cusanus hochschule für gesellschaftsgestaltung

WORKING PAPERS

Annette Hilt

Das bildsame Selbst

Phänomenologisch-Anthropologische Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Reflexionskategorie

Working Paper Serie der Institute für Ökonomie und für Philosophie
Nr. 53
02-2020

Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung
Postfach 1146 | 54461 Bernkastel-Kues | www.cusanus-hochschule.de

Das bildsame Selbst

Phänomenologisch-Anthropologische Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Reflexionskategorie*

Annette Hilt

Institut für Philosophie
Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung

Februar 2020

Abstract

Der Aufsatz behandelt zum einen wissenschaftsgeschichtlich die Entstehung der Konzeptionen von Sozialisation und Erziehung gegenüber dem Bildungsbegriff, zum anderen arbeitet er die unterschwelligen Veränderungen in den Vorstellungen von Bildung heraus, die sich daraus ergeben. Welche Bedeutung hat das ‚bildsame Selbst' im Sinne der humanistischen Bildungstheorien, und welche Verkürzungen erleidet es – neben bestimmten Identitätskonzepten –, wenn es pädagogisch und immer stärker zweckorientiert Techniken der ‚Selbstsozialisation' unterworfen wird? In einem nächsten Schritt wird eine differentielle und offene Struktur des strittigen Begriffs des ‚Selbst' über Themen der philosophischen Anthropologie und der Phänomenologie entwickelt, die gerade die Selbsterfahrung von Identität und ihrer Genese beschreibbar machen und kritisch bleiben gegenüber normativen Bestimmungen von Identität(en). Abschließend werden einige Überlegungen angestellt, wie Aufbau und Reflexion von Erfahrungs- und Identitätsbildung insbesondere in narrativen Strukturen, Techniken und Repräsentationen unserer Alltagswelt realisiert werden können.

Keywords: Bildung, Erziehung, Sozialisation, Identität, Narrativität. Pädagogik, Phänomenologie, philosophische Anthropologie.

* Erscheint im Frühjahr 2020 in: Thein, Christian (Hg.): *Philosophische Bildung und Didaktik - Vermittlungen, Dimensionen, Perspektiven,* Wiesbaden: VS-Verlag.

1 Einleitung

> Das Faktum menschlicher Pluralität […] manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und als Verschiedenheit. Ohne Gleichartigkeit gäbe es keine Verständigung unter Lebenden, kein Verstehen der Toten und kein Planen für eine Welt, die nicht mehr von uns, aber doch immer noch von unseresgleichen bevölkert sein wird. Ohne Verschiedenheit, das absolute Unterschiedensein jeder Person von jeder anderen, die ist, war oder sein wird, bedürfte es weder der Sprache noch des Handelns für eine Verständigung […], mit der wir diese Verschiedenheit aktiv zum Ausdruck (bringen), [um uns] von anderen zu unterscheiden" und uns selbst mitzuteilen. (Arendt 1981, 164f.)

Gleichheit und Verschiedenheit in unserem Sprechen und Handeln zum Austrag zu bringen und darin Pluralität, Freiheit und Möglichkeiten unterschiedlicher Lebensentwürfe in menschlicher Gemeinschaft zu realisieren, stellt sich als Aufgabe für Bildung wie auch der Sozialisation in unseren gesellschaftlichen Institutionen, dem „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten" (Arendt 1981, 171ff.).

Gegenüber dem Bildungsbegriff entwickelte sich wissenschaftsgeschichtlich die Sozialisationstheorie zum einen aus der psychologischen Auffassung, der Mensch sei „entwicklungsfähig, plastisch und prinzipiell stark von seiner Umwelt abhängig", zum anderen aus der naturwissenschaftlichen Legitimation empirischer Methoden der Sozialwissenschaften und schließlich aus dem Evolutionsgedanken des 19. Jahrhunderts,

> „daß die konkreten Individuen sich durch Wandel an die Umweltverhältnisse anpaßten und daß dies in einem notwendige Bedingung des individuellen Überlebens wie des allgemeinen Fortschritts sei" (Geulen 1989, 37f.).

Eine solcherart plastische Identität ermöglicht „Teilhabe am Allgemeinen (vgl. Buck 1979, 131), gleichwohl darin auch eine individuelle – „einzigartige Identität" –, eine „aparte" Identität zu sich selbst kommen soll (ebd., 127ff.).

Blickt man auf diese problematische Konstellation von Gleichheit und Verschiedenheit – problematisch, weil sie sich als Aufgabe für die Bildung eines Selbstverhältnisses stellt –, zeigt sich, dass nur in der Wechselseitigkeit sozialer Systeme und individueller Entwicklungsleistung das Phänomen Sozialisation verständlich wird: Wie soziale Rollen von Gesellschaft und Individuum gespiegelt werden – und zwar zum einen auf die Reproduktion dieser Rolle, die Anpassung an sie hin; zum anderen aber hin auf deren eigenständige Aneignung im Handeln. Es ist die Person bzw. die Persönlichkeit, die Rollenaneignung tradierter Erwartungen und Rollenentwurf auf (zukünftiges) Handeln leistet (vgl. Mead 1973, 302, vgl. Parsons 2005, 103). Darin, dass eine Person diese Integration von einem ‚I' und einem im ‚me' symbolisch reflektierten Allgemeinen leistet, erlebt sie ihre

Identität, schreibt sie im gelingenden Falle sich selbst zu: Mead bestimmt diese differentielle Struktur, die niemals ganz in Identität aufgeht (vgl. Mead 1962, 178), als „Self".[1] Symbolisierungen des ‚I' im ‚me' müssen immer wieder neu vollzogen werden, erst darin zeigen sich Gleichheit und Verschiedenheit in ihrem Bildungsvollzug, der derjenige des Selbst ist.

Der Terminus „Selbstsozialisation" – in Absetzung zum umstrittenen Bildungsbegriff – hat seit Ende der 1980er Jahre und angestoßen durch die Systemtheorie an Popularität gewonnen und scheint diese Wechselseitigkeit von der „Summe der Beziehungsformen", die erst Gesellschaft ausmachen (vgl. Simmel 1899, 118), und der subjektiven Erfahrung von Sozialisation aufzulösen. Jürgen Zinnecker beschreibt die Leistung der Selbstsozialisation folgendermaßen:

> „Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren." (Zinnecker 2000, 279).

„Selbstsozialisation" sei als eine zeitgenössische Theorieposition ernst zu nehmen, weil ihr die Praxis der empirischen Sozialisationsfelder zunehmend entspreche (vgl. ebd., 274), sei es doch so, dass sich die Felder der Erziehung immer weiter von pädagogisch gefassten *Fremdbeeinflussungen* des Subjektes distanzierten. Legt man die Annahme zugrunde, mit „Sozialisation" sei die Gesamtheit aller Einflüsse gemeint, die für ein Subjekt in seinem sinnlich zugänglichen Umfeld bestehen, und zwar in Hinblick auf deren Wirksamwerden in der Persönlichkeitsentwicklung oder Subjektwerdung (vgl. Tillmann 2007, 9ff.), stellt sich die Frage, wie dieser Wirkungszusammenhang – unabhängig von einer Unterscheidung wie „Fremd- und Selbstbestimmung" – vielmehr in dem Bezug dieses Subjektes zu seiner Welt existiert: Wie sich Erleben und reflektiertes Selbstverständnis von sich in diesem Zusammenhang sich artikulieren.

