peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lipkina, Julia [Hrsg.]; Epp, André [Hrsg.]; Fuchs, Thorsten [Hrsg.]

Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 284 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 10)

Quellenangabe/ Reference:
Lipkina, Julia [Hrsg.]; Epp, André [Hrsg.]; Fuchs, Thorsten [Hrsg.]: Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 284 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-314526 - DOI: 10.25656/01:31452; 10.3224/84742710

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-314526
https://doi.org/10.25656/01:31452

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

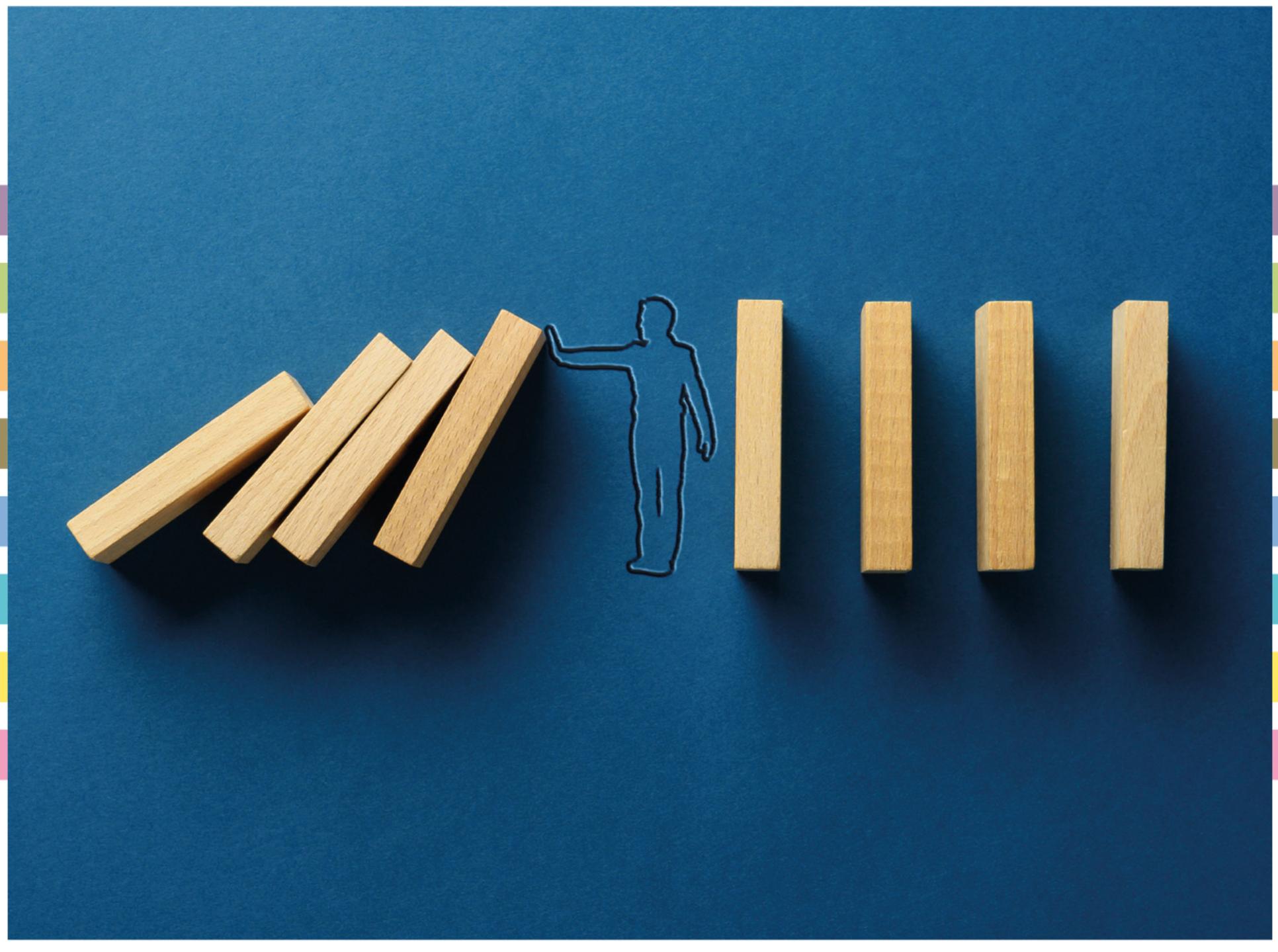
Schriftenreihe der DGfE-Kommission

Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Bildung jenseits von Krisen?

Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Julia Lipkina, André Epp,
Thorsten Fuchs (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Bildung jenseits von Krisen?

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 10

Julia Lipkina
André Epp
Thorsten Fuchs (Hrsg.)

Bildung jenseits von Krisen?

Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742710).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2710-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1878-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742710

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbild: stock.adobe.com
Satz: Uta Marini – http://www.uta-marini.de
Druck: Libri Plureos, Hamburg
Printed in Europe

Inhalt

Julia Lipkina, André Epp und Thorsten Fuchs
Einleitung 7

KRISEN UND ANDERE ANLÄSSE VON BILDUNG

Severin Sales Rödel
Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie 27

Imke Kollmer
Zu den erkenntnistheoretischen Differenzlinien subjektiv artikulierbarer und objektiv rekonstruierbarer Erfahrungsdimensionen (bildungs-)biographischer Krisen. Objektiv-hermeneutische Lektüren 47

Lukas Bugiel
Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? Zu einigen argumentativen und begrifflichen Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse 65

Dominik Hermann Matzinger
Bildung und Interaktion. Der soziale Raum als Grundlage biographischer Bildungsprozesse 85

DIE MEHRDIMENSIONALITÄT VON (BIOGRAPHISCHEN) BILDUNGSBEWEGUNGEN

André Epp
Biographische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke 107

Lothar Wigger und Nora Berner
Über die Grenzen und den Verfall von Bildung. Biographische Erzählungen von Menschen mit Alzheimerdemenz 125

Susann Gessner
Politisch und bildend? Politische Bildung als Transformationsprozess. Eine Falldarstellung 151

AMBIVALENZ UND PLURALITÄT

Sabine Maschke
Transformation light? Rekonstruktion von Bildungsmomenten im Übergang mit der Sozialräumlichen Karte 171

Carlos Willatt
Bildung zwischen harmonisierender Schönheit und erschütternder Erhabenheit. Zur Ambivalenz ästhetischer Bildungsprozesse 191

Jörg Schlömerkemper
Bildung in Prozessen der Erziehung. Perspektiven einer diskusrsiven Theorie der Bildung 207

NORMATIVITÄT UND UNIVERSALITÄT

Julia Lipkina
Bildung jenseits von Krisen und im Kontext sozialer Ungleichheit. Eine artikulationstheoretische Fassung von Bildung auf dem Prüfstand 227

Manuel Peters
Transformation oder auch nicht. Überlegungen zu Bildung aus Perspektive einer rassismuskritisch ausgerichteten Migrationsgesellschaftsforschung 247

Anke Wischmann und Marvin Jansen
Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung 265

Über die Autor*innen 283

Einleitung

Julia Lipkina, André Epp und Thorsten Fuchs

Das Verständnis von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen gilt gegenwärtig im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als „Konsensformel" (Thompson/Jergus 2014: 14), d.h. ist weithin anerkannt und befördere, so heißt es, als „Leitbegriff" (Yacek 2022: 1) sogar Orientierungsvorgaben für die theoretische Konzeptualisierung und empirische Erforschung von Bildungsprozessen insgesamt (vgl. ebd.). Zentral verankert ist in jenem Verständnis bekanntlich die Annahme, dass insbesondere aus Anlass von Krisen, aber auch unvorhergesehenen Problemlagen, Scheiternserfahrungen und Irritationen, also aus negativen Erfahrungen heraus, bestehende Handlungs- und Denkmuster von Menschen umgestaltet werden, und zwar so, dass nicht nur einzelne Aspekte des Wissens und Könnens einer Person transformiert werden, sondern deren gesamtes Welt- und Selbstverhältnis. Das Potenzial, dem Bildungsdenken die Gelegenheit zu geben, kraft einer solchen Modellierung traditionell eingespurte Wege der erziehungswissenschaftlichen Reflexion zu verlassen, war durchaus schon früh erkannt worden (vgl. Peukert 1987; Kokemohr 1989), wenngleich die tatsächliche Strahlkraft auf die Disziplin seinerzeit vermutlich nicht schon zu antizipieren war. Der Erfolg, dem dieses Konzept inzwischen zu attestieren ist, zeigt sich dabei auch und gerade durch die allmähliche Intensivierung der Ausarbeitung im empirischen Feld qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Zahlreiche forschungsinduzierende Anschlüsse an dieses Theoriekonzept sind im Laufe der Zeit vorgelegt worden, und in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Frage- und Problemstellungen, die jeweils verfolgt wurden, hat sich die Forschungspraxis mit begrifflichen Präzisierungen, methodischen Innovationen und einer Fülle empirischer Untersuchungen konsequent weiterentwickeln können (vgl. bspw. Marotzki 1990; Koller 1999; von Felden 2003; Fuchs 2011; von Rosenberg 2011; Lipkina 2016; Wulftange 2016; Thomsen 2019). Nicht nur hat etwa ein deutliches Mehr an Theoriekonzepten Berücksichtigung gefunden; es blieb z.B. nicht etwa bei Gregory Batesons Modell der Lernebenen, Gotthard Günthers Kontexturanalyse oder inferenz- und kommunikationstheoretische Bezugnahmen in der theoriegeleiteten Durchdringung von Lebensgeschichten

(vgl. Marotzki 1990; Kokemohr 1991). Auch hat man Einzelfallanalysen, die zunächst im Fokus von frühen Arbeiten einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung standen, in typenbildender Intentionen überschritten und so auch umfassendere empirische Zusammenhänge aufzeigen können (hierzu insb. Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Über die jeweiligen Anlässe für die Entstehung neuer Welt- und Selbstverhältnisse hinaus sind Arbeiten entstanden, die auch die strukturellen Bedingungen und Verlaufsformen von Bildung immer klarer zu bestimmen versuchten (vgl. hierzu u.a. Koller/Kokemohr 1994; Koller/Wulftange 2014).

Gleichwohl hat bis heute gerade eine Kritik überdauert, die den Grundgedanken des Ansatzes betrifft und an ihm Anstoß nimmt: Bildung ausschließlich von Krisen aus zu denken und über Transformationen zu definieren – so die Stoßrichtung des Einwands, der sich ab und an sogar etwas lautstärker vernehmen lässt –, führe zu ungerechtfertigten Engführungen in den Analysen und unterminiere auch Möglichkeiten des empirischen Forschens im Horizont bildungstheoretischer Betrachtungen. An dieser Kritik, die schon in der Vergangenheit selbstredend nicht unkommentiert blieb, sondern ebenso zurückgewiesen wurde, wie sie überhaupt auch katalysatorisch auf Weiterentwicklungen einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung wirkte, setzt der vorliegende Sammelband ein. Mit ihm wird das Vorhaben verfolgt, den konsensuellen Status von Bildung als eine Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, die aus Krisen und anderen negativen Erfahrungen hervorgeht, nicht zu extrapolieren, sondern Möglichkeiten wie auch Grenzen der Analyse von (biographischen) Bildungsprozessen zu sondieren, die sich am Bezug auf Krisen abarbeiten und *alternativen* Zugängen verschreiben. Dies zu tun bedeutet dabei in keinem Fall, gänzlich gegen das Konzept transformatorischer Bildung zu reden, es aber nicht als allgemeingültig oder sogar letztverbindlich für den Diskurs Bildungstheorie und den Brückenschlag ins Empirische hinzunehmen. Zusammengefasst unter der Rubrizierung „jenseits von Krisen" – wobei auch andere Anlässe zur Sprache kommen – werden im Band deshalb 13 Beiträge versammelt, die vor allem in Auseinandersetzung mit Diskussionen, wie sie in den letzten Jahren angestoßen worden sind, Anregungen zu einer Belebung der Debatte zugunsten der Öffnung gegenüber anderen Anlässen und von ihnen ausgehenden Bildungsbewegungen bieten sollen.

Ein erster thematischer Teil widmet sich „Krisen und anderen Anlässen von Bildung". In Abgrenzung zur Idee einer harmonischen Ent-

faltung von Kräften wird im Zusammenhang des transformatorischen Bildungsverständnisses vor allem der pathische Charakter von Erfahrungen hervorgehoben, nach dem Bildungsprozesse nicht vom Subjekt selbst initiiert werden, sondern sich als Widerfahrnisse ereignen, die etablierte Ordnungen von Welt- und Selbstverhältnissen brüchig werden lassen. Krisenerfahrungen sind dabei unerlässlich für die Etablierung neuer Welt- und Selbstverhältnisse. Sie werden zum konzeptionellen Dreh- und Angelpunkt gemacht, wobei sich ganz grundsätzlich danach fragen lässt, ob Krisen überhaupt „die einzigen Anlässe sind, die zu Bildungsprozessen führen" (Rose 2016: 235; vgl. zudem bspw. Buck 1989; Benner 2005; Fuchs 2011: 32) und von anderen Anlässen nicht auch oder sogar noch intensivere transformierende Wirkungen ausgehen. So verweist Nohl (2006: 95) auf zufällige Ereignisse als Auslöser von Bildungsprozessen und auf die Bedeutung spontanen Handelns, ohne dabei akute Krisen, Zwänge oder biographische Problemlagen zu identifizieren. Im Anschluss an Buck sieht Brüggen (2014: 32) in der Begegnung und Auseinandersetzung mit „fremder Individualität" einen Bildungsanlass, für den ebenso der Modus der Krise nicht grundlegend ist. Alkemeyer und Buschmann (2016) sprechen im Anschluss an Pierre Bourdieu von der Möglichkeit einer transformativen Erfahrung, die mit einem „Eintauchen" in eine neue Welt einhergeht: „Indem Menschen immer tiefer in eine bestimmte soziale Welt eintauchen, lernen sie, die Dinge anders zu sehen und zu tun; sie stellen sich anders dar, werden von den anderen anders gesehen, sehen sich in der Folge selbst auch anders" (ebd.: 130). Dies vollzieht sich ihnen zufolge nicht als krisenhaftes Ereignis, sondern als „allmähliche und relationale Ausformung einer bedingten Autonomie, einer Selbständigkeit in der Abhängigkeit, mitunter auch von ‚Gegen-Verhalten' in der Anpassung, die […] mit dem Begriffspaar *Subjektivierung* und *Selbst-Bildung*" (ebd.: 131; Herv.i.O.) bezeichnet wird. Yacek (2019) wiederum diskutiert als Anlass für Transformationen das Erscheinen und Erkennen eines Wertes, den Menschen in einen Zustand der Aspiration versetzen können und sie dazu auffordern, sich einer als wünschenswert und gut befundenen Lebensweise anzunähern. Auch dieser Anlass muss nicht zwingend als krisenhaft erlebt werden und kann nichtsdestotrotz zu Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen veranlassen.

Gegen die Hypostasierung von Krisen als Anlass von Bildungsprozessen ist u.a. aber auch eingewandt worden, dass der Ausdruck *Krise* eine unbestimmte Nähe zu anderen Begrifflichkeiten aufweise und man aufgrund des Zirkulierens unterschiedlicher Verständnisse viel

genauer darlegen müsse, was jeweils gemeint ist, wenn von einer Krise die Rede ist. Inwiefern koinzidiert die Krise etwa mit einer Irritation (vgl. English 2005; Meyer-Drawe 2007; Schenk 2017), dem Scheitern (vgl. Rieger-Ladich 2014), negativen bzw. enttäuschenden Erfahrungen (vgl. Gadamer 1960/1990: 362; Rödel 2015) oder auch Brüchen mit Gewohntem und für selbstverständlich Gehaltenem (vgl. Schäfer 2004: 38; Meyer-Drawe 2008: 14)? Insgesamt drängen sich somit zunächst insbesondere Fragen nach dem substanziellen Kern von Krisen sowie ihren etwaigen Zusammenhängen mit anderen Modalitäten als Bildungsanlässe auf. Vier Beiträge antworten im ersten Teil hierauf.

In dem eröffnenden Beitrag setzt *Severin Sales Rödel* an der Unbestimmtheit des Phänomens *Krise* in Bildungstheorien an. Die Überlegungen zielen darauf, Krisen substanziell näher zu konturieren, um sowohl einer vorschnellen Verengung von Bildung lediglich auf Erscheinungen der Weiterentwicklung und Steigerung zu begegnen als auch den empirischen Blick für Bildungsprozesse zu weiten. So ausgerichtet werden vor dem Hintergrund eines (spät-)modernen Subjekt- und Gesellschaftsverständnisses zunächst Eckpunkte des Phänomens *Krise* als diskursiv-konstruktivistisch, mit einem Versprechen einhergehend und kontingent skizziert, um sodann in vier Schlaglichtern aufzuzeigen, wie in verschiedenen Ansätzen der Bildungstheorie Krisen aufgerufen, eingebunden und verarbeitet werden. Am Ende dieses Wegs steht eine phänomenologisch akzentuierte Verschiebung vom Bildungs- auf den Lernbegriff, die das Angebot macht, Krisen unter genealogischen und alteritätstheoretischen Gesichtspunkten zu denken.

Dass mit dem Gebrauch des Krisenbegriffs – nicht nur in seiner alltäglichen Verwendung, sondern ebenso Diskurs über Bildung wie auch der Erziehungswissenschaft insgesamt – vielfältige Unschärfen einhergehen, ist im Beitrag von *Imke Kollmer* der Ausgangspunkt von Überlegungen. In ihrem Beitrag lotet sie Potenziale und Spannungen eines immanent dialektischen Krisenbegriffs aus, wie er paradigmatisch in Entscheidungskrisen hervortritt, die aus der je konkreten Lebenspraxis hevorgehend und Oevermann als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung beschreibt. Mithilfe eines Beispiels der Familiengründung veranschaulicht Kollmer die Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung und schlussfolgert am Ende, dass Bildung zwar nicht jenseits von Krisen zu konzeptualisieren ist, diese allerdings im Horizont von „Negativität“ *und* „Positivität“ zu sehen ist.

Lukas Bugiel nimmt in seinem Beitrag Aussagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zur Verteidigung von Krisen als Anlässe von Bildungsprozessen logisch umfassend prüfend in den Blick. Ausgehend vom theoretischen Anspruch, den die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse artikuliert, unterzieht er unterschiedliche Begründungen einer argumentationstheoretischen Auseinandersetzung und macht mit den Mitteln der formalen Logik auf bestehende Ungereimtheiten aufmerksam, die im weiteren Verlauf des Beitrags insofern auszuräumen versucht werden, als Bugiel selbst ein Angebot dazu unterbreitet, wie die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse weiter auszuarbeiten ist. Aufmerksamkeit erfahren insbesondere subjektive Reaktionen von befragten Personen, die es erlauben sollen, Anlässe und Vollzug von biographischen Bildungsprozessen besser verstehen zu können.

Dominik Hermann Matzinger entfaltet in seinem Beitrag den Gedanken, dass Bildungsprozesse nicht ausschließlich aus Krisen emergieren, sondern sich insbesondere im Rahmen von Interaktionen mit anderen Personen vollziehen und die Entstehung des Neuen nach sich ziehen. Dabei hebt er den Modus der Kommunikation im sozialen Raum hervor, da dieser ihm zufolge die Möglichkeit eröffne, sich mit der Pluralität menschlicher Existenz auseinanderzusetzen. Theoretisch schließt Matzinger hierzu an Überlegungen von John Dewey und Axel Honneth an sowie an Charles Taylors Thesen zur Relevanz von biographischen Erzählungen für Identitätsbildungen und stellt hierüber Verknüpfungen zur bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung her. Denn abschließend veranschaulicht er seine Überlegungen anhand von zwei autobiographischen Zeugnissen der 1930er Jahre.

Im zweiten Teil des Bands, überschrieben mit „Die Mehrdimensionalität von (biographischen) Bildungsbewegungen", wird die Frage in den Mittelpunkt gerückt, inwiefern Bildungsprozesse transformatorischer Provenienz nicht nur die Krise benötigen, sondern sich zwingend und *nur* als grundlegende Veränderung eines Welt- und Selbstverhältnisses vollziehen (vgl. z.B. Fuchs 2015). Gerade in Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Erzählungen hat sich nämlich wiederholt gezeigt, dass weitgreifende Konversionen in Bildungsprozessen nicht sehr offensichtlich werden, sodass es nicht nur im Sinne der Bildungskonzeption selbst, sondern empirisch gewendet berechtigt erscheint, den theoretischen Anspruch des „Anderswerdens" aus Anlass von Krisen als zu hehr formuliert zu begreifen (vgl. Krinninger/Müller 2012; Klika 2016: 49; Wigger 2016: 115ff.). Statt grundlegender Ände-

rungen von Mustern oder Figuren sind in Anbetracht von konkreten Lebensverläufen vielmehr und viel deutlicher Prozesse der Stabilisierung, Verfestigung, Identifizierung (vgl. Müller-Roselius 2013: 86ff.) bzw. Versuche der Aufrechterhaltung (vgl. Fuchs 2011: 132; Rucker 2016: 127f.) auszumachen. Diese Vollzugsformen werden in der Regel jedoch nicht als Version von Bildungsprozessen rekonstruiert (vgl. Wischmann 2010; Lipkina 2017), sondern kommen eher als Teil des Sozialisationsgeschehens analytisch in Betracht, sodass deutlich wird, wie sehr Bildungsprozesse an eine Praxis sozialer Wertschätzung gebunden ist (vgl. Grundmann/Wiezorek 2013).

Bildungstheoretische Debatten vergangener Tage kennen freilich nicht nur das transformative Potenzial von Bildung, sondern heben hervor, dass auch andere Modi von Bildung denkbar sind und Negativität bzw. Transformation nur *eine* mögliche „Dynamik" von Bildung repräsentiert (vgl. zsf. Lipkina 2021). Stichwortgebend ist hierbei etwa Günther Buck (1989) und die von ihm entwickelte Position. Er erblickte in negativen Erfahrungen große Bedeutung für das Bildungsgeschehen, wies gleichzeitig aber darauf hin, dass Bildungsprozesse dazu beitragen können, eine vorhandene Orientierung zu bestätigen (vgl. Buck 1981, 1989: 56) – ein Gedanke, der in erziehungswissenschaftlichen Debatten zuletzt hier und da durchaus wieder Beachtung gefunden hat. So geht Rucker (2016) davon aus, dass Bildungsprozesse als offene und dynamische Vorgänge der Ordnungsbildung insgesamt drei Phasen aufweisen, zu denen neben der Veränderung die Phase der Entstehung von Welt- und Selbstverhältnissen wie ihre Aufrechterhaltung zu zählen sind (vgl. ebd.: 126ff.). Nach Rose können sich Bildungsprozesse „nur innerhalb dessen vollziehen, was für ein Subjekt aufgrund von Vorerfahrungen innerhalb seines bestehenden Weltbildes grundsätzlich als Lösung denkbar ist" (Rose 2016: 237). Und auch innerhalb von Konzeptionen transformatorischer Bildungsprozesse ist zu lesen, dass sich Veränderungen nicht zwingend als „Noch-nie-Dagewesene[s]" (Koller (2014: 85) vollziehen und Bildung eventuell

> weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis [besteht] als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anders*werdens* mit offenem Ausgang. (Koller 2012: 169; Herv.i.O.)

Im Horizont dieser Debatten, die allesamt – nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit Biographien – aufmerksam dafür machen, dass Bil-

dungsbewegungen jenseits umfassender, empirisch seltener Transformationen Beachtung zu schenken ist, stehen drei Beiträge.

André Epp setzt sich zunächst mit Relationen zwischen biographischer Arbeit und Bildung auseinander und entwickelt dabei die These, dass interpretative Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte die Möglichkeit eröffnen, (weiteren) Figurationen von Bildung – jenseits von Krisen und Transformationen – empirisch auf die Spur zu kommen. In den Fokus gerückt wird insbesondere das Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen – im Sinne eines *doing continuity* – als Bildung aufzufassen. Anhand eines empirischen Einzelfalls wird diese Perspektive vertieft und in Auseinandersetzung mit Interviewmaterial verdeutlicht, wie sich mittels biographischer Arbeit Bildungsbewegungen vollziehen und eine prüfende Selbstreflexion das eigene Leben betreffend Korrekturen „lediglich" im Kleinen realisiert, weil und insofern der Biograph, Herr Sauer, am christlichen Glauben streng festhält.

Mit Grenzen, mithin dem Verfall von Bildung setzen sich *Lothar Wigger* und *Nora Berner* in ihrem gemeinsamen Beitrag auseinander. Bildungsprozesse und die damit verbundenen Herausforderungen im Alter – beispielsweise die Frage, wie Alternde mit der Veränderung ihrer natürlichen Grundlagen, mit Krankheit, Einschränkungen und dem Verlust körperlicher Voraussetzungen vor dem Hintergrund einer bisher autonomen Lebensführung umgehen – sind ihnen Anlass dafür, zunächst bildungstheoretische Blicke auf Lebenslauf und Alter zu werfen, um auf der so gewonnenen Basis, die auch gerontologische Dimension einbezieht, einen empirischen Fall – eine Frau mit beginnender Demenz – ausführlich zu analysieren. Herausgearbeitet wird, dass Bildungsprozesse im höheren Alter, im Gegensatz zu Prämissen der transformatorischen Bildungstheorie, durchaus jenseits von Krisenerfahrungen stattfinden, sich aber dennoch Welt- und Selbstverhältnisse transformieren. Denn aus der Biographieanalyse ergibt sich, dass kein ganz neues Selbstbild entsteht. Die Ambivalenz des aktuellen Selbstverständnisses, sich weiterhin als fleißige und hilfsbereite Frau zu sehen, die sie ein Leben lang war, aber die körperlichen Einschränkungen nicht von sich weisen zu können, ist Ausdruck einer hier auszumachenden Transformation.

Ausgehend von einem bildungstheoretischen Verständnis politischer Bildung und ihrer Didaktik nimmt *Susann Gessner* in ihrem Beitrag den schulischen Politikunterricht in den Blick und fragt nach (politischen) Bildungsbewegungen als wechselseitigem Übergang von Reproduktion

und Transformation. Unter Zuhilfenahme eines entwicklungstheoretischen und adolezenzspezifischen Verständnisses von Krisen, das diese nicht ausschließlich innerhalb negativer Erfahrungen dimensioniert, wird mit einem empirischen Falls rekonstruiert, wie sich politische Bildung als Übergangsraum vollzieht, in dem ein enges und statisch-hierarchisches Politik-, Gesellschafts-, Unterrichts- und Lernverständnis aufgebrochen wird.

Der dritte Teil, der von „Ambivalenz und Pluralität" handelt, richtet den Fokus auf die Frage, wie sich Bildungsprozesse in ihrer Relation in den Blick nehmen lassen, ohne dabei in Dichotomien bzw. Oppositionen zu denken. Insbesondere in der Gegenüberstellung von Bildung auf der einen und Prozessen des Lernens bzw. solchen der Sozialisation auf der anderen Seite treten sie im Diskurs durchaus hervor und zeitigen insofern Probleme, als durch die Abgrenzung von Bildung i.S. aufbauender bzw. erweiternder Erfahrungen gegenüber Konstitutionsprozessen des Welt- und Selbstverhältnisses biographische Primärerfahrungen bzw. die Sozialisationsgeschichte im Kindes- und Jugendalter ausgeblendet, zumindest jedoch nachgelagert erscheinen (vgl. Bittner 2011; Wiezorek 2016). Dabei müssten solche Konstitutionsprozesse konzeptionell insgesamt stärker als Ausgangspunkt von Transformationen betrachtet werden, da sie Verlauf und Möglichkeiten von Bildungsprozessen letztlich bestimmen (vgl. Ahmed/Müller/Schwanenflügel 2013; Niestradt/Ricken 2014: insb. 115). Vorgeschlagen wird deshalb, bildungs- und sozialisationstheoretische Zugänge zusammenzubringen sowie Lern- und Bildungsprozesse stärker in ihren Verbindungen zu sehen (vgl. Grundmann/Wiezorek 2013; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Geht man – etwa im Anschluss an die (freilich sehr unterschiedlich hergeleiteten) Positionen von Deleuze (1968/2007) oder auch Meyer-Drawe (2008) – davon aus, dass jede Transformation ein reproduzierendes Moment enthält, wie auch jede Reproduktion ein Stück weit transformatorisch wirkt, lassen sich Bildungsprozesse weder als radikale Neuschöpfungen noch als vollkommene Reproduktionen betrachten. Selbst Versuche, einen Selbstentwurf aufrechtzuerhalten, sind dann nicht als rein konservierend zu betrachten. Auch ihnen wohnt eine transformative Kraft inne, was bedeutet, dass Veränderung als Ergebnis bildender Prozesse in verschieden Graden der „Transformativität" und im Zusammenhang mit unterschiedlichen Anlässen gedacht werden (vgl. Tenorth 2020: 293f.; Lipkina 2021, 2022; Park 2022). Aus dieser Perspektive heraus ginge es in empirischen Analysen demnach weniger um die Frage, ob (überhaupt) eine Transformation re-

konstruiert werden kann. Es wäre viel eher zu beantworten, mit welchen biographischen Erfahrungen, welchen Bildungsbewegungen sie im Zusammenhang steht und inwiefern eine Beziehung untereinander besteht. Auch kleine Schritte der Erweiterung im Welt- und Selbstverhältnis kommen dabei in den Blick, die Modifikationen und alltägliche, zunächst und zumeist als „unspektakulär" deklarierte Differenzerfahrungen als bildsame Veränderungen mit sich bringen können (vgl. Krinninger/Müller 2012: 60). Einem solchen Vorhaben wird sich in drei Beiträgen angenommen.

Sabine Maschke widmet sich in ihrem Beitrag der Möglichkeit, solche Erfahrungen zu rekonstruieren, die dem eigentlichen Bildungsprozess vorgelagert sind und Aufschluss über Flexibilisierungen wie auch Engführungen der Dispositionen-Struktur eines Habitus geben. Mithilfe der Sozialräumlichen Karte, einem Instrument der narrativen und visuellen Sozialforschung, wird mit einem Beispielfall im Zusammenspiel von Zeichnung/Skizze und Interview aufgezeigt, dass als Anlass für Bildungsprozesse ein Spannungsverhältnis wesentlich erscheint, welches sich aus der Verwobenheit negativer und positiver, vorgängiger und aktueller Erfahrungen im Übergang ergibt. Ambivalenzen im Übergang zeigen sich dabei nicht durch die eine große Krise verursacht, sondern eher kleinschrittig, geleitet von wechselvollen alltäglichen Erfahrungen.

Entgegen einer Privilegierung von negativen Erfahrungen, die im pädagogischen Ästhetikdiskurs Bildungsprozesse als Irritationen, Unterbrechungen oder auch Verfremdungen beschreiben, entwickelt *Carlos Willatt* in seinem Beitrag die These, dass mit dem Ästhetischen ein Sujet vorliegt, das sich weder eindeutig noch zwingend als krisenhafte Veränderung bzw. Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bestimmen lässt. Er verfolgt so das Vorhaben, Perspektiven auf plurale und ambivalente Bildungsprozesse zu eröffnen, die er unter Bezugnahme auf Friedrich Schillers Theorie ästhetischer Bildung sowie am Beispiel ästhetischer Naturerfahrungen entwickelt. Schiller Überlegungen dienen in diesem Zusammenhang vor allem dazu, die konstitutive Ambivalenz ästhetischer Phänomene bzw. Objekte und Erfahrungen hervorzuheben, wie sie durch das Schöne einerseits, das Erhabene andererseits zum Ausdruck kommt. Über das Beispiel und dessen Diskussion in kritischer Auseinandersetzung mit Theoremen, die von Klaus Mollenhauer formuliert wurden, wird dann deutlich gemacht, dass die von Schiller ausgearbeitete Figur der sogenannten doppelten Wirkung die positiven ästhetischen Alltags- und Naturerfahrungen für

Bildungsprozesse notwendigerweise einschließt und so reduktionistischen Bestrebungen entgegenarbeiten kann.

Jörg Schlömerkemper skizziert in seinem Beitrag eine antinomie-sensible Bildungstheorie, die er in einem umfassenden Verständnis von Erziehung verortet. Der von ihm entwickelte Zugang regt zunächst ganz grundlegend dazu an, Bildung und Erziehung nicht mit vorab definierten normativen Kategorien zu konfrontieren, sondern zu fragen, was diese pädagogischen Prozesse konkret für die Entwicklung der betroffenen Persönlichkeit bedeutet. Die Nobilitierung von Krisen wird daher ebenso infrage gestellt, wie die Entscheidung zwischen Kontinuität oder Transformation als problematisch markiert wird. Denn laut Schlömerkemper ist die Entwicklung der Persönlichkeit in vielfältigen Mustern organisiert, bei denen sowohl Kontinuitäten wie auch Transformationen eine wichtige Funktion erfüllen. Sie werden zusammen mit Formen der erzieherischen Begleitung, Bildung und Sozialisation zur Darstellung gebracht, wobei der Gang der Argumentation nach und nach auf den Befund hinausläuft, dass Wirksamkeiten hierbei nicht als universell und eindeutig ableitbar gedacht werden können, sondern in vielfältiger Weise neben-, mit- oder gegeneinander in Beziehungen stehen. Die diskursive Theorie der Bildung, die am Ende des Beitrags steht, ist insofern notwendig antinomisch grundiert und betont die irreduzible Offenheit.

Im vierten und letzten Teil, in dem es um „Normativität und Universalität" geht, werden einige der vorab schon angeklungenen Aspekte vertiefend behandelt. Im Zentrum stehen Möglichkeiten und Grenzen, Bildungsprozesse auf normative Ausgangslagen zu beziehen bzw. sie in Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt der Normativität zu sondieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer Debatte, die seit einigen Jahren u.a. um die Frage kreist, inwieweit eine aus der Krise entstandene Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen immer schon die Bedingungen eines Bildungsprozess erfüllt und Chance für positive Entwicklungen darstellt bzw. sie nur dann als bildungsbedeutsame Verläufe gedeutet werden kann, wenn sie moralische Kategorien erfüllt oder Kriterien des guten, wünschenswerten Lebens gerecht wird (vgl. Stojanov 2006; Fuchs 2014; Rieger-Ladich 2014). Obgleich hierzu inzwischen eine ganze Reihe an Positionen dargelegt wurden, wird man die Diskussionen keineswegs für abgeschlossen halten können (vgl. Drerup 2019; Töpfer-Stoyanova 2022). Es dürfte bei der kritischen Beobachtung von Konstruktionsprinzipien bzw. theoretischen Modellierungen vielmehr weiterhin ganz wesentlich von Belang sein,

wie umfassend etwa Analysen von Bildungsprozessen mit Sollensaussagen einhergehen oder sie mit einer universal verstandenen Differenz von „gebildet/ungebildet" organisiert sind, ob nur bestimmte biographische Bewegungen als bildungsbedeutsame Anerkennung finden bzw. zum Teil sogar manchen Personen und sozialen Gruppen eine gewissen Bildungsferne attestiert wird (vgl. Wischmann 2010, 2020). Gerade auf den letzten Aspekt bezugnehmen ist etwa zu reflektieren, wessen Bildungsprozesse überhaupt in den Blick kommen (können), wenn man Bildung als Transformation aus Anlass von Krisen fokussiert und welche Ressourcen vorliegen müssen, damit sich negativen Erfahrungen produktiv begegnen lässt und sich diese nicht als unüberwindbare Zumutungen erweisen. So betrachtet tritt der Umgang mit Normativität auch innerhalb in einer methodologischen Wendung hervor, da eine „reflexive Inklusion von Normativität" (Müller 2013) bedeutet, Bildungsprozessen in Auseinandersetzung mit Anerkennungsverhältnissen auf die Spur zu gehen und sie von Fall zu Fall gezielt zu reflektieren (vgl. Krinninger/Müller 2012: 68; Fuchs 2020). Der Bedarf an weiteren Ausarbeitungen, die das Ziel verfolgen, Normativität in Forschungsprozessen zu beleuchten, ist dann umso dringlicher, je intensiver dabei Öffnungen des bildungstheoretischen Räsonnements gegenüber unterschiedlichen Bildungsbewegungen bzw. -verläufen bedacht werden sollen. Es sind drei Beiträge, die sich den genannten normativen Aspekten im Zusammenhang von Bildungsprozessen jenseits der Krise besonders verschreiben.

Ein Konzept von Bildung als Artikulation, das sowohl Prozesse der Konstitution, Aufrechterhaltung wie auch Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen betrachtet, wird im Beitrag von *Julia Lipkina* entwickelt. Es ist im Anschluss an Charles Taylor formuliert und berücksichtigt als Anlass von Bildungsprozessen nicht nur Krisen, sondern auch – einem inneren Bedürfnis nach Selbstverwirklichung entspringend – Versuche, die eigene Identität zu entwerfen und in der sozialen Praxis zu bestärken. Dabei wird auch der universale Anspruch, der mit dem Bildungsdenken insgesamt verbunden ist, auf eine Probe gestellt. Denn gleichzeitig zu der Relativierung von Krisen als Anlass von Bildungsprozessen wird danach gefragt, ob sich Artikulationen von Menschen ungleicher sozialer Herkunft unterscheiden und wie Ungleichheit in der bildungsbiographischen Analyse eigentlich angemessen reflektiert werden kann. Anhand von zwei lebensgeschichtlichen Erzählungen junger Menschen aus privilegierten und nicht privilegierten Milieus wird Einblick darin gegeben, wie subtil Bildungsprozesse bei

Anerkennung ungleicher biographischer Bedingungen verlaufen. Anpassungszwänge oder geringe Verschiebungen in der Reproduktion familiärer Werte bedeuten – so wird verdeutlicht – eben keineswegs das Ausbleiben von Bildungsprozessen und sukzessiven Transformationen im Welt- und Selbstverhältnis.

Manuel Peters nimmt sich ebenfalls der Reflexion von Normativität an und macht mit seinem Beitrag aus einer rassismuskritischen Perspektive deutlich, wie der Fokus auf Transformation und Krise Gefahr läuft, Prozesse des rassifizierenden Othering zu perpetuieren, wenn die Erfahrung der Fremdheit als bildungsbedeutsamer Anlass schlechthin nobilitiert wird. Über den Auf- und Nachweis der unumgehbaren politischen Gehalte von Bildung, wie sie in der Diskussion über die transformatorische Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen teilweise zum Thema gemacht werden, gelangt dieser Beitrag zu einer vertieften Betrachtung des Verhältnisses von Bildung und Zugehörigkeit, aus der dafür angeregt wird, unterschiedliche Ausgangslagen für Bildungsprozesse zu berücksichtigen und kontextbedingt zu bestimmen, was jeweils rassifizierende Bedingungen der Über- und Unterordnung sind. Folglich sind es abschließend theoretische Sensibilisierungen, die eröffnet werden und den Bedarf an Weiterentwicklungen bildungstheoretisch orientierter Forschungen nicht zuletzt darauf konzentrieren, wie sich Zugehörigkeits- und Differenzordnungen – statt sie zu reproduzieren – so ändern lassen, dass sie Formen des gesellschaftlichen Miteinanders verbessern und in demokratischere, weniger Gewalt hervorbringende Bahnen weisen.

Anke Wischmann und *Marvin Jansen* entwerfen in ihrem Beitrag schließlich ein relationales Verständnis von Bildung. Sie schließen dabei zunächst an theoretische Überlegungen von Judith Butler an und verknüpfen diese mit der kritischen Bildungstheorie im Anschluss an Heydorn und Messerschmidt, die sodann auch empirisch anschlussfähig gemacht wird. Anhand des Falls „Vladimir" zeichnen sie das Theorem des gleichsam unterwerfenden und sich ent-unterwerfenden Subjekts nach, in dem Praktiken des Ausbalancierens von subjektiven und strukturellen Momenten hervortreten, jedoch nicht aus Anlass von Krisen erfolgen. Handlungsfähigkeit wird vielmehr erlangt im Rahmen einer sukzessiven Zunahme von Widersprüchen, die in ihren Widersprüchlichkeiten bewältigt und zueinander gleichsam stabilisiert werden. So kann anhand der empirischen Befunde geschlussfolgert werden, dass bildungsbiographische Analysen sich an den (fall-)spezifischen Relationen und kontextuellen Bedingungen – wie etwa denen

sozialer Diskriminierung – zu orientieren haben und Bildungsprozesse dabei als Stabilisierungs- und Balanceakte statt umfassender Transformationen rekonstruiert werden können.

Insgesamt stellen also die in diesem Band versammelten Beiträge auf ihre Art und Weise je einen Versuch dar, Bildungsprozesse im Kontext von Krisen in den Blick zu nehmen und vor allem darüber hinaus weiterzudenken. Allen, die das vorliegende Buch mit ihren Überlegungen überhaupt erst möglich gemacht haben, gebührt unser großer Dank. Erneut hat Uta Marini mit reichlich Engagement und zuverlässiger Professionalität den Satz verantwortet. Ihr wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich danken wir sehr herzlich.

Literatur

Ahmed, Sarina/Müller, Sylvia/Schwanenflügel, Larissa von (2013): Sozialisationstheoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Soziologie und Erziehung und Sozialisation, 33, 2, 134–149.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung — Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz, S. 7–21 (= Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft).

Bittner, Günther (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Brüggen, Friedhelm (2014): Bildung und Hermeneutik. Notizen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 23–73.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Deleuze, Gilles (1968/2007): Differenz und Wiederholung. München: Fink.

Drerup, Johannes (2019): Bildung und das Ethos der Transformation: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 6, 1, S. 61–90. https://doi.org/10.22613/zfpp/6.1.3

English, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung. Pragmatismus und Grundstruktur des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz, S. 49–61.

Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839417911

Fuchs, Thorsten (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: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 127–152. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839429709.127

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Fuchs, Thorsten (2020): Biographische Bildungsprozesse erforschen, die „eigenen Spielregeln der ‚Objektivität'" befragen. Reflexionen anhand des narrativen Interviews mit „Paulina". In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–147. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8_8

Gadamer, Hans-Georg (1960/1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.

Grundmann, Matthias/Wiezorek, Christine (2013): Einleitung zum Themenheft: Bildung und/oder Sozialisation. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 33, 2, S. 115–118.

Klika, Dorle (2017): A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Biographieforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47–60.

Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327–373.

Kokemohr, Rainer (1991): Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses" in der „Allgemeinen Pädagogik" Wilhelm Flitners. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26. Beiheft, S. 59–69.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2014): Zur Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen. Bemerkungen zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 75–116.

Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 57–75.

Lipkina, Julia (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. Münster: LIT.

Lipkina, Julia (2017): Die empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 18, 1, S. 137–152. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.10

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–199. https://doi.org/10.3262/ZP2101102

Lipkina, Julia (2022): „Wie viel Transformation braucht Bildung?" Erweiterungen und Öffnungen des bildungstheoretischen Diskurses im Anschluss an Charles Taylor. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 123–140. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_8

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Kairos – Über die Kunst des rechten Augenblicks. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83, 2, S. 241–252.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Müller-Roselius, Katharina (2013): Transformatorische Bildungsprozesse im Unterricht – Entwurf einer Rekonstruktion des Misslingens. In: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 85–100.

Müller, Hans-Rüdiger (2013): „Wertvolle Resultate?" – Zur Normativität im erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozess. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Erziehungswissenschaft. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 39–50.

Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Park, Anna (2022): Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung. Bielefeld: transcript.

Peukert, Helmut (1987): Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung. In: Religionspädagogische Beiträge 19, 17, S. 16–34.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg". Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 1, S. 17–32.

Rödel, Severin Sales (2015): Scheitern, Stolpern, Staunen – Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In: Stiller, Jurik/Laschke, Christin (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung: Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 29–56.

Rose, Christoph S. (2016): Inszenierte Krisen als Anlass für Bildungsprozesse. Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 2, S. 232–250.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Rucker, Thomas (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125–133.

Schäfer, Alfred (2004): Bildende Erfahrungen und sozialisierte Selbstbehauptung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 2–3, S. 312–325.

Schenk, Sabrina (2017): Praktische Pädagogik als Handlungshermeneutik. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 179–236.

Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 67–86.

Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart: J.B. Metzler.

Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur „Bildung" aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19038-9_2

Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24199-5

Töpfer-Stoyanova, Dessislava (2022): Sackgassen in der Theoretisierung von Bildung. Normativität in der Transformatorischen Bildungstheorie. In: Pädagogische Rundschau 76, 4, S. 425–440.

Wiezorek, Christine (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurvenförmige Entwicklung und biographische Orientierungen. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 61–82.

Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_6

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wischmann, Anke (2020): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Bock, Karin/Pfaff, Nicolle/Grunert, Cathleen/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – ein Aufbruch. Wiebsaden: Springer VS, S. 97–112.

Wulftange, Gereon (2016): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Yacek, Douglas (2019): Anders werden – besser werden. Alternativen zur transformatorischen Bildungstheorie. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Sozialphilosophie. Münster: mentis, S. 81–107.

Yacek, Douglas (2022): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation'. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_1

KRISEN UND ANDERE ANLÄSSE VON BILDUNG

Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie

Severin Sales Rödel

Krisen, Scheitern und negative Erfahrungen nehmen in zeitgenössischen Bildungstheorien eine prominente Rolle ein (vgl. Rödel 2019; Yacek 2022). Dabei wird meist davon ausgegangen, dass Erfahrungen des Bruches von Welt- und Selbstverhältnissen (hierzu Koller 2012b) oder der Negation von Erfahrungshorizonten (vgl. hierzu Rödel 2019) notwendige Bedingungen sind, um neben dem Bezug zur Welt auch das Verhältnis zu uns selbst zu verändern. Das über Krisen vermittelte Zusammenspiel dieser beiden Veränderungen wird dann als Bildung gefasst, in einigen Diskursen auch als (biographisch fundierte) Transformation (vgl. Koller/Wulftange 2014). Dabei wird der Fokus auf Krisen und bruchhafte Erfahrungen als Ausweis dafür gehandelt, klassische Bildungstheorien in die Welt der (Spät-)Moderne überführt zu haben. Wenn es in einer Bildungstheorie ‚kriselt', soll damit meist zeitgenössischen Fassungen des Subjekts und seiner Situiertheit in „soziokulturellen Bedingungen" (Koller 2012a), die durch „Widersprüche und Konflikte" (ebd.) geprägt sind, genüge getan sein. Weitgehend unterbestimmt bleiben dabei die zu Grunde liegenden Konzepte des Phänomens *Krise* und die Einordnung dieses Phänomens als ein spezifisch modernes. Eine solche nähere Bestimmung kann einerseits Aufschluss geben über die Gründe der Prominenz von Krisen und negativen Erfahrungen in zeitgenössischen Ansätzen der Bildungstheorie. Die Gründe, so versucht der Beitrag zu zeigen, lassen sich aus Strukturhomologien moderner Bestimmungen der Krise und Grundannahmen bildungstheoretischen Denkens ableiten. Andererseits kann durch eine klare Konturierung des Phänomens Krise vermieden werden, dass dieses vorschnell in eine Logik der Überwindung, der Steigerung und Weiterentwicklung eingepasst wird. Wird die Krise näher bestimmt,

lässt sich so auch der empirische Blick auf Bildungs- bzw. Lernprozesse[1] differenzieren.

Der Beitrag möchte also auf diese Leerstelle eingehen und skizziert dazu zuerst Eckpunkte des Phänomens Krise vor dem Hintergrund eines (spät-)modernen Subjekt- und Gesellschaftsverständnisses (vgl. Makropoulos 2013) (Abschnitt 1). Die Krise kann in diesem Zusammenhang als diskursiv-konstruktivistisches Phänomen, als Versprechen und als Kontingenzphänomen charakterisiert werden. In einem Blick auf die pädagogische Relevanz der Krise wird dann an vier Perspektivierungen aufgezeigt, wie traditionelle und aktuelle Ansätze der Bildungstheorie Krisen verarbeiten, d.h. wie sie in die jeweilige Bildungstheorie eingebunden werden (Abschnitt 2). Diese Verarbeitung, so die These, findet in den verhandelten Ansätzen im Modus der Verkitschung, der Positivierung, der Inszenierung und der Domestizierung statt. Die jeweilige Krisenverarbeitung der bildungstheoretischen Ansätze wird mit den zuvor ausgewiesenen Eckpunkten des Phänomens Krise in Verbindung gesetzt, um dann abschließend einen alternativen Ansatz vorzuschlagen (Abschnitt 3): Mit der Verschiebung von einer bildungstheoretischen Fundierung hin zu einem phänomenologischen Lernbegriff (vgl. Meyer-Drawe 2011) lässt sich die Krise und ihre Diskursivität, die Versprechen, die mit ihr einhergehen sowie die Kontingenz der Krise unter genealogischen und alteritätstheoretischen Gesichtspunkten anders denken. Über die Ausrichtung an Leib, Zeit, Raum und Situationen ist dieser Zugang auch offen für die empirische Rekonstruktion von krisenhaften Lernprozessen.

1 Eine kurze Phänomenologie der Krise

Eine Krise, so drückt es Paul Valéry nüchtern aus, ist „der Übergang von einer funktionellen Ordnung zu irgend einer anderen“, hervorgerufen durch Ereignisse oder Faktoren, die eine alte Ordnung und ein „stabiles oder labiles Gleichgewicht stören, das einmal existiert hat“ (Valéry 1957: 1041, zit. n. Makropoulos 2013: 13). Diese sehr einfache

1 Im Folgenden werden hauptsächlich Bildungstheorien auf ihre ‚Krisenverarbeitung‘ hin geprüft, um dann im letzten Abschnitt den Blick auf phänomenologische Lerntheorien zu richten. Eine Zwischenstellung nimmt hier die Lerntheorie Bucks ein (Abschnitt 2.2), die in diesem Beitrag den bildungstheoretischen Theoriesträngen zugeordnet wird. Durch den Fokus auf eine sich durchhaltende Sinnkontinuität und das Moment des „Sich-seiner-bewußt-Werdens“ (Buck 1981: 47, vgl. auch Buck 2019) trägt der Lernprozess bei Buck deutliche Züge einer Bildungstheorie.

(und neutrale) Beschreibung von Krisen täuscht aber über den Fakt hinweg, dass sie neben der übergeordneten Perspektive auf Ordnungen und Strukturen auch auf der Ebene des subjektiven Erlebens betrachtet werden müssen. Krisen treten zwar dort auf, wo bestimmte Ordnungen an ihre Grenzen geraten, hinter (oder über) diesen Ordnungen stehen aber Subjekte in ihrem je individuellen Erleben der Auswirkungen solcher Ordnungs-Krisen. Auf der Ebene konkreter Erfahrung zeigen sich Krisen so oft dramatisch(er): als persönliche Krise und Zusammenbruch, als Ehe-, Identitäts- oder Lebenskrise, als politische Krisen einzelner Bereiche (Euro-Krise) oder gesamtgesellschaftlicher Bereiche (Corona-Krise, „Flüchtlingskrise“[2]). Die Liste ließe sich weiter fortsetzen: Die Krise des Kapitalismus wurde (schon mehrfach) ausgerufen, ebenso die Krise der Demokratie oder Krisen im Bereich von Erziehung, Bildung, Schule und Erziehungswissenschaft. Nachfolgend auf oder mitgängig mit solchen Krisendiagnosen rufen Krisen auch soziologische, historische, politikwissenschaftliche oder philosophische Deutungen hervor. Gerade in den letzten beiden Pandemiejahren sind diese omnipräsent, so z.B. im Versprechen, auf die Corona-Krise mit einer „Philosophie in Echtzeit“ (Mukerji/Mannino 2020) zu reagieren, also auf den Handlungsdruck und Ordnungsschwund, den Krisen mit sich bringen, tagesaktuell mit einer Reflexion möglicher alternativer Ordnungen zu reagieren. Im Folgenden soll das Phänomen Krise näher beleuchtet und dazu schlaglichtartig drei Eckpunkte des in diesem Beitrag zu Grunde gelegten Krisenverständnisses ausgewiesen werden.

1.1 Krisen als Diskursphänomen

Zuerst zeigt sich das Problem, dass Krisen nicht ohne Weiteres vorliegen, sondern dass sie als solche bestimmt werden (müssen). Krisen geht also in den meisten Fällen eine Krisendiagnose voraus, die dann gegebenenfalls zu einer erhöhten Wahrnehmung der für die Krise relevanten Zustände führt oder in Extremfällen eine Krise auch erst herbeireden kann. Krisen, so Michael Makropoulos, sind also auch diskursive Phänomene: Sie werden festgestellt, ausgerufen, manchmal auch dramatisiert (vgl. Makropoulos 2013: 13). Dabei bewegen sie sich aber

2 Spätestens in Bezug auf die sogenannte „Flüchtlingskrise“ wurden und werden aber Stimmen laut, die sich nicht nur am Ausdruck „Flüchtling“ stören, sondern an der Markierung einer bestimmten Situation als Krise – also an einer Krisendiagnose (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2018).

immer noch auf dem Boden der Tatsachen und werden an bestimmten Ereignissen oder Entwicklungen festgemacht.[3] Aus bestimmten gesellschaftlichen, politischen, ökologischen Zuständen wird ein Krisenkomplex geschnürt, oft begleitet von dem, was Saul Bellow „crisis chatter" (Bellow 1998: 22) nennt: Krisengeschwätz. Darin werden bestimmte Ereignisse zu Krisen stilisiert, um medial Aufmerksamkeit zu bannen, weil damit politische oder gesellschaftliche Interessen verbunden sind oder Hoffnungen geschürt werden sollen (z.B. dass sich die Krise bald auflösen könnte, Abschnitt 1.2). Oder – im Sinne des „chatters" – um einfach nur dem alltäglichen Smalltalk etwas mehr Bedeutung zu verleihen.

Wenn man die Krise nicht auf ein Phänomen reduzieren möchte, das immer nur in der Wahrnehmung der Betroffenen relevant wird, lohnt der Blick auf die Diskursivität der Krise. So wird deutlich, dass die Krise ein „geschichtsphilosophische[r]" (Makropoulos 2013: 20) und damit „eminent politische[r] Begriff" (ebd.) ist. Diese Betrachtung birgt auch die Chance, zu fragen, wer wann wie und warum in die Krise kommt oder warum für wen oder was der Krisenzustand ausgerufen wird. Dies sind letztlich (auch) politische Fragen, da sie das subjektive Erleben einer Krise an bestimmte historische und gesellschaftliche Zeitpunkte zurückknüpfen und Machtverhältnisse offenlegen.

1.2 Krisen und das Versprechen eines Wendepunkts

Krisen werden zweitens oft als entscheidende Wendepunkte gefasst, nach denen es wieder aufwärts gehen kann oder mit denen sich zumindest neue Zukunftsperspektiven einstellen. Dieses Verständnis der Krise als Wendepunkt rührt aus der Etymologie des Wortes Krise (*crisis*, *κρίσις*). Mit dem Begriff ‚Krise' wurden ursprünglich Prozesse bezeichnet, „in denen sich eine beschleunigte Wendung zum Besseren oder Schlechteren vollzieht" (Koselleck 2017: 105). Das griechische *κρίσις* und das damit verwandte *κρίνειν*[4] bezeichnen sowohl den Prozess den des Urteilens und Unterscheidens als auch den Kulminations-

3 Hindrichs (2015) hält dazu fest, dass die Krise nicht nur eine Diagnose sei, sondern „ein Zustand, der eine Diagnose in sich fasst" (ebd.: 21).

4 Makropoulos weist in diesem Zusammenhang auch auf die Verwandtschaft von Krise und Kritik (die sich ebenfalls vom griechischen *κρίνειν* ableitet) hin: Aufgabe der Kritik sei, „in den normalen Ablauf der Ereignisse ein Moment von Kontingenz ein[zuführen], das ihre Normalität unterminiert und eine krisenhafte Situation zumindest im Sinne eines potentiellen Übergangs von einer funktionellen Ordnung zu

punkt einer Krankheit, an dem die Entscheidung über Leben und Tod fällt, ebenso einen militärischen Wendepunkt, der Sieg oder Niederlage bringt.

Dass die Krise beides mit sich bringen kann – Verbesserung oder Verschlechterung – wird dabei im alltäglichen Sprachgebrauch oft unterschlagen. Die Krise wird so zum Versprechen: Wird eine ausweglose Situation als Krise markiert, ist sie auch ein potenzieller Wendepunkt. Reinhart Koselleck schreibt in diesem Zusammenhang zur Krise, dass darin „eine Entscheidung fällig ist, aber noch nicht gefallen" (Koselleck 1973: 105) ist, dass vorerst auch offenbleibt, welche Entscheidung fallen wird. Diese Unsicherheit ist aber zumindest von der Gewissheit durchzogen, dass „ein Ende des kritischen Zustandes bevorsteht" (ebd.). Am Ende der Krise steht ein „Umschlag der bestehenden Verhältnisse – drohend und befürchtet oder hoffnungsfroh herbeigewünscht […]. Die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft" (ebd.).

Damit ist ein entscheidendes Element der Krise angesprochen: Sie transportiert die Perspektive aus der aktuell gegebenenfalls verfahrenen, schwierigen, belastenden oder sogar existenziell-bedrohlichen Situation hinaus in eine Zukunft. Sie verspricht, dass der Schwebezustand aufgelöst wird durch eine „andere funktionelle Ordnung" (Valéry 1957: 1041, zit. n. Makropoulos 2013: 13), die aber noch nicht wertend eingeordnet werden kann, sondern vorerst nur die „Schließung eines Möglichkeitshorizontes" (Makropoulos 2013: 8) ist. Die Krise verspricht – mit Hegel – eine bestimmte Negation nach sich zu ziehen. Durch diese Perspektivierung wird die Krise zur Krise und bleibt nicht etwa das, was sie zuvörderst ist: eine als schwierig oder ausweglos erfahrene Situation.

Wenn man diesem Versprechen nicht gleichgültig gegenübersteht oder, wie Niklas Luhmann, auf eine Krisendiagnose hin „erst mal gar nichts vorschlägt" (Treml/Heydenreich 1990: 26), so kann die Krise auch ein aktivistisches Moment bergen: Sie wird erst dann als Krise wirklich anerkannt und relevant, wenn damit auch Diskussionen über mögliche Handlungsoptionen verbunden sind. Die Ausrufung einer Krise birgt also auch das Versprechen, dass man ‚etwas tun kann', dass man den Umständen nicht hilflos ausgeliefert ist. Dieses aktivistische Versprechen ist aber nicht immer neutral oder unschuldig, oft genug sind damit auch besondere Ziele verbunden: „Der Krisendiskurs legi-

irgend einer anderen denkbar macht" (Makropoulos 2013: 20). Erst durch die Kritik wird so die konstruktivistische (hier: diskursive) Dimension der Krise manifest.

timiert dann geradezu die Ordnungsstiftung“ (Makropoulos 2013: 19). Dass die Lösung einer Krise auch eine politische Frage ist, zeigt sich in der nicht notwendigen Deckung von subjektiv erlebten (oder nicht erlebten) Ausweglosigkeiten und objektiv festgestellten Krisen: Die prekäre Beschäftigungsform von *Gorillas*-Lieferanten wird wahrscheinlich kaum als Krise des Plattformkapitalismus diagnostiziert (weshalb auch die der Beschäftigung zu Grunde liegenden Gesetze nicht geändert werden). Die medial ausgerufene Flüchtlingskrise hingegen betraf wahrscheinlich die wenigsten Bundesbürger*innen in ihrem Alltag, trotzdem zog sie erhebliche (gesetzgeberische) Konsequenzen nach sich.

1.3 Subjektive Krisen, kontingente Ordnungen

Krisen werden drittens zuerst als Epiphänomene deutlich, hinter denen sich aber auch die Frage nach Strukturen und Ordnungen verbergen. So lagen in der sogenannten Coronakrise als Epiphänomene zuerst die konkreten Infektionen und Krankheitszuständen des bzw. der Einzelnen, gekoppelt an eine drohende Überlastung der Krankenhäuser vor. Die darunterliegenden Ordnungen – ein Gesundheitswesen auf Sparkurs und die unbedingte Priorisierung wirtschaftlicher Funktionsketten – kamen und kommen aber nicht direkt in den Blick. Dabei könnten gerade diese Epiphänomene auf eine Zeit des Umbruchs und des „Ordnungsschwunds“ (Blumenberg 1983: 158) hinweisen, also auf die Notwendigkeit einer strukturellen Neuordnung. Als Phänomen der Moderne tritt die Krise dort ein, wo nicht mehr mit bekannten Mitteln auf die Zustände reagiert werden kann, sondern wo ein Übergang eingeläutet ist, dessen Ziel und Dauer weitgehend ungewiss sind (vgl. Makropoulos 2013). Krisen stoßen die Betroffenen auf eine grundlegende Erfahrung: „Ich kenne mich nicht aus.“ (Wittgenstein 2003: § 123/55) Dabei sind es gerade die Offenheit, das Fortschritts- und Optimierungsdenken der Moderne, die das Sich-nicht-mehr-Auskennen einer Krisensituation zuspitzen. Gleichzeitig ist die Moderne eine auf Dauer gestellte Krise, weil sie sozusagen nur noch aus Übergangszuständen besteht, die nicht auf das *eine* Ziel hinarbeiten.

Als „strukturelle Signatur der Neuzeit“ (Koselleck 2010: 627) bedeutet die Krise den *Bruch mit der Normalität*, ebenso *ist* sie die Normalität. „Entsprechend“, so Hindrichs, „darf die Entscheidung der Normalität immer nur vorläufig sein“ (Hindrichs 2015: 23). Somit ist jeder neue Zustand – historisch-genealogisch betrachtet – letztlich kontin-

gent, womit auch gesagt ist, dass der neue Zustand nicht so bleiben muss wie er ist, sondern immer ablösbar und überbietbar ist (oder zumindest legitimationsbedürftig, wenn er auf eine gewisse Dauer gestellt bleibt). Die Krise als Kontingenzsituation weist darauf hin, dass was ist auch anders sein könnte, und dass dieses „anders" wiederum auch anders sein könnte. Dieser Verlust einer auf Dauer gestellten Ordnung und damit auch die Abwertung von Subjekten, die versuchen, Ordnungen herzustellen, stellt eine Kränkung für das moderne Subjekt dar: Es muss einsehen, dass sich kontingente Entwicklungen einer langfristig planbaren Zukunft entgegenstellen. Übergänge nicht meistern zu können entspricht nicht dem Selbstbild des modernen Subjekts, es hängt in der Krise „zwischen den Stühlen des Alten und Neuen" (Thomä/Festl/Grosser 2015: 13) und das ist „unbequem" (ebd.).

Aus dieser kurzen Skizze zum Phänomen der Krise gehen nun drei Charakteristika hervor: Zum einen die Diskursivität der Krise, dann das Versprechen der Krise und zuletzt der Zusammenhang von Oberflächenphänomenen bzw. konkreten Erfahrungen der Krise und der Kontingenz darunterliegender Ordnungen und Subjektkonstitutionen. Diese Merkmale zeigen sich nur unter Anwendung einer bestimmten Perspektive; derjenigen spätmoderner Gesellschafts- und Subjektdiagnosen. Hier wird davon ausgegangen, dass diese Diagnosen eine weitgehende Gültigkeit haben, also auch den Bereich der Pädagogik und Erziehungswissenschaft berühren und damit ein für die Erziehungswissenschaft relevanter Krisenbegriff sich durch eben jene Konturen spätmoderner Zustände auszeichnen müsste.

2 Krisen in Bildungsprozessen: vier Schlaglichter

Die Krise hat in jüngerer Zeit in der pädagogischen Literatur eine gewisse Aufmerksamkeit erfahren. So ist die Frage, von welchen Krisen die Pädagogik in welcher Weise betroffen ist, wie sie damit umgeht und welche Krisenpotenziale den Bereichen von Bildung und Erziehung gegebenenfalls sogar inhärent sind, zum Gegenstand eines ganzen Sammelbandes geworden (vgl. Salomon/Weiß 2013). Auch grundlagentheoretisch hat die Krise in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften prominent Einzug gehalten: Im Entwurf eines transformatorischen Bildungsbegriffs durch Hans-Christoph Koller nehmen Krisenerfahrungen eine wichtige Rolle ein. In seinem Versuch, eine „Neufassung des Bildungsbegriffs" (Koller 2012b: 16) zu formulieren, werden Bildungsprozesse als „Transformation grundlegender Figuren

des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzungen mit Krisenerfahrungen“ (Koller 2012b: 16f., 2016: 217) gefasst. Ein verwandter bildungstheoretischer Entwurf rückt hierbei sogenannte „disorienting dilemmas“ in den Mittelpunkt, die einen mehrstufigen Prozess des „transformative learning“ auslösen können (vgl. Nohl 2016, 2017a). Mit der Krise verwandte Phänomene – das Scheitern (vgl. Rieger-Ladich 2014), die Irritation (vgl. Schäfer 2011; Bühler 2012; Koller 2016) oder die sogenannte negative Erfahrung (vgl. Rödel 2019) in Lern- und Bildungsprozessen – haben ebenfalls Beachtung gefunden.[5] Krisen (und krisenverwandte Erfahrungen) nehmen in diesen Ansätzen eine je spezifische Rolle ein. Im Folgenden sollen vier exemplarische Ansätze schlaglichtartig vorgestellt und ermittelt werden, wie die Krise verarbeitet, d.h. in den jeweiligen Ansatz aufgenommen und fruchtbar gemacht wird. Als Orientierungsrahmen und Vergleichsraster dienen hier die vorangestellten Bemerkungen zur Krise. In einer kritischen Würdigung soll so deutlich werden, inwiefern der jeweilige Modus der „Krisenverarbeitung“ die einzelnen bildungstheoretischen Entwürfe als für spätmoderne Gesellschafts- und Subjektkonstellationen relevant ausweisen kann.

2.1 Verkitschung[6]

Von Otto Friedrich Bollnow stammt einer der frühesten theoretischen Entwürfe zur Krise in Bildungsprozessen. Er argumentiert, dass alle bisherigen Kategorisierungen pädagogischen Handelns resp. Erziehung und Bildung auf der Grundannahme der Stetigkeit beruhen (vgl. Bollnow 1984: 18). Dieser Tendenz setzt er eine existenzphilosophische Deutung der Krise als anthropologisches und pädagogisch relevantes Phänomen entgegen (vgl. Bollnow 2009: 136). Bollnow geht davon aus, dass Krisen nicht nur „vermeidbare Betriebsunfälle“ (ebd.: 137) sind, sondern dass deren Auftreten in einer „tieferen Notwendigkeit“ (ebd.) begründet liegt und sie als „ethische“ Krisen den Menschen auf seinem Weg zum „eigentlich sittlichen Wesen“ (Bollnow 2009: 60) führen. Aus dem „bisherigen verfehlten Leben“ (ebd.: 62) führen sie zurück auf

5 Der Beitrag beschränkt sich an dieser Stelle auf Bildungs- und Lerntheorien, die Krisen (und krisenartige Erfahrungen) in den Mittelpunkt rücken und klammert Anderes bewusst aus: Beobachtungen krisenhafter Zustände in Bildungssystemen, Krisen der Wirtschafts- und Sozialordnung, die sich auf erzieherische Bereiche auswirken, ebenso wie intergenerationale und politische Krisen.

6 Vgl. ausführlich Rödel 2019: 142ff.

den „verschütteten reineren Ursprung“ (ebd.) und zwingen zur „kritischen Auseinandersetzung mit einem entarteten Dasein“ (ebd.), die zu einem „unverfälschten reinen Wesen“ (ebd.) vordringen lässt. Die Krise ist also – in der Tradition platonischer *periagoge* – eine Umkehr mit dem Ziel der Erhöhung.

Diese Fassung der Krise setzt allerdings voraus, dass es so etwas wie das Wesen des Menschen per se gibt, und dass der Mensch nur unter einer temporären Verdeckung oder Verschüttung leidet. In der Krise wird sich der Mensch dieser Verdeckung bewusst. So sind Krisen nicht mehr Moment existenzieller Bedrohung oder Teil der conditio humana, sondern Krisen der Erkenntnis der Existenz, in denen aufgedeckt wird, dass man sich von der eigenen Existenz entfernt hat. Die Krise wird zu einem zwar unumgänglichen, aber produktiven, weil erhellenden Element des Lebens.

Bollnow spezifiziert die pädagogische Bedeutung der Krise noch näher (vgl. Bollnow 1984: 28ff.): Die Erziehung hat sich vornehmlich mit sittlichen Krisen zu befassen (ebd.: 34), die sich durch eine „ungewöhnliche Intensität“ (ebd.: 27) auszeichnen und in denen der „Fortbestand des Lebens […] überhaupt gefährdet erscheint“ (ebd.). Dieser Störung muss der Mensch aktiv entgegentreten und sich „in der eignen Willensanspannung zum befreienden Entschluß aufraffen […], die sittliche Krise nicht nur durchhalten, sondern darüber hinaus aus eigener Kraft bewältigen“ (ebd.: 30). An der intentionalen Bearbeitung im Rahmen von Willensakten macht Bollnow auch ihren bildenden Charakter fest: Krisen animieren zur „Willensanspannung“ (ebd.: 34) und so zu einem zielgerichteten Gebrauch der Freiheit, die sich im Durchleben von Krisen entwickelt. Am Ende der Krise steht eine neue Position, die sich das starke Willenssubjekt in einer Entscheidung erarbeitet hat: „Von einer unhaltbar gewordenen alten Ordnung geht es durch den Höllensturz der Verzweiflung über die lösende Entscheidung zu einer neuen Ordnung“ (ebd.).

Insgesamt kann Bollnows Fassung der Krise als Verkitschung bezeichnet werden (vgl. Reichenbach 2003): In einer kitschigen Darstellung werden die Objekte – hier die Krise – zur Gefühlssteigerung benutzt. Im Mittelpunkt steht ein (pädagogisches) Gefühl der Bewältigung von Krisen, der Positivierung und des guten Ausgangs. Mit der besonderen Darstellung der Krise als letztlich überwindbarem Stolperstein auf dem Weg zur wahren Existenz können Pädagog*innen den Unwägbarkeiten der Erziehung positiv gestimmt gegenübertreten. Hier zeigt sich das oben genannte Versprechen der Krise, das aber sehr

einseitig ausgelegt wird: ein „Umschlag zum Schlechteren“ (Koselleck 2017: 1236) ist nicht möglich. Weiterhin zielt eine kitschige Darstellung auf ein widerspruchsfreies Bild komplexer Lebenszusammenhänge. In der Darstellung Bollnows wird die Krise am Ende eingeebnet. Der Kern des Wesens stellt einen Fixpunkt dar, der individuell verschieden, aber in sich nicht widersprüchlich sein kann. Hier findet sich auch ein weiteres Zeichen von Kitsch: Dieser ist die Leugnung allen „nihilistischen Gefühls“ (Reichenbach 2003: 778) und „kosmischen Unwohlseins“ (ebd.) – also Grundannahmen, die oben in der kurzen Charakterisierung der Krise als „strukturelle Signatur der Neuzeit“ (Koselleck 2010: 627) und als Kontingenzphänomen anklingen. Bei Bollnow bleibt keine Spur davon übrig. Es herrscht die kitschige Sehnsucht nach (humanistischer) Ganzheitlichkeit, Differenzen werden eingeebnet und allgemein das Erfahrungssubjekt gegen Krisen der Selbstverfügung immunisiert. Auch die Diskursivität der Krise wird nicht thematisiert, Krisen sind rein individuelle Phänomene des Gefühls und des Erlebens[7], die nicht auf objektive Bedingungen zurückzuführen sind. Damit bleibt auch die Möglichkeit aus, Krisen als Interferenzphänomen zwischen Struktur und Individuum zu deuten.

2.2 Positivierung

In der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft hat sich für das Lernen aus und durch Krisen, Irritationen, Schmerz und Scheitern der Begriff Negativitätslernen bzw. Negativität des Lernens etabliert. Die Theorie des Negativitätslernens geht auf Günther Buck zurück, der konstatiert:

> Die eigentlich belehrenden Erfahrungen sind diejenigen, bei denen man […] Lehrgeld bezahlt […]. Daran, daß die „negativen“ Erfahrungen dennoch belehrend, d.h. gerade „positive“ sind, zeigt sich am besten, daß man die Erfahrung noch gar nicht eigentlich „gemacht“ hat, ehe man aus ihr lernt. (Buck 2019: 15)

Für Buck ist Erfahrung (und damit Lernen) ein temporal strukturierter Prozess zwischen Vorerfahrung, Antizipationen und neu hinzutretenden Elementen. Buck fasst Lernen dialektisch und hermeneutisch und macht die negativen, krisenhaften Elemente in der Erfahrung für einen fortschreitenden Bildungsprozess fruchtbar. Wenn Lernende eine Krise durchleben, so zeigt sich diese zuerst in einer einfachen Negation,

7 In Abwandlung des Subjektivitäts-Plädoyers „I know it when I see it“ (Gewirtz 1996) könnte man vielleicht sagen: „I know it when I feel it“.

die als unbestimmte Negation (i.S. Hegels) fungiert, dann aber in einer „zweiten, absoluten Negation“ (Buck 1981: 73) wieder aufgehoben wird. Lernen wird so zu einer Bildungsbewegung, in der eine Sinnkontinuität wieder hergestellt wird, die in der negativen Erfahrung oder dem Durchleben einer Krise unterbrochen wurde. Bei Buck wird die Krise gerade dadurch „produktiv“ (ebd.: 80), dass sie über die Korrektur von Fehlannahmen hinaus die Erfahrenden selbst betrifft. Nicht nur der Gegenstand der Krise, also das, woran sie sich entzündet, stellt sich nachfolgend anders dar. Der Erfahrende selbst bzw. sein „Bewußtsein“ (ebd.: 47) kehrt sich um: „Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewußt-Werden“ (ebd.).

Nach der Krise soll in Bucks Theorie wieder eine gewisse Sinnkontinuität hergestellt sein, das Geschehene soll „kraft einer zweiten, absoluten Negation im Zusammenhang einer übergeordneten Geschichte“ (ebd.: 73) vollendet werden. Das Versprechen der Krise zeigt sich so bei Buck in einer Positivierung dessen, was vorher negiert, d.h. infrage gestellt wurde. In dialektischer Manier wird damit die Unterbrechung eingeebnet. Ein Zustand der absoluten Krisenhaftigkeit oder der Krise auf Dauer, der nicht auflösbaren Diskontinuität ist mit den hermeneutischen Elementen von Bucks Lerntheorie unvereinbar. Eine radikale Krise würde nicht nur das Lernen in seinem Fortgang hindern, die Bedingung der Möglichkeit des Lernens selbst wäre infrage gestellt: Wenn die Sinn-Kontinuität des Lernens durchbrochen wird und fragwürdig wird, ob es überhaupt einen übergeordneten Sinnzusammenhang gibt, reißt der Faden des Verstehens- und Auslegungszusammenhangs einer hermeneutischen Erfahrungstheorie ab. Die Idee eines „absoluten Neuen und Unbekannten“ (ebd.: 91) ist somit für Buck „widersinnig“ (ebd.). Die Krise kann so auch nicht als Kontingenzphänomen gedacht werden, würde doch eine kontingente Krisensituation auch bedeuten, dass die Auflösung – die neue Position, mit Buck gesprochen – außerhalb bisheriger Verstehenszusammenhänge liegen könnte, und trotzdem begründbar und legitim wäre.

2.3 Inszenierung

Hans-Christoph Koller entwickelt in seinem Entwurf zu einem transformatorischen Bildungsbegriff eine Perspektive, die Krisen in den Mittelpunkt rückt: Im Rekurs auf eine Theorie des Habitus und darin relevante Krisen, ebenso wie auf Günther Bucks Theorie der negativen Erfahrung und Waldenfels‘ Alteritätstheorie wird die Krise als Movens

von Bildungsprozessen ausgemacht. Krisen verlangen „in ihrer ganzen verstörenden Radikalität […] nach einer Antwort" (Koller 2012b: 183). Sie sind hier Erfahrungen, in denen nicht nur ein Gegenstand oder ein Wissensinhalt negiert wird (Weltverhältnisse), sondern ebenso der subjektive Horizont, vor dem dieser Gegenstand bisher stand bzw. verstanden wurde, infrage gestellt wird (Selbstverhältnisse, vgl. Koller 2012a: 77). Das theoretische Novum liege darin, „dass Bildung so nicht wie etwa bei Humboldt als harmonische Ergänzung […], sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird" (ebd.: 77f.). Trotz der Hervorkehrung der krisenhaften Elemente ist dieser Ansatz noch von einem Denken, das auf Erneuerung, Erweiterung und Anderswerden fußt, beeinflusst und damit letztlich nicht allzu weit vom Gedanken der Höherbildung in klassischen Bildungstheorie entfernt: Es gibt alte Weltverhältnisse, mit denen aufgrund einer Krise gebrochen wird, wobei der Bruch den Anfangspunkt eines Veränderungsprozesses darstellt. Diese Veränderung ist nicht notwendigerweise in einer Steigerung zu verorten. Trotzdem ist das Anderswerden in Kollers Bildungstheorie immer auch mit dem Aufbau von erweiterten Strukturen verbunden, die einerseits Bewältigungspotenzial für die aktuell erfahrene Krise bieten, durch die sich andererseits auch zukünftige Erfahrung ausdifferenzieren und verfeinern (vgl. Koller 2012b: 112ff., 124ff.).[8] Die Krise wird in Kollers Ansatz in gewisser Weise inszeniert, einerseits wird ihre Verstörungskraft betont, andererseits zeigt sich auch hier das Versprechen der Krise, dass sie ein potenzieller Katalysator für Bildungsprozesse sei.

Damit ist auch einer der Ansprüche „krisenorientierter" Bildungstheorie teilweise ungerechtfertigt. Diese argumentiert, dass durch die Hervorhebung von Krisen bildungstheoretische Überlegungen besser an zeitgenössische Fassungen des Subjekts und seiner Situiertheit in „soziokulturellen Bedingungen", die durch „Widersprüche und Konflikte" (Koller 2012b: 20) geprägt sind, anschlussfähig werde. Das Subjekt der transformatorischen Bildungstheorie durchlebt zwar Krisen, aus der Negation wird aber schließlich doch eine Synthese und neue Position hervorgehen. Durch diese Individualisierung und Subjektivierung werden Fragen der sozialen und politischen Situiertheit von

8 Eine Ausnahme bilden hier Kollers Bezüge auf Lyotard und Butler, in denen er das Anderswerden nicht in der Herausbildung einer neuen Struktur verortet, sondern in einer radikalen Offenheit oder einer schleichenden Veränderung durch Wiederholung (vgl. Koller 2012b: 127ff.).

Bildungsprozessen und -subjekten, die über die Struktur habitueller Felder oder subjektiver Verstehenshorizonte hinausgehen, ausgeklammert. Dies führt schließlich dazu, dass das Subjekt transformatorischer Krisen ein souveränes bleiben muss. In Kollers Ansatz werden die Krisen und nachfolgende Transformationen in „den rhetorischen Figuren und den damit verbundenen Erzählmodi […], mittels derer eine Erzählerin oder ein Erzähler die eigene Lebensgeschichte entwirft" (ebd.: 161), lokalisiert. Brüche und Übergänge zeigen sich dann vor allem in den Veränderungen, denen diese Selbst-Erzählungen unterworfen sind. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Bildungsprozesse nur dort festgemacht werden können, wo neue souveräne Formen des Sprechens über das Selbst, also neue rhetorische Figuren entwickelt wurden. Mit dem Fokus auf Sprache und rhetorische Figuren geraten nicht souveräne Sprecher*innen aus dem Blick, ebenso Bildungsprozesse, in denen die Transformation in einem (temporären) Verlust von Souveränität bzw. der Souveränität von Sprecher*innenpositionen besteht (vgl. Rödel/Karcher 2022). Damit sind die Erfahrungen der „Unbequemlichkeit" (Thomä/Festl/Grosser 2015: 13), das „Sich-nicht-auskennen" (Wittgenstein 2003: § 123/55), die oben im Zusammenhang mit der Krise als modernes Kontingenzphänomen ausgewiesen wurden, ausgeklammert. Souverän zu sein hieße schließlich auch, sich nicht durch Kontingenzen verunsichern zu lassen.

