und schließlich ist der Vorgang der Entäußerung selbst schöpferischer Natur, weil im Zuge der Artikulation nicht bloß eine Veröffentlichung, sondern auch eine Formung stattfindet, sodass solch positive Erfahrungen zu einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen führen. In diesem Sinne bilden Positivität und Negativität keine Gegenpole, sondern ein komplexes Geflecht, das sich Entweder-Oder-Zugriffen gegenüber verschließt. Die Überlegungen laufen deshalb darauf hinaus, Bildungsprozesse weder als radikale Neuschöpfungen noch als vollkommene Reproduktionen zu verstehen (vgl. auch: Niestradt & Ricken, 2014, S. 115) und unterstreichen, dass in jeder Transformation ein reproduzierendes Moment sowie in jeder Reproduktion ein Stück Transformation steckt (vgl. auch Deleuze, 1968/2007). Da eine bildende Erfahrung, auch wenn sie im Resultat nach außen hin als Persistenz erscheinen mag, das Selbst- und Weltverhältnis nicht unverändert belässt, lassen sich auch positive Erfahrungen nicht als Beseitigung der Fremdheit und der Reduktion vom Neuen auf Bekanntes deuten, sondern stellen ganz klar *einen* Vollzugsmodus von Bildung dar – denn kennzeichnend für Bildungsprozesse ist auch im Vorzeichen der Positivität eine qualitative Veränderung.

9 Zu Bildungsprozessen als kleine Entwicklungs(fort-)schritte vgl. auch die Arbeit von Ahmed, Müller & von Schwanenflügel (2013).

10 Dies lässt sich so verstehen, dass Gefühle, je nach Interpretation, (zahlreiche) potentielle Möglichkeiten der Selbstverwirklichung erlauben (vgl. Steinfath, 2001, S. 191).

4. Diskussion

Selbstverwirklichung durch Artikulation wurde im Anschluss an Taylor als Ausdifferenzierung prä-reflexiver starker Wertungen durch intersubjektive Medien beschrieben. Durch die Artikulation wird der Gehalt starker Wertungen entäußert und kann so zum Gegenstand von Anerkennung oder Kritik werden. Daran anknüpfend lassen sich positive Erfahrungen als bestätigende Erfahrungen in der Lebenspraxis mit dem eigenen, durch intersubjektive Medien geformten Identitätsentwurf, welcher auf diese Weise nicht nur konkreter wird, sondern transsubjektive Objektivität erfährt, skizzieren. Damit können Bildungsprozesse nicht als rein individuelle Angelegenheit, sondern als „Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 38) erfasst werden und mit Anerkennungsproblematiken (vgl. Stojanov, 2006) verknüpft werden.

Mit der Betonung von Kreativität und Originalität im Zuge der Selbstverwirklichung wird jedoch gleichzeitig bei Taylor die Beteiligung des Subjektes an seiner Konstitution hervorgehoben. Denn Artikulationen kreieren zwar das Artikulierte, müssen dem, was sie vorfinden aber ebenso entsprechen. So spielt beim Prozess der Artikulation neben dem Aspekt der Anerkennung auch Authentizität eine zentrale Rolle, welche sich auf die Übereinstimmung zwischen „dem so verstandenen Wesen eines Menschen und seiner Interpretation der zweiten Ebene, d.h. seinem reflexiven Selbstbild, das seine Handlungsentwürfe und sein explizites Selbstverständnis leitet“ (Rosa, 1998, S. 196), bezieht. In diesem Sinne lassen sich Anerkennung und Authentizität als Komplementärbegriffe verstehen – denkt man diese Idee allerdings konsequent weiter, bedeutet es, dass es nicht genügt, auf das Gelingen von Selbstverwirklichung lediglich im Hinblick auf die Präsenz bzw. Abstinenz von Anerkennung zu schließen. Auch wenn sich Identität in primären Sozialisationskontexten durch Internalisierung affirmativer Einstellungen erst ausbilden kann, wäre es unterkomplex (und sicherlich nicht im Sinne Taylors), anzunehmen, dass sich das Selbst- und Wertebewusstsein einer Person lediglich am *Wohlfühlen* der sozialen Umwelt vergewissert – sofern man mit Taylor davon ausgeht, dass „Assimilation [...] die Todsünde gegen das Ideal der Authentizität“ sei (Taylor, 2009, S. 25).