Nicht nur für die durch Zinnecker angestoßene Debatte[2] heißt dies, dass ungeklärt bleibt, mit welchen Grundannahmen über ein bildsames Subjekt Sozialisation als ein selbstbestimmter Prozess zu begreifen sei: Inwiefern das „Selbst" nicht nur Folge, sondern zugleich die Voraussetzung für „Sozialisation" sei. Das Problem, das sich hier zeigt, ist für das Verständnis von Bildung und ihre Voraussetzungen „Bildsamkeit" und „Selbsttätigkeit" vertraut. Bildsamkeit geht aus von dem anthropologischen Gedanken, wonach menschliche Entwicklungsverläufe weder auf eine fatalistische Umwelt-, noch auf eine genetische Anlagedetermination (vgl. Benner 2010, 71) zurückgeführt werden kann, sondern stattdessen die „Unbestimmbarkeit der menschlichen Bestimmung" (ebd.) zum pädagogischen Ausgangspunkt nimmt. Der Mensch ist fähig, „Fähigkeiten zu entwickeln" (ebd., 73). Die *Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln* begründet also den Begriff „Bildsamkeit" und führt zu der zweiten Voraussetzung „Selbsttätigkeit". Anderweitig nämlich

1 Was im Deutschen durchgängig mit ‚Identität' übersetzt wird (vgl. dazu Ricken 2002, 337f.).
2 Eine Dokumentation dieser mit Zinneckers Beitrag aus dem Jahr 2000 begonnenen Debatte findet sich in der *Zeitschrift f. Soziologie d. Erziehung u. Sozialisation,* 22. Jahrgang, Heft 2/2002: Beiträge von D. Geulen, J, Zinnecker, U. Bauer, K. Hurrelmann, H. Veit, L. Krappmann.

müsste die pädagogische Praxis „von der Geburt bis zum Tod“ (ebd., 78) andauern. Ohne Selbsttätigkeit wäre „Bildsamkeit“ lediglich eine nur abstrakt zu postulierende Disposition, die durch das Umfeld zwar mehr oder weniger angeregt werden kann, aber es wäre kein Kriterium für pädagogische Praxis, in der Heranwachsende Probleme selber stellen, modifizieren und lösen lernen.[3]

Hier kommt nun – die nicht nur philosophisch und ethisch, sondern auch sozialwissenschaftlich strittige Kategorie des „Selbst“ ins Spiel, für die sich gerade im Kontext des Bildungsprozesses zeigt, dass sich ein Selbst als Objekt hat und zugleich Subjekt ist: eben durch diese differentielle Struktur ausgezeichnet ist. Die individuelle Entwicklungsleistung, das Selbst, bleibt sich notwendig in einem Rest immer der Reflexion und der Objektivierung in Rollen entzogen: damit aber auch seiner sozialisationstheoretischen Konzeptionalisierung. In dieser stets nur partiellen Identität und Selbstentzogenheit stellt sich ein Selbst als ein Verhältnis dar – zu sich selbst, zu anderen, zu seiner Geschichte –, und es erfährt dieses Verhältnis zugleich auch. Jene Erfahrung *in* einem und *aus* einem Verhältnis heraus qualifiziert „das Selbst“ nicht nur als theoriekategoriale Konstruktion, sondern als eine lebensweltlich an Lebensgeschichten und Bildungsverläufen, an Bildungsereignissen, in denen sich dieses Verhältnis besonders manifestiert, beschreibbare und v.a. der Selbstreflexion zugängliche Größe, die auch fachdidaktisch aufgegriffen werden könnte, so z.B. im Rahmen der Thematik der „narrativen Identität“.

Im Folgenden soll jedoch zunächst Thema sein, dass und wie v.a. im *Aufbau* und im *Nachvollzug* seiner Erfahrungsbildung „Selbst“ eine differentielle und offene Struktur aufweist, denn indem sich ein konkretes „Selbst“ zu seinem Verhältnis immer wieder neu einstellen muss, verändert es damit zugleich auch die Parameter dieses Verhältnisses; eben diese differentielle Struktur zu fassen, dazu eignen sich Konzepte narrativer Identität in besonderem Maße, wie dies im abschließenden Teil des Beitrages aufgezeigt werden wird.

Betrachtet man es als eine Relation, dann ist das „Selbst“ einerseits konstitutiv für die Annahme, es könne so etwas wie subjektive Erfahrung in Bildungsverläufen überhaupt geben. Andererseits verweist in diesen Erfahrungen jene Verhältnisbestimmung darauf, dass sie immer wieder neu zu intendieren ist und man sie immer im Werden – in „*statu nascendi*“ (Meyer-Drawe 1984, 26) – und in Neuvergewisserung zu begreifen hat: Selbsttätigkeit immer wieder neu die eigene Identität im Handeln zum Ausdruck zu bringen. Der Begriff der „Bildsamkeit“ verweist demnach darauf, dass die Entwicklung des „Selbst“ weder durch äußere, noch durch innere Determinanten bestimmt, dass er offen – zukunftsoffen – ist. Hier gilt es nun, die postulierte „Offenheit des Selbst“ näher zu bestimmen, lässt sich doch zum einen die Verhältnishaftigkeit des Selbst unter verschiedenen

3 „Diese Operationen sind nicht ‚lehrbar’. Lehrbar und demonstrierbar sind nur die Problemstellungen. [...] Problemlösung bedeutet für das Kind ‚Sinn’ insofern, als ihm daraus eine Kompetenz erwächst, es anders ist, es mehr kann, es beteiligter wird als vordem“ (Mollenhauer 2003, 115).

Paradigmen einer zugrundeliegenden oder angestrebten Identität einerseits, andererseits unter unterschiedlichen Paradigmen sozialer Rahmungen des Selbst fassen.

Als ein zentrales Problem erscheint dabei die Orientierung dieser Aspekte an der Unterscheidung eines personalen von einem sozialen Selbst, wie dies insbesondere rollentheoretisch von Mead thematisiert wurde, bzw. an der dem zugrundeliegenden Transformation des subjektiven zum objektiven Aspekt der Person bei der Frage nach seiner Konstitution: Gerade jenes entzieht sich als latentes (vgl. Laing 1961) bzw. als „geheimes Selbst" aus konstitutiven Gründen (vgl. Winnicott 1965, 245) Konzeptualisierungen. Wie indes das Verhältnis eines Selbst zu verstehen sei, insofern das Selbst nicht nur in seinem Ausdruck *ist*, sondern sich immer auch in seinen Repräsentationen *hat*, dies soll nun zunächst problematisiert werden, um dann einige Typologien, mit denen dieses Verhältnis zu fassen sei, zu skizzieren.