2.4 Domestizierung

Die Arbeiten von Alfred Schäfer unterscheiden sich insofern von den drei oben genannten Positionen, als sich daraus nicht ein konkretes Verständnis der Krise selbst ablesen ließe, sondern Schäfer – sozusagen in einer Beobachtung zweiter Ordnung – den Umgang der praktischen und wissenschaftlichen Pädagogik mit Krisen und krisenähnlichen Phänomenen in den Blick nimmt. So steht in den hier relevanten Arbeiten Schäfers (vgl. Schäfer 2007, 2009, 2014) auch nicht der Begriff der Krise selbst im Mittelpunkt, sondern ein übergeordnetes Konzept: die Negativität. Negativität bedeutet hier, dass Individuen in spätmodernen Gesellschaften und Kulturen mit einem hohen Anspruch, eine Identität auszubilden, konfrontiert sind, diesem aber unter Bedingungen der Kontingenz nicht gerecht werden können. Wenn Identität auch die Behauptung der Nichtbeliebigkeit bzw. Selbstgewähltheit von Selbst-Entwürfen bedeutet, so leben Individuen im kontinuierlichen Gefühl des Entzugs (der Möglichkeit von tragfähigen Selbstkonzep-

ten) und der Ohnmacht. Diese Erfahrungen sind zudem in die Spannung zwischen der dem eigenen Selbstbild beigemessenen Relevanz und dem Alltagserleben von Pluralität und Kontingenz eingebettet (vgl. Schäfer 2014: 56). Die Grunderfahrung ist so also nicht Einheit und Harmonie, sondern Entzug, Nicht-genügen-Können und Differenz.

Eben darin zeigen sich die Krisenelemente der von Schäfer beleuchteten Negativität: Sie ist eine Krise der Kontingenz bzw. des Selbst, das mit Kontingenz umzugehen versucht und dies immer nur in unbefriedigender Weise können wird. Das Ziel, so Schäfer, ist nicht mehr der Umgang mit Zufälligkeit, sondern die Setzung von Nichtbeliebigkeit. Damit ähnelt Schäfers Beschreibung den Ansätzen zur Krise als Dauerzustand – die Krise und die Erfahrung der Negativität wird damit zum „Motor einer Arbeit an sich selbst" (ebd.: 71), die aber eben nur vor dem Versprechen funktionieren kann, dass die krisenhaften und negativen Momente zu überwinden sind und letztlich die Kontingenz in einer Position der Nichtbeliebigkeit resp. einer Identität eingehegt werden kann. Dieses Versprechen, so Schäfer, ist Teil der „Domestizierung" (Schäfer 2014) der Negativität (und der Krise, so könnte man hinzufügen), also der Nutzbarmachung einer eigentlich unbequemen Tatsache. Laut Schäfer kann die Erziehungswissenschaft einerseits mit den Offenheiten und Unwägbarkeiten einer (auch pädagogisch) schwer zu bestimmenden Negativität nicht gut umgehen und neigt zu einer Fixierung von Erfahrungen in wissenschaftlich-begrifflichen Ordnungen (vgl. Schäfer 2007: 154). Andererseits sind Grundkonzepte der Erziehungswissenschaft (z.B. Bildung) von einer ambivalenten Aufnahme der Negativität und der Krise durchzogen, von einem „Verlangen nach Identität" (Schäfer 2014: 70) bei gleichzeitigem Anspruch, bildende Erfahrung nicht ohne Weiteres in festgelegten Identitäten zu einer Schließung zu bringen. Die Negativität, die sich z.B. auch in Krisen zeigt, verweist so auf einen „Riss im ontologischen Selbstverständnis der Moderne" (ebd.).

In der Beobachtung Schäfers zeigen sich alle der drei genannten Punkte; die Krise als Kontingenzphänomen, die diskursive Hervorbringung und Bearbeitung der Krise sowie das Versprechen, das damit einhergeht. Diese Passung der skizzierten Überlegungen mit den hier vorangestellten Charakteristika der Krise ergibt sich aus der Tatsache, dass Schäfer nicht versucht, einen Bildungsbegriff der Negativität resp. der Krise zu formulieren, sondern dass er den Umgang der Erziehungswissenschaft mit Phänomenen der Negativität und die Versuche, negative Momente produktiv in Bildungstheorien zu integrie-

ren, schon vor dem Hintergrund spätmoderner Subjekt-, Gesellschafts- und Wissenschaftsentwürfe deutet. Der Ansatz Schäfers weist so auf die eingangs genannten Strukturhomologien zwischen einem modernen Krisenbegriff und den Thematisierungsformen der Bildung durch Krisen, die die Erziehungswissenschaft hervorbringt. Aus diesen Beobachtungen lässt sich auch etwas über Probleme der Gegenstandskonstitution einer Disziplin ablesen, die Krisen nur adäquat bestimmen könnte durch die Preisgabe einiger (auch praktisch-pädagogisch relevanter) Positivitätsversprechen (vgl. dazu auch Rödel 2022).

3 Krisen des Lernens? Ein phänomenologischer Ausblick

Was bleibt nun nach diesem kurzen Überblick und Abgleich? Es stellt sich die Frage, ob sich entwurfshaft ein bildungs- und lerntheoretischer Zugang erschließen ließe, der die oben genannten Implikationen der Krise berücksichtigt und gleichzeitig Anschlussstellen für eine empirische Erforschung von über Krisen vermittelte Lern- und Bildungsprozesse bietet. Dazu soll zuerst eine Blickverschiebung weg vom zentralen Begriff der Bildung hin zu einem (phänomenologischen) Begriff des Lernens vorgenommen werden. Der Lernbegriff scheint an dieser Stelle besser geeignet, die subjekttheoretischen und leibtheoretischen Anteile einer krisenbasierten Veränderung zu erfassen. Dass durch die hier vorgeschlagene Verschiebung von der Bildung zum Lernen nicht neue Probleme auftreten, ob es also in Lerntheorien nicht genau so „kriselt“ wie in den oben skizzenhaft vorgestellten Ansätzen, kann nicht ausgeschlossen werden. Die hier angebrachten Überlegungen müssen also als Versuch verstanden werden, der – im Sinne von Krise und Kritik – anfechtbar bleibt.

Phänomenologisch gesehen ist Lernen eine Erfahrung, die man (durch-)macht und die einen zwingt, „seinen gesamten Gesichtskreis umzustrukturieren. Nichts bleibt, wie es vorher war“ (Meyer-Drawe 2013: 68). Lernenden offenbart sich dabei am Erwartbaren das Unerwartete – und umgekehrt (vgl. Meyer-Drawe 2011: 198) –, und es kann zu einem „Umlernen“ (Meyer-Drawe 2008) kommen. Da hier in der Erfahrung des Lernens die vorgegebene Richtung nicht zwingend die einer Höherbildung oder eines Fortschritts ist, kommen auch die anderen, schmerzhaften und krisenhaften Momente einer Transformation in den Blick, ohne sie damit zu einem reinen Übergangsstadium zu degradieren. Der Krise (als Erfahrung) wird so eine größere Bedeutung beigemessen.

Auch in Bezug auf die Diskursivität, Kontextualität und Konstruktivität der Krise bietet ein phänomenologischer Lernbegriff Einsatzpunkte: Krisen im Lernen eröffnen „Bruchlinien", in denen es möglich wird, eine „Reprise unserer eigenen Geschichte" (Meyer-Drawe 2003: 511) aufzunehmen. Damit geraten bisherige Erfahrungen, gesellschaftliche Kontexte oder die Biographie in einer genealogischen Perspektive als *Geschichte des Lernens* in den Blick (vgl. Meyer-Drawe 2013: 72). Durch diese Perspektive kann die Krise im Lernen auch als Blickfenster auf alternative Geschichten und Wege des Lernens gelten, als Kontingenzmarkierung in eigenen Welt- und Selbstverhältnissen. Mit der Öffnung für kontingente Ordnungen und das, „was wir nicht sind" (Meyer-Drawe 2003: 511), geht auch die Preisgabe einer Position des starken Subjekts einher. Souveränität wird suspendiert oder zumindest eingeklammert. Die Krise weist dann darauf hin, dass Anfang und Ende des Lernprozesses nicht in unserer Verfügung stehen (vgl. Meyer-Drawe 2008: 14f.). Das Versprechen der Krise, zu einem ‚besseren' Zustand zu führen, das in den oben genannten Ansätzen zum Teil dominiert, ist damit nicht völlig außer Kraft gesetzt. Das Einklammern von Souveränität bedeutet nicht, dass Krisen unlösbar werden oder die Lernenden verzweifelt zurücklassen. Wohl aber, dass damit der lebensweltlichen Krisenerfahrung, die durch Rückschritte, Schleifen, Stillstand und Resignation im Lernen geprägt ist, Raum gegeben wird, ohne vorauszusetzen, dass sie sich in aktualisierten „Figuren" (Koller 2012b: 161) der Selbsterzählung, in einer Schließung durch bestimmte Negation (vgl. Buck 1981: 73) oder in einer „neuen Ordnung" (Bollnow 1984: 34) auflöst.

Und zuletzt bietet die phänomenologische Theorie des Erfahrungslernens durch ihre leibtheoretische Ausrichtung Einsätze für das, was Makropoulos (2013: 20) die „eminent politische" Dimension der Krise nennt. Lernende existieren als leibliches Selbst mit und für Andere (vgl. Meyer-Drawe 2001). Diese Anderen wiederum tragen durch ihre Kopräsenz zur Genese und Erschließung der gemeinsamen Welt bei (vgl. Rödel 2015: 204). Lernen durch krisenhafte Erfahrungen ist somit nicht unabhängig davon zu betrachten, wer lernt, was gelernt wird und wie der jeweilige Kontext beschaffen ist. Lernen (durch Krisen) findet nicht im Labor statt, und die Perspektive auf die Leiblichkeit derer, die eine Lern-Krise durchlaufen, macht es möglich, diese Krisen in ihrer geschlechtlichen, politischen, sozialen, ökonomischen und institutionellen Situiertheit zu denken (vgl. Rödel/Karcher 2022).

In dieser kurzen Zusammenfassung von Kernpunkten phänomenologischer Lerntheorie spiegeln sich die anfangs eingeführten Charakteristika der Krise: Lernen durch Krisen bedeutet, diese als gewordene, d.h. biographisch-geschichtliche, kontextualisierte und diskursiv eingebettete zu begreifen. Damit sind Lern-Krisen auch als Kontingenzphänomene markiert, weil sie den Blick für das Zusammenspiel von Subjektivem und Objektivem, von Individuellem und Strukturellem im Lernen öffnen und alternative – kontingente – Ordnungen und Erfahrungen andeuten. Ebenso kann eine phänomenologische Lerntheorie differenzierter auf das Versprechen der Krise eingehen und muss dieses nicht schon präventiv auf eine positive Auflösung der Krise ausrichten. Und zuletzt bietet der hier skizzierte Ansatz Einsatzpunkt für eine politische Rahmung von Krisenerfahrungen.

Abschließend soll noch auf die empirische Anschlussfähigkeit eines solchen Krisen-Lern-Konzeptes eingegangen werden. Hier müsste, entsprechend der oben genannten Kritik, der Fokus nicht auf sprachliche, sondern auf leibliche, situative und praktische Dimensionen von Krisenerfahrungen im Lernen gelegt werden. Wenn, wie in Bezug auf Koller ausgewiesen, krisenhafte Bildungsprozesse in veränderten Figuren der Selbst-Erzählung aufgesucht werden,[9] geraten wichtige Dimensionen aus dem Blick. Mit Ansätzen der phänomenologischen Videographie (vgl. Brinkmann/Rödel 2018) und pädagogisch orientierter Praxisforschung (vgl. Nohl 2017b) könnten so die konkreten Interaktionen, Praktiken und Situationen in den Blick kommen, aus denen und an denen sich Krisen entzünden. Über eine Phänomenologie der Krise im Lernen (vgl. Rödel 2019) und eine Rekonstruktion von Praktiken, die in die Krise geraten, könnte so der Fokus auf Voraussetzungen, Kontexte und pädagogische Interaktionsformen, mit denen auf Krisen geantwortet wird, gelegt werden. Die Krise käme so als etwas in den Blick, das zum Lernen hinzugehört, das aber mehr ist als nur ein zu überwindender Stolperstein oder eine lästige Hürde auf dem Weg zu einem krisenresistenten Lernsubjekt.

9 Bollnow und Buck weisen für ihre Ansätze keine empirischen Anschlussstellen aus, daher kann hier nicht kontrastierend auf sie eingegangen werden. Schäfer (2011) weist auf die Schwierigkeit, Bildung im eigenen Sprechen über Bildungsprozesse festzustellen, hin und orientiert sich an diskursanalytischen Forschungsansätzen (vgl. dazu Rödel 2019: 240ff.).

Literatur

Bellow, Saul (1998): To Jerusalem and Back. A Personal Account. Penguin Twentieth-century Classics. New York, London: Penguin Books.

Blumenberg, Hans (1983): Säkularisierung und Selbstbehauptung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bollnow, Otto Friedrich (1984): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Bollnow, Otto Friedrich (2009): Existenzphilosophie und Pädagogik. Krise und neuer Anfang. In: Bollnow, Otto Friedrich: Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 521–547.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.

Bühler, Patrick (2012): Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2018): Das Wort „Flüchtlingskrise" sollte das Unwort des Jahrzehnts werden und die rote Karte erhalten. https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/Zwischenruf_Wort_Fluechtlingskriese_Umwort_Jahrzents_1_2018.pdf [Zugriff: 21.04.22].

Gewirtz, Paul (1996): On „I Know It When I See It". In: The Yale Law Journal 105, 4, S. 1023–1047.

Hindrichs, Gunnar (2015): Reflexionsverhältnisse der Krise. In: Studia philosophica 74, S. 21–38.

Koller, Hans-Christoph (2012a): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–33.

Koller, Hans-Christoph (2012b): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 215–235.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Theorie bilden. Bielefeld: transcript.

Koselleck, Reinhart (1973): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Koselleck, Reinhart (2010): Krise. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 617–650.

Koselleck, Reinhart (2017): Krise. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie online. Basel: Schwabe; Schwabe Verlag, Sp. 1236–1241.

Makropoulos, Michael (2013): Über den Begriff der „Krise". Eine historisch-semantische Skizze. In: INDES Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, 1, S. 13–20.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505–514.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2011): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 397–408.

Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 67–76.

Mukerji, Nikil/Mannino, Adriano (2020): Covid-19: Was in der Krise zählt. Über Philosophie in Echtzeit. Ditzingen: Reclam.

Nohl, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwisenschaften, S. 163–177.

Nohl, Arnd-Michael (2017a): Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. In: Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.): Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange. Dordrecht: Sense Publishers, S. 97–106.

Nohl, Arnd-Michael (2017b): Zwischen Spontaneität und Habituierung. Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 68–85.

Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 6, S. 775–789.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Innovation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–299.

Rödel, Severin Sales (2015): Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht Dritter. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–222.

Rödel, Severin Sales (2019): Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven. Wiesbaden: VS erlag für Sozialwissenschaften.

Rödel, Severin Sales (2022): Scheitern als Tabu der Pädagogik? Vom Verdrängen, Dethematisieren und Durcharbeiten eines ständigen Begleiters. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98, 3, S. 351–370.

Rödel, Severin Sales/Karcher, Martin (2022): Transformation durch Theorien: Zur ‚Lebendigkeit' von Theoriebildung. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 159–176.

Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik 2013. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schäfer, Alfred (2007): Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–158.

Schäfer, Alfred (2009): Die produktive Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis. In: Hetzel, Andreas (Hrsg.): Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gamm. Bielefeld: transcript, S. 221–238.

Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schäfer, Alfred (2014): Domestizierte Negativität. Anmerkungen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In: Schenk, Sabrina/Pauls, Torben (Hrsg.): Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 55–72.

Thomä, Dieter/Festl, Michael/Grosser, Florian (2015): Einstimmung: Vier Etappen der Geschichte von Kritik und Krise. In: Studia philosophica, 74, S. 11–18.

Treml, Alfred/Heydenreich, Konrad (1990): „Zunächst einmal schlage ich gar nichts vor …" Interview mit Niklas Luhmann – Teil II: Über ökologische Kommunikation und Moral. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13, 3, S. 24–28.

Valéry, Paul (1957): Propos sur l'intelligence. In: Oeuvres. Paris: Gallimard, S. 1040–1057.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Yacek, Douglas (Hrsg.) (2022): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.

Zu den erkenntnistheoretischen Differenzlinien subjektiv artikulierbarer und objektiv rekonstruierbarer Erfahrungsdimensionen (bildungs-)biographischer Krisen

Objektiv-hermeneutische Lektüren

Imke Kollmer

1 Die Krise des Krisenbegriffs – eine Einleitung

Krisen haben einen festen Platz im alltäglichen Sprachgebrauch. So kann man sich selbst eine Ehekrise diagnostizieren, dem Partner eine Midlife-Crisis zuschreiben, oder man kriegt manchmal einfach die Krise. Dem Krisenbegriff haftet dabei eine negative Konnotation an. Zugleich impliziert er, dass der mit der Krise einhergehende Zustand begrenzt ist und potenziell bearbeitet werden kann, was der Binse entspricht, dass jeder Krise auch eine Chance innewohnt. Neben dem Alltagsverständnis berührt Krise die begriffliche Sphäre rund um Irritationen, Erschütterungen, Katastrophen, Konflikte, individuelles und kollektives Scheitern (vgl. Salomon/Weiß 2013; Lischewski 2016; Rödel 2019). „Krisendiskurse" (Salomon/Weiß 2013) verweisen überdies vielfach auf die Aktualität und Gegenwart von Krisen (vgl. Weiß 2013; Deplazes 2018; Reintjes/Porsch/im Brahm 2021) und schließen so unmittelbar an „eingeübte Deutungsmuster" (Andresen/Bellmann/Caruso 2022: 285f.), die zugleich mannigfaltig sind, an. Kurzum: Den Krisenbegriff ereilt ein – vor allem den kultur-, sozial- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen inhärentes – Problem der Uneindeutigkeit. Hier greift, was Diemer als spezifisches Problem wissenschaftlicher Terminologie bezeichnet hat: Es kann „mit dem gleichen Term in verschiedenem Zusammenhang Verschiedenes gemeint sein" (1970: 217) – und auch im theoretischen Diskurs ist nicht immer klar, was.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext lassen sich mindestens drei Ebenen der Verwendung des Krisenbegriffs skizzieren. Erstens fungiert der Krisenbegriff als übergeordneter Diagnosebegriff und Begriff für (globale) Gesellschaftskrisen. Neben seiner Bindestrichlo-

gik kann nach einer gewissen begrifflichen Etablierung vielfach auch von einer Anführungsstrichlogik des Krisenbegriffs die Rede sein. Exemplarisch sei hier auf die je sogenannte oder eben in Anführungszeichen gesetzte *Flüchtlingskrise*, die auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführte *Bildungskrise* und zuletzt *Coronakrise* verwiesen.[1] Diese lassen sich ihrerseits für bildungs- und subjektbezogene Krisendiagnosen fruchtbar machen. Zweitens findet die Krise sich im Grenzbereich zu anderen Begriffen und Szenarien wieder. Zum einen ist hierbei der Grenzbereich zu Konflikten und Katastrophen virulent, z.B. zu schulischen Amokläufen. Zum anderen kann auf eine Schnittmenge zu stärker subjektbezogenen Begriffen und Ideen rekurriert werden, wie Irritation, Scheitern oder Negativität (vgl. z.B. Benner 2005: 7f.). Diese überschreitenden Begriffe lassen sich drittens mit einem Krisenbegriff zusammenführen, der sich dezidiert auf die Sphäre des Subjekts engführen lässt. Jenen Bereich konzeptueller Überschneidungen werde ich im Folgenden fokussieren. Dabei sollen Potenziale und Spannungen eines immanent dialektischen Krisenbegriffs ausgelotet werden. Krise kann dem folgend gar nicht von jenen begrifflichen Überschneidungen gelöst werden. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden Krisen häufig – auch in fragender Weise – in einen (un-)mittelbaren Zusammenhang mit Negativität gestellt (vgl. exemplarisch die Beiträge in Lischewski 2016). Doch nicht nur die Nähe zur Sphäre des Erleidens und Erduldens, des Widerfahrens und damit im engen wie im weiten Sinne negativer Erfahrung lässt sich mit dem Begriff der Krise plausibel darlegen. Jedoch führt ihre begriffliche Nähe allzu oft zu einem Missverständnis der Engführung auf die Negativität des Krisenhaften. So wie „[k]eine der drei zentralen Formen pädagogischer Vergesellschaftung […]: *Aufklärung, Erziehung, Bildung*“ (Pollak 2016: 127; Herv.i.O.) nur positiv zu fassen ist, gilt dies daran anschließend für die negativen Formen. Die dominierende Lesart, den kaum mehr hinterfragten Zusammenhang von Krisen und Negativität aufzubrechen ist erst in jüngerer Zeit wieder in den Fokus einer bildungstheoretisch gehaltvollen Auseinandersetzung mit Krisen gerückt (vgl. Lipkina 2021). Ich werde insofern nicht daran anschließen, als dass ich positiven Erfahrungen im Zusammenhang von Krisen keinen besonderen Stellenwert für Bildungsprozesse einräume. Im Sinne ihrer konstitutiven Grundspannung soll vielmehr die „verdrängte Dialektik“ (Messer-

1 Vergleichbares gilt für *Krise* als Präfix, z.B. Krisenintervention, Krisenmanagement oder Krisenbewältigung.

schmidt 2009) von Krisen und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse markiert werden.

Um das Erkenntnisinteresse des Beitrags – eine Ausdifferenzierung von manifesten und latenten, d.h. von artikulierten und rekonstruierbaren Krisen[2] – konzise darzulegen, werde ich in einem ersten Schritt den Krisenbegriff Oevermanns diskutieren (Abschnitt 2). Hierzu werde ich einige zentrale Ideen (Lebenspraxis; widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung) darlegen und anschließend am Beispiel der Entscheidungskrise der Zeugung von Nachwuchs illustrieren. Ich werde in diesem Zusammenhang vielfach auf die Objektive Hermeneutik rekurrieren. Es handelt sich bei dem vorliegenden Text jedoch offenkundig nicht um einen empirischen Beitrag, der sich – hinsichtlich der Nennung einer Interpretationsmethode erwartungsgemäß – der Rekonstruktion z.B. einer Interviewpassage widmete. Dies hat mit der Anlage des Beitrags, der sich vielmehr als eine theoretische Fortführung – und viel häufiger noch eine Übersetzung – der bei Oevermann impliziten und häufig lediglich angedeuteten theoretischen Elemente, die der Objektiven Hermeneutik in hohem Maße immanent sind, versteht. Davon abgrenzen werde ich jene Formen von Krisen im Sinne der Engführung auf negative Erfahrungen in einem alltagssprachlichen Sinn und im Sinne bildungstheoretischer Perspektiven, die das dialektische Moment der Krise zum Verschwinden bringen.

2 Krise, Routine und die Autonomie der Lebenspraxis – objektiv-hermeneutische Lektüren

Ein bekanntes Stufenmodell entwicklungspsychologischer Provenienz ist das acht Krisen umfassende Modell von Erikson (1973). Bei aller Kritik an immer mit Vereinfachungen und idealtypischen Annahmen operierenden Stufenmodellen (vgl. Buck 2016), ist das Modell von Erikson – zweifelsfrei aufgrund seiner psychoanalytischen Ausrichtung – eines, das uns darauf aufmerksam macht, dass Menschen sich nicht positiv-eindirektional entwickeln. Die inhaltliche Füllung der Krisen wird maßgeblich von der (Un-)Möglichkeit ihrer immer auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt. Auf das Entwicklungsmo-

2 Manifest und latent werden hier mit artikulierbar und rekonstruierbar gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung gilt es an anderer Stelle hinsichtlich ihrer einenden und scheidenden Merkmale zu präzisieren.

dell gemünzt folgt daraus, dass die mit der Adoleszenz verknüpfte Phase von Identität und Identitätsdiffusion nur in einer Gesellschaft vollzogen werden kann, die überhaupt den „Möglichkeitsraum" (King 2013) für diese und im Lebenszyklus folgende Entscheidungskrisen eröffnet, diese Krisen zuzulassen.[3] Dieser Umstand stellt zugleich eine Zumutung dar, weil das Subjekt sich der Entscheidungskrise in der Moderne[4] respektive in modernisierten Gesellschaften nicht entziehen – außer im Sinne einer allgemeinen Verweigerung – und auch nicht auf eine höhere, religiöse oder spirituelle, Macht oder festgeschriebene soziale Positionen berufen kann. Es findet sich in der konstitutiven Spannung von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung wieder. Dieses Begriffspaar ist von zentraler Bedeutung im Denken Ulrich Oevermanns und für seinen Krisenbegriff (vgl. 1996a).

Zentral für das Verständnis des vorliegenden Beitrags sind überdies einige theoretische respektive theoriearchitektonische Implikationen der, zumeist auf das methodische Vorgehen der Sequenzanalyse enggeführten, Objektiven Hermeneutik. Ihr kommt insbesondere als Auswertungsmethode eine große Beachtung zu, wobei dies bereits als grobes Missverständnis einer artifiziellen Trennung ihrer umfassenderen Erschließung (vgl. Oevermann 2016: 43) geltend gemacht werden kann. Diese „Kunstlehre" (Oevermann et al. 1979: 391) operiert immer schon mit zahlreichen theoretischen Implikationen, was auch in ihrer methodologischen Begründung umfassend dargelegt wird (vgl. Oevermann/Allert/Rrambeck 1979; Oevermann 1993). Ich betone diesen Aspekt, da diese spezifische strukturtheoretische Fundierung zentral für das vorliegende Erkenntnisinteresse ist und die theoretische Ausrichtung vorgibt, ohne dabei eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion zum Gegenstand zu haben.

3 Was nicht heißt, dass Krisen ohne diesen Möglichkeitsraum ausbleiben. Sie sind vielmehr konstitutiv für die menschliche Gattung (vgl. Garz/Raven 2015: 26f.).

4 Der Rekurs auf einen so uneindeutigen, strittigen und vielleicht überholten Begriff wie Moderne kann nur verkürzt erfolgen. Er fungiert hier im Sinne einer zweckhaften Arbeitsdefinition, als Markierung einer Zäsur, die in unterschiedlichen Lebensbereichen des Subjekts mit dem Strukturproblem von Entscheidungszwang und Begründungverpflichtung korrespondiert. Hier lässt sich mit Oevermann darauf verweisen, dass die „zur Autonomie prinzipiell befähigte Lebenspraxis grundsätzlich von Anfang an und nicht erst seit dem Übergang zur Moderne im Okzident" (1996a: 81) konstitutiv ist. Sie ist ihm folgend allerdings „je historisch unterschiedlich elaboriert ausgeprägt" (ebd.).

2.1 Der Begriff der Krise bei Oevermann

Krise meint „natürlich nicht eine absolute Eigenschaft von Gegenständen wie etwa Farbbegriffe“ (Oevermann 2016: 53), sondern umfasst „die Relation zu einem prädikationsfähigen Subjekt“ (ebd.). Eine Fähigkeit, über die wir als Menschen qua Sprache verfügen. Womit wir uns mitten im Dickicht der „Aufbaueigentümlichkeit“ (Elias 1977: 379) des Oevermann'schen Krisenverständnisses wiederfinden und aus umfangslogischen Gründen in Bezug auf die erkenntnistheoretische Grundlegung zugleich nur auf Oevermann selbst verweisen können.[5] Anhand eines hier nicht weiter erläuterten Basissatzes (X ist ein P) rekurriert er „auf eine erfahrbare Wirklichkeit, die uns betrifft – vollkommen unabhängig davon, wie wir sie konstruieren. Sie ist als erfahrbare vor jeder Konstruktion schon immer da, wie ein Ding an sich“ (ebd.: 50). Verknüpfen wir diesen Umstand mit der „Relation zu einem prädikationsfähigen Subjekt“, also zur menschlichen Gattung, so drückt sich hier das Verhältnis von Erfahrung und Krise aus: „Die Unmittelbarkeit der menschlichen Erfahrung […] vertritt das, was sich der grundsätzlich gegebenen Bestimmbarkeitsmöglichkeit – noch oder wieder – entzieht und deshalb Krise bedeutet“ (ebd.). Kann das Subjekt darauf – schon oder wieder – reagieren, so haben wir es mit dem Komplement der Krise – der Routine – zu tun. Routinen lassen sich als das ausweisen, was unseren täglichen Handlungsvollzug dominiert. Ein Subjekt wird also in einer Krise mit einer Bewährungsdynamik konfrontiert. Dies kann sich auf unterschiedliche Weise vollziehen. Den damit korrespondierenden Typen der Krisen widmen wir uns unten.

Um eine Krise als Krise herausarbeiten zu können, bedarf es einer Artikulation ebendieser. Das sprachfähige Subjekt muss ein Protokoll, eine Ausdrucksgestalt der Krise hinterlassen. Dieser Umstand ist aus zwei Gründen ganz und gar nicht trivial. Erstens muss eine Krise als Teil des Selbst-Welt-Verhältnisses artikulierbar sein. Damit sollte nicht das Missverständnis einhergehen, dass eine Krise als Krise immer bewusst wahrgenommen und expliziert wird. Die – durchaus latent sich

5 Der auf Peirce zurückgehende Begriff der Prädikation nimmt in der erkenntnistheoretischen Fundierung des Verhältnisses von Krise und Routine eine zentrale Rolle ein (vgl. Oevermann 2001; 2016: 46ff.). Im Zentrum steht dabei der Basissatz: „X ist ein P“ (ebd.: 47). X repräsentieren dabei die zunächst noch gänzlich unbestimmte „Grenzkategorie der Substanz“ (ebd.: 49), die, allzu vereinfacht und verkürzt ausgedrückt, ihre Bestimmung durch die grundsätzliche „Unbegrenztheit (Infinitheit) der Prädikate“ (ebd.) (P) erhalten.

vollziehende – Krise als Erfahrung muss aber sprachlich ausgedrückt werden *können*, will sie in Erscheinung treten. Zweitens handelt es sich um eine Krise für das Subjekt – und nicht für die Forscher*innen. Diesen Aspekt werde ich im Folgenden anhand des Protokollbegriffs näher erläutern.

2.1.1 Exkurs: Zum Protokollbegriff

Um die eingangs aufgerufene Gemengelage des Krisenverständnisses hier fruchtbar zu machen, bedarf es der Klärung, wie man sich dem Phänomen der Krise nähert. Man kann dies anhand erkenn- und benennbarer Faktoren tun, d.h. man definiert als Forscher*in Kriterien, die als notwendige Bedingung einer Krise erfüllt sein müssen. Krise kann dem folgend als etwas konturiert werden, das sich anhand leitender Kategorien als Krise darlegen lässt. Man kann dann anhand mehrerer Fälle unterschiedliche Typen und Qualitäten der Krisenverarbeitung analysieren. Es ist ein Leichtes, dort nicht gelegentlich eine Krise festzustellen. Doch was bildet eine solche Beobachtung eigentlich ab? Hier kommt etwas ins Spiel, was gerade hinsichtlich einer interviewbasierten qualitativen Sozialforschung kaum erwähnenswert ist. Ich rufe diesen Aspekt dennoch in Erinnerung, da er für die unterschiedlichen Dimensionen von Krisen relevant ist:

> Haben wir darüber hinaus von unserer Beobachtung parallel zu ihr eine gerätevermittelte Aufzeichnung des Beobachtungsgegenstandes, dann ist von vornherein die Bedingung einer Getrenntheit zwischen einer Protokollierung, die von einer subjektiv-mentalen Repräsentation der beobachteten Wirklichkeit, z.B. als Erinnerung oder als Beschreibung ihren Ausgang nehmen muss, und einer Protokollierung, die direkt an der beobachteten Wirklichkeit ansetzt, gesichert. (Oevermann 2004a: 313)

In seiner einfachsten Form erfolgt dies anhand des gesprochenen Wortes[6] – Interview oder Interaktionsprotokoll, wobei zweitgenanntes gerade in größeren Interaktionszusammenhängen nicht eindeutig ist und idealerweise zusätzlicher und klärender Protokollierungen und Notizen bedarf –, das sich in eine möglichst lautgetreue Schriftform über-

6 Das macht Filme und Romane – so attraktiv sich diese Option erweisen mag, was auch die Publikationsdichte an Bänden mit fiktiven Inhalten in der Erziehungswissenschaft belegt – letztlich unbrauchbar für die Rekonstruktion von Krisen. Zwar kann man auch hier dem Subjekt eine Krise zuschreiben, jedoch ist die Bedeutungsstruktur kultureller Erzeugnisse grundsätzlich anders verfasst als die nicht-komponierter Protokolle.

setzen lässt.[7] Im Gegenzug zur zeitnahen Verschriftlichung einer getätigten Beobachtung, konfrontiert ein nie vollkommen zu erreichendes, aber möglichst nah an der beobachteten Wirklichkeit ansetzendes Protokoll (hier: Transkript) uns mit jener beobachteten Wirklichkeit. Wir können nur rekonstruieren, was das Protokoll abbildet.[8] Arbeiten wir indes mit unseren Beobachtungen, schreiben wir dem beobachteten Subjekt anhand seiner Äußerungen eventuell eine Krise zu, die sich gegebenenfalls als Krise gar nicht rekonstruieren lässt. Zugleich kann eine durch Beobachtung konstituierte Perspektive einen ersten Zugriff auf eine Krisenerfahrung eröffnen, für die dann jedoch eine materiale Begründungsbasis unhintergehbar ist.

2.1.2 Drei Typen von Krisen

Nun ist es nicht mit einer hier nur rudimentär vorgenommenen Krisenskizze getan. Für ein umfassendes Verständnis einer die Subjektbildung prägenden Krisenhaftigkeit, bedarf es einer Differenzierung unterschiedlicher Qualitäten respektive Typen von Krise. Oevermann unterscheidet derer drei. Die *traumatische Krise* ist dadurch gekennzeichnet, dass sie ein Subjekt ohne Vorankündigung mit einem folgenreichen Umstand konfrontiert. Dieser Krisenmodus ist geprägt von dem Umstand, dass man auf ihn „*nicht nicht reagieren* kann“ (Oevermann 2004b: 165; Herv.i.O.). Die mit dem Begriff des Traumatischen als negative und schmerzhaft assoziierte Welt wird hier nicht auf den Komplex des Negativen enggeführt, sondern kann gleichwohl auch in „der Positivität der glückhaft-ekstatischen Erfüllung“ (ebd.) liegen.

> Insofern wir nämlich in der ersten Reaktion auf ein krisenhaftes X, eben weil wir nicht nicht reagieren können, schon eine prinzipiell verbalisierte Ausdrucksgestalt dieser Reaktion, ein erstes Protokoll unserer Krisenbewältigung hinterlassen, liegt damit etwas vor, was wir durch nachträgliche Rekonstruktion seiner objektiven Sinnstruktur bestimmen und damit langfristig als subjektiv gedeutete objektive Sinnstruktur in einen Kandidaten für eine sich bewährende Krisenlösung und damit eine künftige Routine transformieren können. (Oevermann 2016: 53)

7 Mir ist das Argument, dass auch Gestik und Mimik Bedeutung transportieren durchaus bekannt. Ich kann darauf hier nicht eingehen und verweise lediglich darauf, dass im Sinne der Strukturreproduktion Strukturen sich auch in unterschiedlichen interaktionsrelevanten Kanälen reproduzieren. Täten sie dies auf unterschiedliche Weise, das heißt mit unterschiedlicher Bedeutungsstruktur, wäre dies selbst Teil einer – pathologischen – Fallstruktur.

8 Und was mit dem Wörtlichkeitsprinzip methodisch fixiert ist.

Die *Krise durch Muße* lässt sich in der Sphäre ästhetischer Erfahrung und Kontemplation, aber auch zweckfreier Erkenntnis verorten. Diesem Krisentypus werde ich im Folgenden keine weitere Beachtung schenken. Ich möchte hier nur in aller Knappheit auf einen für Bildungsprozesse zentralen Aspekt bei Oevermann rekurrieren, der sich aufgrund impliziter Annahmen als durchaus problematisierbar erweist. Dieser bei Kindern durch ihre Selbsttätigkeit hergestellte Krisentypus sei für diese geradezu programmatisch; er stelle sich durch die naturwüchsige Neugierde[9] des Kindes ein (vgl. ebd.: 168f.).[10] Ich möchte hier lediglich darauf hinweisen, dass diese Behauptung mit einem allzu romantischen Bild von Kindheit korrespondiert, aber in sich keine plausible Begründung ausweist, die nicht auch das Gegenteil zur Folge haben könnte – also beispielsweise ein naturwüchsiges Desinteresse, das durch die Eltern-Kind-Interaktion abgeschliffen wird.

Für den vorliegenden Beitrag von besonderer Bedeutung ist die *Entscheidungskrise*. Komplementär zur traumatischen Krise gilt hier, dass man „sich *nicht nicht entscheiden* kann" (Oevermann 2004b: 166; Herv.i.O.). Im Gegensatz zu den anderen beiden Typen, entspringt jede Entscheidungskrise aus der je konkreten Lebenspraxis der Subjekte. Entscheidung ist hierbei im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit der Entscheidungsstelle respektive Sequenz aufzufassen. Das heißt, dass Situationen, die für das Subjekt nicht herstellbar sind, auch nicht unter eine Entscheidungskrise fallen.[11] Als Beispiel dient Oevermann hierbei vielfach die Frage der Zeugung von Nachwuchs respektive der Gründung einer Familie. Bevor ich diese Entscheidungskrise – die bei Oevermann hinsichtlich der Entscheidung irritierenderweise nur eine Richtung kennt – näher beleuchte, skizziere ich den bedeutsamen Zusammenhang von Entscheidungskrise und Lebenspraxis.

9 An diesem dünnen Faden hängt auch Oevermanns Hauptargument gegen die gesetzliche Schulpflicht (vgl. Oevermann 1996).

10 Im Umkehrschluss folgt daraus, dass erwachsene Subjekte diese Neugierde verlieren. Es gibt lediglich wenige Sphären, in der die Krise durch Muße konstitutiv ist, allen voran die Sphäre zweckfreier Erkenntnis respektive Wissenschaft.

11 Ich kann mich beispielsweise ohne Hochschulzugangsberechtigung nicht gegen ein Medizinstudium entscheiden, sondern schlichtweg keines aufnehmen. Und wenn ich keinen Führerschein habe, ist das Auto als Beförderungsmittel für mich bei gleichbleibender Ausgangslage von vorneherein ausgeschlossen. Hierbei handelt es sich also nicht um Entscheidungskrisen, sondern um Unverfügbarkeiten.

2.2 Die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung

Ich habe oben darauf hingeweisen, dass die Objektive Hermeneutik vielfach auf die Sequenzanalyse und das heißt hier konkret: die empirische Feinanalyse ausgewählter Sequenzen, durch die man sich vielfach, obgleich man sonst mit anderen Methoden arbeitet, einen weiteren Aufschluss über den Fall erhofft, reduziert wird. Sequenzialität spielt jedoch auch eine bedeutende Rolle in der objektiv-hermeneutischen Theoriebildung. Es meint dabei nicht die reine Abfolge nacheinander auftretender (Sprech-)Handlungen, sondern markiert die immanente Pfadabhängigkeit[12] der jeweiligen Sequenzstelle. Hier tritt der Zusammenhang zur widersprüchlichen Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung markant zutage: Damit es sich sachlogisch um eine Entscheidungskrise handelt, muss an jeder neuen Sequenzstelle mehr als eine Option gegeben sein, damit eine Entscheidung überhaupt gefällt werden kann. Mit jeder gefällten Entscheidung werden die verbleibenden Optionen ausgeschlossen und wiederum neue eröffnet.

Den Kern des bereits nebenbei erwähnten Begriffs der Lebenspraxis bildet Oevermann folgend die „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2004b: 160). Lebenspraxis ist nicht nur gemünzt auf die „Biographie einer personalen Existenz“ (ebd.: 158), sondern viel allgemeiner aufzufassen, als dass „jeder sprachliche Vollzug eines wohlgeformten Sprechaktes in der ersten Person, Präsens, Indikativ in eins fällt mit der Erzeugung und Konstitution von Lebenspraxis“ (ebd.: 159). Im Zentrum steht dabei also immer schon das Ich (oder das Ich als Teil eines Wir). Krise ist dem Verständnis folgend, sieht man von traumatischen Krisen ab, kein Widerfahrnis, sondern immer schon in die Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung eingebettet. Ich möchte dies im Folgenden am Beispiel der Entscheidungskrise der Familiengründung darlegen.

12 Die sich ihrerseits hinsichtlich des methodischen Vorgehens immer nur *rekonstruieren*, also nachträglich erschließen lässt.

2.3 Familiengründung als Entscheidungskrise

Der Frage, ob man eine Familie gründet[13] respektive Kinder in die Welt setzt wird im 21. Jahrhundert vielfach – und das heißt, besonders in akademischen Milieus – hinsichtlich der weiterhin ungleichen Verteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit (vgl. Maiwald 2011) sowie einer kritischen Diskussion um die (Re-)Traditionalisierung begegnet. Hier scheint die Antwort ausgemacht: Reduziert die Frau und (zukünftige) Mutter den Umfang ihrer Erwerbsarbeit, kann sie langfristig in eine finanziell prekäre Lage geraten. Widmet sie ihrem Erwerbsleben viel Zeit, wird sie vielfach negativ hinsichtlich der Ausfüllung ihrer Mutterrolle attribuiert. Dabei erfolgen Familiengründungen – und dies gilt für werdende Mütter und Väter gleichermaßen – seit der Einführung hochwirksamer hormoneller Verhütungsmittel[14] in erheblichem Maße entscheidungsbasiert (vgl. Schülein 1990: 89). Die Funktion der Antibabypille ist dabei spannungsvoll: Zum einen bestimmt sie, wann ein Kind *nicht* gezeugt wird. Zum anderen impliziert die Möglichkeit ihres jederzeit möglichen Absetzens aus der Nichtzeugung eine Noch-nicht-Zeugung zu machen und damit auch die gesellschaftlich durchaus implizit vorhandene Anforderung der sexuellen Reproduktion nicht aus dem Blick zu verlieren.[15] Es handelt sich hierbei – im Unterschied zu

13 An dieser Stelle möchte ich nur auf einige Aspekte hinweisen. Zum einen operiert diese Annahme mit der Möglichkeit, ein Kind bekommen zu können. Da dies vielfach nicht ohne Weiteres gegeben ist, kann der hier geführten Überlegung eine weitere, anders gelagerte Krisenschicht hinzufügen. Zum anderen operiert die Figur der Familiengründung auf der Folie der heterosexuellen Kleinfamilie. Die hier getätigten Ausführungen können jedoch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Implikationen ausgedehnt werden, da sie kein Phänomen lediglich die Mutter-Vater-Kind-Konstellation betreffend sind. Sie lassen sich hieran allerdings aus unterschiedlichen Gründen ohne biologische, rechtliche oder soziale Zusatzbedingungen besonders plastisch abbilden.

14 Gleiches gilt auch für andere, nicht absolute und das heißt ein- und aussetzbare Formen der Verhütung.

15 Sexuelle Reproduktion ist zweifelsfrei stark normiert und mit kollektiven Deutungsmustern, Deutungshoheiten und Verantwortungszuschreibungen versehen. Diese bedürfen immer einer individuellen Bearbeitung. Der Umstand, dass ein Großteil der Entscheidungen *für* die Familiengründung sich von vorneherein, gerade durch einen expliziten Kinderwunsch, nicht als explizite Entscheidungen ausweisen müssen – und damit im Alltagsverständnis gar nicht als Krise aufgefasst werden –, trägt auch dazu bei, dass die Familiengründung in nicht-prekären Kontexten normalisiert wird und als eindeutiger, positiv besetzter und relativ unambivalenter Akt gedeutet und verhandelt wird.

radikalen, unumkehrbaren operativen Maßnahmen – strukturlogisch um eine auf Dauer gestellte Entscheidungskrise.

Die Aufrechterhaltung der Entscheidungskrise kann (wiederkehrend und akut) krisenevozierend sein. Von außen betrachtet erweist die Zeugung von Nachwuchs sich nicht nur in Anlehnung an Oevermann als naheliegende Lösung der Krise.[16]

Anhand der Überlegungen lassen sich zwei Aspekte festhalten. Erstens resultieren sowohl die Gründung als auch die Nichtgründung einer Familie aus einer Entscheidungskrise. Auch hier gilt: Kann kein Nachwuchs gezeugt werden, handelt es sich nicht um eine Entscheidungskrise. Dieser Umstand kann gegebenenfalls in eine traumatische Krise münden. Zweitens muss die Autonomie der Lebenspraxis auch dann Gültigkeit beanspruchen, wenn sich in heterosexuellen Paarbeziehungen eine – zumeist die Frau betreffende – steigende Ungleichheit von Erwerbs- und Sorgearbeit beschreiben lässt. Wir können dies als Forscher*innen und Privatpersonen äußerst misslich, irritierend und bedauerlich finden, jedoch müssen wir auch hier die Autonomie der Lebenspraxis voraussetzen. Und auch wenn – bei der Zeugung von Nachwuchs wie auch hinsichtlich anderer Entscheidungskrisen – nicht alle Konsequenzen vor einer Entscheidung immer vorher- und absehbar sind, handelt es sich hierbei grundsätzlich um Entscheidungen autonom handlungsfähiger Subjekte.

Bei Oevermann erweist diese mit der Frage der Familiengründung einhergehende Entscheidungskrise sich bemerkenswerterweise – obwohl sie biographisch eine zentrale Stellung einnimmt – letztlich insofern als keine, als er in der Verneinung eine „höchst fragwürdige Verweigerung von Lebenspraxis“ (Oevermann 2004b: 158) zu erkennen glaubt. Erbaut ist diese Überlegung auf einer ethischen, meines Erachtens hinsichtlich ihrer Häufigkeit zu vernachlässigenden Implikation. So sei die Entscheidung, keinen Nachwuchs zu zeugen, von Narrativen apokalyptischer Bedrohungen moralisch eingefärbt (vgl. ebd.). Seine Argumentation scheint mir hinsichtlich der Dialektik der Krise eigentümlich undialektisch und selbst stark ethisch gefärbt. Zwar teile ich die Perspektive, der „Krisenhaftigkeit der Entscheidung für die

16 Dass dies nicht unbedingt der Fall ist, zeigen Befunde einer soziologischen Studie aus Israel (vgl. Donath 2015). Hierzu wurden Interviews mit Müttern geführt, die sich mit dem hypothetischen Wissen der Erfahrung der Mutterschaft nicht wieder für ein Kind entscheiden würden. Die mit dem Schlagwort *regretting motherhood* versehene Debatte hat insbesondere in Deutschland die Gemüter erhitzt (vgl. Berner 2018).

Zeugung von Nachwuchs“ (ebd.), jedoch muss diese im Sinne der Zukunftsoffenheit der Entscheidungskrise eben auch eine Entscheidung *gegen* die Zeugung von Nachwuchs sein können und entsprechend Gültigkeit beanspruchen. Sonst handelte es sich hierbei nicht um eine Entscheidungskrise, sondern lediglich um die Bestimmung eines günstigen Zeitpunkts.

3 Über erkenntnisleitende Differenzen subjektiv artikulierbarer und objektiv rekonstruierbarer Krisen

Krisen sind vielgestaltig und zentral für die Erfahrungen des Subjekts: Diese „konstituieren sich innerhalb des Prozesses von Krisenbewältigung“ (Oevermann 2004b: 165). Nicht nur hinsichtlich der Entscheidungskrise, sondern auch bezüglich der traumatischen Krise sind wir bereits darauf aufmerksam geworden, dass Krise sich nicht eindeutig mit Negativität verknüpfen lässt: wenn nämlich die traumatische Krise auch durch das Erleben von etwas (extrem) Positivem und die Entscheidungskrise durch das Treffen einer *für die konkrete Lebenspraxis* negativen Entscheidung – und damit zunächst kontraintuitiv, weil ja angenommen werden muss, dass Entscheidungen gerade nicht zugunsten des Negativen gefällt werden – geprägt sein kann. Gerade hinsichtlich der hier zentralthematischen Entscheidungskrise gibt Oevermann einen wichtigen Hinweis, wenn er hinsichtlich der Autonomie der Lebenspraxis geradezu nebenbei davon spricht, dass „das Subjekt sich in Krisen selbständig ohne Rückgriff auf fertige Routinen *oder fertige Rationalitätsmaßstäbe* entscheiden muss“ (Oevermann 1996b: 6; Herv.i.O.). Routinen haben sich, wie dargelegt, immer schon durch eine vorausgegangene Krise bewährt. Die geradezu beiläufig erwähnten fertigen Rationalitätsmaßstäbe machen auf einen anderen Aspekt aufmerksam: Auch sie stehen in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Rahmung der inhaltlichen Füllung von Krisen, da (Ir-)Rationalität auch mit historischen und kulturspezifischen Deutungsmustern korrespondiert. Denn was als rational gilt, ist selten eindeutig – weder hinsichtlich der Pluralität höchst disparater Lebensformen noch im Sinne vermeintlich geklärter Deutungshoheiten.

Die Krise des Subjekts ist also zugleich eine subjektive Erfahrung und – im Rahmen rekonstruktiv verfahrener Biographieforschung – eine anhand des Protokolls objektiv vorliegende Analysekategorie. Und es ist wichtig, beide Dimensionen nicht miteinander verschmelzen zu lassen. Dem Begriff der Objektivität wohnt ein Provokationspo-

tenzial inne, jedoch wird er im Rahmen der Objektiven Hermeneutik häufig missverstanden. Objektiv gilt hier nicht als (Güte-)Kriterium einer, mit großen Datensätzen arbeitenden und dadurch vermeintlich repräsentativen und evidenzreklamierenden – und zugleich ganz anders, nämlich gesetzes- und tatsachenwissenschaftlich gelagerten (vgl. Wernet 2021: 15ff.) – Forschung. Hier sei erneut auf die protokollierte Wirklichkeit verwiesen. Durch das Protokoll „ist methodologisch eine Realität gegeben, die der subjektiven Perspektivität des Beobachters und der sozialen Zeitlichkeit und Räumlichkeit seiner Praxis grundsätzlich durch Objektivierung enthoben ist" (Oevermann 2004a: 314).

Die Krise des Subjekts, die immer eine Krise einer konkreten Lebenspraxis ist, lässt sich, so die zentrale These, nicht nur auf die manifeste Artikulation und oft als rein auf die subjektive Erfahrung des Subjektes engführen. Grundiert man Krisen – zu denen zweifelsfrei negative Erfahrung gehört – als dialektisch, so ist auch die (negative) Erfahrung selbst dialektisch verfasst (vgl. Angehrn 2014). Die methodisch zentrale Differenz manifester und latenter Sinnstrukturen (vgl. Wernet 2018) hilft hierbei, Artikulationen negativen Erlebens und Empfindens auch hinsichtlich ihrer „objektive[n] Sinn- oder Bedeutungsstruktur" (Oevermann 2013: 73) zu erfassen. Wenn beispielsweise Rödel (2019: 45f.) darauf verweist, dass viele qualitative Forschungszugänge das subjektive Erleben negativer Erfahrungen nicht ausreichend würdigen können, kann man darauf aus rekonstruktionslogischer Perspektive erwidern, dass darin gerade die Stärke dieser Zugänge besteht.[17] Anhand dieser erkenntnistheoretischen Differenzlinien wird auch der Reduktion der Krise des Subjekts als negative eine Absage erteilt. Sie wird zugleich nicht ins Positive gekippt, sondern hinsichtlich ihrer konstitutiven dialektischen Grundspannung nachgezeichnet. Krisen sind dann nicht nur immanent dialektisch verfasst, sondern auch hinsichtlich eines Forschungszugriffs deutlich schwieriger (er-)fassbar.

17 Rödel begründet dies unter anderem damit, dass in seinem, der Phänomenologie zugeordneten Verständnis von empirisch „nicht eine generell erfahrungsorientierte Forschung gemeint, sondern ein gesamtes Forschungsparadigma" (2019: 45) mitgedacht wird. Dies gelte – so der implizite Tenor – für die von ihm aufgezählten „Interpretations- und Analysemethoden" (ebd.) gerade nicht. Ich teile diese letztgenannte Annahme weitestgehend, weise sie für die Objektive Hermeneutik jedoch zurück. Dies zieht sich nicht zuletzt durch den gesamten vorliegenden Text.

4 Abschließende Bemerkungen

Wird ein Phänomen aus der Außenperspektive als Scheitern wahrgenommen oder tritt als negative Erfahrung in Erscheinung liegt damit noch kein belastbarer Krisenbefund vor. Und auch wenn ein Subjekt von sich selbst behauptet, in einer Krise zu stecken, ist damit eine Krise im hier gemeinten Sinne – und jenseits der Selbstauskunft – noch nicht unbedingt gegeben.[18] Das subjektive Erleiden ist anders gelagert als das erfahrungswissenschaftlich rekonstruierbare Vorliegen einer Krise. Um Missverständnissen vorzubeugen: Dies korrespondiert nicht mit einem Leugnen der Krise des Subjekts – und sollte auch nicht als Überheblichkeit des methodischen Vorgehens gewertet werden. Demgegenüber kann eine Krise sich ganz leise und unscheinbar Ausdruck verschaffen. Dieser Umstand macht es ungleich schwerer, (bildungs-) biographische Krisen des Subjekts in den Fokus einer rekonstruktiven Forschung zu rücken. Es gilt zugleich umso mehr, fasst man Bildung als widersprüchliche Kategorie auf und Bildungsprozesse als Form der Bearbeitung dieser Widersprüchlichkeit. Auch für das hier dargelegte Verständnis von Krise ist der Widerspruch konstitutiv. So wie Adorno Kritik immer als immanente Kritik – will sie der Sache und nicht nur dem Namen nach Kritik sein – auffasst, so kann man hinsichtlich der Krise sagen, dass Krise – will man sie als eine (bildungs-)biographische Prozesse betreffende Krise des Subjekts in den Fokus rücken – in ihrer Krisenhaftigkeit notwendig *immanent* rekonstruierbar sein muss.

Der Frage also, ob Bildung jenseits von – einer negativ geprägten Auffassung von – Krisen herzustellen sei, kann insofern begegnet werden, als dass sie dem hier grundgelegten Verständnis in konstitutiver Weise auf das Negative wie das Positive angewiesen sind, um als Krisen ausgewiesen werden zu können. Aspekte wie der des Scheiterns sind dann nicht deckungsgleich mit der Krise, sondern entspringen ei-

18 Dieser Aspekt mag seinerseits Irritationen hervorrufen, denn damit lässt sich ein der Objektiven Hermeneutik gelegentlich entgegengebrachter Vorwurf, unfaire Urteile zu fällen – hier im Sinne des Nicht-ernst-Nehmens der Einschätzungsfähigkeit des von der Theorie doch selbst als autonom ausgewiesenen Subjekts – missverstehen. Auf einer inhaltlichen Ebene müssen wir diese Selbstauskunft sehr wohl ernst nehmen. Das Anliegen der Objektiven Hermeneutik versteht sich aber gerade in der Spannung von manifester, d.h. aussagenlogischer und latenter Sinnstruktur. Ebenso, wie wir beispielsweise die Selbstauskunft einer ungeprüften und selbstbescheinigten hohen Intelligenz nicht für bare Münze nähmen, sollten wir im Forschungsprozess auch andere Selbstauskünfte entsprechend mit der gebotenen analytischen Distanz betrachten.

ner spezifischen Bearbeitung ebendieser. Ob ein äußerlich als Scheitern wahrgenommener Umstand dabei in der Lebenspraxis des Subjekts auch als innere Realität der Krise Bestand hat oder ob etwas, das sich als Krise rekonstruieren lässt, manifest als solche in Erscheinung tritt, ist letztlich eine empirische Frage. Dieser Umstand wirft zugleich die forschungspraktische Frage auf, wonach man sucht, wenn Krisen sich leise und kaum merklich Ausdruck verschaffen. Denn vielfach gilt nur das „als unverdächtige Wissenschaft, was sich mehr oder minder von selbst versteht, ehe man es festgestellt hat" (Adorno 1957/2003: 497). Überträgt man diese Überlegung nun auf einen empirischen Zugriff auf Krisen, so können gerade jene manifesten Krisen als unverdächtig gelten. Das macht sie als Forschungsgegenstand nicht weniger wichtig, es spart aber einen erheblichen Teil aus, der hinsichtlich seiner tief eingelagerten und nicht immer unmittelbar zugänglichen oder gar erkennbaren Krisenhaftigkeit von besonderer Bedeutung für das Verständnis (bildungs-)biographischer Krisen ist.

Eine Zuspitzung und Ausdifferenzierung der hier nur in ersten Zügen vorgenommenen epistemischen Differenzierung von Krisen, kann nur material gesättigt fortgeführt werden. Dazu bedarf es nicht nur der, forschungsökonomisch kaum einlösbaren, empirischen Analyse eines großen Spektrums thematisch unterschiedlich gelagerter (bildungs-)biographischer Interviews – oder weiterer Protokolltypen, die in besonderer Weise geeignet sind, Ausdrucksgestalten von Krisen zu konstituieren und abzubilden, wie z.B. Familiengespräche –, sondern auch einer Metaanalyse, die dieses Unternehmen für unterschiedliche thematische Fokusse zu bündeln versucht. Empirische Krisenbefunde können vor diesem Hintergrund systematisch bildungstheoretisch ausgeleuchtet werden. Bildungstheoretische Suchbewegungen bekommen ihrerseits Krisen in den Blick, die ihnen bei einer Fokussierung auf das manifest Krisenhafte entgingen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1957/2003): Teamwork in der Sozialforschung. In: Adorno, Theodor W.: Soziologische Schriften Bd. I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 494–498.

Andresen, Sabine/Bellmann, Johannes/Caruso, Marcelo (2022): Die Corona-Pandemie als pädagogisch relevantes Ereignis? Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, 3, S. 283–289.

Angehrn, Emil (2014): Dispositive des Negativen. Grundzüge negativistischen Denken. In: Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim (Hrsg.): Die Arbeit des Negativen. Negativität als philosophisch-psychoanalytisches Problem. Weilerswist: Velbrück, S. 13–36.

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 7–21.

Berner, Natalie (2018): Zerrissene Mütter. Eine Diskursanalyse über die Konstruktion von Mutterschaft in den Medien. In: Krüger-Kirn, Helga/Wolf, Laura (Hrsg.): Mutterschaft zwischen Konstruktion und Erfahrung. Aktuelle Studien und Standpunkte. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Buck, Marc Fabian (2016): Vorsicht Stufe! Zur Kritik von Entwicklungsmodellen des Menschen in der Pädagogik. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18088/ buck.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff: 17.02.2022].

Deplazes, Daniel (2018): Die Gegenwart ist grässlich. Eine Schweizer Tagung erörtert das Verhältnis von Zeitdiagnosen und Wissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94, 1, S. 156–161.

Diemer, Alwin (1970): Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie I, 2, S. 209–227.

Donath, Orna (2015): Regretting Motherhood. A Sociopolitical Analysis. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society 40, 2, S. 343–367.

Elias, Norbert (1977): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.

King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Beltz.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

Lischewski, Andreas (2016): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Maiwald, Kai-Olaf (2011): Modern und doch traditional? Paradoxien heutiger Paarbeziehungen. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung 8, 1, S. 86–92.

Messerschmidt, Astrid (2009): Verdrängte Dialektik. Zum Umgang mit einer widersprüchlichen Bildungskonzeption in globalisierten Verhältnissen. In Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 121–135.

Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): „Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 106–189.

Oevermann, Ulrich (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (1996b): Krise und Muße: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf [Zugriff 15.02.2022].

Oevermann, Ulrich (2001): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Wagner, Hans-Josef: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück, S. 209–246.

Oevermann, Ulrich (2004a): Objektivität des Protokolls und Subjektivität des Forschungsgegenstands. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 2, S. 311–336.

Oevermann, Ulrich (2004b): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, Dieter/Veith, Hermann (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucis & Lucius, S. 155–181.

Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–98.

Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.

Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 352–434.

Pollak, Guido (2016): Negative Pädagogik nach Adorno. Probleme der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Adornos Motiv der ›Negativität‹. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 121–155.

Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/im Brahm, Grit (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für Lehren und Lernen. Münster: Waxmann.

Rödel, Severin Sales (2019): Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Salomon, David/Weiß, Edgar (2013): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schülein, Johann August (1990): Die Geburt der Eltern. Über die Entstehung der modernen Elternposition und den Prozeß ihrer Aneignung und Vermittlung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Weiß, Edgar (2013): Krise der Allgemeine Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über die Gegenwartssituation und Zukunftsperspektive der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In: Salomon, David/Weiß, Edgar (Hrsg.): Krisendiskurse. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 125–141.

Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–139.

Wernet, Andreas (2021): Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Bildung jenseits von Krisen und diesseits von Gründen? Zu einigen argumentativen und begrifflichen Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Lukas Bugiel

Es soll eine „bildungstheoretische Konsensformel" (Thompson/Jergus 2014: 14) sein, dass Bildung als „Veränderung des Verhältnisses des Selbst zu sich, zu anderen und zur Welt" (ebd.) begriffen werden kann. Wo Menschen über eine Theorie übereinstimmen, kann man erwarten, dass dafür Gründe vorgelegen haben: Gründe, die von dieser Theorie bzw. diesem Begriff von *Bildung* überzeugt haben. Diese Erwartung kann man haben, wenn man Bildungstheorie als philosophisches Projekt versteht und philosophische Diskussionen idealerweise die Auseinandersetzung durch und mit Argumenten kennzeichnen.

Ich werde mich in meinem Beitrag daher einerseits auf die *Rekonstruktion von Argumenten* in der Diskussion zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (im Folgenden TtBp), insbesondere auf das Argument zur Verteidigung von Krisen als Anlässen dieser Prozesse konzentrieren. Mit anderen Worten versuche ich, die Verteidigung der Krisenthese zu den Anlässen dieser Prozesse *argumentationstheoretisch* einzuholen, um verständlich zu machen, ob und wie diesbezüglich überhaupt ein bildungstheoretischer Konsens gerechtfertigt werden könnte.

Bevor ich dazu komme, möchte ich andererseits ein hinsichtlich der Definitionspraxis von Bildung angemessenes Bild des Begriffs *transformatorischer Bildung* entwickeln. So versuche ich, deutlich zu machen, welchen theoretischen Anspruch die TtBp überhaupt erfüllen kann und – wenn ich richtig liege – zu erfüllen versucht. Im Anschluss daran rekonstruiere und problematisiere ich die mögliche argumentative Verteidigung der Krisenthese. Die Rekonstruktion und Problematisierung verschiedener Argument*formen* zur Verteidigung dieser These führt mich abschließend dazu, auf der Basis einer enger gefassten Definition des Begriffs von *Bildung* der TtBp, eine Antwort auf die Frage zu entwickeln, wonach man zu suchen hätte, will man entsprechende Prozesse anhand von Biographien rekonstruieren.

Hintergrund meines Textes ist, dass ich davon überzeugt bin, dass die TtBp einen wichtigen Beitrag leisten kann, um verständlich und empirisch erforschbar zu machen, wie wir gelernt haben, diejenigen zu sein, die wir (jeweils) sind und wie wir uns verändern. Wenn ich vor diesem Hintergrund die Beiträge der Autoren zur Entwicklung der TtBp vor allem kritisch würdige, dann mit der Absicht, dass ich mir eine weitere Diskussion dieser Theorie unter philosophischen Gesichtspunkten wünsche.

1 Welcher Begriff von *Bildung* ist der Begriff der *transformatorischen Bildung*?

Wer Bildung bezüglich von *Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnissen* erläutert, verfolgt damit offensichtlich nicht die Absicht, ein alltagssprachliches Verständnis des Ausdrucks zu klären. Ein solches Verständnis kennt die alltagssprachliche Rede von *Bildung* meines Wissens nicht. Wer im Alltag das Wort *Bildung* gebraucht, kann über Unterschiedliches wie z.B. (1) *den Besitz eines Wissens* (2), *die Gesamtheit der Maßnahmen, die Lernen oder Entwicklung fördern sollen* (3), *die Entstehung von etwas* (4), *einen Prozess der Aneignung von Wissen und Kompetenzen* und vieles andere mehr sprechen.[1]

Wenn man aber voraussetzen kann, dass andere den Ausdruck im Sinne von *Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse* gebrauchen, ist das ein ziemlich sicheres Indiz dafür, sich in der Gesellschaft von deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler*innen zu befinden. Nicht ausschließen möchte ich dabei, dass gegenwärtige englischsprachige Diskurse über *Education* Ähnliches darunter verstehen können (vgl. dazu Yacek 2022). Der Begriff der Bildung in diesem Sinne ist jedoch und mit anderen Worten ein erziehungswissenschaftlicher *Terminus technicus* wie *Konjunktion* im einen oder anderen Verständnis entweder ein Fachbegriff der Logik oder der Linguistik ist.

Winfried Marotzki, der die TtBP neben Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller maßgeblich entwickelt hat, bemerkt zwar, dass sein Verständnis von Bildung dem von Paul H. Hirst und Richard S. Peters

1 Diese unterschiedlichen Bedeutungen (1–4) des sprachlichen Ausdrucks *Bildung* lassen sich im Kontext folgender paradigmatischer alltagssprachlicher Sätze nachvollziehen: (1) „Peter ist sehr gebildet“; (2) „Deutschland hat ein Bildungsproblem“; (3) „Gesunde Ernährung kann die Zellbildung anregen“; (4) „Eine gute Schule muss Bildung ermöglichen“.

analysierten alltagssprachlichen Begriff von *Education* ähnle (vgl. Marotzki 1990: 49). Im Unterschied zu diesen Autoren untersucht Marotzki jedoch nicht, was das Wort Bildung für kompetente Sprecher*innen im Gebrauch alltäglicher Sätze bedeuten kann und/oder wie man in diesem Kontext verständlicherweise behaupten kann, dass sich jemand *bildet* oder jemand *gebildet* ist. Mittels eines solchen, für Philosoph*innen der sogenannten analytischen Tradition vertrauten Verfahrens der Begriffsanalyse könnte man die *Intension* (diejenigen Merkmale der Bedeutung, aufgrund derer ein sprachlicher Ausdruck auf etwas zutrifft) aufzeigen und Begriffe (gedankliche Entitäten) im Gebrauch sprachlicher Ausdrücke (linguistische Entitäten) wie *Bildung* und *Education* in ein Verhältnis setzen.[2]

Marotzki (1990) nimmt hingegen an, dass *Education* und *Bildung* einen Bedeutungskern teilen, nämlich die *Entwicklung des Bewusstseins auf die conditio humana*, wenn man *Education* als *Bildung reinterpretiere* (vgl. ebd.: 50). Er geht weiter davon aus, dass sich der so reinterpretierte Begriff der *Education* qua dieses Bedeutungskerns auf die gleiche Extension (die Menge der Entitäten, auf die ein Ausdruck qua seiner Intension zutrifft) wie *Bildung* bezieht: „auf das Welt- und Selbstbild der Subjekte" (ebd.). Warum dieser begriffliche Zusammenhang von *Education* und *Bildung* vorliegen könnte, erläutert Marotzki nicht.

Mich interessiert im Weiteren nicht – und ich will das auch nicht bestreiten –, ob Marotzkis Einschätzung dieses begrifflichen Zusammenhangs zutrifft. Ich will stattdessen nachvollziehen, was man sich unter einer solchen „Reinterpretation" des Bildungsbegriffs vorstellen kann. Darin scheint ein wesentliches Ziel der TtBp zu bestehen, das in vergleichbarer Weise auch Koller verfolgt, wenn er mit ihr eine „Reformulierung" der Bildungstheorie Humboldts beansprucht (vgl. Koller 2018: 15ff.).

Sowohl bei Marotzki als auch bei Koller bleiben die Kriterien für solche Reinterpretationen oder Reformulierungen unausgesprochen. Ich glaube kaum, dass es beiden nur darum geht, etwas noch einmal in anderen Worten zu sagen. Worum es ihnen gehen könnte, möchte ich im Weiteren herausfinden. Dies tue ich, um zu verstehen, welchen Anspruch die TtBp mit der Reinterpretation oder Reformulierung von Begriffen von Bildung tatsächlich erfüllt und erfüllen kann. Ich möchte

2 Vgl. zu diesem Verfahren am Beispiel von *Education* Hirst/Peters 1970, in Bezug auf *Bildung* außerdem Kreitz 2007 und im Anschluss daran Bugiel 2022.

dadurch ein klares Bild entwickeln, welche Definitionspraxis von Bildung durch die TtBp vorliegt.

Zwei Antwortmöglichkeiten zur Frage, was solche Reformulierungen oder Reinterpretationen bezwecken könnten, fallen mir ein. Die erste möchte ich ausschließen, nämlich, dass es den Autoren der TtBp um eine *Explikation* eines Begriffs im Sinne Carnaps (vgl. Carnap 1959: 12ff.) gegangen sein könnte: Eine Explikation (im Sinne Carnaps) zielt darauf, einen Begriff (das Explikandum) durch einen präziseren (das Explikat) zu ersetzen. Für die Adäquatheit einer Explikation hat Carnap die Kriterien *Ähnlichkeit, Exaktheit, Fruchtbarkeit* und *Einfachheit* vorgeschlagen (vgl. ebd.: 13). Welche Anforderungen Carnap damit verbindet, deute ich an, indem ich erläutere, wie sie von der Theorie Kollers in Hinblick auf die Bildungstheorie Humboldts *nicht* erfüllt werden: Koller zufolge soll Bildung in der TtBp als *Transformation grundlegender Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen (vgl. Koller 2018: 15) verstanden werden. Humboldt verstünde unter* Bildung, so paraphrasiert Koller, die „möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotentiale“ (ebd.: 11). Sollte der Begriff von *Bildung* der TtBp den Versuch einer Explikation von Humboldts Begriff von Bildung beanspruchen, so würde das eben daran scheitern, dass die Intension der Begriffe keine übereinstimmenden Merkmale zeigt. Denn die Prozesse der *Veränderung/Wandlung* und der *Entfaltung* sind eindeutig nicht dieselben.

Selbst wenn Carnaps Ähnlichkeitsbedingung keine vollständige Übereinstimmung aller Merkmale zwischen Explikandum (des Humboldt'schen Begriffs von Bildung) und des Explikats fordert, so ist in diesem Fall nicht einmal ein einziges Merkmal der Begriffe erkenntlich. Infolgedessen würde der Versuch der Explikation des Humboldt'schen Begriffs von *Bildung* auch hinsichtlich der weiteren Kriterien versagen: Von Begriffen, die keinen einzigen Bedeutungskern teilen, lässt sich nicht sinnvoll sagen, dass einer von beiden exakter (eindeutiger oder unmissverständlicher geregelt) oder fruchtbarer (hinsichtlich der Deduktion genereller Aussagen) ist. Die Frage, ob der Bildungsbegriff der TtBp das Kriterium der Einfachheit trifft, ist insofern müßig, als schon klar ist, warum er nicht beanspruchen kann, eine Explikation des Bildungsbegriffes Humboldts zu sein.

Der Bezug der TtBp auf die Bildungstheorie Humboldts (wie zu irgendeiner anderen Bildungstheorie) ist loser, als es die Wörter *Reformulierung* oder *Reinterpretation* nahelegen könnten. Das bestätigt indirekt auch Kokemohr (2007), dessen Überlegungen ganz ohne Bezug auf Humboldt auskommen. Insofern keine erkennbare Ähnlichkeitsbe-

ziehung zwischen den Begriffen von Humboldt und Koller besteht, ist fraglich, in welcher Hinsicht die TtBP eine angemessene Interpretation der Humboldt'schen Bildungstheorie leisten könnte. Dieser Frage gehe ich deshalb nicht nach, weil die Autoren der TtBp weder das zu beanspruchen scheinen, noch die TtBp bisher irgendwie daran bemessen wurde, ob sie eine angemessene Interpretation irgendeiner anderen Theorie leistet – sei es derjenigen Humboldts oder Hirsts und Peters Begriffsanalyse von *Education*.

Ich nehme an, dass die Ziele, die Koller und auch Marotzki mit ihrer Reinterpretation und Reformulierung verbinden, andere und solche sind, durch die mir die Vorsilbe *Re-* in diesen Ausdrücken einigermaßen irreführend erscheint: Wenn ich das richtig sehe, versucht die TtBp eine Menge verstreuter Aussagen (bei Humboldt und anderen) über Prozesse der biographischen Veränderung von Personen im Kontext lern- und bildungstheoretischen (teils auch psychoanalytischen, soziologischen und postmodernistischen) Vokabulars zu systematisieren, wobei das System auf den Namen *Bildung* oder *transformatorische Bildung* „getauft" wurde. Dieser Taufakt und der Begriff von *Bildung* der TtBp ist damit aber in erster Linie nichts anderes als eine festlegende oder *stipulative Definition*. Unmissverständlich belegt dies Marotzki, wenn er schreibt: „Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufforderung beziehen, möchte ich Bildungsprozesse *nennen*" (Marotzki 1990: 41; Herv. d. A.). Im Sinne dieses stipulativen Aktes wäre der Titel von Kollers maßgeblicher Einführung *Bildung anders denken* (2018) schließlich als *dem Wort Bildung eine neue Bedeutung geben*, richtig umschrieben.

Eben deshalb ist die TtBp auch ein echter, auf erziehungswissenschaftlich vertraute Sprachspiele bezogener *Gamechanger*, wenn man so will, oder in den Worten Krassimir Stojanovs eine „paradigmatische Neuerung" (Stojanov 2006: 74) – aber kein Paradigmenwechsel: Die TtBp erklärt nicht irgendein erziehungswissenschaftlich lange bekanntes Phänomen besser und auch nicht nur irgendwie variantenreicher oder *anders* als zuvor.[3] Stattdessen beansprucht sie diejenigen biographisch verankerten Prozesse der Veränderung von Personen theoretisch beschreiben zu können, die sie als *Bildung* thematisiert und bezeichnet.

3 Es lässt sich darüber streiten, ob Koller verteidigen möchte, dass Humboldts Bildungstheorie angesichts einer Pluralisierung von Lebensformen nicht mehr haltbar sein soll (vgl. Koller 1999).

Und die TtBp tut das mit allen Vor- und Nachteilen von Stipulationen. Diese müssen zwar geringeren Anforderungen als deskriptive, einen Sprachgebrauch abbildenden Definitionen oder Explikationen genügen, sind deshalb aber nicht kriterienlos: Damit ein stipulativer Sprechakt der Art „unter X werde ich im Folgenden Y verstehen" gelingen kann, müssen entsprechende Definitionen nicht wahr sein (denn wie könnten sie das), sondern sich in einem gegebenen Kontext für den oder die Stipulator*in und das jeweilige Publikum hinsichtlich eines gemeinsamen Ziels der Verständigung wenigstens als *nützlich* erweisen (vgl. Shields 2021). Und dieses Ziel erfüllt der Begriff der *Bildung* der TtBp ganz offenbar für ein erziehungswissenschaftliches Publikum. Der Begriff erfüllt dies, indem er „alltäglich stattfindende Suchbewegungen und Wandlungsprozesse der Individuen" (Stojanov 2006: 74) als eine „höherstufige" Form des „Lernens" (vgl. Koller 2018: 15; Marotzki 1990: 43ff.) beschreibt und die TtBp darüber hinaus nachvollziehbare methodologische Vorschläge zur empirischen Rekonstruktion dieser Prozesse unterbreitet (vgl. Koller 2018: 151ff.).

Wenn ich mit meiner Einschätzung nicht ganz falsch liege, dann lässt sich von der TtBp deshalb aber nicht erwarten, dass sie *den* Bildungsbegriff präzisiert – welcher sollte das auch sein – noch, dass sie einen alltagssprachlichen Gebrauch von Bildung analysiert bzw. deskriptiv definiert. Von ihr lässt sich auch nicht erwarten, dass sie einen traditionellen oder anderen Bildungsbegriff expliziert. Erwarten lässt sich von der TtBp aber, dass sie das, was sie *Bildung* nennt, nämlich diejenige Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen biographischer Personen, die als höherstufige Form des Lernens beschreibbar sein sollen, auch bezüglich der Möglichkeit empirischer Forschung *angemessen* beschreibt, indem sie für ihre Thesen bestenfalls schlüssig *argumentiert*.

Bevor ich dazu komme, zu erörtern, wie es um solche Argumentation in der TtBP insbesondere am Beispiel der Verteidigung der These von Krisen als Anlässen von transformatorischen Bildungsprozessen steht, möchte ich in einem kurzen Exkurs auf die Konsequenz meiner Einschätzung am Beispiel einer prominenten Diskussion über die TtBp eingehen: am Beispiel der Diskussion über die Normativität transformatorischer Bildungsprozesse.

Was diese Diskussion ins Rollen gebracht hatte, war die Tatsache, dass unter das so gefasste Wort *Bildung* in der TtBp nun auch biographische Veränderungen von Personen (Beispiele dafür waren reale und fiktive Schurken) fallen, deren Ergebnis in moralischer und/oder anderer Hinsicht negativ zu beurteilen ist. Ursache der eigentlichen Irri-

tation war nun, dass „Bildung im deutschsprachigen Raum üblicherweise im Alltagssprachgebrauch positiv konnotiert ist“ (Drerup 2019: 73). Durch die TtBp wurde zunächst aber keine explizite positive Vorstellung bezüglich der Ausgänge der als Bildung thematisierten Transformationen nahegelegt. Dies hat wiederum einige Autor*innen zu der kritischen Rückfrage provoziert, ob jede dieser Transformationen als *Bildung* bezeichnet werden könne (vgl. Stojanov 2006: 76; Rieger-Ladich 2014: 21f.). Was diese Autor*innen aber implizit vorausgesetzt haben, ist, dass *jede* Rede über *Bildung* einem alltagssprachlichen oder anderweitigen Gebrauch des Wortes entsprechend normative Vorstellungen bzw. Aussagen über die Ergebnisse solcher Prozesse implizieren müsste.

Wenn aber der Begriff von *Bildung* der TtBp gar nicht beansprucht oder beanspruchen kann, den alltagssprachlichen oder anderweitigen Gebrauch des Ausdrucks *Bildung* abzubilden, berechtigt dies zu der Frage, inwiefern irgendwelche Konnotationen eines anderen Gebrauchs des Wortes als relevanter Beitrag zur Diskussion über die TtBp und/oder als eine Anforderung an diese Theorie eine Rolle spielen sollten. Denn die Rede von Bildung verpflichtet niemanden dazu, den Ausdruck in einer bestimmten Bedeutung gebrauchen zu müssen. Sie verpflichtet auch nicht die Autor*innen der TtBp dazu, normative Aussagen über die Transformationsprozesse zu tätigen, wenn und weil dies eine Konnotation eines Begriffs oder Gebrauchstyps von Bildung sein sollte. Findige Philosoph*innen hätten diesen kritischen Rückfragen oder Einwänden, eine *Äquivokation*, einen informalen Fehlschluss aufgrund des Gleichlauts des Wortes bei unterschiedlicher Bedeutung und damit einen unzulässigen Themenwechsel nachweisen können.

Darüber hinaus ist nicht ausgeschlossen, dass die Transformationsprozesse, die die TtBp als Bildung begreift, hinsichtlich normativer Aspekte untersucht werden können. In der Diskussion über die Normativität des Bildungsbegriffs der TtBp ist gezeigt worden, wie dies begründet durch Bezugnahme auf ethische und andere Theorien möglich wäre (vgl. vor allem Drerup 2019). Aber wenn und weil die TtBp eben nicht über Bildung in einer alltagssprachlichen oder anderweitig bekannten oder üblichen Bedeutung zu sprechen scheint, wäre es völlig unproblematisch, wenn sie sich dieser Untersuchungen enthielte.