Dies wiederum setzt aber einerseits einen starken Begriff der Subjektivität und so etwas wie Einsamkeitsfähigkeit – eine Monologik (Kant) – voraus, die nicht sozial-external entsteht, sodass eine *Dialektik von Dialogik und Monologik* angenommen werden muss, die sich in den Taylor'schen Überlegungen so nicht finden lässt. Offen bleibt also, ob ein bewusster Verzicht auf Anerkennung, im Sinne einer selbstdefinitorischen Gegenposition, mit Taylor vorstellbar ist und sich im Anschluss an seine Theorie Bildung auch als Charakterstärke und Widerstand skizzieren lässt. Ebenso zu diskutieren ist, wie die Kritik von sozialen Praktiken möglich ist, wenn es bei Taylor keine universellen Kriterien des Guten gibt. So kann das Allgemeine nicht so formal bleiben, wie es bei Taylor zu sein scheint, sondern es bedarf der Klärung auch ethischer Fragen, sofern man davon ausgeht, dass Bildungsprozesse nicht nur eine beliebige Selbstwerdung implizieren, sondern bildungstheoretisches Denken auch beinhaltet, bestimmte Ent-

wicklungen gutzuheißen und zu vermeidende auszuschließen, was notwendigerweise Kriterien benötigt, die auf einen übergeordneten Horizont verweisen (vgl. Fuchs, 2015, S. 23–25).

Setzt man die Fähigkeit der Reflexion als unabdingbar für Bildungsprozesse voraus, impliziert dies schließlich Bildung als „freie und produktive Leistung der Subjektivität in Auseinandersetzung mit anderen und Welt“ (Wigger, 2014, S. 75) zu denken und damit ja letztlich als Prozess mit *offenem* Ausgang, der nicht auf einen bereits vorab festgesetzten Zustand finalisiert ist (vgl. Benner, 2005a, S. 10). Folglich erscheint es auch unzureichend, lediglich *eine* Figuration von Bildung zu priorisieren. Denn es steht dem reflektierenden Subjekt frei, sich eine eigene Position zu bilden und sich zu entscheiden, ob sie im Zuge der Welttätigkeit aufrechterhalten werden kann oder einer Veränderung bedarf (vgl. Rucker, 2016). In diesem Sinne liege Bildung gerade „in der *Kraft der Unterscheidung*, wie viel *Entfremdung und Hingabe* in einer Situation notwendig und sinnvoll möglich ist, ohne die berechnete *Selbstbehauptung der Identität* existenziell zu gefährden, die ja immer *auch* eine wesentliche Voraussetzung verantwortlichen Handelns ist“ (Lischewski, 2016, S. 268).

Eine Gegenüberstellung von positiven und negativen Erfahrung erscheint damit nicht weiterführend, ebenso wenig die Frage, ob eher positive oder negative Erfahrungen eine stärkere Bildungskraft ausweisen (vgl. Buck, 1989, S. 50), womit die vorangehenden Überlegungen auch nicht als Plädoyer zu verstehen sind, sich auf eine (*andere*) „Sonderklasse“ von Bildungsprozessen zu beschränken, sondern sie unterstreichen, dass es wichtig ist, (sich in empirischen Analysen) auf die theoretischen Grundstrukturen von Bildung zu besinnen (vgl. Tenorth, 2016). Von diesen ausgehend spielt es dann gar keine Rolle, ob Bildung „durch Krisen, Leiden, Widersprüchlichkeit, Endlichkeit oder durch Entwicklung, Bestätigung, Anerkennung und Glück eminenter, intensiver, bedeutsamer“ (Göhlich & Zirfas, 2014, S. 111) ist, sondern lediglich die Frage, ob das Selbst- und Weltverhältnis eine Komplexitätssteigerung durch den Bezug zum Allgemeinen erfährt. Wenig sinnvoll erscheint es jedenfalls, negationsarme Biografien mit einer weniger ausgeprägten Individualisierung gleichzusetzen (vgl. Lischewski, 2016, S. 264–265), sondern offen für unterschiedliche Dynamiken zu bleiben und die Reflexivität als normatives Kriterium von Bildung stärker in die Analysen einzubeziehen. So kann der bildungstheoretische Blick auch auf graduelle „im Kontext des gesellschaftlich-historischen Wandels im Lebensverlauf geschehende Identitätswandlungen“ gerichtet werden und eine Verengung des Blicks in dem Sinne, dass, „nur Menschen, die gerade Identitätsprobleme haben, in den Genuss von Bildungsprozessen kommen“, vermieden werden (Klika, 2016, S. 49).