2. Die Reflexionskategorie „Selbst"

Kritisch an die Bildungskonzeption der Aufklärung – der selbsttätigen, autonomiefähigen Verwirklichung menschlicher Existenz –, stellt sich die mit den humanistischen Bildungstheorien virulent gewordene und auch trotz deren Kritik virulent bleibende Frage, was die Bedingungen der Möglichkeit von Bildsamkeit in der Auseinandersetzung von Selbst und Welt sind. Theoriegeschichtlich wurden Kategorien der bildungsfördernden und bildungshemmenden Entfremdung von einem hypothetischen ‚Naturzustand des Menschen' implizit im Projekt der Philosophischen Anthropologie als „Reflexionskategorien" herausgearbeitet, wie sie auch für die Bildungstheorie als zu gewinnende Selbstreflexivität der Erfahrung und des Nach- bzw. Neuvollzugs der Entfremdung und der „Rückwege" aus ihr (vgl. Buck 1984) maßgeblich sind.

Um Offen- wie auch Unbestimmtheit eines Selbst nicht nur im Sinne einer negativen Anthropologie zu markieren, sondern auch pragmatisch fruchtbar zu machen, entwickelte u.a. H. Plessner indikatorische Merkmale sich selbst organisierender Lebendigkeit wie auch der spezifisch menschlichen Selbstgestaltung, die zugleich deskriptiv sind, wie auch in ihrem hypothetischen Charakter[4] Deutungsmöglichkeiten von Verhaltens- und Ausdruckssphänomenen einer nicht essentialistisch bestimmten und historisch offenen *conditio humana* ermöglichen. Die wesentliche Kategorie hierbei ist die der „exzentrischen Positionalität" in ihrer anschaulichen Manifestation im „Hiatus", in der sich die Exzentrik aus ihrer offenen Unbestimmtheit zu einer Identität für sich und ihre soziale Welt vermittelt: Brüche vertrauter Handlungs- und Orientierungsschemata

4 Vgl. hierzu Plessners Konzeption des ‚Kategorischen Konjunktivs': Was er nicht sei, zeige sich dem Menschen konjunktivisch, nicht nur als indikative Möglichkeit, dass etwas noch nicht sei, sondern sein werde: Der Konjunktiv schaffe einen Spielraum im Möglichen, dass nämlich das indikativ Mögliche auch anders sein könnte (Plessner 1968, insbesondere, 347f.). Vgl. Hilt (2011).

zum Tragen kommen und sich der Problemlösung als Aufgabe stellen.[5] Die Problematisierungsfähigkeit der Offenheit des Selbst erhält dadurch eine philosophische Untermauerung. Ähnliche Ansätze finden sich auch im Sozialbehaviorismus (Mead), der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas) und einer Theorie der wechselseitigen sozialen Prozesse der Anerkennung (Honneth), im strukturgenetischen Ansatz in der Entwicklungspsychologie (Piaget, Kohlberg), in der Rollentheorie (Goffman), sowie in psychosozialen Entwicklungsmodellen (Erikson, Winnicott).[6]

Zeitgleich zu diesem sozialwissenschaftlichen Traditionsstrang entwickelt sich eine kontinentaleuropäische Tradition, deren phänomenologischer Ausgangspunkt für die Problematik der Selbstkonstitution angesichts einer nicht-essentialistischen und offenen Anthropologie die Bestimmung der Intentionalität des Selbst, seines subjektiven Sinns und seiner Konstitutionsleistungen für intersubjektiv zugängliche Erfahrungs- und Sinndeutungshorizonte ist.[7] In einer kritischen Weiterentwicklung von Husserls Theorie der transzendentalen Subjektivität kamen u.a. M. Scheler, E. Fink, M. Merleau-Ponty, A. Schütz, E. Levinas und P. Ricœur zu sozialphilosophischen Konzeptionen der menschlichen Bildsamkeit und einer Problematisierung des Selbst in seinen sozialen Zusammenhängen: In der Figur des Selbst öffnet sich eine Differenz von Selbigkeit und Selbstheit, von Permanenz wie z.B. die einer Rolle einerseits und dem biografischen Wandel in der Zeit (vgl. Ricœur1987, 210ff.) andererseits. Doch haben sich diese beiden Traditionen weitgehend unabhängig voneinander entwickelt und wurden bis in die 1960er Jahre auch unabhängig voneinander rezipiert. Ersterer Rezeptionsstrang wurde dabei besonders im Hinblick auf empirische Forschungen bedeutungsvoll, während die phänomenologisch-hermeneutischen Ansätze sich zunächst im geisteswissenschaftlich-kulturwissenschaftlichen Bereich – insbesondere für die Konstitutionsproblematik von sozialem Sinn und seiner Deutbarkeit – verorteten. Beiden gemeinsam sind indessen Fragestellungen, die die soziale und personale Dimension des Selbst ebenso zum Gegenstand haben, wie sie das Verhältnis unterschiedlicher Rationalitätstypen zur Disposition stellen und dies im Kontext der bereits erwähnten Offenheit des Selbst thematisieren.

Gerade die Differenzierung der Offenheit gibt jedoch Probleme auf, insofern einerseits die Verhältnishaftigkeit des Selbst unter verschiedenen Paradigmen einer zugrundeliegenden oder angestrebten Identität, andererseits aber unter unterschiedlichen Paradigmen sozialer Rahmungen des Selbst gefasst wird. Zentrales Problem ist dabei die Orientierung der differenzierenden Aspekte an der Vermittlung von personalem und sozialen Selbst bei der Frage nach seiner Konstitution: So stellt sich Konzeptionen des sozialen Selbst das Problem, dass

5 Vgl. oben, FN 3.

6 Vgl. zu dieser Einschätzung Honneth (1994, 114), der für die Sozialpsychologie G.H. Meads festhält, sie beinhalte bis heute die geeignetsten Mittel, um die spekulativen intersubjektivitätstheoretischen Annahmen des transzendentalphilosophischen Idealismus in einem nachmetaphysischen Theorierahmen zu rekonstruieren.

7 Zur exemplarischen Entwicklung dieser phänomenologisch-hermeneutischen Anthropologie bei Plessner vgl. Hilt (2005a).

dieses zum einen vorwiegend unter entwicklungspsychologischen Prämissen, bzw. unter dem Aspekt des Verhaltens, an dem sich das in seiner ‚Innerlichkeit' nicht zu beobachtende Bewusstsein, seine Reflexivität, seine Offenheit und Plastizität, als Rollenselbst bzw. Rollen-Identität nur indirekt ausdrückt, zu fassen gesucht wird; zum anderen, dass Interaktionsmodelle der Vermittlung von personaler und sozialer Seite jeweils nur von einem bestimmten theoriestrategischen Primat (kommunikationstheoretisch oder in der anerkennungstheoretischen Dialektik von Affirmation und Negation) gefasst werden.