Am Beispiel dieser Diskussion über die Normativität der TtBp lässt sich auch ein möglicher Nachteil der weit verbreiteten Praxis stipulativen Definierens zeigen: Wer alltags- oder fachsprachlich bekannten Ausdrücken wie *Bildung* eine neue Bedeutung gibt, kann mit begriff-

lichen Missverständnissen rechnen. Zumindest lässt sich das Problem nicht notwendigerweise nur denjenigen zu Lasten legen, die der tatsächlichen Mehrdeutigkeit des Ausdrucks *Bildung* in erziehungswissenschaftlichen Sprachspielen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt haben. Missverständnisse können gerade durch Stipulationen erzeugt werden, wenn sie nicht auf den ersten Blick als solche erkenntlich gemacht werden. Diesem Problem habe ich durch meine bisherigen Erörterungen versucht vorzubeugen, die bestenfalls aufzeigen, wie wichtig eine genaue Untersuchung der definitorischen Praxis sprachlicher Ausdrücke für die Einschätzung des begrifflichen Anspruchs einer Theorie ist. Inwiefern der eigene begriffliche Anspruch der TtBp argumentativ eingelöst wird und wodurch er eingelöst werden kann, erläutere ich im Folgenden.

2 Krisen als Anlässe von transformatorischen Bildungsprozesse

Insgesamt auffällig ist, dass Autor*innen der TtBp eine Vielzahl theoretischer Angebote zur Interpretation konkreter Fälle biographischer Veränderungen von Personen als höherstufige Lernprozesse bereitstellen, sie andererseits nur sehr zurückhaltend Gründe dafür liefern, warum die Zusammenhänge, die sie jeweils beschreiben, eben diese sein sollten und keine anderen. Ich vermute, dies hängt damit zusammen, dass die TtBp im Kontext der Interpretation biographischer Daten entstanden ist (vgl. Marotzki 1990: 13ff.; Kokemohr 2007) und weniger im Versuch, bildungsphilosophischen Fragen klärend nachzugehen oder diese Theorie gegenüber vergleichbaren zu behaupten.

So ist Kollers Einführung in die TtBp nicht direkt zu entnehmen, wie er die Annahme, Krisen können oder sollten als Anlässe von Bildungsprozessen verstanden werden, argumentativ sichert. Koller (2018) schreibt:

> Ob man […] das Verhältnis eines Subjekts zur Welt, zu anderen und sich selber mit Bourdieu als Habitus oder mit Butler und Lacan als unbewusste Subjektstruktur bestimmt – in jedem Fall folgt daraus, dass Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen nicht ohne Weiteres möglich sind, sondern besonderer Anlässe bedürfen, die mit einer Destabilisierung jener Beharrungskräfte verbunden sind. Zur Beschreibung solcher Anlässe bietet sich der Begriff der *Krise* an. (Ebd.: 71; Herv.i.O.)

Versucht man möglichst nah am Originaltext angelehnt die einzelnen Sätze dieser Passage als einen argumentativen Zusammenhang zu rekonstruieren und explizit darzustellen, scheint er wie folgt auszusehen:

Prämisse: Subjekte haben ein beharrliches und zum Teil unbewusstes Verhältnis zur Welt und zu sich selbst.

Konklusion: Daraus folgt, dass Transformationen dieses Verhältnisses besonderer, als Krisen beschreibbarer Anlässe bedürfen, die dieses beharrliche und zum Teil unbewusste Verhältnis zur Welt und zu sich selbst destabilisieren.

Es dürfte offensichtlich sein, dass ein solches Argument weder gültig noch schlüssig sein kann. Gültig ist ein Argument, wenn bezüglich des Zusammenhangs von Aussagesätzen gilt: Wären die Prämissen wahr, wäre es tatsächlich vernünftig, die Konklusion für wahr zu halten. Schlüssig ist ein Argument, wenn es gültig ist und die Prämissen tatsächlich wahr sind (vgl. dazu u.a. Beckermann 2014: 25f.). Bereits Ersteres kann man aber für dieses Argument ausschließen. Damit kann ihm auch keine Schlüssigkeit mehr zugesprochen werden: Selbst wenn man es für wahr hielte, dass Menschen beharrliche und zum Teil unbewusste Verhältnisse zur Welt haben, so folgt daraus nicht, dass Transformationen dieses Verhältnisses besonderer Anlässe bedürfen, die man als *Krisen* beschreiben kann oder muss. Koller legt sich allerdings auf die Bezeichnung dieser Anlässe als *Krisen* nicht fest.

Dadurch, dass ein tatsächliches Für-Wahrhalten der Prämissen es aber nicht erlauben würde, die Konklusion für wahr zu halten, ist das Argument mindestens unvollständig. Dass die These von der Krise als Anlass oder Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse doch viele überzeugt zu haben scheint, muss andere Gründe haben: Gründe, die Koller und diejenigen, die die These von der Krise als Anlass von transformatorischen Bildungsprozessen überzeugt hat, implizit voraussetzen. Welche Gründe das sein könnten, möchte ich im Weiteren besprechen, indem ich Argumentformen aufzeige, mittels derer diese These verteidigt werden könnte.

Was Koller als eine sichere Prämisse in Anspruch nehmen kann, ist, dass – nach allem, was wir wissen – es keine creatio ex nihilo gibt oder umgangssprachlich ausgedrückt, *dass von nichts nichts kommt*. Wo auch immer sich etwas oder jemand verändert, muss es dafür einen Anlass oder eine Ursache geben. Warum diese Ursachen aber als Krisen plausibel werden könnten, dafür sehe ich zwei Möglichkeiten von Argumentformen. Die erste ist die folgende, gültige Form eines Arguments:

1. Prämisse: Alles, was sich verändern kann, muss einen Anlass haben.

2. Prämisse: Das Verhältnis von Menschen zu sich selbst und zu ihrer Welt kann sich verändern.

Zwischenkonklusion: Diese Veränderung muss einen Anlass haben.

3. Prämisse: Krisen beschreiben diesen Anlass (hinreichend).

4. Prämisse: Die Annahme, dass Krisen diese Veränderung veranlassen, ist darüber hinaus die beste verfügbare Erklärung für diese Veränderung.

5. Prämisse: Wenn die Tatsache, dass sich das Verhältnis von Menschen zu sich selbst und zu ihrer Welt verändern kann, einen Anlass haben muss, dieser Anlass durch Krisen (hinreichend) beschrieben wird und die Erklärung, dass Krisen diese Veränderung veranlassen, die beste verfügbare Erklärung ist, dann ist es der Fall, dass Krisen die Anlässe dafür sind, dass sich das Verhältnis von Menschen zu sich selbst und zu ihrer Welt verändern kann.

Konklusion: Also sind Krisen die Anlässe der Veränderung des Verhältnisses von Menschen zu sich und zu ihrer Welt. Oder: Also sind Krisen die Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse.

Angenommen, die Vertreter*innen der TtBp würden im Sinne der Argumentform eines *Schlusses auf die beste Erklärung* (auch *Abduktion* genannt) argumentieren, dann ist relativ schnell einzusehen, wodurch dieses Argument in Zweifel gezogen werden könnte: Ein solches Argument macht eben Anspruch darauf, nicht irgendeine, sondern die beste verfügbare Erklärung zu liefern und entsprechend müsste man in der TtBp irgendwelche Überlegungen dazu finden, weshalb sich diese Erklärung gegenüber alternativen Erklärungen durchsetzen sollte. Entsprechende Versuche sind mir weder von Marotzki noch von Kokemohr oder von Koller bekannt; und es wäre mir neu, dass die TtBp in irgendeiner Hinsicht versucht, bessere Erklärungen als irgendeine Theorie für die Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen zu geben.

Ich glaube hingegen, dass das Argument zur Verteidigung der Krisenthese, das Vertreter*innen der TtBp implizit voraussetzen, die Form eines *induktiv gültigen Arguments* bzw. einer *induktiven Verallgemeinerung* hat. Als solches lässt es sich folgendermaßen rekonstruieren:

1. Prämisse: Alles, was sich verändern kann, muss einen Anlass haben.

2. Prämisse: Das Verhältnis von Menschen zu sich selbst und zu ihrer Welt kann sich verändern.

Zwischenkonklusion: Diese Veränderung muss einen Anlass haben.

3. Prämisse: Aus Erfahrungen wissen wir, dass viele Krisen Veränderungen veranlassen.

Konklusion: Also ist es sehr wahrscheinlich, dass Krisen die Anlässe der Veränderung des Verhältnisses von Menschen zu sich und zu ihrer Welt sind. Oder: Also sind Krisen sehr wahrscheinlich die Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse.

Verständlichkeit und Plausibilität dieses Arguments hängen nun wesentlich davon ab, wie man den Ausdruck *Krise* interpretiert. Wenn der Ausdruck *Krise* intuitiv gebraucht wird und wie im Kontext alltäglichen Sprechens z.B. so etwas wie *einen unsicheren Moment der Veränderung zwischen einem und einem anderen (Gesundheits-)Zustand* betrifft, wird kaum verständlich, was es bedeutet, dass ein Moment der Veränderung eine Veränderung veranlassen kann.

Koller stipuliert (wieder!) ein ganz spezifisches Verständnis von *Krisen* und *krisenhaften Erfahrungen* als solche Situationen, „in denen Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren ihres Welt- und Selbstbezugs als unzulänglich erweisen" (Koller 2018: 17). Unter *Figuren* möchte Koller „sprachlich bzw. semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse" (ebd.: 16) des Menschen zur Welt und zu sich selbst verstehen. Was er zu meinen scheint, ist die Menge der aussagenförmigen Repräsentationen von Welt und Selbst, kurz: unser Welt- und Selbstglaube. Unser Welt- und Selbst*glaube* ist zumindest dasjenige *Repräsentationsverhältnis* zu uns selbst und unserer Welt, dass zeichen-, weil aussagenförmig („ich glaube x" oder „ich glaube, dass x") strukturiert und darüber hinaus wahrheitsfähig ist. Vom Welt- und Selbstglauben kann man daher in verständlicher Weise behaupten, dass und wann er sich als unzulänglich erweist, nämlich genau dann, wenn er sich als falsch herausstellt.

Ein Beispiel für eine Problemlage, durch die sich ein Welt- und Selbstglaube für jemanden als falsch erweist, ist die Situation, dass jemand eine Person eines Geschlechts liebt und sexuell attraktiv findet, die er oder sie aufgrund seines Glaubens oder seiner Überzeugungen, welche Personen eines Geschlechts er oder sie lieben und attraktiv finden könne, nicht lieben dürfte. In dieser Situation könnten auch all-

gemeinere Überzeugungen einer Person in Zweifel gezogen werden, demnach bestimmte Personen eines Geschlechts nur bestimmte Personen eines anderen Geschlechts lieben und sexuell attraktiv finden können.

Bleiben wir bei diesem Beispiel, so scheint Koller bei der Verteidigung von Krisen als Anlässen im Sinne der obigen Argumentskizze darauf zu setzen, dass wir hinsichtlich unserer alltäglichen Erfahrungen das folgende Konditional bestätigen würden: Wenn Menschen „mit Problemen [wie dem Problem des Beispiels; L.B.] konfrontiert werden, für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren ihres Welt- und Selbstbezugs als unzulänglich erweisen" (ebd.: 17), dann ändern sie sehr häufig und nachhaltig ihren Welt- und Selbstglauben – so wie Menschen in analoger Weise sehr häufig und nachhaltig aus ihren Fehlern (d.h. ihren aussageförmigen Missrepräsentationen der Welt und/oder von sich selbst) *lernen*.

Ein Schwachpunkt dieses induktiven Arguments ist leicht zu erkennen und von Kritiker*innen der TtBp, die das Argument der obigen Form entsprechend interpretiert haben, auch gesehen worden: Solche Problemlagen erklären – auch das können wir durch Erfahrungen wissen – nicht hinreichend, wodurch Menschen ihren Welt- und Selbstglauben ändern. Das räumt inzwischen auch Koller explizit ein (vgl. z.B. ebd.: 18f.). Denn Situationen, die das Fürwahrhalten des Welt- und Selbstglaubens irritieren oder in Zweifel ziehen, bewirken dessen Änderung nicht automatisch: Sie können z.B. auch Traumatisierungen und damit etwas zur Folge haben, das nicht mehr in verständlicher Weise als Form eines höherstufigen Lernprozesses beschreibbar ist (vgl. ähnlich Yacek 2020: 84 oder Bugiel 2021: 37).

Unter der Voraussetzung, dass für die Krisenthese mittels induktiver Verallgemeinerung argumentiert wird, handelt sich eben um eine empirische Hypothese über das Zustandekommen von Veränderungsprozessen, deren Bestätigung oder Falsifizierung durch geeignete Untersuchungen erbracht werden müsste. Koller will sie (mit Bezug auf die Philosophie von Waldenfels) aber als theoretische oder begriffliche Prämisse verstanden wissen (vgl. Koller 2023: 189), hat sich zuletzt jedoch auch dafür ausgesprochen, Krisen nicht als einzige Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse zu sehen (vgl. Koller 2023: 190).

Unabhängig davon hängt das Verständnis des In-Gang-Kommens solcher Prozesse der Veränderung mindestens auch von zu bestimmenden subjektiven Reaktionen auf solche, von Koller als *Krisen* bezeichnete Problemlagen ab. Auf diese geht die TtBp aber gar nicht explizit

oder so weit ein, dass sie einen spezifischen Begriff der Reaktionen entwickelt, die sie hinsichtlich der Transformation von Welt-und Selbstverhältnissen als Lernprozesse voraussetzen muss. Allenfalls werden diese Reaktionen als „kreative Antworten" oder „neue" Reaktionen umrissen (vgl. Wulftange 2016: 108ff.; Koller 2018: 84; Bugiel 2021: 39ff.).

Krisen, das lässt sich hier festhalten, können im Sinne von Kollers Stipulation und des angezeigten induktiven Arguments aber bereits als *notwendige Bedingung*[4] der Anlässe von Transformationen subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse verständlich werden oder überzeugt haben. Wenn man weiter annimmt, dass diese Anlässe mittels bestimmter subjektiver Reaktionen darauf in *hinreichend minimaler Weise* begriffen werden können, dann wäre zunächst zu begründen, welche subjektiven Reaktionen als Elemente dieser zweiten notwendigen Bedingung eines hinreichend minimalen Begriffs des Anlasses transformatorischer Bildungsprozesse infrage kommen.

Darauf will ich im letzten Teil meines Beitrags mit einigen, noch skizzenhaften Überlegungen eingehen, die über die Krisenthematik hinausführen und den Rahmen einer weiterführenden Diskussion bezüglich der TtBp anzeigen. Dabei will ich schließlich auch die Frage berühren, wonach man zu suchen hätte, will man transformatorische Bildungsprozesse anhand von Biographien empirisch rekonstruieren und dadurch eine Lösung für das Problem vorschlagen, dass es Koller zufolge „bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren" (Koller 2018: 166).

3 Diesseits von Gründen und jenseits von Krisen

Alles, was sich verändern kann, muss einen Anlass haben. Das Verhältnis von Menschen zu sich selbst und zu ihrer Welt kann sich verändern. Diese Veränderung muss einen Anlass haben. Aus Erfahrungen wissen wir, dass Krisen im Sinne von Problemen, für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren des Welt- und Selbstbezugs (bzw. unser Welt- und Selbstglaube) als unzulänglich erweisen, subjektive Veränderungen veranlassen können. Und wir wissen aus Erfahrung, dass solche

4 Dabei sollte man sich aber im Klaren sein, dass man sich auf das Abenteuer einlässt, dass diese notwendige Bedingung nur im Rahmen der von Koller vorgeschlagenen Stipulationen besteht.

Krisen Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen aber nicht per se veranlassen *müssen*, sondern z.B. auch traumatisieren können und/oder sich aus diesen Problemlagen *auch* nichts lernen lässt.

Krisen, aus denen sich nichts lernen lässt, können als Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse nicht verständlich werden, da man der Festlegung des Ausdrucks der TtBp zufolge nur dann von Bildung sprechen kann, wenn die Prozesse der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen einer Person als spezifische Form von „Lernprozessen", einer „höherer Ordnung" (vgl. Koller 2018: 15), betrachtet werden können. Das gibt nun schon eine Antwort auf die Frage, worin die subjektiven Reaktionen auf Krisen im Sinne der TtBp bestehen sollen: in Lernprozessen und genauer solchen Lernprozessen, die für eine Person grundlegende Welt- und Selbstverhältnisse, die ich als Welt- und Selbstglauben interpretiert habe, *ändern*.

Insofern mir diese Antwort durch die verschiedenen Formulierungsvarianten, die Autor*innen in ihrer Ausarbeitung zum Begriff der Bildung innerhalb einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse einschlagen, verschleiert erscheint, möchte im Folgenden von einer eigenen, expliziten Definition des Begriffs von *Bildung* der TtBp ausgehen. Diese greift Elemente der bisherigen Formulierungen des Begriffs vor allem von Koller mit dem Versuch auf, eine adäquate aber exaktere, im Sinne einer eindeutigen und einfacheren Lesart dessen zu entwickeln, worum es den Autor*innen der TtBp geht, wenn sie von Bildung sprechen. Sie lautet:

(Def. *Bildung* in der TtBp): Prozesse der Veränderung einer Person P werden in der TtBp genau dann *Bildung* genannt, wenn P etwas lernt, durch das P einen grundlegenden Welt- und Selbstglauben ändert.

Unter der Voraussetzung, das klar ist, was *Person* bedeutet, wäre bezüglich der obigen Definition zu klären, was es bedeutet, dass eine Person etwas *lernt, das einen grundlegenden Welt- und Selbstglauben ändert*. Ein genaues Verständnis dessen zu entwickeln, scheint mir nicht nur in Hinblick auf die Frage hilfreich, worum es in der TtBp eigentlich gehen soll und könnte. Die Entwicklung eines genaueren Verständnisses der fraglichen Begriffe könnte außerdem aufzeigen, wie die innerhalb der TtBp relevanten subjektiven Reaktionen auf Krisen zu begreifen wären, die Prozesse veranlassen und veranlassen können, durch die eine Person einen grundlegenden Welt- und Selbstglauben ändert. Vor allem sehe ich darin auch eine Antwort auf die Frage, wonach man angesichts tatsächlicher Biographien von Menschen hypothetisch zu su-

chen hätte, will man entsprechende Prozesse der biographischen Veränderung empirisch rekonstruieren. Ich vermute ein von Koller bezüglich bisheriger Rekonstruktionsversuche genanntes Problem im Zusammenhang damit, dass „das Transformationsgeschehen selbst (also die Frage, *wie* sich die Veränderung vollzog) im Dunkeln blieb" (Koller 2018:169): Meines Erachtens war nicht klar, was man unter diesem *Transformationsgeschehen* zu verstehen hätte. Aus meiner Sicht handelt es sich daher um ein begriffliches, kein methodologisches Problem empirischer Biographieforschung.

Die Strategie, die ich zur Entwicklung dieses Verständnisses wähle, ist erstens eine Analyse der Begriffe im Kontext ihres Gebrauchs und in diesem Fall des alltagssprachlichen. Denn Koller legt zumindest für den Begriff des Lernens keine spezifische Bedeutung fest,[5] sodass man davon ausgehen kann, dass der alltagssprachliche die Grundlage bietet. Zweitens und damit einhergehend versuche ich mich am *Prinzip der Sparsamkeit* (à la Ockham) bezüglich der zu begründenden Annahmen zu orientieren. Das tue ich in einem gewissen Gegensatz zur bisherigen Praxis der Entwicklung der TtBp durch die Zusammenführung einer Vielzahl, teils heterogener Theorien – Theorien, deren Annahmen ihrerseits begründungsbedürftig wären und wie am Beispiel der Krisenthese gezeigt, tatsächlich aber vielfach unbegründet geblieben sind. Drittens versuche ich einem Ideal der Klarheit im Sinne von größtmöglicher Explizitheit gerecht zu werden, in erster Linie um Missverständnisse unwahrscheinlicher zu machen. Zunächst also zum Begriff des *Lernens*:

Lernen ist im Gebrauch der deutschen Alltagssprache mindestens zweideutig. Das kann ein Satz wie der folgende vor Augen führen: „Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt und doch nichts gelernt". Auf den ersten Blick mag der Satz widersprüchlich erscheinen. Auf den zweiten Blick ist die Lösung des Rätsels einfach: *Lernen* ist in diesem Satz in zweierlei Bedeutungen in Gebrauch: Entweder in der Bedeutung, dass etwas getan wurde, mit der Absicht, etwas zu lernen (Absichts- oder

5 Als Reaktion auf Einwände gegen seine Unterscheidung von Lernen und Bildung hat Koller lediglich darauf hingewiesen, was Lernen nicht bedeuten muss und diese Unterscheidung dahingehen korrigiert, dass „Lernen […] in der Veränderung bestimmter einzelner Aspekte von Welt- und Selbstbezügen [bestünde; L.B.], Bildung dagegen in der Veränderung *mehrerer* (aber nicht notwendigerweise *aller*) solcher Aspekte" (Koller 2020: 14). Insofern dabei die Frage offen bleibt, *wie viele* und *welche* Aspekte der Veränderung *Bildung* und wieviele und welche (einzelnen) *Lernen* bestimmen sollen, scheint mir diese Unterscheidung zugunsten ihrer Inhaltslosigkeit erkauft.

Prozessbegriff) oder in der Bedeutung, dass sich durch diese Tätigkeit der Erfolg des Lernens aber nicht eingestellt hat (Erfolgsbegriff).

Was dieses Beispiel auch zeigen kann, ist, dass bezüglich des Ausdrucks *Lernen* der Erfolgsbegriff der maßgebliche, weil aufschlussreiche ist. Der Prozess- oder Absichtsbegriff des Lernens behauptet lediglich, was und dass etwas getan wurde, um zu lernen. Der Erfolgsbegriff beschreibt die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit die Behauptung eine Tatsache beschreibt. Diese Bedingungen möchte ich durch eine Analyse von Robert Kreitz (2008) angeben und anschließend an einem Beispiel knapp erläutern. Kreitz Analyse bzw. Definition von *Lernen* lautet:

(Def. Erfolgsbegriff von *Lernen*): Ein Individuum I hat genau dann x *gelernt*, wenn I „eine gegenstandsbezogene, inhaltlich und durch ein Kriterium näher bestimmte Eigenschaft besitzt, die es vorher nicht besaß". (Ebd.: 166)

Wie Kreitz zu dieser Definition kommt, lässt sich wieder an einem Beispielsatz wie z.B. „ich habe Klavier gelernt" nachvollziehen. Die dabei leitende Frage lautet, unter welchen Bedingungen wir die Wahrheit dieser Aussage beurteilen können. Ein Fall einer Antwort, ist die folgende explizite Paraphrase des Beispielsatzes: „Ich habe bezogen auf ein Tasteninstrument (Gegenstand) die Fähigkeit (Eigenschaft) erworben, Klänge zu erzeugen (Inhalt) und so zu erzeugen, dass sie gemäß den Standards einer Musikkultur ästhetisch erfahren werden (Kriterium)". Insofern wir den Satz „ich habe Klavier gelernt" entsprechend interpretieren und er auf z.B. mich zutrifft, weil ich nun tatsächlich nicht nur *klimpern*, sondern Klavier spielen kann, wird man mir also zustimmen können, dass ich *Klavier gelernt* habe. Vorausgesetzt, ich habe die Fähigkeit nicht zuvor oder entsprechend des Lernkriteriums bereits besessen: Wer behauptet, etwas gelernt zu haben, beansprucht, Wissen, Fähigkeiten, Dispositionen oder Einstellungen auf eine Weise erworben zu haben, die er*sie zuvor nicht besaß. Zu sagen „ich habe Klavier gelernt, aber ich konnte das auch vorher schon", ist daher tatsächlich widersprüchlich. Widersprüchlich ist außerdem auch die Rede von gescheiterten Lernprozessen. Denn wer daran scheitert zu lernen und sich entsprechenden Lernerfolg nicht zuschreiben kann, lernt streng genommen nicht(s) – soweit zum (Erfolgs-)Begriff des Lernens.

Wer etwas gelernt hat, glaubt oder ist überzeugt davon, etwas gelernt zu haben, sei es das Klavier-Spielen. Eine solche Überzeugung kann für eine Person zur Änderung eines grundlegenden Welt- und Selbstglaubens führen. Wann dies der Fall ist, lässt sich mit geringem

Aufwand sehr allgemein und abstrakt sagen: wenn eine Person Überzeugungen zugunsten anderer Überzeugungen aufgibt, weil ein Festhalten an bestimmten Überzeugungen die Konsistenz eines Zusammenhangs von Überzeugungen einer Person nicht mehr gewährleisten würde.

Dazu einige Beispiele: Wir können annehmen, dass wir *stärkere* (wie z.B. „ich bin total unmusikalisch“) und *schwächere* Überzeugungen (wie z.B. „Philosoph*innen sind bessere Menschen“) dafür haben, was der Fall ist. Wir können weiter annehmen, dass sich die Stärke von Überzeugungen daran bemisst,[6] ob und welche *Evidenzen* (Überzeugungen über Überzeugungen) wir für diese Überzeugungen besitzen („dass ich total unmusikalisch bin, haben mir schon meine Eltern bestätigt und was meine Eltern sagen, ist wahr“) und solche starken Überzeugungen als Prämissen verschiedener Schlussfolgerungen bezüglich unserer Einstellungen, Wünsche und Handlungen fungieren („wenn ich total unmusikalisch bin, brauche ich es gar nicht mit Gitarre spielen, Singen oder Klavier spielen zu versuchen, ich würde mich nur blamieren“). Wir können außerdem annehmen, dass unsere stärkeren Überzeugungen einen *konsistenten* (und über einen Zeitraum relativ stabilen) *Zusammenhang* bilden, insofern sie in Form von Konditionalen (Wenn-Dann-Aussagen) auf mehr oder weniger widerspruchsfreie oder miteinander verträgliche Weise verbunden sind („wenn ich total unmusikalisch bin, werde ich im Musikunterricht versagen und wenn ich im Musikunterricht versage, werde ich keinen guten schulischen Erfolg haben“ etc.).

Wenn wir all dies annehmen können und darüber hinaus annehmen können, dass es Fälle gibt, durch die eine Person etwas lernt, dass sie zu einer Überzeugung disponiert („ich habe Klavier gelernt“), die in Widerspruch zu einer starken Überzeugung steht („ich bin total unmusikalisch“), für erstere aber stärkere Evidenzen besitzt („ich habe es mehrfach zeigen können, dass ich wirklich Klavier gelernt habe“) und im Zuge dessen, die andere fallen lässt, dann kann das dazu führen, dass die Stärke dieser Überzeugung, die Stärke der anderen und mit ihr einen Zusammenhang meiner Überzeugungen ändert („ich bin doch musikalisch und werde also doch guten schulischen Erfolg haben, …“). Dies wäre einer solcher Fall in seiner allgemeinen Form, von dem sich sagen lässt, dass eine Person etwas lernt, das einen grundlegenden

6 Die Stärke dieser Überzeugungen ließe sich genauer daran bemessen, ob Subjekte *biographische Gründe* (vgl. dazu Henning 2009: 134ff.) für sie anführen können.

Welt- und Selbstglauben, nämlichen einen Zusammenhang von *starken* Überzeugungen, ändert.

Worin das Transformationsgeschehen besteht, lässt sich vor diesem Hintergrund genauer fassen: Es besteht in Aktivitäten, die eine Person, die sich zuschreiben kann, etwas angesichts einer Krise („ich weiß nicht, wie ich jemals schulisch erfolgreich sein werde") gelernt zu haben, für diesen Lernerfolg aufgewendet hat, wenn dieser Lernerfolg einen neuen Zusammenhang starker Überzeugungen hervorgebracht hat. Wenn ich mich nicht täusche, sind es solche Aktivitäten (Klavierunterricht nehmen, gegen elterliche Meinungen revoltieren etc.), die den Plot tatsächlicher biographischer Erzählungen bilden und die zur empirischen Rekonstruktion von transformatorischen Bildungsprozessen infrage kommen.

Wenn diese Überlegungen bereits ein anschaulicheres Bild des Gegenstands transformatorischer Bildungsprozesse vermitteln können, wenn sie zeigen, dass und warum Krisen im Sinne Kollers und höherstufige Lernprozesse zusammengedacht werden müssen, um Anlässe und Vollzug dieser Prozesse besser verstehen zu können, dann weisen diese Überlegungen womöglich auch auf den Bedarf an weiterer argumentativer und begrifflicher Ausarbeitung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hin. Nur eine sehr anspruchslose Diskussion würde in ihr bereits einen Konsens sehen.

Literatur

Beckermann, Ansgar (2014): Einführung in die Logik. Berlin: De Gruyter.

Bugiel, Lukas (2021): Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. Bielefeld: transcript.

Bugiel, Lukas (2023). Was heißt ‚Erfahrung bildet'? Ein analytischer Vorschlag. In: Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–79.

Carnap, Rudolf/Stegmüller, Wolfgang (1959): Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit. Wien: Springer.

Drerup, Johannes (2019): Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 6, 1, S. 61–90.

Henning, Tim (2009): Person sein und Geschichten erzählen. Eine Studie über personale Autonomie und narrative Gründe. Berlin: De Grutyer.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2022): Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, S. 1–10.

Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annährung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus, S. 98–135.

Kreitz, Robert (2008): Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie. Münster: Waxmann.

Shields, Matthew (2021): On Stipulation. In: European Journal of Philosophy 29, 4, S. 1100–1114.

Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung. Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66–87.

Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.

Wulftange, Gereon (2015): Fremdes – Angst – Begehren Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Yacek, Douglas (2020): Anders werden – besser werden. Alternativen zur transformatorischen Bildungstheorie. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Leiden: Brill, S. 81–107.

Yacek, Douglas (2022): Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation'. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler, S. 1–8.

Bildung und Interaktion. Der soziale Raum als Grundlage biographischer Bildungsprozesse

Dominik Hermann Matzinger

Einleitung

In gegenwärtigen bildungstheoretischen Überlegungen kommt den Fragen, worin Bildungsprozesse ihren *Anlass* finden und wie in deren Verlauf *Neues* entstehen kann, der Charakter zentraler Problemstellungen zu. Die vieldiskutierte *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* gibt mit der These, Bildungsprozesse würden durch *Krisen* angestoßen, die etablierte Selbst- und Weltverhältnisse irritierten und so Veränderung und die Entstehung von Neuem ermöglichten, eine vorläufige Antwort. Im vorliegenden Beitrag werden diese Fragen neu aufgeworfen; um meine Überlegungen prägnant darlegen zu können, werde ich mich dabei als Ausgangspunkt – ungeachtet der Breite der zu diesem Ansatz geführten Diskussion – speziell auf ein Buch beziehen, namentlich Hans-Christoph Kollers Einführung in diese Theorie: *Bildung anders denken*. Koller beginnt dieses Buch mit einem Zitat Michel Foucaults; dieser nennt als Ziel seines Schreibens, sich „selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor" (Foucault 2013: 1586). Das Schreiben sei für ihn eine *Erfahrung* und damit „etwas, aus dem man verändert hervorgeht" (ebd.: 1585). *Anders zu denken* stellt für Koller die „Formel" für sein Bildungsverständnis dar, sie sei eine „verdichtete Schilderung" dessen, was er als „transformatorische Bildung" (Koller 2012: 9) bezeichnet. Auch ein transformatorischer Bildungsprozess sei ein *Prozess der Erfahrung*, aus dem das Subjekt verändert hervorginge; und diese Veränderung betreffe „das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber" (ebd.). Anlass einer solchen Erfahrung und des folgenden Transformationsprozesses stelle eine Krise dieser Verhältnisse dar. Der Prozess selbst, der Modus der Veränderung, wird nicht als sukzessive Entwicklung, sondern als *Bruch* beschrieben. In seiner Auseinandersetzung mit Thomas Kuhns Beschreibung der Paradigmenwechsel in den Wissenschaften ortet Koller eine Parallele bzgl. der Zeitstruktur von Bildungsprozessen: jene, „dass ‚revolutionäre' Transformationen […] nicht allmäh-

lich und schrittweise, sondern schlagartig erfolgen“ (ebd.: 107). In diesem Sinne schreibt Kuhn in seinem vielbeachteten Werk *The Structure of Scientific Revolutions*: „[T]he new paradigm […] emerges all at once, sometimes in the middle of the night, in the mind of a man deeply immersed in crisis“ (Kuhn 1996: 90f.). Bei Kuhn lässt sich auch die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung wiedererkennen, die Koller vornimmt: Lernen versteht dieser als „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (Koller 2012: 15), während Bildungsprozesse den Rahmen, innerhalb dessen Lernen stattfindet, veränderten; sie seien „als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (ebd.). Bei Kuhn heißt es: „crisis loosens the rules of normal puzzle-solving in ways that ultimately permit a new paradigm to emerge“ (Kuhn 1996: 80). Die *Regeln* des Problemlösens geraten in die Krise, d.h. die Veränderung betrifft auch hier den Rahmen, den Modus des Vorgehens, nicht bloß einen „Zusatz“ zu demselben.

Ich werde im Folgenden (Abschnitt 1) auf die Krise als Anlass von Bildungsprozessen in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eingehen, um in Abgrenzung dazu (Abschnitt 2) eine alternative theoretische Fundierung möglicher Bildungsanlässe zur Diskussion zu stellen. Daraufhin werde ich (Abschnitt 3) die Bedeutung dieser Theorien im Blick auf biographische Bildungsprozesse untersuchen und dabei (Abschnitt 4) die Rolle der (auto-)biographischen Erzählung in deren Rahmen erläutern. Als Abschluss des Beitrags (Abschnitt 5) werde ich die Ergebnisse der Untersuchung an zwei autobiographischen Zeugnissen aus den 1930er Jahren konkretisieren.

1 Die Krise als Triebfeder der Entstehung von Neuem

Koller beschreibt *die Erfahrung des Fremden* als paradigmatischen Anlass eines transformatorischen Bildungsprozesses. Eine solche Erfahrung bestimmt er im Anschluss an Bernhard Waldenfels als die Begegnung mit etwas, das sich „dem Zugriff einer gegebenen Ordnung entzieht“ (Koller 2012: 81) – und damit eine Krise der bestehenden Ordnung provozieren könne. Koller erläutert die Bedeutung der Fremderfahrung für bildungstheoretische Überlegungen wie folgt:

> Die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht, kann insofern als eine Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden, als dieses Sich-Entziehen

die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverständnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt. (Ebd.: 85)

Die Entstehung des Neuen, die durch dieses krisenhafte Ereignis angestoßen wird, erklärt Koller über das Konzept *negativer Erfahrung* im Anschluss an Günther Buck. Grundlegend hierfür ist Edmund Husserls Beschreibung der *natürlichen Einstellung*: Der Mensch habe ein bestimmtes Wissen und Ansichten über bestimmte Erwartungen an die Wirklichkeit, die sich in der Regel auch erfüllten und die ihm so Orientierung böten. Die „Generalthesis der natürlichen Einstellung" besagt letztlich: „‚Die' Welt ist als Wirklichkeit immer da, sie ist höchstens hier oder dort ‚anders' als ich vermeine" (Husserl 1985: 137). Wird dieser „Erwartungshorizont" in der Erfahrung irritiert, könne dies eine Veränderung der Einstellung provozieren; man könne dann die natürliche Einstellung gleichsam „einklammern", sich auf die Erfahrung einlassen und zu *zweifeln* versuchen (vgl. ebd.: 138). Dies kann, mit Günther Buck gesprochen, in einer „negativen Erfahrung" münden:

Nicht nur der Gegenstand der Erfahrung stellt sich anders dar, sondern das erfahrende Bewusstsein selbst kehrt sich um. Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewusst-Werden. Wessen man sich bewusst wird, das sind die in der seitherigen Erfahrung leitenden und als leitende unbefragt gebliebenen Motive. (Buck 2019: 75)

Dieser Gedankengang findet sich wiederum in Hegels *Phänomenologie des Geistes* wieder. Dieses Werk hat Husserl und die an ihn anschließende phänomenologische Schule maßgeblich beeinflusst, was auch durch die Ähnlichkeit der verwendeten Terminologie deutlich wird: „Das natürliche Bewußtsein", so Hegel, „wird sich erweisen, nur Begriff des Wissens oder nicht reales Wissen zu sein" (Hegel 1987: 69). Das „natürliche Bewusstsein", wie die „natürliche Einstellung" bei Husserl, entspräche nicht dem „realen" Wissen, es sei bloß „Begriff" davon, Gewohnheitswissen oder unhinterfragte Annahme. Der Weg des Bewusstseins zum „wahren Wissen" führe, wie es auch Buck beschreibt, über die *Negation* seiner selbst: Dieser Weg habe „für es [das Bewusstsein, Anm. d. A.] negative Bedeutung, und ihm gilt das vielmehr für Verlust seiner selbst, was die Realisierung des Begriffs ist; denn es verliert auf diesem Wege seine Wahrheit" (ebd.). So wie Husserl den *Zweifel* an den Beginn des Veränderungsprozesses stellt, spricht Hegel von der Möglichkeit einer Veränderung, „indem er [der Geist, Anm. d. A.]

eine Verzweiflung an den sogenannten natürlichen Vorstellungen, Gedanken und Meinungen zustande bringt" (ebd.: 70).

Die „Bewegung" der Bildung in diesem Konzept lässt sich wie folgt beschreiben: Auslöser bzw. Anlass der Veränderung ist die Krise, eine Infragestellung bestehender Ordnungen oder gewohnter Muster des Wahrnehmens und Urteilens. Die Art und Weise, wahrzunehmen und zu urteilen, wird transformiert, um den neuen Ansprüchen gerecht werden zu können. Bezeichnend sind die Umschreibungen dieser Bewegung, die sich bei Buck, Hegel und Foucault finden: Bei Buck kehrt sich das Bewusstsein „um", Hegel (1987: 69) spricht vom „Verlust seiner selbst". Foucault drückt es noch drastischer aus: Die Erfahrung diene dazu, „das Subjekt von sich selbst loszureißen, derart, daß es nicht mehr es selbst ist oder daß es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird" (Foucault 2013: 1587). In diesen Formulierungen zeigt sich die *Radikalität*, die mit diesem Verständnis von Veränderung verknüpft ist: Das Subjekt tritt sich selbst gegenüber, negiert oder vernichtet sich gar, um sich neu „zusammenzusetzen" und zu sich – einem „verkehrten" Sich – zurückzukehren. Zu bemerken ist auch: Die *Form* der Transformation wird mit dieser Bewegung beschrieben; der *Inhalt*, also wohin die Veränderung des Subjekts führt, wird dabei nicht thematisiert.[1]

Nun lässt sich die Frage stellen, ob der Anlass tatsächlich eine Erfahrung darstellen muss, die sich entzieht, die Bestehendes radikal infrage stellt, oder ob nicht auch eine Erfahrung des schlicht *anderen* genügte, um einen Bildungsanstoß zu bieten. Die These, die ich im Folgenden vertreten werde, lautet, dass in der Interaktion mit anderen, der Kommunikation verschiedener Menschen untereinander noch unentdeckte Potenziale entfaltet werden können, Neues entstehen kann. Die *Pluralität der Menschen* bietet in sich Bildungsanlässe, sobald Menschen in Interaktion treten und miteinander kommunizieren. Es geht um die „Ahnung eines Zusammenhangs bisher unbegriffener Einzelheiten" (Polanyi 1985: 28), die den ersten Schritt eines Bildungsprozesses darstellen kann.

1 Bei Hegel und Husserl wird diese Bewegung als zur Wahrheit führend gedacht (wenngleich diese nicht inhaltlich bestimmt wird); in späteren phänomenologischen Ansätzen (etwa der existenzialistischen Spielart Sartres) wird diese Ansicht tendenziell nicht mehr vertreten – ebensowenig in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Implizit wird jedoch durchaus irgendeine Art von „Verbesserung" unterstellt.

2 Der soziale Raum als Quelle von Neuem

Axel Honneth schreibt, dass „sich Entwicklung überhaupt nur in Form einer Freisetzung und Realisierung vorhandener Potenziale durch ein In-Kontakt-Treten von zunächst isolierten ‚Einzeldingen' vollzieht" (Honneth 2015: 97); d.h., es sei nicht die Erfahrung eines die Grenzen der eigenen Denkmuster sprengenden Phänomens nötig, um Veränderung anzustoßen, es genügte auch etwa die Perspektive eines anderen Menschen auf einen gemeinsamen Gegenstand: „An den jeweiligen Phänomenen gelangt nur zur Verwirklichung, was an noch nicht offenbarten und insofern zukünftigen Möglichkeiten noch in ihnen liegt, wenn sie beginnen, miteinander zu kommunizieren" (ebd.: 97f.). Honneth beschreibt die „Tendenz aller Wirklichkeit, durch ‚Interaktion' zwischen den jeweiligen Elementen brachliegende Möglichkeiten zu entbinden und dadurch neue Realitäten zu schaffen" (ebd.: 98) und knüpft dabei an Überlegungen von John Dewey an, die dieser in seinem Vortrag *Die umfassende philosophische Idee* formuliert. Dewey beschreibt in diesem Vortrag *das Soziale* als diese Idee, die umfassend sei insofern, als sie alle weiteren menschlichen Ideen bedinge, indem sie ihnen vorausgehe und als ihre Voraussetzung auf sie einwirke. Das Soziale konstituiere sich in einer „umfassenden Interaktion" (Dewey 2003: 88), in deren Rahmen bestimmte Phänomene erst ihre *Bedeutung* erlangten. Diese Phänomene existierten natürlich auch abseits dieser Sphäre; doch träten sie außerhalb dieser umfassenden Interaktion auf, zeigten sie „nicht jene volle Kraft und Bedeutung […], die den traditionellen Gegenstand der Philosophie bildet" (ebd.). Neues, Veränderung könne entstehen, indem verschiedene Individuen miteinander kommunizierten, interagierten, ihre jeweils eigenen Eindrücke mit denen anderer in Verbindung brächten und damit eine Quelle für neue Ideen und Perspektiven schafften.

Diese Überlegung, dass das Soziale, jene „spezifisch menschliche Form der Gruppierung" (ebd.: 81), die Grundlage all unseres Denkens, Handelns und Urteilens darstellt, findet sich in unterschiedlichen Spielarten in vielen (sozial-)philosophischen Ansätzen des 20. Jahrhunderts.[2] So richten wir uns etwa nach Ludwig Wittgenstein in unserem alltäglichen Sprechen und Handeln immerzu nach bestimm-

2 Wenn ich im Folgenden verschiedene Ansätze vorstelle, so will ich damit keine uneingeschränkte „Vereinbarkeit" derselben unterstellen und Differenzen leugnen; es sollen bestimmte Aspekte der Ansätze nachgezeichnet werden, die m.E. im Blick auf eine Theorie biographischer Bildungsprozesse neue Perspektiven eröffnen können.

ten Regeln; diese durch spezifische Regeln strukturierten Handlungsweisen bezeichnet er als *Sprachspiele*. Die Bedeutungen, die wir vermitteln, seien nicht mit unseren Worten oder Handlungen notwendig verknüpft; sie ergäben sich „in der Art ihres Gebrauchs" (Wittgenstein 2017: § 10). Die Bedeutungen würden geteilt, ermöglichten Verständigung – und bildeten so einen Raum möglicher Interaktion. Es ginge bei diesen gemeinsamen Sprachspielen, Regeln und Handlungsformen nun nicht bloß um eine „Übereinstimmung der Meinungen, sondern der Lebensform" (ebd.: § 241); diese Übereinstimmung beträfe demnach nicht nur auf einer abstrakten Ebene bestimmte Definitionen, sondern ebenso die *Urteile* (vgl. ebd.: § 242), an denen wir unser Handeln orientierten und verschiedene Gegebenheiten interpretierten. Diese Urteile seien in unsere Sprache eingelassen, wir fällten sie immer schon, wenn wir im Gespräch mit anderen auf einen gemeinsamen Gegenstand Bezug nähmen.

Charles Taylor, der die Verwobenheit des menschlichen Denkens und Handelns in kulturelle Bedingungen und historische Entwicklungen untersucht – hier lässt sich eine Parallele zu den Sprachspielen ziehen –, schreibt in seiner Erläuterung der Aussage Wittgensteins zur Übereinstimmung der Urteile:

> Was Zorn, Liebe, das Streben nach Ganzheit usw. sind, kann ich also nur durch die von mir und anderen gemeinschaftlich gemachte Erfahrung lernen, daß diese Dinge in einem gemeinsamen Raum Objekte für uns sind. Dies ist die Wahrheit im Hintergrund des Wittgensteinschen Ausspruchs, zur Übereinstimmung der Definitionen gehöre eine Übereinstimmung in den Urteilen. (Taylor 1996: 71)

Diese Urteile, so Taylor, wären nun nicht derart aufzufassen, dass wir sie schlicht auf die Dinge projizierten, einem von uns unabhängigen Sein bestimmte Eigenschaften aufoktroyierten; im gemeinsamen Raum hafteten diese Urteile den Dingen immer schon an, sie seien so Teil der *Realität der Menschen*. Natürlich gäbe es eine Realität unabhängig von Menschen – doch was *für uns* Realität ausmache, welche Bedeutungen wir Gegenständen zusprächen, bestimme sich erst durch den *sozialen Raum*, in dem wir uns befänden. Bei Taylor stiftet diesen Bezugsrahmen primär die gemeinsame Sprache, die den Raum konstituiere, der uns immer schon vorausgehe; wir würden „von unseren Erziehern in ein bereits stattfindendes Gespräch einbezogen […]. Die Bedeutungen, die die Schlüsselbegriffe zunächst für mich haben, sind ebendie Bedeutungen, die sie für uns […] haben" (ebd.: 70).

In den Kontext eines für das menschliche Leben konstitutiven *sozialen Raums* lassen sich auch Hannah Arendts Beschreibungen des *Bezugsgewebes menschlicher Angelegenheiten* einordnen:

> Da Menschen nicht von ungefähr in die Welt geworfen werden, sondern von Menschen in eine schon bestehende Menschenwelt geboren werden, geht das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten allem einzelnen Handeln und Sprechen voraus. (Arendt 2018: 226)

Arendt beschreibt dieses Bezugsgewebe als ein ungreifbares *Zwischen*, „das aus den Taten und Worten selbst, aus dem lebendigen Handeln und Sprechen entsteht" (ebd.: 225). Handeln und Sprechen hinterließen keine greifbaren Resultate und Produkte; doch „dies Zwischen ist in seiner Ungreifbarkeit nicht weniger wirklich als die Dingwelt unserer sichtbaren Umgebung" (ebd.). In diesem „Bezugsgewebe" kämen „zahllose, einander widerstrebende Absichten und Zwecke[]" (ebd.: 226) zur Geltung, es spiegle die Pluralität der Menschen wider; es bilde eine gemeinsame Basis, auf der man sich austauschen und agieren, und auf der man weiter aufbauen könne. Mit Taylor ließe sich sagen, es bilde die *Realität* der Menschen.

Weil nun „Handeln darin besteht, den eigenen Faden in ein Gewebe zu schlagen, das man nicht selbst gemacht hat" (ebd.: 226), wäre es möglich, Neues zu schaffen und zu beginnen; das Handeln könne „mit der gleichen Selbstverständlichkeit Geschichten hervorbringen, mit der das Herstellen Dinge und Gegenstände produziert" (ebd.). Wir könnten an dieses Gewebe anknüpfen und uns selbst in unserer „personalen Einmaligkeit zum Vorschein und mit ins Spiel" (ebd.: 225f.) bringen, das Gewebe so verändern – wie es aus den Geschichten der Menschen gewoben ist, unsere eigene Geschichte in es einschreiben. Bedingung des Neuen ist so schlicht „das Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, daß nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern" (ebd.: 17).

3 Zur Bedeutung für eine Theorie biographischer Bildungsprozesse

Mit den oben behandelten Autor*innen lassen sich verschiedene Aspekte einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in neuem Licht betrachten; ich werde im Folgenden – mit unterschiedlichen Akzentuierungen hinsichtlich des *Anlasses*, des *Verlaufs* sowie der *qualitativen Dimension* von Bildungsprozessen – noch einmal auf sie eingehen.

Mit Axel Honneth und John Dewey kann ein alternativer Anlass für biographische Bildungsprozesse in den Blick gerückt werden: Die Entstehung von Neuem wird nicht bloß durch eine *Krise* des Bestehenden ermöglicht, sondern ebenso durch Interaktion und Kommunikation verschiedener „Einzelheiten" *im Rahmen* des Bestehenden. Die Bewegung der Bildung, die dabei vollzogen wird, ist so nicht einfach eine *Negation* von Selbst- und Weltverhältnissen; diese werden vielmehr der sozialen Interaktion ausgesetzt, wodurch es zu ihrer Bestätigung oder zur Notwendigkeit ihrer Reformulierung kommen kann. Es geht um den Miteinbezug der Perspektive des anderen[3] in die eigene, um die Möglichkeit der Differenzierung, Erweiterung, Adaptierung, Vertiefung und besseren Begründung der eigenen Perspektive. Im Anschluss an Arendt und Taylor lässt sich auch eine *qualitative Bestimmung eines Ziels von Bildung* andeuten: Arendt schreibt, es gelte,

> mit Hilfe der Einbildungskraft, aber ohne die eigene Identität aufzugeben, einen Standort in der Welt einzunehmen, der nicht der meinige ist, und mir nun von diesem Standpunkt aus eine eigene Meinung zu bilden. Je mehr solcher Standorte ich in meinen eigenen Überlegungen in Rechnung stellen kann, und je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht […], und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meine Meinung sein. (Arendt 1972: 61)

Durch diesen Miteinbezug des Standpunkts anderer gelange ich zu einer qualifizierteren Meinung; meine Überlegungen, meine Handlungen werden dementsprechend besser begründet sein. Je mehr Perspektiven anderer ich in die eigene miteinschließen kann, desto differenzierter wird meine eigene Ansicht ausfallen; desto reflektierter werde ich mich selbst in der Welt positionieren können, *desto besser werde ich meine Selbst- und Weltverhältnisse begründen können*.

Mit Taylor kann man *praktisches Schließen* als Aufgabe dieser Auseinandersetzung mit Pluralität sehen; Taylor schreibt, das Ziel dieses Schließens

> ist der Nachweis nicht der absoluten Richtigkeit einer bestimmten Position, sondern der Überlegenheit eines Standpunkts im Verhältnis zu einem anderen. Dabei geht es […] um vergleichende Aussagen. Die Triftigkeit einer dieser

3 Dies lässt sich mit Überlegungen von Thorsten Fuchs in seiner Dissertation *Bildung und Biographie* in Verbindung bringen: Fuchs beschreibt die Bedeutung von *Fremdverhältnissen* im Rahmen biographischer Bildungsprozesse, die es neben Selbst- und Weltverhältnissen zu berücksichtigen gelte (vgl. dazu Fuchs 2011: 336ff.).

vergleichenden Behauptungen ist erwiesen, sobald wir zeigen können, daß der Schritt von A nach B einen Erkenntnisvorteil erbringt. (Taylor 1996: 140)

Auch hier geht es um eine differenziertere, bessere Begründung für einen Standpunkt oder eine Perspektive auf einen Gegenstand; und Taylor sieht den Weg zu dieser „triftigen Behauptung" im Modus des Vergleichs, d.h. in der Auseinandersetzung mit anderen möglichen Behauptungen, Perspektiven, Begründungen oder Sichtweisen. Im Vergleich können sich Erkenntnisvorteile zeigen; ein Gegenstand kann sich differenzierter, stärker kontextualisiert, facettenreicher oder schlicht angemessener zeigen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten können sich erweitern. Der Vergleich ergibt sich im Übergang von einer Position zu einer anderen: „Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht die Natur des Übergangs von A nach B. Der springende Punkt des rationalen Beweises liegt in dem Nachweis, daß der betreffende Übergang fehlermindernd ist" (ebd.). In diesem Vergleich kann ich – retrospektiv – die vergangene Ansicht als fehlerhaft im Gegensatz zur aktualisierten erkennen; die alte muss deshalb nicht völlig falsch gewesen sein, sie muss nicht zwangsläufig umgekehrt, negiert oder gar vernichtet werden; sie muss bloß einer besseren Begründung zugeführt werden. Hier zeigt sich, dass ein so gedachter Bildungsprozess keinen radikalen Charakter haben, dieser nicht notwendig als Bruch oder Zäsur gedacht werden muss: Die Bildung einer differenzierten Meinung und jener Übergang von A nach B sind auch als *sukzessive Entwicklung* möglich (wenngleich es auch eine Zäsur darstellen *kann*); umso mehr, als sich kein Endpunkt dieser Entwicklung festmachen lässt. Ebenso lässt sich ein Bildungsprozess hier nicht klar von Lernprozessen abgrenzen. Die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Meinungen, der Vergleich verschiedener Positionen kann als eine Form der Aneignung von Wissen oder Information betrachtet werden; doch das Denken der Person, die sich dieses Wissen aneignet, bleibt davon nicht zwangsläufig unberührt. Das neue Wissen ist nicht unbedingt bloß *additiver Bestandteil* des „Gesamtwissens" dieser Person; das Denken kann sich – durch neue, tiefere Begründungen, die sich durch neue Informationen ergeben – auch *qualitativ* verändern, wenn es auch kein völlig neuer Modus der Informationsverarbeitung sein mag. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt auch Julia Lipkina: Im Anschluss an Taylor schreibt sie, die Artikulationen der eigenen Wertungen „können zwar zur Bestätigung von Selbst- und Weltverhältnissen führen, sie verleihen ihnen aber gleichzeitig auch eine *andere Qualität* und wirken somit transformierend" (Lipkina 2021: 112).

Eine derart bestimmte qualitative Dimension von Bildungsprozessen schafft auch Abhilfe für die Verlegenheit der Bildungswissenschaft, ein Ziel der Bildung inhaltlich zu bestimmen. Seit dem *Ende der großen Erzählungen*, jenem Punkt, an dem transzendente, religiöse und andere metaphysische Begründungsfiguren ihre Plausibilität verloren haben, scheut sich auch die Bildungswissenschaft vor normativen Setzungen. Normative Aspekte erscheinen jedoch in bildungstheoretischen Zusammenhängen als notwendig, insofern, als eine Theorie von Bildungsprozessen auch angeben können sollte, wie diese von anderen Transformationsprozessen abzugrenzen sind. Die Normativität stellt einen blinden Fleck gegenwärtiger Bildungstheorie und -forschung dar: Wie Thorsten Fuchs konstatiert, käme – vor allem in der empirischen Bildungsforschung, ebenso aber auch in theoretisch geführten Diskussionen – in „der Beschränkung auf vorfindliche Gegebenheiten und nachprüfbare Zusammenhänge […] die Signatur einer sich als normativ enthaltsam gebarenden Wissenschaft zum Ausdruck" (Fuchs 2015: 15). Die oben erörterte qualitative Rahmung von Bildungsprozessen benötigte jedoch kein metaphysisches Prinzip, dessen Begründungsversuch zu Recht Skepsis auf den Plan riefe; die Qualität eines Transformationsprozesses ließe sich im Rahmen einer biographischen Erzählung im Modus des Vergleichs zweier Standpunkte – vor und nach dem Übergang von A nach B – bestimmen. Es ginge dabei schlicht um die bessere Begründung, die Minderung von Fehlern, um die differenziertere Meinung, die mehr Perspektiven miteinschließen kann. Eine solche normative Dimension spricht auch Lipkina an, wenn sie schreibt, die oben erwähnten „Artikulationsprozesse bringen komplexere (und neue) Weisen, sich auf sich und die Welt zu beziehen, hervor und stellen im Sinne Taylors eine Fortschrittbewegung [sic!] zu einem besseren und klareren Verständnis seiner selbst dar" (Lipkina 2021: 112). Hier nach einer „letzten Erklärung" zu fragen, erübrigt sich: „Das ist gerade so, als wolltest du sagen: ‚Es gibt kein letztes Haus in dieser Straße; man kann immer noch eines dazubauen.'" (Wittgenstein 2017: § 29)

4 Die biographische Erzählung

Charles Taylor räumt der biographischen Erzählung einen hohen Stellenwert im menschlichen Leben ein, er betont die Notwendigkeit einer solchen Narration für die Bildung einer Identität: „Um zu empfinden, wer wir sind, brauchen wir eine Vorstellung davon, wie wir es

geworden sind und wohin wir unterwegs sind“ (Taylor 1996: 94). Taylor schreibt, wir führten unser Leben in einem m*oralischen Raum* (vgl. ebd.: 52ff.), d.h. in einer Welt, in der wir qualitative Unterscheidungen treffen müssten: nicht nur moralische Entscheidungen im engeren Sinne, wie wir mit anderen Menschen umgehen sollen, was die Würde des Menschen ausmacht, sondern ebenso – im weiteren Sinn –, woran wir unser Handeln orientieren, was wir als sinnvolles Leben, als wünschenswerte persönliche Zukunft, als anerkennungswürdiges Auftreten in der Öffentlichkeit betrachten (vgl. ebd.: 16ff.). Taylors These besagt, es sei „konstitutiv für menschliches Handeln, daß man sein Leben innerhalb eines derart durch starke qualitative Unterscheidungen geprägten Horizonts führt“ (ebd.: 55). All diese Fragen ließen sich bloß im Rahmen einer biographischen Erzählung beantworten:

> [D]ie Auffassung des eigenen Lebens im Sinne einer narrativen Darstellung [ist] ebensowenig wie die Orientierung auf das Gute ein fakultativer Zusatz […]. Vielmehr spielt sich unser Leben in diesem Raum voller Fragen ab, die nur durch eine zusammenhängende Geschichte beantwortet werden können. (Ebd.: 94)

Um uns in der Welt orientieren zu können, um unser Leben selbstbestimmt und entschlossen führen zu können, benötigten wir Antworten auf jene Fragen, mit denen wir unweigerlich in der menschlichen Gesellschaft konfrontiert würden: Was sollen wir zum Maßstab unseres Handelns machen, was als Ziel in unserer Zukunft anstreben, wie gestalten wir erfüllende Beziehungen, worin finden wir Entspannung, kurz: Was betrachten wir als „hohe Güter“ in unserem Leben – und warum? Die möglichen Antworten auf all diese Fragen, die sich im sozialen Raum stellten, ergäben sich aus unserer Biographie; aus den Erfahrungen, die wir gesammelt haben, und aus den Vergleichen, die wir ziehen konnten, aus den qualitativen (und oft kontrastiven) Unterscheidungen, die wir treffen konnten und die unsere „hohen Güter“ konstituieren. Wir fänden Antworten, „die den Horizont bilden, angesichts dessen wir wissen, wo wir stehen und welche Bedeutungen die Dinge für uns haben“ (ebd.: 59). Wir machten Erfahrungen, träfen auf dieser Basis Unterscheidungen, entlang derer wir unser Leben ausrichteten – und die, im Vergleich, besser oder schlechter begründet sein könnten. Die Bildungsmomente, wie ich sie oben in Bezug auf das praktische Schließen beschrieben habe, ließen sich dementsprechend ebenso innerhalb einer solchen Narration verorten:

> Diese Form der Argumentation [des praktischen Schließens, Anm. d.A.] hat ihren Ursprung in der biographischen Erzählung. Von der Überlegenheit einer bestimmten Anschauung sind wir überzeugt, weil wir aus eigenem Erleben einen Übergang kennen, der nach unserer Auffassung fehlermindernd ist und daher einen Erkenntnisvorteil verschafft. (Ebd.: 140)

Unsere Biographie ist nach Taylor die Grundlage der Antworten, die wir benötigen, um uns in jenem „Raum der Fragen" zu bewegen; unsere eigene biographische Erzählung biete uns die Möglichkeit der *Artikulation* der Vergleiche, die sich aus den Übergängen in unserem Leben ergäben, und dadurch die Möglichkeit des Entschlusses. Wenn wir uns auch nicht völlig frei selbst wählen und bestimmen können, so können wir doch auf Basis unserer Erfahrung, unserer biographischen Erzählung einen *Selbstentschluss* (vgl. dazu Taylor 1988: 48) fassen. Der Rahmen, innerhalb dessen die eigenen Ansichten und Gewichtungen ihren Sinn erlangen und verständlich werden, muss letztlich artikuliert werden, und das heißt:

> Sobald wir ausführlich darzulegen versuchen, was wir voraussetzen, wenn wir einer Lebensform wahren Wert zusprechen, unsere Würde von einer bestimmten Leistung oder einem bestimmten Rang abhängig machen oder unsere moralischen Pflichten in bestimmter Weise definieren, artikulieren wir etwas, was ich hier als „Rahmen" bezeichne. (Taylor 1996: 53)

Einen solchen Rahmen im Sinne eines Selbstentschlusses zu definieren und zu begründen, kann als Bildungsmoment beschrieben werden und bietet eine Anschlussmöglichkeit der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung an diese Ausführungen. Innerhalb biographischer Erzählungen können Übergänge thematisch werden; können Unterscheidungen zwischen einem Davor und Danach getroffen werden; kann begründet werden, warum eine Veränderung im Sinne eines „Erkenntnisvorteils" vollzogen oder angenommen wurde – wodurch sich die qualitative Dimension des Transformationsprozesses beschreiben ließe und so eine Unterscheidung zwischen einem schlichten Prozess der Veränderung und einem Bildungsprozess getroffen werden könnte.

5 Empirische Konkretion

Im Folgenden werde ich die vorangegangenen Überlegungen anhand zweier biographischer Beispiele veranschaulichen. Ich beziehe mich dabei einerseits auf den Text von Alfred Raeschke aus den *Theodore Fred Abel-Papers*, einer Sammlung autobiographischer Erzählungen aus

dem Jahr 1934 von NSDAP-Mitgliedern, die ihren persönlichen Weg zum Nationalsozialismus beschreiben.[4] Andererseits werde ich die autobiographische Schrift *Eine Jugend in Deutschland* von Ernst Toller heranziehen; wie im ersten Text wird auch hier eine Jugend zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben, d.h. es herrschen in beiden biographischen Erzählungen ähnliche gesellschaftliche und historische Bedingungen, was einen Vergleich der Erfahrungen und Entwicklungen der Protagonisten ermöglicht.

5.1 Alfred Raeschke

Im betreffenden Text aus den *Abel-Papers* beschreibt Alfred Raeschke seine Transformation vom Marxisten zum Nationalsozialisten. An deren Beginn steht ein Erlebnis, das als Krise beschrieben werden kann, die Raeschkes bisherige Selbst- und Weltverhältnisse fraglich werden lässt: Im Alter von 19 Jahren ist er in einer Fabrik tätig, er und seine Kollegen sind marxistisch-kommunistisch geprägt. Eines Tages beschließen seine „kommunistischen Kameraden" einen wilden Streik, dem er sich anschließt; doch er wird letztlich der Einzige bleiben, der der Fabrik fernbleibt, und seine Anstellung verlieren. Seine Ideologie wird radikal infrage gestellt: „Ich sah plötzlich, dass alles nur Trug war, dass einer gegen den a[*unleserlich*] stand und sie sich freuten, dass einer, ich, nur dieser Sache geopfert w[*unleserlich*] brauchte" (Raeschke 1934: 2). Daraufhin ist Raeschke auf der Suche nach Orientierung. Er kann sich nicht dem Nationalismus, den er bislang verachtete, anschließen, doch auch der Kommunismus scheint ihm keine Perspektive mehr zu bieten. Eines Tages besucht er einen alten Schulfreund, bei diesem sieht er ein Plakat: zwei Köpfe, Adolf Hitler und „der Jude Radek=Sobelson"[5] (ebd.: 3), dazu der Text: „Wer soll dich führen, der oder der" (ebd.).

4 Abel verfasste auf Basis dieser Texte sein Buch *Why Hitler Came into Power: An Answer Based on the Original Life Stories of Six Hundred of His Followers*, erschienen im Jahr 1938. Im Anschluss an diese autobiographischen Zeitdokumente: Wieland Giebel (Hrsg.) (2018): Warum ich Nazi wurde: Biogramme früher Nationalsozialisten. Die einzigartige Sammlung des Theodore Abel. Berlin: Story Verlag. – Katja Kosubek (2017): „Genauso konsequent sozialistisch wie national". Alte Kämpferinnen der NSDAP vor 1933. Wallstein, Göttingen: Springer. – Axel Fehlhaber/Detlev Garz/Sandra Kirsch (2007): „Wie ich Nationalsozialistin wurde". Annäherung an eine Typologie weiblichen Engagements in der nationalsozialistischen Bewegung auf Basis der Abel-Collection. In: Sozialer Sinn 8, 2, S. 357–383.

5 Gemeint ist Karl Radek (geb. Karol Sobelsohn), Journalist und Politiker, der in der Sozialdemokratie in Deutschland und Polen tätig und jüdischer Herkunft war.

Dies bringt ihn nun endgültig dazu, an seinen früheren Anschauungen zu zweifeln, sie beginnen unaufhaltsam zu wanken: „Und da war es, als ob in mir etwas anfing. Ich wusste nicht wie es war, ganz urplötzlich kam es" (ebd.). Die beiden Köpfe thematisiert er fortan immer wieder: „Aber diese beiden Köpfe geben mir zu denken" (ebd.: 4), „und dann standen die beiden Köpfe wieder vor mir, der Jude und der Deutsche" (ebd.). Er erhält daraufhin ein Buch mit Reden von Adolf Hitler, und als er es gelesen hat, ist die Transformation vollzogen, der Übergang getan: „Und da erkannte ich plötzlich, dass alles was ich bekämpft hatte, die Wahrheit war" (ebd.).

Diese Erzählung kann anhand der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse interpretiert werden: Wie oben erwähnt, lässt sich der ursprüngliche Anlass – die Krise – in Raeschkes Erlebnis des Streiks sehen. Seine bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse werden im Zuge dieser Erfahrung erschüttert: Er schreibt, er habe gesehen, *dass alles nur Trug war*. Er findet sodann eine neue Orientierung, als er jenes Bild sieht. *Ganz urplötzlich* überkommt es ihn; hier deutet sich auch die Zeitstruktur des Bildungsprozesses an: eine abrupte Zäsur, kein kontinuierlicher, sukzessiver Übergang. Als er auch die inhaltliche Artikulation der Erkenntnis, die ihm zu Beginn bloß emotional zugänglich war – „im Herzen [war die Frage] schon gelöst. Aber der Verstand ging jetzt an gegen das Herz" (ebd.: 3) –, in den Reden Hitlers entdeckt, beschreibt er noch einmal eindrücklich die Transformation der grundlegenden Figuren seines Selbst- und Weltverhältnisses, die er auch als Negation seiner bisherigen Sichtweisen ausweist: Er erkannte plötzlich, *dass alles, was er bekämpft hatte, die Wahrheit war*.

Doch lässt sich diese Veränderung angesichts der Richtung der Entwicklung bzw. dieses Transformationsprozesses hin zum Nationalsozialismus uneingeschränkt als *Bildungs*prozess bezeichnen? Auf Basis des oben erörterten Bildungsverständnisses lässt sich ein Einwand erheben: Vergleicht man die Einstellungen Raeschkes vor und nach seiner Hinwendung zur NSDAP, so lässt sich seine Einstellung nach diesem Übergang hinsichtlich eines Erkenntnisgewinns oder einer stärkeren Differenziertheit bzw. Mehrperspektivität als *Regress* beschreiben. Ausschlag gibt der misslungene Streik: ein singuläres Ereignis, das Raeschke nicht in einen größeren Kontext stellt, keinem *Vergleich* zugänglich macht, zu dem er keine *alternativen Betrachtungsweisen* – etwa jene seiner „Kameraden" – zulässt; das so im Weiteren keinen Bildungsprozess veranlassen kann. Seine weitere Entwicklung wird erst beim Anblick des Plakats in Gang gesetzt: Dabei wird eine

differenzierte Weltsicht, in der soziale Gerechtigkeit und politisches Handeln im sozialen Raum verortet und in diesen Zusammenhang gestellt werden, gegen ein *komplexitätsreduzierendes Freund-Feind-Schema* getauscht: der Deutsche und der Jude. Der Kommunismus wird über die Einzelperson Karl Radeks mit dem Judentum identifiziert und dieses zum Feind erklärt. So bleibt ein möglicher Bildungsanlass ungenützt und die Leerstelle wird mit einer neuen Einstellung gefüllt, die schlicht von anderen übernommen wird.

5.2 Ernst Toller

Ernst Toller stammt aus einer gutgestellten, jüdischen Familie, er verbringt seine Kindheit und Jugend in vergleichsweise behüteten Verhältnissen, hat aber auch Kontakt zu Kindern anderer, ärmerer Schichten; dies provoziert in seinen späteren Jugendjahren – er ist nach Frankreich gegangen, um zu studieren – eine Reflexion über seine gesellschaftliche Stellung:

> Ich bin ein junger Mensch aus bürgerlichem Haus. Daß ich in Frankreich lebe, daß ich studiere, daß ich reise, daß ich versorgt werde, scheint mir ‚selbstverständlich'. […] Daß mein Freund Stanislaus seit seinem vierzehnten Jahr als Taglöhner arbeitet und von seinem schmalen Lohn die Eltern miternähren muß, war recht und billig, ebenso wie mein Recht, das Leben zu ‚genießen'. Jetzt erscheint mir plötzlich dieses Recht problematisch. […] Ich beginne, an der Notwendigkeit einer Ordnung zu zweifeln, in der die einen sinnlos Geld verspielen und die anderen Not leiden. […] Der Tag ist mir verleidet, die Welt ist mir verleidet, die Werte, die ich gestern für ewig und unverrückbar hielt, sind fragwürdig geworden, ich selbst bin mir fragwürdig. (Toller 1996: 44f.)

Hier thematisiert Toller einen *Übergang* und es zeigt sich seine Fähigkeit, die Perspektive anderer Menschen in seine eigene miteinzubeziehen; vermeintlich Selbstverständliches wird ihm so fragwürdig, scheinbar Notwendiges wird zweifelhaft. Dies lässt sich durchaus auch im Sinne Kollers als Bildungsprozess werten – es findet gewissermaßen sogar eine „Umkehrung" statt –, doch es lässt sich keine konkrete Krise als Anlass dieses Prozesses identifizieren. Den Anlass bietet seine Interaktion mit anderen, mit Student*innen in Frankreich, mit Freund*innen aus seiner Heimat, mit Angehörigen verschiedener Milieus und Kulturen. So kann er sich das bilden, was mit Arendt als eine *begründete Meinung* bezeichnet wurde. Auch der *Erkenntnisvorteil*, von dem Taylor spricht, lässt sich hier ausmachen: Ein Vergleich wird angestrengt, Tollers Haltung zuvor – die Anerkennung der Notwendigkeit der gege-

benen Ordnung, der Ungleichheit zwischen Reichen und Armen – erscheint ihm als schlechter begründet als die veränderte – die Anerkennung der Veränderbarkeit dieser Ordnung.

Eine Schlüsselerfahrung findet sich in Tollers Erinnerungen an seinen Fronteinsatz im Ersten Weltkrieg; er meldet sich mit 21 Jahren als Freiwilliger und kämpft nun gegen die Franzosen, in deren Land er kurz zuvor noch lebte. Nach Tagen im Schützengraben und furchtbaren Erlebnissen stößt er auf eine Leiche in der Erde und hält inne:

> Und plötzlich, als teile sich die Finsternis vom Licht, das Wort vom Sinn, erfasse ich die einfache Wahrheit Mensch, die ich vergessen hatte, die vergraben und verschüttet lag, die Gemeinsamkeit, das Eine und Einende.
> Ein toter Mensch.
> Nicht: ein toter Franzose.
> Nicht: ein toter Deutscher.
> Ein toter Mensch. (Ebd.: 70)

Auch hier übernimmt er die Perspektive der anderen, erkennt, dass sich die „Feinde" gegenüber in derselben Position befinden wie er; er erkennt, dass sie in dieser Lage vereint sind, gerade nicht getrennt und verschieden. Hier zeigt sich nun die Zeitstruktur, wie sie Koller beschreibt: die Plötzlichkeit der neuen Erkenntnis, von der Toller gleichsam übermannt wird. Doch es geht hier weniger um eine radikale Transformation *des* Denkens, sondern darum, dass sich *im* Denken eine neue *qualitative Dimension* eröffnet, die ihn die Welt unter einer neuen Perspektive betrachten lässt. Diese Erkenntnis wird ihn weiter begleiten und auch seine pazifistische Haltung und seinen Einsatz für die sozialistische Bewegung und Revolution in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg bestimmen.

In seinem politischen Engagement stößt Toller auf erheblichen Widerstand; so landet er auch, nachdem er Flugblätter vervielfältigt und verteilt hat, im „Irrenhaus". Dort beginnt er an seiner „Vernunft zu zweifeln" (ebd.: 105f.), seine Selbst- und Weltverhältnisse werden einmal mehr infrage gestellt; doch im Angesicht der widrigen, krisenhaften Umstände bleibt er seinen Ansichten treu. Der Direktor der psychiatrischen Klinik versucht ihn von der „Notwendigkeit alldeutscher Politik" (ebd.: 107) zu überzeugen, doch Toller widersetzt sich ihm: „‚Wir sprechen zwei Sprachen, Herr Professor', sage ich, ‚ich verstehe vielleicht Ihre Sprache, aber meine Worte sind Ihnen fremder denn chinesisch'" (ebd.).

Toller bildet sich in der Interaktion mit anderen Menschen, findet Anlässe für Entwicklungs- und Transformationsprozesse in seinen Er-

fahrungen, doch er liefert sich diesen nicht aus; er versucht, sein Verhältnis zur Welt und zu den anderen zu begründen, die Perspektive der anderen miteinzubeziehen. Deshalb reduziert er nicht, wie Alfred Raeschke, die Frage sozialer Gerechtigkeit auf ein bipolares Freund-Feind-Schema, sondern erkennt das Problem dieser Vereinfachung: „Verkannte Lebensreformer", so Toller, „bieten ihre Programme zur Sanierung der Menschheit an" (ebd.: 126), doch sie gingen eben reduktionistisch vor: „Sie wollen die Welt aus einem Punkt kurieren, läßt man die Prämisse gelten, ist ihre Logik unangreifbar" (ebd.). Doch Toller erkennt diese Prämisse als fehlerhaft.

In dieser Erzählung lässt sich kein klarer, singulärer Anlass einer Transformation ausmachen; scharfe Zäsuren, die Selbst- und Weltverhältnisse erschüttern und grundlegende Veränderungen initiieren, haben gegenüber langsamen, stetigen Prozessen geringere Bedeutung. Es lässt sich eine in Verbindung mit bedeutsamen Erfahrungen stehende, sukzessive Entwicklung rekonstruieren. In deren Verlauf vergleicht Toller mögliche Verhältnisse zu sich selbst, zur Welt und zu den anderen, er versucht, Perspektiven und Meinungen anderer nachzuvollziehen und zu berücksichtigen, ist bestrebt, sein Handeln zu begründen. In diesem Sinne lässt sich hier von einem *Selbstentschluss im Rahmen eines biographischen Bildungsprozesses* sprechen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durchaus Alternativen zu einer Konzeption von Bildung, die ihren Ausgang in der Erfahrung einer Krise nimmt, gefunden werden können, um die Entstehung des Neuen im Rahmen von Bildungsprozessen zu beschreiben und zu erklären. Eine Krise *kann* einen Anlass darstellen; es sind jedoch auch sukzessive Entwicklungen, die ohne *den einen* Anlass auskommen und im Modus der Interaktion mit anderen stattfinden, denkbar. Der Veränderungsprozess lässt sich auch inhaltlich beurteilen; man kann, mit Verweis auf begründbare Kriterien, einen Bildungsprozess auf spezifische Weise qualifizieren. Dass sich zu einer solchen Qualifizierung auch Gegenargumente finden lassen, steht m. E. außer Frage; dies muss jedoch – ganz im Sinne eines Bildungsverständnisses, das der Pluralität menschlicher Perspektiven einen hohen Stellenwert zuschreibt – nicht als Mangel betrachtet werden. Ebenso ist die Vorstellung eines Bildungsprozesses als *radikale* Transformation zu überdenken; bedeutsam ist die Eröffnung einer neuen Dimension des Denkens, die Veränderung seiner Qualität,

nicht seine Negation. Dabei wird auch die Unterscheidung zwischen Bildung und „bloßem" Lernen fraglich. Beizeiten, so hat sich zuletzt gezeigt, kann auch die *Treue* zu den eigenen Verhältnissen zur Welt und zu sich selbst *trotz* widriger Umstände ein Bildungsmoment markieren[6] – und so muss umgekehrt auch manche Transformation, die durch solche krisenhaften Umstände ausgelöst wurde, eher als Regress denn als Bildung beschrieben werden.

Literatur

Arendt, Hannah (1972): Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. München: Piper.

Arendt, Hannah (2018): Vita Activa oder: Vom tätigen Leben. München: Piper.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Dewey, John (2003): Die umfassende philosophische Idee. In: Dewey, John: Philosophie und Zivilisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 79–93.

Foucault, Michel (2013): Gespräch mit Ducio Trambadori. In: Foucault, Michel: Die Hauptwerke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 1585–1649.

Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1987): Phänomenologie des Geistes. Stuttgart: Reclam.

Honneth, Axel (2015): Die Idee des Sozialismus. Berlin: Suhrkamp.

Husserl, Edmund (1985): Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Stuttgart: Reclam.

Koller, Hans-Chsristoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kuhn, Thomas S. (1996): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

6 Diese Möglichkeit zeigt sich auch im Interview mit „Natalie" in der Dissertation von Thorsten Fuchs: Ihre Eltern wollten sie davon abbringen, sich mit einer bestimmten Freundin zu treffen, doch sie bleibt bei ihren Absichten. Dem kann durchaus ein mit Bildung korrespondierendes Moment zugeschrieben werden: „Dass sich Natalie dadurch nicht von ihrem Handeln abbringen lässt, macht deutlich, dass sie von der Rechtmäßigkeit ihres Tuns überzeugt ist." (Fuchs 2011: 338)

Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Raeschke, Alfred (1934): Mein Weg. https://digitalcollections.hoover.org/objects/58482/alfred-raeschke?ctx=a48142e5a695c7e36e2c02df92ad8882361a9570&idx=20 [Zugriff: 20.02.2022].
Taylor, Charles (1988): Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Toller, Ernst (1996): Eine Jugend in Deutschland. Gesammelte Werke. Bd. 4. München, Wien: Hanser.
Wittgenstein, Ludwig (2017): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

DIE MEHRDIMENSIONALITÄT VON (BIOGRAPHISCHEN) BILDUNGSBEWEGUNGEN

Biographische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung?

Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke

André Epp

1 Prolegomena

Kritisiert wird zunehmend, dass Krisen und Transformation nur eine mögliche Dynamik von Bildung repräsentieren (vgl. bspw. Fuchs 2014: 132; Klika 2016: 49; Rucker 2016; Wigger 2016: 115ff.; Lipkina 2021). Die starke Fokussierung auf Krisen und (durch Transformation entstehendes) Neues wird als eine (normative) Engführung des bildungstheoretisch interessierten Blicks aufgefasst, wodurch die Sicht auf andere Formationen von Bildung verstellt wird (vgl. bspw. Krinninger/Müller 2012; Ahmed/Müller/von Schwanenflügel 2013: 137f.; Beier 2020: 89). So wurden beispielsweise Überlegungen wie Bildung dazu beitragen könne, vorhandene Orientierungen zu bestätigen sowie Welt- und Selbstverhältnisse aufrechtzuerhalten (siehe auch Rucker 2016: 126ff.) bisher nur verhalten aufgegriffen.

Die Überlegungen des Beitrages setzen an diesem Ausgangspunkt an: Es wird zum einen dargelegt, wie (weitere) Figurationen von Bildung, also jenseits von Krisen und Transformation, in den Blick genommen werden können und zum anderen (weiter) entfaltet, dass auch Kontinuität bzw. das Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen als Bildung gedeutet werden kann.