Literatur

- Ahmed, S., Müller, S., & Schwanenflügel, L. v. (2013). Sozialisationstheoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 134–149.
- Angehrn, E., & Küchenhoff, J. (2014). *Die Arbeit des Negativen. Negativität als philosophisch-psychoanalytisches Problem*. Weilerswist: Velsbrück.
- Benner, D. (2004). Erziehung und Negativität. Zur Unverzichtbarkeit negativer Erfahrungen in Erziehung, Pädagogik und Lehrerbildung. *Journal of East China Normal University*, 22(4), 38–47.
- Benner, D. (2005a). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In ders. (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 7–21). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (Hrsg.) (2005b). *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2009). Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 5–20.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brüggen, F. (2015). Bildung. In A. Hand, C. Bremes & U. Dierse (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 19. Jahrhunderts* (S. 63–81). Hamburg: Meiner.
- Deleuze, G. (1968/2007). *Differenz und Wiederholung*. München: Fink Verlag.
- Englisch, A. (2005). Negativität der Erfahrung. Pragmatismus und Grundstruktur des Lernens. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 49–61). Weinheim: Beltz.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy*, 67(1), 5–20.
- Fritzsche, T. (1996). *Halbierte Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Fuchs, T. (2011). *Bildung und Biografie: eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, T. (2014). „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In H. C. Koller & G. Wulfstange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess?* (S. 127–151). Bielefeld: transcript.
- Fuchs, T. (2015). „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(1), 14–37.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2014). Lernen und Selbsterfahrung. In S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.), *Aus Erfahrung Lernen* (S. 101–118). Paderborn: Schöningh.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung*. Stuttgart: UTB.
- Klika, D. (2016). A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Biographieforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 47–60). Opladen: Budrich.

- Köbel, N. (2018). *Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen*. Weinheim: Beltz.
- Koch, L. (1995). *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Koch, L. (2005). Eine pädagogische Anthropologie des Negativen. In D. Benner (Hrsg.), *Erziehung – Bildung – Negativität* (49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 88–104). Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der „(Post-)Moderne“*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2014). Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. In S. Schenk & T. Pauls (Hrsg.), *Aus Erfahrung lernen* (S. 75–90). Paderborn: Schöningh.
- Koller, H.-C., & Wulfstange, G. (2014). *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Krinninger, D., & Müller, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 57–75). Opladen: Budrich.
- Lischewski, A. (2016). Bildung als ‚Erprobung der Mitte‘. Historische Hinweise zum konstitutiven Zusammenhang von Negativität und Bildung. In ders. (Hrsg.), *Negativität als Bildungsimpuls?* (S. 257–272). Paderborn: Schöningh.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Marotzki, W. (1999). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H. H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 58–67). Opladen: Budrich.
- Meyer-Drawe, K. (2007). Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83(2), 241–252.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Parthe, E. (2011). *Authentisch leben? Erfahrung und soziale Pathologien in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Niestradt, F., & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 99–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F., & Thompson, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rosa, H. (2011). Is There Anybody Out There? Stumme und resonante Weltbeziehungen – Charles Taylors monomanischer Analysefokus. In M. Kühnlein & M. Lutz-Bachmann (Hrsg.), *Un-erfüllte Moderne?* (S. 15–43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Rucker, T. (2016). Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In W. Meuthen, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft* (S. 125–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, S. (2015). Scheitern, Stolpern, Staunen – Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In J. Stiler & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015* (S. 29–56). Berlin: Peter Lang.
- Rödel, S. (2019). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, A. (2004). Bildende Erfahrungen und sozialisierte Selbstbehauptung. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80(2-3), 312–325.
- Schenk, S. (2017). *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks*. Paderborn: Schöningh.
- Steinfath, H. (2001). *Orientierung am Guten. Praktische Überlegungen und die Konstitution von Personen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stojanov, K. (2006). Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. A. Pongratz u. a. (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 66–85). Bielefeld: Janus.
- Taylor, C. (1992). *Negative Freiheit. Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1994). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge: University Press.
- Taylor, Charles (2002). *Wie viel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, C., & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch auch am Beispiel der PISA-Studien. In J. Baumert & K. J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (31. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 45–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiezorek, C. (2016). (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 61–82). Opladen: Budrich.
- Wigger, L. (2014). Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In H.-C. Koller & G. Wulfstange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess* (S. 47–78). Bielefeld: transcript.
- Wigger, L. (2016). Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 109–130). Wiesbaden: VS.
- Wimmer, M. (2007). Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Wahn – Wissen – Institution II* (S. 83–112). Bielefeld: transcript.

Abstract: This article examines processes of *Bildung* as positive experiences that represent the upholding of personal identity within social practice. By doing so, it focuses on a dimension of *Bildung* that has played a marginal role in contemporary discourse around educational and biographical research. This discourse, which is found predominantly in the works of Kokemohr (2007) or Marotzki (1990) and continued by Koller (1999), regards *Bildung* as transformation. In this view, fundamental transformations are primarily caused by experiences of crisis, which lead to a questioning of the existing relationship to the self and the world. Contrary to this common view, in which *Bildung* is only achievable as a result of crisis, this article explores the theoretical potential of *Bildung*'s positive dimension following Charles Taylor's concept of identity and articulation. It intends to elucidate that both positive and negative experiences have a formative impact on identity and can lead to significant changes in the relationship to the self and the world.

Keywords: Transformative Processes of Bildung, Articulation, Identity, Positive and Negative Experiences, Educational and Biographical Research

Anschrift der Autorin

Dr. Julia Lipkina, Universität Siegen,
Fakultät II – Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland
E-Mail: julia.lipkina@uni-siegen.de