An dieser Stelle verquicken sich nun bildungstheoretische Fragestellungen mit sozialisationstheoretischen: Nicht nur stellte das Mead'sche Konzept von ‚Ich-Identität' als Einheit der Differenzierung von ‚I and Me' einen wichtigen Beitrag zur Sozialisationstheorie dar (vgl. Geulen 1989), sondern es erweist sich auch die in Analogie dazu entworfene Rollentheorie Goffmans (1967) als einflussreich in der Erziehungswissenschaft (vgl. Krappmann 2005). Deren Einfluss auf die Rezeption der Sozialisationstheorie in Deutschland sowie auch auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit den 1970er Jahren begründet sich wesentlich durch ihre Synthetisierung mit einer normativen, soziologisch fundierten Identitätstheorie, wie sie zuerst Jürgen Habermas entwickelt hat und in deren Zentrum die Ausbildung kommunikativer Kompetenz steht (vgl. Habermas 1999). Die daraus entwickelte Konzeption gelingender Ich-Identität (Habermas 1974, 93) wird als Bildungsprozessen stets immanenter Aspekt verstanden. Die Herausbildung kommunikativer Kompetenz ist wiederum an die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen gebunden. Sind jene Überlegungen bis heute grundlegend insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Konzeption von Sozialisation (vgl. Helsper 2004), so führt sie auch zu einer normativen Überhöhung des Bildungsbegriffes: Ist nämlich ein Konzept ‚gelungener Ich-Identität' in ‚Bildung' und damit einer Kategorie schon enthalten, die – mit Plessner – nicht ab-, sondern gerade aufschließenden Charakter haben sollte und als ‚Bildung' auch in ihrem Prozess und nicht allein von einem angestrebten Resultat her verstanden werden muss,[8] dann stützt sich der Identitätsbegriff auf eine normative Gesellschafts- wie auch eine politische Theorie, deren Implikationen und Grundvoraussetzungen eigens erst nachgegangen werden müssten.

Gerade in anerkennungstheoretischen Konzepten in ihrer Geltung als „normativ gehaltvolle Gesellschaftstheorie" (vgl. Honneth 1994) stellt die teleologische Ausrichtung des Identitäts- Konzeptes trotz einer Ausdifferenzierung verschiedener Erfahrungs- und Handlungssphären des Bildungsprozesses den Dreh- und Angelpunkt dieser Theorie dar[9]: als Idealisierung eines Zieles von

8 Bildung dient dann als „Ziel und Weg" (Lenzen 2000, 77), nicht nur von ihrem „(faktischen oder kontrafaktischen) Endzustand her interpretiert (werden kann), sondern in *statu nascendi*." (Meyer-Drawe 1984, 26).

9 Vgl. dazu Forst (2004, 53), der festhält, dass dieses anerkennungstheoretische Modell der Identitätsbildung nur vor dem Hintergrund einer bestehenden Wertegemeinschaft seine Gültigkeit habe, d.h. vor dem Hintergrund einer Gemeinschaft, in der sich Individuen bereits mit diesen Werten identifizieren können.

Zur auch nachmetaphysisch wirksamen teleologischen Struktur von Honneths normativem Begründungsanspruch an ein ‚gutes Leben', das als regulativer Standard für Legitimitätsprüfungen

Selbstbildung in der „Antizipation eines Gemeinwesens, in dem ein Anspruch auf die Verwirklichung eigener Identität umsetzbar erscheint (vgl. Honneth 1994, 113), wobei letztere Verwirklichung dann wiederum als Selbstverwirklichung darin bestimmt ist, sich selber als einzigartige und unvertretbare Persönlichkeit verstehen zu können (vgl. ebd., 140). Identität als Ziel und Selbstkonstitution als Prozess vermischen sich miteinander, und ebenso deskriptive und normative Ebenen.

Mit dem kritischen Einspruch, ob Identität weniger ein normativer Ausgangspunkt ist, sondern allenfalls in Form von „Identitätsproblemen" (vgl. Mollenhauer 2003, 158ff; Koller 2010) reflexiv zugänglich wird, lässt sich erst bildungstheoretisch erschließen, dass Identitätsprobleme nur dann von einem Subjekt bearbeitet werden können, wenn es mit Identitätsentwürfen operiert, die in die Zukunft gerichtet sind und in Differenz zum konkreten Selbsterleben erfahren werden können. Nur dann könnten Selbsttätigkeit und Bildsamkeit als Grundkomponenten des Bildungsganges aktiviert werden. Hiervon ausgehend lassen sich zwei Hypothesen formulieren, die in Bezug auf den Bildungsgang relevant sind: Ein Individuum kann sich hinsichtlich des Verhältnisses seines Idealselbst (Identitätsentwurf) zu seinem aktuellen selbst kongruent fühlen, oder es kann sich inkongruent erleben im Hinblick darauf. Daran schließt an, ob und wie es diese Differenz erlebt, wahrnimmt und benennen und somit auch in reflexive – narrativ vermittelte – Erfahrung überführen kann, was in den bereits oben genannten Hiatus-Situationen erfolgt.

So plausibel Meads Konzeption des Selbst sein mag, indem hier die Vermittlungsform eines personalen mit einem sozialen Selbst zu einem Konzept von ‚Ich-Identität' einen systematischen Stellenwert genießt, bleibt dennoch unklar, wie die Differenz von personalem und sozialem Selbst immer wieder pragmatisch erzeugt wird und aus diesen kreativen Abweichungen von der Norm wiederum eine tragfähige personale wie soziale Identität, nicht nur eine Verhaltensidentität, entstehe. Von dem methodischen Zugang her stellt sich die Frage, ob aus dem Verhalten allein Rückschlüsse darauf möglich sind, wie das ‚I' und ‚me' integrierende individuelle Selbst nicht nur wiederum den impulsiven Aspekten des biologischen Individuums angenähert wird. Denn für letzteres können

> „Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit, die Mead dem Ich in seinen Einzelhandlungen zuschreibt […], nicht bedeuten, als einen Unsicherheitsfaktor, der im Übrigen [nur] statistischer Berechnung zugänglich bleibt" (Waldenfels 1980, 254).

Honneth sucht mit seiner Konzeption der Anerkennungskonflikte, an denen sich mithilfe einer „empirisch kontrollierten Phänomenologie" spekulative und theoretische Ansätze von Sozialphilosophie wie Psychologie ausweisen und ggf. korrigieren lassen (Honneth 1994,112), zwar nach einem Bindeglied zwischen der Erfahrung von Brüchen und der Transformation dieser Erfahrung in reflexive wie pragmatische Schemata: durch diese Schemata, die sowohl subjektiv das Erleben

---

dienen kann, vgl. Halbig/Kohl (2004, 71).

strukturieren wie empirisch aufweisbar sind, werde die Erfahrung der Hemmung, der Missachtung des eigenen Selbstbildes zum Motiv für kontrafaktische Selbstentwürfe (vgl. ebd., 219); dieses Bindeglied bleibt bei ihm jedoch auf einer abstrakten, bereits hochgradig reflektierten normativen Ebene, ohne hier die subjektiven Erfahrungen aus seinen idealtypischen Mustern intersubjektiver Beziehungen, in denen Selbstbeziehungen erworben oder zerstört werden, auszudeklinieren.