Dazu erfolgt eine Bezugnahme auf das Konzept biographischer Arbeit, in welcher Welt- und Selbstverhältnisse verdichtet zum Vorschein kommen (vgl. Epp 2022), die Marotzki (1997: 83f.) wiederum als „die Signatur von Bildung" erachtet. Biographische Arbeit wird im Rahmen von biographischen Wandlungsprozessen sensu Schütze (1983), in denen sich krisenhafte biographische Verlaufskurven sowie die Sicht von Individuen auf sich selbst und die Welt (produktiv) transformieren (beispielsweise gelangen sie durch den Wandlungsprozess zu neuen Lebenshaltungen, Perspektiven und Fähigkeiten; vgl. bspw. Detka 2012: 20f.), was wiederum als Bildung konzeptualisiert bzw. empirisch rekonstruiert wird (vgl. Marotzki 1990: 129; Kraul/Marotzki

2002: 7; Nohl 2006: 20; Fuchs 2011: 185ff.), als besonders relevant angesehen. Sie vermag das Abreißen bzw. Einbrechen biographischer Kontinuität, wie es in biographischen Verlaufskurven zum Vorschein kommt, zu beheben (vgl. bspw. Dausien 2005; Schütze 2009: 362; Detka 2012). Biographischer Arbeit kommt jedoch nicht nur eine Bedeutung im Rahmen der Bewältigung von Krisen und beim Wiederherstellen (biographischer) Kontinuität eine Bedeutung zu, sondern ihr wird in der reflexiven Moderne (vgl. Giddens 1996) trotz des Brüchigwerdens vertrauter sozialer Kontexte das Vermögen zugeschrieben, Kontinuität und Dauerhaftigkeit (auch jenseits eines Krisenmodus) aufrechtzuerhalten (vgl. Kraul/Marotzki 2002: 7). Kurz: Biographische Arbeit stellt nicht nur (biographische) Kontinuität wieder her, sondern hält diese auch aufrecht.

Biographische Arbeit zielt somit auf ein *doing continuity* ab, das ebenso anschlussfähig an „bildungsbezogene Diskurse, Problemstellungen und Perspektiven" (Keddi 2011: 266) ist. Damit wird in den Fokus gerückt, wie Individuen Welt- und Selbstverhältnisse, aber beispielsweise auch bestimmte Handlungen, Aktivitäten, Überzeugungen und Werte, die in einer sich kontinuierlich wandelnden pluralisierten Welt, wie auch durch alltägliche (unspektakuläre) Differenzerfahrungen, irritiert und herausgefordert werden, über den (gesamten) Lebensverlauf aufrechterhalten (und graduell aktualisieren) ohne diese zu verwerfen bzw. aufzugeben und inwiefern sie sich dennoch prüfend reflektierend mit diesen auseinandersetzen. Dass die prüfend-reflektierende Aufrechterhaltung von Welt- und Selbstverhältnissen als Bildung konzeptualisiert werden kann, legen zudem auch Bucks (1981) Überlegungen nahe; er betont, dass

> alles, was wir als Neues zur Kenntnis nehmen, ist Neues innerhalb einer vorgängigen Vertrautheit, aufgrund deren uns das bisher Unbekannte immer auch schon bekannt gewesen ist. Das Neue ist Neues im Umkreis einer gewissen Bekanntheit. (Ebd.: 50)

Entsprechend muss in Betracht gezogen werden, dass Transformation und somit auch Bildung etwas Reproduktives aufweist, was insbesondere im Rahmen des Aufrechterhaltens von Welt- und Selbstverhältnissen, mit denen sich zuvor prüfend reflektierend – im Sinne eines Dekomponierens – auseinandergesetzt wurde, zum Vorschein kommt, da diese im Anschluss wiederhergestellt und somit in gewisser Art und Weise (auch) reproduziert werden.

Um aufzuzeigen, dass sich mithilfe des Konzeptes biographischer Arbeit, (weitere) Figurationen von Bildung jenseits von Krisen und Transformation empirisch in den Blick nehmen lassen, werden zunächst Relationen zwischen biographischer Arbeit und Bildung theoretisch entfaltet (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird anhand eines ausgewählten empirischen Falls exemplarisch veranschaulicht, wie sich das Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen als eine mögliche (weitere) Figuration von Bildung im Kontext biographischer Arbeit konkretisiert (Abschnitt 3). Abschließend werden die theoretischen und empirischen Perspektiven aufeinander bezogen, um sowohl den empirischen als auch den theoretischen Blick zu schärfen. Es wird insofern ein Beitrag zur Verknüpfung von Bildungstheorie und Bildungsforschung geleistet (Abschnitt 4).

2 Biographische Arbeit als Arbeit an sich selbst: Reflexion(en) von Welt- und Selbstverhältnissen

Biographische Arbeit kann als eine bewusste „Erkundung des eigenen Identitätsterritoriums“ (Schütze 2014: 115) in seinem Gewordensein und seiner Veränderbarkeit verstanden werden, im Rahmen dessen eine (interpretative) Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie erfolgt bzw. (selbst-)reflexiv an dieser gearbeitet wird; diese also zur Disposition steht (vgl. Dausien 2005; Detka 2012: 17f.). Entsprechende Auseinandersetzungen können zwar von außen angestoßen werden, beispielsweise indem Individuen (von so genannten signifikanten Anderen) dabei unterstützt werden, bestimmte Handlungen vorzubereiten. Allerdings muss die eigentliche biographische Arbeit – darauf verweist das innere Gespräch mit sich selbst – von den Betroffenen selbst geleistet und vollzogen werden (vgl. Schütze 2009: 361).

Folglich ist die eigene Biographie zentraler Gegenstand biographischer Arbeit, welche auf das Verstehen des eigenen biographischen Gewordenseins (der Vergangenheit und Gegenwart) und dessen Weiterentwicklung, also dem Gestalten der Zukunft, gerichtet ist (vgl. Schütze 2009: 359; Detka 2012: 17f.). Es können sowohl produktive Linien und Dynamiken der Identitätsentwicklung (in einer sich kontinuierlich wandelnden pluralisierten Welt), beispielsweise zum Herstellen oder Aufrechterhalten – im Sinne von doing continuity – eines biographischen Gleichgewichts (vgl. Hinrichsen 2020: 371), als auch Scheitern, Barrieren, Probleme, Krisen und Sackgassen erkundet und im inneren Gespräch mit sich selbst fokussiert und bearbeitet werden (vgl.

Schütze 2009). Dies ist allerdings nur unter Hinzuziehen von Welt(-bezügen) möglich, da die eigene Lebensgeschichte nicht losgelöst von historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen betrachtet werden kann. Durch eine entsprechende Einbettung der eigenen Lebensgeschichte kann sich das Individuum zu sich selbst anders ins Verhältnis setzen, neue Perspektiven auf sich eröffnen (vgl. Dausien 2005: 6), Vergessenes (wieder-)erinnern (vgl. Epp 2023) und so seine Handlungspotenziale erweitern (vgl. Schütze 2009; Detka 2012), da Erfahrungen und Erwartungen aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, anders geordnet und mitunter neu gedeutet, also reorganisiert, werden können (vgl. Dausien 2005: 6). Das rückbezügliche In-den-Blick-Nehmen der eigenen Person, das die eigene Vergangenheit, Gegenwart und antizipierte Zukunft vor dem Hintergrund historischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge umfasst, verweist somit auf das In-Augenschein-Nehmen von Welt- und Selbstverhältnissen, denen – wie nachfolgend aufgezeigt wird – auch im Rahmen bildungstheoretischer Auseinandersetzungen eine besondere Relevanz beigemessen wird.

Ungeachtet gegenwärtiger bildungstheoretischer Diskussionen und Positionierungen besteht dennoch Konsens darüber, „dass Gegenstand von Bildungsprozessen Selbst- und Weltverhältnisse sind“ (Lipkina 2021: 106). Im Rahmen der Genese von Welt- und Selbstverhältnissen „geht [es] darum, dass der einzelne sein Verhältnis zu sich und seiner natürlichen und sozial-geschichtlichen Umwelt über die Ausbildung von Einstellungen und Relevanzsetzungen austariert“ (Kraul/Marotzki 2002: 7). Der bildungstheoretisch interessierte Blick beschränkt sich somit nicht nur auf die Entwicklung des Individuums, sondern berücksichtigt ebenso die sozialen Bedingungen, von denen es umgeben ist. Bildung wird daher als Verschränkung von Selbstentwicklung und Welterschließung gedacht, denen auch im Rahmen von empirischen Untersuchungen eine Beachtung geschenkt werden muss. Neue Selbstbeziehungsformen sind somit ohne Einbindung des Weltbezugs nicht denkbar, wie Stojanov (2006a: 46) festhält:

> [D]ie Entstehung von neuen Selbstbeziehungsformen [setzt] streng genommen erst bei der Eröffnung des […] Welthorizonts des Einzelnen an […]. Denn erst die Eröffnung eines Welthorizonts ermöglicht […] überhaupt erst ein Verhältnis des Einzelnen zu sich als zu (s)einem Selbst […], das sich dadurch auszeichnet, dass es sich seiner partikular-ansozialisierten Umwelt entgegensetzen und über sie ‚hinauswachsen‘ kann.

Aus den Wechselwirkungen zwischen Welt und Mensch resultieren Suchbewegungen und Artikulationsprozesse. Erstere stoßen Indivi-

duen dazu an „sich zu sich selbst und zur Welt zu positionieren“ (Lipkina 2017: 142). Mittels letzterer kann beispielsweise nicht nur Implizites explizit gemacht werden, sondern ebenso zuvor schwer Greifbares eine Präzision erfahren, in dem es zur Sprache gebracht wird, „was sowohl Klärung als auch Bildung zugleich bedeutet“ (Lipkina 2021: 109). Artikulation führt dabei zur Bestätigung von Welt- und Selbstverhältnissen und transformiert diese zugleich, da

> 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. (Ebd.: 112)

Bildung muss daher als eine selbstreflexive Arbeit an sich selbst verstanden werden (vgl. Rose 2016: 235) – Marotzki (2006: 61) spricht von einem „reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ –, die sich daran bemisst, „ob es dem Einzelnen gelingt, seine [sic!] eigenes Gewordensein prüfend in den Blick zu nehmen“ (Lipkina 2017: 142), sodass „eine Komplexitätssteigerung durch den Bezug zum Allgemeinen“ (Lipkina 2021: 115) erfahren werden kann. Hinsichtlich der Fähigkeit zur Reflexion hält beispielsweise Lipkina fest, dass diese als unabdingbar für Bildung aufgefasst werden muss (vgl. ebd.). Zum Ausdruck gebracht wird dies ebenfalls mit dem Begriff der „reflexiven Bildung“ (Kraul/Marotzki 2002: 7). Auch Fuchs (2011) betont die Bedeutsamkeit einer kritischen Reflexionsfähigkeit in Hinblick auf Bildung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass nicht jede Wandlung grundsätzlich als Bildung verstanden werde könne (vgl. hierzu auch Stojanov 2006b: 76; Rieger-Ladich 2014; Epp 2019a: 272ff.; Beier 2020: 89).

In den Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen biographischer Arbeit und Bildung scheinen vielfältige Relationen auf, von denen nachfolgend exemplarisch einige hervorgehoben werden: Es sollte deutlich geworden sein, dass sich biographische Arbeit (vgl. Dausien 2005: 10; Schütze 2009: 360f.) ähnlich wie Bildung (vgl. Fuchs 2011: 390; Lipkina, 2021: 115) in einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und Welt realisiert, im Rahmen dessen das Individuum sein eigenes biographisches Gewordensein prüfend in den Blick nimmt (vgl. Schütze 2009: 360; Lipkina 2017: 142). Kurz: Das (selbst-)reflexive Auseinandersetzen mit Selbst und Welt kann als konstitutiv für beide erachtet werden.

Darüber hinaus kommt, wie zuvor ausgeführt, dem inneren Gespräch mit sich selbst im Rahmen biographischer Arbeit eine beson-

dere Bedeutung zu: Individuen können sich dadurch – ähnlich wie im Modus der Artikulation[1], die Taylor nicht nur auf sprachliche Äußerungen limitiert (vgl. Taylor 2017: 369, 427) – nicht nur dem eigenen biographischen Gewordensein gewahrwerden, was Lipkina (2021: 112) in ihren bildungstheoretischen Überlegungen als Identität entdecken beschreibt, sondern aufgrund des prüfend-reflektierenden Durchprozessierens der Vergangenheit, Gegenwart und dem Antizipieren von Zukunft werden zugleich aberierte und/oder veränderte (komplexere) Sichtweisen auf sich selbst und die Welt hervorgebracht, die eine andere Qualität aufweisen, und in der Erweiterung, dem Aufrechterhalten und dem Zuwachs von Handlungs- und Erlebensfähigkeit zum Ausdruck kommen können. Zum Vorschein kommen somit Komplexitätssteigerungen von Welt- und Selbstverhältnissen, die durch den Bezug zum Allgemeinen, als Bildungsprozesse gefasst werden (vgl. Marotzki 1990: 34ff.).

Darüber hinaus kann Bildung „sowohl zur Aufhebung als auch Aufrechterhaltung von [bisherigen] Selbst- und Weltverhältnissen führen" (Lipkina 2021: 106), sodass eine weitere Relation zu biographischer Arbeit ersichtlich wird. Im Rahmen letzterer können nicht nur produktive Linien und Dynamiken zur Aufrechterhaltung bestehender Welt- und Selbstverhältnisse, sondern auch Barrieren, Probleme und Sackgassen zum Auflösen krisenhafter Welt- und Selbstverhältnisse (beispielsweise Prozesse des Leidens, Scheiterns und Fehlschlagens) fokussiert und bearbeitet werden (vgl. Schütze 2009: 360ff.). Die Ausführungen legen somit Vermutungen nahe, dass sich im Kontext biographischer Arbeit unterschiedliche Figurationen von Bildung entfalten können. Dieser Spur wird nachfolgend empirisch nachgegangen.

3 Empirische Einblicke – erste Hinweise und Indizien auf weitere Figurationen von Bildung

Der Fall Herr Sauer[2] wird im Folgenden exemplarisch herangezogen, um in den Blick zu bekommen, inwiefern sich im Rahmen biographischer Arbeit verdichtete Hinweise auf Erscheinungsformen von Bil-

1 Es sei draufhingewiesen, dass Artikulationen, wie das inneren Gespräch mit sich selbst nahelegt, nicht ausschließlich einen selbstoffenbarenden Charakter aufweisen und helfen sich besser zu verstehen, sondern sie sich zugleich auch im Dialog manifestieren, also beispielsweise im nach außen transportieren von Wertungen.

2 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

dung finden lassen. Der Biograph ist zum Interviewzeitpunkt in seinen Mittdreißigern und seit mehreren Jahren Lehrer an einer allgemeinbildenden Schule. Das biographisch-narrative Interview mit Herrn Sauer stammt aus einem Forschungsprojekt, in dem die biographische Genese subjektiver Theorien zum Gegenstand gemacht wurde (vgl. Epp 2019b, 2021). Als Auswertungsmethode ist die soziolinguistische Prozessanalyse nach Schütze (1983) herangezogen worden. Diese ermöglicht sowohl allgemeine Strukturen des Sozialen und Ereignisse als auch die damit verbundenen Orientierungen und Deutungen der Biograph*innen zu rekonstruieren. Folglich gerät in den Blick, wie im Rahmen der biographischen Konstruktion Welt- und Selbstverhältnisse thematisiert werden, deren extensive und reflexive Bezugnahme (in ihrer Verwobenheit) auf biographische Arbeit hinweist. Zunächst wird in groben Zügen die biographische Gesamtformung entfaltet und anschließend Sequenzen, in denen biographische Arbeit zum Vorschein kommt, fokussiert.

Herr Sauer wird von seinen Eltern christlich erzogen, die sich zudem ehrenamtlich in der Kirchengemeinde des Wohnortes engagieren. Dadurch wurde er gemeinsam mit seinen drei Brüdern seit seiner frühen Kindheit in die christliche Kinder- und Jugendarbeit einsozialisiert: Zunächst als Teilnehmer (beispielsweise in der Jungschar und in der Kinderstunde), später in seiner Jugendzeit hat er als ehrenamtlicher Mitarbeiter jedoch auch die Jungschar geleitet. Im Rahmen der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit nimmt Herr Sauer an verschiedenen Aktivitäten teil. Darüber hinaus ist Fußball seit seiner Kindheit ebenso eine Leidenschaft von ihm, der er mehrmals die Woche in einem Sportverein nachgeht.

Nachdem Herr Sauer aufgrund seines Alters aus der Jungschar verabschiedet wird, fragen ihn die Mitarbeitenden an, sich dort zu engagieren. Obwohl Herr Sauer bereits intensiv in seinem Fußballverein eingebunden ist, nimmt er das Angebot an und organisiert im Rahmen seines Ehrenamtes vielfältige Aktivitäten in der Gemeinde. Im Rahmen seines kirchlichen Engagements betreut er ebenso Kinderfreizeiten und bringt sich in Gesprächsgruppen ein, wo sich „Jungs oder Mädels im gleichen Alter […] einfach übers Leben unterhalten“ (Z. 283f.).

Da seine Freunde aus dem Fußballverein „im Alter von fünfzehn, sechszehn […] feiern gegangen sind und äh viel Alkohol getrunken haben“ (Z. 480–482), Herr Sauer jedoch „keine Lust [da-]zu [… hatte und er] irgendwie was Positives […] machen und ähm für Menschen da zu sein [wollte], als [… sich] einfach nur [zu] betrinke[n] oder […]

einfach nur (1) so um die […] Dörfer ziehe[n]“ (Z. 483–489), zieht er es vor, seine Abende zunehmend mit den Menschen aus der Gemeinde zu verbringen. Gemeinsam mit diesen hat er beispielsweise einen eigenen Hauskreis gegründet, in dem sie sich u. a. über die Ausrichtung ihres zukünftigen Lebens unterhalten, also wie sie dieses aktiv ausgestalten wollen, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

> Wir (3) ja, uns früh überlegt haben was wollen wir mit unserem Leben machen. […] Äh was wollen wir in unserem Leben erreichen, beziehungsweise was (1) wie wollen wir unser Leben ausrichten und ähm. Für uns war sozusagen, eigentlich für alle drei klar, dass wir (1) nicht einfach nur so vor uns hinleben wollen und Geld verdienen ähm, Haus kaufen und sterben und das, das wars so (Z. 516–524).

Nach Abschluss des Abiturs beginnt Herr Sauer in einer anderen Stadt die Fächer Mathematik und Sport auf Lehramt zu studieren. Während seines Bachelorstudiums heiraten er und seine langjährige Freundin, die auch ihr erstes Kind zur Welt bringt. Neben dem Studium arbeitet der Biograph als Mathematik-Tutor an der Universität und betreut zudem eine ältere Dame, die

> eigentlich nur regelmäßig Besuch haben [wollte], dass sie nicht alleine ist (1). Ich war immer zwei Stunden in der Woche da. Erste Stunde haben wir zusammen ge- äh Kuchen gegessen und gequatscht und in der zweiten Stunde haben wir dann irgendwie immer (1) irgendwelche Projekte, Aufgaben gemacht. Meistens hat sie ihre Memoiren aufgeschrieben von ihrem Mann. Ähm die hat sie handschriftlich schon aufgeschrieben gehabt und ich mu- sollte sie dann am Computer tippen (Z. 921–931).

Da sein Studium, dessen Regelstudienzeit er unterschreitet, sowie die Zeit mit seiner Familie und dem neugeborenen Kind enorm viel Zeit binden und auch seine Gemeinde, in der er als Jugendlicher aktiv war, wie auch der Fußballverein, eine räumliche Distanz zu seinem Studienort aufweisen, treibt er während der Studienzeit weder Sport in einem Verein noch engangiert er sich in einer anderen Gemeinde. Diese Aktivitäten nimmt er erst wieder im Laufe seines Referendariats auf. „In dem Ort in dem ich dann auch, ähm, mein Referendariat gemacht habe ab da hab ich dann wieder Fußball gespielt (2) und haben dann auch wieder uns ne Gemeinde gesucht“ (Z. 357–359).

Obwohl er seine Abschlussarbeit im Referendariat aufgrund der Geburt seines zweiten Kindes „zwischen Tür und Angel geschrieben“ (Z. 757) hat, schließt er dieses erfolgreich ab. Er mündet in den Lehrkräfteberuf ein und wechselt nach dreieinhalb Jahren – aufgrund ei-

nes Hauskaufes mit dem damit verbundenen Wohnortswechsel – die Schule. Gegenwärtig unterrichtet Herr Sauer an einer Schule, in der er überwiegend im Hauptschulzweig tätig ist.

Die biographische Gesamtformung von Herrn Sauer lässt sich mit den Prozessstrukturen des Lebensablaufs nach Schütze (1983) zusammenfassend als „intentionale[s] Prinzip" (ebd.: 288) (biographisches Handlungsmuster) beschreiben, da er seinen Lebenslauf – trotz des orientierens an (Bildungs-)Institutionen – dennoch selbst nach seinen eigenen Vorstellungen aktiv (mit) ausgestaltet. Dies zeigt sich u.a. darin, dass der Biograph durch das Eingebundensein in die soziale Welt (vgl. Schütze 2002) der christlichen Gemeinde sowie dem Austausch in deren sozialen Arenen (vgl. ebd.), wie dem Hauskreis, maßgeblich dazu angeregt wird, sich (zunehmend) mit seinem biographischen Gewordensein, Verhaltensweisen und Zukunftsentwürfen auseinanderzusetzen, ohne dabei jedoch weitere (für ihn relevante) soziale Welten, wie den Fußballverein, unbeachtet zu lassen. Wie nachfolgend weiter ausgeführt wird, kann dies als biographische Arbeit interpretiert werden, die zur Sinnstiftung beiträgt.

Im Hinblick auf sein ehrenamtliches Engagement, den Austausch mit den Gemeindemitgliedern sowie den vielfältigen Gesprächen (beispielsweise im Hauskreis) hält der Biograph zusammenfassend fest, dass ihn diese Zeit „sehr verändert" (Z. 191) hat und er sie als „prägendste Phase" (Z. 191) seines Lebens erachtet. Mit diesen Äußerungen hebt er die biographische Relevanz, die er dieser Phase für sein weiteres Leben zuschreibt, deutlich hervor, da er nicht nur zunehmend über sein „Leben und […] Verhalten nachgedacht" (Z. 660f.), sondern ebenso „versucht [… hat] Sachen, die irgendwie nicht passen, ähm, zu ändern" (Z. 661f.). Durch die (weitere) vertiefte intensive Beschäftigung mit Prämissen der sozialen Welt der christlichen Gemeinde, in die er seit seiner Kindheit einsozialisiert wurde, erfolgt ein prüfend-reflektierendes Auseinandersetzen mit Welt- und Selbstverhältnissen (beispielsweise in Hinblick auf seine Verhaltensweisen), im Rahmen dessen Herr Sauer beispielsweise „gelernt habe […] dass es kein Problem ist [im Rahmen von Spielen] zu verlieren" (Z. 667f.). Ferner habe er sich aufgrund seines Statuswechsels vom Teilnehmenden zum Betreuenden ebenso mit bestimmten Gewohnheiten beschäftigt, die seines Erachtens mit der neuen Position nicht mehr vereinbar bzw. dieser nicht mehr angemessen waren, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

Wo ich mich am meisten in meinem Leben verändert habe […]. Ja ich war glaub ich sehr *unangenehm (betont)* teilweise als Kind hatte nen großen Bock und Dickschädel und war äh sehr häufig in Streit verwickelt […] und dann hab ich das erste Mal in meinem Leben Verantwortung übernommen und Verantwortung übernehmen *müssen (betont)* und hab dann auch auf den Kinderfreizeiten als Mitarbeiter mitgearbeitet […] und äh auf einmal war man in so ner Verantwortungsposition wo man sich um andere gekümmert hat und ab dem Zeitpunkt war ich irgendwie ein Stück weit ein anderer Mensch und habe (1) weniger Konflikte gehabt auch mit meinem kleinen Bruder […] auf einmal wars- war es irgendwie nicht mehr so dass wir uns jeden Tag gestritten haben sondern (1) ja dass ich (1) dass ja dass ich mich ein Stück weit verändert habe ähm (1) und (2) ja und auch ja mein Charakter dadurch wahrscheinlich sehr verändert habe dadurch dass ich ähm gemerkt habe okay du bist jetzt inner *Verantwortungsposition (betont)* und ähm und du möchtest dich jetzt auch so verhalten (Z. 196–215).

Deutlich wird, dass sich Herr Sauer in seine damalig gegenwärtige Lage hineinversetzt und unter Einbezug vergangener Sachverhalte, wie seiner aggressiven und unnachgiebigen Haltung seinen Mitmenschen gegenüber, ausführt, dass er diese verändern möchte. Dabei richtet er seinen gegenwärtigen Blick nicht nur auf die Vergangenheit, sondern ebenso auf Zukünftiges, da er antizipiert, wie er sich im Rahmen seines Ehrenamtes verhalten möchte. Im Rahmen des Rückgriffs auf Vergangenes und dem nach vorne gerichteten Blick auf Zukünftiges aus seiner damalig gegenwärtigen Position heraus bezieht Herr Sauer ebenfalls gesellschaftliche Sachverhalte mit ein. So begründet er beispielsweise sein antizipiertes Verhalten unter Einbezug gesellschaftlicher Bilder über Menschen, die ehrenamtlich tätig sind und eine Vorbildfunktion einnehmen. Das Einbeziehen gesellschaftlicher Sachverhalte, das meint, dass biographische Zusammenhänge sozial kontextualisiert werden, zeigt sich ebenso darin, dass Herr Sauer in Hinblick auf seine antizipierten Verhaltensweisen einen Religions- bzw. Gottesbezug herstellt und zentrale Prämissen des christlichen Glaubens (als eine Weltreligion) für sich verinnerlicht, mit denen er wiederum Gesellschaftsmitgliedern (beispielsweise im Rahmen des Ehrenamts) begegnen sowie auf diese einwirken möchte.

Das intensive Auseinandersetzen mit dem eigenen Gewordensein im Rahmen biographischer Arbeit ist ein zentraler Sachverhalt, der sich an vielfältigen Stellen des Interviews mit Herrn Sauer zeigt. Er stellt immer wieder Überlegungen dahingehend an, „wie *möchte (betont)* ich sein, was was möchte ich für ein Mensch sein“ (Z. 704f.), was Lipkina (2017: 42) in ihren bildungstheoretischen Ausführungen als prüfendes

In-den-Blick-Nehmen des eigenen Gewordenseins fasst. Im Rahmen von derartigen Reflexionen nimmt der Biograph auch sein soziales Umfeld und somit Weltbezüge in den Blick, wie der nachfolgende Interviewausschnitt verdeutlicht: „mit welchen Leuten (1) äh möchte ich dann Kontakt pflegen, von welchen Leuten möchte ich mich prägen lassen (1) und beeinflussen lassen“ (Z. 706f.). Mit seinen Ausführungen verweist der Biograph darauf, dass sich sein biographisches Gewordensein nicht in einem luftleeren Raum entwickelt, sondern dieses sowohl durch eigene Vorstellungen und Wünsche, als auch durch das ihn umgebende soziale Umfeld beeinflusst wird – also (der Wechselwirkung von) Welt- und Selbstbezügen eine Relevanz beigemessen werden muss.

Darüber hinaus finden sich in den Ausführungen von Herrn Sauer, in denen er gemeinsam mit drei Mitgliedern der Gemeinde grundsätzliche Überlegungen zur Ausrichtung ihres Lebens anstellt, weitere Hinweise für das Auseinandersetzen mit Welt- und Selbstbezügen. Mit den Bezugnahmen auf „Geld verdienen“ (Z. 523f.) und „Haus kaufen“ (Z. 524) verweist der Biograph nicht nur auf Orientierungen der Mehrheitsgesellschaft, sondern ebenso auf soziale Muster, die beispielsweise auch in sogenannten Normalbiographien dokumentiert sind (vgl. Kohli 1985). Im Hinblick auf die relativ feste Abfolge von Ereignissen, die verschiedenen Lebensabschnitten der Gesellschaftsmitglieder zugeordnet sind, wird oftmals auch von einem „institutionelle[n] Programm“ (Kohli 1985: 19) gesprochen, an denen sich orientiert bzw. abgearbeitet wird. Obwohl Herr Sauer dieses nicht grundsätzlich infrage stellt, wie auch der eigene Hauskauf verdeutlicht, ist ihm dennoch wichtig, sein Leben nach seinen (individuellen) Vorstellungen auszugestalten und mit Bedeutung zu füllen, wobei der Glaubensbezug aufgrund seiner Sozialisation diesbezüglich eine besondere Relevanz einnimmt.

Weitere Welt- und Selbstbezüge finden sich zudem in Herrn Sauers Begründungen, warum er nicht mit seinen Fußballfreunden alkoholtrinkend „um die Dörfer ziehe“ (Z. 488). Bezugnehmend auf seinen Glauben führt Herr Sauer beispielsweise aus, dass er mit seinem Handeln positiv auf Menschen und die Gesellschaft einwirken möchte, anstatt sich „einfach nur [zu] betrinke[n]“ (Z. 486f.). Ohne dass die Daten dazu umfassend Auskunft geben, schwingen in der Sachverhaltsdarstellung ebenfalls Hinweise auf etwas Widerständiges mit – insbesondere dann, wenn davon ausgegangen wird, dass in der Jugendphase Gruppendynamiken und Zugehörigkeitsorientierungen eine beson-

dere Sogwirkung entfalten (vgl. Amling 2015) –, da Herr Sauer sich der (scheinbaren) Gruppendynamik seiner Freunde aus dem Fußballverein nicht anschließt und das, obwohl der Fußballverein für ihn einen besonderen Stellenwert einnimmt. Somit kann das Festhalten, an den von ihm als bedeutsam aufgefassten Prämissen, als etwas Renitentes gegenüber der Orientierung seiner Fußballfreunde aufgefasst werden – im Sinne des Aufrechterhaltens bzw. Durchhaltens eines Deutungsmusters oder auch des Nichtmitmachens (vgl. ausführlicher Adorno 1977/2022).

Ferner sind in dem biographisch-narrativen Interview vielfältige reflexive Bezugnahmen, eigentheoretische Erklärungen und evaluative Passagen in Hinblick auf das Gewordensein, die ebenso Welt- und Selbstverhältnisse aufweisen, dokumentiert und ziehen sich wie ein roter Faden durch das Datenmaterial. So erklärt Herr Sauer beispielsweise seine frühe Heirat damit, dass er sich bereits als Jugendlicher damit auseinandergesetzt habe, wie er sein Leben ausgestalten wolle, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht: „Und das war wahrscheinlich auch ein Grund, dass wir uns so (betont) früh über unser Leben Gedanken gemacht haben, dass ich auch so früh geheiratet habe“ (Z. 569f.).

Zusammenfassend kann auf Grundlage der Ausführungen festgehalten werden, dass Herr Sauer zur Ausgestaltung seines Lebens an gesellschaftliche Muster und Orientierungen anschließt, dabei jedoch auch eigene Vorstellungen und Wünsche nicht vernachlässigt. Ferner führt er aus, dass er sich im Rahmen seines Engagements in der Gemeinde und der dort praktizierten Form biographischer Arbeit verändert hat, wie er beispielsweise anhand seiner Aggressivität, die er unter Kontrolle bringt, veranschaulicht. Allerdings kommt in Herrn Sauers diesbezüglichen Ausführungen weniger etwas Krisenhaftes zum Ausdruck (beispielsweise in Form von Sackgassen, Barrieren oder auch Erleidensprozessen) und seine marginalen Korrekturen können darüber hinaus auch nicht als etwas grundlegendes Neues – im Sinne einer Transformation – betrachtet werden, da Herr Sauer am christlichen Glauben, in den er seit seiner Kindheit einsozialisiert wurde, festhält; dieser also weiterhin für ihn einen besonderen Stellenwert im Leben einnimmt. Im Rahmen des Rollenwechsels zu einem ehrenamtlichen Mitarbeitenden und den vielfältigen Gesprächen, durch die biographische Arbeit angestoßen wird, nimmt der Biograph sein aggressives und jähzorniges Auftreten im inneren Gespräch mit sich selbst prüfend-reflektierend in den Blick. Dadurch erkennt er Aspekte in seinem Glauben, über die er zuvor noch nicht nachgedacht hat und bezieht

diese in seine Handlungen mit ein. Entsprechend weisen sowohl der Glaube als auch seine Handlungen eine andere Qualität als zuvor auf, und setzen sich somit von einem lediglich Bewusstwerdens des eigenen biographischen Gewordensein ab, was jedoch zugleich nicht als etwas Neues verstanden werden kann. Dies kann als ein Aufrechterhalten von Welt- und Selbstverhältnissen interpretiert werden bzw. als Hinweise diesbezüglich, da vorsichtig formuliert, die Auseinandersetzung mit Aspekten seines Glaubens die bisher keine Relevanz für ihn entfaltet haben, seine Haltung begünstigt bzw. bestärkt; also zu einer elaborierten Begründung seiner Perspektive beiträgt.

Obwohl Herr Sauer erwähnt, dass er sein Verhalten aufgrund des Ausübens seines Ehrenamtes verändert hat, wie mit dem prüfend reflektierenden Auseinandersetzen mit Welt- und Selbstverhältnissen zum Vorschein kommt, bleibt dennoch strittig, ob sein Wechsel vom Teilnehmenden zum Betreuenden (ausschließlich) als Anlass von Bildung erachtet werden kann. Wie dargelegt, ist auch in anderen Situationen eine Beschäftigung mit Welt- und Selbstverhältnissen dokumentiert (beispielsweise den Gesprächen im Hauskreis oder widersprüchlicher Prämissen unterschiedlicher sozialer Welten), sodass das Aufrechterhalten von Bildung weniger an etwas Singuläres festgemacht werden kann, sondern das Zusammenspiel eine Betrachtung erfahren muss. Dies bedarf allerdings einer (weiteren) empirischen Vergewisserung.

4 Fazit

Die Ausführungen verdeutlichen, dass ein Fokussieren auf biographische Arbeit, im Rahmen empirischer Analysen (von Biographien), als eine produktive Möglichkeit erachtet werden kann (weiteren) Figurationen von Bildung auf die Spur zu kommen, da in diesen vielfältige Welt- und Selbstverhältnisse aufscheinen, die als „Signatur von Bildung“ (Marotzki 1997: 83f.) aufgefasst werden. Zudem wurde (weiter) aufgezeigt, dass Bildung auch jenseits von Krisen und Transformation denkbar ist und vielfältige Formen aufweist (vgl. bspw. auch Rucker 2016; Wigger 2016: 115ff.; Lipkina 2021): So konnte mithilfe des Falls Herr Sauer exemplarisch veranschaulicht werden, dass er sich im Rahmen biographischer Arbeit jenseits eines Krisenmodus prüfend reflektierend mit Welt- und Selbstverhältnissen auseinandersetzt, was als Bildung gedeutet werden kann. Dabei entfaltet nicht nur die Vertrautheit mit dem christlichen Glauben, sondern ebenso eine weitere intensive

Beschäftigung mit diesem eine Relevanz in Hinblick auf das Aufrechterhalten biographischer Kontinuität und Bildung. Die Befunde liefern somit nicht nur weitere Hinweise hinsichtlich der Kontinuität und des Aufrechterhaltens von Bildung, sondern unterstreichen ebenso bisherige (vgl. Türstig 2021).

Biographische Arbeit kann somit als eine Art Quelle aufgefasst werden, in der sich unterschiedliche Figurationen von Bildung finden lassen, die es zukünftig weiter zu erkunden gilt. Inwiefern allerdings Krisen oder Sachverhalte jenseits von Krisen für das Vollziehen biographischer Arbeit und somit für Bildung ausschlaggebend sind, also welche Figurationen von Bildung zum Vorschein kommt, lässt sich jedoch nur empirisch klären.

Da im Rahmen bildungstheoretisch begründeter Ansätze der Biographieforschung Bildung bisher überwiegend als Wandlungsprozess konzipiert und empirisch als Bildung rekonstruiert wurde (vgl. Lipkina 2017: 138; Beier 2020: 95), sollte zukünftig der Blick verstärkt auf bisher vernachlässigte Prozessstrukturen des Lebenabslaufs (vgl. Schütze 1983), wie beispielsweise das biographische Handlungsmuster, das auch für den Fall von Herr Sauer konstitutiv ist, sowie entsprechende Ausdifferenzierungen (vgl. Nittel 2017), gerichtet und hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Ausführungen ausgeleuchtet werden. Zugleich darf jedoch nicht ausschließlich auf diese insistiert werden, sondern es müssen ebenso andere Formationen jenseits der Prozessstrukturen des Lebensablaufs in Betracht gezogen werden.

Ferner muss der Blick ebenso verstärkt auf die Forschenden selbst gerichtet werden, um klären zu können, (ab) wann Sachverhalte in (Bildungs-)Biographien als transformativ, reproduktiv oder auch als krisenhaft (aus-)gedeutet bzw. konzipiert werden. So kann beispielsweise auch in Hinblick auf das empirische Beispiel Herr Sauer zur Diskussion gestellt werden, inwiefern in seiner Auseinandersetzung mit seinen aggressiven Verhaltensweisen etwas Krisenhaftes bzw. ein innerer Konflikte mit sich selbst resoniert oder ob auch das Unterbinden dieser Umgangsweise als etwas Transformatives ausgedeutet werden kann. Des Weiteren muss ebenso kritisch in den Blick genommen werden, inwiefern jedes Aufrechterhalten von Welt- und Selbstbezügen trotz prüfend-reflektierender Auseinandersetzung als Bildung verstanden werden kann, oder ob es nicht auch hier normativer Kriterien bedarf, wie in bildungstheoretischen Auseinandersetzungen verstärkt (als Anregung) eingebracht wird (vgl. bspw. Fuchs 2011).

Literatur

Adorno, Theodor W. (1977/2022): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–132.

Ahmed, Sarina/Müller, Sylvia/Schwanenflügel, Larissa von (2013): Sozialisationstheoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 33, 2, S. 134–149.

Amling, Steffen (2015): Peergroups und Zugehörigkeit. Empirische Rekonstruktionen und ungleichheitstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Beier, Frank (2020): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Zum Konzept der Lebenslaufspuren. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 85–101.

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft, S. 7–21.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.

Dausien, Bettina (2005): Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 29, 11, S. 6–11.

Detka, Carsten (2012): Die biographieanalytische Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa.

Epp, André (2019a): Bildung(sprozesse) inkognito? – Ästhetische Praktiken als Wechselwirkung zwischen Ich und Heavy Metal. In: Bach, Clemens (Hrsg.): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–279.

Epp, André (2019b): Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, 1, S. 191–206.

Epp, André (2021): Der Blick einer biografisch-ausgerichteten komparativen Berufsgruppenforschung im Rahmen von Bildungsübergängen von Heranwachsenden. In: Der pädagogische Blick 29, 1, S. 16–26.

Epp, André (2022): Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 4, 3, S. 122–137. https://doi.org/10.11576/pflb-5223

Epp, André (2023): Methodische Überlegungen zum Erfassen des biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung. In: Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten/Brinkmann, Malte (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 53–70.

Felden, Heide von (2016): Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 88–106.

Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Fuchs, Thorsten (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: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 127–151.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum. (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.

Keddi, Barbara (2011): Wie wir dieselben bleiben. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis. Bielefeld: transcript.

Klika, Dorle (2016): A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Biographieforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47–60.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationsforschung 37, 1, S. 1–29.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (2002): Bildung und Biografische Arbeit – Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–21.

Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 57–76.

Lipkina, Julia (2017): Die empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 18, 1, S. 137–153.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation „anders denken". In: Zeitschrift für Pädagogik 20, 1, S. 102–118.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (1997): Morphologie eines Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In: Nittel, Dieter/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategie: Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–117.

Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 58–67.

Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–70.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. Lutz Koch zum 65. Geburtstag. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83, 2, S. 241–252.

Nittel, Dieter (2017): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Nohl, Anrd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg". Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 1, S. 17–32.

Rose, Christoph S. (2016): Inszenierte Krisen als Anlass für Bildungsprozesse. Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 2, S. 232–250.

Rucker, Thomas (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125–133.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.

Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: G. Narr, S. 57–83.

Schütze, Fritz (2009): Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, Dorit/Posch, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359–364.

Schütze, Fritz (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Graz, Detlef/Zizek, Boris (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–188.

Stojanov, Krassimir (2006a): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: Springer VS.

Stojanov, Krassimir (2006b): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66–85.

Taylor, Charles (2017): Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Türstig, Johannes (2021): Transformation ohne Krise? Bildung und Erziehung in routinisierten Praktiken. In: Karcher, Martin/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem Verlag, S. 223–338.

Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 4, S. 478–493.

Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.

Über die Grenzen und den Verfall von Bildung. Biographische Erzählungen von Menschen mit Alzheimerdemenz

Lothar Wigger und Nora Berner

1 Einleitung

Wenn es die Zielsetzung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung ist, den Aufbau, die Aufrechterhaltung sowie die Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen in den Blick zu nehmen (vgl. Marotzki 1990), die Prozesse der Bildung als Auseinandersetzung von Mensch und Welt (vgl. von Humboldt 1969) zu analysieren und die jeweiligen Gestalten von Bildung als spezifische Stellung des Subjekts zu seiner Objektivität (vgl. Hegel 1970) zu rekonstruieren, dann zeigen sich vor dem Hintergrund dieser allgemeinen bildungstheoretischen Bestimmungen Defizite empirischer Forschung, zumindest ungleich verteilte Aufmerksamkeiten. So sind Bildungsprozesse älterer Menschen und die besonderen Herausforderungen des Alters in bildungstheoretischer Perspektive bisher wenig untersucht.[1] Eine zentrale Herausforderung der Lebensbewältigung im Alter sind die Veränderungen der natürlichen Grundlagen des Individuums, nicht zuletzt durch Krankheiten und die Einschränkungen bzw. den Verlust der körperlichen Voraussetzungen des bisherigen selbstbestimmten Lebens (vgl. Himmelsbach 2015: 84), beispielsweise durch eine Demenzerkrankung. Der Umgang mit schwindenden körperlichen und geistigen Fähigkeiten und die Bemühungen um die Aufrechterhaltung der erreichten Bildung, der erworbenen und gewohnten Verhaltensmöglichkeiten und des eigenen Selbst- und Weltverständnisses, „gestalten sich nicht automatisch altersspezifisch, sondern vielmehr biografie- und lebensphasenspezifisch“ (ebd.: 85). Sie lassen sich demnach in biographischen Interviews rekonstruieren.

Der folgende Beitrag verfolgt dieses Ziel: Anhand eines biographisch-narrativen Interviews mit einer Frau, die an Alzheimerdemenz erkrankt ist, sollen Bildungsprozesse herausgearbeitet werden. Da-

1 Eine Ausnahme stellt Nohl (2006) dar.

bei wird für einen erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf die Phase des Alterns der reflexive Umgang und das „Lernen des Alterns selbst" (ebd.: 84) in den Mittelpunkt gestellt. Die Leitdifferenz von Autonomie und Abhängigkeit (vgl. Kade 2009; Himmelsbach 2015) gerät im Modus der Bildung in den Vordergrund. Der Analyse liegt die These zugrunde, dass die identifizierbaren Bildungsprozesse nicht über das Verständnis der transformatorischen Bildungstheorie hergeleitet werden können. Stattdessen wird der Versuch unternommen, einen Bildungsbegriff zu skizzieren, der jenseits von Krisenerfahrung ausgehenden, das Selbst- und Weltverhältnis grundlegend betreffenden Transformationen konzeptualisiert wird.

Zunächst wird dazu der Blick auf einige exemplarische Thematisierungen von Biographie und hohem Alter in der klassischen Bildungsphilosophie und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geworfen. Es wird sodann der Einsatz einer bildungstheoretischen Biographieforschung herausgestellt, den unfruchtbaren Gegensatz von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden, der aber zugleich den Bildungsbegriff verengt (Abschnitt 2). In der Gerontologie, einer vergleichbar jungen Wissenschaftsdisziplin, gibt es einen eigenen Diskurs über Bildung und Lernen, der in Abschnitt 3 diskutiert wird. Darauf folgt in Abschnitt 4 die Darlegung und Analyse eines empirischen Beispiels in Hinblick auf Bildungsprozesse. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer kritischen Diskussion (Abschnitt 5), die sich auf die Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Welt- und Selbstverhältnissen als Bildungsprozess konzentriert.

2 Bildungstheoretische Blicke auf Lebenslauf und Alter

Die verschiedenen Lebensalter sind beständiger Gegenstand anthropologischer Betrachtungen der klassischen Bildungsphilosophie und traditionellen Pädagogik (vgl. auch Marotzki 1991; Schulze 1999), eingeteilt mit den Phasen des Säuglings über die des Kindes, Jünglings und Mannes bis zu der des Greises – in patriarchalischer Weise orientiert am Ideal einer männlichen Karriere[2] – und aufgrund des pädagogischen Blicks der Profession zumeist fokussiert auf die Phase des

2 Die klassischen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen orientieren sich am Mann. Wir übertragen dies aber auch auf Frauen in einer binären Geschlechterlogik.

Aufwachsens, weniger auf das Verhalten im Erwachsenenalter.[3] Die Entwürfe sind erfahrungsgesättigt, aber die Empirie ist nicht nur milieuspezifisch und historisch-kulturell gebunden, sondern mit ihrer immanenten Differenz von Beschreibung und Idealität sind sie zugleich normative Modelle des Bildungswegs durch die Lebensalter.[4] Die Thematisierung von Bildung wird mit Fortschritt, Steigerung und Idealität verbunden, die Grenzen möglicher Bildung sowie Verlust und Verfall erworbener Bildung sind nicht explizit Thema, allenfalls angedeutet oder als Gegenteil mitgedacht. Nur einige wenige Hinweise zur bildungsphilosophischen und pädagogischen Thematisierung von Lebenslauf und Biographie sollen hier angeführt werden.

G.W.F. Hegel begreift in seiner philosophischen Anthropologie den Lebensprozess von der Geburt bis zum Tod mit den beiden Begriffen der „Entwicklung des Lebendigen" (Hegel 1970, § 396: 75) und der „Bildung der Seele" (ebd.). Der Bildungsprozess wird als Verschränkung von leiblich-seelischen und vernünftig-geistigen Prozessen begriffen (vgl. Marotzki 1989: 176; Wigger 2016). Die natürliche Entwicklung ist mit dem Bildungsprozess so verwoben, dass es die gesellschaftlich und historisch variablen Inhalte sind, die die individuellen Bildungsgestalten in ihrer Differenz konstituieren. Die individuelle Bildung wird von Hegel als integrales Moment eines allgemeinen Geschehens, des Gangs der Geschichte bzw. der Entwicklung des Geistes, begriffen, sie erfährt durch ihren geschichtlichen, sozialen und kulturellen Kontext ihre wesentlichen Bestimmungen, ihr Ziel und ihre Notwendigkeit. Das Individuum integriert sich in das „Allgemeine", dazu gehören Kunst, Religion, Wissenschaft und Philosophie, aber auch Recht, Sitte und Moral, die Konventionen, Gesetzmäßigkeiten und Institutionen von Gesellschaft und Staat (und Weltgeschichte) sowie die öffentliche Meinung und das, was Zeitgeist genannt wird (vgl. Wigger 2016). Hegels Skizze

3 Eine Ausnahme ist Eduard Spranger (1974), der die wandelnden Erlebensweisen und Bewusstseinslage im Lebensverlauf beschreibt. In Bezug auf den „Alternden" und den „Greis" bedeutet das, dass es drauf ankommt, wie der Mensch mit diesem Schicksal umgeht, „wie man hinüberkommt" (Spranger 1974: 339).

4 Das trifft auch auf die phänomenologische Pädagogik Werner Lochs (1979) zu, der inspiriert durch das Entwicklungsstufenmodell von Erik Erikson ein eigenes normatives erziehungstheoretisches Modell mit 22 Stufen des Lebenslaufes entwickelt hat (zur Kritik vgl. Marotzki 2002: 54f.). Er hat sich vor allem mit den ersten 11 Stufen von Kindheit und Jugend und den Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit in Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Erzieher theoretisch auseinandergesetzt, weniger mit den Stufen des Erwachsenenalters, die von Marc Fabian Buck über Lochs Texte hinausgehend rekonstruiert wurden (vgl. Buck 2012: 98).

des „natürlichen Verlaufs der Lebensalter“ (Hegel 1970, § 396: 75) beschreibt dann das Ideal der Karriere eines Mannes in der bürgerlichen Gesellschaft: der Idealismus des Jünglings, seine Ideale und Hoffnungen weichen dem Realismus des Mannes, „der Anerkennung der objektiven Notwendigkeit und Vernünftigkeit der bereits vorhandenen, fertigen Welt“ (ebd.). Der Mann arbeitet sich an den Notwendigkeiten der beruflichen Aufgaben und den politisch-gesellschaftlichen Ansprüchen ab und findet im Beruf sowie seiner gesellschaftlichen Stellung Anerkennung und Erfüllung, um sich schließlich als Greis von den Herausforderungen des Alltags und „von den beschränkten Interessen und Verwicklungen der äußerlichen Gegenwart“ (ebd.) zurückzuziehen und letztlich alle Interessen zu verlieren. Im Greisenalter werden die Gegensätze und Spannungsverhältnisse, die das ganze Leben bestimmen und ausmachen, überwunden oder unbedeutend, wodurch auch der lebenslange Prozess der Bildung als die individuelle Auseinandersetzung mit der Welt immer mehr zu seinem Ende kommt.

Lebenslauf und Biographie sind des Weiteren zentrale und systematisch entfaltete Themen in der Philosophie und geisteswissenschaftlichen Pädagogik Wilhelm Diltheys (Marotzki 1999: 327). Dilthey sieht in dem „teleologischen Charakter des Seelenlebens“ (Dilthey 1961: 185) das Bestimmende des menschlichen Lebens, das einen Zusammenhang in der Entwicklung des Individuums stiftet. „Das Seelenleben hat eine innere Zweckmäßigkeit, sonach eine ihm eigene Vollkommenheit.“ (ebd.) Dilthey bezeichnet den Bildungsprozess als „jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge und ihrer Verbindungen im Seelenleben herzustellen strebt“ (ebd.: 70), und er nennt Bildung „eine solche erreichte Vollkommenheit“ (Dilthey 1961: 70). Konstitutiv für den lebensgeschichtlichen Bildungsprozess ist die Selbstreflexion, in der das Individuum versucht sich zu verstehen, sein eigenes Leben zu deuten und „seinen Erfahrungen im Lebenslauf fortlaufend den Sinn abgewinnt, nach dem es sich bildet“ (Loch 1979: 138f; vgl. Marotzki 1999: 327). Nach Dilthey durchläuft „das Auffassen und Deuten des eigenen Lebens […] eine lange Reihe von Stufen“ (Dilthey 1973: 204). „Jede Epoche des Lebens hat ihren Wert; aber im Fortschreiten desselben entwickelt sich eine mehr artikulierte, zu höheren Verbindungen geformte Gestalt des Seelenlebens. Und dieses Fortschreiten kann zunehmen bis an die äußersten Grenzen des Greisenalters.“ (Dilthey 1968a: 219; vgl. Dilthey 1968b) Im hohen Alter findet der erworbene Zusammenhang des Seelenlebens seinen Abschluss.

Josef Derbolav hat in seinem Entwurf einer pädagogischen Anthropologie, die er als Synthese der „wichtigsten pädagogischen Strukturgedanken der großen Tradition" (Derbolav 1987a: 44) versteht, die „Bildungsgeschichte des Individuums" (Derbolav 1971: 56) nicht idealistisch als Selbstwerdung oder spontane Selbstentfaltung, sondern vom Prinzip „der ‚reaktiven Spontaneität' in der Gestalt fortschreitender Anforderungen und ihrer produktiven Aufarbeitung" (ebd.) aus gedacht. Für ihn steht „der Mensch in der Spannung von Naturentborgenheit und Geistberufung" (Derbolav 1987a: 37) und ist „das in Frage und in die (Möglichkeit der) Frage gestellte Wesen" (ebd.: 35). Mit dem „Modell der pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums" (ebd.: 44) im Rahmen seiner praxeologischen Gesamtpädagogik begreift er

> die individuelle Menschwerdung als eine Aufbauordnung einander überhöhender und überformender Gewissensstrukturen […], in denen jeweils gemäß der Strukturdefinition des Menschen die Not eines Infragegestelltseins auf dem Weg eines sinnaufschließenden Erfragens behoben bzw. als neuer Horizont menschlicher Einsicht und Haltung eingebracht wird. (Ebd.)

Derbolav unterscheidet sechs Reflexionsstufen des (moralischen) Selbstverständnisses entsprechend den lebensgeschichtlichen Aufgaben.[5] Die letzte Stufe individueller Bildung, die Gewissensstruktur des alten Menschen, versteht er als Antwort auf die „doppelten Erfahrung des Versagens" (ebd.: 48), d.h. auf „die doppelte Mahnung an die menschliche Endlichkeit" (ebd.).

> Nicht nur das Schicksal und die unberechenbare Konstellation der Verhältnisse pflegen häufig dem Verdienst und dem Können den Erfolg zu versagen bzw. erhoffte Ziele zunichte zu machen; auch der Mensch selbst kann am harten Anspruch der Sache oder an der Forderung, die er an sich selbst stellt, versagen. (Ebd.)

Im Gegensatz zur negativen Antwort des Ressentiments und der Resignation auf diese Not ist deren moralischer Sinn und Anspruch in der „Weisheit des Entsagenkönnens" (ebd.) angemessen aufgenommen, in der Haltung „des opferbereiten Dienstes an den noch offenen Möglichkeiten anderer" (Derbolav 1987a: 48). Derbolav versteht seine Konzeption nicht als „eine historische Ideographie menschlicher Individual-

5 Derbolav bezeichnet die sich aufstufenden Gewissenshorizonte der verschiedenen Lebensalter als „dankbare Liebe, treuer Gehorsam, verständige Sachlichkeit, Gewissensautonomie und Gerechtigkeit, engagierter Dienst und Weisheit des Entsagens" (Derbolav 1987a: 48).

genesen“ (Derbolav 1971: 58), sondern „vielmehr als sinntheoretisches Rahmenmodell, in dem ebenso empirische Befunde wie funktionelle Analysen ihren Ort finden und ihre Orientierung erhalten können“ (ebd.; Derbolav 1987a: 44).

Die Hinwendung zur Biographieforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren charakterisiert Heinz-Elmar Tenorth (2020)

> als eine zwar spät vollzogene, aber notwendige und produktive Anerkennung der Tatsache, dass auch Bildungsreflexion, zumal wenn sie sich als Bildungstheorie versteht, ihrer eigenen Realitätsvergewisserung bedarf. Die Klassiker […] hatten schon immer die Biografie als Probe auf die Erwartungen und Zuschreibungen der Erziehung interpretiert […]. Jetzt nimmt man diese These wieder auf, allerdings bildungstheoretisch neu modelliert. (Ebd.: 277f.)

Es ist das Verdienst von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller, eine bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung zu etablieren, um den unfruchtbaren Gegensatz von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden. So begreift Marotzki Bildungsprozesse als Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. Marotzki 1990: 42ff.), deren Mikrostrukturen sich in biographischen Kontexten studieren lassen (ebd.: 180ff.), oder anders: „Biografietheoretisch interessant ist die Transformation von Bildungsgestalten“ (Marotzki 1997: 85). Solche Transformationen haben ihre Anlässe, sind aber nicht determiniert, sondern freie und produktive Leistungen des Individuums, durch Reflexion auf das eigene Leben eine größere Flexibilität, Freiheit und Individualisierung im Umgang mit den Lebensbedingungen zu erreichen (vgl. Marotzki 1990: 52f.). Marotzki fasst die Transformationen von Welt- und Selbstreferenz als „Wechsel des jeweiligen Strukturprinzips“ (ebd.: 225), der es ermöglicht, sich und die Welt neu und anders zu sehen, zu verstehen und zu interpretieren (vgl. auch Kokemohr 2007; Koller 2009, 2012). Die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung kann inzwischen nicht nur auf eine jahrelange und produktive Forschungspraxis zurückblicken (vgl. Koller 2016; Jergus 2023), sondern auch auf eine Theoriediskussion, in der sie ihre eigenen Prämissen selbstkritisch prüft (vgl. Koller/Wulftange 2014: 9). Es gehört zu den zentralen Merkmalen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, dass sie sich von den normativ-metaphysischen Ansprüchen der traditionellen Bildungstheorie abgrenzt (vgl. Koller 1999, 2009; Wigger 2004: 486). Sie beansprucht Wissenschaftlichkeit ihrer Forschung und Theoriearbeit und vermeidet normative Bestimmungen. Vor aller moralischen Bewertung

sollen die Biographieträger*innen selber zu Wort kommen; es gilt das Interviewmaterial zu analysieren und die besonderen Bildungsgestalten und -prozesse zu beschreiben. Die Interpretationen und verwendeten Kategorien – insbesondere der zugrunde liegende Bildungsbegriff – enthalten aber normative Implikationen, die vielfach kritisch diskutiert worden sind (vgl. Wigger 2004, 2014, 2016, 2022; Stojanov 2006: 74ff.; Fuchs 2014: 127f., 2015; Rieger-Ladich 2014: 26).

Auch Koller hat seine Theorie transformatorischer Bildung selbstkritisch infrage gestellt. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob Bildung ausschließlich als Transformation zu verstehen ist. So Koller (2012):

> Vielleicht besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang. (Ebd.: 169)

Müller stellt das Verständnis von Bildung als Transformation noch grundsätzlicher infrage:

> Doch wird mit dem Merkmal des „Neuen" als Bestimmungsgrund für das Vorliegen eines Bildungsschrittes unter der Hand ein normatives Kriterium eingeführt, das die biografische Analyse vor aller Empirie in eine Richtung lenkt, die nicht zwingend erscheint. Denn warum sollte nicht als Bildungsschritt ebenso gelten, wenn biografische Herausforderungen dazu führen, dass ein bisheriger Orientierungsrahmen gegen widerstrebende Umstände durchgehalten und gefestigt wird? (Müller 2009: 254)

Als Konsequenz der Kritiken an der Engführung des Bildungsbegriffs wird Tenorths Vorschlag einer bildungstheoretischen Forschung zu Biographien attraktiv, die nicht Bildung als „erwünscht gut qualifizierbare Transformationen" (Tenorth 2020: 294) erwartet oder nach solchen Transformationen sucht:

> Meine Ausgangsthese ist dagegen, dass zumindest Lernprozesse, und d.h. Verhaltensänderungen, immer stattfinden, weil man ja auch lernt, wenn man scheinbar nicht lernt. Bildung als Umgang mit Welt im Lebenslauf bedeutet je subjektiv also unausweichlich und notwendig einen Transformationsprozess, Wandlung, Veränderung, wahrscheinlich oft auch als „‚unordentliche' Wandlungsprozesse" erfahrbar oder beobachtbar, gleich ob spontan veranlasst oder institutionell und dann regelhaft provoziert, erwartbar oder nicht, dauerhaft oder temporär, als Krise erfahren oder nicht, schon weil Ereignisse ohne Zuschreibung nicht per se Krisencharakter haben. […] Bildungspraxis […] ereignet sich als Zumutung und Herausforderung durch die Welt und sie wird, oft genug, als Leiden an der Welt erfahren. (Ebd.: 293f.)

Im Folgenden soll der Verfall der geistigen Fähigkeiten im hohen Alter unter den Bedingungen der Krankheit Alzheimerdemenz als Grenzfall der Bildung thematisiert werden, um jenseits von grundlegenden Transformationen oder Idealen des Fortschritts oder Steigerung Prozesse von Bildung und deren Ergebnisse als Bildung beschreiben zu können.

3 Eine geragogische Perspektive auf Bildung

Durch die immer weiter steigende Alterung der Gesellschaft kommt der Gerontologie als Wissenschaftsdisziplin ein besonderer Stellenwert zu. Die Gerontologie beschäftigt sich mit verschiedenen Dimensionen von Alter(n)sprozessen und bündelt naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche und nicht zuletzt sozialwissenschaftliche Zugänge. Die Geragogik ist dabei der bildungswissenschaftliche Zugang zu Altersfragen, die sich schwerpunktmäßig auf die Hinführung zum Alter, die Begleitung des Alterns und auf die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von und für alte Menschen fokussiert, d.h. auf die praktische Alter(n)sbildung, der die gerontologische Theoriebildung hinterherhinkt. In der Literatur werden die Begrifflichkeiten *Lernen* und *Bildung* häufig entweder parallel oder synonym gebraucht und eine Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher und geragogischer Theoriebildung erfolgte bislang wenig (vgl. Himmelsbach 2015: 86; Kühnert/Ignatzi 2019: 29f., 178).

Der aktuelle, aus der Erziehungswissenschaft adaptierte Bildungsdiskurs in geragogischen Konzepten inkludiert den Diskurs des Lebenslangen Lernens und schließt ein Lernverständnis „im Sinne der Adaption von Neuem wie den Aufbau von Wissens- und Verhaltensmustern“ (Schramek 2016: 52) ein. Darüber hinaus bezeichnet er Bildung als einen lebenslangen aktiven, bewussten vom Individuum selbst gestalteten und verantworteten Prozess. Dabei geht es um die Formung der eigenen Persönlichkeit unter „Einbeziehung der eigenen Erfahrungen und deren Reflexion in Hinsicht auf eine Veränderung der Welt- und Selbstsicht“ (von Felden 2020: 25). Demnach stellen die reflexiven Bestimmungsmerkmale von Lernen Bildung dar. Die theoretischen Bildungsansätze der Geragogik orientieren sich am Prozess des Alterns, der mit der Bewältigung von Brüchen, Herausforderungen und der „Befähigung zu aktiver Gestaltung der Lebensumstände und -bedingungen im Sinne von identitätsstiftender Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie“ (Kricheldorff 2018: 46f.) verbunden ist.

Insbesondere Übergänge und Statuspassagen im Lebensverlauf, die oft Lebenskrisen darstellen, stehen dabei im Vordergrund. Damit verbunden ist das Erleben von Begrenzungen in Bezug auf die aktive Gestaltung des Lebens, wodurch es auch zu Veränderungen des Selbstbildes und der Identität kommen kann. Bildungsziele der geragogischen Ansätze und Praxiskonzepte (ebd.: 46) sind einerseits die geistige Auseinandersetzung mit körperlichen, geistigen und sozialen Alterns- und Veränderungsprozessen, eingeschlossen dem Umgang mit Krankheiten (vgl. Berner/Meyer 2022), und andererseits ein ergebnisoffener Entwicklungsprozess in Bezug auf die Gestaltung des weiteren Lebens. Hier setzt auch die Biographieorientierung/-arbeit an, denn durch biographische Arbeit kann das Erleben und der Umgang mit Krankheiten, die zumeist von hoher biographischer Relevanz sind, erfasst und analysiert werden (Schütze 2016: 151):

> [B]iographische Arbeit [wird] wirksam beim Erlernen des alltäglichen und biographischen Umgangs mit einer einschneidenden Krankheit, bei der Sinngebung einer eigenen einschneidenden Krankheit und bei der persönlichen Übernahme und Gestaltung des Behandlungsregimes. (Ebd.: 152)

Narrationen fördern eine kontinuierliche Selbstreflexivität und Selbstorganisation, sodass die Arbeit mit der Biographie, der Rückblick auf das eigene Leben und die Hinwendung dazu, „wie das ‚Altern selbst' gelernt wird" (Himmelsbach 2015: 86), auch als Bildungsarbeit gefasst werden kann. Insbesondere dem im Jahr 1990 entwickeltem SOK-Modell (Selektive Optimierung mit Kompensation) von Baltes/Baltes wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben, wonach „subjektives Altern als Orchestrierung von Steigerung, Stillstand und Verlust" (Himmelsbach 2018: 37) verstanden wird. Es bietet wertvolle Hinweise für die Erweiterung eines Bildungsbegriffs jenseits von Steigerung bzw. Fortschritt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007), denn es werden Anpassungsmöglichkeiten und -leistungen des Menschen an den Alterungsprozess als Prozesse von Bildung proklamiert (vgl. Himmelsbach 2018: 37).

Eine stärkere Verflechtung von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theoriebildung in Hinblick auf Bildung im Alter könnte in der Erziehungswissenschaft Bildungsperspektiven eröffnen, „die nicht alleine von Steigerung gekennzeichnet sind, sondern die das Altern auch in seinen Verlusterfahrungen und der Auseinandersetzung mit der Endlichkeit ernst nehmen" (ebd.: 43). In Hinblick auf die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung können demnach einerseits durch gerontologische Ansätze andere Perspektiven auf Bil-

dung ermöglicht werden und andererseits können gerontologische Forschungen und Ansätze von den Theorien der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung profitieren (vgl. ebd.).

4 Ein empirisches Beispiel

Bei der Thematisierung von Alzheimerdemenz werden lebensgeschichtlich erworbene Fähigkeiten, einschließlich erreichter Bildung, der Menschen, die mit einer Demenz leben, wenig in den Blick genommen. Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Desiderat auf und ist geleitet durch die Fragen: 1. Inwiefern verlaufen am Lebensende nicht nur die alltägliche Lebensführung, sondern auch Bildungsprozesse in veränderten Bahnen und nehmen sie dabei eine neue Qualität an? 2. Wie gestalten sich diese Prozesse bei Menschen mit neurobiologisch ganzheitlichen Abbauerscheinungen? Auf der Grundlage der Dissertationsstudie „Demenz und Bildung. Eine Biographieanalyse von Lern- und Bildungserfahrungen unter den Bedingungen einer Alzheimerdemenz“[6] soll anhand des biographischen Interviews mit einer Person mit Alzheimerdemenz aufgezeigt werden, wie sich Bildungsprozesse am Lebensende, und das unter der erschwerten Bedingung der Krankheit, gestalten. Damit wird die Bedeutung und lebensgeschichtliche Einbettung des „existenziellen Ausnahmezustand[es] einer lebensbedrohlichen Krankheit“ (Nittel/Seltrecht 2013: 5) sowie die Subjektkonstitution in und durch Krankheit als „Lebensbildungsmoment“ (Biendarra 2005: 22) im Dreieck *Alter – Biographie – Krankheit* erforscht (vgl. Berner 2019, 2021).

4.1 Methodisches Vorgehen

Da Biographien als Prozesse den Gegenstandbereich ausmachen und die lebensverkürzende Erkrankung Alzheimerdemenz einen Anlass zur biographischen Reflexion darstellt, fiel die methodische Entscheidung auf biographisch-narrative Interviews mit Menschen mit begin-

6 Die Anfang des Jahres 2024 eingereichte Dissertationsstudie von Nora Berner wird von Prof.‘in Dr.‘in Julia Schütz (FernUniversität Hagen) und Prof. Dr. Lothar Wigger (TU Dortmund) betreut. Das Sample der Dissertationsstudie umfasst 18 Interviews, wobei zwei kontrastive Eckfälle mit dem narrationsstrukturellen Ansatz der Biographieforschung von Fritz Schütze (1983, 1984, 2005, 2006) ausgewertet wurden. Kurzportraits weiterer Interviews werden zur Theoriebildung hinzugezogen.

nender Demenz vom Typ Alzheimer[7]. Die Biographieträger*innen, die in der Studie interviewt wurden, sind teils pflegebedürftige und multimorbide Personen. Aus dem Grund wurden in der Untersuchung besonders forschungsethische und rechtliche Maßnahmen ergriffen, die zur Gewährleistung des Schutzes und der Würde der Biographieträger*innen beitragen (vgl. Schüßler/Schnell 2014: 687; Berner 2019: 222).[8]

Das Interview mit der Biographieträgerin Jelena Zach[9], welches nachfolgend herangezogen wird, fand in einem Gemeinschaftsraum auf dem Wohnbereich der stationären Altenpflegeeinrichtung statt, in der sie lebt. Insgesamt dauerte das Interview 72:33 Minuten, wenngleich dieses zweimal kurzzeitig unterbrochen werden musste. Insgesamt konnte sich die Forscherin an einem vorab erstellten Interviewleitfaden orientieren, der gemäß des autobiographisch-narrativen Interviews einen Erzählstimulus sowie immanente und exmanente Nachfragen umfasst. Jedoch ist das Interview aufgrund der spezifischen Situation von Frau Jelena Zach nicht dem Standard folgend verlaufen, sodass es eher als ein teilnarratives Interview mit erzählgenerierenden Nachfragen bezeichnet werden kann. Es werden durch die Interviewfragen und die eigenen Narrationen biographische Erlebnisse und Erinnerungen reaktiviert.

Das Interview mit der Biographieträgerin wurde für diesen Beitrag ausgewählt, weil insbesondere auf formalsprachlicher Ebene ein

7 Kriterien für die Samplebildung: 1. Erstdiagnose Alzheimerdemenz, 2. erstes Stadium der Erkrankung, 3. Vorhandensein der narrativen Kompetenz und Bereitschaft der Interviewpartner*innen, gerne über ihr Leben zu erzählen. Situationsbezogen wurden je nach kognitiven Einschränkungen und eingeschränktem Sprach- und Erinnerungsvermögen gezielte erzählgenerierende Fragen gestellt oder Stimuli (z.B. Fotos) eingesetzt, die zu Narrationen anregen sollten.

8 Der Zugang zu den Biographieträger*innen erfolgte über Gatekeeper*innen ambulanter und stationärer Altenpflegeeinrichtungen. „Die meisten Menschen mit Alzheimerdemenz sind nicht mehr geschäftsfähig und nicht oder nur teilweise in der Lage, eine informierte Zustimmung zur Teilnahme an einer Studie zu erteilen. Daher werden sie gemäß des § 1896 des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) durch eine*n gerichtlich bestellte*n Betreuer*in vertreten (vgl. BGB). Durch die Gatekeeper*innen der Einrichtungen wurden für die Untersuchung die Einwilligungserklärungen von den gesetzlichen Betreuer*innen der zu Interviewenden schriftlich eingeholt. Die Einwilligung von den Biographieträger*innen wurde zusätzlich mündlich von den Gatekeeper*innen erfragt. Besondere Beachtung galt der Gewährleistung der der *informed* und *ongoing consent* (informierte und prozesshafte Zustimmung) (Berner 2021: 139).

9 Pseudonymisierter Name

Spannungsverhältnis deutlich wird: Auf der einen Seite sind die kognitiven Einschränkungen, insbesondere Erinnerungsschwierigkeiten zu Beginn des Interviews, sichtbar, jedoch können auf der anderen Seite dennoch Lern- und Bildungsprozesse herausgearbeitet und rekonstruiert werden, wie die folgende Analyse zeigt.

4.2 Kurzportrait der Biographieträgerin[10]

Die zum Zeitpunkt des Interviews 82-jährige Jelena Zach ist 1937 in Jugoslawien als Kind von Donauschwaben geboren. Sie lebte in ihrer Kindheit einige Zeit mit ihrer Mutter zusammen in einem Durchgangslager; dies war zu Beginn des Zweiten Weltkriegs, bevor sie die restliche Kindheit und Jugend im ehemaligen Jugoslawien verbrachte. Mit sieben Jahren wurde sie bei ihrer Großmutter untergebracht, weil sich ihre Mutter aus beruflichen Gründen nicht um sie kümmern konnte. Ihr Vater lebte zu dem Zeitpunkt schon nicht mehr. Dort besuchte sie auch die Schule, und als ihre Großmutter verstarb, kam Jelena Zach zu ihrer Tante, die am anderen Ende des Dorfes lebte. Ihr Großvater lebte zwar noch, aber Frau Zach wollte dort nicht wohnen bleiben, weil er eine weitere, im Interview nicht näher beschriebene Frau zu Hause aufnahm. Einige Zeit später begann die Biographieträgerin eine Ausbildung als Schlosserin im Gebiet der damaligen DDR und arbeitete anschließend in einer Werft. Nach dem Umzug in die Bundesrepublik Deutschland und einigen weiteren Ortswechseln ist sie nach Westdeutschland gekommen und wohnte dort wieder bei ihrer Tante, die offenbar ebenfalls zugezogen war. Später nahm sie sich dann eine kleine Einzimmerwohnung, die sie durch den Kontakt zu eingewanderten Donauschwaben in einer Landsmannschaft erhielt. Sie besorgten Frau Zach auch eine Anstellung in einer Fabrik für Textildruck. Später hat Jelena Zach in einer westdeutschen Stadt ihren Ehemann kennengelernt und mit ihm eine Tochter und einen Sohn. Sie und ihre Familie hatten einen Schrebergarten, den sie sehr liebte.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Frau Zach mit ihrem ebenfalls demenzkranken Ehemann in einer stationären Altenpflegeeinrichtung.

10 Das Kurzportrait lässt sich ausschließlich auf Grundlage des hier analysierten Interviews rekonstruieren. Es liegen keinerlei weitere Informationen (vom Pflegepersonal und der Betreuerin) vor und aus datenschutzrechtlichen Gründen konnte keine Einsicht in die Pflegeakte erfolgen. Zu dem am Standard orientierten methodischen Vorgehen der Dissertationsstudie gehört es, keine Nachfolgeinterviews mit den jeweiligen Biographieträger*innen durchzuführen.

Ihr Sohn ist vor einigen Jahren weggezogen, ihre Tochter lebt vor Ort und kümmert sich um sie.

4.3 Analyse des Interviews

Das biographische Interview fand unter erschwerten Bedingungen statt, denn an das lebensgeschichtliche Erzählen ist eine aktive Rekonstruktionsleistung gebunden, „die mit hohen Anforderungen an die Verbalisierungsfähigkeit und die biographische Reflexionskompetenz verbunden sind" (Berner 2021: 139). Obwohl keine klassische Stegreiferzählung zustande kommt, werden Frau Zachs Kompetenzen trotz der beginnenden Alzheimerdemenz und den damit verbundenen kognitiven Einschränkungen deutlich. Der Erzählstimulus regt sie zur spontanen Erfahrungsrekapitulation an, bei der sie zeitlich und räumlich in der Thematik springt, insgesamt 19 Koda als sprachliche Signale für einerseits den Abschluss der Erzählung und andererseits als Distanzierungshaltung gegenüber der eigenen Lebensgeschichte setzt, diese aber nicht annimmt und anschließend häufig die Thematik wiederholt. Dieses zirkuläre Erzählen bezieht sich zunächst auf eine erste Schicht ihrer Erinnerung, die sich auf Frau Zachs zurückliegendes Erwachsenenleben und ihr momentanes Leben in der Altenpflegeeinrichtung bezieht. Ereignisträger als kognitive Figuren, die sich in der Erfahrungsrekapitulation reproduzieren, sind hierbei einerseits ihr Ehemann (z.B. „Und dann sind wir (.) so ins, in dieses Heim gekommen, ja. Erst mein Mann weiter oben.", Z. 24f., „Und dann hab ich meinen Mann ja auch hier, ja.", Z. 71, 132), andererseits ihr geliebter Schrebergarten in einer Gartenanlage, den sie mit ihrer Familie hatte (z.B. „Und dann haben wir […] ne Gartenanlage gehabt", Z. 20, 38, „Der Garten, der war wirklich schön.", Z. 250).

Dabei ist besonders bemerkenswert, wie die Zugzwänge des Erzählens wirken, denn trotz fehlender Aufforderungen seitens der Interviewerin und den von ihr selbst gesetzten Koda hält Frau Zach die Erzählung aufrecht und sie reaktiviert im Erzählen immer mehr Erinnerungen sowie damit verbundene Ereignis- und Erlebnisabfolgen. Den ersten Teil des Interviews befindet sie sich in einer Erzählschleife der ersten Erinnerungsschicht. Erst nach einer achtsekündigen Sprechpause, die durch eine Unterbrechung des Interviews ausgelöst wird, und die nachfolgende Koda mit Rückversicherung seitens Jelena Zach an die Interviewerin, was sie eigentlich konkret von der Biographieträgerin wolle („(8) Jetzt hab ich Ihnen viel von mir erzählt. (…) Und

was machen Sie jetzt damit(?) Werten sie das aus(?) (.) Oder was soll das sein(?)", Z. 353f.), wird der erste Ansatz einer zweiten Erinnerungsschicht sichtbar: Die Interviewerin antwortet ausschließlich – und setzt damit erneut eine Erzählaufforderung –, dass sie an der Lebensgeschichte interessiert sei, und Frau Zach antwortet kurz, dass sie aus Jugoslawien komme und ihre Eltern Donauschwaben gewesen seien (Z. 358–362). Durch eine weitere Unterbrechung des Interviews verlässt sie wieder diese zweite Erinnerungsschicht und gerät erneut in eine zirkuläre Erzähldarstellung des vorher thematisierten Gartens und die dort verbrachte Zeit mit ihrem Ehemann. Sie hält anschließend resümierend fest, dass das „aber schöne Zeiten [waren] […], muss ich sagen. (..) Ja, da denk ich oft dran. (..) Alles hat seine Zeit. (5)" (Z. 400–404). Anknüpfend an die Koda wird eine immanente Nachfrage gestellt, die auf ihre Herkunft abzielt. In dieser Reaktivierung der zweiten Erinnerungsschicht „verliert" Jelena Zach dann sozusagen ihren Ehemann und den Schrebergarten und sie berichtet von ihrer Familiengeschichte und von ihrer Herkunft aus Jugoslawien, dem Leben bei der Großmutter in Kindheit und Jugend, der Ausbildung und anschließenden Arbeit in Ostdeutschland sowie von ihrem Umzug und der ersten Zeit in der westdeutschen Stadt, in der auch das Interview stattgefunden hat.

In dem biographischen Interview werden Jelena Zachs Selbstbild und die Veränderungen deutlich, die mit dem Alter und dem Einzug in die Altenpflegeeinrichtung zusammenhängen: Sie präsentiert sich als eine immer fleißige („Ja, ich war ne Fleißige", Z. 98, 592–593; „war immer fleißig", Z. 793) und wendige („ich war schon sehr wendig und beweglich", Z. 560, 579) Person, die stets eine Beschäftigung braucht. Auch ihre berufliche Identität hängt am Fleißig-Sein, denn sie beschreibt sich selbst als „handwerkliches Wesen" (Z. 323), dass auch mal „Mädchen für alles" (Z. 609) war. Frau Zach konnte zudem schon in der Kindheit bei der Gartenarbeit unterstützen (Z. 768), wodurch sie früh ihre Liebe zu Gärten entwickelte, sodass sie später mit ihrer Familie einen Schrebergarten hatte. Der Ort des Gartens nimmt in der biographischen Erzählung eine besondere Funktion ein und dient ihr als Anker, wie bereits beschrieben. Die Biographieträgerin habe dort sehr viel geleistet, war immer aktiv, und das im Gegensatz zu ihrem Ehemann, der sich vornehmlich mit anderen Nachbarn unterhielt („Ja und mein Mann war nicht so der Gartenmensch, aber der ging immer von einem Garten zum anderen und hat so kleine Reden gehalten, das tat der gerne.", Z. 154f.). An diesem Selbstbild hält sie zum Zeitpunkt des Interviews noch fest, wonach ihre Identität an dem Aktiv- und Flei-

ßig-Sein sowie am Gebraucht-Werden hängt, obwohl dessen Grundlagen mittlerweile durch krisenhafte Entwicklungen in ihrer Lebensgeschichte weggebrochen sind, wie die Aufgabe des Arbeitens, dem Auszug der Kinder („mein Sohn ist gegangen. Und das konnt ich gar nicht verkraften. Ich wurde dann nicht mehr so gebraucht", Z. 198–204) und dem Einzug in die Altenpflegeeinrichtung. Diese verschiedenen Verlaufskurvenpotenziale in der lebensgeschichtlichen Erzählung sowie – und das ist besonders auffällig – das Erleiden der Alzheimerdemenz führen jedoch nicht zu einer Grenzüberschreitung der Erleidensverlaufskurve. Jelena Zach hält weiter an ihrer Identitätsformation fest, und ein biographischer Wandlungsprozess bleibt aus. Dies wird auch in der Antwort auf die exmanente Nachfrage der Interviewerin deutlich, was Frau Zach denn benötige, um sich wohl zu fühlen: „Beschäftigung. (.) Ich möchte immer an was gestalten und so, (.) das hab ich hier nicht mehr so. (5)" (Z. 691–696).