Wird der lebensgeschichtlichen Erfahrung des Selbst und seines narrativen Vollzugs der Selbstkonstitution Rechnung getragen, kann man von der Annahme ausgehen, dass die Vermittlung zwischen der Selbstkonstitution und der Konstitution der sozialen Wirklichkeit über Reflexion, Erinnerung und Gedächtnis sowie der Sedimentierung von Erfahrung und Wissen geleistet wird (vgl. Abraham 2002, 112-114); diese sind narrativ miteinander vermittelt, und deren Sedimentierungen können durch narrative Verfahren reflexiv thematisch gemacht werden. Diese Annahme soll an sog. – phänomenologisch gefassten – „Übergangs- bzw. Hiatus-Bereichen“ kurz skizziert werden:

In diesen Übergangsbereichen wird zum einen das in der anthropologischen Theorie aufgestellte Moment des Hiatuscharakters für ein sich zu sich selbst vermittelten Selbst bedeutsam, zum anderen die Schwellen- bzw. Übergangssituationen der Selbstkonstitution.[10] Für die Selbstbildung und ihre Integration in die Erfahrung zeigt sich hier für das Erleben eine gebrochene Form des Selbstbezuges in einer Selbstabweichung bzw. Selbstspaltung (vgl. Waldenfels 2000, 181): Dieser Bruch ist weder explikativ noch normativ zu schließen. Dennoch werden diese Situationen zugänglich – und zwar sowohl für die vom Selbst vollzogene Integration seiner subjektiven Erfahrung als auch für den verstehenden Betrachter: nämlich in ihrer Bedeutung für die Selbstbildung in *statu nascendi* und deren (narrativer) Reflexion. Diese Situationen sind zum einen gekennzeichnet durch eine Wandlung der Bedeutsamkeit der Situation, zum anderen durch einen Wandel der Bezüglichkeit zu Menschen und Dingen in ihr, was Alfred Schütz mit der Kategorie der ‚Relevanz‘ beschrieben hat (vgl. insbesondere Schütz 1962, 283ff.); schließlich durch einen Wandel der Zeiterfahrung dieser Situation, d.h. des praktischen Wissens, wie sie fortgeführt werden kann und soll. In diesem Bruch bzw. Riss wird die Linearität des Situationsablaufes unterbrochen, so dass dieser nicht (mehr) aus dem Erfahrungsraum und Erwartungshorizont kausal bzw. teleologisch her verstanden wird. Hier zeigt sich die offene und nicht-intendierte Struktur als Ausgangspunkt für neu entstehende Erfahrung und Wissen, die nicht antizipierbar sind oder ‚von außen‘ intendiert bewirkt werden können, sondern sich erst aus einer originären Erfahrung dieser Situation heraus in einer

10 Auch W. Winnicott hat dies in seinem Modell der Übergangsphänomene und -objekte beschrieben, was jedoch als psychotherapeutisches nicht auf die Pädagogik schlicht zu übertragen ist, sondern auf deren eigene Ziele (Mündigkeit) und Ausgangspunkte (Kompetenzen und die Situation des Lernens als Umlernen in unterschiedlichen Stadien der Entwicklung) zu applizieren gilt (vgl. zu diesem Desiderat Sesink 2002).

Neubestimmung von Identität, deren Ausdrucksformen und schließlich deren Anerkennung bildet.

Weiterhin ist diese Situation durch Irreziprozität gekennzeichnet, d.h. die an ihr Beteiligten nehmen jeweils differente Positionen unter Ausschluss einer die Situation transzendierenden Ebene ein. Keine der einzelnen Erlebnispositionen kann auf eine andere reduziert werden – darin liegt die strukturale Kennzeichnung ihrer sinnbildenden Potenziale gegenüber subjektzentrierten Sinnprozessen. Die Pluralität der Perspektiven exemplifiziert ihrerseits wiederum die Offenheit und ihr Strukturpotential: einen Überschuss an Bedeutsamkeit. Dies lässt sich im Unterschied zur Differenz mit Waldenfels als ‚Diastase' benennen und weiter exemplifizieren: In der Diastase findet eine Differenzierung der gestörten Ordnung statt, die neue Unterscheidungen und Bezüge ermöglicht, in diesem Sinne zwischen den anfänglichen Dichotomien vermittelt, indem sie in der Situation gerade Strukturen bedeutsam werden lässt, die in diesen polaren Kategorisierungen ausgeblendet werden. Folgende Leittypologien zeigen sich als Ausdrucksfelder für Hiatus- und Übergangssituationen, die an narrativen Darstellungen solcher Situationen – Bildungssituationen – phänomenologisch-hermeneutisch auf ihre sinnbildenden Aspekte und Funktionen für die Selbstkonstitution weiter ausdifferenziert, beschreiben und ausgelegt werden können:

Körper – Leib

Mit der Körper-Leib-Differenz – Leib zu sein und Körper zu haben – lassen sich in der Spannweite des mimetischen, symbolischen und des begrifflich-theoretischen Ausdruck Thematisierungsmöglichkeiten des Expressiven aufgreifen. Gerade hier wird die Dimension des nicht-kommunikativen Selbst (vgl. Winnicott 1983, 245) manifest, das in diesen primär leiblich erlebten Hiatus-Situationen sich neu integrieren muss und dabei sowohl Abwehr- als auch Vermittlungsstrukturen zwischen subjektiver und Objektwelt ausbildet. Dabei zeigt sich die Ich-Bezogenheit gerade nicht als ein ‚primitives Stadium' der Entwicklung, sondern als ein konstitutives Moment der Ausbalancierung von personalem und sozialem Selbst in einer die Subjekt-Objekt-Dichotomie unterlaufenden Selbstbezüglichkeit einer sinnlichen Reflexivität (vgl. Merleau-Ponty 1965, 239-283). Im Gegensatz zum instrumentellen Leibverständnis des symbolischen Interaktionismus, tritt hier der Leib der Erfahrung eben nicht nur als Objekt auf.

Zeitlichkeit – Geschichtlichkeit

Transformationen der Hiatus-Situation in eine Aufgabe, die sich dem Selbst stellt, gewinnen sich hier durch die Perspektivierung von Erleben/Erfahren in ihrer zeitlichen (sensuell-somatischen Erfahrung der Dauer) und Erinnerung in ihrer geschichtlichen Struktur, wie dies häufig als Gegensatz ausgelegt wird. Hierbei liegt der Fokus auf dem Schwerpunkt der Erfahrungsbildung: Nicht nur die Zeitlichkeit des Selbst in der präsentischen Interaktion, die in der strukturalistischen und systemtheoretischen Theoriebildung die Unterscheidung zwischen Selbst und Anderem konstituiert (vgl. Nassehi 2008), sondern auch die

Übergänge zu einer biografisch aufgreifbaren Geschichtlichkeit, die erst im Ineinandergreifen von Handeln, Sprechen, Erinnern Gestalt gewinnen, werden hier wesentlich als das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten", als Lebensgeschichten": Sie manifestieren das Selbst, sind jedoch nicht unmittelbar Resultat seines Handelns, sondern immer in die Gemeinschaft mit anderen, den Institutionen und schließlich: den Bildungskontexten und konkreten Bildungssituationen eingeschrieben (vgl. Arendt 1981, 174f.).

Hier richtet sich der Fokus zunächst auf den Wandel vom Erleben zu seiner Deutung als Erfahrungsinhalt, von subjektivem (gemeinten) zu objektivem (gedeuteten) Sinn, wobei jener dem latenten Selbst bzw. den nicht-kommunizierbaren Anteilen des Selbst zuzuordnen sind: so z.B. die leibliche Existenz als Grundlage von Empfinden und Wahrnehmen, die erst in der Konstitution einer Lebensgeschichte dann ihre begriffliche Gestaltung aus dieser vor-begrifflichen Erfahrungen finden (vgl. Lippitz 1993, 22). Des Weiteren stellt sich hier die Frage, wie die Genese von Geschichtlichkeit aus der Hiatus-Situation gerade aus der punktuell, d.h. zeitlich erfahrenen Diskontinuität des Erlebens hervorgeht und zu der Neustrukturierung von Orientierungsrahmen, ihren symbolischen Besetzungen und der sprachlich-begrifflichen Differenzierung von Ausdruck, Sinn und Referenz dieser Symbolisierungen führt.

Intentionalität im Spannungsfeld von Passivität und Aktivität

Der Fokus liegt hier auf dem Schwerpunkt der Handlung: Dabei lassen sich mit Levinas (1987) zwei zunächst antinomische Formen der Intentionalität differenzieren: Zum einen eine identifizierende, die von einem in der Welt als dem leiblichen Zentrum seines Selbst verankerten Subjektes ausgeht und die von dessen Können und zielgerichteten Bedürfen gebildet wird. Diese Intentionalität objektiviert die sinnoffene Welt in der Angleichung an die Bedürfnisstruktur des Selbst und geht aus von der Vorstellung eines autonomen Subjekts.[11] Zum anderen eine dieser ersten entgegengesetzte Form der Intentionalität: Diese entsteht nicht aus der Initiative des Selbst, sondern im Sinne von Levinas aus der Infragestellung seiner Autonomie (vgl. Butler 2007, 121).

In der Ausdifferenzierung dieser Hiatus-Situation kommt zu dieser doppelten Intentionalität die Figur der Responsivität: darunter wird die dialogische Struktur des Angesprochenwerdens und Anwortenmüssens verstanden; diese Struktur wird zum Konstitutionsfeld des Sinnzusammenhangs (vgl. Waldenfels 1994, 332), der gerade kein einheitlicher, um den Erfahrungshorizont und den Erwartungsraum des Selbst aufgebauter Vorstellungsraum ist, sondern der sich als Anknüpfungszusammenhang von diskontinuierlichen, fremden Adressierungen manifestiert (vgl. ebd., 278); dies geschieht über die in der Hiatus-Situation sich neu aufbauenden Interaktion, so dass hieran zu zeigen wäre, dass sich Responsivität weniger in der Wiederaufnahme einer Kontinuität des Zeitflusses, sondern

11 Dabei wird Autonomie hier nicht nur im Sinne einer Freiheit des Handelns gesehen, sondern auch in der diese Freiheit erst konstituierenden Erfahrung der Unbestimmtheit des Spielraums von Urteilen-, Handeln- und Entscheidenkönnen (vgl. Hilt 2008, 134f.).

vielmehr in der Dramaturgie einer Geschichte, die einen fiktionalen Spielraum von Anschlusshandlungen entwirft, äußert.

Selbst – Anderer bzw. Fremder

Hier liegt der Fokus auf differentiellen Struktur des Selbst – ‚I' und ‚me', Gleichheit und Verschiedenheit, dem partiellen Selbstentzug in der Formulierung der eigenen Geschichtlichkeit – und damit auf dem eingangs behandelten Problemcharakter der Identitätsbildung, wie sie sich im Kontext der sozialisationstheoretischen Debatten abzeichnen. Die Hiatus-Situation kann hier unter der Verschränkung von Selbstbezug und Selbstentfremdung untersucht werden. Dabei können diejenigen Irritationsmomente identifiziert und beschrieben werden, die sich nicht unter die Pole von Individualismus und Holismus subsumieren lassen (vgl. Waldenfels 2000, 287). Ist es in der Unterscheidung Selbst-Anderer/s prinzipiell möglich, dieses Andere/diesen Anderen zu generalisieren und die beiden Pole auch von einem dritten Standpunkt zueinander in eine symmetrische Beziehung zu setzen, ist dies in der Beziehung zwischen Eigen und Fremd so nicht möglich; ist die Übernahme der Position des Anderen in einer exzentrischen Positionalität in einer ‚geregelten' Selbstentfremdung' möglich oder gar intendiert, so gerade nicht die Erfahrung des Fremden: Hier zeigt sich ein Selbstbezug *im* Fremdbezug, der zum einen die Subjekt-Objektstellung von Selbst und Anderer, zum anderen die logisch-zeitliche Problematik, ob sich das Selbstverhältnis ausgehend vom Selbst oder vom Anderen her bildet, unterläuft. Denn darin, dass das Fremde durch einen Entzug gekennzeichnet ist, der nicht mit der Konstatierung und Identifizierung eines dem Selbst Anderen aufgefangen werden kann, entzieht sich auch die Bestimmtheit des Selbst.

Für diese Selbstentfremdung wird dann nicht mehr nur der kognitive Akt des Selbst- und Fremdverstehens, sondern v.a. der responsive – und damit auch ein narrativer – Aspekt der Interaktion bedeutsam: Hier gestaltet sich nämlich Handeln in einer solchen Zwischen- und Schwellensphären, wo (noch) nicht eindeutig entschieden werden kann, was meiner und was einer fremden Handlung zugerechnet und wie diese in ihrer Bedeutung und Geltung im Erzählen, Hören und Aushandeln von Geschichten anerkannt werden kann. Auch lassen sich hier Strukturen wechselseitiger Anerkennung weiter bestimmen (vgl. Ricœur 2006, 253ff.).