Zudem ist besonders interessant, dass die Biographieträgerin sich nicht nur in Bezug auf das Fleißig-Sein in Abgrenzung zu ihrem Ehemann definiert, sondern auch bezüglich ihres momentanen (zum Zeitpunkt des Interviews) Gesundheitszustandes: Jelena Zach berichtet in einem reflexiv-transitiven Prozess als eine an Alzheimer erkrankte Frau über den Krankenstand ihres Ehemanns (z.B. „Ein (.) vitaler junger Mann. (..) Aber er ging schneller so wie so nach rückwärts, nich. (.) Dann wurde auch n bisschen zerstreut", Z. 30f.; „mein Mann, der hat sich so (..) bisschen abgesondert, bisschen tüdeliger, ist er geworden", Z. 189). Sie benutzt den metaphorischen Ausdruck des „Tüdelig-Seins" vermutlich im Sinne von ‚normaler' Vergesslichkeit und Verwirrtsein im Alter und nicht im medizinischen Kontext. Dies könnte einerseits eine Normalisierungsstrategie sein, andererseits – und damit auch im Zusammenhang stehend – eine Abgrenzung von ihrem Ehemann, denn Frau Zach sei noch nicht so tüdelig wie er („der ist schon (.) tüdeliger als ich", Z. 107f., 132, 220f., 243). Sie distanziert sich von ihrem Ehemann und seinen kognitiven Defiziten und sieht sich in der Rolle der fürsorglichen Ehefrau, die sich noch um ihren hilfebedürftigen Ehemann kümmert (Berner 2021: 140f.). Sie hält also an ihrem Selbstbild von früher fest als diejenige, die gebraucht wird und sich um andere kümmert. Die Biographieträgerin macht deutlich, dass sie auch im institutionalisierten Wohnkontext noch auf ihren Ehemann aufpassen und auf ihn achten würde, damit er regelmäßig seine Ruhe bekäme:

Aber jetzt hab ich ja einen Mann, der so ein bisschen tüdelig ist, ja (lachen). (…) Naja, (…) pass schon auf den auf. (…) Wir treffen uns immer mal zum Essen. (.) Und er muss ja auch mal Ruhe haben. (…) (Z. 273–275)

Dennoch kann sich Jelena Zach eingestehen, dass auch sie selbst mittlerweile der Unterstützung bedarf, wenngleich dies nicht in Bezug gesetzt wird zu den eigenen kognitiven Defiziten aufgrund der Alzheimerdemenz. Damit baut die Biographieträgerin ihre Identitätsformation teilweise um, indem sie ihre Rolle als fürsorgliche und umsorgende Frau ein Stück weit aufgibt und für sich annimmt, dass sie ebenfalls Hilfe benötigt, auch wenn das eigene Vergessen für sie eine untergeordnete Rolle spielt (ebd.: 141). Darüber hinaus ist sie sich bewusst, dass sie in der Altenpflegeeinrichtung bis zu ihrem Tod leben wird, denn sie ist dort untergekommen bis sie „das Jenseits erlebt" (Z. 730). Dadurch nimmt die Endlichkeit ihres Lebens einen konkreten Erfahrungsbezug an.

Insgesamt wird deutlich, dass Jelena Zach in beiden Erinnerungsschichten einen Welthorizont aufweist, der auf private Erinnerungen und Lebensumstände fokussiert ist, ohne diese geschichtlich und gesellschaftlich zu kontextualisieren. Die aus der hier im Beitrag stark verkürzten Analyse herausgearbeiteten Informationen lassen den Schluss zu, dass die Herausbildung des Habitus sowohl durch die Strukturkategorie *Geschlecht* als auch durch ihre „soziale Klasse" bestimmt ist. Die Biographieträgerin hat schon in der Kindheit miterlebt, dass ihre Mutter einer Arbeit nachgegangen ist und so wenig bis gar keine Zeit hatte, sich um Jelena Zach zu kümmern; sie bezeichnet sie als „ne fleißige Mutter" (Z. 333). Aus dem Grund ist sie zuerst bei ihrer Großmutter, später bei ihrer Tante untergekommen und konnte so kein stabiles Elternhaus erleben, wie durch den suprasegmentalen Markierer deutlich wird („wurde ich schon hin und her gereicht", Z. 492). Zudem hat sie schon früh angefangen, im Haushalt und Garten zu unterstützen. Heute versucht sie an ihrem Selbstbild und diesem Habitus der Dienstbarkeit festzuhalten, wenngleich sie nicht mehr schaffen kann, was sie eigentlich möchte (und vermeintlich noch müsste). Ihre Identität hängt an den Attributen des Aktiv- und Fleißig-Seins, obwohl sie diesen durch kleine krisenhafte Entwicklungen nicht mehr nachkommen kann: Ihre Kinder sind groß geworden und brauchen sie in ihrer Rolle als Mutter nicht mehr, sie arbeitet nicht mehr, den Schrebergarten konnte sie aufgrund von körperlichen Alterseinschränkungen nicht mehr alleine halten, und ihr Ehemann ist ebenfalls an Demenz erkrankt. Dadurch finden Veränderungen ihres sozialen Umfeldes, ih-

rer Rolle und in ihren Beziehungen statt, was in Teilen zum Umdenken und einer Veränderung ihres Weltverhältnisses führt: Obwohl ihr Ehemann in der Altenpflegeeinrichtung durch das Fachpersonal versorgt wird, bemüht sie sich weiterhin um die Aufrechterhaltung und Stabilisierung ihres Selbstbildes einer fürsorglichen Ehefrau („Dann hab ich mich mehr auf mein Mann konzentriert", Z. 190).

Dabei ist jedoch nicht herauszuarbeiten, ob Jelena Zach auch durch die Alzheimerdemenz eine Krise durchlebt. Es scheint eher so, als ob sie sich ihrer Diagnose – die typischerweise den Höhepunkt einer Erleidensverlaufskurve darstellt – nicht bewusst ist, denn sie spricht diese zu keinem Zeitpunkt des Interviews an und erklärt ausschließlich: „Aber man wird älter und (.) tüdeliger, (.) aber ich genieße" (Z. 73). Dadurch wird auch deutlich, dass sie sich in der Altenpflegeeinrichtung in irgendeiner Weise anpasst und versucht positiv zu denken, um ihre Lebensqualität aufrechtzuerhalten. Dennoch scheint der Prozess der Realisierung und Verarbeitung der eigenen Alterseinschränkungen, eingeschlossen dem Einzug in die stationäre Einrichtung, schwer zu fallen:

> Naja, aber (.) ich hab jetzt hier ein Zuhause, ja. (…) Und es ist hier auch schön. (..) Aber das wird nie mehr so sein, das ist alles Vergebenheit (.) und Verpasstes, alles (Z. 196–198).

So zeigt sich ihre ambivalente Haltung bezüglich ihres Selbst- und Weltbilds: Einerseits versucht sie an ihrem Selbstbild festzuhalten, andererseits passt sie sich aber auch an die aktuelle Situation an.

5 Bildung jenseits krisenhafter transformatorischer Prozesse?

Erwartungen, dass die Biographieträgerin die Diagnose ihrer Erkrankung oder das Erleben und Bewusstwerden ihrer Krankheit als Krise oder als Anlass einer Veränderung ihrer Stellung zu sich und zur Welt reflektiert, werden durch dieses Interview enttäuscht. Es ist der Wandel der Lebensumstände, der Einzug ins Altersheim und das Wissen um die Unwiederbringlichkeit des gewohnten Lebens sowie den näher kommenden Tod, die ihr Selbstbild verändert haben. Frau Zach hält einerseits an ihrem langjährigen Selbstbild als fleißige und sich um Andere kümmernde Frau fest und muss andererseits resignierend feststellen, dass sie dies nicht mehr aktiv in Taten umsetzen kann und auch nicht mehr können wird und dass sie vielmehr Hilfe benötigt, was sie

allein dem Alter und den damit verbundenen körperlichen Einschränkungen zuschreibt. Aus bildungstheoretischer Sicht ist die Ambivalenz ihres aktuellen Selbstverständnisses der Ausdruck einer Transformation. Aber dieser Übergang in eine neue Lebensphase und der Konflikt mit ihrem alten Selbstverständnis werden nicht als Krise beschrieben und nicht in ein völlig neues Selbstbild transferiert. Sie klagt nicht und problematisiert nicht, vielmehr gibt sie sich duldsam und resignierend mit ihrer neuen Lebenssituation zufrieden. Sie konzentriert sich auf andere, nicht von der Alzheimererkrankung beeinträchtigte Lebensbereiche, wie beispielsweise der gelegentliche Besuch in der Schrebergartenanlange, in der sie auch ihren Garten hatte, und das Umsorgen ihres Ehemanns, wenngleich dieser in der Altenpflegeeinrichtung versorgt ist. Sie versucht eine Normalität zu wahren und ihrer Lebenssituation etwas Positives abzugewinnen, ihre im Interview nicht identifizierbare Krankheitseinsicht kann insofern als Teil eines Schutzmechanismus gesehen werden.[11] Aus geragogischer Perspektive ist hier ein Bildungsprozess zu identifizieren, denn durch die Konfrontation mit den Gegebenheiten des Alters entwickelt sie Umgangsstrategien, um ihre subjektiv empfundene Lebensqualität zu sichern.

Aus bildungstheoretischer Sicht zeigt sich die Kontinuität der Bildungsgestalt einer Arbeiterin, die sich immer den Notwendigkeiten ihrer Lebensbedingungen gebeugt hat und immer dienstbar war und aus diesen notwendigen Anpassungen ihr Selbstbild einer anpassungsfähigen, nützlichen, fleißigen, aufopferungsvollen, sorgenden Frau gewonnen hat. In der erinnernden Bilanzierung ihres Lebens dominiert dieses Selbstbild. Die aus den fragmentarischen Erinnerungen rekonstruierbaren Wechselfälle ihres Lebens, die von Krieg und Vertreibung, politischen Systemgegensätzen und Auswanderung, familiären Verlusterfahrungen und Arbeitsplatzwechseln, Familiengründung und Auszug der Kinder sowie Altern und Alzheimerdemenz bestimmt sind, werden weder dramatisiert noch konkret beklagt, werden nicht als Krisen und Wendepunkte des Selbst- und Weltverhältnisses reflektiert, auch nicht mit Kategorien wie Leistung und Erfolg oder Versagen und Scheitern, Schuld oder Unglück bedacht. Ein spezifisches Weltverständnis lässt sich aus dem Interview nicht rekonstruieren. Es ging und geht ihr immer um ein Zurechtfinden und Zurechtkommen sowie ein Zufriedensein mit den jeweiligen Umständen. Ihr Bildungsprozess,

11 Das fehlende Bewusstsein über die eigene Alzheimererkrankung kann nicht ausschließlich biologisch erklärt werden kann (vgl. Berner 2021).

den sie nicht als solchen artikuliert, ist die kontinuierliche Anpassung und jahrzehntelange Aufrechterhaltung ihrer Disziplin des Arbeitens und Sorgens wie ihres guten Gewissens, genau dieses für ihre Familie und andere wichtige Personen in ihrem Leben geleistet zu haben.

Das Interview hatte nicht den Zweck, biographische Arbeit zu leisten, es hatte aber diesen Effekt durch die Aufforderung zum biographischen Erzählen. Die zufällige Begegnung mit einer jungen Forscherin, die nach den Erlebnissen und Erfahrungen fragt und zum Erzählen der Lebensgeschichte auffordert, war der Anstoß zu einer Bilanzierung und Selbstvergewisserung. Die Fremdheit der Interviewsituation, die die Alltäglichkeit des Heimlebens durchbricht, und die fremde Interviewerin, die nur fragt und undurchschaubar bleibt, führen zu Irritationen. Diese irritierende Erfahrung und die Anregungen zur Erinnerung und zur Reflexion sind bildend (vgl. Koller 2016). Es werden Erinnerungen (der zweiten Erinnerungsschicht) reaktiviert, wodurch sich auch ihr Selbstbild zu einem Ganzen formt. Durch diese Reaktivierung und der diesbezüglichen Reflexionen kommt die Biographieträgerin dann im chronologischen Erzählen ihres Lebensablaufs wieder zur Reflexion ihrer derzeitigen Lebenssituation. Sie kann erlebte Begrenzungen benennen, mit denen sie sich arrangiert, und setzt sich darüber hinaus mit ihrer eigenen Endlichkeit auseinander und verhält sich dazu, indem sie diese offenbar annimmt. Es wird also deutlich, dass Jelena Zach durch das Einlassen auf das Interview und die damit verbundene Aufforderung, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, sich über ihren eigenen Status vergewissert: die Relativierung ihres alten Selbstbildes durch die Lebenssituation in der stationären Altenpflegeeinrichtung steht hier im Fokus. Aus bildungstheoretischer Sicht vollzieht sie damit im Horizont der Interviewsituation einen Bildungsakt, den Derbolav in der Adaption einer Hegelschen Denkfigur als ein „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen" (Derbolav 1987b: 185; Wigger 1997) bestimmt hat.

Trotz dieses durch das Interview angeregten Bildungsaktes zeigen sich die Grenzen des Bildungsprozesses der Interviewten. Es fehlen ihr die Kraft und die Erinnerung aufgrund der kognitiven Einschränkungen zu einer biographischen Gesamterzählung, aber auch zu einer biographischen Neukonzeptualisierung (vgl. dazu Paul et al. 2017)[12].

12 Paul et al. haben in dem DFG-geförderten Forschungsprojekt „Konstruktionen des Sterbens. Analyse biographischer und professioneller Perspektiven im Dienstleistungskontext" (2010–2015) in einer Doppelperspektive sowohl die biographische Perspektiven von sterbenden Menschen als auch die professionellen Perspektiven

Rückblick und aktualisierte Erinnerungen bleiben fragmentarisch aufgrund der Erkrankung, die zum Verfall der Möglichkeiten von Erinnerung und Reflexion führt.[13]

Literatur

Berner, Nora (2019): Demenz als biographische Erfahrung. In: Der Pädagogische Blick 27, 4, S. 219–229.

Berner, Nora (2021): „Ich kann das nicht mehr, also mache ich es auch nicht mehr". Biographische Bildungspotenziale und Bewältigungsstrategien von Menschen mit Alzheimer-Demenz. In: Staats, Martin/Steinhaußen, Jan (Hrsg.): Resilienz im Alter. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 134–146.

Berner, Nora/Meyer, Nikolaus (2022): Biografiearbeit ist nicht gleich Biografiearbeit! Eine komparative Analyse sozial- und pflegewissenschaftlicher Konzepte. In: Staats, Martin (Hrsg.): Lebensqualität. Ein Metathema. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 470–489.

Berner, Nora (2024): Demenz und Bildung. Eine Biographieanalyse von Lern- und Bildungserfahrungen unter den Bedingungen einer Alzheimerdemenz. Eingereichte Dissertation (unveröffentlicht).

Biendarra, Ilona (2005): Krankheit als Bildungsereignis? Ältere Menschen erzählen. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Buck, Marc Fabian (2012): Einführung in die biographische Erziehungstheorie Werner Lochs. Mit umfassender Bibliographie und Lehrveranstaltungsübersicht. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Derbolav, Josef (1971): Entwurf einer pädagogischen Verfassungsgeschichte des Individuums. Gedanken zur Weiterbildung meiner pädagogisch-anthropologischen Konzeption. In: Derbolav, Josef (Hrsg.): Systematische perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 51–65.

der am Hilfeprozess beteiligten Expert*innen in verschiedenen institutionellen Kontexten untersucht (Paul et al. 2017: 236, Anm.). Sie konnten bei den biographischen Erzählungen der sterbenden Menschen herausarbeiten, dass für „die Erzählenden […] am Ende des Lebens die Idee der ganz eigenen Geschichte und ein klarer Selbstentwurf maßgeblich im Vordergrund" (ebd.: 230) stehen. Zudem sind die Erzählungen „durch die Aneinanderkettung von Ereignissen gekennzeichnet – wobei eine dramatisierende Verknüpfung ausbleibt" (ebd.: 230). Nicht so bei Jelena Zach: Ihre Erzählungen sind nicht durch Verkettungen, sondern eher von einer Reihung von bruchstückhaften Erinnerungen gekennzeichnet, wobei sie versucht, an ihrem früheren Selbstbild festzuhalten.

13 Spranger (1974: 342) bestimmte das Ideal eines Rückblicks als „Greis" damit, dass die „Lockerung der eigentlichen zeitlichen Abfolge" (ebd.) in diesem Lebensalter „die Auswahl des Wesentlichen, die Gruppierung nach wichtigen Zusammenhängen, die Deutung, die über das bloße stumpfe Nacheinander hinausgeht" (ebd.), begünstige. Aber dies ist bei der Biographieträgerin aufgrund der Alzheimerdemenz nicht mehr möglich.

Derbolav, Josef (1987a): Grundriß einer Gesamtpädagogik. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Derbolav, Josef (1987b): Hegels Bildungsverständnis und wie weit ihm die Pädagogik folgen kann. In: Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Wigger, Lothar (Hrsg.): Impulse europäischer Geistesgeschichte. Sankt Augustin: Hans Richarz, S. 183–194.

Dilthey, Wilhelm (1961): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. In: Gesammelte Schriften IX. Bd. (hrsg. von Otto Friedrich Bollnow). 3. unveränd. Aufl. Stuttgart: B. G. Teubner.

Dilthey, Wilhelm (1968a): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften. V. Bd. (hrsg. von Georg Misch). 5. unveränd. Aufl. Stuttgart: B. G. Teubner.

Dilthey, Wilhelm (1968b): Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. In: Gesammelte Schriften. VI. Bd. (hrsg. von Georg Misch). 5. unveränd. Aufl. Stuttgart: B. G. Teubner.

Dilthey, Wilhelm (1973): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften. VII. Bd. (hrsg. von Bernhard Groethuysen). 6. unveränd. Aufl. Stuttgart: B. G. Teubner.

Felden, Heide von (2020): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.

Fuchs, Thorsten (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 des Welt- und Selbstverhältnisses sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 127–151.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders‘, ‚Hauptsache neu‘? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Hegel, Georg W. F. (1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Dritter Teil. Die Philosophie des Geistes (1830). In: Moldenhauer, Eva/Michel, Karl Markus (Hrsg.): Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke 10. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Himmelsbach, Ines (2015): Bildung im Alter im Kontext des dritten und vierten Lebensalters – Narrationen und Narrative. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 38, 1, S. 83–97.

Himmelsbach, Ines (2018): Das Altern lernen – theoretische Perspektiven in Erziehungswissenschaften und Gerontologie. In: Schramek, Renate/Kricheldorff, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfort-Diedenhofen, Julia (Hrsg.): Alter(n), Lernen, Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–44.

Humboldt, Wilhelm von (1969): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.

Jergus, Kerstin (2023): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Nittel, Dieter/Felden, Heide von/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit". Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 252–265.

Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. 2., aktual. u. überarb. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbstentwurf im Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstand. Zur Struktur biografischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34–51.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–235.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Kricheldorff, Cornelia (2018): Altern – Lernen – Bildung aus der Perspektive der Sozialen Gerontologie. In: Schramek, Renate/Kricheldorff, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfort-Diedenhofen, Julia (Hrsg.): Alter(n), Lernen, Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45–56.

Kühnert, Sabine/Ignatzi, Helene (2019): Soziale Gerontologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer.

Loch, Werner (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule.

Marotzki, Winfried (1989): Strukturen moderner Bildungsprozesse. Über einige systematische Voraussetzungen der Bildungstheorie G.W.F. Hegels. In: Hannsmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 147–180.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Marotzki, Winfried (1991): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich/Fromm, Martin (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 81–110.

Marotzki, Winfried (1997): Morphologie eines Bildungsprozesses. Eine mikrologische Studie. In: Nittel, Dieter/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–117.

Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 325–341.

Marotzki, Winfried (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biografieforschung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–64.

Müller, Hans-Rüdiger (2009): Bildungsprozesse in biografischer Erfahrung. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 252–254.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Wiesbaden: Springer.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensphasen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Paul, Kathleen/Hanses, Andreas/Heuer, Katrin/Janotta, Lisa (2017): Biographie im Kontext des Sterbens. Der Einfluss institutioneller Kontexte auf biographische Erzählformate. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2, S. 223–237.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg". Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 1, S. 17–32.

Schramek, Renate (2016): Bildung im Alter: eine relationale Sicht. In: Evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf 49, 4, S. 52–54.

Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 10–31.

Schüßler, Nadine/Schnell, Martin W. (2014): Forschung mit demenzkranken Probanden. Zum forschungsethischen und rechtlichen Umgang mit diesen Personen. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 47, 8, S. 686–691.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 78–117.

Schütze, Fritz (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, 2, S. 211–248.

Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlich Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–237.

Schütze, Fritz (2016): Biographische Prozesse und biographische Arbeit als Ressourcen der Diagnose und Behandlung? In: Detka, Carsten (Hrsg.): Qualitative Gesundheitsforschung. Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 125–164.

Spranger, Eduard (1974): Das Wesen der Lebensalter mit besonderer Berücksichtigung der späteren Lebensalter. In: Spranger, Eduard (Hrsg.): Psychologie und Menschenbildung. Gesammelte Schriften, Bd. IV. Tübingen: Max Niemeyer, S. 328–345.

Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66–85.

Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: J.B. Metzler.

Wigger, Lothar (1997): Josef Derbolav (1912–1987) und die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Brinkmann, Wilhelm/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Winfried Böhm zum 22. März 1997. Würzburg: Echter Verlag, S. 323–338.

Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 4, S. 478–494.

Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 47–78.

Wigger, Lothar (2016): Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Medienbildung und Gesellschaft. Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.

Wigger, Lothar (2022): Erzählungen in Interviews verstehen. Pierre Bourdieus reflexive Soziologie und die Herausforderungen von Heterogenität und Diversität. In: Richter, Sophia/Bitzer, Anna (Hrsg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis. Basel, Weinheim: Beltz Juventa, S. 170–186.

Politisch *und* bildend? Politische Bildung als Transformationsprozess

Eine Falldarstellung

Susann Gessner

Der Beitrag reflektiert mit Bezugnahme auf ein bildungstheoretisches Verständnis politischer Bildung und ihrer Didaktik (vgl. Rucker 2019), inwiefern politische Bildung als Fachunterricht auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen abzielen kann (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 109; Sander 2019: 206).[1] Gerade für die politische Bildung und ihre Didaktik sind bildungstheoretische Bezüge relevant, weil es in der Art und Weise der Vermittlung nicht darum gehen kann, sie zu einem „Instrument willkürlicher Macht degenerieren zu lassen, sondern etwaigen Normierungsversuchen *alternative Bezugspunkte* […] entgegenzustellen" (Rucker 2019: 109; Herv.i.O.). Für die politische Bildung können normativ-aufklärerische Konzepte wie Mündigkeit, Emanzipation und Selbsterkenntnis als übergeordnete Bildungsziele ausgewiesen werden. Mündigkeit ist dabei im Sinne von Autonomie – als Fähigkeit des Subjekts, sich in der Gesellschaft selbst zu erhalten – zu verstehen, die darin ihren Ausdruck findet, dass Menschen lernen, von ihrer Vernunft Gebrauch zu machen und ihren Verstand zu nutzen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 13).

Im folgenden Beitrag werden bildungstheoretische Implikationen schulischer politischer Bildung und das Konzept der Adoleszenz als psychosozialer Möglichkeitsraum (vgl. King/Koller 2009) herangezogen, um am Beispiel der Falldarstellung des 17-jährgen Sergej plausibilisieren zu können, wie sich (politische) Bildungsbewegungen als wechselseitiger Übergang zwischen Reproduktion und Transformation anschaulich machen lassen.

---

1 Mit dem (bürgerlich-)aufklärerischen Bildungsideal taucht allerdings zugleich eine skeptisch-pessimistische Kritik auf, die davor warnt, dass das Individuelle hinter der gesellschaftlichen Norm verschwindet. Insofern kommt der Reflexion des Gelernten und Erfahrenen in Bildungsprozessen eine hohe Bedeutung zu: Das Gelernte muss vom Einzelnen auch begriffen worden sein, um nicht auf Ebene bloßer Informiertheit zu verbleiben (vgl. Rendtorff 2016: 121; dazu auch Adorno 2006).

In jüngster Zeit sind Bildungskonzepte, die sich auf transformatorische Prozesse beziehen, in die Kritik geraten. Es heißt, sie würden sich zu stark auf die Bedingung von krisenhaften (negativen) Erfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse beziehen (vgl. bspw. Stojanov 2006; Fuchs 2011). Dieser Kritik soll insofern gefolgt werden, als ein enges, auf negative Erfahrungen bezogenes Verständnis von Krise zugunsten eines entwicklungstheoretischen und adolezenzspezifischen zurückgewiesen wird. Der Krisenbegriff wird hier weit weniger strikt als negative Erfahrung bzw. Bruch im Lebenslauf konzeptualisiert. Vielmehr wird Krise als entwicklungspsychologisches Konzept verstanden, das insbesondere während der Adoleszenz bedeutsam wird und sich durch Aufbruch, Umstrukturierung und (Neu-)Orientierung auszeichnet. Gerade im adoleszenten Möglichkeitsraum kommt es darauf an, (lern-)fördernde Umweltbedingungen vorzufinden, die es ermöglichen, bestehende Entwicklungspotenziale des Welt- und Selbstverhältnisses auszuloten. Auch der Institution Schule und den durch sie initiierten Lern- und Bildungsprozessen kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

1 Bildungstheoretische Bezüge politischer Bildung und politikdidaktische Implikationen

Politische Bildung verweist auf den Begriff der Bildung und verbindet damit den Anspruch, ihre Adressat*innen zu befähigen, „die soziale [und politische; S.G.] Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 8). Sie bestimmt nicht nur, was unter Politik bzw. dem Politischen zu verstehen ist, sondern beinhaltet zugleich die Frage nach dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis.

Nach der klassischen Definition Wilhelm von Humboldts lässt sich Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1986: 34), also als ein „Resonanzgeschehen“ (Rieger-Ladich 2020: 51), verstehen. Mittels Bildung erschließen sich Menschen die Welt und erweitern ihre Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten. In diesem Sinne strebt politische Bildung „eine Formung des Denkens und des Sich-Verhaltens zur Welt [an]“ (Detjen 2013: 4). Bildung wird entsprechend als aktiver und selbstreflexiver Entwicklungsprozess des Individuums beschrieben (vgl. Stojanov 2006: 19f.).

Wie Bildungsprozesse inhaltlich und konzeptionell zu bestimmen und auch zu erfassen sind, beschäftigt erziehungswissenschaftliche, philosophische, (fach-)didaktische und soziologische Diskurse. Über alle Unterscheidungen hinweg liegt der theoretischen Konzeption von Bildung ein Verständnis mit drei Kennzeichen zugrunde:

(1) Bildung ist eine individuelle Aktivität des Subjekts,
(2) sie hat einen relationalen Bezug zu Gesellschaft und Welt und
(3) sie hat ein Potenzial, das nicht im Vorhinein bestimmbar ist und auch nicht sein kann (vgl. Rendtorff 2016: 120).[2]

In Bildungsprozessen geht es also um weit mehr als die bloße Aneignung von Wissensinhalten und die kognitive Vermittlung kulturellen Kapitals. Bildungsprozesse können als Lernprozesse verstanden werden, bei denen sich der Umgang mit Wissen in grundlegender Weise verändert (vgl. ebd.: 197; dazu auch Koller 2012). Bildung muss es Heranwachsenden ermöglichen, „das eigene Potential (das intellektuelle, praktische, ästhetische) ins Offene hin zu entfalten, Verschiedenes abwägend miteinander in Beziehung zu setzen, Schlüsse zu ziehen und neue Fragen zu eröffnen" (Sander 2019: 206). Politische Bildung soll bildend wirken, indem sie „nicht konkrete politische Meinungen vorgibt, aber doch ein bestimmtes Verhältnis zur Politik vermittelt: reflektiert, mit begründetem Verstehen und strukturiertem Wissen, aber auch offen für neue Erfahrung und neue Erkenntnis" (ebd.).

Die Bezugnahme auf ein solch bildungstheoretisches Verständnis von politischer Bildung basiert auf der Prämisse, dass Menschen zur Mündigkeit fähig sind. Politischer Bildung geht es um die Entwicklung politischer und demokratischer Grundorientierungen. Dies ist verbunden mit der Frage, wie politische Probleme eingeordnet und mit dem jeweiligen biographischen Hintergrund des Einzelnen und seiner Handlungspraxis verwoben sind. Diese Grundorientierungen lassen sich nicht unbedingt durch „die Vermittlung von […] Wissen […] unmittelbar beeinflussen. Politische Bildungsarbeit muss an dieser Stelle auch die Erfahrungshintergründe in Betracht ziehen, innerhalb derer diese politischen Grundorientierungen entstehen" (Nohl 2009: 301).

Der Fachunterricht Politische Bildung leistet dies, „indem [er] auf die konkrete Lerngruppe abgestimmte Begegnungen mit Ausschnitten

2 Diese Kennzeichen von Bildung finden sich nicht nur in der deutschen und europäischen Geistesgeschichte, sondern auch in transkulturellen Traditionen des Bildungsdenkens (vgl. Sander 2018).

der Welt inszeniert, die auf die Möglichkeit von Bildungserfahrungen abzielen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017: 109). Es geht also um die Vermittlung der pluralen subjektiven Sichtweisen der Schüler*innen in Relation zu dem Repertoire pluraler wissenschaftlicher Verständnisweisen (Konzepte und Theorien) politischer und sozialer Sachverhalte. Durch diesen Vermittlungsprozess können Denk- und Bildungsprozesse angestoßen werden. Benötigt werden dazu allerdings Bildungssettings, in denen die Jugendlichen ihr eigenes Denken und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Perspektiven als persönlich bedeutsamen Gewinn erfahren können. Die Schüler*innen geraten dann nicht nur als objekthafte Empfänger*innen von ohnehin kontingenten Wissensbeständen in den Blick, sondern als Subjekte, als Ko-Konstrukteur*innen von Unterricht. Argumentierend, streitend, aushandelnd bestimmen sie mit, was politisch ist. In demokratisch verfassten Gesellschaften müssen Räume bereitgestellt werden, in denen eigene Positionen in der Gesellschaft erprobt werden können. Auch die schulische politische Bildung kann ein solcher Raum sein, in dem junge Menschen auf allgemeines Wissen, aber auch auf Menschen mit anderen Überzeugungen treffen, um sich mit zentralen Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen und Erfahrungen miteinander zu machen (vgl. Nohl 2018: 77; dazu auch Oelkers 2011). Gerade in der (schulischen) Lerngruppe können plurale Sichtweisen auf gesellschaftspolitische Themen transparent werden, und auch Haltungen werden verhandelbar (vgl. Gessner 2014: 293). Ziel einer solchen politischen Bildungspraxis ist es letztlich, „allen fühlbar zu machen, wie sehr politische Angelegenheiten jede/jeden Einzelne/n persönlich angehen und dass es darum geht, in scheinbar abstrakten politischen Angelegenheiten sich selbst mit allen lebenspraktischen Problemen wiederzuerkennen“ (Bourdieu 1992: 17). Schüler*innen können so erfahren, dass politische Inhalte nicht top-down und mit Absolutheitsanspruch versehen, sondern deutbar und auch verhandelbar sind.

2 Adoleszenz als psychosozialer Möglichkeitsraum

Um die lebensweltlichen und individuellen Bedingungen Jugendlicher in den Blick zu bekommen und mehr darüber zu erfahren, wie sie sich politisch bilden, bedarf es einer heuristischen Sehhilfe. Insbesondere das

Konzept *Adoleszenz*[3] *als psychosozialer Möglichkeitsraum* (vgl. King/Koller 2009) fokussiert auf die jugendliche Lebensphase und nimmt Entwicklungsaufgaben Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft unter der Perspektive gesellschaftlichen Wandels in den Blick. Mit dem Konzept wird eine Vermittlungsperspektive von Individuum und Gesellschaft eingenommen, die entwicklungspsychologische und gesellschaftliche Bedingungen aufeinander bezieht (vgl. Weike 2004: 87). Im adoleszenten Möglichkeitsraum experimentieren die Adoleszenten mit dem eigenen kreativen Potenzial und entwickeln moralische, politische und religiöse Orientierungen. Es geht um die Herausbildung des Selbstbildes im Sinne einer eigenen personalen, geschlechtlichen und sozialen Identität. Der Begriff Möglichkeitsraum betont, dass es sich um Möglichkeiten handelt, die realisiert werden können. Die sich daran anschließende Frage ist, welche Bedingungen für eine Realisierung förderlich und welche verhindernd wirken (vgl. Koller 2009: 198f.).

Von besonderem Interesse für den hier herangezogenen Fall ist dabei der Zusammenhang von Adoleszenz, Migration und Bildung: „[W]ie [ist] die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums für Bildungsprozesse im Einwanderungsland aufgrund der sozialen Bedingungen beschaffen?" (King/Koller 2009: 11). Gerade migrierte Jugendliche sind oftmals von sozialen Ungleichheitslagen betroffen und verfügen aus unterschiedlichen Gründen nicht im selben Maße über gesellschaftlich anerkanntes soziales und kulturelles Kapital wie einheimische Heranwachsende (vgl. Koller 2009: 199f.). Hinzu kommt, dass die Migrationserfahrung für die Jugendlichen vielfältige Herausforderungen mit sich bringt, z.B. den Wandel des soziokulturellen Umfelds, den Verlust sozialer Bindungen und Traditionen und die Entwertung mitgebrachter Ressourcen wie Sprachkenntnisse oder berufliche Qualifikationen. Häufig kommt es zu „einschneidenden Fremdheits- bzw. Differenzerfahrungen sowie Erfahrungen der Ausgrenzung und Diskriminierung in rechtlicher, politischer und ökonomischer Hinsicht" (ebd.: 200). Adoleszenz und Migration stellen für die Jugendlichen eine „verdoppelte Transformationsanforderung" (King/Koller 2009: 12) dar, da sich migrations- und adoleszenzspezifische Herausforderungen

3 Mit dem Begriff *Adoleszenz* wird „die Lebensphase psychischer und sozialer Veränderungen vom Ende der Kindheit bis zum Erwachsensein" (King/Koller 2009: 9, Fn. 1) gefasst. Mit Bezug auf diesen Veränderungsprozess lässt sich Adoleszenz als ein Möglichkeitsraum mit Chancen und Risiken für die Subjektentwicklung beschreiben (vgl. ebd.: 14ff.).

überlagern und wechselseitig beeinflussen. In beiden Hinsichten geht es um Trennung und Umgestaltung.

Auf der sozialen Ebene kommt insbesondere den pädagogischen Interaktionen in der Schule Bedeutung zu, können sie doch wichtige Erfahrungserweiterungen darstellen. Differenzerfahrungen können sich als produktiv erweisen. Dies gilt aber nur unter der Voraussetzung, dass keine Außenzuschreibung von Differenz erfolgt, dass also „die Bestimmungsmomente der Differenz offen bleiben und damit einem Austausch unter kommunikativ Gleichen zugänglich" (King 2009: 43) sind. Adoleszenz im Kontext von Migration wird dabei als „Umwandlungs- und Neubildungsprozess" (ebd.) verstanden, in dem „die Migrationsbiographie als ‚Modell der gesellschaftlichen Transformation' […] betrachte[t]" (ebd.) wird und in den Bildungsprozess einzubeziehen ist. In schulischen Bildungsprozessen käme es darauf an, sich nicht „nur auf das Ziel und den Prozess [zu] konzentrieren [, sondern] auch auf die Subjekte und ihre Möglichkeiten und Hindernisse, sich auf den Prozess einzulassen" (Schröder/Leonhardt 2011: 66), um nicht an der „inneren Realität von Kindern und Jugendlichen vorbei[zugehen]" (ebd.: 277).

3 Sergej – Politische Bildung als Übergangsraum

Im Folgenden werden (politische) Bildungsprozesse an einem Fall rekonstruiert, der im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie (vgl. dazu Gessner 2014) erhoben wurde.[4] Der Fall zeigt, wie Jugendliche – als Expert*innen in eigener Sache – ihren Politikunterricht dimensional

4 Die Studie zu den Rezeptionsweisen von Politikunterricht basiert auf 13 qualitativen (Leitfaden-)Interviews mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren, die zum Interviewzeitpunkt die 10. Klasse unterschiedlicher Schulformen besuchten. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit dem Ansatz der Grounded Theory (vgl. Strauss 1996; Corbin 2011). Im Mittelpunkt der Datenauswertung standen die Handlungen und interaktionalen Strategien der jugendlichen Schüler*innen im Kontext von Politikunterricht. Folgende Kategorien erwiesen sich im Forschungsprozess als zentral: 1. Selbstwahrnehmung und Positionierung der Jugendlichen, 2. die Verarbeitung von Inhalten des Politikunterrichts, 3. die Wahrnehmung und Bewertung der Interaktionen (sozialer Raum Politikunterricht) und 4. die Funktion und Bedeutung des Unterrichtsfachs. Die erkenntnisleitende Frage war, wie diese vier Bereiche in ihrem Zusammenspiel zu verstehen sind. Wie hängen die Selbstpositionierung und die dem Politikunterricht verliehene Bedeutung zusammen? In welchem Verhältnis steht die Verarbeitung von Unterrichtsinhalten mit den Interaktionen im Unterricht (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Interaktionen)? Wie werden Unterrichtsinhalte und Bearbeitungsweisen von den Jugendlichen bewertet? Welche Relationen

wahrnehmen, verarbeiten und in eigene Bildungsbewegungen überführen. Im Folgenden wird die Rezeptionsweise, wie sie sich im Fall Sergej zeigt, in ihren typologischen Merkmalen vorgestellt. Sergej (17 Jahre) besucht die zehnte Klasse des Gymnasialzweigs einer Gesamtschule. Er ist mit zwölf Jahren aus Russland nach Deutschland gekommen.

3.1 Politisch informierte Bürger*innen und Politikunterricht als Freiraum

Sergejs initialer Zugang zum Politikunterricht erfolgt über eine positive Bestätigung. Er ist interessiert, hat viel gelernt und neues Wissen erworben. Sergej ist neugierig und motiviert:

S: Politik und Wirtschaft[5], gefällt mir ganz gut, also interessiert mich auch, also habe ich vieles gelernt, was ich nicht wusste. Das ist halt das, was mich interessiert, einfach etwas Neues zu lernen. Ja und das ist das, was mich an PoWi fasziniert. Dass die Politik (..), das gehört halt zum Allgemeinwissen, und als ein Bürger Deutschlands müsste man das wissen, was wir jetzt halt machen im PoWi-Unterricht.

Für ihn persönlich geht es im Politikunterricht darum, *„Neues"* zu lernen. Gleichzeitig beschreibt er mit Bezug auf Allgemeinwissen und Bürgerschaft die antizipierte gesellschaftliche Erwartung. Sergejs Bürgerbild zufolge hat man etwas zu erbringen. Seine Vorstellung von Politik und seine eigene gesellschaftliche Verortung sind normativ besetzt. Er positioniert sich als anpassungsbereiter Einwanderer und betont in diesem Kontext die Bedeutung von Wissen haben. Historisch-politisches Wissen gehöre zur Allgemeinbildung, und das begründet er mit einem Vergleich:

S: Ich weiß nicht, für mich ist das halt so. So wie wenn ein Mensch essen muss, dann isst er halt, und wenn ein Mensch halt sich in einer Gesellschaft, sich da einfügen will, dann muss er das auch (.) draufhaben. […] Warum sollte man? (…) Weiß ich nicht, das ist das Gleiche wie halt Schreiben und Lernen für mich.

Sergej vergleicht die Integration in eine Gesellschaft über Wissenserwerb mit dem existentiellen Bedürfnis nach Nahrung. Wissen über Politik wird gleichgesetzt mit Kulturtechniken wie Schreiben und Lernen, die formal in der Schule erlernt werden können. Sergej ist relativ spät

bestehen zwischen den vier Bereichen, d.h. wo und wodurch werden politische Lern- und Bildungsräume eröffnet bzw. verschlossen (vgl. Gessner 2014)?

5 Dies ist die Unterrichtsfachbezeichnung in Hessen.

(mit 12 Jahren) nach Deutschland gekommen und musste Schreiben und (schulisches) Lernen neu bzw. anders lernen. Ein hoher Anpassungsdruck und sein antizipiertes Integrationsverständnis kommen hier zum Vorschein. Dabei spielt Wissen im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe eine Rolle. Er begründet, warum es wichtig ist, politisch informiert zu sein: *„Weil das einfach, wenn man so, weil das einfach dazugehört, also die Gesellschaft heute, das ist halt so irgendwie."* Wenn man in einer Gesellschaft dazugehören und partizipieren will, muss man informiert sein und über kollektiv geteilte Wissensbestände (z.B. die Verfasstheit des politisch-institutionellen Systems der Bundesrepublik Deutschland) verfügen. Politisches Wissen ist zweckdienlich. Einen für ihn als Individuum bedeutsamen Bezug zum Politischen formuliert er dabei nicht. Politisch uninformierte Bürger*innen schaden dem Ansehen eines Landes: *„Ja, dass das Land dann halt nicht so gebildet ist, dass es/ (7) Ja das wäre halt peinlich für Deutschland."* In Sergejs Vorstellungen spielen die gesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung eine bedeutende Rolle. Der Einzelne hat dabei eine Mitverantwortung für gesellschaftliche Verhältnisse:

S: Ja, und desto mehr gebildete Leute es gibt, desto weniger ist die Arbeitslosenquote, niedriger, also werden mehr Leute eingestellt. Zum Beispiel, das kann ja auch so passieren, dass eine Person nicht die Fragen beantworten konnte beim Einstellungstest. Vielleicht führt das auch dazu, dass die Arbeitslosenquote immer steigt bzw. hoch ist.

Sergej informiert sich über Politik und macht dabei wiederum auf einen Aspekt gesellschaftlicher Teilhabe aufmerksam: Er will für sich die Distanz der *„Normalbürger"* zur ‚großen' Politik verkleinern. Um diesem Wunsch nachzugehen, nutzt er den Politikunterricht:

S: Alles, was ich dann den Tag davor sehe im Fernsehen oder lese in der Zeitung, das wird dann am nächsten Tag im Unterricht, also das wird dann von uns diskutiert. Ja, das finde ich halt interessant. Da fühlt man sich irgendwie schon wichtig so, wenn man über solch große Entscheidungen und so auch mal diskutieren darf. Als Normalbürger.

Aktuelle politische Themen sind wichtig, und politische Teilhabe ist für Sergej keine Selbstverständlichkeit. Vielmehr ist es ein Privileg, als *„Normalbürger"* an Entscheidungen teilzuhaben, indem man diese *„diskutieren darf"*. Neben den gesellschaftlichen Ansprüchen, die der Einzelne zu erfüllen hat, trägt man aber zugleich auch die Verantwortung für das Gelingen des eigenen Lebens. Sergej nimmt an, dass er dazu im Politikunterricht nützliches Wissen erhält, das er erlernen kann:

S: Wir haben die Wahlen durchgenommen, dann haben wir geschichtliche Hintergründe durchgenommen Deutschlands. Ja und halt Wirtschaft, was heutzutage so in der Welt/ Globalisierung, ja das haben wir alles durchgenommen. […] Weil man, weil das einfach heutzutage so ist, wenn man sich z. B. irgendwo bewirbt, da werden häufig solche Fragen gestellt. Das ist halt notwendig, wenn du aus dir was machen willst in Deutschland. Ja.

Sergej nutzt den Politikunterricht, um antizipierten Ansprüchen und gesellschaftlichen Anpassungserfordernissen zu entsprechen. Zugleich stellt der Politikunterricht aber auch eine Chance dar, sich aus diesen normativen Vorgaben zu lösen und einen freieren Blick auf die eigenen Interessen und Vorstellungen zu entwickeln:

S: Ich finde das gut, weil das mich einfach interessiert. Es gibt bestimmt auch mehr Kinder, die sich dafür begeistern. Ja und weil einfach so lernen und schreiben zu lernen, das ist ja langweilig, also da muss irgendwie auch noch so, oder Mathematik, das ist ja immer langweilig, da muss schon irgendwie Abwechslung rein. Nicht nur so Formeln, sondern auch so das System, das Politiksystem, alles so lernen.

Politikunterricht und das, was man dort lernen kann, sind nicht statisch, sondern lebendig. Sergej schreibt Unterrichtsfächern jeweils eine bestimmte Funktionalität zu:

S: Also. Deutsch, das ist eher so etwas Grammatisches, wo man so Bücher liest oder keine Ahnung. Mathematik ist eher so was (…) für die, die studieren möchten, die Architekt werden oder so was oder Professoren. Also ‚Politik und Wirtschaft' das ist eher so Allgemeinbildung für mich.

Politik und Wirtschaft kann als Fach ergebnisoffener rezipiert werden und es ist nicht unbedingt an einen bestimmten Berufsweg gebunden. Politik und Wirtschaft ist etwas für alle Schüler*innen, weil Politik immer mit im Spiel ist, wenn Menschen zusammenkommen, aufeinandertreffen, sich verhalten und handeln. Die Menschen sind der Bezugspunkt für Politik und damit ist Politik existentiell und allgegenwärtig:

S: (..) Für alle Schüler ist das. Das ist nicht nur Abwechslung, sondern auch etwas Wichtiges. So was, das ist zwar kein Hauptfach, aber meiner Ansicht nach ist das auch so ein Hauptfach. […] Weil das halt nicht so Nebensache wie zum Beispiel wie, also für, wie Musik, das ist also/ (…) Ich brauche keine Musik für meine Arbeit. […], sondern die meisten gehen so arbeiten. Da arbeiten, wo (..) wo mit Menschen halt, mit Politik, alles hat mit Politik zu tun, also finde ich. Mit Verhalten in Deutschland, wie man sich verhält. Das gehört alles zu Politik.

Sergej hat eine Idee davon, dass Politik nicht nur Systemwissen bzw. statisch festgelegtes, normativ zu lernendes Wissen ist. Was man im

Politikunterricht lernen kann, ist kein abstraktes Wissen. Zugleich ist das Fach für Sergej auch verbunden mit dem Wunsch, gesellschaftliches Orientierungswissen zu erhalten. In diesem Sinne fungiert der Politikunterricht für ihn auch als Weg zur gesellschaftlichen Integration.

3.2 Normatives Bildungskonzept versus eigenes Denken

Bei Sergej gibt es ein genuines Interesse an Politik, und uninteressante Lehrplanthemen *„[g]ibt es keine"*. Sergej bestätigt die im Lehrplan gesetzten Themen umfassend, weil sie eben (durch die dafür autorisierte Institution Schule) gesetzt sind: *„Also ich finde, hier ist alles wichtig, was im PoWi-Unterricht durchgenommen werden muss. […] Dann ‚Demokratie und politische Beteiligung', also die Jugend muss wirklich aufgeklärt werden, was Demokratie wirklich bedeutet. […]."* Sergej betont, dass die Jugend über die Bedeutsamkeit von Demokratie und politischer Beteiligung *„wirklich aufgeklärt werden [muss]"*. Er formuliert hier im Passiv. Zugleich taucht aber in seiner Definition, was Demokratie bedeutet, das aktive Moment auf, nämlich *„dass das Volk mitentscheiden darf"* und Politik *„nicht von oben"* bestimmt wird: *„Demokratie bedeutet halt, dass (…) dass die Staatsgewalt nicht von oben kommt. Also nicht von dem Bundeskanzler kommt, sondern vom ganzen Volk, dass das Volk mitentscheiden darf. Ja."* Sergej beschreibt das Wesen von Demokratie als hohes Gut, was er auch in seiner formulierten Antwort so zum Ausdruck bringt. Sergej befindet sich (politisch) in einem Übergang, der sich hier zwischen passivem Aufgeklärtwerden und aktiver Mitbestimmung bewegt.

Sergejs Interesse an den Themen des Politikunterrichts spiegelt auch seine Vorstellung vom Bildungsauftrag der Schule wider. Sie soll (normativ) orientierende Lebenshilfe geben und entsprechendes Wissen bereitstellen. Die relevanten Themen und die zu erreichenden Ziele sind durch die Institution Schule vorgegeben. Sergej kann nicht nachvollziehen, warum sich Jugendliche nicht für die Inhalte des Politikunterrichts interessieren, obwohl sie doch betroffen sind:

> S: Die interessiert das einfach nicht. […] Also für die Betroffenen, das interessiert sie einfach nicht. […]. Aber falls sie das nicht interessiert, sind sie am falschen Platz.

Erneut wird der Zweck von Schule und Unterricht deutlich: Man beschäftigt sich mit Politik eben auch, weil es ein Schulfach ist. Unterrichtsfächer generieren Interesse, und demgemäß nimmt Sergej das Unterrichtsgeschehen auch sehr aufmerksam wahr. Vor dem Hinter-

grund seines Bildungsverständnisses findet Sergej lediglich eine Erklärung für die Mitarbeit im Unterricht: *„Weil sie einfach von Politik und Wirtschaft begeistert sind oder weil sie einfach weiter danach Abitur oder studieren möchten."* Sergejs Übergangsstatus wird deutlich: Einerseits gibt es eine Begeisterung ohne Zweckgebundenheit. Andererseits geht es um einen zweckgebundenen und zielgerichteten Bildungsabschluss. Zu seinem Übergangsstatus gehört auch, dass er eigene Denkwege beschreitet und eigene Analogien und Transferbezüge herstellt. Das wird z.B. deutlich, wenn er wiederholt die Bedeutsamkeit des Themas internationale Zusammenarbeit hervorhebt und die große Politik auf den privaten Lebensbereich (Konfliktlösung am Arbeitsplatz) überträgt:

S: ‚Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung' finde ich auch ganz interessant. Ja. (..) Also man muss in der Schule lernen, wie man halt zusammenarbeitet, Teamwork. Alles. Damit es später zu keinen Konflikten kommt, halt, wie (..) am Arbeitsplatz auch nicht. Ja.

Sergej hat eine Vorstellung davon, dass Menschen Politik lernen können und sich Politik nicht nur zwischen Staaten bzw. Mächten zeigt, sondern auch auf der persönlichen, individuellen und lebensweltlichen Ebene.

3.3 Politikunterricht als offener Ort

In Bezug auf die Inhalte des Politikunterrichts, also in Bezug auf Politisches, denkt Sergej in den Kategorien von richtig und falsch: *„Ja. (…) Unseren ersten Eindruck, also unsere erste Vermutung sollen wir der Klasse vorstellen. Und dann gibt es ja auch Diskussionen. „Ja, deine Vermutung ist falsch", also zwischen den Schülern."* Gerade im Politikunterricht, in dem gesellschaftlich relevante Themen verhandelt werden, will Sergej nichts normativ Falsches sagen. Sergej trennt beim Sprechen über Politik klar zwischen der privaten und der unterrichtlichen Situation:

I: Glaubst du, dass über manche politischen Themen in der Schule anders gesprochen wird als zum Beispiel zuhause?
S: Ja. (…) Ja, weil zuhause ist das irgendwie ganz anders, da ist das halt ganz anders, da akzeptiert so, da kannst du sagen, was du willst.
I: Und in der Schule?
S: Also da halte ich mich eher raus. Und so was, was ich da gerade mal denke oder was ich dazu sagen will oder was ich davon halte, zu sagen.

Für Sergej ist zuhause ein privater, geschützter Raum. In der Schule ist es zwar erlaubt, seine Meinung zu äußern, aber nur zuhause sagt

Sergej spontan und ungefiltert, was er denkt. Er weiß zwar, dass es im Politikunterricht erlaubt ist, seine Meinung zu sagen, aber die eigentliche Frage für ihn ist, ob man sich traut, im Unterricht zu äußern, was man denkt. Und genau das bezweifelt er:

S: Also das ist auf jeden Fall erlaubt, aber ob sich jemand, ob sich manche überhaupt trauen, das zu sagen. Es gibt halt nur ein Schüler, […] der immer seine Meinung sagt. Die meisten sagen halt einfach nichts. […] Ja, (…) weil sie vielleicht fürchten, dass sie eher so etwas Falsches jetzt vorschlagen. Also nichts Richtiges.

Sergej erläutert, warum er sich scheut, seine Meinung im Politikunterricht offen zu sagen: *„Ich weiß nicht, warum das so ist, das ist halt einfach, vielleicht denke ich mir dann, dass meine Meinung irgendwie so, irgendwas so falsch ist, dabei hat (…) nicht, dass das so von der Logik her falsch ist, sondern so, dass das/ (..) keine Ahnung."* Sergej geht davon aus, dass in der Schule nur ein bestimmtes Wissen, bestimmte normative (politische und gesellschaftliche) Haltungen akzeptiert werden. Sergej kennt den vermeintlichen Code nicht, und das verunsichert ihn. Formal kann er den schulischen Erwartungen gut entsprechen: Er ist ein lern- und leistungsbereiter Schüler, der sich auch sozial einfügt. Normativ-inhaltlich äußert er seine Meinung in der Schule vermutlich nie gänzlich spontan, sondern immer schon reflektiert. Es stellt sich die Frage, wie Politikunterricht ein Ort sein kann, an dem offen gedacht und gesprochen werden kann. Dass Sergej dieser Frage nachgeht, wird daran deutlich, wie er Diskussionen im Politikunterricht wahrnimmt und bewertet. Dabei nimmt er zunächst erneut Bezug auf die Kategorien falsch und richtig:

S: Wie es bei uns abläuft, also. Zum Beispiel irgendeiner hat eine Vermutung der Klasse vorgestellt, und einem passt das nicht aus der Klasse, dann sagt der „ja, das ist sowieso falsch, was du sagst, und hier ist meine Meinung". „Ich bin sowieso immer"/ Also (.) „was ich sage, das stimmt". So läuft das ab.
I: Kannst du dich noch an irgendein Thema erinnern, bei dem es zum Beispiel eine Meinungsverschiedenheit gab oder wo ihr diskutiert habt?
S: Ja. Ja. Da haben wir so diesen Einbürgerungstest gehabt, und da gab es halt so „wer repräsentiert das Land?" Bundeskanzler oder wie heißt er denn? (I: Bundespräsident?) Bundespräsident, ja. Dann gab es dazu halt viele verschiedene Meinungen, ja das ist ein Beispiel.

Als Beispiel für Meinungsverschiedenheiten wählt Sergej eine Frage aus dem *„Einbürgerungstest"* aus, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie richtig oder falsch beantwortet werden kann. Meinungsbildungsprozesse zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass sie sich der dichotomen Kategorisierung von falsch und richtig entziehen. Er

wählt dieses Beispiel trotzdem. Für ihn ist die Tatsache, dass die verschiedenen Meinungen im Unterricht überhaupt offensichtlich werden, bereits erwähnenswert. Und so beschreibt er den für ihn bedeutsamen Gewinn von Diskussionen im Politikunterricht: *„so Diskussionen, das gefällt mir halt, über irgendwas zu diskutieren. So andere Meinungen akzeptieren und seine Meinung vorzustellen. Ja, das ist auch, was mich sehr interessiert am PoWi-Unterricht."* Ist es für Sergej neu und ungewohnt, im Unterricht über politische Themen zu diskutieren? Er betont jedenfalls, dass es interessant für ihn ist, dass *„viele verschiedene Meinungen"* öffentlich und mit gleicher Gültigkeit im Klassenraum sichtbar werden. Die Vielfalt der Diskussion ist ihm wichtig, und so bedauert er, dass *„[e]s auch oft Tage (gibt), wo Schüler überhaupt sich raushalten, nichts dazu sagen, ja das finde ich halt nicht so gut."* Die eigene Perspektivenerweiterung durch die Meinungsäußerungen der Mitschüler*innen ist für ihn bedeutsam, weil er sich gerade in einem Prozess befindet, zunehmend offener zu werden und neue Denkwege zu beschreiten:

S: Ich finde das einfach interessant, so andere Meinungen zu hören, und dann, vielleicht „ach ja, der hat ja vielleicht recht", wenn du erst mal so was gedacht hast, und dann hörst du seine Meinung. Ja stimmt, was er sagt, dann vertrittst du seine Meinung, ja, finde ich gut. […] Ja genau, das ist das auch, was mich fasziniert, „der hat ja recht, wow".

Sergej nimmt hier eine Meta-Ebene ein und bezieht sich auf das Diskutieren um des Diskutierens willen. Der zweckfreie Meinungsaustausch, nur um der Sache willen, ist wertvoll. Die Kategorisierung in richtig und falsch tritt dabei wie auch die Lehrperson in den Hintergrund. In den Vordergrund tritt, dass ein Aushandlungsprozess überhaupt möglich und keine Absolutheit gegeben ist. Politikunterricht, in dem eine Pluralität an Meinungen auftauchen kann, erlebt Sergej als persönlich bedeutsamen Gewinn. Der Prozess der Meinungsbildung kann so eigenaktiv erfahren werden. Sergej reflektiert diese Erfahrung in Bezug auf seinen eigenen Bildungsprozess: *„Was ich gelernt habe. Ich habe gelernt, dass man andere Meinungen akzeptieren muss. Und dann das Politische habe ich gelernt."* Sergej hat die durchgenommenen Themen ‚gelernt', denn der Politikunterricht hat ihn dazu mit dem nötigen Wissen ausgestattet: *„Ja, also wie gesagt halt, (…) dass es halt so das Notwendige, wie das Lernen oder Schreiben. […] Dass es zwei Stimmen gibt, also erst mal Erststimme und eine Zweitstimme, das haben wir gelernt. Wen man mit der Erststimme und dann mit der Zweitstimme wählt. (..) Ja, das haben wir alles gelernt."* Sergej entwirft ein Lernkonzept, in dem funktionales Sachwissen hilft, sich im Gesellschaftssystem zu orientieren und zurecht-

zufinden. Das überträgt er auf seine eigenen Lernwünsche, denen er nachgehen möchte: *„Also wie genau so die Börse funktioniert, das würde ich mir so gerne beibringen, also lernen. […] Das interessiert mich, weil das ja so heutzutage ja schon wichtig ist, wie so was da alles passiert, zum Beispiel die Krise."* Er entwirft folgenden Mechanismus: Wenn ich weiß, wie die Börse funktioniert, dann weiß ich auch, wie es zur Krise gekommen ist. Man braucht also Wissen, um Phänomene zu verstehen und sich erklären zu können. Der Wunsch enthält die Idee, sich selbst etwas beibringen zu können, d.h. ein aktiver Lerner zu sein, der unabhängig von gesetzten Inhalten, normativen Erwartungen und einem dafür zuständigen Vermittler ist.

4 Politische *Bildungs*prozesse als Übergangsphänomene

Sergej skizziert ein Szenario, in dem er nicht mehr nur passiv im Politikunterricht belehrt wird, sondern eigene Maßstäbe und Ansprüche an das Lernen von für ihn wichtigen Inhalten stellt. Einerseits denkt er in den Kategorien von richtig und falsch, andererseits kommt er zu einer Position, die die Kategorisierung in ‚richtig' und ‚falsch' aufhebt. Einerseits bewertet er mit seiner Begeisterung für Diskussionen im Politikunterricht einen offenen Unterrichtsmodus als gut, der sich durch hohe aktive Schülerbeteiligung auszeichnet, andererseits gibt es aber auch noch ein eher funktional ziel- und zweckorientiertes sowie stark an der Lehrperson ausgerichtetes Unterrichts- und Bildungsverständnis. Die Erfahrung eines Politikunterrichts, der sowohl inhaltlich-normativ als auch in Bezug auf seine soziale Verfasstheit und die damit einhergehenden Rollenvorschriften dynamisch ist, ermöglicht es Sergej, offen Neues zu entdecken und für sich selbst bedeutsam werden zu lassen. Er erfährt im Politikunterricht, was gerade für den Übergangsprozess, in dem er sich befindet, bedeutsam ist: Man kann *„[e]twas über Politik und Wirtschaft"* lernen, und *„[m]an kann halt, wie so Diskussionen ablaufen, da lernen. Womit man rechnen muss bei einer Diskussion. Ja."* Es geht zugleich um statisches (Sach-)Wissen, das man sich aneignen kann, und um einen dynamischen Prozess, in dem anschaulich wird, dass Meinungspluralität ein Wesen von Demokratie ist. Sergej argumentiert in zwei Richtungen, die Entwicklungsübergänge symbolisieren: Sich mit Politik zu beschäftigen, ist erstens für ihn verbunden mit dem Übergang ins Erwachsensein, d.h. die Beschäftigung mit Politik gehört zum Erwachsenwerden. Und zweitens reflektiert er die für ihn persönlich bedeutsam gewordene soziale Beziehung zu seiner Lehrerin, die er für

seinen Lernerfolg mitverantwortlich macht. Enthalten sind hierin die Abkehr von einem normativ-autoritären Lehrerbild und die transformierende Erfahrung, dass Interesse und Lernmotivation auch in wechselseitigen Beziehungen gründen.

Für Sergej liegt die Bedeutsamkeit des Politikunterrichts auf den ersten Blick darin, nützliches Wissen zu erhalten, um sich politisch und gesellschaftlich normativ zu orientieren. Zugleich entdeckt er für sich das Denken ohne normative Vorgaben. Er schwankt zwischen einem politisch normativen Unterrichts- und Gesellschaftsbild und der Loslösung davon. Noch besitzen beide Modelle ihre Gültigkeit. Diese Situation spiegelt Sergejs gegenwärtige Situation wider: Er befindet sich in einem Übergangsprozess hin zu mehr Offenheit und Freiheit, sich eigene Denkweisen über Politik, Gesellschaft und Unterricht zu gestatten. Der Politikunterricht ermöglicht ihm, sich nicht nur funktional für Politik und das Fach zu begeistern.

Der sich hier vollziehende Bildungsprozess kann metaphorisch gesprochen als Übergangsraum konzeptualisiert werden. Sergej changiert in diesem Übergangsraum zwischen zwei Ansprüchen: Zum einen gibt es den Anspruch einem antizipierten Menschen- und Gesellschaftsbild zu entsprechen und ein vernünftiger Jugendlicher, guter Schüler und anpassungsbereiter Bürger zu sein. Zum anderen keimt in der sozialen Situation Politikunterricht, in der politische und gesellschaftliche Themen verhandelt werden, die Idee auf, selbst zum (normativen) Zentrum der eigenen Interessen zu werden. Im Übergangsraum Politikunterricht findet ein Entwicklungs- und Bildungsprozessprozess statt, in dem ein enges und statisch-hierarchisches Politik-, Gesellschafts-, Unterrichts- und Lernverständnis aufgebrochen werden kann.

5 Ausblick

Wie emanzipatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden können, die „nicht nur auf die Individuen, sondern in Form der Forderung nach gesellschaftlicher Mitbestimmung und demokratischer Partizipation auch auf die Veränderung der Gesellschaft“ (Hedtke 2011: 185) zielen, wird in der politischen Bildung nach wie vor diskutiert. Für ein Bildungsdenken, das nicht ausschließlich die autonome (Subjekt-)Bildung in den Blick nimmt, sondern auch soziale Beziehungsweisen einbezieht und verhandelt, bedarf es qualitativer Forschungsmethodologien, die die Wechselwirkungen zwischen (Unterrichts-)Struktur und Individuum anschaulich machen und zeigen können, wie Jugendliche

schulische politische Bildung dimensional wahrnehmen und verarbeiten und welche bedingenden individuellen und politikunterrichtsspezifischen Konstellationen dabei zum Tragen kommen. Die Methodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) bietet sich hier beispielsweise an; ihr Ziel es ist, eine Theorie zu entwickeln, die auf erhobenen Daten gründet und einen sozialen Sachverhalt im Kontext seiner Bedingungen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen verständlich zu machen (vgl. Hülst 2010: 281).

Literatur

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bourdieu, Pierre (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 13–30.

Corbin, Juliet M. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–180.

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2., aktual. Aufl. München: Oldenbourg.

Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Gessner, Susann (2014): Politikunterricht als Möglichkeitsraum. Perspektiven auf schulische politische Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hedtke, Reinhold (2011): Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 167–189.

Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barabara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa. S. 281–300.

Humboldt, Wilhelm von (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke 1, 1785–1795, Hrsg. von Albert Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München: Juventa.

King, Vera (2009): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46.

King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2009): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.

Koller, Hans-Christoph (2009): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte". In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–211.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Bildung als Formierung politischer Grundorientierungen – Anmerkungen aus Sicht der „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten". In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur 20, 2, S. 299–301.

Nohl, Arnd-Michael (2018): Die Überwindung des konjunktiven Erfahrungsraumes: eine pädagogische Sisyphusarbeit? In: Glaser, Edith/Koller, Hans-Christoph/Thole Werner/Krumme, Sabine (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 70–77.

Oelkers, Jürgen (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Rendtorff, Barbara (2016): Bildung – Geschlecht – Gesellschaft: Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien. Zur Einführung. 2., erg. Aufl. Hamburg: Junius.

Rucker, Thomas (2019): Bildungstheoretische Didaktik revisited? Über die Möglichkeiten und Grenzen einer bildungstheoretischen Neujustierung der Allgemeinen Didaktik. In: Bildung und Erziehung 72, 1, S. 104–121.

Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Sander, Wolfgang (2019): Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung. In: Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Priebe, Botho (Hrsg.): Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule. Hannover: Kallmeyer, S. 202–211.

Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike (2011): Wegweiser. Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Weike, Kerstin (2004): Adoleszenzkonflikte in der Schule. Eine empirische Studie mit Überlegungen zu Schule als ‚potential space'. Hamburg: Dr. Kovač.

AMBIVALENZ UND PLURALITÄT

Transformation light? Rekonstruktion von Bildungsmomenten im Übergang mit der Sozialräumlichen Karte

Sabine Maschke

1 Einleitung

Dieser Beitrag nimmt die Möglichkeit der Transformation des Habitus durch Bildung in Übergängen in den Blick, die einhergehen mit signifikanten Veränderungen der Welt- und Selbstverhältnisse – und an einem Fallbeispiel mit methodischer Hilfe der Sozialräumlichen Karte als Veränderung der Dispositionen-Struktur des Habitus rekonstruiert werden.

Übergangsereignisse, insbesondere solche im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, wie in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellt, bieten Gelegenheiten für Bildungsprozesse. Vor dem Hintergrund zunehmender Unabgeschlossenheit, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Übergängen können Übergänge „biografische Wandlungsprozesse initiieren, provozieren, aber auch verhindern" (Truschkat 2013: 51). Eine zentrale Frage rückt hierbei die Qualität von Übergangsereignissen in den Fokus: Ist Bildung „nur um den Preis von Krisen zu haben" (Lipkina 2021: 102) oder haben neben krisenhaft-negativen auch positive Erfahrungen „eine bildende Wirkung" (ebd.)?

In einem ersten Schritt stellt der Beitrag die mehr oder weniger „radikale" Variante der Krisenerfahrung als Voraussetzung und Auslöser für Bildung und Transformation infrage. Vielmehr geben, wie im zweiten Schritt dargelegt wird, dem eigentlichen Bildungsprozess vorgelagerte Erfahrungen Aufschluss über Flexibilisierungen oder Engführungen der Dispositionen und bereiten den Habitus selbst in gewisser Weise auf Bildungsprozesse vor. Zudem wird im dritten Schritt auf alltäglichere Anlässe für Bildungsprozesse verwiesen, wie sie beispielsweise in den herausfordernden Erfahrungen und Unsicherheiten liegen, die der Übergang mit sich bringt – und die insgesamt ein Spannungsfeld positiver und negativer Erfahrungen kennzeichnen; eine Art Transformation light, die sich eher kleinschrittig, geleitet von wechselvollen alltäglichen Erfahrungen, und weniger durch die eine große

Krise vollzieht. Verstanden wird der Übergang als ein spannungsreicher Möglichkeitsraum für transformatorische Bildungsprozesse. Die empirische Rekonstruktion des Wie der Transformation des Habitus, die sich insbesondere auf die Identifizierung von Bildungsmomenten konzentriert, ist schließlich Gegenstand des vierten Schrittes entlang eines exemplarisches Falls mithilfe der Sozialräumlichen Karte.

2 Transformatorische Bildungsprozesse

2.1 Transformation und Bildung

Was zeichnet Bildungsprozesse aus? Die nachfolgenden Ansätze bieten, trotz ihrer Differenziertheit und Unterschiedlichkeit in den Positionen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, einige (gemeinsame) Anschlusspunkte für das Verständnis transformatorischer Bildung. Nach Marotzki (1990: 52) beispielsweise ist dann von Bildungsprozessen zu sprechen, wenn sie „Rahmen transformieren". Für ihn sind es Prozesse, „durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern" (ebd.) Transformation beinhaltet damit eine Änderung „zentraler Lebensorientierungen" (Nohl 2006: 20). Auch Kokemohr (2007: 16) fasst Bildung als „qualitativ spezifischen Prozess" auf, der „‚Subjekt' und ‚Welt' in ihrer je gegebenen symbolisch typisierenden Konfiguration aufbricht und anders refiguiert". Ähnlich versteht Koller (2009) Bildung als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses" (ebd.: 20). Ausgelöst werden solche Bildungsprozesse durch „Krisenerfahrungen" (Koller 2010: 289), durch eine „Konfrontation mit Problemen […], für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen" (ebd.). Zur Erfassung von durch Krisen hervorgerufener Irritationen und Unsicherheiten, die einen „gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung" (Koller 2022: 4) bedeuten, greift Koller u.a. auf Konzepte der negativen Erfahrung zurück. Unterstrichen wird die „Möglichkeit einer radikalen Transformation der Subjektivität" (Wigger 2006: 109), ausgelöst durch Krisenerfahrungen. Bildung wird, diesen Gedanken folgend, als eine Art „qualitativer Sprung" (Marotzki 1990: 43) gedacht, der einem Denkmodell widerspricht, nach dem die „Addition vieler kleiner Veränderungen […] allmählich in den nächsten Orientierungsrahmen überführen" (ebd.: 131) würde. Diesem Verständnis folgend weist Bildung, insbesondere wenn wir den Bildungs- mit dem Lernbegriff vergleichen, „oftmals einen utopischen bzw. emphatischen Horizont von

Bildsamkeitsmöglichkeiten auf“ (Göhlich/Zirfas 2007: 15). Dabei handelt es sich zusammengenommen um eine bildungstheoretische Blickrichtung, die sich in gewisser Weise auf die Formel (einer mehr oder weniger radikalen) Transformation durch Krisenerfahrungen verengt und damit „auf spezielle Figurationen begrenzt“ (Fuchs 2015: 19).

Lipkina (2021: 113) hingegen fragt, „ob es für bildungstheoretisches Denken produktiv ist, (bildende) Erfahrungen in Kategorien des krisenhaft ‚Negativen‘ oder ‚Positiven‘ einzuordnen“. Mit Bezug zu Taylor formuliert sie, dass „das Positive und Negative nicht spiegelbildlich […], nicht als ein Widerspruchspaar“ zu denken ist, sondern vielmehr als „eng miteinander verflochten“ (ebd.). Dabei ist zu erwarten, wie Lipkina mit Verweis auf Benner ausführt, dass positive Erfahrungen bereits Existierendes, „Vorstellungen des Wissens und Könnens“ (ebd.: 112) bestätigen und negative Erfahrungen „ihr ‚Fraglichwerden‘ bedeuten“ (ebd.). Transformativität wird dabei verstanden „als Strukturmoment im inneren Streben nach Artikulation und im Prozess der Selbstverwirklichung“ (ebd.).

Im Zusammentreffen positiver und negativer Erfahrungen auf der Basis teils konfligierender Einflüsse in unterschiedlichen Erfahrungsräumen, die z.B. als zeitlich vorgängige und neue Erfahrungen, als ein Vorher und Nachher, als sich verdichtende Herausforderungen in Übergängen etc. gedacht werden können, liegt das Potenzial begründet, Uneindeutigkeiten, einen „Verlust der Passung“ (Rieger-Ladich 2005: 290) und damit Widersprüche zu erzeugen. Widersprüche, die – und an dieser Stelle kommt der Habitus ins Spiel –, den Habitus „unter Spannung“ (Maschke 2013) zu setzen vermögen. Voraussetzung für eine solche Spannungserzeugung und einen (nicht zwingend sich daran anschließenden) Prozess der Habitustransformation ist, wie Kramer et al. (2013) in Anlehnung an von Rosenberg ausführen, die „Gleichzeitigkeit von Reproduktion und Transformation“ (ebd.: 19). So produziert der Habitus „als generatives Prinzip zwar ständig Wiederholungen“ (ebd.: 22); dabei handelt es sich allerdings nicht um „klonale[] Reproduktionen“ (ebd.), sondern um „performative Materialisierungen vor dem Hintergrund von Kontingenz“ (ebd.).

2.2 Habitus

Was ist geeignet, eine Transformation des Habitus in Gang zu setzen? Wie Niestradt und Ricken (2014) betonen, wird sowohl der Bildungsmoment im Habitusdenken als auch der Habitusmoment im Bildungs-

denken strukturell vernachlässigt. Vielmehr besteht die Neigung, „die Transformation des Habitus als von außen […] angestoßen und insofern nicht auch als Teil des Habitus selbst zu denken“ (ebd.: 112f.). Zur Frage, inwieweit Transformation „als Habitusdimension im Habitus selbst enthalten ist“ (ebd.: 113), können wir die moderne multioptionale Gesellschaft und die wachsende Ausdifferenzierung verschiedener Felder anführen, die das „Spannungspotential widerstreitender Habitusformen“ (Raphael 2004: 275) erhöht. Damit werden „einheitsstiftende[] Schemata“ (ebd.) oder auch geschlossene Dispositionensysteme (vgl. Michel 2006) weniger wahrscheinlich. Einerseits ergibt sich daraus das Risiko eher unvollständiger habitueller Praxisformen, andererseits scheinen aber auch Bildungschancen für das Individuum auf.

Insgesamt ist der Habitus jedoch darauf angelegt, sich „vor Krisen und kritischer Befragung“ (Bourdieu 1993, zit. n. Michel 2006: 119) durch die Bevorzugung sich selbst verstärkender Erfahrungen zu schützen. Krisenhafte Ereignisse scheinen deshalb gerade nicht geeignet, Bildungsprozesse auszulösen. Dies widerspricht dem Gros der Ansätze transformatorischer Bildung, wie sie weiter oben skizziert wurden. Demgegenüber scheinen alltäglichere Erfahrungen, positive wie negative, eher in der Lage, kleinschrittig und in diskontinuierlicher Bewegung diesen habituellen „Schutzmechanismus“ in Form von Bildungsmomenten umgehen und Veränderungen herbeiführen zu können – hervorgehoben wird darin der Habitus*moment* im Bildungsdenken.

Nach Bourdieu (2001) schwankt die Verbindung von Beharren und Wechseln – oder auch von Bestätigung und In-Frage-Stellung – mit der „je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität und Rigidität“ (ebd.: 207). Das bedeutet, dass der Habitus zwar in der Lage ist, sich anzupassen und sich (sukzessive) zu verändern, diese Veränderung aber „niemals radikal“ (ebd.) sein kann. Zudem sind hier nicht allein die positiven und/oder negativen Erfahrungen als Auslöser für Bildungsprozesse anzuführen, sondern individuelle Dispositionen des Habitus. Flexibilität bedeutet dabei beispielsweise eine Offenheit für neue, auch widersprüchliche Erfahrungen; mit Vester (2004: 47; Herv.i.O.) kann auch von „*offene[n] Dispositionen*“ gesprochen werden. Zugrunde liegen der Öffnung „dysfunktional“ gewordene Dispositionen (Bourdieu 2001: 207):

> Der Habitus kennt das Misslingen, er kennt kritische Momente des Missverhältnisses und Missklangs. Die Beziehung unmittelbarer Angemessenheit ist

dann suspendiert, ein Augenblick des Zögerns kann eine Form von Nachdenken hervorrufen. (ebd.: 208)

Herauszuarbeiten sind deshalb, Niestradt und Ricken (2014) folgend, Strukturen, die im Sinne der Charakterisierung einer *vorgängigen* Disposition verstanden werden können. Dazu zählt die *Unterscheidung von flexibilisierenden oder engführenden bzw. geschlossenen Dispositionen*. Identifizieren lassen sich, die biographische Vorgeschichte rekonstruierend, z.B. sogenannte *Intra-Spannungsverhältnisse* (vgl. Maschke 2013): Als spannungsreich ist dabei insbesondere das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Erfahrungsräumen (z.B. Schule versus Familie) zu bezeichnen, die zeitlich in etwa in eine vergleichbare Lebensphase fallen. Erste Flexibilisierungen oder Öffnungen des Habitus können auch als „soziale[] Lockerung" (Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015: 39) einhergehen, verknüpft z.B. mit „Erfahrungen von Milieuauflösungen oder Desintegration" (ebd.). In gewisser Weise fügen sich in der „Vorgeschichte des Bildungsprozesses" (ebd.: 34) erste Bildungsressourcen zusammen; der Beginn eines Bildungsprozesses wird jedoch markiert durch einen Moment, in dem „etwas Neues" (ebd.) in das Leben eintritt. Verdeutlicht wird, dass das Neue, Plötzliche und Spontane – das Leben vermeintlich von einem auf den anderen Tag Verändernde – in der Regel eine Vorgeschichte hat.

Über diese Perspektive, in der die Struktur des Habitus über die Offenheit oder Geschlossenheit gegenüber möglichen Bildungsprozessen (mit)entscheidet, lassen sich Habitus und Bildung zueinander führen. Angeregt wird, Bildung und Habitus „als ineinander verstrickt zu denken" (Niestradt/Ricken 2014: 117). Übergänge stellen dabei Möglichkeitsräume für Veränderungen des Habitus durch Bildung(smomente) dar.

2.3 Übergang

Seit den 1990er Jahren rückt die „Verlängerung und Ausfransung" (Stauber/Walther 2013: 270) von Jugend in den Blick. Dies verdeutlicht sich beispielsweise in längeren Ausbildungszeiten und Bildungsverläufen und – damit verbunden – im späteren Eintritt in das berufliche Leben. Einher gehen damit zudem ausgedehntere jugendkulturelle Zeiten (vgl. ebd.). Mit der Verlängerung und der gleichzeitigen Diversifizierung bzw. Entstandardisierung verlieren Übergänge ihren „linearen Charakter" (Stauber 2007: 131) und werden „komplizierter" (ebd.). Einen „stabilen und erwartbaren Erwachsenenstatus" (Stauber/Walther

2013: 272) als anzupeilendes Ziel gibt es nicht (mehr). Ungewissheit ist die Folge. Immer deutlicher wird vielmehr die „Unabgeschlossenheit der Übergänge ins Erwachsenenalter" (Wanka et al. 2020: 16); sie können gar zu „eigenen Lebenslagen" (Walther/Stauber 2007: 20) führen und somit zu einer „Übergangshaftigkeit" (ebd.). Das heißt, dass verschiedene Bereiche des Lebens, z.B. die Ablösung vom Elternhaus, den Aufbau von Partnerschaften oder berufliche Planungen etc. betreffend, sich längerfristig im Übergang befinden, bewältigt und gestaltet werden müssen.

Dabei sind Übergänge aber nicht als gegebene soziale Tatsachen zu verstehen, sondern als Resultate komplexer Herstellungsprozesse. Gefragt wird im Zusammenhang von „doing transitions" (Wanka et al. 2020: 19) danach, „was von wem auf welche Weise als Übergang relevant gemacht wird und mittels welcher sozialen Praktiken dieser konstituiert wird" (Pohling 2021: 5). Auf welche Weise also machen jugendliche Akteure „etwas *als* Übergang relevant"? (Wanka et al. 2020: 12; Herv.i.O.). In „diskursiven Praxismodi" (Bischoff/Franke/Wanka 2022: 168) wird ausgehandelt, was z.B. als erfolgreicher oder gescheiterter Übergang gelten kann, auch (mit Bezug auf Freeman als „Chronormativität" (ebd.) bezeichnet), wann ein Übergang zeitlich „richtig" platziert und vollzogen ist.

In praxistheoretischer Ausrichtung tritt dabei die Wechselwirkung von „Routinen als auch Kontingenzen" (Andresen et al. 2022: 20) hervor, und „Praktiken der Übergangsgestaltung" (ebd.) sowie deren Entstehungszusammenhänge können auf diese Weise kontextualisiert werden. Zum Vorschein kommt in subjektiver Perspektive die „intentionale Seite von Praktiken" (ebd.) oder auch der „biographische Eigensinn" (ebd.: 22). Damit eröffnet sich für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Raum, der sowohl Gelegenheiten zur *Bewältigung* als auch zur *Gestaltung* von Übergängen bietet. Neben dem Bewältigen-Müssen von Übergängen mit all ihren „machtvollen Vorgaben" (Stauber 2020: 150) wird auch „viel Kreativität freigesetzt" (ebd.), die sich ausdrückt in eigensinnigen Um- und Ausgestaltungen (ebd.). Bezogen auf das Zusammenspiel von Übergangs- und Bildungsforschung bedeutet dies, dass die durch Übergänge geradezu erzwungenen „soziale[n] Zustandswechsel" (Bischoff/Franke/Wanka 2022: 163) zugleich „Möglichkeitsräume" (ebd.) für transformatorische Bildungsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen bieten.

Aus den vorherigen Ausführungen kann abgeleitet werden, dass das *Wie* der Gestaltung des Übergangs weniger auf ein reaktives Be-

wältigen-Müssen von Krisen, sondern vielmehr auf ein ergebnisoffeneres Gestalten-können verweist. „Momente“ (Stauber 2020: 158) der Übergangsgestaltung scheinen auf, die mit geeigneten Methoden, wie die der Sozialräumlichen Karte, rekonstruiert werden können.

3 Sozialräumliche Karte

3.1 Methodologie und Methode

Im Folgenden soll auf qualitativ-empirischem Wege mithilfe der Sozialräumlichen Karte ein Möglichkeitsraum für Bildung(smomente) im Übergang entlang eines Beispielfalls – eines Masterstudenten auf dem Wege ins Erwachsensein – erschlossen werden.

Basis der Sozialräumlichen Karte ist die Narrative Landkarte, ein Instrument der narrativen und visuellen Sozialforschung (Ethnographie) und Kindheitsforschung (Behnken/Zinnecker 2010). Zur Schaffung einer einheitlichen methodologischen Auswertungsgrundlage wurden die triangulierenden Bestandteile der Narrativen Landkarte, die verbalen und visuellen Teile, in die verbindende Klammer der Dokumentarischen Methode eingeordnet (vgl. Maschke/Hentschke 2017;

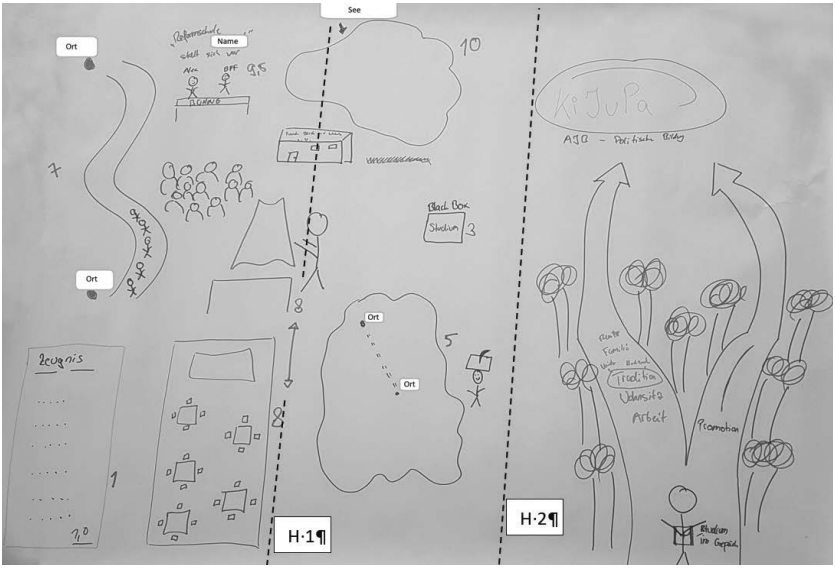


Abbildung 1: Beispielfall (Quelle: eigene Darstellung)

Maschke/Wellnitz 2019; Maschke 2019, 2021). Die Dokumentarische Methode, als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, ist praxeologisch-wissenssoziologisch begründet (vgl. Bohnsack 1996, 2003a) und zielt auf die Rekonstruktion des (konstruierten) Alltagshandelns der sozialen Akteure und damit auf das „implizite" (Bohnsack 2009: 15) oder auch „stillschweigende" (ebd.). Wissen der Erforschten. Kombinierte Methoden können einen vertieften Zugang zum impliziten Wissen bieten. Um der Interaktivität zwischen beiden Verfahren Interview und Zeichnung/Skizze, den triangulierenden Erhebungs- und Auswertungsmöglichkeiten unter dem Dach der Dokumentarischen Methode Rechnung zu tragen – und sozialräumliche Aspekte der Karte zu betonen –, wurde die Narrative Landkarte in die Sozialräumliche Karte überführt (zur Durchführung der Sozialräumlichen Karte siehe ausführlich Maschke 2021).

Die räumlichen Aspekte sind Teil der Trias *Bildung, Habitus und Raum*. Vor dem Hintergrund der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume (vgl. Mannheim 1964) bieten sie Gelegenheit, die interaktiv hervorgebrachten sozialen (und zugleich räumlichen) Handlungspraktiken (vgl. Hummrich 2011) – als Ausdruck eines der Praxis zugrunde liegende „habitualisierte[n] […] Orientierungswissen[s]" (Bohnsack 2003b: 40) und von (reflexiven) Aneignungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten neuer Erfahrungen – in den Blick zu nehmen (vgl. Maschke 2019). Sichtbar werden Möglichkeitsräume für Bildung(smomente) im Übergang, angesiedelt zwischen Praktiken des Bewältigens und Gestaltens, zwischen positiven und negativen, vorgängigen und neuen Erfahrungen. Nohl (2016: 402) unterscheidet zwischen dem „Transaktionsraum", dem habituierten, institutionalisierten sozialen Raum des „Selbstverständlichen und Impliziten" (ebd.) und dem emergenten Transaktionsraum, der mit Kontinuitäten und Habits bricht. Bildung wird dabei verstanden als „ein Prozess, der selbst Raum – den emergenten Raum – […] konstituiert" (ebd.: 403). Empirisch aufspüren lässt sich der emergente Raum in der Identifizierung von bewussten Raumwahrnehmungen, in denen Subjekte z.B. „eine Vergangenheit rekonstruieren, die das transformative Ereignis zu erklären versucht, sowie eine Zukunft konstruieren, mit der das Neue unter Kontrolle gebracht werden kann" (ebd.). Im Rahmen der Sozialräumlichen Karte wird der emergente Raum in den *Reflexionszentren* sichtbar (vgl. Maschke 2021).

Der verbale Teil der Sozialräumlichen Karte, das Interview, folgt der Erhebung und Auswertung des Narrativen Interviews. Dabei wird die

Dokumentarische Methode in „modifizierter Weise“ (Bohnsack 2003a: 134) bei der Interpretation des Interviews angewendet. Aus Platzgründen werden nachfolgend nur zentrale Schritte der Bildanalyse – entlang der Interpretation eines Beispielfalls – in aller Kürze dargestellt.

Beispielfall:[1] Der Befragte K. ist zum Zeitpunkt des Interviews 23 Jahre alt und Studierender eines pädagogisch orientierten Masterstudiengangs. Er lebt in eigener Wohnung in einer mittelstädtischen Region und ist seit gut einem Jahr in einer festen Beziehung. Seine Eltern haben Ausbildungsberufe erlernt, seine ältere Schwester ebenso.

Erschlossen wird das Bild mit Bezug auf Imdahl als eigengesetzliches „selbstreferentielles System“ (Bohnsack 2007: 34), das auf diese Weise einen systematischen Zugang „zur Eigengesetzlichkeit des Erfahrungsraums der Bildproduzent(inn)en“ (ebd.: 38) ermöglicht. Ein solcher Erfahrungsraum kann beispielsweise Zugang zu spezifischen habituellen Bildungsstrategien eröffnen. Zudem ist die Gestaltung von Bildern keine beliebige oder zufällige; verknüpfen lassen sich verschiedene „Gestaltungs- und Kompositionsmöglichkeiten, in denen sich die Habitus der abbildenden und abgebildeten Bildproduzent(inn)en dokumentieren“ (ebd.: 35). Dies gilt für das Foto wie für die Malerei und findet sich auch in Zeichnungen und Skizzen.

Die Arbeitsschritte der Bildinterpretation (ebenso wie die der Analyse von Interviews) lassen sich differenzieren in *formulierende* und *reflektierende* Interpretationsschritte (vgl. Bohnsack/Michel/Przyborski 2015). Die *formulierende Interpretation* fragt nach dem immanenten Sinngehalt, danach, *was* auf dem Bild dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2003a) bzw. „WAS gezeichnet wird“ (Wopfner 2008: 167), differenziert in die vorikonographische („was ist aus der gegenständlichen Welt auf dem Bild wiederzuerkennen?“ (Przyborski 2018: 155)) und ikonographische Dimension, z.B. welche sozialen Szenen lassen sich identifizieren? (vgl. ebd.).

Diese Schritte der formulierenden Interpretation werden mit der ikonographischen Interpretation abgeschlossen. Die Skizze/Zeichnung des Beispielfalls (Abbildung 1) gibt eine recht geordnete Sammlung unterschiedlicher Formen wieder. In der Zusammenführung von Beschriftungen, Formen und Bezeichnungen im Interview findet sich

1 Die Arbeit mit Vergleichsfällen in komparativer Orientierung ist in der Dokumentarischen Methode von großer Bedeutung; aus Platzgründen kann jedoch nur ein Fall (und auch dieser nur in komprimierter Form und damit verkürzt) einbezogen werden.

Schule als Thema im linken Bereich: ein Zeugnis mit 1,0 sowie daneben ein mit Tischen, Stühlen und Pult ausgestatteter Klassenraum. Darüber ein nach unten geöffnetes Rechteck und ein Trapez als Formen, die den Pausenhof symbolisieren. Links und rechts davon sowie im oberen Bereich als Personen(gruppe) stilisierte Figuren. Der mittlere Bereich des Bildes ist durch ein kleineres Rechteck „Studium" gekennzeichnet und mit „Black Box" überschrieben. Eine Person trägt eine sogenannte Oxford-Kappe, die einen akademischen Abschluss symbolisiert. Links daneben, in der organischen Form, ist eine Wegstrecke eingezeichnet, die den Weg vom Studienort nach Hause anzeigt und weiter oben ein See, zu dem das rechteckige Haus zählt, das einen Verein für Menschen mit Beeinträchtigung darstellt, in dem K. ein Praktikum absolviert hat. Dieser Bereich beschäftigt sich also vor allem mit der Studienfindung, dem Studium und Abschluss. Rechts, mit Blick auf die Weggabelung, findet sich eine Person, das Studium im Gepäck, die am Beginn dieser Gabelung steht, deren linker Pfeil mit den Begriffen *Arbeit, Wohnsitz*, Tradition (hervorgehoben durch eine Umrahmung) und in Verbindung stehend mit Kindern und Hochzeit, sowie Familie und Rente versehen. Der rechte Pfeil der Gabelung enthält einzig den Begriff *Promotion*.

Die *reflektierende Interpretation* befasst sich mit dem dokumentarischen Sinngehalt, fragt nach dem *Wie* der Herstellung der Darstellung, nach dem „modus operandi" (Bohnsack 2003b: 42), nach dem „WIE gezeichnet wird" (Wopfner 2008: 167). Ziel ist die Erfassung der „formale[n] Konstruktion des Bildes in der Fläche" durch das „sehende Sehen", das den „Eigensinn" des Bildes eröffnet (Bohnsack 2006: 54).

Dazu zählt die *planimetrische Komposition*, deren Rekonstruktion den „Zusammenhalt oder auch das Auseinanderfallen der Komposition in der Fläche" sichtbar macht und insbesondere mit dem Hilfsmittel der Linien (vgl. Maschke 2021) arbeitet. (Die eingezeichneten Hilfslinien H1 und H2 sind in der hier abgebildeten Sozialräumlichen Karte schwarz gestrichelt). Der rote Doppelpfeil lässt sich nach oben und unten hin mit Hilfslinien verlängern. Im ersten Teil finden sich überwiegend rechteckige, geradlinig umrahmte Formen, figürliche Darstellungen und eine geschlängelte Form, im mittleren Bereich vorwiegend organische Formen und im rechten Bereich eine besondere Formen- und Zeichensprache; hier kommen auch verstärkt Farben zum Einsatz. Die Linien spiegeln eine spezifische planimetrische Ordnung innerhalb der Zeichnung/Skizze wider, die das Bild senkrecht in drei Teile teilt.

Darauf folgt die *perspektivische Projektion*, die „Einblicke in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschau-

ung“ (Bohnsack 2006: 54) durch die Herausarbeitung der verwendeten Perspektivität gewährt.

Schauen wir uns hierzu die in drei Bereiche geteilte Skizze an, fällt das eher kleine Rechteck „Studium“ (überschrieben mit „Black Box“, deren Inhalt unbekannt/nicht sichtbar ist) in den Bildmittelpunkt. Zwar außerhalb der Mitte liegend, aber besonders durch Größe, Formensprache etc. perspektivisch betont, ist der Doppelpfeil rechts, umgeben von stilisierten Bäumen.

Szenische Choreographie. Die voneinander senkrecht getrennten Teilbereiche bringen unterschiedliche „soziale Szenerien“ (Bohnsack 2009: 63), Stationen und Lebensbereiche zum Ausdruck. Her sind es die zeitlich voneinander abgehobenen Lebensbereiche *Schule* (Kindheit und Jugend; Vergangenheit), *Studium* und *Abschluss* (Spätadoleszenz und frühes Erwachsenenalter; Gegenwart) sowie berufliche als auch private Entwürfe (*junges Erwachsenenalter, Zukunft*). Dabei ist das rechte Bilddrittel das in sich homogenste, da es keine Überschneidungen mit dem mittleren Bildabschnitt aufweist. Im Nachfrageteil hatte der Interviewte die Möglichkeit, die Karte zu kommentieren bzw. zu bewerten. Die Entscheidung fiel auf eine Ziffernskala von 1 bis 10. Auffällig ist das Fehlen von Bewertungen im rechten Bereich.

Zur Identifizierung von „Reflexionszentren“ ist im verbalen Teil vor allem auf reflexiv durchdrungene, biographisch erweiterte Argumentationen und Theoretisierungen zu achten (vgl. Maschke 2013). Im visuellen Teil können solche Zentren in verdichteten, teils detaillierten, farblich hervorgehobenen Zeichnungs- und Skizzenanteilen ausgemacht werden. Ähnlich den Fokussierungsmetaphern, in denen sich „Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2003a: 68) in Gruppendiskussionen dokumentieren, kennzeichnen sie Zentren, die individuell-biographischer (biographisierender) und kollektiver Ausdruck zugleich sind (vgl. ebd.). All diese Merkmale zusammennehmend kann der rechte Bildteil als (in sich geschlossenes) Reflexionszentrum identifiziert werden. Von besonderer Bedeutung ist zusätzlich das mittig und mit roter Schriftfarbe markierte Rechteck „Studium“. Die abschließende ikonologisch-ikonische Interpretation bezieht sich auf das Bild „als gestaltetes Ganzes“ (Pilarczyk/Mietzner 2005: 141).

3.2 Ergebnisse

Einbezogen in die Analyse werden im Folgenden zentrale Interviewpassagen. Beginnend mit der Vergangenheit im linken Bilddrittel wird

die Schulzeit im Besonderen herausgestellt; die höchste Bewertung erhält nicht das Zeugnis, sondern die Reformschule. Eine Schule, an der sich K. über mehrere Jahre *„super unwohl"* und *„so unglücklich"* gefühlt hat. Besuchen wollte K. eigentlich das Gymnasium, dies ließen die Eltern trotz seines sehr guten Notendurchschnitts jedoch nicht zu: *„die haben mir das auch entsprechend verboten […] die schlechteste Entscheidung, die meine Eltern jemals getroffen haben"*.

Die Gelegenheit, bei den Schulrepräsentant*innen mitzuwirken (ein Projekt, in dem Schüler*innen ihre Schule nach außen hin repräsentieren), wird *„das prägendste Ereignis der Schulzeit selber, weil das zu diesem Umdenken in diesem Schulsystem geführt hat […] und tadaa […] alles wurde besser und ich habe mich sehr wohl auf dieser Schule gefühlt"*. Zu werten ist diese Erfahrung als eine vorgängige, die Disposition flexibilisierende – *entdeckt* wird Schule als ein zu den vorherigen Erfahrungen divergenter Erfahrungs- und Handlungsraum, in den sich K. aktiv einbringen kann. Zugleich findet von der Familie eine Distanzierung statt, ausgedrückt über Leistungen, die mit Blick auf seine sehr guten Noten eine Sonderstellung in der Familie markieren: *„waren in meiner Familie nicht so häufig der Fall"*. Während des Studiums verstärken sich Distanzierung und Ablösung; K. hat *„auch kein Interesse aktuell zurück zu kommen"*. Er verneint zwar, seine Eltern „unangenehm oder peinlich" zu finden, beschreibt aber: *„im Urlaub zum Beispiel sind mir definitiv meine Eltern peinlich, die sind sehr sehr laut und machen sehr viel Witze"*. K. ist bestrebt, sich von der Familie und dem Milieu zu lösen: *„daher kam das automatisch, dass ich versucht habe, mich abzugrenzen unter diesem Vorwand ich möchte frei und selbstbestimmt sein und unabhängig."*

Wie in der perspektivischen Projektion gezeigt, steht die „Black Box Studium" in etwa im Mittelpunkt der Karte. Das Studium ist *„eine ganz schwierige Frage"*; K. stellt fest, dass sich durch das Studium seine *„Perspektive auf das Leben […] nicht großartig verändert"* hat. Vielmehr ist die Erfahrung des Studiums eine ambivalente: *„ich studiere den Master, weil […] mir Studium an sich Spaß macht, während die Lebensphase Studium mir keinen Spaß macht. Also auf der einen Seite ist es cool, ständig die Freiheiten zu haben, saufen gehen zu können, wann immer man möchte in der Woche […]. Auf der anderen Seite hasse ich diese Umstände des Prekariats"*. Das Studium macht zwar „Spaß", bietet aber nicht die Voraussetzungen für eine durchgreifende Veränderung seiner Perspektive auf das Leben – vor allem unabhängig zu werden, sich frei zu machen von den Erwartungen der Familie und des Milieus. Das Erleben des Studiums als pre-

käre Phase bringt die Nichterfüllung der (Normalitäts-)Erwartungen zum Ausdruck.

Die eigene Biographie thematisiert sich „an den offenen, kritischen Übergängen des Lebenslaufs […], an denen sich die Grundfrage des Zusammenspiels von (biografischer) Lebensbewältigung und lebenslaufbezogener wie gesellschaftsorientierter Integration in besonderem Maße stellt" (Schröer et al. 2013: 14). Im rechten Bilddrittel, identifiziert als Reflexionszentrum, verdichten sich Zukunfts- und Übergangsfragen: *„Zwei Wege in einem Wald […], weil der Wald repräsentativ für die Zukunft steht und dann (.) das ist nämlich so ein bisschen der Punkt, den ich gerade in meinem Kopf habe, ob sich bestimmte Entscheidungen jetzt zu einer Kreuzung verhalten dahingehend, dass man andere Sachen damit auch schon (unv.) ausschließt"*. Die Wege verweisen auf (Entscheidungs-)Dilemmata zwischen der Bedeutung von Familie, Tradition, Wohnsitz, Arbeit etc. auf der linken Seite, die für eher traditionelle Werte des Erwachsenseins stehen, und der Promotion auf der rechten Seite, die (dem Studium ähnlich) eher auf Unabgeschlossenheit verweist und der Erreichung des Ziels *Erwachsensein* hinderlich zu sein scheint. Angedeutet wird ein Gefühl des Dazwischenseins; ein weiteres Interviewzitat bringt dies pointiert zum Ausdruck:

> Mir ist es wichtig, also eins der Sachen, die mir immer wichtig war, vielleicht wenn ich dazu ein Bild in meinem Kopf zeichne, dann wäre das immer, auf Familienfeiern gibt es zwei Tische. Ein Erwachsenentisch und einen Kindertisch. Und ich habe sehr viel Zeit an diesem Kindertisch verbracht und das gefällt mir nicht. Ich würde gerne am Erwachsenentisch sitzen und als Erwachsener ernst genommen werden und nicht nur da sitzen, weil kein anderer Platz frei war. […] Aber es ist egal, was ich bisher in meinem Leben gemacht habe, ich wurde nie von irgendeiner Seite ernst genommen, so wie ich gerne ernst genommen werden möchte. Und das sind immer offensichtlich neue Herausforderungen, die man bewältigen muss. […] dann kommt das Jugendalter, die Schule, dann ist es, ich denk geil, du studierst und gehörst jetzt zu den Großen. Pustekuchen. Bachelorabschluss, Pustekuchen. Es ist egal gewesen. Meine Schwester hat das geschafft. Weil sie diesen traditionellen Weg gegangen ist. Sie hat die gleichen/ sie hat die gleiche Lebensphase wie meine Eltern geführt. […] Aber sie wird auf eine Weise ernst genommen, auf die ich nicht ernst genommen werde. Und wenn ich darüber nachdenke, wie ich gerne von meinen Eltern als Erwachsener wahrgenommen werden würde, dann genau so.

Dazuzugehören und anzukommen scheinen außer Reichweite bzw. werden geradezu (von erwachsener Seite) verweigert, da er nicht den gleichen, traditionellen Weg wählt. Das Erwachsenwerden ist, obwohl

eine Entscheidung und ein finaler Übergang ersehnt wird, unabgeschlossen. Kann der Bildungsprozess damit als „gescheitert" gelten?

In Aushandlungsprozessen zwischen Selbst und Welt, in Form von Selbstentwürfen, wird trotz allem eine neue Passung gesucht bzw. die Möglichkeiten dazu kritisch reflektiert. Eine Bedeutungsverschiebung findet statt:

> der Bezugsraum meiner Eltern und denen etwas beweisen zu wollen, ist irgendwie schwieriger Faktor. Ich glaube, da kommt man auch nicht raus. Da ist es so ein bisschen dieses Bild von (…) jemand, der sein Leben im Griff hat. Ich habe darüber tatsächlich gerade erst nachgedacht, weil es soll ein Stufentreffen geben mit meiner alten Schule, so 200 Leute sind eingeladen und ich habe überlegt, wie ich da gerne auftreten würde und da kamen super unterschiedliche Vorstellungen in den Raum. Da kam auf der einen Seite in den Raum, dass es toll wäre, anzugeben/ in Anführungsstrichen anzugeben, damit, dass man zwei Studiengänge abgeschlossen hat und vielleicht irgendwann promoviert. Weil, ne, akademischer Werdegang, zertifiziert auf dem Arbeitsmarkt, das klingt gut.

Deutlich wird ein Spannungsverhältnis, das zwischen Beharren (Anerkennung der Familie suchen; chrononormativen Vorstellungen folgend, vgl. Bischoff/Franke/Wanka 2022) und Infragestellen oszilliert. Neue Entwürfe – hier (noch) in einer imaginierten Vorwegnahme der Selbstinszenierung auf einem Stufentreffen durchgespielt – deuten Brechungen mit dem „weiter so" an. Den Vergleichshorizont stellt nicht mehr allein die Ursprungsfamilie dar, sondern ein neuer, sozialer Erfahrungsraum, der sich aus einer Vielzahl an Menschen vergleichbaren Alters mit heterogenen Zielen und Lebenswegen zusammensetzt. Ein Vergleichshorizont und ein imaginierter Spielraum für neue Bildungsbewegungen durch (vorweggenommene) „positiv erlebte Beziehungen und Konjunktionen" (Sting 2021: 928).

4 Einordnung

Transformatorische Bildung lenkt den Blick auf die Bedeutung vorgängiger – flexibilisierender oder auch geschlossener – Dispositionen (vgl. Niestradt/Ricken 2014), die über Intra-Spannungsverhältnisse (vgl. Maschke 2013) identifiziert werden können, z.B. als eine Erfahrung der Auflösung von Milieu(sicherheit) oder auch Desintegration (vgl. Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Im Beispielfall zeigt sich eine solche Flexibilisierung in der aktiven Aneignung von Schule; neue

Erfahrungen, die zu den vorherigen divergieren und eine Distanzierung zur Familie zur Folge haben.

Im weiteren Verlauf entwickelt sich eine Dynamik, die sich ableiten lässt aus der interaktiven Herstellung neuer konjunktiver Erfahrungsräume, die dem habituierten sozialen Raum (Familie, Tradition) des „Selbstverständlichen und Impliziten" (Nohl 2016: 402) gegenüberstehen. Diese Dynamik oder besser Spannung kennzeichnet einen Bildungsprozess, der neuen Raum schafft (den emergenten Raum, vgl. Nohl 2016). Sichtbar wird dieser neue Raum als Reflexionszentrum[2], das für die Biographisierung genutzt wird. Dargestellt werden darin sich verdichtende Momente reflexiver und variationsreicher Gestaltung, die Entwürfe für ein neues In-Beziehung-Setzen zur Welt beinhalten. In der Komplementarität visueller und verbaler Reflexion und Bewusstheit zeigen sich Bildungsmomente, die in etwa vergleichbar mit dem sind, was Bourdieu (2001) als Momente des Zögerns und Nachdenkens bezeichnet.

Transformativität kann dabei als etwas verstanden werden, „was als Strukturmoment im inneren Streben nach Artikulation und im Prozess der Selbstverwirklichung zu verorten ist" (Lipkina 2021: 112). Das „inner[e] Streben" (ebd.), artikuliert als Wunsch nach Wahrnehmung und Anerkennung als Erwachsener, äußert sich im Beispielfall als ein habituelles Spannungsverhältnis, das sich in Unvereinbarkeiten ausdrückt: die sozialen Erwartungen (der Eltern, des Milieus) können trotz aller Anstrengungen nicht erfüllt werden, und Anerkennung wird versagt – „ich wurde nie von irgendeiner Seite ernst genommen". Die versagte Anerkennung von Ks. Ursprungsfamilie ist das eine – in neuen (imaginierten) Kontexten entstehen jedoch auch eigene, vom Herkunftsmilieu abweichende Zukunftsentwürfe. Sie kennzeichnen ein Spannungsverhältnis zwischen negativen und positiven, oder auch versagenden und sich öffnenden Erfahrungen, in dem Transformation sich vollzieht. Anknüpfend an Lipkina (2021) sind es somit – auf der Basis vorgängiger Dispositionen – nicht zwingend Krisen oder negative Erfahrungen, die Transformationen im weiteren Verlauf auszulösen vermögen. Vielmehr scheint ein Spannungsverhältnis zentral, das sich aus der Verwobenheit negativer und positiver, vorgängiger und aktueller Erfahrungen im Übergang ergibt und Möglichkeiten der Le-

2 Eine große Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Zukunftsentwürfe (Stufentreffen) die eine Art Zielpunkt für die Aushandlungen und Eigengestaltungen des Individuums darstellen.

bens- und Zukunfts*gestaltung* eröffnet. Gegenüber Ansätzen, die insbesondere das Krisenhafte als Auslöser von Transformation, aber auch den großen qualitativen Sprung (vgl. Marotzki 1990) betonen, stellen solche Spannungsverhältnisse subtilere Formen des Auslösens dar – eine Art transformatorische Light-Version.

Dem Übergang „inhärente Ambivalenz[en]" (Bischoff/Franke/Wanka, 2022: 163), die sich aus dem sozialen Wechsel der Zustände in Übergängen ergeben und die Irritation und Aufrechterhaltung zugleich bedeuten, bereiten den Spannungsverhältnissen den Boden. Ein Fraglichwerden von Gewissheiten – oder auch der Bruch mit dem Selbstverständlichen (vgl. Nohl 2016) – als auch die Wahrung biographischer Integrität gehören beispielsweise dazu.

Im Fokus der Rekonstruktion stehen dabei weniger Fragen gelungener oder gescheiterter Übergänge „im Kontext institutionalisierter Erwartungen" (Schröer 2015: 930) als vielmehr Gestaltungs-, Deutungs- und Handlungsspielräume des Subjekts – „biographisierende" (Muche et al. 2010: 26f.) Übergänge, die „von handelnden Menschen realisiert, erlebt und verarbeitet" (Kutscha 1991: 116) werden.

Im Zusammenspiel von Zeichnung/Skizze und Interview – in der Sozialräumlichen Karte – lassen sich solche Ambivalenzen im Übergang in sich verdichtenden Momenten von Bewusstheit und Reflexivität rekonstruieren, die Ausdruck eines Habitus „unter Spannung" (Maschke 2013) sind und sich als transformatorische Bildungsprozesse in Form einer (neuen) Gestaltungs- und Handlungspraxis zeigen.

Literatur

Andresen, Sabine/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Bauer, Petra (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft, S. 15–31.

Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnerter Lebensräume. In: Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Qualitative Forschungsmethoden. Weinheim, München: Juventa, S. 1–25.

Bischoff, Luisa/Franke, Annette/Wanka, Anna (2022): Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft, S. 163–180.

Bohnsack, Ralf (1996): Forschungsprozeß und Interpretation in wissenssoziologischer Perspektive. Umrisse einer praxeologischen Methodologie. Vortrag auf dem 27. Kongress der deutschen Gesellschaft für Soziologie. Dresden. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bohnsack, Ralf (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003b): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 40–44.

Bohnsack, Ralf (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–75.

Bohnsack, Ralf (2007): Das Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 21–45.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Michel, Burkard/Przyborski, Aglaja (2015): Dokumentarische Bildinterpretation: Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Hummrich, Merle (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Otto (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Weinheim, München: Juventa, S. 19–34.

Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–300.

Koller, Hans-Christoph (2022): Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess" und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 9–25.

Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden: Springer VS.

Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113–155.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied: Luchterhand, S. 91–154.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Maschke, Sabine (2013): Habitus unter Spannung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Maschke, Sabine (2019): Die Sozialräumliche Karte als Verfahren der Dokumentarischen Methode – Interview- und Bildanalyse unter einem Dach. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, 2, S. 227–235.

Maschke, Sabine (2021): Der Übergang vom Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst – aneignende Reflexionen mit der Sozialräumlichen Karte. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 264–292.

Maschke, Sabine/Hentschke, Anna-Kristen (2017): Die Sozialräumliche Karte als triangulierendes Verfahren der Dokumentarischen Methode zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -strategien in biografischen Übergängen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16, 1, S. 117–136.

Maschke, Sabine/Wellnitz, Verena (2019): The Method of the Socio-Spatial Map for the Reconstruction of Transformative Educational Processes in Educational Contexts. In: International Journal for Research on Extended Education 7, 2, S. 207–215.

Michel, Burkard (2006): Bild und Habitus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Muche, Claudia/Noack, Tabea/Oehme, Andreas/Schröer, Wolfgang (2010): Die Perspektive der biographischen Übergangsszenarien. In: Brandel, Rolf/Gottwald, Mario/Oehme, Andreas (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22–35.

Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, Arnd-Michael (2016): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatische uns wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 3, S. 393–407.

Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.

Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pohling, Andrea (2021): Artikulationen Sexueller Gewalt. Biographien, Diskurse und der Übergang zum Sprechen Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja (2018): Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung. Berlin, Boston: De Gruyter.

Raphael, Lutz (2004): Habitus und sozialer Sinn: Der Ansatz der Praxistheorie Pierre Bourdieus. In: Jaeger, Friedrich/Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 2. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 266–276.

Rieger-Ladich, Markus (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, 3, S. 281–296.

Schröer, Wolfgang (2015): Übergänge und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 927–938.

Stauber, Barbara (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 129–154.

Stauber, Barbara (2020): Jugendkulturelle Praktiken als Formen der Übergangsgestaltung. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicole/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–163.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 270–290.

Sting, Stephan (2021): Soziale Topographien von Bildung Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 6, S. 923–942.

Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44–63.

Vester, Martin (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Sabine/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München: Juventa, S. 13–53.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 19–40.

Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions. Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna. (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–36.

Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–118.

Wopfner, Gabriele (2008): Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen. In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 163–176.

Bildung zwischen harmonisierender Schönheit und erschütternder Erhabenheit. Zur Ambivalenz ästhetischer Bildungsprozesse

Carlos Willatt

1 Einleitung

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte über Möglichkeitsbedingungen von sowie Anlässe für Bildungsprozesse wird seit einiger Zeit darüber diskutiert, ob sich Bildung jenseits oder anders als im Modus krisenhafter und verändernder Erfahrungen bestimmen lässt (vgl. Fuchs 2015; Lipkina 2021). Damit wird nicht nur die Dominanz und Einseitigkeit des inzwischen gut etablierten Diskurses über transformatorische Bildungsprozesse hinterfragt (vgl. Marotzki 1990; Kokemohr 2007; Koller 2012), der negative Erfahrungen[1] als zentralen Anlass für persönlichkeitsbildende Prozesse in den Mittelpunkt stellt (vgl. Lipkina 2021: 102). Zugleich eröffnen sich Perspektiven auf die Pluralität von Bildungsprozessen, indem man dezidiert nach anderen Vollzugsmodi, Logiken und Dynamiken der Bildung fragt, die gleichermaßen negative und positive Momente im Erfahrungsgeschehen erlauben (vgl. Marotzki 1999; Rucker 2016; Buck 2019). In diesem Kontext möchte ich die These aufstellen, dass das Ästhetische als *einer* der Bereiche gelten kann, in dem Bildungsprozesse stattfinden, die sich weder eindeutig noch zwingend als krisenhafte Veränderungen bzw. Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen bestimmen lassen. Diese These bedarf einer Vorbemerkung. Denn sie soll dem Umstand Rechnung tragen, dass gegenwärtig auch im ästhetischen und pädago-

1 Vereinfacht gesagt verweist der Ausdruck „negative Erfahrung" zum einen auf die alltagssprachliche Konnotation des Negativen, etwa als Synonym für „ungünstig", „nachteilig" oder „nicht wünschenswert", d.h. etwas, das wir lieber meiden würden, weil es vielleicht mit Unangenehmen, Störendem oder Schmerzhaftem verbunden sein könnte (vgl. Benner 2005: 7). Zum anderen geht er aber darüber hinaus, indem er den logischen Aspekt der Verneinung (Negation, Negativität) mit einbezieht. Negation und Negativität lassen sich daher nicht bloß mit dem „Nichts" im philosophischen Sinne gleichsetzen, sondern sie weisen immer auf „eine Verneinung, Infragestellung und Durchstreichung *von etwas*" (Rödel 2017: 122; Herv.i.O.) hin.

gischen Diskurs Ansätze dominieren, die ästhetische Erfahrungen *überwiegend* als negative Erfahrungen beschreiben.

Die Privilegierung des Negativen im ästhetischen Bereich lässt sich auf mindestens zwei Aspekte zurückführen. Zum einen ist festzustellen, dass der Diskurs um das Ästhetische nach wie vor stark von Erfahrungen und Reflexionen der avantgardistischen bzw. zeitgenössischen Kunst beeinflusst wird. Obwohl dieser Einfluss nicht unbedingt eine Reduktion des Ästhetischen auf die Kunst bedeuten soll, geht er durchaus mit der Einführung eines bestimmten Vokabulars einher, das für die Beschreibung ästhetischer Erfahrungen im Vorzeichen des Negativen und Transformatorischen überhaupt verwendet wird. Somit werden genuin ästhetische Erfahrungen als jene Erfahrungen beschrieben, die bisherige Orientierungen infrage stellen und Vertrautes und Gewohntes blitzartig und plötzlich irritieren, unterbrechen, stören, sprengen und verfremden (vgl. Bubner 1989: 117; Welsch 2003: 39). In diesem Sinne wären ästhetische Erfahrungen imstande, gängige Wahrnehmungs- und Denkweisen aufzubrechen. Zum anderen ist damit die Annahme verbunden, dass das (kunstbezogene) Ästhetische einen gewissen *Bruch* mit der Kontinuität der Aisthesis – vom Griechischen αἴσθησις, d.h. Wahrnehmung und Empfindung (Welsch 1996: 26) – und der gewöhnlichen und zweckrationalen Erfahrungen impliziert. Dies erklärt zum Teil, warum das Ästhetische oftmals in strikter Abgrenzung zu anderen Lebensbereichen gefasst wird – auch zum Pädagogischen (vgl. Willatt 2019a). Obwohl diese Charakterisierung ästhetischer Erfahrungen umstritten ist[2], macht sie deutlich, dass negative Momente nichts Sekundäres im ästhetischen Diskurs sind. Tatsächlich werden sie als *Hauptmerkmal* ästhetischer Erfahrungen bestimmt, wobei andere, positive Momente im Erfahrungsvollzug eher in den Hintergrund rücken.

Ein prominentes Beispiel für diese einseitige Fokussierung auf das Negative stellt Christoph Menkes (1988, 1991) Theorie der ästhetischen Erfahrung dar. Menkes Theorie orientiert sich an der historischen Erfahrung europäischer Avantgarden und bestimmt ästhetische Erfahrungen über das Scheitern aller Versuche, ästhetisch-künstlerische Phänomene zu verstehen. Ästhetisch zu erfahren heißt, so Menke, die unendliche Verzögerung des Verstehens zu erfahren (vgl. Menke 1991:

2 John Dewey ist z.B. der Meinung, dass zwischen gewöhnlichen und ästhetischen Erfahrungen durchaus eine Kontinuität besteht. Sie unterscheiden sich lediglich durch den Grad der Intensität und Verdichtung (Dewey 2005).

199). Andererseits steht die transformatorische Dimension ästhetischer Erfahrungen im Mittelpunkt theoretischer Entwürfe, die sowohl den rezeptions- als auch den produktionsästhetischen Umgang mit künstlerischen Werken und Ereignissen als Anlass für Veränderungen beschreiben (vgl. Fischer-Lichte/Wihstutz 2018). Beispielsweise bezeichnet Erika Fischer-Lichte (2001: 355) ästhetische Erfahrungen als eine Form von „Schwellenerfahrung" und betont vornehmlich die Aspekte der „Destabilisierung" (ebd.) und „des Verlusts aller gültigen Normen und Regeln" (ebd.) im Erfahrungsprozess als Voraussetzung für eine *mögliche* Transformation ästhetisch erfahrender Subjekte.

Im pädagogischen Ästhetikdiskurs ist ein Verständnis von ästhetischen Erfahrungen unter Bedingungen des Negativen ebenfalls gegenwärtig (vgl. Laner 2018; Zirfas 2018; Weiß 2021). Diesbezüglich sind Klaus Mollenhauers wegweisende Arbeiten zur Erforschung ästhetischer Erfahrungen mit Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse nach wie vor paradigmatisch (vgl. Mollenhauer 1988, 1990a, 1990b, 1993, 1996). Im Anschluss an Immanuel Kants Ästhetik (1790) privilegiert Mollenhauer (1990a: 492) *eine* Form der ästhetischen Erfahrung, nämlich die „exterritorial[e]" ästhetische Erfahrung. Exterritorial ist die ästhetische Erfahrung insofern, als sie sich dem Territorium alltagspraktischer und zweckrationaler Lebenszusammenhänge entzieht (vgl. Weiß 2021: 104). Die Figur der Exterritorialität hebt gerade den negativen Moment eines „Bruch[s] mit den pragmatischen Kontexten des Alltags" (Mollenhauer 1996: 21) im ästhetischen Erfahrungsvollzug hervor. Zudem dient sie Mollenhauer als Grundlage seiner Skepsis gegenüber der Möglichkeit ästhetischer Bildung (vgl. Mollenhauer 1988).

Im Folgenden möchte ich mich kritisch mit der Privilegierung des Negativen im pädagogischen Ästhetikdiskurs befassen, um Perspektiven auf plurale und ambivalente Bildungsprozesse zu eröffnen. Hierfür gehe ich in drei Schritten vor: Zunächst möchte ich Friedrich Schillers Theorie der ästhetischen Bildung aus einer kritisch-systematischen Perspektive rekonstruieren. Hier sollen vor allem Schillers wirkungsmächtige *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), die *Kallias-Briefe* (1793) und die Schrift *Ueber das Erhabene* (1793) berücksichtigt werden. Schillers Theorie erlaubt es, sowohl negative als auch positive Erfahrungen ästhetisch und heuristisch zu kategorisieren. Dabei spielt die Figur der *doppelten Wirkung der Schönheit* eine entscheidende Rolle (vgl. Zelle 1995). Am Beispiel ästhetischer Naturerfahrungen unter Bedingungen des Klimawandels möchte ich in einem weiteren Schritt zeigen, inwiefern Schillers Überlegungen zum Schö-

nen und Erhabenen jeweils auf positive und negative Momente verweisen können. Schließlich greife ich Mollenhauers paradigmatischen Begriff eines „ästhetischen Ich" (Mollenhauer 1990a) kritisch auf, welcher Positives im ästhetischen Erfahrungsvollzug vernachlässigt. Somit gehe ich auf die umstrittene Frage ein, ob und inwiefern ästhetische Erfahrungen für die Aufrechterhaltung bzw. Bestärkung von personaler Identität bedeutsam sein können.

2 Die doppelte Wirkung der Schönheit in Schillers Theorie ästhetischer Bildung

Schillers Theorie der ästhetischen Bildung lässt sich als eine Annäherung an die Freiheit als ästhetisches Phänomen verstehen, das gegebenenfalls persönlichkeitsbildende Prozesse anregen kann. Aus Schillers Sicht ist die „Veredlung des Charakters" (NA 20: 332) ein fundamentaler Bildungsprozess, der im Medium des Ästhetischen stattfindet. Darunter versteht Schiller die Bildung des „Ganze[n] unsrer sinnlichen und geistigen Kräfte in möglichster Harmonie" (ebd.: 376). Dieses Bildungsideal, das sich dem Humboldt'schen sehr nähert, erweist sich jedoch als ein nie vollständig zu erreichendes Ziel, wie Schiller selber feststellt (vgl. ebd.: 360). Das liegt nicht zuletzt an der konstitutiven Ambivalenz ästhetischer Phänomene bzw. Objekte und Erfahrungen. Schiller thematisiert diese Ambivalenz mit der Figur einer „doppelte[n] Wirkung" (NA 26: 305) der Schönheit. Bildungstheoretisch relevant ist diese Figur insofern, als sie auf den Umstand hinweist, dass ästhetisch erfahrende Subjekte auf das Erscheinen und Wirken des Schönen bzw. der Schönheit unterschiedlich antworten. Die ästhetische Wirkung ist also keineswegs mit einer kausal-linearen Wirkung gleichzusetzen (vgl. Mollenhauer 1990a).

Um die Figur der doppelten Wirkung zu erläutern, ist zunächst zu berücksichtigen, dass Schillers Annäherung an die ästhetische Freiheit zwischen dem „transzendentalen Weg" (NA 20: 341) und dem „Zeugniß der Erfahrung" (NA 26: 175) changiert. Das heißt Schillers Theorie ist ebenfalls ambivalent und bewegt sich zwischen transzendentalphilosophischen Annahmen und empirischen Feststellungen (vgl. Willatt 2019b). Diese theoretische Ambivalenz lässt sich hinsichtlich zweier Freiheitsbegriffe herausarbeiten, die in Schillers Theorie auftauchen.

Der erste Freiheitsbegriff bezieht sich auf die *praktische Freiheit* im Sinne von Kants transzendentalphilosophischem Konstrukt. Basierend auf seinen Lektüren von Kants Werken (vgl. Frank 1989: 106; Schütze

1993: 72ff.) erkennt Schiller, dass das Ästhetische mit der Frage nach der Möglichkeit der menschlichen Freiheit verbunden ist. Kants Antwort auf diese Frage impliziert eine Dichotomisierung des Verhältnisses von Natur und Freiheit, die mit der Einführung einer dualistischen Anthropologie einhergeht. Kant beschreibt den Menschen als Bürger zweier Welten. Das heißt der Mensch ist unfrei als ein empirisches Lebewesen, das der Kausalität von Naturgesetzen unterworfen ist. Zugleich ist er frei als vernünftiges Wesen, das spontan handeln und kausale Beziehungen stiften kann (vgl. KrV A 444/B 472). Praktische Freiheit ist gerade jene Freiheit, die dem Menschen als vernünftigem Wesen zukommt. Aber wie wird diese praktische Freiheit in der sinnlichen Welt realisiert, wenn der Mensch gleichzeitig den Zwängen derselben unterworfen ist? Mit Blick auf die Überwindung dieser Dichotomisierung postuliert Kant einen Übergang zwischen Natur und Freiheit durch das Schöne als vermittelnde Instanz (vgl. KU BA XIX, XX). Der Übergang setzt eine „strukturelle Analogie" (Ehrenspeck 1998: 43) zwischen dem reinen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil voraus (vgl. ebd. A 253, 254/B 257).

Die Analogie bringt die Freiheit und Allgemeinheit als Strukturmomente ästhetischer und moralischer Urteilsformen in Verbindung. Analog zum reinen Geschmacksurteil, das sich als ein subjektiv-allgemeines Urteil reflexiv und frei von materiellen Bestimmungen und erkenntnistheoretischen Ansprüchen artikuliert (vgl. KU BA 29), sieht das moralische Urteil von jeglichen empirischen Bedingungen ab und lässt sich deshalb verallgemeinern (vgl. ebd. A 256, 257/B 260). Aufgrund dieser Analogie kann das Schöne als subjektiv-allgemeines Gefühl die sittliche Freiheit symbolisieren bzw. indirekt darstellen (vgl. ebd. A 253, 254/B 257). Die ästhetische Symbolisierung oder indirekte Darstellung des Sittlich-Guten bedeutet jedoch noch keine Realisierung der Freiheit in der sinnlichen Welt. Denn das Schöne verweist letztendlich auf keine empirische Realität, sondern nur auf das „freie[] Spiel[] der Erkenntnisvermögen" (ebd. BA 29), das *a priori* – d.h. vor aller Erfahrung – bei transzendentalen Subjekten vorausgesetzt wird.

In seinen *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* übernimmt Schiller zwar Kants These, dass das Schöne bzw. Ästhetische mit der Freiheit verbunden ist. Kants Dichotomisierung von Natur und Freiheit umschreibt er dennoch mit einer Reihe weiterer Dualismen wie „Wilder" und „Barbar", „Gefühle" und „Grundsätze" (NA 20: 318), „Leben" und „Gestalt" (ebd.: 355) oder „Stofftrieb" und „Formtrieb" (ebd.: 349). Aus Schillers Sicht besteht der Mensch aus einer

„gemischte[n] Natur“ (ebd.: 373): Er ist zwischen zwei entgegengesetzten und im Widerstreit stehenden Grundtrieben eingespannt, nämlich zwischen Stoff- und Formtrieb (vgl. ebd.: 344ff.). Die Dominanz einer der beiden Triebe führt zu einem Ungleichgewicht, das sich entweder als „Verwilderung“ – übermäßige Sensualität – oder „Erschlaffung“ – übermäßige Rationalität – ausdrückt (vgl. ebd.: 319). Im Rahmen dieser Trieblehre greift Schiller Kants Postulat des Übergangs auf und konstruiert eine vermittelnde Instanz, den „Spieltrieb“ (vgl. ebd.: 353), der das Gleichgewicht beider Triebe möglich macht. Im spielerischen Umgang mit dem Schönen bzw. Ästhetischen kann der Mensch in einen „ästhetischen Zustand“ (ebd.: 379) treten, in dem weder Stoff noch Form dominiert. Somit steht das Gleichgewicht für ein positivstabilisierendes Moment im ästhetischen Erfahrungsvollzug. Daraus resultiert die „ästhetische Freyheit“ (ebd.: 376). Diese ist von der praktischen Freiheit im Sinne Kants zu unterscheiden. Sie ist nicht *a priori* mit der Vernunft gegeben, sondern erscheint erst im Spiel. Aber welches Spiel ist hier gemeint? Das freie Spiel der Erkenntnisvermögen (Kant) oder das Spiel als menschliche Praxis? Diesbezüglich ist Schillers Ansatz mehrdeutig. Zum einen bleibt die ästhetische Freiheit an den „transzendentale[n] Weg“ (ebd.: 341) gebunden, und zwar als notwendiges Resultat des Gleichgewichtes von Sensualität und Rationalität, das der Spieltrieb in diesem Konstrukt ermöglicht. Zum anderen gibt Schiller resigniert zu, dass ein solches Gleichgewicht nicht möglich ist (vgl. ebd.: 360). Schiller stößt also auf das „Zeugniß der Erfahrung“ (NA 26: 175): Der Mensch schwankt durchaus zwischen den Extremen von Sensualität und Rationalität (vgl. Parmentier 2004).

Der zweite Freiheitsbegriff greift jene Freiheit auf, die sich *in* der Erfahrung manifestiert. Diese Freiheit erscheint erst im Spiel mit dem Schönen bzw. Ästhetischen. In diesem Sinne weicht Schiller von Kants Konstrukt ab und wendet sich dem ästhetischen Erfahrungsvollzug mit Blick auf das Erscheinen ästhetischer Objekte zu. Seine Überlegung in den *Kallias-Briefen* ist, dass das Schöne „objektiv“ erscheinen muss, um in der Erfahrung wirken zu können. Das Schöne kann erst dann erscheinen, wenn es sich als konkretes Objekt gibt, mit dem man umgehen kann (vgl. Frank 1989: 109). Das Verhältnis von Freiheit und Schönheit bringt Schiller (NA 26: 183) daher in einer prägnanten These auf den Punkt: Schönheit ist „Freiheit in der Erscheinung“. Diese These bedeutet nicht nur, dass das, was als frei erscheint, schön ist. Sie impliziert auch, dass die Freiheit erst im Umgang mit dem Schönen erfahren werden kann.

Die Wirkung des Schönen bzw. Ästhetischen – und damit der Umgang mit ihm – ist allerdings alles andere als eindeutig. Das vermeintliche Gleichgewicht von Sensualität und Rationalität erweist sich nur als eine ideale Möglichkeit innerhalb des Kant'schen Konstruktes. Denn das Schöne bzw. Ästhetische in der Erfahrung kann sowohl positiv-stabilisierend als auch negativ-destabilisierend wirken. Diese ambivalente Wirkungsweise des Schönen verweist auf die Figur der doppelten Wirkung der Schönheit (vgl. NA 20: 361; NA 26: 305). In Schillers Terminologie meint diese Figur Folgendes: Einerseits wird die Schönheit als „schmelzende Schönheit" (NA 20: 362) erfahren, d.h. sie löst das Spannungsverhältnis von Stoff- und Formtrieb auf und lässt ein positiv-stabilisierendes und harmonisches Zusammenspiel beider Triebe entstehen. Andererseits wirkt die Schönheit als „energische Schönheit" (ebd.: 361), d.h. sie setzt Stoff- und Formtrieb in Spannung, wobei negativ-destabilisierende bzw. disharmonierende Momente zum Vorschein kommen (vgl. ebd.). Letzteres ist gerade als die Wirkungsweise des Erhabenen zu verstehen.[3] In der Schrift *Über das Erhabene*, die Schillers Theorie der ästhetischen Erziehung und Bildung ergänzt (hierzu NA 21: 53), wird deutlich, dass das Erhabene bzw. die Erhabenheit als Korrektiv des Schönen bzw. der Schönheit funktioniert (vgl. Noetzel 2006). Tatsächlich erscheint die ästhetische Freiheit in der Erfahrung der energischen Schönheit bzw. des Erhabenen „plötzlich und durch eine Erschütterung" (NA 21: 45). Wenn das Schöne als etwas erscheint und wirkt, das uns in „der sinnlichen Welt […] gern immer gefangen halten möchte", steht das Erhabene für einen „Ausgang" aus diesem Gefangen-sein (vgl. ebd.). Zugespitzt formuliert: Das Erhabene lässt das sehen, was das Schöne verstellt.

Im Folgenden nehme ich Schillers heuristische Kategorien des Schönen und Erhabenen als Ausgangspunkt für die kurze Analyse eines Beispiels, an dem die Ambivalenz ästhetischer Phänomene bzw. Objekte und Erfahrungen gezeigt werden soll.

3 Ästhetische Naturerfahrung zwischen dem Schönen und Erhabenen

Schillers Kategorien des Schönen und Erhabenen schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern stehen in einem spannungsreichen Verhält-

3 Kant folgend unterscheidet Schiller Varianten des Erhabenen, die hier nicht weiter verfolgt werden sollen (vgl. NA 20: 171ff.).

nis zueinander. Es ist also nicht so, dass ästhetische Erfahrungen *entweder* positiv-stabilisierend beim Schönen *oder* negativ-destabilisierend beim Erhabenen wirken. Ästhetische Erfahrungen entfalten sich eher im Modus der Ambivalenz. Diese fundamentale Einsicht möchte ich an einem Beispiel ästhetischer Naturerfahrung prüfen. Die Beschreibung der Beispielsituation ist wie folgt:

Ich bin am Strand. Der Tag ist sonnig und schwül. Der Sand brennt. Ich schwitze. Es weht ein warmer und feuchter Wind. Das Meer ist ruhig und einladend, das Wasser warm genug zum Schwimmen. Andere Leute gingen schon ins Wasser. Die umgebende Vegetation spendet Schatten, wo es sich schön kühl anfühlt und ich gerne verweile. Diese knappe Beschreibung nehme ich als Anlass dazu, auf positive und negative Momente einer nicht ungewöhnlichen ästhetischen Naturerfahrung hinzuweisen.

Einerseits erlebt das Ich aus der Beschreibung die Natur als *Landschaft*. Die Natur wird als Landschaft objektiviert. Der Strand erscheint als ein schönes und angenehmes ästhetisches Objekt, das von einem „sicheren" Ort aus (Schatten) frei und genießend betrachtet wird. Die Haltung des Subjekts gegenüber der Natur ist hauptsächlich hedo-

Abbildung 1: Strand in Oaxaca, Mexiko (Foto: Carlos Willatt)

nistisch-kontemplativ. Im verweilenden Genuss der Strandlandschaft wird das Subjekt zum bloßen Betrachter der Natur, ohne an ihr zu partizipieren. Das Subjekt kann jedenfalls das positive Gefühl haben, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein. Die Ruhe des Ortes lädt zum Entspannen und Verweilen ein. Der Strand kann als vielfältiger Ort erscheinen: als Ort des Ausgleichs, der Erholung, der Sinnlichkeit, aber auch des Üppigen und Exotischen, des Erotischen und der Leichtigkeit des Lebens. Konstitutiv für diese Landschaftserfahrung ist eine *Distanz* zwischen dem erfahrenden Subjekt und dem betrachteten Objekt Natur. Der objektivierte Raum der Landschaft wird aus der natürlichen Umgebung und ihrer unmittelbaren Nutzung zeitweise herausgelöst (vgl. Ritter 1963).

Andererseits lässt sich die beschriebene Naturerfahrung als Erfahrung eines erhabenen bzw. sublimen Phänomens verstehen, das die Faszination des Schönen teilweise unterläuft. Damit meine ich die ästhetische Erfahrung des Wetters. Oder konkreter: die ästhetische Erfahrung der Hitze. In der Beschreibung der Strandsituation ist ständig von Hitze die Rede: die Sonne, der brennende Sand, der Schweiß, der warme Wind, das warme Wasser. Die Hitze, so wie der Sand, der Wind und das Wasser, ist Bestandteil der Stranderfahrung. Sie löst eine leiblich-sinnliche Grenzerfahrung aus, die das Subjekt in eine wörtlich *sublime* Position – aus dem Lateinischen: knapp unter (*sub*) der Grenze bzw. Schwelle (*limes*) – bringt (vgl. Viehhauser 2020). Die Wirkung der Hitze als ästhetischem Objekt ist nicht irgendeine Wirkung, von der man sich einfach distanzieren kann. Sie hat einen eigentümlichen Aufforderungscharakter, indem sie das erfahrende Subjekt dazu zwingt, etwas zu tun, um sie unter der Schwelle des Unerträglichen zu halten.

Aber die Hitze geht über das Menschliche hinaus. Sie lässt nichts unberührt, weder menschlich noch nicht menschlich (vgl. Horn 2017). Die ästhetische Erfahrung der Hitze erweist sich als Ausdruck dessen, was Timothy Morton (2013) ein „Hyperobjekt" nennt, nämlich die globale Erwärmung bzw. den Klimawandel. Hyperobjekte erlauben keine Distanz, weil sie zu nah sind. Sie sind unüberschaubar groß und mächtig, zeitlich und räumlich massiv verteilt. Der Klimawandel als Hyperobjekt äußert sich in einem dramatischen Temperaturanstieg, der alle Lebensformen auf dem Planeten bedroht. In diesem Zusammenhang kann die ästhetische Erfahrung der Hitze an einem Strand negative Momente der Angst, der Ohnmacht und der Frustration auslösen. Damit vollzieht sich eine Verschiebung von einer eher ästhetizistischen Haltung, die das Naturschöne als Landschaft verabsolutiert, hin zu ei-

ner existenziellen oder sogar ethischen Auseinandersetzung mit der Wirkung der Hitze als spürbarer Manifestation des Klimawandels. Im besten Fall könnte diese Erfahrung Bildungsprozesse anstoßen, die zu einer Veränderung des Umgangs mit dieser bzw. unserer „Natur" führen.

4 Das ästhetische Ich als Vernachlässigung des Positiven

Angesichts des obigen Beispiels könnte man meinen, dass ästhetische Erfahrungen durchaus eine Bedeutung für die Aufrechterhaltung bzw. Bestärkung von personaler Identität haben. Eine negative Erfahrung könnte auch als Negativfolie bestätigen, dass man z. B. ein ethisches Leben hinsichtlich des Klimawandels führt – Reisen ohne Flugzeug, nachhaltiges Konsumverhalten usw. Das Verhältnis von Identitätsfragen und ästhetischen Erfahrungen ist jedoch spätestens seit Klaus Mollenhauers einflussreichen Arbeiten im deutschsprachigen pädagogischen Ästhetikdiskurs umstritten. Mollenhauers Ansatz gilt nach wie vor als einen der zentralen Bezugspunkte in einführender Literatur (vgl. Dietrich / Krinnigner / Schubert 2013; Laner 2018; Zirfas et al. 2021) sowie in jüngsten Debatten über Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Brinkmann / Willatt 2019; Weiß 2021). In der Traditionslinie von Kants Ästhetik stellt Mollenhauer die polemische These auf, dass genuin ästhetische Erfahrungen – in Mollenhauers Terminologie: „exterritorial[e]" Erfahrungen (Mollenhauer 1990a: 492) – nicht in die „pädagogische Kiste" (Mollenhauer 1990a: 484) passen. Die These setzt bereits eine Privilegierung ästhetisch-negativer Momente voraus. Denn gerade das Exterritoriale ist nicht ohne Krisen in und Brüche mit dem Territorium alltagspraktischer und zweckrationaler Lebenszusammenhänge zu denken. Das heißt ästhetische Erfahrungen lassen sich Mollenhauer zufolge nicht ohne Verlust in gängige pädagogische Theorien, Praxen und Institutionen überführen, deren Interesse „am Verstandesgebrauch" (ebd.: 484) und „an Handlungskompetenz" (ebd.) liegt. Diesbezüglich stellen ästhetisch-therapeutische Ansätze sowie das „kritisch gemeinte Projekt" (Mollenhauer 1990b: 4) der ästhetischen Alphabetisierung eher „positive" Formen der Aufrechterhaltung und Stabilisierung von gesellschaftlich-kulturellem Wissen und Können im Zusammenhang mit Prozessen der Persönlichkeitsbildung dar. Davon grenzen sich exterritoriale ästhetische Erfahrungen radikal ab, und zwar als Differenzerfahrungen im Vorzeichen des Negativen.

Um seine These der Exterritorialität zu belegen, bringt Mollenhauer ein prominentes Beispiel aus dem Bereich der europäischen Kunst ein. Er bezieht sich auf Hugo von Hofmannsthals Vortrag *Der Dichter und diese Zeit* (1907). In dem Vortrag wird das *ästhetische Erlebnis* beim Lesen eines Gedichtes beschrieben, welches sich ohne Weiteres, so Mollenhauer, auf andere Kunsterfahrungen übertragen lässt (vgl. Mollenhauer 1990a: 483). Das Gedicht wirkt bei dem*der Leser*in so, dass er*sie in ein Verhältnis zu „sein[em bzw. ihrem] Ich" (ebd.) tritt und dabei das Gefühl hat, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins" (Hofmannsthal 1957: 464). Mit Blick auf diese Passage behauptet Mollenhauer, dass das ästhetische Ich, das im ästhetischen Erlebnis auftaucht, kein Wesen, keine Eigenschaft und keine Praxis eines Subjektes ist. Es ist vielmehr

> jeder Praxis kontrastiert, ein flüchtiges Konstrukt, ein fragiles Fragment innerhalb der so gesichert scheinenden Beschreibungen von Bildungs- und Identitätsfindungsverläufen, exterritorial, das Subjekt nur seines eigenen Spürens. Sein einziges, aber im Wortsinne utopisches Territorium ist jenes Ich-Selbst-Verhältnis, das nur in der Beschreibung der ästhetischen Wirkung auch für andere da ist. (Mollenhauer 1990a: 492)

Diese Charakterisierung des ästhetischen Ich schließt offenbar positivbildende Momente aus. Das Ich-Selbst-Verhältnis existiert nicht jenseits seiner Versprachlichung und des Gefühls, „sicher zu schweben im Sturze des Daseins", ist schlechthin negativ. Daraus ergibt sich die Grundannahme, dass das ästhetische Ich lediglich im Modus des Negativen und in strikter Abgrenzung zum Positiven erscheint. Unterscheidet sich aber das ästhetische Ich so sehr von anderen bzw. nicht ästhetischen Identitätsfiguren? In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass Mollenhauer Kants Trennung von theoretischen, praktischen und ästhetischen Bereichen aufnimmt. Hinsichtlich der Kant'schen Urteilsformen lassen sich jedoch Ähnlichkeiten zwischen diesen Bereichen feststellen (vgl. Hellekamps 1992). In seiner Rezeption von Kant übersieht Mollenhauer diesen Aspekt. Es gibt zwar einen Unterschied zwischen ästhetischen und moralischen Urteilen – erstere sind interesselos, letztere nicht, und zwar aufgrund des Interesses am sittlichen Gesetz. Gleichwohl gibt es eine strukturelle Analogie zwischen den beiden Urteilen, da sie Freiheit und Allgemeinheit implizieren (siehe Abschnitt 2). Von dem Kant'schen Konstrukt abgesehen ist es auch möglich zu erkennen, dass ästhetische Erfahrungen die Praxisorientierung und Zweckrationalität der Lebenszusammenhänge nicht zwingend unterlaufen, wie das Strandbeispiel suggeriert.

Darüber hinaus sind zumindest zwei weitere Aspekte zu nennen, die Mollenhauers These der Exterritorialität fragwürdig machen. Erstens setzt Mollenhauer *ästhetisches Erlebnis* und *ästhetische Erfahrung* gleich. Diese Gleichsetzung im Stile von Kant läuft auf eine problematische Subjektivierung der ästhetischen Erfahrung hinaus, die u.a. auch den Status ästhetischer Objekte undeutlich werden lässt (Gadamer 1990: 48ff.). Im Unterschied zum isolierten Erlebnis steht Erfahrung in einem über das Subjektive hinausgehenden Kontinuum von Erleben und Erfahren, das vorangegangene individuelle und soziale Erfahrungen mit und an ästhetischen und nicht ästhetischen Objekten voraussetzt (vgl. Vogt 2002). Zweitens reduziert Mollenhauer die Pluralität der ästhetischen Erfahrungen auf die Erfahrung von hochkulturellen europäischen Kunstwerken, ohne ihre historischen, sinnes- und gattungsspezifischen Merkmale zu relativieren. Insgesamt privilegiert Mollenhauer das Sehen und Hören am Beispiel traditioneller Kunstformen wie z.B. klassische Musik, bildende Kunst und Dichtung. Von Hofmannsthals Beschreibung zeugt bereits als *neoromantisches* Werk vom Scheitern der Vernunft im Vorzeichen des Negativen. Damit geraten positive ästhetische Alltags- und Naturerfahrungen völlig aus dem Blick.

5 Schlussbemerkungen

Im Verlauf dieses Beitrags habe ich versucht die These zu belegen, dass das Ästhetische ein möglicher Bereich ist, in dem Bildungsprozesse stattfinden, die sich weder eindeutig noch zwingend als krisenhafte Veränderungen bzw. Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen bestimmen lassen. Diese These mag zwar kontrovers bleiben, solange der pädagogische Ästhetikdiskurs dazu tendiert, ästhetische Erfahrungen vornehmlich im Vorzeichen des Negativen zu verstehen. In diesem Zusammenhang trägt Schillers Theorie der ästhetischen Bildung dazu bei, diese Tendenz zu relativieren und die konstitutive Ambivalenz ästhetischer Phänomene bzw. Objekte und Erfahrungen noch einmal hervorzuheben. Die Figur der doppelten Wirkung erlaubt es gewissermaßen, ästhetische Bildungsprozesse in einem Zwischenbereich von Erfahrungen des Schönen bzw. Erhabenen zu verorten, um reduktionistische Bestrebungen zu problematisieren. Es ist jedoch notwendig, über diese Schiller'sche Figur hinauszugehen, um Perspektiven auf die Pluralität und Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse zu eröffnen. Dies bedeutet nicht nur, die Heterogenität und Qualität ästheti-

scher Alltags-, Natur- und Kunsterfahrungen sowie ihrer Objekte in den Blick zu nehmen. Die komplexen Verschränkungen zwischen positiven und negativen Momenten sollen ebenfalls in den Mittelpunkt der theoretischen Bemühungen rücken, damit deutlich wird, dass das ästhetische Ich mehr ist als das bloße Residuum einer permanenten Krise.

Literatur

Benner, Dietrich (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft).

Brinkmann, Malte/Willatt, Carlos (2019): Ästhetische Bildung und Erziehung. Eine phänomenologische und bildungstheoretische Vergewisserung. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, 6, S. 825–844.

Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Dewey, John (2005): Art as Experience. New York: Pinguin Books.

Dietrich, Cornelie/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske + Budrich.

Fischer-Lichte, Erika (2001): Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen, Basel: Francke.

Fischer-Lichte, Erika/Wihstutz, Benjamin (2018): Transformative Aesthetics. London, New York: Routledge.

Frank, Manfred (1989): Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Gadamer, Hans-Georg (1960/1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. Aufl. Tübingen: Siebeck.

Hellekamps, Stephanie (1992): Ästhetisches und praktisches Subjekt. Zum Problem intersubjektiver Differenzerfahrung. In: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 137–150.

Hofmannsthal, Hugo von (1957): Ausgewählte Werke in zwei Bänden, Bd. 2. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Horn, Eva (2017): Global Warming and the Rhetoric of Heat. In: REAL Yearbook of Research in English and American Literature 22, S. 65–84.

Kant, Immanuel (1974ff.). Werkausgabe in zwölf Bänden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken' – zur Bedeutung positiver Bildungserfahrungen im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 58–67.

Menke, C. (1988): Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida. Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag.

Menke, Christoph (1991): Umrisse einer Ästhetik der Negativität. In: Koppe, Franz (Hrsg.): Perspektiven der Kunstphilosophie. Texte und Diskussionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 191–216.

Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 4, S. 443–461.

Mollenhauer, Klaus (1990a): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 4, S. 481–494.

Mollenhauer, Klaus (1990b): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: WBG, S. 3–17.

Mollenhauer, Klaus (1993): Über die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Verbindungen: Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer an der FU Berlin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 17–36.

Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München: Juventa.

Morton, Timothy (2013): Hyperobjects. Philosophy and Ecology After the End of the World. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Noetzel, Wilfried (2006): Friedrich Schillers Philosophie der Lebenskunst. Zur Ästhetischer Erziehung als einem Projekt der Moderne. London: Turnshare.

Parmentier, Michael (2004): Ästhetische Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 11–32.

Ritter, Joachim (1963): Landschaft. Zur Funktion des Ästhetischen in der modernen Gesellschaft. Münster: Aschendorff.

Rödel, Severin Sales (2017): Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Phänomens. In: Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–142.

Rucker, Thomas (2016): Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125–133.

Schiller, Friedrich (1943ff.): Werke. Nationalausgabe. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.

Schütze, Thomas (1993): Ästhetisch-personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Viehhauser, Martin (2020): Erhabenheit. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–118.

Vogt, Jürgen (2002): Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. http://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf [Zugriff: 07.04.2022].

Weiß, Gabriele (2021): Ästhetische Erfahrungen. Ihre differenten Formen, Dimensionen, Verständnisweisen und die (Un-)Möglichkeiten ihrer Bildung. In: Hartmann, Anne/Kleinschmidt, Katarina/Schüler, Eliana (Hrsg.): Subjekte Kultureller Bildung. München: kopead, S. 101–113.

Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.

Welsch, Wolfgang (2003): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Willatt, Carlos (2019a): Das Pädagogische im Schatten der ästhetischen Differenz. In: Bach, Clemens (Hrsg.): Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.

Willatt, Carlos (2019b): Ästhetische Erfahrung und Bildung – eine phänomenologische, bildungstheoretische und pädagogische Neubetrachtung. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin/Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. https://doi.org/10.18452/20823

Zelle, Carsten (1995): Die doppelte Ästhetik der Moderne. Revisionen des Schönen von Boileau bis Nietzsche. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Zirfas, Jörg (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierung – Strategien. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 134–142.

Zirfas, Jörg/Krebs, Moritz/Klepacki, Leopold/Burghardt, Daniel/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Klepacki, Tanja (2021): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 4: Das 20. Jahrhundert. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bildung in Prozessen der Erziehung. Perspektiven einer diskursiven Theorie der Bildung

Jörg Schlömerkemper

In der Planung des vorliegenden Bandes wurde zur Diskussion aufgerufen über die Frage, ob „Bildung" unter einem anspruchsvollen Verständnis „Transformationen" erfordert, die durch Krisen, und nur durch diese hervorgerufen werden. Demgegenüber solle geprüft werden, ob „Bildung" auch „jenseits von Krisen" gefördert und entwickelt werden kann und ebenfalls hohen Gütemaßstäben gerecht wird (vgl. ausführlich Lipkina 2021).

In der seit einiger Zeit zunehmend intensiv geführten Diskussion zu dieser Frage erweist es sich nach meinem Eindruck als schwierig, eine einigermaßen verbindliche und weithin akzeptierte Position zu entwickeln. Es ist zwar durchaus sinnvoll, „Bildung" mit anspruchsvollen Erwartungen zu verbinden und damit an die etablierte Tradition emphatischer Umschreibungen anzuknüpfen. Es ist aber kaum möglich, solche Ansprüche konkret zu fassen oder gar als Messverfahren zu operationalisieren. Nicht zuletzt drückt sich dies in den Debatten darüber aus, ob es sinnvoll oder aber irreführend ist, Bildung als „Kompetenzen" fassen zu wollen (vgl. u.a. Eder 2021; Burk/Stalder 2022).

Vermutlich beruhen diese Schwierigkeiten darauf, dass in der etablierten Tradition, die u.a. mit Platon, Comenius oder Humboldt markiert werden kann, um *idealisierende Perspektiven* gerungen wird, nach denen die „Höherentwicklung der Menschheit" gefördert werden soll und/oder herrschende Machtverhältnisse überwunden werden können. Das ist zweifellos immer wieder wichtig, weil es dem Denken und auch dem praktischen Handeln Orientierung geben kann. Es wird aber häufig ausgeblendet, die Bedingungen zu klären, unter denen sich entsprechende Praxen entwickeln könnten oder dies eben nicht tun.

Im Folgenden möchte ich Überlegungen zur Diskussion stellen, mit denen über Bildung auch in Hinblick auf die konkreten Prozesse der Erziehung sowie auf kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert werden kann. Dies ist nicht zuletzt ein Versuch, das, was ich unter dem Titel „Pädagogische Diskurs-Kultur" (2021) in Hinblick auf Erziehung und eine Theorie der Schule entwickelt habe, ausdrückli-

cher auf Fragen der Bildung zu beziehen und zu prüfen. Ein zentraler Ansatz ist dabei der Vorschlag, pädagogische Prozesse nicht mit vorab definierten normativen Kategorien zu konfrontieren, sondern zunächst möglichst ohne Wertungen zu beobachten, was in Feldern und Formen pädagogischer Prozesse tatsächlich geschieht, und erst dann zu fragen, was dies konkret für die Entwicklung der betroffenen Persönlichkeiten bedeutet und ob Bildung dazu im engeren Sinne beiträgt bzw. dies eben nicht tut.

Der Kürze halber kann ich in diesem Beitrag nicht die aktuelle Diskussion referieren und zu einzelnen Vorschlägen Stellung nehmen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes tun dies in vielfältiger Weise. Auf drei hier zur Diskussion gestellte zentrale Begriffe möchte ich aber kurz eingehen:

Transformation

„Transformation" ist zu einem Modewort geworden: Alles, was irgendwie als problematisch gilt, müsse nicht nur verändert oder verbessert werden, sondern radikal einer Transformation unterzogen werden – geradezu in einer Steigerung von „unschön" über „problematisch" bis zu „transformationsbedürftig". Alles müsse anders werden, damit es besser werden kann. Dabei werden vorgeschlagene Änderungen und Neuerungen mit hohen und scheinbar sicheren Erwartungen verbunden. Offen bleibt dabei häufig, welche Entwicklungen konkret gefordert oder erwartet werden (vgl. u.a. Koller 2018; Park 2022). Jeder kann damit verbinden, was jeweils als wichtig herausgestellt werden soll. Dabei bedeutet Transformation im Wortsinne lediglich, dass einem Material eine andere Form gegeben wird, ohne es selbst in seiner Substanz zu verändern. Möglicherweise wird dann der „Rede von Bildung" (Tenorth 2020) mit neuen bzw. reaktivierten Leitbegriffen lediglich eine weitere Variante hinzugefügt, die problematische Aspekte verdeckt, ohne Bildung in ihren möglicherweise „verborgenen" Aspekten (s.u.) zu verändern.

Krisen

Dies gilt für Krisen in ähnlicher Weise: Sie können emotional belasten und/oder intellektuell so überfordern, dass ein bereits erreichter Entwicklungsstand als Regression rückläufig wird. Andererseits können

Krisen geradezu begrüßt und angenommen werden, weil bzw. wenn sich darin neue Perspektiven andeuten, die zu einer besseren Orientierung führen könnten (vgl. Erikson 1964/2017). Dies wäre auch bei jenen Ansätzen zu bedenken, auf die sich die Beiträge zu diesem Band beziehen. Es wird eine positive Entwicklung der Persönlichkeit „jenseits von Krisen" in kontinuierlichen Verläufen für möglich oder sogar für wünschenswert gehalten. Aber auch und gerade persistente, anhaltend wirkende Prozesse können sich verfestigen zu einem Insistieren darauf, dass alles so bleiben soll, wie es als gut, als hinreichend oder eben als nicht änderbar empfunden wird. Das kann zu einem bequemen „Schlendrian" führen (der nach Herbarts Diktum von 1802 „ewig gleichförmig verfährt") wie auch zu Orientierungen, die sich emotional verfestigen und sich emotional und kognitiv zufriedengeben mit in sich selbst kreisenden Deutungen.

Bildung

Der Bildungsbegriff ist terminologisch keineswegs eindeutig (vgl. z.B. Rucker 2014; Tenorth 2020; Koerrenz 2022). Es wird in der Regel unterstellt, dass sich Gesprächspartner*innen unter „Bildung" etwas „Gutes, Wahres, Schönes" vorstellen und dieses selbstverständlich für erstrebenswert halten. Unter pädagogischer Zielsetzung – also im Interesse der Heranwachsenden wie auch der Gesellschaft – gilt es als unverzichtbar, den Bildungsbegriff mit anspruchsvollen Forderungen und Erwartungen zu verbinden: dass sowohl die Individuen wie auch die Gesellschaft oder gar die Menschheit und ihre Kultur sich immer höher entwickeln und zur Entfaltung von Humanität beitragen.

Eine solche emphatische Engführung ist allerdings für die Analyse alltäglicher Prozesse problematisch, weil alles, was solchen Ansprüchen nicht gerecht wird, eben nicht als „Bildung" bzw. als eine minderwertige Variante zu bewerten wäre (vgl. zur aktuellen Problematik Rieger-Ladich/Brinkmann/Thompson 2022). Unter einem begrenzten Verständnis gerät dann aus dem Blick, was im Verlauf des Aufwachsens sozusagen ganz normal ohne Wissen und/oder ausdrückliches Wollen der Beteiligten die Entwicklung der Heranwachsenden beeinflusst (vgl. Bittner 2011; Walper/Kuger/Rauschenbach 2021). Es würde vieles ausgeblendet, was im Alltag und in der Schule tagtäglich stattfindet und was gerade im Blick auf einen anspruchsvollen, ganzheitlichen Bildungsprozess bedacht werden sollte: das implizite Lernen durch verborgene Einflüsse, bewusst intentional gestaltete (aber impli-

zite) Einflüsse, intentional geleitetes (aber explizites) Einwirken in der Vermittlung von Wissen und praktischem Können und nicht zuletzt die eigenen Bemühungen der Lernenden im Sinne ihrer Selbst-Erziehung. Bei alledem sollte erkennbar werden, ob und wie die vielfältigen und keineswegs einheitlichen Einflüsse und Einwirkungen aus dem sozialen Umfeld (im weiten wie im engen Sinne) sich positiv oder negativ auf die Entfaltung von Bildung auswirken können.

In der Diskussion über Bildung wird primär an die individuelle Begegnung und Auseinandersetzung mit dem kulturellen Angebot gedacht. Ungeklärt oder allenfalls kontrovers diskutiert ist dabei, wie sich dies zu dem verhält, was unter dem Begriff *Erziehung* diskutiert wird (und was außerhalb der deutschsprachigen Diskussion z.B. als „education" gefasst wird). Zur begrifflichen Klärung wie auch für ein umfassendes Verständnis von Bildung ist es naheliegend, sie auf Prozesse der Erziehung zu beziehen und sie dort zuzuordnen. Beide Begriffe sind dabei zunächst aus gängigen und häufig abgrenzenden Engführungen zu befreien und ohne normative Füllungen sozusagen als Räume zu verwenden, in denen Prozesse des Aufwachsens beobachtet werden können. Dabei sind auch Prozesse einzubeziehen, die als *Sozialisation* diskutiert werden (vgl. ähnlich Ludwig 2020 unter der Leitkategorie des „Lernens" und die bei Feldmann et al. (2022) diskutierten „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft").

In einer so erweiterten und geöffneten Fassung können diese drei zentralen Begriffe in ihren Beziehungen zueinander gedeutet werden. Als übergeordneter, rahmender Begriff bietet sich vergleichsweise sinnvoll der Begriff *Erziehung* an, weil bzw. wenn damit in einem weiten Sinn *alle* Prozesse angesprochen werden, die im Verlauf des Aufwachsens und der Persönlichkeitsentwicklung in irgendeiner Weise pädagogisch bedeutsam sind bzw. sein können (vgl. auch Benner 2014). Bildung leistet dazu unter ihren besonderen Orientierungen und mit ihren eigenen Inhalten und Themen einen spezifischen Beitrag, sodass *Bildung als Erziehung im Medium der Kultur* verstanden werden kann.

In ähnlicher Weise sind dann auch Prozesse, die als „Sozialisation" gedeutet werden, zuzuordnen: Die Vielfalt der latenten, vor allem gesellschaftlichen Einflüsse wie auch intentional anspruchsvolle Deutungen (vgl. z.B. Bauer/Hurrelmann 2015) können als spezifische Beiträge im Prozess des Aufwachsens gedeutet werden, sodass *Sozialisation als Erziehung im Medium der Gesellschaft* verstanden werden kann. In dieser weiten Orientierung können pädagogisch relevante Prozesse in „Fel-

dern“ der Persönlichkeitsentwicklung und in „Formen“ der erzieherischen Begleitung bedacht werden.