3. Erfahrung und Narration – Biografietheoretische Überlegungen zu den Leittypologien

Narrative Ausdrucksformen bilden die Grundlage für die Verbindung von Erleben, Erfahren und der Dialektik von subjektivem und sozialem Sinn in ihren Bedeutungsgehalten dar: sowohl im Handeln wie im Sprechen, womit mit Arendt der Begriff der Narration zunächst weit gefasst bleibt (vgl. Arendt 1981, 164ff.); diese wiederum werden über ihre narrative Gestaltung als Verbindung von subjektiven wie objektiven Aspekten hermeneutisch zugänglich. Das offene und plastische Selbst ist ein fiktionales und entspricht darin der anthropologischen Offenheit:[12] Fiktionalität repräsentiert nicht nur Realität, sondern bringt sie präsentativ zur Geltung. Im so zu Ausdruck und Gestalt kommenden Fiktiven gewinnt bloß subjektive Vorstellung Realität für ihre intersubjektive Deutbarkeit und vor allem Widerständigkeit gegenüber einer standardisierten, normierten interpretativen Objektivierung aus der Beobachterperspektive. Im Akt des Erzählens überschreitet Fiktionalisierung die immer nur perspektivisch fassbare(n) Realität(en), indem sie diese im Ausdruck reflexiv gestaltet. Gerade darin, dass sich an ihm das punktuell Erlebte bewähren muss und mit Alternativen ins Spiel kommen kann, hat das Fiktive seine Autorität. Es wird als Fiktives symbolisch zugänglich und transformationsfähig in derjenigen intersubjektiven Realität (vgl. Iser 1993, 381), die über den narrativen Ausdruck erst entsteht.[13] Im narrativen Ausdruck werden Erfahrungen von lebensgeschichtlichen Übergängen und Brüchen mit einem Index der Fiktionalität versehen, was ermöglicht, Rückschlüsse darauf zu ziehen, was für das latente Selbst unthematisch und nicht artikulierbar blieb, sich jedoch symbolisch in seinem Ausdruck manifestiert (vgl. Hilt 2010, 322ff.). Dabei werden Differenzen des Erlebten und nicht Thematisierten und dessen rekursiver Deutung manifest, ohne jedoch durch eine Deutungshoheit endgültig befestigt zu werden. Vielmehr zeigt sich hier ein „Übergangsbereich" für die Suche nach Ausdruck und der Transformation von Identität über die Reflexion von Handlungsentwürfen: unter einem vom Erzähler markierten Gestaltungswillen, der nicht nur einer äußeren Norm gelungener Identität folgt, sondern für den Nachvollzug der Identitäts- und Normbildung diese selbst wiederum mit dem Index des Fiktiven – mit Plessner: dem Hypothetischen[14] – versieht (vgl. dazu Iser 1993, 377).

Diese Struktur der reflexiven Realisierung der anthropologischen Offenheit in narrativen Strukturen folgt dem Theorieschema der narrativen Identität, das Paul Ricœur (2007) unter dem Begriff der dreifachen Mimesis als Verschränkung von (Alltags-)Handeln und seiner symbolischen, nicht nur sprachlichen,

12 Vgl. Hilt (2005b) und Hilt (2011).

13 In der Entwicklungspsychologie hat gerade D.W. Winnicott diese Transformations- als Übergangsprozesse beschrieben: als Gestaltung potenzieller Räume „zwischen innere(r), persönliche(r) psychische(r) Realität und wirkliche(r), äußere(r) Welt" (vgl. Winnicott 1973, 119), die auch auf die narrative Gestaltung übertragen werden kann.

14 Vgl. zur Verbindung des hypothetischen Konjunktivs mit der Einbildungskraft und ihrer sprachlichen Manifestation Plessner (1968, 348).

Repräsentationsformen in sinnhaften Lebensgeschichten, schließlich auch seiner auf das Handeln zurückwirkenden, selbstreflexiven Perspektivierung entwickelt hat: Charakteristisch für Handlungen ist es, dass sich ihre konstitutiven Momente in Hinblick auf einen Sinn organisieren, der dem Verstehen prinzipiell zugänglich ist; Handlung und Sinn sind zueinander vermittelt durch ein Handlungsschema, das über die einzelnen Akte hinausreicht: diese orientiert. Hat Handeln in diesem Sinne Zeichencharakter – es bezeichnet Sinn, symbolisiert und objektiviert ihn dabei –, und versteht man so Handeln als Sprache, so gilt umgekehrt für den Text als sinnkonstituierende Struktur, dass hier Sprache als Handlung zu verstehen ist und Texte in doppelter Weise zugänglich sind: als Sprache, die auf Handlung und ihre Sinnhaftigkeit verweist, und als Handlung (des Erzählens), die sprachlich Sinnperspektiven des dargestellten Handelns entwirft (vgl. Stierle 1975 15f.) Als Handlungen stellen die verschiedenen Formen der narrativen Selbstvergewisserung nicht nur Re-Präsentationen von dem der unmittelbaren Beobachtung Entzogenen – also dem erlebten Leben – dar; vielmehr wird in ihnen die Konstitution der eigenen Identität selbst vollzogen, die eben nicht schon *vor* ihrem Bewusstwerden über Repräsentationen besteht, sondern die erst *in* einer das Alltagshandeln begleitenden Erzählung konstituiert, figuriert, konfiguriert und transfiguriert, gleichsam dreifach reflektiert wird (vgl. Ricœur 1981, 28).

Gerade die Sozialtheorie des Alltags – der Lebenswelt – wertet Lebenslauf und Biographie eines Individuums hinsichtlich der Genese von subjektivem (gemeinten) Sinn, die sich in der Lebensgeschichte manifestiert und sich dabei zu objektivem – gedeuteten Sinn – wandeln kann, auf. Dies lässt sich bildungstheoretisch aufgreifen und konkretisieren: Biographische Ereignisse – Geschehen – werden zur Geschichte und damit zu einer thematisierbaren Erfahrung: Erfahrung hat eine narrative Struktur *und* konstituiert sich narrativ in der Repräsentation des erlebten Lebens durch Selektion, Anordnung, Deutung und Kommentierung von Ereignissen. Mit dem Akt des Erzählens tritt zu der (intendierten) Repräsentation der erzählten Geschichte die (teilweise nicht-intendierte) Präsentation einer Erzählgeschichte. Die narrative Gestaltung markiert dabei die Distanz zu einem nicht mehr für den unmittelbar handelnden Zugriff Präsenten, dessen Bedeutsamkeit und Relevanz *als* Repräsentation *im* erneuten Präsentieren für weiteres Handeln zugänglich wird. Narration repräsentiert dabei nicht nur ein Geschehen und sich darin vollziehende Handlungen, sondern ist selbst Handlung: Erst Narration überführt Vergangenes in eine solche Realität, an deren Sinn und Bedeutung weiteres Handeln über die Erzählung hinaus anknüpfen kann. Relevanz erhält das narrativ Gestaltete in seinen Anschlussmöglichkeiten: Wie es zu verwirklichen sein könnte (vgl. dazu Grätzel 2004, 128ff.).

Ist die Erzählung gekennzeichnet durch eine Variation der Verhältnisnahme zu dem Erlebten, zu sedimentierter, teilweise vor-thematischer Erfahrung, so lassen sich in diesen Variationen gerade deren Motivation durch Störungen des Vor-Thematischen aufgreifen und mit den Hiatus-Situationen in Verbindung bringen: d.h. mit solchen Situationen, die sich dadurch kennzeichnen lassen, dass weder eine

Assimilation erfahrener Eindrücke an ein bestehendes Schema noch eine Akkomodation des Verhaltens an eine Erfahrungseinheit möglich erscheinen. Mit Ricœur (1973) lässt sich indes schließen, dass die Validität einer solchen narrativen Annäherung an das Selbst als ein Offenes sich nur über die Reflexion ihrer Grenzen bestimmen lässt: d.h. der Widerstände, die der Ausdruck subjektiven Sinns seiner Deutung – seiner Objektivierung – bietet. In der literarischen Narration und der Notwendigkeit der Auslegung ihres „stummen Sinns" (Merleau-Ponty 1952, 171f.) kommt dies exemplarisch zur Darstellung.