Felder der Persönlichkeitsentwicklung

Zur begrifflichen Klärung scheint es mir sinnvoll, die Entwicklung einer Persönlichkeit in fünf „Feldern“ zu beobachten, ohne deren Beziehungen zueinander aus dem Blick zu verlieren (vgl. Schlömerkemper 2021: 68ff.):

— Die *Körperlichkeit* ist bedeutsam, weil darin grundlegend angeregt und beeinflusst wird, in welcher Weise und in welcher Intensität jemand sich als leibliche Person versteht und sich von anderen abgrenzen und unterscheiden kann (vgl. Meyer-Drawe 1984/2001; Brinkmann/Türstig/Weber-Spanknebel 2019).
— In der *Emotionalität* entwickelt sich die psychische Konstitution eines Menschen, die bedeutsam ist für auf sich selbst wie auf andere bezogene Empfindungen und nicht zuletzt auch für sachbezogene Interessen und Motive (vgl. Huber/Krause 2018).
— *Kognitive Kompetenzen* sind nicht nur im engeren Sinne des Wissens wichtig, sondern auch für die Reflexion in den vier anderen Feldern der Persönlichkeit (vgl. z.B. Eder 2021; Burk/Stalder 2022).
— *Sozial-ethische Haltungen* können in anspruchsvollem Sinn verstanden werden als das, was durch Erziehung und Bildung (nach Kant (1803/1984) im Sinne von „Moralisierung“) den Umgang mit anderen, aber auch in der Verantwortung für sich selbst bestimmen sollte (vgl. z.B. Kergel 2021; Nohl 2022).
— Als *ästhetische Achtsamkeit* sollen alle Prozesse des Umgangs mit sich selbst (insbesondere in der Körperlichkeit und der Emotionalität) und in der Interaktion mit anderen bedacht, kritisch geprüft und konstruktiv gestaltet werden (vgl. z.B. Rittelmeyer 2014; Zirfas 2015).

In diesen Feldern gibt es nur wenige kontinuierlich verlaufende Prozesse. Die Dispositionalität des Menschen (s.u.) ermöglicht vielfältige Muster, in denen diese Felder konkret gefüllt werden können. Dabei haben sowohl Kontinuitäten wie auch Transformationen eine wichtige Funktion: Ihr Wechselspiel in den unterschiedlichen Ausprägungen dieser Felder hält den Prozess der Entwicklung zwischen Assimilation und Akkomodation (vgl. Piaget 1983/2016) in Bewegung und mehr oder weniger in Balance. Welche Dispositionen dabei in welcher Inten-

sität von sich aus wirksam werden bzw. bewusst aktualisiert werden können, unterliegt den situativen Einflüssen und Einwirkungen, die im Umfeld miteinander oder gegeneinander wirksam werden können.

Formen der Erziehung (und der Bildung und der Sozialisation)

Prozesse der Erziehung tragen zur Entwicklung in diesen Feldern in unterschiedlicher Weise bei. Deren „Formen" können in vier Varianten differenzierend beobachtet und gedeutet werden (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2015)

Verborgene Einflüsse des sozialen und kulturellen Umfelds (traditionell „Sozialisation" im engeren Sinne) werden in idealisierender Sicht auf Bildung und Erziehung häufig ausgeblendet bzw. als unvermeidliche Nebenwirkungen bedauert. Diese Einflüsse sind aber für Bildungsprozesse im Sinne von Kontinuitäten wie und auch als Irritationen und Wandel nicht zu unterschätzen. Sie sollten deshalb kritisch bedacht werden (vgl. z.B. Bernfeld 1925; Zinnecker 1975).

Intentional gestaltete Einflüsse sollen auf die zu Erziehenden dadurch wirken, dass ihre Umgebung bewusst so gestaltet wird, dass sie sich am „Modell" der Bezugspersonen und deren alltäglichen Praktiken orientieren können, ohne dass ihnen die damit verbundenen Ziele ausdrücklich benannt werden bzw. (noch) nicht benannt werden können (vgl. z.B. Dragan 2022). Ob die erhoffte Wirkung tatsächlich eintritt, ist davon abhängig, wie gegebenenfalls konkurrierende Einflüsse wahrgenommen werden.

Durch *intentional leitendes Einwirken* wird versucht, die Heranwachsenden in transparenter Weise zu vertiefenden Auseinandersetzungen insbesondere mit Kultur anzuregen und herauszufordern. „Leitend" soll dieses Einwirken sein, weil den zu Erziehenden zwar bewusst angeboten wird, sich mit Kultur auseinanderzusetzen, ihnen aber zugleich nahegelegt wird, dies zunehmend in eigener Verantwortung und durchaus kritisch zu tun (vgl. z.B. Prange 2011; Berdelmann/Fuhr 2020).

Eine *Selbst-Erziehung* der Heranwachsenden beginnt im weiten Sinne schon sehr früh, wenn sie in der Interaktion mit Bezugspersonen auf diese Einfluss nehmen (wollen). Dies wird zunehmend als Verantwortung für die eigene Entwicklung und das soziale Verhalten bewusst. Sie können zwischen Einflüssen ihrer Umgebung wählen oder

durch gezieltes Lernen auf ihre Dispositionen (s.u.) einwirken (vgl. z.B. Bönsch 2015; Konrad 2019).

Welche pädagogisch relevanten Bedeutungen diese Prozesse in der Persönlichkeitsentwicklung haben, ist vorab und allgemeingültig nicht zu bestimmen oder vorherzusagen. Die Beteiligten (die Erziehenden wie die zu Erziehenden selbst) verfolgen mehr oder weniger bewusste Intentionen und setzen gegebenenfalls zwischen verschiedenen Wünschen, Bedürfnissen und Orientierungen eigene und situative Prioritäten. Ob dabei z.B. eher *freilassende* oder eher *engführende* Ziele verfolgt werden, ist offen. Bildungstheoretische oder bildungsphilosophische Kriterien, Erwartungen und Hoffnungen sollen der suchenden Beobachtung nicht vorangestellt werden, sondern erst in der Deutung der vielfältigen möglichen „Wirksamkeiten" (s.u.) zum Zuge kommen.

Das gilt auch und gerade für die in diesem Band diskutierte Frage, ob (nur) Prozesse der Transformation zu Bildung in anspruchsvollem Sinne führen. – Dies ist vorab nicht zu entscheiden. Und ebenso offen ist die Frage, welche Rolle Kontinuität in der Entwicklung der Heranwachsenden spielt: Beides kann normativ positiv oder negativ zu beurteilen sein. Allgemein: Bildung macht den Menschen nicht unbedingt wertvoller, denn es ist u.a. offen, welche Emotionen wirksam sind, zu welchen Zwecken erworbene Kompetenzen verwendet werden und wie mit ästhetischen Mitteln umgegangen wird. Nicht zuletzt ist es bedeutsam, in welchen Gruppierungen jemand vereinnahmt wird und sich an deren Zielen orientiert. Wenn mit Transformation dafür plädiert wird, tradierte bzw. verengende Sicht- und Weltdeutungen infrage zu stellen oder gar zu überwinden, dann ist damit sicherlich gemeint und erhofft, dass dies zum Guten geschieht, es ist aber nicht vorhersehbar, wohin Emotionen, Kompetenzen und Haltungen etc. sich wandeln oder gewandelt werden.

Dispositionalität

Wie ist diese relative Offenheit und die Vielfalt dieser Prozesse zu verstehen? Wie kommt es zu den vielfältigen Möglichkeiten und wie und warum gehen Menschen damit verschieden um?

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Annahme, dass Menschen sich von anderen Lebewesen durch eine herausragende Lernfähigkeit unterscheiden (vgl. Herrmann 2020) und dass sie (anders als es bei Tieren und Pflanzen zu vermuten ist) sich selbst als denkende und handelnde Person wahrnehmen und beurteilen können

(vgl. Plessner 1982/2003). Dies kann in einer doppelten Weise als ihre „Dispositionalität" verstanden werden: Zunächst (aber auch immer wieder) wird alles, was über die Sinne auf das Gehirn einwirkt, dort als „Disposition" gespeichert, also im weiten Sinne „gelernt". Die so entwickelten Möglichkeiten sind dann in unterschiedlicher Stärke und in wechselnden Kombinationen verfügbar. Sie werden unbewusst aktiv, z.B. bei Gefahr, bei Muskelaktivitäten oder beim Sprechen, sie können aber auch willentlich aufgerufen werden wie beim Denken und im intentionalen Handeln.

Diese Prozesse sind nicht als lineare Vorher-Nachher-Abfolgen zu verstehen. Das Gehirn wird nicht zunächst vollständig gefüllt, um dann abgerufen zu werden, sondern die Dispositionalität bleibt in beiden Richtungen offen, sie ist sozusagen selbst disponibel: Nach Erfahrungen, Erfolgen und Misserfolgen, die Menschen erleben, können Dispositionen durch wiederholende Nutzung gefestigt, durch andere überlagert oder durch Ignorieren vergessen werden. Was dabei in anspruchsvoller Zielsetzung als Bildung und im antizipierten Interesse der Heranwachsenden ein „Unterstützen" nahelegt oder aber ein „Gegenwirken" erfordert (vgl. Schleiermacher 1826/2004), ist in konkreten Situationen neu zu erörtern.

Dispositionalität ist nicht nur für intellektuell-kognitive Prozesse, sondern für alle Felder der Persönlichkeit bedeutsam (s.o.). Es ist deshalb in pädagogischer Perspektive – wenn es um die fürsorgliche Begleitung des Aufwachsens geht – wichtig, nicht nur an Bildung in einem engen Verständnis zu denken, sondern die Vielfalt der genannten Felder in den Blick zu nehmen. Eine so weite Fassung kann im Sinne der nach Wilhelm von Humboldt vielzitierten Formel verstanden werden, dass die Bildung des Menschen „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Benner 1990: 48) zum Ziel haben soll. Dies wird in der gängig gewordenen engen Verwendung des Bildungsbegriffs etwa in der Bildungspolitik oder bei Bildungsgerechtigkeit ausgeblendet. Ob die häufige Kombination von „Erziehung *und* Bildung" dies einlöst, ist zumindest fraglich. Auch dass Kant die Erziehung (und nicht etwa Bildung) als das gewürdigt hat, durch das allein der Mensch zum Menschen wird (vgl. Prange 2010: 74), wird häufig auf die Vermittlung oder gar Durchsetzung von herrschenden Verhaltensnormen reduziert – und „Erziehung" dann pauschal abgelehnt.

Mögliche Wirksamkeiten

Dass sich Dispositionen in großer Vielfalt entwickeln und in unterschiedlicher Weise aktiviert werden (können), ist zum erheblichen Teil zufällig (kontingent). Was das Gehirn lernt und wie Dispositionen im Denken und Handeln wirksam werden, lässt sich nicht eindeutig bestimmen oder vorhersehen. Gleichwohl kann man in der theoretischen Deutung und im praxisbezogenen Diskurs nach möglichen „Wirksamkeiten" fragen, die bei der Formung der Dispositionen und bei deren Aktivierung eine Rolle spielen können. Solche Wirksamkeiten vollziehen sich auch dann, wenn sie (noch) nicht als solche wahrgenommen und durchschaut werden. Sie bekommen in der Interaktion in dem Maße Bedeutung und Wirkung, wie die Beteiligten sie für gültig erachten und sich daran orientieren. Ihre Mächtigkeit wird aber auch unbewusst gestärkt, wenn die Beteiligten sie geschehen lassen oder nutzen, weil sie z.B. ihren Bedürfnissen und Vorstellungen entsprechen. Wenn solche Prozesse (besser) verstanden und gegebenenfalls bearbeitet werden sollen, liegt es nahe, mögliche Wirksamkeit differenziert und in ihrer Vielfalt zu bedenken. Sechs Varianten können (idealtypisch) unterschieden werden: Etwas kann verstanden werden als anthropologisch oder materiell „gegeben", als historisch „geworden", als bewusst „gestaltet", als begrifflich „benannt", als intentional „gewollt" oder als „verheimlicht bzw. verdrängt" (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2021: 15ff.).

Angesichts der vielfältigen und keineswegs eindeutigen Einflüsse, die in den Dispositionen verfügbar geworden sein können, ist zu erwarten, dass diese sich in den soeben genannten Feldern und Formen in vielfältiger Weise auswirken (können). Eigene Erfahrungen und Bedürfnisse können untereinander sowie mit sozialen Erwartungen des Umfelds in Spannung zueinander stehen. So kann z.B. etwas, das „gewünscht" wird, unter den „gegebenen" oder „gewordenen" Bedingungen nicht oder allenfalls mit Einschränkungen realisierbar sein. Auch „gestaltete" Konstellationen können dem entgegenstehen. Umgekehrt können etablierte Strukturen und eingespielte Rituale Wünsche anstoßen, die sich erst in der Erwartung einer möglichen Umsetzung regen. Ähnliches ist für „verborgene" oder „verheimlichte" Bedürfnisse zu sagen, wenn diese nicht bewusst werden sollen oder nicht artikuliert werden dürfen, weil sie zwar individuell „gewünscht", aber im sozialen und kulturellen Kontext nicht „geworden" sind. Dann wird es z.B. bedeutsam, wie Sachverhalte, Zielsetzungen etc. benannt werden.

Worte können beschönigen, ablenken oder umdeuten. Wirksamkeiten können also in vielfältiger Weise neben-, mit- oder gegeneinander in Beziehungen stehen und wirken.

Antinomische Be-Deutungen

Die Vielfalt und Offenheit solcher Wirksamkeiten kann als antinomisch verstanden werden (wobei man den Wortsinn im Sinne von Gesetzen, gr. „nomos", nicht zu eng nehmen muss). Beziehungen können als antinomisch verstanden werden, wenn zwei (oder mehrere) Wirksamkeiten zugleich bedeutsam sind, obwohl sie sich der Sache nach oder gar logisch mehr oder weniger ausschließen (vgl. u.a. Helsper 2016; Schlömerkemper 2017; Binder/Krönig 2021; Duncker 2021; Wocken 2021).

Dabei ist durchaus zu erwarten, dass bestimmte Wirksamkeiten bereits in sich selbst uneinheitlich oder gar widersprüchlich sind. So können z.B. Wünsche ein Sowohl-als-auch mehrerer (positiver oder negativer) Optionen beinhalten, die aber nicht gleichzeitig erfüllt bzw. vermieden werden können. Je differenzierter diese Vielfalt und ihre antinomischen Wirkungen transparent werden, desto besser können konkrete Situationen und Entwicklungen verstanden und gegebenenfalls auch bearbeitet werden.

Wie Menschen mit auftretenden Spannungen und Irritationen umgehen, kann so verschieden sein wie die möglichen Wirksamkeiten selbst. Prinzipiell können folgende *Varianten für einen Umgang mit Antinomien* beobachtbar sein:

- Man kann sich von vornherein eindeutig *an bestimmten Wertsetzungen orientieren*, sein Selbstwertempfinden darauf aufbauen und so konsequent wie möglich nur mit Menschen und Gruppen umgehen, von denen eine Bestätigung der eigenen Orientierung zu erwarten ist.
- Man kann *klare Prioritäten setzen*, ohne andere Wünsche und Erfordernisse ignorieren zu wollen. Was nicht zur gleichen Zeit möglich ist, kann vielleicht zwischen jetzt und später geteilt werden.
- Man kann etwas als antinomisch Erlebtes und theoretisch Durchschautes *bewusst als unvermeidlich akzeptieren* und die begleitenden emotionalen, kognitiven sowie mögliche ethische Probleme als nun einmal nicht änderbar hinnehmen.
- Man kann die Dominanz herrschender Orientierung im sozialen und kulturellen Kontext kritisch beurteilen und daran arbeiten

(wollen), dass *als unterdrückt empfundene Orientierungen zumindest als gleichberechtigt anerkannt werden* oder sogar die kritisierten Verhältnisse verändern.

Der Umgang mit Antinomien ist also keineswegs von vornherein als repressiv oder als produktiv zu verstehen. Die Wahrnehmung antinomischer Prozesse und Strukturen kann Krisen auslösen, wenn Irritationen (emotional und kognitiv) angenommen werden und z.B. bewusst wird, dass in einer einseitig voreiligen Entscheidung etwas Bedeutsames versäumt wurde. Deshalb ist keineswegs eindeutig zu bestimmen, ob und wie sich Bildung in Transformationen mit Krisen bzw. „jenseits von Krisen" ohne Transformationen entfalten kann. Wenn Krisen nicht produktiv aufgegriffen werden (können), kann sich dies zum Nachteil entwickeln, wenn z.B. fragwürdige Deutungen eben nicht transformiert werden, sondern in ihrer Einseitigkeit geradezu verfestigt bleiben. Eine eindeutige Klärung ist so alternativ ausschließlich kaum möglich und vielleicht auch gar nicht wünschenswert. Entscheidend ist, dass Erziehende wie Heranwachsende sich selbst und miteinander intensiv mit möglicherweise widersprüchlichen Intentionen auseinandersetzen und versuchen, konstruktive Perspektiven zu entwickeln.

Etwas konkreter kann dies noch einmal am Bildungsbegriff deutlich werden: Dessen antinomische Bedeutung wird erkennbar, wenn man z.B. näher betrachtet, was mit Bildungsgerechtigkeit gemeint ist: Als gerecht wird in der bildungspolitischen Diskussion gefordert, dass alle Heranwachsenden (unabhängig von ihren ökonomisch-kulturellen Lebensbedingungen) die gleiche Chance haben, anspruchsvolle Kenntnisse und Fertigkeiten und entsprechende Zertifikate zu erwerben. Mit diesem Recht *auf* Bildung korrespondiert aber ein Recht *durch* Bildung, nämlich der Anspruch, die erworbene Bildung in entsprechenden beruflichen und sozialen Positionen umsetzen zu können. So sehr auf der einen Seite ein gleiches Recht für alle als selbstverständlich propagiert wird, so sehr ist auf der anderen Seite weithin akzeptiert, dass unterschiedliche Grade der Bildung bzw. der erworbenen Zertifikate im sozialen Wettbewerb mit ungleichen Berechtigungen und damit auch sozialen Lebensmöglichkeiten verbunden bleiben.

Es ist also nicht vorherzusehen, in welcher Weise sich Bemühungen um Bildung in der Entwicklung der Persönlichkeiten auswirken. Die Auseinandersetzung mit Kultur kann so vielfältige Ausprägungen anregen, wie diese in der kulturellen und sozialen Umwelt etabliert sind und sich präsentieren. Das ist in aller Regel kein Entweder-oder, sondern ein breites, unterschiedlich strukturiertes Spektrum zwischen z.B.

instrumentellen („extrinsischen") Orientierungen („Bildung zahlt sich aus!") und „zweckfreier" („intrinsischer") Vertiefung in Themen, die man um ihrer selbst willen bearbeitet. Dieser *Doppelcharakter* wird in der bildungstheoretischen Diskussion kaum artikuliert, wenn vor allem versucht wird, Bildung als idealisierende Leitkategorie zu fassen.

Eine diskursive Theorie der Bildung

Es ist also für die Interpretation konkreter Prozesse der Erziehung und Bildung wenig hilfreich, vorab inhaltlich eindeutig klären und festlegen zu wollen, wann und mit welchen Merkmalen von Bildung gesprochen werden kann und nur gesprochen werden sollte. Es ist konzeptionell und theoretisch engführend, diesen Begriff in anspruchsvoller Orientierung lediglich positiv zu fassen. Heranwachsende (aber auch Erwachsene) werden in ihrem jeweiligen Lebensraum durch Kultur in vielfältiger, uneinheitlicher und mehr oder weniger irritierender Weise angesprochen. Dabei geht es nicht nur darum, zu sich selbst und zur Lebenswelt eine konstruktive Haltung zu entwickeln, sondern auch darum, sich im sozialen Wettbewerb durch „nützliche" und nach „verbindlichen" Maßstäben messbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu behaupten. Das eine muss das andere nicht ausschließen, aber in einer „realistisch" orientierten Analyse von Bildungsprozessen sollte ausdrücklich alles einbezogen werden, was in den Feldern und Formen der Persönlichkeitsentwicklung (s. o.) Einfluss haben kann – und nicht allein in gewünschter oder geforderter Weise, sondern auch in latenten Einflüssen oder auch unter gegenläufigen Intentionen. Die Vielfalt solcher Prozesse hat *Heinrich Roth* in den beiden Bänden seiner „Pädagogische[n] Anthropologie" (1966/1984) systematisch aufbereitet und die Bedeutung für eine „Entwicklungspädagogik" ausführlich und anregend dargelegt.

Eine Theorie der Bildung sollte also nicht in idealisierender Weise festschreiben, in welcher Gestalt der Mensch „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" auszubilden hat. Sie sollte aber auch nicht eindeutig feststellen wollen, dass unter den bestehenden Verhältnissen eine anspruchsvolle Bildung gar nicht möglich ist (vgl. Sünker 2022). Zwischen solchen Extrempositionen kann ein antinomie-sensibler Diskurs zu einem differenzierenden Umgang mit Prozessen der Bildung und Erziehung anregen. Mögliche, gegebenenfalls auch extreme Deutungen müssen sanktionsfrei vorgetragen werden können und als Anregungen willkommen sein, sich aber

letztlich auch im Lichte jener „Wirksamkeiten" rechtfertigen können und gegebenenfalls auch relativieren lassen, die im Diskurs als gültig anerkannt werden (vgl. Schlömerkemper 2021: 105ff.). Zusammenfassend können die grundlegenden *Merkmale einer diskursiven Theorie der Bildung* thesenförmig herausgestellt werden:

Eine Theorie der Bildung in antinomie-sensibler Deutung

… verortet Bildung in einem umfassenden Verständnis von „Erziehung"
… analysiert bildende Prozesse der Erziehung in allen Dimensionen möglicher „Wirksamkeiten" als gegeben, geworden, gestaltet, begriffen und benannt, gewünscht, verborgen/verheimlicht und sie arbeitet deren Zusammenspiel als mögliche „Antinomien" heraus
… legt es nahe, unvereinbar erscheinende Interpretationen zentraler theoretischer Begriffe und praxisbezogener Konzepte zu verstehen als Pole in antinomischen Beziehungen
… zeigt auf, dass Begriffe und Konzepte „handhabbar" werden, wenn die ihnen innewohnenden engführenden oder freilassenden Orientierungen als mögliche Alternativen transparent werden, sodass Alternativen erkennbar und Prioritäten vereinbart werden können
… legt es nahe, die Entwicklung der „Persönlichkeit" in einer Balance zwischen „Individualität" und „Sozialität" zu verstehen, die mit Krisen einhergeht und doch zu einer subjekthaften Identität führen soll
… plädiert dafür, „Bildung" nicht als Alternative zu „Erziehung" zu verstehen, sondern als „Erziehung im Medium der Kultur" und „Sozialisation" als „Erziehung im Medium der Gesellschaft"
… macht bewusst, dass „Erziehung" bezogen ist (bzw. sein soll) auf fünf Felder der Persönlichkeit: auf Körperlichkeit, auf Emotionalität, auf kognitiv-intellektuelle Kompetenzen, auf sozial-ethische Haltungen und auf ästhetische Achtsamkeit
… zeigt auf, dass die „Persönlichkeitserziehung" in verborgenen Einflüssen erfolgt, in intentional gestalteten Einflüssen, in intentional leitendem Einwirken sowie in Selbst-Erziehung.

Auf dem Hintergrund dieser konzeptionellen Klärungen ergibt sich: Eine Theorie der Bildung in antinomie-sensibler Deutung erarbeitet und benennt Dimensionen, in denen Intentionen, Prozesse und Wirkungen der Erziehung (des Lernens und Lehrens) unbewusst oder bewusst in Spannungen zueinander stehen können, sie macht aufmerksam auf die wahrscheinliche, im Prinzip unvermeidbare „antinomische" Bedeutung solcher Wechselwirkungen und regt dazu an, diese in einem professionellen Diskurs offen zu erörtern und konstruktive Perspektiven für eine gelingende Praxis zu erarbeiten.

Kurze Bilanz

Es erweist sich als eine wenig hilfreiche Option, (anspruchsvolle) Bildung ausschließlich an Krisen binden zu wollen, aber ebenso als unzureichend, ihre Möglichkeiten allein im Sinne von Kontinuität zu suchen. Beide Dimensionen sind bedeutsam, aber sie klären allein noch nicht, in welcher Weise und mit welchen Wirkungen sie zur Entfaltung einer Persönlichkeit beitragen. Das eine wie das andere ist in den Wirkungen kaum vorhersehbar (kontingent) und unter den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, aber auch angesichts der Dispositionalität (s. o.) des Menschen in sich mehr oder weniger widersprüchlich. Kontinuität und Transformationen können positiv anregen, aber auch problematisch begrenzen. Was dies in konkreten Situationen für die jeweils beteiligten Personen und nicht zuletzt für Inhalte und Themen der Bildung bedeutet, ist nicht universell zu bestimmen. Erst ein offener und genauerer Blick auf die Felder der Persönlichkeitsentwicklung und die Formen erzieherischer Einflüsse und Einwirkungen kann transparent und nachvollziehbar machen, was da jeweils geschieht. Erst dann ist im Diskurs herauszuarbeiten, wie dies als Einfluss und/oder Einwirkung auf die Entwicklung von Persönlichkeiten (ihre Erziehung) zu beurteilen ist. Bildung bleibt als Medium im Prozess des Aufwachsens und der Erziehung ein Abenteuer, dessen Ausgang in einer offenen Gesellschaft und ihrer vielfältigen Kultur ungewiss bleibt und dies auch bleiben sollte.

Literatur

Bauer, Ulrich/Hurrelmann, Klaus (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 2, S. 155–170.

Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Benner, Dietrich (2014): Bildung in pädagogischen und außerpädagogischen Kontexten. In: Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur 25, 2, S. 220–233.

Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen. Stuttgart: Kohlhammer.

Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (2021): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bittner, Günther (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bönsch, Manfred (2015): Lernen müssen Schülerinnen und Schüler selbst! Zu einer Didaktik eigenverantwortlichen Lernens. Ein Praxisbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (2019): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS.

Burk, Walter/Stalder, Christian (Hrsg.) (2022): Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Dragan, Annette (2022): Arbeiten und Lernen mit Montessori-Pädagogik in der Montessori Gemeinschaftsschule Saar. In: Lehren und Lernen 48, 3, S. 31–37.

Duncker, Ludwig (2021): Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung. In: Binder, Ulrich/Kasper, Franz (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 196–211.

Eder, Martin (2021): Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erikson, Erik H. (1964/2017): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 28. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt, S. 50–62.

Herbart, Johann Friedrich (1802/1957): Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. In: Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 143–153.

Herrmann, Ulrich (2006/2020): Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS.

Kergel, David (2021): Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Koerrenz, Ralf (2022): Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Konrad, Klaus (2019): Selbstgesteuertes Lernen einführen, Bildungspläne meistern. Aufgaben und Lösungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

Ludwig, Peter (2020): Grundbegriffe der Pädagogik: Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Meyer-Drawe, Käte (1984/2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. unveränd. Aufl. München: Fink.

Nohl, Arnd-Michael (2022): Politische Sozialisation, Protest und Populismus. Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Park, Anna (2022): Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung. Bielefeld: transcript.

Piaget, Jean (1983/2016): Jean Piaget: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Plessner, Helmuth (1982/2003): Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften in zehn Bänden. Bd. VII. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Prange, Klaus (2011): Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Rieger-Ladich, Markus/Brinkmann, Malte/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2022): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2014): Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed.

Roth, Heinrich (1966/1984): Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. 8. Aufl. Hannover: Schroedel.

Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schleiermacher, Friedrich (1826/2004): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe in zwei Bänden. Bd. 2: Vorlesungen 1826. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schlömerkemper, Jörg (2017): Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schlömerkemper, Jörg (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Sünker, Heinz (2022): Herkunft gleich Zukunft. Notate zu Bildungspolitik und „Bildungsapartheid". In: Widersprüche 42, 163, S. 47–59.
Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: J.B. Metzler.
Walper, Sabine/Kuger, Sabine/Rauschenbach, Thomas (2021): Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. Bielefeld: wbv.
Wocken, Hans (2021): DIALEKTIK der Inklusion. Inklusion als Balance. Hamburg: Feldhaus.
Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.
Zirfas, Jörg (2015): Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe. Bielefeld: transcript.

NORMATIVITÄT UND UNIVERSALITÄT

Bildung jenseits von Krisen und im Kontext sozialer Ungleichheit. Eine artikulationstheoretische Fassung von Bildung auf dem Prüfstand

Julia Lipkina

1 Einleitung

Das Konzept der Bildung impliziert einen Universalisierungsanspruch, der besagt, dass jede Person, dazu in der Lage sei, sich zu bilden. Damit geht es in Bildungstheorien um Subjekte „im Sinne einer allgemeinen theoretischen Abstraktion" (Klika 2004: 35) und nicht um „konkrete empirische ‚Subjekte'" (ebd.). Mit den Mitteln sozialwissenschaftlicher Biographieforschung ist es möglich, den tatsächlichen Verläufen und (subjektiven und objektiven) Bedingungen von Bildung auf die Spur zu kommen sowie danach zu fragen, ob wirklich jeder über die gleichen Möglichkeiten verfügt, sich zu bilden.

Als Grundlage für empirische Rekonstruktionen hat sich hierbei die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse durchgesetzt (vgl. Marotzki 1990; Nohl 2006; Koller 2012), die Bildung als grundlegende und umfassende Veränderungen von Selbst- und Weltreferenzen konzipiert. Als Auslöser werden vor allem krisenhafte Erfahrungen in den Blick genommen, welche die Selbstverständlichkeit von etablierten Selbst- und Weltentwürfen herausfordern. Obwohl mit diesem Konzept beansprucht wird, sich von normativen Ansprüchen der traditionellen Bildungstheorie zu distanzieren und durch eine formale Konzeptualisierung auf normative Begründungen zu verzichten, zeichnen sich zum Teil nicht explizierte normative Implikationen ab, die eine Engführung der empirischen Analysen zur Folge haben (vgl. Krinninger/Müller 2012; Fuchs 2015; Tenorth 2016).

Diese führen u.a. dazu, dass nur bestimmte Bildungsbewegungen und Ausdrucksformen in den bildungstheoretisch interessierten Blick geraten und dadurch bei manchen Personen keine Bildungsprozesse rekonstruiert werden können. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Bereitschaft, etablierte Selbst- und Weltverhältnisse infrage zu stellen und (radikal) zu transformieren, äußerst voraussetzungsreich und

an bestimmte biographische Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen (vgl. Straub 2019) gebunden ist (vgl. dazu auch die Beiträge von Anke Wischmann und Sabine Maschke in diesem Band), sodass eben nicht jeder über die gleiche Bereitschaft verfügt, sich zu verändern.

Entgegen der Annahme, Transformationen seien lediglich auf einen von außen kommenden Impuls angewiesen, kann (beispielsweise im Anschluss an Bourdieu oder anerkennungstheoretische Perspektiven) auf unterschiedlich ausgeprägte Neigungen für Veränderung verwiesen werden, wobei Bildung umso unwahrscheinlicher zu sein scheint, je prekärer die soziale Position ist, womit mit dieser engen Bildungsheuristik in der Analyse von Biographien zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beigetragen wird (vgl. Wischmann 2010; El-Mafaalani 2012; Niestradt/Ricken 2014).

An diese Problematisierung ansetzend soll im vorliegenden Beitrag ein Konzept von Bildung als Artikulation im Anschluss an Charles Taylor skizziert werden, das sowohl die Konstitution, die Aufrechterhaltung als auch die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen fokussiert. Als Anlass von Bildungsprozessen können dabei nicht nur Krisen in Betracht gezogen werden, sondern auch – einem inneren Bedürfnis nach Selbstverwirklichung entspringende – Versuche des Entwurfs der Identität und seiner positiven Bestärkung in der sozialen Praxis. Damit kann der Zusammenhang von Bildung und Transformation weiter gefasst werden und gegebenenfalls eher unterschiedlichen sozialen Lebenslagen gerecht werden, als das enge Konzept von Bildung, wie es derzeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Verwendung findet. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob sich Artikulationen von Menschen ungleicher sozialer Herkunft unterscheiden und wie im Rahmen dieser Konzeption Effekte sozialer Ungleichheit reflektiert werden können. Um diesen Fragen nachzugehen, werden sechs lebensgeschichtliche Erzählungen von jungen Menschen aus privilegierten und nicht privilegierten Milieus kontrastiert. Nach der Klärung der theoretischen Grundlagen (Abschnitt 2) und des methodischen Vorgehens (Abschnitt 3) wird ein Einblick in die Ergebnisse der Rekonstruktion gegeben (Abschnitt 4) und diskutiert, welchen Beitrag der artikulationstheoretische Zugang zur Klärung der Beziehung von Bildung und sozialer Ungleichheit leisten kann (Abschnitt 5).

2 Bildung als Artikulation

Für ein Verständnis von Bildung als Artikulation ist zunächst die Annahme von Taylor (1994) grundlegend, dass Selbst- und Weltverhältnisse durch die Bindung an Werte und Ideale bestimmt werden, die vorderhand auf einer impliziten Ebene in Form von moralischen Gefühlen existent sind. Die Bindung an Werte vollzieht sich durch Rückgriff auf kollektive moralische Orientierungen, vor dem Hintergrund derer Menschen eine Vorstellung darüber gewinnen, was für eine Person sie sind und sein möchten. Dies erfolgt dabei nicht bloß vermittelt über Tradition und Autorität, sondern ist das Ergebnis einer evaluativen Positionierung des Subjekts zu den kulturellen Gegebenheiten seiner Umwelt.

Nach Taylor werden die Wertungen, die sich primär auf der Ebene des emotionalen Ausdrucks verorten lassen, zudem immer wieder in Akten der Artikulation explizit zum Ausdruck gebracht. Denn Menschen verspüren das Bedürfnis nach „expliziten und reflexiven Selbstdeutungen" (Rosa 1998: 86), indem sie fragen, „was eine Situation *wirklich* für sie bedeutet, was sie *wirklich* wollen, was *wirklich* gut oder wichtig ist etc." (ebd.; Herv.i.O.) Auf diese Weise werden die Werte nicht nur konkret(er), sondern können auch einer Evaluation unterzogen werden, sodass von unterschiedlichen Ebenen der Interpretation gesprochen werden kann. Bereits die Bindung an bestimmte Werte vollzieht sich als Interpretation intersubjektiver kultureller Güter, indes in der Artikulation diese Bindung einer Interpretation unterzogen und schließlich eine Artikulation selbst der Evaluation zugeführt werden kann.

Als Medium der Artikulation sind unterschiedliche mediale Expressionsmöglichkeiten denkbar (wie beispielsweise körperliche oder künstlerische Ausdrucksformen), die jeweilig andere und eigenlogische Optionen der Verwirklichung und Formung der Identität ermöglichen. Das individuelle Ausdrucksvermögen lässt sich entsprechend hinsichtlich seines Reflexionsgrades differenzieren, wobei in Anschluss an Jung von einem „expressive[n] Kontinuum" (2005: 131) ausgegangen werden kann, „das sich von den spontanen leiblichen Ausdrucksbewegungen über lebensweltliche Artikulationen bis hin zu expliziter Metareflexion über Expressivität spannt" (ebd.), indes ein „reife[s] Selbst" (ebd.: 134) über die „gesamte Palette expressiver Möglichkeiten" (ebd.: 131) verfügt. Auch wenn Sprache als ein mögliches Medium neben anderen erscheint, erhält sie zudem eine unersetzbare metare-

flexive Funktion. Artikulationen können reflexiv oder meta-reflexiv sein: „als reflexive Wertungen artikulieren sie unsere Orientierungen am Guten, als metareflexive die Selbstverständigung über unserer Orientierung am Guten“ (Schlette 2013: 144). In welchem Maße dabei die Fähigkeit zur Metareflexion tatsächlich virulent wird, hängt von „kontingenten kulturellen und sozialisatorischen Faktoren ab“ (ebd.: 145).

Dabei lassen sich sowohl positive Erfahrungen mit unseren Artikulationen machen, in welchen sie bestätigt und anerkannt werden – ebenso denkbar ist aber auch die Kritik anderer, Gefühle der Entfremdung und anders gelagerte Erfahrungen der Negativität, die dazu führen können, die Fraglichkeit einer Artikulation oder des dahinter liegenden Wertes bewusst werden zu lassen und dazu anzuregen, sie zu überdenken. Ohne Erfahrungen der Bestärkung sind Artikulationen mit Taylor nicht möglich – nur im Dialog mit anderen und in der Anerkennung der Artikulationen ist die Genese und Stabilisierung von Identität denkbar. Diese Bindung der Artikulation an die Notwendigkeit der Anerkennung im sozialen Raum setzt der individuellen Interpretation kultureller Güter Grenzen und macht Artikulationen revidierbar und niemals abgeschlossen. Einer Revision unterzogen werden kann zum einen die „Adäquatheit unseres Vokabulars“ (2017: 370) und zum anderen die starken Werte selbst, also „Normen, Ideale und Tugenden“ (ebd.), die unsere Identität bestimmen.

Im Anschluss an Taylor wird deutlich, dass bereits der Entwurf der Identität transformative Momente enthält. Das artikulierte Erfahrungsprodukt findet seine Darstellung und Verdinglichung erst in einer konkreten mediatisierten Form. Dabei bringt jedes Medium andere Reflexionspotenziale mit sich (vgl. auch Schwemmer 2005; Jörissen 2012/13). Durch Artikulation wird das Selbst- und Weltverhältnis – da alle medialen Artikulationen als reflexiv zu bezeichnen sind – reflexiv zugänglich und erfährt eine Stellungnahme, weil in der Explikation auch geklärt und gestaltet wird. Der Akt der Artikulation meint damit sowohl eine Entdeckung, Bestärkung als auch eine Formung von Wertungen, im Zuge dessen Implizites in Explizites umgewandelt wird (vgl. Taylor 2017: 359). Denn erst im Akt der Veröffentlichung können Werte zu einem wirklichen Antriebsmotor des Handelns werden, sodass Artikulationen trotz ihres reproduktiven Momentes in einem neuen Verhältnis zum bereits Bekannten münden (vgl. auch Buck 1981: 60).

Der Gebrauch der Sprache ermöglicht indes das Erreichen eines höheren Grades der Transformation. Im Medium der Sprache sind „Umlernprozesse“ (Künkler 2019: 49) möglich, die dazu verhelfen, „die mo-

ralische Landkarte zu entdecken, in die wir unweigerlich gestellt sind" (ebd.) und die es erlauben, „sich zu sich selbst in ein anderes Verhältnis zu setzen […] bzw. eine starke Umwertung vorzunehmen" (ebd.). Gleichzeitig sind mit Taylor auch widerständige Erfahrungen denkbar, wie beispielsweise das Erleben der Unangemessenheit der Artikulation im Dialog mit anderen oder aber die Erkenntnis, dass die reflektierte Interpretation nicht den eigenen moralischen Intuitionen und Gefühlen entspricht. Schließlich spricht Taylor auch von der (wenn auch eher unwahrscheinlichen) Möglichkeit einer radikalen Wandlung, in der nicht nur die Artikulationen, sondern die ihr zugrundeliegenden Wertungen selbst auf dem Spiel stehen.

Anders als in erziehungswissenschaftlichen Debatten angenommen, kann man schließlich davon ausgehen, dass nicht nur diskontinuierliche Erfahrungen dazu beitragen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und nicht nur Krisen mit dem Kriterium der Reflexivität und sprachlicher Verfügbarkeit über den eigenen Wandlungsprozess im Zusammenhang stehen müssen (vgl. Koller 2012: 16). Auf diese Weise können verschiedene biographische Prozesse mit unterschiedlicher transformatorischer Qualität[1] als Bildungsprozesse rekonstruiert werden, ohne sich auf eine „‚Sonderklasse'" (Tenorth 2016: 53) von Erfahrungen beschränken zu müssen.

3 Artikulationen junger Menschen und Fragen sozialer Ungleichheit

Im Anschluss an diese Überlegungen stellt sich die Frage, inwieweit sich mit dieser Bildungskonzeption unterschiedliche soziale Lebenslagen berücksichtigen lassen und welche Rolle der Aspekt sozialer Ungleichheit im Kontext von Bildung als Artikulation spielt. Dazu wurden sechs lebensgeschichtliche Erzählungen von jungen Menschen aus privilegierten und nicht privilegierten Elternhäusern vergleichend analysiert und mit dem Integrativen Basisverfahren ausgewertet (vgl. Kruse 2014; Lipkina 2017). Drei Interviews stammen aus dem Sample meines Dissertationsprojektes (vgl. Lipkina 2016). Es handelt sich dabei um leitfadengestützte, biographisch ausgerichtete Interviews mit jungen Menschen aus akademischen Elternhäusern, die sich zum Zeitpunkt

1 Wobei es nicht darum geht, *einen* Modus der Transformation als besonders bildsam hervorzuheben, sondern alle möglichen Bildungsbewegungen und Wandlungen als Momente von Bildung zu verstehen.

der Untersuchung im Lehramtsstudium befanden und in Hinblick auf ihr Selbstverständnis sowie in Bezug auf bedeutsame schulische und außerschulische Erfahrungen befragt wurden. Mit demselben Leitfaden wurden 2017[2] Interviews mit jungen Menschen durchgeführt, die aus nicht akademischen Elternhäusern entstammen, von denen drei in die Analyse einbezogen worden sind.[3] Zum Zeitpunkt des Interviews befanden sich die Befragten entweder gerade am Anfang ihres Studiums, im Abitur oder in einer Ausbildung.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich in allen Interviews Spuren von Bildung zeigen, die sich vor allem als positive Erfahrungen der Bestärkung (vgl. auch Lipkina 2021) rekonstruieren lassen. Als bedeutsamer Bildungsanlass kann dabei wie es Alkemeyer und Buschmann (2016) beschreiben vor allem das Eintauchen in eine neue Welt rekonstruiert werden: „Indem Menschen immer tiefer in eine bestimmte soziale Welt eintauchen, lernen sie, die Dinge anders zu sehen und zu tun; sie stellen sich anders dar, werden von den anderen anders gesehen, sehen sich in der Folge selbst auch anders“ (ebd.: 130). Im Rahmen solcher Erfahrungen kommt es zu einer Erprobung von Artikulationen und der Bestätigung und Konsolidierung starker Werte.

Nichtsdestotrotz zeigen sich Unterschiede in den Artikulationen: So gelingt es den Befragten aus akademischen Elternhäusern eher, ihre starken Werte in Handlungsziele zu übersetzen und argumentativ zu verdeutlichen, dass sich ihr Leben nach konkreten Idealen orientiert. In der Artikulation zeigen sich dabei Reflexionen familiärer Orientierungen als bejahende Positionierung, aber nicht als bloße Reproduktionen, sondern als gebrochene und abgewandelte Variationen. Jenseits des familiären Gefüges werden auch Institutionen und Praktiken in Hinblick auf ihre Möglichkeiten der authentischen Selbstverwirklichung beleuchtet und durchaus ihre Legitimität und Bedeutung abgesprochen, sofern sich diese nicht als passförmig zu starken Wertungen erweisen. Diese Treue zu sich selbst basiert auf der Kumulation anerkennender, bestärkender Erfahrungen, die insbesondere in primärkindlichen, familiären Gefügen begründet liegen. Darüber hinaus verweisen die Interviews auf die Möglichkeiten der Vertiefung und Präzisierung von

2 Die Interviews wurden an der Universität Siegen von einer studentischen Hilfskraft durchgeführt. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stand die Frage nach der Bedeutung sozialer Ungleichheit bei der Identitätsentwicklung von Heranwachsenden.

3 In Bezug auf die hier im Beitrag interessierende Frage nach Differenzen in Artikulationen konnte mit sechs Interviews bereits eine Sättigung erreicht werden.

Artikulationen und das Erreichen höherer Reflexivitätsgrade durch Prozesse der „Selbstverständigung" (vgl. Giesinger 2010) im Unterricht, im Gespräch mit Gleichalterigen oder signifikanten Anderen. Solche Artikulationserfahrungen führen zu einem stärkeren Bewusstsein über eigene Prägungen und Relevanzen und verhelfen den Befragten, ihre Werte in bestimmte Handlungen zu übersetzen aber auch argumentativ im Interview begründen zu können.

Bei den Befragten aus nicht akademischen Elternhäusern zeigt sich ebenso ein klares Gespür für ihre zentralen Werte, indes sie gleichzeitig weniger deutlich dazu in der Lage sind, dies sprachlich zu artikulieren. Zudem ist ihre Lebensführung stärker durch Anpassungszwänge gekennzeichnet, die Artikulationen einschränken. Dies führt dazu, dass Lebensweisen von Familienmitgliedern kaum kritisch in den Blick genommen werden und sich in den Artikulationen nur geringe Verschiebungen in der Reproduktion familiärer Werte aufweisen. Weil ihnen außerhalb des familiären Gefüges weniger gesellschaftlich anerkannte Artikulations- und Erprobungsräume zu Verfügung stehen, sind die Erzählungen vor allem um die Möglichkeit zentriert, überhaupt (irgend-)einen Identitätsanspruch jenseits der Familie durchzusetzen. Und selbst hier zeigen sich Einschränkungen, wenn die Artikulation mit dem Wunsch nach sozialem Aufstieg und familiären Orientierungen kollidiert. Während die Befragten aus akademischen Elternhäusern schulische Inhalte als Möglichkeit der Selbstverständigung nutzen, empfinden jene aus nicht akademischen Elternhäusern die Schule als Ort der Disziplinierung und Unterordnung. Aufgrund der starken Ausrichtung an formellem Bildungserfolg werden schulische Inhalte als neutrale Sachthemen interpretiert, ohne dass ein persönlicher Bezug hergestellt wird und damit ohne, dass diese als Artikulationsräume genutzt werden können.[4]

Diese Befunde sollen nun anhand von zwei kontrastierenden Fallbeispielen exemplarisch illustriert werden und dann in Hinblick auf Fragen sozialer Ungleichheit beleuchtet werden.

4 An dieser Stelle wäre es ebenso sinnvoll zu fragen, inwieweit schulische Praktiken und Interaktionen Artikulationsmöglichkeiten bereitstellen und wer sich wie artikulieren kann.

4.1 Der Fall Sven

Insgesamt verweist die lebensgeschichtliche Erzählung von Sven auf komplexe Artikulationen, in denen er unterschiedliche Erfahrungen in einer kohärenten Darstellung vereint. In Eigentheorien, Positionierungen und der Artikulation der Absichten und Entscheidungen verdeutlicht er, wer er ist, wie er gesehen werden will und welche Werte- und Orientierungsmuster er präferiert. Diese Werte sind die Grundlage für die Ausrichtung seiner Lebenspläne und -entscheidungen sowie für die Prüfung und bedachte Übernahme von Rollen und Identitätsangeboten. Seine lebensgeschichtliche Erzählung verweist insgesamt auf ein realisiertes Gleichgewicht zwischen dem gelebten Leben und seinen Zielsetzungen und Idealen eines guten Lebens. Charakteristisch ist dabei eine elaborierte, über einen hohen Reflexivitätsgrad verfügende Erzählung mit zahlreichen Perspektivübernahmen, argumentativen und evaluativen Passagen sowie überwiegend aktiven Agency-Konstruktionen. Dabei findet er ohne Probleme in die Erzählung und tritt als professioneller Erzähler (vgl. Przyborski/Wohlrahb-Sahr 2008: 97) auf. Es gelingt ihm nicht nur, explizit darzulegen, anhand welcher Maßstäbe er sich definiert, sondern auch, wie es dazu gekommen ist und welche biographischen Erfahrungen und sozialen Kontexte dabei eine zentrale Rolle gespielt haben.

Seine lebensgeschichtliche Erzählung kreist thematisch um das Ideal der freien Entfaltung, das in einem Streben nach Authentizität und Selbstverwirklichung zum Ausdruck kommt: *„dass ich einfach also das leben was ich halt leb, dass ich dass mir das GEFÄLLT“* (289f.). Sven folgt in seinem Leben dem Prinzip, seinen Strebungen und Bedürfnissen nachzugehen und sich weniger von Verpflichtungen und Zwängen leiten zu lassen, sondern sein Leben so zu gestalten, dass es ihm Freude und ein inneres Wohlbefinden bereitet, ebenso dass er sich als Urheber seiner Handlungen und Entscheidungen empfinden kann: *„dass man dass man das GEFÜHL hat man MUSS jetzt irgendwas bestimmtes machen um anerkannt zu werden, [mhm] dann fühl ich mich auch nicht wohl“* (852f.).

Er wächst, wie er es immer wieder betont, äußerst behütet und in einem harmonischen Umfeld auf und präsentiert sich als familienverbundener Mensch. Das Verhältnis zu seinen Eltern und seiner Schwester wird als herzlich und innig beschrieben. Er verweist auf emotionale Geborgenheit, gemeinsame Aktivitäten, und ein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl sowie einen partnerschaftlichen, offenen und ungezwungenen Umgang untereinander, der die Entwicklung seiner

Selbstbestimmung und -verwirklichung unterstützt: *„meine eltern haben UNS sehr viel erzählt, wir haben ihnen sehr viel erzählt, und man hat einfach sehr viel zusammen gemacht; joa; das einfach ja also ein schönes familienleben so“* (114–117).

Seine Beziehungen außerhalb der Familie gestaltet Sven entlang seiner zentralen Orientierungen. So lebt er seine authentische Art auch in seinem Freundeskreis aus und positioniert sich als in ein dichtes Netz von Gleichaltrigen eingebunden. Der aufrichtige Umgang miteinander, den er in seiner primären Sozialisation erfährt, zeigt sich auch im Peerkontext als wirksam. Sven ist zudem seit seiner frühen Kindheit ein aktives Mitglied in Sportvereinen. Dort kann er sich als Jugendtrainer profilieren und entwickelt eine Freude daran, mit Kindern zu arbeiten, weshalb er auch den Wunsch ausbildet, Grundschullehrer zu werden. Seiner Überzeugung und Erfahrung nach bietet gerade diese Schulform größtmögliche Entfaltungsmöglichkeiten und scheint gut geeignet, um mit Kindern *„ECHT kreativ arbeiten“* (396f.) zu können und Prozesse der Selbstbildung anzuregen. So wird auch in seinem Berufswunsch eine Orientierung an der freien Entfaltung deutlich, indem er sich das Ziel setzt, Kinder in ihrer Frühentwicklung – *„diese ersten schritte“* (391) – die durch eine natürliche Neugierde und das intrinsische Interesse bestimmt sind, zu fördern und zu begleiten. Das Lernen am Gymnasium empfindet Sven hingegen stark an Leistungsdruck und Anpassungszwänge gebunden: *„man hat auch das gefühl dass man vielleicht weniger da is um wirklich was beigebracht zu bekommen, sondern um bewertet zu werden“* (437–439). Die weiterführende Schule erscheint für ihn deshalb nur noch überwiegend aufgrund der freundschaftlichen Beziehungen zu seinen Klassenkameraden als sinnhafte Zeit *„sie ist einfach die institution, und was man halt mit den leuten da erlebt“* (476f.). Obwohl er die Leistungsanforderungen ohne Probleme bewältigt, stellt er gleichzeitig klar, dass dies als Verpflichtung erfolgt, ohne dass er sich intrinsisch motiviert fühlt. Lediglich der Philosophieunterricht erscheint sinnstiftend, da dort eine ungezwungene Atmosphäre herrscht und den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Position frei zu artikulieren; *„wir waren eigentlich eine ziemlich freie gruppe […] man hat zwar auch mit texten gearbeitet, aber man hat sehr viel einfach ähm (.) ja im freien redefluss halt einfach miteinander geredet“* (490–500). Insgesamt stößt er aber im Rahmen der schulischen Realität seinem Ideal der freien Entfaltung an seine Grenzen und muss sich eingestehen, dass es nicht überall denkbar ist, bedingungslos nach seinen Prinzipien und

Maßstäben zu handeln, was ihn jedoch nicht davon abhält, an seiner Orientierung festzuhalten.

4.2 Der Fall Amir

Amir artikuliert sich eher zurückhaltend und wortkarg. Es müssen mehr Aufrechterhaltungs- und Nachfragen gestellt werden, um das Gespräch am Laufen zu halten. Es zeigen sich mehr metasprachliche Äußerungen, Verzögerungsphänomene, Anzeichen der Verunsicherung oder auch Aushandlungsstrategien. Die knappen Erzählungen weisen außerdem eher passive Agency-Konstruktionen, kollektive Sprecherpositionen und einen starken Fokus auf Normalisierungen und Verweise auf selbstverständlich gültige soziale Regeln und Ordnungsprinzipien auf. Argumentative Passagen finden sich insgesamt deutlich weniger, es dominieren eher kurze Erzählungen und Beschreibungen.

Das zentrale Motiv seiner lebensgeschichtlichen Erzählung ist das Streben nach Erfolg und herausragender Leistung und der Wunsch, sich auf diese Weise als außergewöhnliche Person zu entwerfen. Dies zeigt sich einerseits in seinem Bemühen um Bildungsaufstieg, andererseits in dem Ziel, ein erfolgreicher Sportler zu sein: *„äh ich will auf jeden fall medizin studieren (.) und äh in leichtathletik und dann möchte ich auch gerne zu den äh zu den größten wettkämpfen“* (129f.). Zentral für die Erzählung ist dabei eine sich vollzogene Transformation: Er beschreibt, dass die Ausübung des Kraftsportes ihm dabei geholfen habe, sich in unterschiedlichen Lebensbereichen zum Positiven zu entwickeln: *„davor hab ich halt nur zu hause gechillt (.) nix gro großartiges unternommen, (.) und als ich dann endlich ein hobby gefunden hab und auch dann erfolge sah (.) ja hat das wie ich (..) sage mein leben verändert“* (10–12). Er macht kenntlich, dass im Gegensatz zu seinem früheren Leben, das durch Ziellosigkeit und Banalität gekennzeichnet war, er sich nach einer langen Suche nach Selbstverwirklichungsmöglichkeiten durch den Kraftsport als ambitionierte und außergewöhnliche Person entwerfen kann.

Obwohl sich Amir als äußerst familienverbundener Mensch positioniert, finden sich insgesamt nur knappe Passagen zu seiner Kindheit und Familie. Vieles wird nur subtil angedeutet und nicht expliziert. Während sein Name darauf schließen lässt, dass er einen türkischen Migrationshintergrund hat, wird die kulturelle Herkunft nicht thematisiert. Es findet sich auch dazu wieder nur ein kurzer Hinweis, wenn er über die Erziehung seiner Eltern spricht: *„ähm (.) autoritäre erziehung ((lacht)) nein spaß [hm] ((lacht)) doch teilweise, ist ja immer so bei ausländern*

(.) ähm ((lacht)) (.)" (42f.). Im Interview deutet sich außerdem an, dass seine Eltern geschieden sind und er neben seinen vier Geschwistern, zwei Halbgeschwister hat. Ausführungen dazu finden sich ebenfalls nicht – man kann einerseits vermuten, dass eine Scheidung im türkischen Kulturkreis aufgrund des Traditionsbruches ein Tabuthema ist oder andererseits der Verweis auf familiäre Probleme aus seiner Perspektive mit Stigmatisierung behaftet ist und sein Ringen um Ansehen und Status und seine Artikulation in den Augen der/des Interviewer*in infrage stellen könnte.

Die familiäre Atmosphäre, in der er aufwächst, beschreibt er als autoritär und gewaltsam, aber ebenso als liebevoll und großzügig. Dabei macht er deutlich, dass Abweichungen von familiären Orientierungen von seinen Eltern nicht geduldet und mit harten erzieherischen Maßnahmen bestraft werden: *„äh gewalt spielt da schon en bisschen ne rolle,[hm] = so wenn du dein zimmer nicht aufräumst gibts (.) pantoffeln an deinen kopf ((lacht))"* (48f.). Die Erziehung wird dabei nicht weiter problematisiert und von ihm als legitime erzieherische Maßnahmen der Grenzsetzung interpretiert: *„wie auch normale eltern auch sein sollten eigentlich"* (106). Amir macht im Interview immer wieder deutlich, dass es ihm wichtig ist, den Erwartungen seiner Eltern zu entsprechen: *„dass die eltern glücklich sind ist auch ganz wichtig"* (160f.) – was sich einerseits in seiner Orientierung am schulischen und beruflichen Erfolg, andererseits in der starken Loyalität gegenüber seiner Familie und der Orientierung an familiär vorgelebten, traditionellen Werten wie Gehorsam, Höflichkeit, Achtung vor den Eltern zum Ausdruck kommt. Dabei zeigt sich, dass ein Entwurf als außergewöhnliche Person im familiären Rahmen nicht geduldet wird, indes sein Aufbegehren gegen elterliche Erwartungen in der Kindheit und Adoleszenz zu Konflikten und Auseinandersetzungen führten: *„ich war ziemlich frech damals, = hatte oft stress mit meinem eltern als ich immer so frech war"* (177f.).

Jenseits der Familie erscheint der schulische peerkulturelle Kontext als Möglichkeitsraum der Erprobung seines Identitätsentwurfs als außergewöhnliche Person. Hier verwirklicht er sich jedoch vor allem im Rahmen abweichender und gewaltbereiter Orientierungen: *„als kleines kind hatte ich viele schlägereien"* (199). Gewalt erscheint nicht nur im familiären Kontext als legitime Durchsetzungs- und Selbstbehauptungsstrategie, sondern findet auch in der Peergroup Anerkennung. Die Selbstverwirklichung als besondere Person in der Peergroup bedeutet für ihn gleichzeitig den Verzicht auf die Identitätsbehauptung auf institutionalisierten Wegen: *„damals (.) hab ich immer mit fa falschen freun-*

den gechillt und war halt immer unterwegs und hab halt nie was für die schule getan" (185–187). Von Lehrenden wird er – trotz seiner Intelligenz und zum Teil guter Leistungen – *„wenn ich wollte hätte ich war auch manchmal im einser bereich"* (219f.) – nur als problematischer Schüler adressiert, sodass er seine Möglichkeitsräume der Selbstverwirklichung im Kontext schulischen Lernens als eingeschränkt empfindet und gegen Abwertungen und Stigmatisierungen – *„lehrer die mich nicht leiden konnten oder mich auf dem kieker hatten"* (290) – kämpfen muss, was eine Kompensation über deviante Verhaltensweisen begünstigt. Die Zeit von der Grundschule bis zur Pubertät ist geprägt durch normabweichendes Verhalten, in welcher er seine Stärke und Überlegenheit zu demonstrieren versucht, was jedoch zu Leistungseinbrüchen und zweifachem Sitzenbleiben führt. Als schließlich der Schulverweis droht, werden Gespräche mit der Schulleitung geführt, wobei er sich anschließend der elterlichen und schulischen Autorität fügt und auf die Identitätsbehauptung durch Gewalt verzichtet, was gleichzeitig mit einer Distanz zur Peergemeinschaft und Einzelgängertum einhergeht: *„und zwar auf der hauptschule sind viele dumme menschen, ((lacht)) (.) und hm (.) ja (.) da hat man sich schon als intelligenter men:sch alleine gefühlt"* (275f.).

Während sein Wunsch, sich als besondere Person zu entwerfen, einerseits mit der familiären Orientierung an Unterordnung und Loyalität kollidiert und in seinen Artikulationsformen der aggressiven und abweichenden Orientierungen im Peerkontext nicht als bildungsförderlich erscheint, ist es der Entwurf als ambitionierter, disziplinierten Sportler, der es ihm ermöglicht, Anerkennung nicht nur im Sport, sondern auch in weiteren Lebensbereichen erfahren zu können und positive Bestärkung seiner Identität zu erfahren: *„weil krafttraining ändert ja auch (.) allgemein das (.) leben eines sportlers; also:; seinem lifestyle und so weiter, = man muss ja (.) allgemein auf die ernährung achten, (.) das was man tut; (.) auch äh (2.0) ja wie soll ich sagen? konsequent durchführt um auch seine ziele zu erreichen"* (12–16). Der sportliche Eifer, der zwar zunächst mit der Vernachlässigung schulischen Lernens einhergeht, hat schließlich eine positive Wirkung auf seine Disziplin und das Verfolgen von Zielen, was sich dann auch auf schulischen und beruflichen Erfolg überträgt. In der Selbstverwirklichung als disziplinierter Sportler realisiert er eine Balance[5] zwischen dem Wunsch nach Selbstverwirklichung und Anerkennung in der Familie.

5 Vgl. dazu auch Falldarstellung und Überlegungen von Anke Wischmann und Marvin Jansen in diesem Band.

4.3 Artikulationen und soziale Ungleichheit

Die Rekonstruktionen zeigen im Einklang mit Befunden sozialer Ungleichheitsforschung, dass nicht nur Bildung als Wandlung von Selbst- und Weltverhältnissen in prekären Lebenslagen unwahrscheinlich erscheint, sondern dass sich soziale Ungleichheiten bereits auf der Ebene des Entwurfs der Identität niederschlagen (vgl. Vogt 2000; Kaufmann 2005). So zeigt sich am Beispiel der zwei Fälle, dass Kreativität und Abweichung in Artikulationen in Abhängigkeit zu jeweiligen Lebensbedingungen zu betrachten sind, die Artikulationsmodalitäten beschneiden können.

Bereits im familiären Nahraum wird dabei unterschiedlich viel Raum für kreative Neuschöpfungen und Originalität gewährt. Eine an bürgerlichen Idealen orientierte Erziehung scheint dies eher zu begünstigen, weil in den Erziehungspraktiken der Familien die Förderung von Eigenständigkeit sowie der Einbezug in Entscheidungen, im Sinne einer „Kindzentrierung" im Mittelpunkt stehen (vgl. Hummrich 2011). Die schicht- bzw. milieuspezifischen Unterschiede in familiären Orientierungen und Erziehungsmustern (vgl. Laureau 2003; Bauer 2013) lassen sich auf sozioökonomische und ethnische bzw. kulturelle Faktoren zurückführen, die miteinander konfundieren können (vgl. Otyakmaz 2007). Im Falle von Amir zeigt sich der Wunsch nach Bildungsaufstieg in Kombination mit einem Festhalten an traditionellen kollektivistischen Werten, was seine Versuche der Artikulation stark einschränkt (vgl. auch El Mafalaani 2012). Besonders der Wunsch nach ökonomischer Absicherung und gesellschaftlichem Aufstieg führt zu einer Unterordnung unter die ökonomistische Optimierungsnorm als „kulturelle Leitvorstellung" (King 2014: 283) und hat Auswirkungen auf familiäre Beziehungskonstellationen.

Ebenso ungleich fallen Möglichkeiten der Erweiterung von Artikulationen im außerfamiliären Kontext aus: So können bei den Befragten aus privilegierten Milieus zahlreiche Artikulationserfahrungen rekonstruiert werden, die zu einer Vervielfältigung des Selbst beitragen. Hier spielen ökonomische Ressourcen eine zentrale Rolle: Sie haben Einfluss auf den Zugang zu kulturellen Angeboten und sozialen Netzwerken, indes die Befragten aus privilegierten Milieus rein quantitativ mehr Erprobungsmöglichkeiten ihrer Artikulationen haben (vgl. auch BMFSFJ 2005). Die Befragten aus benachteiligten Milieus gehen weniger institutionell gestützten Aktivitätsformen nach und nehmen Bildungsangebote außerhalb des schulischen Pflichtprogramms weniger

wahr (vgl. Maedler/Witt 2014). Die persönlichen Interessenssphären und Anerkennungsmöglichkeiten außerhalb der Familie der benachteiligten Gruppen sind deutlich reduzierter. Ihre Freizeit verbringen sie entweder überwiegend im familiären Nahraum oder sie gehen eher informellen Aktivitäten nach, die sich weniger stark über bestimmte Interessen und Werte definieren.

Die Knappheit ökonomischer Ressourcen befördert zudem eine Überfokussierung von Fragen der Anwendbarkeit und limitiert nicht zweckfreie Bewertungen, die auf ästhetischen und theoretischen Erwägungen basieren (vgl. El Mafaalani 2012). Nützlichkeitserwägungen schränken nicht nur den Zugang ein, sondern beziehen sich auch auf die Wahrnehmung von kulturellen Angeboten für Praktiken der Reflexion, Selbstverständigung und Präzisierung von Artikulationen (vgl. Jünger 2010: 177). Finden sich wenig Möglichkeiten zur Erprobung der Identität (wie im Fall von Amir) wird auf den Körper bzw. auch gewaltförmige Körperpräsentationen als Möglichkeit Anerkennung und Bestärkung der Identität zurückgegriffen (vgl. auch Honneth 2013; Möller 2014).

Abweichendes Verhalten ist dabei nicht nur Ausdruck von (gesellschaftlich nicht anerkannten Formen) der Selbstbehauptung, sondern ist auch als Resultat mangelnder Anerkennung zu verstehen (vgl. Sutterluety 2002). Neben Differenzen im Zugang zu potenziellen Anerkennungsräumen werden auch Unterschiede in der Nutzung deutlich. So erfahren Artikulationen, die sich als eigensinniger Ausdruck milieubezogener Bildungsaneignung verstehen lassen, (insbesondere im schulischen Raum) weniger Wertschätzung (vgl. Wiezorek/Grundmann 2013). Bekannt ist auch, dass milieuspezifische Bildungserfahrungen eher anerkannt werden, wenn sie sich als passend zu den Anforderungen der Bildungsinstitutionen erweisen. Aufgrund der Kumulation von Erfahrungen der Missachtung und Exklusion erscheint der Verzicht auf Anerkennung als bedrohlich und zeigt sich im Umgang mit dem familiären Erbe und inwiefern neue Perspektiven erprobt werden können (vgl. King 2004: 28ff.). In Übereinstimmung mit den Befunden anderer Studien wird damit deutlich, dass höhere Reflexivitäts- und Transformativitätsgrade vorangehende stabilisierende Anerkennungserfahrungen erfordern (vgl. Wischmann 2010: 92). Die Befragten aus nicht akademischen Elternhäusern sind indes mit deutlich mehr Erfahrungen der Geringschätzung und Stigmatisierung konfrontiert und müssen sich anders als die privilegierten Interivewpartner*innen stärker gegen negative Zuschreibungen behaupten (vgl. Wellgraf 2014).

Dabei zeigt sich ein komplexes Zusammenspiel zwischen den primären Anerkennungserfahrungen in der Familie, Peer-Zusammenhängen und Schule (vgl. Helsper/Sandring/Wiezorek 2005: 203; Sandring 2013) die zu einer Anerkennungsbedürftigkeit und einem ständigen Kampf um Anerkennung führen. Damit stehen die Befragten aus nicht akademischen Elternhäusern stärker unter Druck, sich anzupassen, um ihre Artikulationen annerkennungsfähig zu machen, was mit einer verminderten Kritik an sozialen Verhältnissen und schließlich niedrigeren Reflexivität und Tansformativitätsgraden einhergeht. Diese hängen also mit einem – wie es Ricœur (2006) beschreibt – *Gefühl befriedeter Anerkennung* zusammen, welches erlaubt, einen potenziellen Verzicht auf Anerkennung zugunsten einer Treue zu sich selbst aushalten und beispielsweise gesellschaftliche Konventionen oder familiäre Normen infrage stellen und überschreiten zu können.

5 Schluss

Bildung als Artikulation schärft den Blick für subtilere Bildungsbewegungen und sukzessive Transformationen, sodass sich in allen sechs Interviews Spuren von Bildung zeigen. Gleichzeitig offenbaren sich jedoch auch Unterschiede in den Artikulationen, die in verschiedenen Graden der Transformativität und Reflexivität zum Ausdruck kommen und auf sozial ungleiche Lebensbedingungen zurückgeführt werden können. Nicht jeder verfügt, so zeigen die Befunde, über die gleichen und notwendigen Ressourcen, sich auf vielfältige Art und Weisen in den Facetten seiner Selbst auszuprobieren, nicht jedem eröffnen sich gleich viele und gleichrangig anerkannte soziale Reflexionsräume, um Identitätsentwürfe zu erproben, zu reflektieren und zu vielschichtigen, komplexen Artikulationen zu gelangen. Das „reife Selbst", das ein „Maximum an Prägnanz" (Jung 2005: 134) und höhere Grade der Artikuliertheit erreichen kann, erscheint als ein Ideal, das nur bestimmten (privilegierten) Subjekten vorbehalten bleibt. Die Entwicklung metareflexiver Fähigkeiten ist – wie die Befunde gezeigt haben – vor allem an einen bürgerlichen Habitus gebunden, der von den Lasten der ökonomischen Existenzsicherung bis zu einem gewissen Grad befreit ist.

Anstelle dieser (normativen) Setzung kann man jedoch (vielleicht auch mit Taylor) deutlich stärker für eine (Anerkennung der) Multimodalität von Bildungsprozessen argumentieren, wobei nicht sprachliche Formen der Artikulation nicht nur als Bildung in Biographien in den Blick geraten sollten, sondern auch zu überlegen wäre, inwieweit

sich Bildung auch jenseits narrativ-biographischer Interviews, die bestimmte sprachliche Fähigkeiten (vgl. Dieminger/Schnarr/Wiezorek 2013: 156) voraussetzen, erfassen lässt. Damit stellt sich für empirische Analysen nicht nur die Frage, wie Bildung jenseits von Krisen, sondern auch jenseits sprachlicher Verfügbarkeit (vgl. bspw. Wulf/Zirfas 2006) noch besser in den Blick kommen kann.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.

Bauer, Ullrich (2013): Erziehung und soziale Ungleichheit. In: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: Springer, S. 281–290.

BMFSFJ – Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinderund Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinderund Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.

Dieminger, Benno/Schnarr, Alexander/Siebholz, Susanne/Wiezorek, Christine (2013): Bildung, Sprache und Biografieforschung. Einige Überlegungen zu Begrenzungen der verbalsprachlichen Erschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 33, 2, S. 150–166.

El Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.

Giesinger, Johannes (2010): Bildung als Selbstverständigung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86, 3, S. 363–375.

Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.

Honneth, Axel (2013): Verwilderung des sozialen Konflikts: Anerkennungskänpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Honneth, Axel/Lindemann, Ophelia/Voswinkeln, Stephan (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung, Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 17–40.

Hummrich, Merle (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jung, Matthias (2005): „Making us explicit": Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In: Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.): Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103–142.

Jünger, Rahel (2010): Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nichtprivilegierter Herkunft. In: Brake, Anna, Bremer, Helmut (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 159–183.

Jörissen, Benjamin (2012/13): Anthropologien der Medialität. KUBI-online. URL: https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologien-medialitaet. [Zugriff: 04.11.2021].

Kaufmann, Jean- Claude (2005). Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: UVK

Klika, Dorle (2004): DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–47.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

King, Vera (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

King, Vera/Lindner, Diana/Schreiber, Julia/Busch, Katarina/Uhlendorf, Niels/Beerbom, Christiane/Salfeld-Nebgen, Benedikt/Gerisch, Benigna/Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Menschenverbesserung – Transhumanismus. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 283–299.

Krinninger, Dominik & Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 57–75.

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim, München: Beltz Juventa.

Künkler, Tobias (2019): Von starken Wertungen, Umwertungen und der Fülle des Lebens. Charles Taylor lesen als Umlernprozess. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Münster: Mentis, S. 41–58.

Laureu, Anette (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.

Lipkina, Julia (2016): Identität als Voraussetzung für Bildung. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen als Frage nach der Ermöglichung von Identität in schulischen und außerschulischen Kontexten. Münster: LIT.

Lipkina, Julia (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 137–152.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken' – Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss Charles Taylor. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–120.

Maedler, Jens/Witt, Kirsten (2014): Gelingensbedingungen Kultureller Teilhabe. Kubi online. URL: https://www.kubi-online.de/artikel/gelingensbedingungen-kultureller-teilhabe [Zugriff: 27.04.2022].

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung Opladen: Leske + Budrich, S. 59–70.

Möller, Kurt (2014): Jugendkulturen und Gewalt. In: Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Sandfuchs, Uwe/Schäfer, Mechthild/Schubarth, Wilfried/Daschner, Peter (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 286–291.

Niestradt, Fabian/Ricken, Norbert (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–124.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Otyakmaz, Berrin Özlem (2007): Familiale Entwicklungskontexte im Kulturvergleich. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. München: Oldenbourg.

Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad: Heilbrunn: Klinkhardt.

Sandring, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnissen Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.

Taylor, Charles (1992): Negative Freiheit. Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Taylor, Charles (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Taylor, Charles (2017): Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 45–71.

Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung: Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (1998): Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Schlette, Magnus (2013): Die Idee der Selbstverwirklichung. Zur Grammatik des modernen Individualismus. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Schwemmer, Oswald (2005): Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung. Paderborn: Fink.

Straub, Jürgen (2019): Identitäts-Bildung und Offenheit der Person. In: heiEDUCATION Journal 2019, 3, S. 37–62.

Sutterluety, Ferdinand (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt. Und Missachtung. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Vogt, Ludgera (2000): Identität und Kapital Über den Zusammenhang von Identitätsoptionen und sozialer Ungleichheit. In: Hettlage, Robert/Vogt, Ludgera (Hrsg.); Identitäten in der modernen Welt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–100.

Wellgraf, Stefan (2014): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiezorek, Christine/Grundmann, Matthias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, Sarina/Pohl, Larissa/Schwanenflügel, Larissa von/Stauber, Barbara (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 17–33.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2006): Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Fatke, Reinhard/Mertens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291–301.

Transformation oder auch nicht. Überlegungen zu Bildung aus Perspektive einer rassismuskritisch ausgerichteten Migrationsgesellschaftsforschung

Manuel Peters

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag kritisiert das weitgehende Fehlen von Reflexionen über die normativen Ziele, die sich auf das Konzept der Transformation beziehen, in vielen gegenwärtig bedeutenden Theorien transformatorischer Bildungsprozesse. Dabei dient diese Kritik als Ausgangspunkt, um mithilfe einer Perspektive, die durch Rassismuskritik informiert ist und die Migrationsgesellschaftsforschung einschließt, über Bildung nachzudenken. Bevor ich im Folgenden die angesprochene Kritik und ihre Relevanz für die Diskussion um Bildung etwas genauer vorstelle und argumentiere, dass Bildung weit expliziter politisch verstanden und dadurch zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden sollte, möchte ich – in Kürze – auf die Perspektive der Migrationsgesellschaftsforschung eingehen. Daran anschließend diskutiere ich Aspekte der Verwobenheit von Bildung und Kolonialität, die u.a. Bildung als eng verbunden mit dem bürgerlichen Subjekt und dessen relationaler Konstitution in Abgrenzung von „Anderen" Klassen und Races verorten kann. Vor diesem Hintergrund kann eine erste Problematik der Fokussierung auf Transformationen, hervorgegangen aus Krisen, betont werden. Diese Art der Artikulation birgt die Gefahr einer Verwechslung zwischen abstrakter und konkreter Fremdheit, was potenziell zu einer Perpetuierung rassifizierter Subjektivierungsprozesse in der Forschung führen kann. In einem abschließenden Ausblick versuche ich einige Konsequenzen der Diskussion für einen rassismuskritisch informierten Blick auf bildungstheoretische Orientierung zu ziehen, indem ich die vorgebrachten Kritiken noch einmal aufgreife und weitergehende Überlegungen zu Zielen von Bildung anstelle.

2 Migrationsgesellschaftsforschung als leitende Perspektive

Migrationsgesellschaftsforschung ist durch drei wesentliche Ziele gekennzeichnet (vgl. Mecheril 2020: 66). Sie ist (1) daran interessiert, wie sich in natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen, die von Herrschaftsstrukturen geprägt sind, Subjekte konstituieren und unter welchen „Voraus-Setzungen" (Mecheril et al. 2013: 17). Subjektkonstitution und ihre Voraussetzungen sind in natio-ethno-kulturell codierten Zugehörigkeitsordnungen wesentlich mit Prozessen der Rassifizierung[1] verwoben (vgl. auch Foucault 2014: 88ff.; Hall 2018). Wie Mecheril (2016: 15) andernorts genauer ausführt, stehen die „Konzepte der Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion)" in häufig verschwommener Art und Weise mit der Herstellung von mehr und weniger Zugehörigkeit und mit spezifischen Dominanzverhältnissen und Ressourcenverteilungen in Verbindung. Migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse, die ungleiche Verteilung von Zugehörigkeit und Ressourcen, ist an die Logiken des Deutens und Handelns gebunden und wird in Prozessen der Subjektivierung verinnerlicht, aber auch herausgefordert (vgl. Mecheril 2020: 65). Anders ausgedrückt, ließe sich – doppeldeutig – schreiben, „Rassismus bildet" (Broden/Mecheril 2014) Subjekte. Vor diesem Hintergrund analysiert die Migrationsgesellschaftsforschung (2) die Herrschaftsstrukturen, „die Menschen im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren Existenz behindern, ihre Würde einschränken und sie ent-

1 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass Rassismus nicht nur als biologischer Rassismus zu verstehen ist, sondern – wie am Beispiel des „Neo Racism" (Balibar 1991) deutlich wird, dem Kultur als Synonym für „Race" dient – als wandelbar verstanden werden muss und potenziell eine ganze Reihe kultureller, biologischer und/oder religiöser Referenzen als Marker rassifizierter Differenz heranziehend und miteinander artikulierend (vgl. Lentin 2008: 489). Die Begriffe der Rassifizierung (Attia 2017) oder auch der Rassialisierung (Leiprecht 2016: 228) werden synonym verwandt. Sie weisen auf die „soziale Konstruktion von ‚Rassen'" sowie auf die „Prozesse und Ideengebäude" hin, die Rassismen hervorbringen. Wie Khakpour et al. (im Vorwort zu Hall 2020) argumentieren, ist die Bezeichnung „Rasse" im Deutschen durch ihre besondere historische Definition im deutschen Faschismus bis heute belastet, während „Race" demgegenüber im angelsächsischen Raum widersprüchlicher besetzt ist. „Race" könne demnach einerseits als Bestandteil rassistischer Ideologien und andererseits als Teil der Selbstdefinition emanzipatorischer Bewegungen verstanden werden. Im deutschen Wort „Rasse", so argumentieren die Autor*innen, würde die Konnotation mitschwingen, dass es „Rassen" tatsächlich gäbe. Aus diesem Grund verwende ich im Artikel wenn, dann ebenfalls den Terminus *Race*.

mündigen“ (Mecheril 2020:66) sowie die Praktiken ihrer Legitimierung, die beispielsweise zu finden sind in der „Universalisierung (des Partikularen); Naturalisierung (des Kulturellen); Vernotwendigung (des Kontingenten); Normativierung (des Empirischen); Essentialisierung (des Relationalen)“ (ebd.). Drittens (3) stehen „die Analyse von Möglichkeiten und Formen der Verschiebung und Veränderung von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen, sowie des Widerstands gegen sie und in ihnen“ (Mecheril 2020: 68) im Fokus. Ich werde auf diese Perspektive im Laufe des Beitrags immer wieder, mal mehr, mal weniger explizit, zurückkommen.