Interpretatorisch narrative Identität fachphilosophisch wie auch in der Fachdidaktik aufzugreifen, öffnet ein Feld, in dem Variationen von Selbst und seiner sozialen Welt in ihrer Durchdringung zur Geltung kommen und zugänglich macht für Fragestellungen, wie die Konstitution eines Selbst in der Unterscheidung von ‚selbst' und ‚fremd' wie auch in einer normativen Diskussion um Ziele und Mittel von sowie Kritik an Bildungs- und Sozialisationsverläufen zu verstehen sei.

Literaturverzeichnis

Abraham, A. (2002): *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*. Wiesbaden: Opladen.

Arendt, H. (1981): *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.

Benner, D. (2010): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, München: Juventa.

Buck, G. (1979): Über die Schwierigkeit der Identität, singulär zu bleiben. In: O. Marquard, K. Stierle (Hg.): *Identität. Poetik und Hermeneutik VIII*, München: Fink, 665-669.

Buck, G. (1984): *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn, München: Schöningh.

Butler, J. (2007): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Forst, R. (2004): *Kontexte der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Geulen, D. (1989): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Goffman, E. (1967): *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Grätzel, S. (2004): *Dasein ohne Schuld*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Habermas, J. (1974): Können komplexe Gesellschaften vernünftige Identitäten ausbilden? In: J. Habermas, (Hg.): *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 92-129.

Habermas, J. (1999): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bd. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Halbig, C. / Kohl, T. (2004**):** Zur Rechtfertigung von Anerkennungsforderungen. In: C. Halbig / M. Quante (Hg.): *Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung*, Münster: lit-Verlag, 67-72.

Helsper, W. (2004): Sozialisation. In: H.-H.Krüger / W. Helsper (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS-Verlag, 79-91.

Hilt, A. (2005a): Die Frage nach dem Menschen. Anthropologische Philosophie bei Helmuth Plessner und Martin Heidegger. *Internationales Jahrbuch für Hermeneutik. 4,* 275-320.

Hilt, A. (2005b): Bildner des Nichts – Eugen Finks Frage nach dem Bild des Menschen. In: A. Hilt / C. Nielsen (Hg.): *Bildung im technischen Zeitalter*, Freiburg/München: Alber, 290-314.

Hilt, A. (2008): Der verborgene Mensch. Helmuth Plessners ethische Skizzen. In: F.-J. Illhardt (Hg.): *Die ausgeblendete Seite der Autonomie*, Münster, Hamburg, Berlin: lit-Verlag, 125-138.

Hilt, A. (2010): Hermeneutik der Transzendenzenz: Verstehen und Verständigung an den Grenzen der Erfahrung. In :M. Staudigl (Hg.): A*lfred Schütz: Phänomenologische Hermeneutik der Sozialen Welt*, Konstanz: UKV, 309-332.

Hilt, A. (2011): Fragwürdigkeit der Bildung – Eugen Finks pädagogische Anthropologie und phänomenologische Reflexion der Bildungspraxis. In: M. Brinkmann (Hg.): *Erziehung – Phänomenologische Perspektiven*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 73-92.

Honneth, A. (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Iser, W. (1993): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Koller, H-Chr. (2010): „Schwierigkeiten mit Identität". Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: C. Dietrich / H.-R. Müller (Hg.): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, *59-79.*

Krappmann, L. (2005): *Soziologische Dimensionen von Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.

Laing, R.D. (1961): *Self and Others*. London u.a.: Penguin.

Lenzen, D. (2000): Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung. In: C. Dietrich/ H.-R. Müller (Hg.): *Bildung und Emanzipation – Klaus Mollenhauer weiterdenken*, Weinheim/München: Juventa, 73-87.

Levinas, E. (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg, München: Alber.

Lippitz, W. (1993): *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Mead, G. H. (1962): *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago/London: Univ. of Chicago Press.

Mead, G H. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Merleau-Ponty, M. (1952): Das indirekte Sprechen und die Stimme des Schweigens. In *Das Auge und der Geist. Philosophische Essays*, hrsg. Chr. Bermes, S. 111-175. Hamburg: Meiner, 2003.

Merleau-Ponty, M. (1965): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.

Meyer-Drawe, K. (1984):. *Leiblichkeit und Subjektivität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink

Mollenhauer, K. (2003): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.

Nassehi, A. (2008): Phänomenologie und Systemtheorie. In: J. Raab / M. Pfadenhauer / P. Stegmaier, u.a. (Hg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*, Berlin: Springer, 163-173.

Parsons, T. (2005): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Plessner, H. (1980/1937) Die Aufgabe der Philosophischen Anthropologie. In: H. Plessner (Hg.): *Gesammelte Schriften VIII*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 33-51.

Plessner, H. (1980/1968): Der kategorische Konjunktiv. In: H. Plessner (Hg.): *Gesammelte Schriften VIII*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 338-352.

Ricken, N. (2002): Identitätsspiele und die Intransparenz der Macht. Anmerkungen zur Struktur menschlicher Selbstverhältnisse. In; J. Straub, J. Renn (Hg.): ‚*Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*, Frankfurt/New York: Campus, 318-359.

Ricœur, P. (1973): *Hermeneutik und Strukturalismus.* München: Fink.

Ricœur, P. (1981): Mimesis and Representation. *Annals of Scholarship. Metastudies of the Humanities and Social Sciences*, 2.3, 15-32.

Ricœur, P. (2005/1987): Narrative Identität. In P. Ricœur (Hg.): *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-199)*, Übers. u. hrsg. v. P. Welsen, Hamburg: Meiner, 209-225.

Ricœur, P. (2006): *Wege der Anerkennung. Erkennen – Wiedererkennen – Anerkanntsein*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ricœur, P. (2007): *Zeit und literarische Erzählung*. München: Fink.

Schütz, A. (1962): Symbol, Reality and Society. In: A. Schütz (Hg.): *Collected Papers I*, ed. and introduced by M. Natanson, The Hague: Nijhoff, 207-356.

Sesink, W. (2002): *Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts*. Münster: Lit-Verlag.

Simmel, G. (1899): Das Objekt der Soziologie. In: G. Simmel (Hg.): *Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen*, Frankfurt/Main, 115-118.

Stierle, K. (1975): *Text als Handlung*. München: Fink.

Tillmann, K.-J. (2007) *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.

Waldenfels, B. (1980): *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (1994): *Antwortregister*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, B. (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Winnicott, D.W. (1965): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler.

Winnicott, D.W. (1973): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Winnicott, D.W. (1983): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den ‚Collected Papers'*. Frankfurt/Main: Fischer.

Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22/3, 143-155.