3 Von Bildung als Transformation vor dem Hintergrund von Krisenerfahrungen zu Bildung als strategischem Einsatz und Streitformel

Prominent wird eine Verbindung von Bildungstheorie und Bildungsforschung derzeit in Anschluss an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse betrieben. „Transformation von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses infolge von Krisenerfahrungen“, so etwa Thomas Rucker und Elmar Anhalt (2017: 52; siehe auch Thompson/Jergus 2014: 14), ist mittlerweile zu einer „bildungstheoretischen Konsensformel“ geworden. Wie bereits in der Selbstbezeichnung anklingt, kennzeichnet es diese Ansätze, Bildung als Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen zu konzeptualisieren, die vor dem Hintergrund von Krisenerfahrungen stattfindet (vgl. Koller 2012). Dieser Ansatz wird von verschiedenen Autor*innen aufgegriffen und anhand unterschiedlicher Referenztheorien und Problemlagen (weiter) ausgearbeitet, u.a. existenziell-phänomenologisch (Marotzki 1990), diskurstheoretisch (vgl. u.a. Koller 1999; Felden 2003; Rose 2012), pragmatistisch-wissenssoziologisch (u.a. Nohl 2006) und habitustheoretisch (vgl. u.a. Geimer 2010; von Rosenberg 2011). Je nach zu Grunde liegender Theorie differieren dabei die Verständnisse dessen, was Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse ausmacht und woher Krisen bzw. Anlässe für Transformationsprozesse genau kommen mögen. Ich möchte an dieser Stelle nicht weiter auf die Diversität dieser Ansätze eingehen, die von Hans-Christoph Koller (2012) im Sinne einer übergreifenden Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zusammengebracht und etwa von Thorsten Fuchs (2011) oder Sarah Thomsen (2019) ausführlicher vorgestellt und, von letzterer, kritisch vor dem Hintergrund von deren häufig im-

plizit verbleibender Normativität diskutiert werden.[2] Vielmehr möchte ich eine Kritik, die sich am – konsensuellen – Fokus auf Transformationsprozesse entzündet und auf die nicht nur Thomsen hinweist, zum Anlass nehmen, um über Bildung aus rassismuskritischer Perspektive nachzudenken.[3]

Norbert Ricken (2019: 109) problematisiert, dass durch den Fokus auf Transformationsprozesse des Welt- und Selbstverhältnisses die „weniger ‚reine Seite' der Bildung, also ihr Macht-, Unterwerfungs- und insofern Formationscharakter […], eher abgeblendet" werde. Dies sei zwar nicht per se geltend zu machen, treffe aber zu, wenn Konzepte nicht als „historisch, kulturell etc. spezifische […] Muster solcher Wandlungs- und Konstituierungsprozesse" (ebd.) sichtbar gemacht würden. Zwar nicht an Ricken anknüpfend, aber doch in ähnlicher Weise bemerkt Julia Lipkina (2017: 140), dass die Ausrichtung an nur

2 Im Klappentext seines Buches „Bildung anders denken" schreibt Koller (2012), diese Theorie ermögliche die Erforschung „tatsächlicher" Bildungsprozesse. Auch wenn dies vermutlich auf die klassische Bildungstheorie verweist, die sich eben nicht mit empirischen Bildungsprozessen beschäftigt(e), impliziert diese Formulierung auch die Echtheit der „Bildung" und die Möglichkeit ihrer Erforschung. Eine Annahme, die von anderen Autor*innen so nicht geteilt wird (vgl. etwa Schäfer 2011a, 2011b; Wigger 2014). Wigger (2014: 415) schreibt beispielsweise von der „Empirie des Unmöglichen" und führt aus, dass es einer solchen Forschung nicht darum gehen könne, „das Unmögliche sichtbar zu machen und unumwunden als etwas Gegebenes ontologisch auszuweisen, sondern allenfalls als etwas anders Mögliches denkbar zu machen bzw. an dem, was erfahrbar und darstellbar ist, die Spur einer Abwesenheit, von etwas Nicht-Identifizierbarem, Unbestimmten, Nicht-Fixierbaren und also Undarstellbarem weniger zu erkennen als vielmehr durch vorschnelle Benennungen oder sprachlich eindeutige Fassungen nicht zu verwischen oder zu verkennen."

3 Koller (2016) diskutiert vor dem Hintergrund von kritischen Nachfragen die Normativität der Ansätze der Theorie transformatorische Bildungsprozesse. Er gesteht zu, dass diese in der Regel implizit bleibe, argumentiert aber, dass sich sehr wohl normative Kriterien finden ließen, auch wenn es sich eher um „minimale normative Kriterien" (ebd.: 160) handele und dass diese zudem zumeist auf einer impliziten Ebene verbleiben und sich vornehmlich aus der Subjektkonzeption der jeweils angelegten Theorie herleiteten. Koller (2016: 156ff.) führt zur Verdeutlichung Winfried Marotzkis strukturale Bildungstheorie an, dessen Konzept der Transformation normativ aufgeladen sei, weil es darauf zielt, individuelle Reflexivität zu steigern. Dabei verzichte dieser aber auf eine Begründung dieses normativen Zieles. Was für das Beispiel Marotzkis gelte, sei auch für die anderen Arbeiten der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geltend zu machen, seine eigenen Arbeiten eingeschlossen. Das bestätigt auch Sarah Thomsen (2019), die sich dezidiert und umfänglich mit Normativität in Ansätzen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auseinandersetzt und feststellt, dass diese durchgehend von einer ethisch-normativen Zurückhaltung gekennzeichnet sind sowie das zugrunde liegende Motiv der Transformation nicht reflektieren (Thomsen 2019: 83ff.)

einem möglichen Subjektverständnis, eben eines Subjektes, welches sich selbst transformieren müsse, die tatsächliche Normierung, die im Gebot der Selbsttransformation zu finden sei, so sie diese Normativität nicht zum Gegenstand der Diskussion mache, verschleiere.

Anders und doch ähnlich, weil die Bedeutung der normativen Dimension von Bildungskonzeptionen weiter ausführend, argumentiert Markus Rieger-Ladich (2020), dass bildungstheoretische Interventionen „als strategische Spielzüge im fortwährenden Ringen um Deutungshoheit eines disziplinären Diskurses" verstanden werden müssten. Diese würden sichtbar in den unterschiedlichen normativen Vorstellungen, die Bildungsverständnissen zugrunde liegen:

> Ob Friedrich Schleiermacher Bildung als eine besondere Form der Geselligkeit zurückbindet oder Wilhelm von Humboldt sie als Geschehen der individuellen Selbstvervollkommnung beschreibt, ob Theodor W. Adorno auf ihre Verstrickung in Schuldzusammenhänge hinweist oder Pierre Bourdieu die Instrumentalisierung des Bildungswesens durch gesellschaftliche Eliten freilegt – in allen Fällen wird deutlich, dass die Beiträge zur Rede von Bildung den herrschenden Verhältnissen gegenüber nie indifferent sind. (Ebd.: 17)

Diesem Zitat folgend ist es keinem Ansatz einer bildungstheoretisch konzipierten Bildungsforschung möglich, sich des Normativen zu enthalten. Stattdessen beinhalten alle, implizit oder explizit, eine gewisse Vorstellung davon, was Bildungsprozesse bzw. in diesem Fall Transformationsprozesse sein sollen und welchem (gesellschafts-)politischen Zweck sie dienen. Ein „normativer Standpunkt […] [ist demnach] nicht einfach zu negieren" (Bergold-Caldwell 2020: 64). Gerade darum scheint es wichtig, „sich in den Streit um Bildung als einem Streit um die Zukunft unserer Gesellschaft einzumischen und ‚Bildung' als diskursive ‚Streitformel' zu bewähren" (Ricken 2007: 35).

Auch Thorsten Fuchs (2015) hebt hervor, dass Bildungsverständnisse immer mit der Frage nach einem (oder mehreren) spezifischen Ziel(en) von Bildung in Zusammenhang stehen, Ziele, die sich immer auch auf die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse beziehen. Wie Fuchs es ausdrückt, ist ein Nachdenken über Konzepte der Bildung daher immer auch mit Fragen zum „guten Leben" verbunden:

> Da der Bildungsbegriff aber „für Deutungen von Menschlichkeit und für die Wege, auf denen diese Deutungen erfüllt werden können" (ebd.), steht, lässt sich nicht sinnvoll die Frage ausklammern, inwieweit das erfolgreich transformierte Welt- und Selbstverhältnis auch das in einer konkreten historischen oder biographischen Situation Bessere bzw. Angemessenere, Sinnvollere, Gültigere ist. Demnach ist ‚Bildung' auf Überlegungen zu beziehen, die Aussagen

darüber treffen, was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht – und das beinhaltet notwendigerweise Kriterien, die auf einen übergeordneten Horizont verweisen (vgl. Stojanov 2006: 74ff.). Oder m.a.W.: „Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten" (Meyer 2011, Klappentext). (Fuchs, 2015: 25)

Das Argument von Fuchs ist für den vorliegenden Beitrag bedeutsam: Nicht nur kann oder soll bildungstheoretisch ausgerichtete Forschung „Fragen zum guten Leben" beantworten, sie „muss" es sogar. Dieses Argument auf die Spitze getrieben können, in Lothar Wiggers (2019: 196) Worten, Ansätze, die normative Zurückhaltung in Hinsicht auf die Zielvorstellung von Bildung üben, nicht als bildungstheoretisch bezeichnet werden.

Bildung und die Art der Vermittlung zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie ist insofern immer verbunden mit einer bestimmten Gesellschaftsvorstellung und der Entwurf eines Bildungsverständnisses dem Anliegen und Zeitpunkt seines Entwurfs gegenüber nie neutral. Wie Alfred Schäfer (2011a: 114ff.) zeigt, sind vielmehr Bildungsversprechen (als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung) und das Feld der Politik seit dem 19. Jahrhundert eng – wenn auch „antagonistisch" (ebd.: 120) – aufeinander verweisende Felder und ist Bildung als funktionale Voraussetzung der bürgerlichen Gesellschaft entworfen worden. Bildung als Streitformel ist zugleich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass, wie Schäfer ausführt,

[d]ie (traditionelle) Abgrenzung des Bildungsversprechens auch gegenüber des politischen Raums […] als eine zu verstehen [ist], die den Streit um das Bildungsversprechen aus den sozialen Auseinandersetzungen und deren symbolischer Übersetzung in den Raum des Politischen heraushalten soll. (Ebd.)

Die bis hierhin geführte Diskussion, die das „Politische" der Bildung als unumgehbar hervorhebt und dessen Explikation einfordert, möchte ich im Folgenden nutzen, um Bildung aus rassismuskritischer Perspektive etwas genauer zu beleuchten (Abschnitt 4). Abschließend werde ich einige Schlussfolgerungen für eine sich vor diesem Hintergrund ausrichtende, bildungstheoretisch konzipierte Bildungsforschung ziehen (Abschnitt 5).

4 Bildung und Zugehörigkeit: Schlaglichter auf Bildung aus rassismuskritischer Perspektive

> Any theory that seeks to address the question of „how we live in the world" cannot treat as irrelevant the historical construction of that world. (Bhambra 2019: 4)

Das Konzept der Bildung war und ist aus rassismuskritischer Perspektive in lokale, regionale und globale Prozesse der ungleichen Verteilung von Ressourcen und Arbeitskraft involviert. Denn wird Bildung historisch kontextualisiert, so lässt sich wie ich weiter oben in Anschluss an Schäfer getan habe, argumentieren, dass sie im Zusammenhang mit einer bestimmten Klasse oder – genauer gesagt – mit der Herausbildung der bürgerlichen Subjektform im Laufe des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts steht (vgl. etwa Schäfer 2011a: 114ff.). Für diese Zeit waren (nicht nur) in Europa die Bildung von Nationalstaaten, das Projekt der Aufklärung, Kolonialismus sowie die industrielle Revolution wesentlich, Entwicklungen, mit denen die bürgerliche Subjektform verwoben war, die sie ermöglichte und durch die sie ermöglicht wurde (vgl. Heron 2007: 29f.). Zur Legitimierung ihrer Hegemonie, in Abgrenzung von anderen Klassen, diente vor allem ein Rückgriff auf kulturelle Praktiken, auf „Bildung", im Sinne eines „Gegensatz zwischen Moralischem und Amoralischem" (Reckwitz 2006: 249). „Zivilisiertheit" (ebd.) wurde zum moralischen Leitschema und bürgerliche Subjektivität im Gegensatz zu „that which was uncivilized, lower class" (ebd.) definiert. In Zusammenhang mit einer zunehmend hegemonialen Stellung des bürgerlichen Subjekts und der globalen Ausbeutung im Kolonialismus wird diese Vorstellung von Bildung zu einem legitimatorischen Moment des Kolonialismus, die Bildung der „ungebildeten" „Anderen" zum „Burden of the white [wo]man" (etwa Piller 2011)[4]. Gebildetsein wurde dann gleichsam zu Ausdruck und Legitimation der bürgerlichen Subjektform, und zu einer Praxis der relationalen kulturellen Distinktion von anderen Klassen und Races (vgl. Heron 2007; Knobloch 2020: 250). Der Kolonialismus ist insofern also, wie auch María do Mar Castro Varela (2016: 153) schreibt, eine Gewalt, die „direkt mit der Wissensproduktion und auch -vermittlung in Verbin-

4 Die Einfügung „woman" ist hier bedeutsam, da sich, wie Heron (2007: 32) zeigt, Frauen in erheblichem Maße am kolonialen Projekt, etwa in der missionarischen Arbeit in den Kolonien betätigten, auch und insofern es hier um „Hilfe" ging.

dung steht".[5] Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg (2018: 73) heben in diesem Zusammenhang als bedeutend für heutige Diskussionen um Bildung hervor, dass diese „hegemoniale Idee von Bildung, verbunden mit einer Trennung in ‚wir' und ‚die' […] bis heute fort[besteht] und […] Menschen in je unterschiedliche Positionen [subjektiviert]." Deshalb ist es auch nach Knobloch (2020: 250) wichtig, die „Kolonialität der Bildung" in Bildungstheorie und -forschung zu berücksichtigen:

> Von einer Kolonialität der Bildung kann demnach insofern gesprochen werden, als der Verweis auf Bildung (und auf Bildungsunterschiede) seit dem Beginn des (modernen, europäischen) Kolonialismus dazu verwendet wird, asymmetrische (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren. Werden Bildungsdefizite diagnostiziert, müssen aber auch entsprechende kompensatorische Bildungsmaßnahmen folgen. Sind diese erfolgreich, verbreitet sich die Weltsicht der Mächtigen auch unter den Kolonisierten. Genau dies ist laut Mignolo (2012) insofern geschehen, als mittlerweile nahezu weltweit ein Verständnis der Moderne vorherrscht, das auf der kolonialen Differenz aufbaut und die Moderne in Abgrenzung zur Kolonialität konturiert. Entscheidend ist hierbei, dass diese Vorstellung von Moderne mit dem ‚Westen' assoziiert wird, während die ‚dunkle Seite der Moderne', die Kolonialität, auf die ‚nicht-westliche Welt', auf den ‚Rest', verweist. Dieses Weltbild beruht demnach auf einer binären Weltordnung, die strikt zwischen modernen (aufgeklärten, emanzipierten, demokratischen) und nicht-modernen (nicht-aufgeklärten, nicht-emanzipierten, nicht-demokratischen) Weltregionen, Ländern, Kulturen, Völkern, Ethnien und letztlich Menschen (und deren Lebensstilen und Weltanschauungen) differenziert, und damit die koloniale Differenz entlang des Musters Moderne/Kolonialität bis in die Gegenwart hinein reproduziert. (Ebd.)

Die vorherrschende Vorstellung von Bildung verweist aus dieser Perspektive (in einer sicher zu kurz gegriffenen Aufzählung) auf eine bestimmte Ordnung (nationalstaatlich, kapitalistisch[6], kolonial) und auf eine bestimmte Klasse (die bürgerliche) sowie auf einen bestimmten geographischen Ort (Europa/der Westen). Demgegenüber wurden und werden als nicht bürgerlich und nicht westlich markierte Andere in Prozessen der Rassifizierung defizitär verortet. Diese Prozesse der Rassifizierung scheinen eng verwoben mit dem Konzept der Bildung und der Legitimation vergangener und aktueller sozio-ökonomischer

5 Zu diesem Absatz siehe ähnlich Peters (2022: 84ff.), der*die Leser*in möge bei Interesse dort weiterlesen.

6 Es muss angefügt werden, dass, wenn auch anders, weil ambivalenter, die ehemalige „zweite Welt" ebenfalls von Kolonialität und imperialen Ambitionen geprägt war (vgl. Trzeciak/Peters 2022; Peters 2023).

Figurationen (zu denen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen zählen). Benjamin Jörissen, bemerkt in einer Reflektion seiner Beschäftigung mit Bildung vor dem Hintergrund von Kooperationen mit Wissenschaftler*innen des Globalen Südens diese Verortung der Bildung wie folgt:

> Dies [die Erfahrung der Diskussion von Bildung mit Wissenschaftler:innen des globalen Südens] führt (mich) zu der Frage, ob nicht nur Bildung, wie von Bourdieu (1982) aufgezeigt, maßgeblich über ihre distinktive Funktion Ausschlüsse produziert, sondern ob unser Denken über Bildung, unsere Bildungstheorien also, in ihrer Tiefenstruktur gleichsam Denkmuster aufweisen, die sich letztlich – mittelbar – kolonialen Weltverhältnissen verdanken. Die Frage irritiert, denn der darin zum Ausdruck kommende Verdacht ist zugegebenermaßen weit hergeholt. Geographisch betrachtet sogar sehr weit; ich hole ihn her aus Südamerika, aus Subsahara-Afrika und aus Ozeanien. (Jörissen 2019)

Nun ist eine kritische Einstellung gegenüber sozio-ökonomischen Formationen im Kontext von Bildungsdiskussionen natürlich nicht neu. Ansätze der kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. etwa Sünker/Krüger 1999) kritisieren ebenfalls die „kapitalistischen Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse“ (McLaren 1999: 30) und machen deren Kritik zum Ziel/Gegenstand von pädagogischen Bemühungen. Die Kolonialität der Bildung sowie die Geschichte und Gegenwart der Rassifizierung von Menschen und Gesellschaften (im und nach dem Kolonialismus), die eng mit der Geschichte und Gegenwart des globalen Kapitalismus verbunden ist (vgl. Harrison 2002), d.h. auch der Legitimation globaler Arbeitsteilung (vgl. Wallerstein 1987; Quijano 2007) und/oder den Ein- und Ausschlüssen von Rechten (vgl. Boatcă/Roth 2016) ist als solche allerdings eher selten Gegenstand der Diskussion um Ziele von Bildung.

Wird diese konstitutive Verbindung von Bildung, Rassismus und sozio-ökonomischen Figurationen nicht thematisiert, kann sie sich aber selbst in kritischen Ansätzen der Bildung fortschreiben. Nicht zuletzt lässt sich dies am Beispiel des Umgangs mit dem Konzept der Fremdheitserfahrung in einigen Ansätzen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verdeutlichen, die, wie Nadine Rose (2012: 78) zeigt, Prozesse des kulturalisierenden Othering reproduzieren, indem sie etwa Konzepte des abstrakten Fremden mit konkreter Fremdheit, der empirisch angenommenen und in Rassialisierungsprozessen hervorgebrachten kulturellen Differenz, verwechselten. „Fremdkulturelle Kontakt“ werde dadurch zum Archetyp der „transformierende“ Bildungserfahrungen anstoßenden „Krise“. Die damit verbundene

Problematik, das sollte die vorangehende Betrachtung gezeigt haben, liegt darin, dass auf vorherrschende Vorstellungen des Anderen, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse legitimieren, zurückgegriffen und diese wieder mit hervorgebracht werden. Es scheint mir an dieser Stelle bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass „Bildung, oder der Ruf nach Bildung" (Bergold-Caldwell/Georg 2018: 69) ein zentrales und ubiquitäres Moment in Debatten um Migration und Zugehörigkeit ist, womit Fremdheit, Andersheit und die Anpassung an „uns" in der Regel wieder aufgerufen wird.

5 Ausblick: Bildung aus rassismuskritischer Perspektive konzeptualisieren

Ich möchte abschließend zunächst noch einmal auf das Konzept der „Transformation" zurückkommen. Dies, so habe ich eingangs argumentiert, scheint, wenn unproblematisiert, ein (zu) unspezifischer (unpolitischer) Topos zu sein, um eine Forschung bildungstheoretisch zu fundieren. Neben der Vermeidung des Streits um mit diesen Konzepten verbundene Bildungsziele läuft ein unproblematisierter Fokus auf Transformation (vor dem Hintergrund von Krise) zudem Gefahr, Prozesse des rassifizierenden Othering aufzugreifen und zu bestätigen, wenn etwa in klassischer Manier Krisen mit „Fremdheitserfahrungen" in Verbindung gebracht werden und dabei aus abstrakten Konzepten der Fremdheit konkrete Fremdheit wird. Dies ist rassismuskritisch bedeutsam, weil vorherrschende – konkrete – Vorstellungen des und der Anderen wesentlich mit der Legitimation sozio-ökonomischer Verhältnisse und Ein- und Ausschlüssen von Zugehörigkeit in natio-ethnokulturellen Zugehörigkeitsordnungen verbunden sind. Es ließe sich zudem die, ebenfalls mit rassifizierten Ordnungen in Verbindung stehende, Frage stellen, wie sich das Motiv der Transformation zu der in postmodernen kapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnissen an die Subjekte gestellten Forderung der umfassenden Flexibilität (vgl. Fraser 2003) verhält, welche Ordnung sie befördert und wer diese in welchen Zusammenhängen wie gut oder schlecht erfüllen kann, wie also Bildung als Transformationsprozess vorherrschenden, kapitalistisch und rassifiziert ausgerichteten, Differenzordnungen zuarbeiten mag und ob dies so gewollt ist.

Die Perspektive der Migrationsgesellschaftsforschung weist auf diese Einschreibung von (nicht nur) rassifizierter Differenz in die sozialen Felder aber auch in die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-

weisen hin, eine Einschreibung, die selbige Differenz legitimiert und reproduziert. Rassifizierte Ordnungen finden sich daher auch in den Selbst-, Fremd- und Weltbezügen der Subjekte wieder, indem Individuen in diesen Ordnungen zu Subjekten werden (vgl. Broden/Mecheril 2014). Deshalb ist es bildungstheoretisch bedeutsam die historisch gewachsenen und global verflochtenen Bedingungen der Über- und Unterordnung zu berücksichtigen, welche sich in den Subjekten, ihren Möglichkeiten und Erfahrungen nachzeichnet. Aus rassismuskritischer (und auch generell machtkritischer) Sicht ist das

> Subjekt […] geprägt von globalen Verflechtungen, die auch noch in gegenwärtigen Situationen wirken, und […] in seiner Unter- und Überordnung durch jene hervorgebracht [wurde]. […] Wenn wir uns globale Verflechtungen und das Geworden-Sein dieser Welt anschauen, so stellen wir fest, dass sich dieses Geworden-Sein auch immer in den Subjekten nachzeichnet, sie erfahren es als Geschichte, sie erfahren als Biographie, sie erfahren es in der Genealogie ihrer Vernetzung mit der Welt. Bildung, wie ich sie verstehe, muss deswegen nicht nur Gesellschaft als solche im Blick haben, sie muss auch, um Bedingungen der Unter- und Überordnung auffangen zu können, deren Gewordenheiten sichtbar machen können. (Bergold-Caldwell 2020: 164f.)

In diesem Sinne sollten neben subjektiven Aneignungsweisen dieser Verflechtungen in Form von Selbst-, Fremd- und Weltbezügen, ebenfalls die vorherrschenden Verständnisse derselben, zu denen sich die beforschten „Subjekte" relational ins Verhältnis setzen und von denen sie ins Verhältnis gesetzt werden, Gegenstand der bildungstheoretisch orientierten Forschung sein. Ich betone dies, weil Florian von Rosenberg (2011: 65) vor dem Hintergrund einer fehlenden Theoretisierung von Weltverhältnissen auch außerhalb der Akteursperspektive die „Weltvergessenheit" vieler Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsforschung beanstandet hat. Das bedeutet auch, dass es einer theoretischen Sensibilisierung dafür bedarf, was das spezifische rassifizierender Gewalt ausmacht, wie sie im Bereich der Bildung wirksam wird und wie sie der*die Forscher*in in und durch die Forschung reproduzieren mag, um sie sodann überhaupt empirisch thematisierbar machen zu können. Da ich soeben etwas plötzlich von Gewalt geschrieben habe, was überraschen mag, möchte ich an dieser Stelle Teresa Koloma Beck (2019: 13) anführen, die darauf hinweist, dass zu den „charakteristischen Merkmalen [moderner Gesellschaft] die Vorstellung [zählt], das Problem der Gewalt überwunden zu haben", was es schwer macht, die strukturelle Einschreibung rassistischer Gewalt zu themati-

sieren, die in westdeutschem[7] Selbstverständnis eher als überwunden gilt (vgl. etwa Rose 2012: 184; Peters 2023).

Um nicht bei dieser Kritik stehen zu bleiben: Qualitatives Merkmal von Bildung, d.h. Bildungsziel, so möchte ich erneut an Geipel und Mecheril (2014: 53) anknüpfend vorschlagen, kann die Orientierung an Weniger an rassifizierende Gewalt reproduzierenden „Bedingungen [sein], die es Menschen möglich machen, soziale Anerkennung immer weniger um den Preis des Ausschlusses Anderer zu gewinnen und immer weniger dem Zwang des Selbst-Versagens anderer Möglichkeiten gehorchen zu müssen". Das bedeutet aber etwa auch, dass Transformation und Krise nicht per se angemessene „Voraus-Setzungen" für bildungstheoretisch informierte Forschungen sein können, sondern, dass dies kontextbedingt zu bestimmen ist und unter Umständen gar als Zumutung, weil Reproduktion rassifizierender Verhältnisse, verstanden werden sollte.[8]

Skepsis scheint vor dem Hintergrund seiner Geschichte angebracht, wenn eine „universelle" Theorie der Bildung, beispielsweise als Transformationsprozess entworfen wird. Zum einen, weil die Geschichte des Bildungskonzeptes mit der Behauptung ihrer Universalität verbunden ist, eine Universalität, die andere Wissensformen abwertete und weiter abwertet. Karen Geipel und Paul Mecheril (2015: 53) verdeutlichen anhand einer kritischen Diskussion von Judith Butlers Vorschlag, „Postsouveränität" als generelles Bildungsziel auszuweisen, exemplarisch diesen wichtigen Aspekt, indem sie zeigen, wie universelle Ansätze der Bildung dem Fortwirken von Strukturen rassifizierter sozialer Ungleichheit zuarbeiten mögen. Vor dem Hintergrund verschieden gelagerter Möglichkeiten zur Souveränität, von welchen sich sodann postsouverän distanziert werden könne, so Geipel und Mecheril, sei dieses Ziel nicht per se angemessen. Denn

> [d]ort wo Präsouveränität die Erfahrungen und Selbstweisen von Menschen maßgeblich strukturiert, ist ein Bildungsziel, das vorsieht, die eigene Sou-

7 Die Einfügung „Westdeutsch" ist von Bedeutung wie Fatima El-Tayeb (2016: 85) in ihrer Betrachtung der verflochtenen „Zustände" des Postsozialismus, Postfaschismus und Postkolonialismus zeigt, wo sie argumentiert, dass (und wie) diesen „Zuständen" diskursiv unterschiedliche Bedeutung für die gegenwärtige „nationale Identität" zugeschrieben werde (wird).

8 Ich hoffe, an dieser Stelle wird deutlich, dass ich mich keineswegs grundsätzlich gegen die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ausspreche, deren Ansatz bzw. Versuche der Vermittlung zwischen Bildungstheorie und -forschung ich befürworte.

veränität zu verlieren, nicht nur paradox (wie kann ich etwas verlieren, was ich nicht besitze?), sondern auch zynisch. Da, wo (Bürger-)Rechte stark eingeschränkt sind und informelle Ausschlüsse signifikant wirksam sind (Flucht und Migration), lautet eine Aufgabe von Bildung wohl auch: Räume schaffen, in denen Menschen ein Gespür und eine Sprache dafür entwickeln, dass ihnen das Recht auf das zusteht, was theoretisch unterkomplex und wohl auch irreführend Selbstbestimmung genannt wird. (Geipel/Mecheril 2014: 53)

Wie es bereits Stojanov (2006: 76f.) kritisch angemerkt hat, führt daher die rassismuskritische Perspektive, wie sie hier vorgestellt wurde, auch zu der Notwendigkeit, unterschiedliche Ausgangslagen für Bildungsprozesse zu berücksichtigen.

Zum anderen, und gleichzeitig, kann nur schwerlich eine allgemeine Aussage darüber getroffen werden, was die rassifizierende Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen empirisch jeweils bedeutet, wie sie agiert, empfunden wird usw., denn wie Barth et al. (2020: 2) argumentieren, entspräche dies einem „positiven Gewaltbegriff", bei dem „Gewaltverständnis und die moralische Orientierung der Forschenden dem Selbstverständnis der Akteur*innen übergestülpt" (ebd.) werden. Dass „‚freiere Existenz', [weniger] ‚Behinderung', [mehr] ‚Würde' und [weniger] ‚Entmündigung'" (Mecheril 2020: 66) in rassismuskritischer Ausrichtung wichtige Ziele von Bildung sind, sollte einleuchten. Was sie aber konkret bedeuten, muss als nicht fest gefügt begriffen werden. Oder wie es Grossberg für die Cultural Studies formuliert hat, ist es eine empirische Frage und Aufgabe, „nachzuspüren, wie Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt" (Grossberg 1999: 62). Dass soziale Ungleichheit im Generellen und rassifizierende Ein- und Ausschlüsse im Speziellen immer Effekte für die Betreffenden[9] haben und dass sie von ihnen agiert und gefühlt werden, darauf weist eine Vielfalt an bestehenden Forschungen hin (vgl. u.a. Kooroshy/Shure/Mecheril 2018). Was aus diesen Effekten wird, welche (politische) Richtung sie zeitigen, das ist nicht notwendig vorgegeben (vgl. u.a. Ahmed 2013; Eribon 2016), kann aber einen wichtigen Anknüpfungspunkt bildungstheoretisch orientierter Forschungen bieten. Insbesondere vor dem Hintergrund der Geschichte des Rassismus und dessen Fortschreibung in subjektiven Selbst-, Fremd- und Welt-

9 Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, weil es oft vergessen wird, dass Rassismus als „strukturelle Gewaltform" auf *„alle* Subjekte innerhalb einer rassistischen Gesellschaft" wirkt (Wollrad 2010: 142; Herv.i.O.).

bezügen in Verbindung mit sozio-ökonomischen Verhältnissen sowie des Erstarkens rechtsnationalistischer (und) menschenverachtender Tendenzen, sollte Ziel von Bildungstheorie und -forschung sein, zu Formen des gesellschaftlichen Miteinanders beizutragen, die in demokratischere, weniger Gewalt hervorbringende Bahnen weisen. Die Bildungstheorie und -forschung wirkt, wie etwa Theodor Schulze (2020: 141f.) argumentiert, orientierend auf die (gesellschaftliche und pädagogische) Praxis. Deshalb sollte Wissenschaft im Generellen – und bildungstheoretisch orientierte Forschung im Speziellen – als soziale Praxis der Welterzeugung die „Effekte ihrer [Theorien und] Methoden kritisch reflektieren" (Koloma Beck 2019: 18) und aktiv(er) mit ihrer politischen, weil gesellschaftsformenden Rolle umgehen.

Literatur

Ahmed, Sara (2013): The Cultural Politics of Emotion. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Attia, Iman (2017): Diskursverschränkungen des antimuslimischen Rassismus. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–192.

Balibar, Étienne (1991): Is There a ‚Neo-Racism'? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel M. (Hrsg.): Race, Nation, Class. Ambiguous Identities. London, New York: Verso, S. 17–28.

Barth, Jonas/Fröhlich, Johanna/Lindemann, Gesa/Mecheril, Paul/Schröter, Tina/Tilch, Andreas (2020): Wie Gewalt untersuchen? Ein Kodierschema für einen reflexiven Gewaltbegriff. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 22, 1, Art. 9. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.1.3470

Bergold-Caldwell, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–89.

Bhambra, Gurminder K. (2019): Global Social Thought via the Haitian Revolution. In: Santos, Boaventura de S./Meneses, Maria P. (Hrsg.): Knowledges Born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. New York: Routledge, S. 3–20.

Boatcă, Manuela/Roth, Julia (2016): Unequal and Gendered: Notes on the Coloniality of Citizenship. In: Current Sociology 64, 2, S. 191–212.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
Castro Varela, María do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, S. 152–166.
El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Foucault, Michel (2014): In Verteidigung der Gesellschaft. In: Folkers, Andreas/Lemke, Thomas (Hrsg.): Biopolitik. Ein Reader. Berlin: Suhrkamp, S. 88–114.
Fraser, Nancy (2003): Von der Disziplin zur Flexibilisierung? Foucault im Spiegel der Globalisierung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 239–258.
Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
Fuchs, Thorsten (2015): ‚Hauptsache anders', ‚Hauptsache neu'? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 9, 11, S. 14–37.
Geimer, Alexander (2010): Filmrezeption und Filmaneignung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 35–54.
Grossberg, Lawrence (1999): Was sind Cultural Studies? In: Winter, Rainer/Hörning, Karl H. (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 43–83.
Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck. Berlin: Suhrkamp.
Hall, Stuart (2020): Vertrauter Fremder. Ein Leben zwischen zwei Inseln. Hamburg; Berlin: Argument | InKrit.
Harrison, Faye V. (2002): Unraveling „Race" for the 21st Century. In: MacClancy, Jeremy (Hrsg.): Exotic No More. Anthropology on the Front Lines. Chicago: University of Chicago Press, S. 145–166.
Heron, Barbara (2007): Desire for Development. Whiteness, Gender, and the Helping Imperative. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Jörissen, Benjamin (2019): Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis. In: Stadler-Altmann, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 57–62.

Knobloch, Phillip D. T. (2020): Grenzen der Migrationspädagogik: Hyperkulturelle und dekoloniale Übersetzungen. In: Trans | Wissen (Hrsg.): Wissen in der Transnationalisierung: Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung. Bielefeld: transcript, S. 235–256.

Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jan/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Koloma Beck, Teresa (2019): Welterzeugung: Gewaltsoziologie als kritische Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie 8, 1, S. 12–23.

Kooroshy, Shadi/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.): Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 15–26.

Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 226–242.

Lentin, Alana (2008): Europe and the Silence about Race. In: European Journal of Social Theory 11, 4, S. 487–503.

Lipkina, Julia (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 137–152.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

McLaren, Peter (1999): Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 10–36.

Mecheril, Paul (2016): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2020): Migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung. In: Baros, Wassilios/Jobst, Solvejg/Gugg, Ricarda/Theurer, Thomas (Hrsg.): Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft. Berlin: Peter Lang, S. 57–70.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.) (2013): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Meyer, Kirsten (2011): Bildung. Berlin, New York: De Gruyter.

Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Peters, Manuel (2023): Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus. In: Baquero Torres, Patricia./Boger, Mai-Anh/Chadderton, Charlotte/Chamakalayil, Lalita/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2023, Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 46–57.

Peters, Manuel (2022): (Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft: Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener. Bielefeld: transcript.

Piller, Ingrid (2011): Intercultural Communication. A Critical Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Quijano, Anibal (2007): Coloniality and Modernity/Rationality. In: Cultural Studies 21, 2–3, S. 168–178.

Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang. Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–41.

Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.

Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Schäfer, Alfred (2011a): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schäfer, Alfred (2011b): Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schulze, Theodor (2020): Von Fall zu Fall. Über das Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Individuellem in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Berlin. Toronto: Barbara Budrich, S. 127–144.

Stojanov, Krassmir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: normative Konzepte in qualitativ-empirische Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 66–87.

Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur. „Bildung" aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.

Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Trceziak, Miriam Friz/Peters, Manuel (2022): Urbane imperiale Differenz. Verflechtungen postkolonialer und post(real) sozialistischer Konfigurationen am Beispiel von Cottbus. In: PERIPHERIE – DDR Postkolonial 42, 1–2, S. 82–106.

Wallerstein, Immanuel (1987): The Construction of Peoplehood. Racism, Nationalism, Ethnicity. In: Sociological Forum 2, 2, S. 373–388.

Wigger, Lothar (2019): Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–202.

Wimmer, Michael (2014): Unmögliche Empirie oder Empirie des Unmöglichen? Zum Status des Undarstellbaren in der empirischen Bildungsforschung. In: Wimmer, Michael (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 391–429.

Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 141–162.

Bildung als Balanceakt zwischen Transformation und Stabilisierung

Anke Wischmann und Marvin Jansen

In dem Beitrag wird ein Verständnis von Bildung entwickelt und anhand eines empirischen Beispiels diskutiert, das Bildung nicht – oder zumindest nicht nur oder in erster Linie – als ein (mehr oder weniger) lineares Transformationsgeschehen begreift, das aus Krisen hervorgeht, die das Subjekt dazu bringen, sich neu zu positionieren (vgl. Koller 2018). Das heißt, dass der transformatorische Bildungsbegriff kritisch auf seine Grenzen hin befragt und fernab des Krisenbegriffs modifiziert wird. Hierzu werden zunächst theoretische Bezüge verknüpft, die sich dazu eignen, die Relationalität von Bildung empirisch anschlussfähig zu fassen und gleichzeitig die Bedeutung der Krise als auslösendes Moment in und für Bildungsprozesse zu relativieren. Wir gehen davon aus, dass sich das Subjekt immer wieder ent- und unterwerfen muss, sodass Subjektbildung auch als Stabilisierung oder Konsolidierung von prekären Welt-Selbst-Verhältnissen jenseits von unmittelbaren Krisenerfahrungen verstanden werden kann.

Bildungsprozesse, insbesondere unter Bedingungen sozialer Benachteiligung und im Angesicht struktureller Diskriminierung, können weniger stark als Transformationsprozesse verstanden werden, sondern eher als Stabilisierungsprozesse, die die (Wieder-)Herstellung der Handlungsfähigkeit ermöglichen können und die damit als Ergänzung zur Transformation wirken (vgl. Wischmann 2010). Das Subjekt bildet sich also relational. Es ist ein Ringen um Handlungsfähigkeit erkennbar, das sich in unterschiedlicher Weise vollziehen kann (vgl. ebd.).

Bildung kann somit nicht als ein rein individueller Prozess verstanden werden, sondern muss immer als in spezifische gesellschaftliche Bedingungen eingebetteter, mit ihnen verwobener verstanden werden (vgl. etwa Heydorn 1970). Es wird also im Folgenden darum gehen, Bildung als relationalen Prozess zu verstehen, der eine Balance herzustellen bestrebt ist zwischen subjektiven und strukturellen Momenten, sodass sich das intelligible Subjekt als handlungsfähig zu entwerfen vermag (vgl. Wischmann 2021). Diese Handlungsfähigkeit äußert sich

im Kontext sozialer Ungleichheit u.a. in der Bewältigung strukturell wie auch individuell bedingter Herausforderungen, sodass die spezifische soziale Positionierung des sich bildenden Subjekts ins Verhältnis zur Idee der Bildung gesetzt werden muss, an die es herangetragen wird.

1 Das relationale Subjekt

Das Subjekt wird hier (poststrukturalistisch) relational gedacht, nämlich verwoben mit sozialen Strukturen und abhängig von anderen, die es als Subjekt anerkennen müssen (vgl. Butler 2015). Das sich bildende Subjekt wird also nicht als autonome Entität gedacht, sondern als sich permanent positionierende Instanz, die Handlungsfähigkeit erlangen und diese Handlungsfähigkeit immer wieder aufrechterhalten und stabilisieren muss, um Intelligibilität zu erlangen (vgl. ebd.). Wenn in diesem Beitrag von Bildung die Rede ist, dann geht es dabei um die Konstituierung und Re-Konstituierung einer intelligiblen Subjektposition, die sich beispielsweise anhand biographischer Selbstdarstellungen rekonstruieren lässt. Das Subjekt muss dabei in seiner Bezogenheit rekonstruiert werden.

Das Verhältnis von Bildung und Subjektivation ist in der bildungstheoretischen Debatte durchaus umstritten (vgl. Rucker 2014). Wir verstehen Bildung als eine Form der Subjektivation und folgen somit der Einschätzung Rickens (2006), dass Subjektivations- und Bildungsprozesse nicht distinkt sind. Zentral ist hier die grundlegende Verknüpfung subjektiver und struktureller Bedingungen und Mechanismen in bestehenden Machtverhältnissen, die auch in der empirischen Bildungsforschung berücksichtigt werden müssen (vgl. Wigger 2009; Koller/Wulftange 2014).

Bettina Dausien (2016) hat diese Notwendigkeit biographietheoretisch begründet und dafür plädiert, die „*Gesellschaftlichkeit* der Bildungsgestalt“ (ebd.: 38; Herv.i.O.) verstärkt in den Blick zu nehmen. Dies, so Dausiens Kritik, werde in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung oft nicht hinreichend umgesetzt. Dabei sei „eben jene Vermittlung zwischen den subjektiven Re-Konstruktionen biographischer Erfahrungen und den gesellschaftlichen Bedingungen und Prozessen der Strukturierung von Biographien“ (ebd.: 23) zentral. „Sie könnten für die in der bildungstheoretischen Biographieforschung geführten Diskussionen z.B. zum Verhältnis von ‚Selbst und Welt‘ unmittelbar bedeutsam sein“ (ebd.).

Methodisch und methodologisch hat sich die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung am Paradigma der interpretativen Soziologie ausgerichtet (vgl. Brock et al. 2009). Gleichzeitig hat sie dabei jedoch einen Schwerpunkt auf das sich bildende Subjekt gelegt, was, so der Vorwurf, zu einer „Weltvergessenheit" (Wigger 2009) der Bildungsforschung geführt habe (siehe hierzu auch die Beiträge in Koller/Wulftange 2014). Auch Messerschmidt (2007, 2017) kritisiert mit Bezug auf den foucaultschen diskursiven und produktiven Machtbegriff das in der Erziehungswissenschaft überwiegend positiv gestimmte Bild eines emanzipierten Bildungsbegriffes und somit eine Art Vergessenheit repressiver Herrschaftsverhältnisse. Stattdessen plädiert sie im Sinne eines kritischen Bildungsverständnisses für eine machttheoretische Auseinandersetzung, die gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen (wieder) stärker fokussiert (vgl. Messerschmidt 2007: 47f.). Am Beispiel politischer Bildung im Kontext von Alltagsrassismus beschreibt Messerschmidt, wie ideologische Grundstrukturen trotz gesetzlicher Veränderungen verdeckt und über lange Zeit fortbestehen beziehungsweise nachwirken können (zum Fortbestehen benachteiligender Strukturen am Beispiel von Homophobie vgl. Wagner 2014: 21). Mechanismen sozialer Ungleichheit würden dadurch teilweise oder eben auch größtenteils unsichtbar bleiben und daher im Kontext von Bildungsprozessen unberücksichtigt bleiben (vgl. Messerschmidt 2017: 218ff.).

Dausien (2016) spricht hier von einer „halbierten Rezeption" (ebd.: 20) der Methodologie der Biographieforschung. Diese Kritik wurde und wird aufgegriffen und es wird mithilfe unterschiedlicher theoretischer Konzepte versucht, den Welt- und Gesellschaftsbezug stärker zu berücksichtigen (vgl. etwa Koller 2016). Was allerdings bis dato im Kontext einer *dezidiert empirisch ausgerichteten qualitativen Bildungsforschung* selten erfolgt, ist eine Rekonzeptualisierung des Bildungsbegriffs (und mit ihr des Weltbegriffs, vgl. Spieker/Wischmann 2022) selbst (vgl. Lipkina 2021). Eine solche müsste zweierlei leisten: 1. Ein Verständnis von Bildung als gesellschaftliches und historisches Konstrukt und 2. eine empirische Anschlussfähigkeit, die sich der Bias reflexiv gewahr ist, die sich aus der gesellschaftlichen Einbettung ergibt. Der erste Punkt soll mit Bezug auf eine dezidiert kritische Lesart des Bildungsbegriffs aufgenommen werden, nämlich die Arbeiten Heinz Joachim Heydorns (vgl. Heydorn 1970, 1972) und der zweite mit Bezug auf die neueren Arbeiten Rainer Kokemohrs (Kokemohr 2007, 2014a, 2021). Dies kann an dieser Stelle sicher nur kursorisch und eben ex-

emplarisch erfolgen. In unserer Rekonzeptualisierung von Bildung schlagen wir vor, Bildung als Balanceakt zu verstehen. Dabei ist es unser Anspruch diese Rekonzeptualisierung theoretisch und empirisch fruchtbar zu machen.

2 Bildung als Balanceakt

Um Bildung relational zu verstehen, werden im Folgenden die bereits skizzierte Subjekttheorie Butlers mit Annahmen einer kritischen Bildungstheorie im Anschluss an die Arbeiten Heydorns und Messerschmidts (2017) mit poststrukturalistischen Konzepten verknüpfend zusammengebracht und mithilfe der Überlegungen Kokemohrs empirisch anschlussfähig gemacht. Ausgegangen wird also von der Butler'schen Figur des sich gleichsam unterwerfenden und ent-unterwerfenden Subjekts (vgl. Butler 2015). Es gilt also, nach dem Subjekt der Bildung zu fragen, danach, Wer oder Was sich bildet. Im postmodernen und poststrukturalistischen Diskurs wird das Subjekt im Gegensatz zu essentialistischen oder auch phänomenologischen Perspektiven nicht als eine gegebene, vorgängige Instanz verstanden, sondern als eine sich in permanent verschiebenden Strukturen konstituierende, fragile Position markiert, die diesen einerseits unterworfen ist und andererseits über sie hinausweist (vgl. Reckwitz 2021). Dabei ist das Subjekt immer symbolisch vermittelt, es entwirft sich innerhalb sprachlicher Strukturen, es figuriert sich erzählend (vgl. Ricœur 2007).

Butler (2015) bezieht sich in ihren Ausführungen zum Subjekt auf Foucault, Derrida, Freud und Lacan. Butler geht davon aus, dass das Subjekt bestehenden (Macht-)Strukturen unterworfen ist, dass aber eben diese ihm auch Handlungsfähigkeit ermöglichen. Die Subjektivation sei paradox, denn sie sei Unterwerfung und Subjektwerdung zugleich. Als Beispiel kann hier die genuine Sprachlichkeit des Subjekts dienen: Das Subjekt ist immer schon sprachlich verfasst, es kann der Sprache nicht vorausgehen, denn dann könnte es weder selbst „ich" sagen noch angesprochen sein. Es ist der Sprache unterworfen. Indem es jedoch über Sprache verfügt – die niemals seine und doch seine einzige ist (vgl. Derrida 2003) –, handelt es und nimmt so Einfluss auf die Sprache und die Diskurse (der Macht). Dass die Sprache für die Subjektivation konstitutiv ist und das Subjekt gleichzeitig notwendigerweise in einem Verhältnis zum Anderen steht, in einem intersubjektiven Kontext, wird deutlich in Butlers Ausführungen zur Anrufung durch den Anderen, wobei sie sich auf Althusser bezieht. Das Subjekt wird ange-

rufen, angesprochen als solches. Indem es reagiert, unterwirft es sich der Anrufung, aber es hat gleichzeitig die Möglichkeit, seine Reaktion zu variieren. Damit es aber variieren kann, damit es sprechen und handeln kann, muss es sich der Struktur der Sprache und den Regeln der Interaktion unterwerfen, erst dann kann es sie – bis zu einem gewissen Grad – verwerfen. Die Macht, die das Subjekt zunächst unterwirft, der es sich unterwirft, wird Bedingung der Subjektivation, der Bildung eines handlungsfähigen Subjekts. Butler spricht von einer Wendung, aus der das Subjekt hervorgeht, die als Moment jedoch unbestimmbar bleibt, denn was dem Subjekt vorausgeht, ist nicht sagbar. Das Subjekt geht aber nicht nur aus der Unterwerfung hervor und lässt sie dann quasi hinter sich, sondern bleibt ihr immer „leidenschaftlich verhaftet" (Butler 2006: 13). Die Unterwerfung des Kindes ist immer an eine Bindung gekoppelt, womit das Subjekt immer potenziell ausbeutbar und ohnmächtig ist (vgl. auch Elster 2007). Das Subjekt begehrt, begehrt zu werden, und ist damit gleichsam verletzlich, weil es auf andere angewiesen ist. Damit lässt sich konstatieren, dass Butler ein Moment der Anerkennung an den Prozess der Subjektivation koppelt, der paradoxerweise das Subjekt konstituiert als ein handlungsfähiges und es gleichzeitig verletzlich macht. Hier zeigt sich also nicht nur die Relationalität des Subjekts, sondern auch die Ambivalenz dieser Relationalität (vgl. Vehse 2020: 89).

Der kritische Bildungsbegriff nach Heydorn begreift das Subjekt nicht direkt als determiniert, aber durch gesellschaftliche Bedingungen und Erfordernisse innerhalb seiner Bildungsprozesse kontrolliert und normiert. Da sich das Subjekt jenen gesellschaftlichen Kräften nicht entziehen kann, müsse Bildung immer im historischen Kontext von Produktionsfähigkeit und Effizienz verstanden werden. Sein bildungstheoretischer Ansatz schließt stark an die allgemeine marxistische Kapitalismuskritik an. Bildung werde in Hinblick auf ihre Produktivität quantitativ messbar gemacht, sodass der Wert der Bildung anhand ihrer ökonomischen Brauchbarkeit bemessen werde (vgl. Heydorn 1971: 92ff.). Diese Verankerung findet sich bereits früh in allen Bildungsinstitutionen, weshalb Heydorn auch das dreigliedrige Schulsystem kritisiert, das seiner Auffassung nach die Dreiklassengesellschaft vorlaufend produziere (vgl. Heydorn 1969).

Das Subjekt benötige Bildung als Instrumentarium, um handlungsfähig zu werden und die Welt mit ihren Machtstrukturen kritisch-analytisch zu entschlüsseln, die eigene Welt zu ordnen, anstatt lediglich Anpassungsfähigkeiten zu erlernen (vgl. Heydorn 1971: 100). Im Sinne

von Butler unterwirft sich das Subjekt somit (zunächst) auch einer (oft impliziten) Idee von Bildung, kann (bestimmte Aspekte) diese(r) jedoch auch wieder verwerfen und sich dieser widersetzen. Bildung als Öffnungs- und Befreiungsprozess (vgl. ebd.: 100, 104) helfe dem Subjekt dabei, ein Bewusstsein über die gesellschaftliche Fremdbestimmung zu erlangen, sich von jenen gesellschaftlichen Zwängen zu befreien, das eigene Leben zu verstehen und sich seiner Selbst bewusst zu werden (vgl. Heydorn 1969).

> Der Mensch soll seine eigene Welt bewältigen, aus seiner Determiniertheit zur Identifikation gelangen, handlungsbevollmächtigt werden. (Heydorn 1971: 98)

Messerschmidt (2007) setzt an der kritischen Bildungstheorie nach Heydorn an und betont, dass sich das Subjekt durch die Dialektik aus Unterwerfung und Befreiung bilde bzw. so seine Mündigkeit und Handlungsfähigkeit erlange, weshalb eine kritische Bildungstheorie immer die gesellschaftlichen Bedingungen, denen das Subjekt ausgesetzt ist, mitberücksichtigen müsse (vgl. ebd.: 48).

> Im Bildungsprozess vollziehen sich gleichzeitig die Einfügungen in bestehende Ordnungen und die Einsprüche gegen dieselben, weil erst durch Bildung als reflektierter Urteilsfähigkeit die Voraussetzungen geschaffen werden, für Freiheit jenseits von zwanghaften Leitbildern einzutreten. (Ebd.: 47)

Somit erscheint der Kritische Bildungsbegriff anschlussfähig an die Butlersche Subjekttheorie und lässt mit ihr Bildung als relationalen, ambivalenten Prozess beschreiben, der das Ziel hat, Handlungsfähigkeit zu generieren, die wiederum die Möglichkeit für Widerständigkeit und damit soziale wie subjektive „Befreiungsprozesse" eröffnen können. Sowohl das Subjekt der Kritischen Bildungstheorie als auch das Butlersche stellen die sozial-strukturelle Verwobenheit und Angewiesenheit desselben heraus. Dezidiert ist hier nicht die Rede von Krisen, die Bildung herausfordern müssen (vgl. Koller 2018). Vielmehr legt diese Perspektive nahe, Welt-Selbst-Verhältnisse als Praktiken des Ausbalancierens unterschiedlicher Strukturen, Diskurse und Beziehungen zu verstehen, aus denen sich spezifische Anforderungen ergeben. Dies muss subjektiv *bewältigt*, aber nicht notwendig transformiert werden. Ähnlich wie Andreas Walther lässt sich (Lebens-)Bewältigung als Erhalt, Erweiterung oder Wiedergewinnung biographischer Handlungsfähigkeit verstehen, insbesondere bei der subjektiven Bewältigung biographischer Übergänge (vgl. Walther 2014: 41; 2015). Anders als Walther gehen wir davon aus, dass sich Bildungsprozesse vollziehen, auch

wenn das Subjekt über kein reflexives Bewusstsein über seine Bewältigungs- und Handlungsfähigkeiten mit und in der Welt verfügt.

Im Anschluss an das von Rainer Kokemohr (2021) entwickelte Konzept zur empirischen Rekonstruktion von Bildung als sprachlichem Geschehen soll anhand eines biographischen Interviews gezeigt werden, dass sich Bildung fallspezifisch in konkreten Verweisungszusammenhängen vollzieht, wobei der Verlauf einerseits offen ist, aber andererseits begrenzt durch (soziale, kulturelle, sprachliche) Präfigurationen sowie durch den bildungstheoretischen Zugriff selbst. Somit kann Bildung auf sprachlicher und damit empirisch rekonstruktiv zugänglicher Ebene nicht nur als Ringen um Handlungsfähigkeit verstanden werden, sondern auch als Balanceakt (etwa zwischen Transformation und Stabilisierung, Krise und Routine, Adressierung und Widerstand) – sowohl des sich bildenden Subjekts als auch auf der Ebene des Forschungsprozesses. In letzterem muss das Verhältnis von Theorie und Gegenstand reflexiv betrachtet werden sowie die Verstrickungen der Forschenden in der Interviewinteraktion, im Auswertungsprozess und in institutionellen Kontexten (vgl. King 2004).

Bildung wird als prozessuales und auf sprachlicher Ebene rekonstruierbares Geschehen verstanden, das durch sich dem Subjekt stellende Herausforderungen oder Problemlagen angestoßen werden kann, die jedoch nicht in grundlegenden Transformationen bestehender Welt-Selbstverhältnisse münden müssen (Kokemohr 2007, 2014a, 2014b, 2021). In diesem Sinne ist Bildung als eine Möglichkeitskategorie zu verstehen, die sich als Bildungsvorhalt in der biographischen Selbstdarstellung rekonstruieren lässt. Es kann davon ausgegangen werden, dass für jede*n die Notwendigkeit besteht, sich zu bilden, wenn sich Problemlagen einstellen, für die bisher keine Lösungs- oder Umgangsstrategien vorhanden sind (Koller 2018). Die Bedingungen für Bildung sind dabei allerdings abhängig von der sozialen Positionierung des Subjekts (vgl. z. B. Wischmann 2010).

Bildung wird somit im Folgenden als biographische Figuration verstanden, die hier anhand einer biographischen Selbstdarstellung rekonstruiert werden soll, wobei die Biographie selbst auf ihre Bedingungen verweist. Der Fall ist ein narratives Interview, das im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema „Homosexualität und soziale Herkunft" entstanden ist. Es wurde von Marvin Jansen geführt und mithilfe der fallrekonstruktiven Methode (vgl. Rosenthal 1995) ausgewertet.

Vladimir ist zum Interviewzeitpunkt Mitte Zwanzig und bezeichnet sich selbst als Deutsch-Russen und als schwul. Er wächst in einem

christlich-orthodoxen Haushalt in relativ armen Verhältnissen auf. Seine Homosexualität, insbesondere seine homoromantischen Bedürfnisse verdrängt er lange Zeit. Durch zwei Schlüsselereignisse in der Schulzeit beginnt er seine Herkunft, seine Religion und seine Familie allmählich kritisch zu hinterfragen.

Es soll nunmehr danach gefragt werden, ob sich in Vladimirs Fall Bildungsvorhalte identifizieren lassen, die möglicherweise in Bildungsprozesse münden. Bildungsvorhalte lassen sich anhand sprachlicher Verweise als Möglichkeiten für Bildungsprozesse (vgl. Kokemohr 2014a) verstehen, die sich auf der Ebene des Textes zeigen. Verweise werden in der Rede benötigt, wenn Interpretationshorizonte uneindeutig erscheinen. Hierin zeigt sich „das unbestimmte Versprechen des Bildungsvorhalts in der Veränderung der Art der Sprachverwendung selbst“ (vgl. Kokemohr 2021: 82). Die Verweisungskontexte sind dabei von besonderer Relevanz, um die spezifischen sozialen Bedingungen einzubeziehen. In diesem Sinne wird Bildung als relationales Geschehen gefasst, d.h. dass die im Text sich zeigenden Verweiskonstellationen, die zur Herstellung von Handlungsfähigkeit beitragen, an soziale und historische Kontexte gebunden sind, in denen die erlebte Lebensgeschichte sich vollzog (vgl. Wischmann 2021). Die Biographieforschung ermöglicht die Rekonstruktion von Bildungsvorhalten in Bezug zur subjektiven Handlungsfähigkeit und gibt zudem Einblick in die jeweiligen individuellen Auswirkungen kollektiver Aspekte von gesellschaftlich-historischen Ereignissen. Biographien werden verstanden als intersubjektive Konstruktionen, die immer sozial und historisch situiert sind. Diese grundlegenden Prämissen sozialwissenschaftlicher Biographieforschung wurden in der Erziehungswissenschaft vor allem in der gender- und migrationsbezogenen Forschung berücksichtigt, die diese basale Relationalität einbeziehen (vgl. z.B. Dausien 2004; Schwendowius 2016; Thon 2016). Dieser Zugang ermöglicht es uns, zunächst offen zu halten, wie genau sich Bildung vollzieht und wie sie sich zu unserem Forschungszugang verhält.

3 Der Fall Vladimir

Vladimir wird in Kaliningrad als jüngster von insgesamt drei Söhnen russisch-kasachischer Eltern geboren. Aufgrund einer lebensbedrohlichen Krankheit, die kurz nach seiner Geburt diagnostiziert wird, migriert die Familie nur wenige Monate später nach Deutschland, um eine bessere gesundheitliche Versorgung zu erhalten. Die Familie kommt

zunächst in einer Unterkunft für Geflüchtete in einer deutschen Großstadt unter. Noch vor seiner Einschulung und der Geburt seiner kleinen Schwester zieht die Familie in eine eigene Wohnung. Der Vater arbeitet als Hilfsarbeiter, die Mutter ist für den Haushalt und die Erziehung zuständig. Da die Ausbildung des Vaters in Deutschland nicht anerkannt wird, hat die Familie wenig Geld zur Verfügung. Vladimirs schulische Leistungen sind überdurchschnittlich gut. Trotz der Empfehlungen seiner Lehrer*innen wird er nicht wie seine Freund*innen auf ein Gymnasium, sondern auf eine Gesamtschule versetzt. Mit den Jahren zieht die Familie mehrmals innerhalb derselben Stadt um. Zum Zeitpunkt des Interviews leben die älteren Brüder im Reihenhaus der Eltern und gehen wie der Vater handwerklichen Tätigkeiten nach. Die jüngere Schwester wohnt ebenfalls zuhause und besucht die gymnasiale Oberstufe.

Vladimir wächst in einem religiösen, konservativen Arbeiterhaushalt auf. Als schwuler Mann entwickelt er im Laufe seiner Biographie unterschiedliche Bewältigungsstrategien, um mit seiner herausfordernden Lebenslage umzugehen, die sich zunächst aus der Angst ergibt, sich vor seiner russischen Familie als schwul zu outen und aus der Herausforderung, seine Homosexualität und seinen Glauben, an dem er zunächst festhalten möchte, zu vereinbaren.

Trotz innerem Outing verdrängt Vladimir lange Zeit seine Sexualität, versucht sich an stereotypische Geschlechterrollen anzupassen, um nicht negativ aufzufallen, und isoliert sich von Freund*innen und Familie. Emotionale Sicherheit findet er ausschließlich über seinen Glauben. Während des Philosophieunterrichts in der Schule beginnt er allmählich die christlich-orthodoxen und stark daran gebundenen familiären Konventionen kritisch zu überdenken. Inspiriert durch ein Gefühl der Freiheit, das Vladimir während eines Schulaustausches nach Frankreich erlebt, beschließt er, etwas in seinem Leben ändern zu wollen. Er outet sich bei seinen engsten Freund*innen, allerdings als bisexuell:

> mein Coming-out hatte ich […] bei Freunden und so weiter in der Oberstufe […] ähm damals auch bei sehr vielen ist das ja auch irgendwie so n Klassiker erst mal als bisexuell geoutet so ganz vorsichtig erst mal herantasten ohne das große Wort schwul zu benutzen.

Dass Vladimir sich bei seinen Freund*innen zunächst als bisexuell outet, begründet er damit, dass er so den negativ behafteten Begriff „schwul" vermeiden kann und er nicht zu stark von der Norm abweichen muss.

Diese Form des Outings könnte als eine Art des Straight-Passings verstanden werden, in der versucht wird, durch angepasste Verhaltensweisen oder durch das Benennen einer vermeintlich *falschen* sexuellen Orientierung als normal bzw. normaler wahrgenommen zu werden. Vladimir berichtet von unterschiedlichen biographischen Erlebnissen, in denen er immer wieder von der Norm abweicht. Sein Bedürfnis des Normalseins ergibt sich nicht nur aufgrund seiner religiösen Zugehörigkeit und/oder seiner sozialen Herkunft (vgl. auch Wischmann 2020 zu Normalisierungs- und Normierungsprozessen im Kontext von Migration und Adoleszenz), sondern auch aufgrund seiner nicht normativen Sexualität und seiner geschlechteruntypischen Verhaltensweisen. Neben der Befürchtung also, vor den Freund*innen als zu normabweichend wahrgenommen zu werden, scheint dieser erste Outing-Schritt insbesondere dadurch befangen zu sein, dass Vladimir davon ausgeht, bei einem potenziellen Outing vor seiner Familie keine Unterstützung zu erfahren. Im Gegenteil: er glaubt, dass er sich vor verbalen und körperlichen Angriffen der Brüder und des Vaters fürchten müsse. Sein Outing bzw. die Art und Weise des Outings muss somit relational zu seinen bisherigen Abweichungserfahrungen und seinen häuslichen Gegebenheiten begriffen werden.

Nach dem Outing vor seinen Freund*innen, sammelt Vladimir erste sexuelle Erfahrungen und verliebt sich einige Male. Doch die Beziehungen beendet er jeweils nach nur kurzer Zeit; zu groß scheint die Angst vor den Konsequenzen zu sein, sollte die Familie davon erfahren. Nach vielen indirekten Anspielungen zwischen seinen Brüdern und ihm, wird er schließlich von einem seiner Brüder vor der gesamten Familie fremdgeoutet.

> und in der Zeit hatte ich auch mein Coming-out mehr oder weniger freiwillig […] also ich hab schon gemerkt dass ich es immer mehr provoziert habe dass es okay war und dass meine Brüder irgendwann davon erfahren so […] aber ich wollte auch einfach dass sies rausfinden also für mich war dieser ganze Prozess einfach schon viel zu lange irgendwie ich glaube ich hatte dann auch irgendwie mittlerweile bewusst wie viel ich durchmachen musste bis zu dem Punkt einfach […] einfach ja durch das Umfeld in dem ich gelebt habe.

Wie bei dem Outing vor seinen Freund*innen versucht Vladimir das Outing bei seiner Familie über Umwege anzugehen. Er beschreibt an mehreren Stellen in seiner biographischen Erzählung das familiäre Kommunikationssystem, das primär durch indirekte Anspielungen, kommunikative Umwege und das Verdrängen persönlicher Gefühle gekennzeichnet ist. Entsprechend bewegt er sich im familiären Outing-

Prozess innerhalb dieser kommunikativen Strukturen. Er vermeidet ein konkretes Gespräch mit den Eltern und versucht stattdessen immer wieder Situationen, in denen seine Brüder ihn erwischen könnten, – wie er selbst sagt – zu „provozieren", um somit ein Fremdouting hervorzurufen. Somit bezieht er die Brüder in sein Coming-out mit ein. Es ist nicht Vladimir selbst, der es ausspricht, aber er hat darauf hingewirkt und es sich herbeigesehnt. Es scheint, als würde die Thematik sukzessiv in die Familie getragen, sodass ein großer Knall, der das System und die familialen Bindungen grundlegend infrage stellen hätte können, ausblieb. So konnte Vladimir nach und nach ausloten – und ausbalancieren – was möglich ist, ohne dass die Situation eskaliert.

Vladimir zieht nach dem Outing zu einer Freundin und distanziert sich somit nicht nur emotional, sondern auch räumlich von den Eltern. Ein sporadischer Kontakt bleibt bestehen. Er hat seine erste feste Liebesbeziehung und beginnt sich für Theater und die Drag-Szene zu interessieren.

Sein Welt-Selbst-Verhältnis scheint sich insofern verändert zu haben, als dass er in den alternativen, queeren und akademischen Kreisen, in denen er nun verkehrt, seine Identität als schwuler Mann frei leben kann und er neue kommunikative Ausdrucksformen (z.B. durch Drag) entsprechend seiner inneren Empfindungen, Bedürfnisse und Interessen entwickelt (hat). Dieses veränderte Welt-Selbst-Verhältnis lebt Vladimir jedoch „nur" kontextabhängig, in Milieus oder Sphären (vgl. Nohl 2001: 112ff.), denn das familiäre Kommunikationssystem bleibt in seiner Heteronormativität weiterhin bestehen und wird nicht weiter infrage gestellt. Obwohl er weiterhin Kontakt zu den Eltern pflegt, wird seine Homosexualität zuhause nicht thematisiert. Er rationalisiert und rechtfertigt die Einstellung und das Verhalten der Eltern und möchte sie vor der queeren Lebenswelt schützen; sie wüssten es nicht besser und könnten mit queeren Themen und Menschen nicht umgehen.

Immer wieder betont er selbst, dass er die „beiden Welten" – seine Familie/sein Herkunftsmilieu und sein queeres, frei erkämpftes Leben – voneinander trennen muss. Dies zeigt sich beispielsweise in der Rede über seine Auftritte als Drag:

auf der Bühne hab da auch bemerkt dass ich am Anfang noch sehr gerne wollte dass ja, meine Familie im Publikum sitzt und so weiter und irgendwann gemerkt habe das sind für mich so zwei Welten die dann doch irgendwie nicht zusammenpassen und auch nicht zusammengehören und das würden die halt auch nicht verstehen und dass das dann vielleicht ganz gut ist dass ich dann

das für mich habe […] ganz klar glaube ich auch von zuhause dass dann auch ganz viel kommt und dann irgendwie auch verinnerlicht wurde ist halt irgendwie über (.) Probleme auch psychische Probleme auch mal irgendwie offen zu reden und es mal anzusprechen ähm das hab ich zu Hause halt einfach nie beigebracht bekommen dass es halt irgendwie was Normales ist darüber zu reden ähm und genauso dann auch ja im Freundeskreis im ja (.) in Kreisen die irgendwie was mit der Uni mit der Arbeit zu tun haben ganz klar es sind zwei Welten die da funktionieren aber zusammen eben nicht wirklich und dann muss man halt dieses und jenes Bild nach außen tragen.

Diese strikte Trennung wirkt wie ein fortlaufender Stabilisierungsprozess, innerhalb dessen er die Agierenden dieser beiden Welten nicht voneinander in Kenntnis setzt, um sowohl seine Eltern als auch sich selbst vor Scham und Überforderung zu schützen. Während seiner Drag-Auftritte versucht er durchaus – wenn auch nur indirekt – seine Herkunft und seine Religion verknüpfend zu thematisieren: Als Drag-Namen wählt er einen typischen russischen Frauennamen und spielt und provoziert mit russisch-orthodoxen Symbolen. Vladimir verarbeitet somit seine Differenzerfahrungen als schwuler Mann, der in einem religiös-konservativen Milieu aufwächst. Es gelingt ihm auf diese Weise – wenn auch nur für ihn selbst – diese beiden unvereinbaren Welten zu verbinden. Obwohl er überwiegend offen zu seiner Homosexualität steht, fällt es ihm schwer, sich vor männlichen Personen direkt zu outen. So wie er es in seinem Herkunftsmilieu erfahren hat, stuft er alle heterosexuellen, cisgeschlechtlichen Männer zunächst als homophob ein. Um sich vor potenziellen Anfeindungen zu schützen, versucht er generell Kontakte zu heterosexuellen Männern zu vermeiden. Es wurden an dieser Stelle keine konkreten Krisenmomente rekonstruiert, sondern fortlaufende Unterwerfungsprozesse, innerhalb derer er sich als vulnerables Subjekt immer wieder zu ent-unterwerfen versucht. Es kann also keine Krise identifiziert werden, die als Auslöser für einen Bildungsprozess fungieren würde (vgl. Koller 2018), was jedoch nicht zu der Schlussfolgerung führt, dass kein Bildungsprozess stattfindet.

Es entsteht der Eindruck, dass Vladimir im Verlauf seiner Biographie freier lebt bzw. sich Freiräume generiert, seine früheren Einstellungen und Verhaltensweisen reflektiert, neue Ausdrucksformen für das, was ihn bewegt, gefunden hat und offener und selbstsicherer als Subjekt mit seiner Umwelt kommunikativ interagiert. Dennoch vermeidet er es, in akademischen und künstlerischen Kreisen über seine Herkunft zu sprechen und präsentiert sein Elternhaus als gutbürgerlich und liberal. Bei seinen Elternbesuchen passt er sich immer wie-

der den familiären Konventionen und Kommunikationsformen an, um nicht von den Eltern verurteilt zu werden. Er spricht im familiären Kreis gar nicht oder nur indirekt über Gefühle und persönliche Anliegen, teilt wenig aus seinem neuen Umfeld und versteckt in seinem Herkunftsmilieu somit einen wichtigen Bestandteil seiner Identität.

Es kann somit festgehalten werden, dass Vladimir eine Strategie entwickelt hat, mit den widersprüchlichen Anforderungen der Milieus, in denen er sich bewegt, ebenso wie mit den unterschiedlichen Zuschreibungen durch zeitliche und räumliche Trennung umzugehen und sie so zu bewältigen, dass er sich als handlungsfähiges Subjekt positionieren kann. Die Lebenssituation, die zum Interviewzeitpunkt besteht, zeichnet sich dadurch aus, dass Vladimir einen Weg gefunden hat in zwei Welten zu leben, indem er sie weitestgehend auf Distanz hält. Dennoch birgt diese Trennung der beiden Lebenswelten die Gefahr – insbesondere im Herkunftsmilieu – immer wieder in alte Verhaltensstrukturen zu verfallen, sodass die Herausforderung, seine Handlungsfähigkeit fortlaufend zu konsolidieren, weiterhin bestehen bleiben könnte.

4 Fazit und Ausblick

Anhand des Falls zeigt sich ein permanentes (mehr oder weniger intensives) Ausbalancieren zwischen unterschiedlichen und aus Vladimirs Sicht unvereinbaren Sphären seines Lebens, das es ihm ermöglicht, sowohl die Beziehung zur Familie, der er sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Migration, deren Anlass er auf sich selbst zurückführt und in deren Folge die Familie einen sozialen Abstiegt erlebt hat – stark verbunden fühlt, aufrechtzuerhalten als auch seine Homosexualität zu leben. Dies ähnelt den Ergebnissen der Analyse von Lipkina in diesem Band, die aufzeigen, dass die soziale Positionierung die Möglichkeiten der Artikulation rahmt. In der Lebensgeschichte lässt sich keine konkrete Krisenerfahrung ausmachen, die als Auslöser eines transformatorischen Bildungsprozesses verstanden werden kann. Selbst das Outing – auch die Phase des Bewusstwerdens (vgl. Dannecker/Reiche 1974; Rauchfleisch 2001; Kleiner 2015) – ist nicht als plötzliches Krisenmoment, sondern als langwieriger Prozess und somit als herausfordernder Bestandteil des Lebensalltags zu verstehen. Es zeigt sich vielmehr eine sukzessive Zunahme von Widersprüchen, die in ihrer Widersprüchlichkeit bewältigt und zueinander ebenso wie zu sich selbst als Welt-Selbst-Verhältnis und in Balance gehalten werden müs-

sen. Aus der Widersprüchlichkeit von Diskursarten um Homosexualität ergibt sich keine neue Diskursart, wie Koller es im Anschluss an Lyotard beschrieben hat (vgl. Koller 1999). Vielmehr wird Handlungsfähigkeit aufrechterhalten und auch eine Emanzipation von familialen und auch gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen rekonstruierbar, die keine grundlegende Transformation eines Welt-Selbst-Verhältnisses umfasst, aber dennoch zu einer für Vladimir als Verbesserung wahrgenommenen Selbstpositionierung führt.

Hieraus lässt sich schließen, dass Bildungsprozesse nicht nur als Antworten auf Krisen theoretisiert werden können, sondern dass insbesondere unter Bedingungen sozialer Diskriminierung und der Prekarität von Anerkennungsverhältnissen (wie hier in der Familie), auch Stabilisierungsprozesse als Bildung gelesen werden können. In diesem Fall kann noch konkreter von Bildung als einem Balanceakt gesprochen werden.

Für die empirische Bildungsforschung und auch die Bildungstheorie heißt das, dass sie, wenn sie nicht vulnerable Subjekte aus dem Blick verlieren bzw. ihnen ihre Bildsamkeit absprechen will, die angelegten Bias bzw. Normalitätserwartungen infrage stellen muss. Bildung muss sich somit an den (fall-)spezifischen Relationen orientieren bzw. sich in ihrem Kontext reflektieren. Da Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrungen für Außenstehende nicht immer erkennbar sind, insbesondere dann, wenn diese aus rechtlicher Sicht nicht mehr bestehen beziehungsweise entstehen sollten, benachteiligende Strukturen jedoch lange Zeit fortbestehen und nachwirken (vgl. Wagner 2014; Messerschmidt 2017), so muss die Biographieforschung subjektive wie auch strukturelle Benachteiligungsverhältnisse durch biographische Erzählungen und Sinnzuschreibungen sichtbar machen, um Bildungsprozesse als Stabilisierungs- und Balanceakte rekonstruieren zu können.

Literatur

Brock, Ditmar/Diefenbach, Heike/Junge, Matthias/Keller, Reiner/Villányi, Dirk (2009): Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2015): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Chadderton, Charlotte (2018): Judith Butler, Race and Education. Cham: Palgrave Macmillan.

Dannecker, Martin/Reiche, Reinmut (1974): Der gewöhnliche Homosexuelle. Eine soziologische Untersuchung über männliche Homosexuelle in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–325.

Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–46.

Derrida, Jacques (2003): Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese. Paderborn, München: Fink.

Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Bielefeld: transcript.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.) (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Heydorn, Heinz-Joachim (1969): Ungleichheit für Alle. Vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 11, 5/6, S. 361–388.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Heydorn, Heinz-Joachim (1971/2017): Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz 30, 55, S. 91–105.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hünig, Rahel (2013): Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln? In: Pädagogische Korrespondenz 27, 47, 48–68.

King, Vera (2004): Das Denkbare und das Ausgeschlossene. In: Sozialer Sinn 5, 1, S. 49–70.

Kleiner, Bettina (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Marotzki, Winfried/Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Kokemohr, Rainer (2014a): Der Bildungsvorhalt im Bildungsprozess. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 173–194.

Kokemohr, Rainer (2014b): Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 19–46.

Kokemohr, Rainer (2021): Der Bildungsprozess – ein „Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen"? In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs „Der Bildungsprozess" und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 1–99.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 172–184.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.

Lipkina, Julia (2021): Bildung und Transformation ‚anders denken'. In: Zeitschrift für Pädagogik 67, 1, S. 102–119.

Messerschmidt, Astrid (2007): Von der Kritik der Befreiungen zur Befreiung von Kritik? Erkundungen zu Bildungsprozessen nach Foucault. In: Pädagogische Korrespondenz 20, 36, S. 44–59.

Messerschmidt, Astrid (2017): Bildungswidersprüche in Zeiten nationaler Gemeinschaftssehnsucht. In: Pädagogische Korrespondenz 30, 55, S. 72–83.

Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Rauchfleisch, Udo (2001): Schwule, Lesben, Bisexuelle. Lebensweisen, Vorurteile, Einsichten. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reckwitz, Andreas (2021): Subjekt. 4., aktual. u. erg. Aufl. Bielefeld: transcript.

Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ricœur, Paul (2007): Zeit und Erzählung. 2. Aufl. Paderborn: Fink.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Rucker, Thomas (2014): Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung. Oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung' und ‚Subjektivation'. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 6, S. 908–925.

Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft – Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (2022): Depicting Colonial Contexts in Worlds of Bildung. In: History of Education Researcher 109, 2, S. 12–26.

Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 185–198.

Vehse, Paul (2020): Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, Dirk (2014): Schwule Partnerschaften: Eine vergleichsweise junge Beziehungsform zwischen Akzeptanz, Ambivalenz und Ablehnung. Hamburg: Diplomica.

Walther, Andreas (2014): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven'. Cooling out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In: Karl, Ute (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 118–136.

Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 35–56.

Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wischmann, Anke (2018): The Absence of ‚Race' in German Discourses on Bildung. Rethinking Bildung with Critical Race Theory. In: Race Ethnicity and Education 21, 4, S. 471–485.

Wischmann, Anke (2020): Normal sein? Figurationen früher Adoleszenz im Kontext von Migration. In: Benzel, Katarina/Busch, Susanne/Salfeld, Benedikt/Schreiber, Julia (Hrsg.): Figurationen spätmoderner Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–120.

Wischmann, Anke (2021): Bildung als relationaler Prozess. In: Koller, Hans-Christoph/Sanders, Olaf (Hrsg.): Rainer Kokemohrs ‚Der Bildungsprozess' und sechs Antwortversuche. Bielefeld: transcript, S. 169–188.

Über die Autor*innen

Berner, Nora, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Neurodegenerative Erkrankungen e. V. (DZNE). –
Kontakt: nora.berner@dzne.de

Bugiel, Lukas, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Musik des Departments Kunst und Musik der Universität zu Köln. –
Kontakt: lbugiel@uni-koeln.de

Epp, André, Dr., Gastprofessor für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. – Kontakt: epp@b-tu.de

Fuchs, Thorsten, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz. – Kontakt: tfuchs@uni-koblenz.de

Gessner, Susann, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der Philipps-Universität Marburg. –
Kontakt: susann.gessner@uni-marburg.de

Jansen, Marvin, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. –
Kontakt: marvin.jansen@uni-flensburg.de

Kollmer, Imke, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. –
Kontakt: imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Lipkina, Julia, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. – Kontakt: lipkina@rz.uni-frankfurt.de

Maschke, Sabine, Prof. Dr. Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. –
Kontakt: sabine.maschke@uni-marburg.de

Matzinger, Dominik Hermann, M. A., Lehrender im Department Diversität der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. –
Kontakt: dominik.matzinger@ph-noe.ac.at

Peters, Manuel, Dr., Akademischer Mitarbeiter am Institut für Philosophie und Sozialwissenschaften der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. – Kontakt: manuel.peters@b-tu.de

Rödel, Severin Sales, Dr., Lehrer an der Sieben-Keltern-Schule Metzingen. – Kontakt: severin.sales.roedel@googlemail.com

Schlömerkemper, Jörg, Prof. i.R. Dr., pensionierter Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. – Kontakt: jschloe@t-online.de

Wigger, Lothar, Prof. i.R. Dr., pensionierter Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund. – Kontakt: lothar.wigger@tu-dortmund.de

Willatt, Carlos, Dr., Assistant Professor an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universidad Autónoma de Chile. –
Kontakt: carlos.willatt@uautonoma.cl

Wischmann, Anke, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. – Kontakt: anke.wischmann@uni-flensburg.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 10

In der Erziehungswissenschaft werden biographische Bildungsprozesse überwiegend als Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses aus Anlass krisenhafter Erfahrungen untersucht. In letzter Zeit hat sich die Kritik dieses Verständnisses jedoch intensiviert, da sich die Vielfalt an Bildungsanlässen und -bewegungen innerhalb von Lebensgeschichten so nur unzureichend berücksichtigen lässt. Anfragen an konzeptionelle Engführungen, die entstehen, wenn biographische Bildungsprozesse ausschließlich als durch Krisen ausgelöst betrachtet werden, sind ebenfalls Gegenstand der im vorliegenden Band versammelten Beiträge. Sie beleuchten bestehende Annahmen, entwickeln neue Perspektiven und entfalten sie durch differenzierte empirische Analysen. Auf diese Weise lädt der Band dazu ein, bildungstheoretische Konzeptualisierungen für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung zu überdenken und über drängende Fragen der Transformativität, Relationalität und Normativität nachzudenken.

Die Herausgeber*innen:
Dr. Julia Lipkina, Goethe-Universität Frankfurt
PD Dr. André Epp, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg
Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Universität Koblenz

ISBN 978-3-8474-2710-0

www.budrich.de

Titelbildnachweis: Julia Lipkina