

Die transformativen Bildungsprozesse, die sich in den ausführlichen lebensgeschichtlichen Erzählungen unserer Interviewpartner/innen dokumentieren, werden von den Akteuren auf je eigene Weise erlebt. Ja, nicht nur das, diese Menschen nehmen den Wandlungsprozess, den sie durchlaufen und zu ihrer eigenen Subjektivierung genutzt haben, oftmals als einmalig und unwiederbringlich wahr. Die qualitative Bildungsforschung hat dieser Eigentümlichkeit der jeweiligen Lebensgeschichte lange Zeit mit einer „extensiven Einzelfallauslegung“ (Marotzki 1990, S. 63) Rechnung getragen.<sup>1</sup> In dieser Hinsicht ist gerade die Forschung zu transformativen Bildungsprozessen zu Recht als einzelfallorientiert wahrgenommen worden (Tippelt 1998, S. 243; Tenorth 2000, S. 288; Scherr 2005, S. 18).

Allerdings weist jede einzelne Analyse eines Bildungsprozesses immer auch Bezugspunkte der individuellen Biographie zu überindividuellen und kollektiven Mustern auf, wie sie etwa von Fritz Schütze als „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1983a) herausgearbeitet wurden. Die Rekonstruktion fallübergreifender, überindividueller Strukturen ist dabei nicht nur eine Voraussetzung, um zwischen Idiosynkrasien und allgemeinen Aspekten in Autobiographien (vgl. Humboldt 1960, S. 337 u. 1981, S. 2) zu unterscheiden und die „Schere zwischen dem Typischen und dem Individuellen“ (Schulze 1997, S. 178) empirisch evident

---

1 Diese wird sowohl von der Narrationsstrukturanalyse (vgl. Schütze 1991, S. 207) als auch in der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) methodologisch begründet (siehe zur Kritik aus der Sicht der dokumentarischen Methode: Bohnsack 2007, Nohl 2013a, S. 15–41).

zu machen. Die empirische Bildung fallübergreifender Typen ist für die qualitative Bildungsforschung auch wichtig, um sich „dem Problem der Generalisierbarkeit ihrer Aussagen stellen“ zu können (Krüger 1999, S. 26). Generalisierungen zu ermöglichen, zählt mittlerweile zu den Standards qualitativer Forschung (vgl. Bohnsack 2005).

Während bislang alle uns bekannten Untersuchungen zu transformativen Bildungsprozessen (außer unseren eigenen) sich lediglich auf ein (Marotzki 1990), zwei (Koller 1999; Rose 2012) oder drei Fälle (Fuchs 2011) beziehen und sich insofern allenfalls auf eine kleine Vergleichsbasis stützen können, möchten wir in diesem Kapitel eine empirische Analyse zur Diskussion stellen, die sich auf eine größere Anzahl von Fällen stützt, welche überdies in ganz unterschiedlichen thematischen Gebieten angesiedelt sind. Da die einzelnen Forschungsarbeiten, auf die unsere empirische Analyse zu Bildungsprozessen Bezug nimmt, mit derselben Erhebungsmethode (narratives Interview, siehe Schütze 1983a) und demselben Auswertungsverfahren (dokumentarische Methode, siehe Bohnsack 2007 u. Nohl 2012) durchgeführt wurden, ergibt sich für uns die Möglichkeit, trotz thematischer und anderer Divergenzen zwischen den Fällen übergreifende Muster auf einem hohen Generalisierungsniveau zu identifizieren.

Durchaus der narrativen Anlage unseres Datenmaterials geschuldet, aber zugleich im Einklang mit der theoretischen Konzeptionalisierung von Bildung als *Prozess*, widmen wir uns zunächst der *Ablaufdynamik*, die der subjektivierenden Transformation von Lebensorientierungen unterliegt. Es handelt sich hier um eine Art Trajekt, eine naturwüchsige Bahn durch lebensgeschichtliche Zeit und gesellschaftlichen Raum, deren einzelne Phasen identifizier- und typisierbar sind. Im Trajekt des Bildungsprozesses gehen die einzelnen Phasen nicht nur ineinander über, sondern bedingen die jeweils nächste,<sup>2</sup> ebenso wie sie die vorangegangene zur Voraussetzung haben. Vier – und unter bestimmten Umständen fünf – Phasen haben wir über unsere gesamten bisherigen Forschungsarbeiten hinweg typisieren können und möchten sie in Abschnitt 2.1 vorstellen.

Diese prozessanalytische Typenbildung, in der die „Geschichte des Habitus und damit seine Entwicklung, Differenzierung und gegebenenfalls seine Modifizierung im Zentrum der Rekonstruktion“ (Rosenberg 2012, S. 199) steht, ermöglichte es uns auch, typische Erfahrungen zu identifizieren, die dem Bildungsprozess vorangehen und ihn in gewisser Weise erst ermöglichen (wenn auch

---

2 Hier handelt es sich aber nicht um hinreichende Bedingungen, mit denen eine vorangegangene Phase eine Fortsetzung des Bildungsprozesses sozusagen erzwingen würde, sondern nur um notwendige Bedingungen. Letztlich können Bildungsprozesse auch abbrechen und auf der Ebene von Lernen verbleiben.

nicht erzwingen). Jenseits von Modellen, die diese Ressourcen von Bildung eher als Ausstattung (etwa im Sinne eines feststehenden „kulturellen Kapitals“) betrachten oder direkte Linien zwischen bestimmten Vorerfahrungen und dem Bildungsgeschehen ziehen, konnten wir im Vergleich unterschiedlichster Fälle Relationen verschiedener Erfahrungskomplexe rekonstruieren, die die Dynamik des Bildungsprozesses in Gang bringen (siehe Abschnitt 2.2).

Die Ergebnisse unserer auf empirischen Rekonstruktionen basierenden Typenbildungen zu Phasen und Ressourcen von Bildung werden wir schließlich – in Abschnitt 2.3 – innerhalb des Forschungsstandes einordnen und diskutieren, wobei wir hier nicht nur Untersuchungen zur transformativen Bildung, sondern auch andere Arbeiten, insbesondere jene zum „transformative learning“, einbeziehen.

## 2.1 Phasen transformativer Bildungsprozesse

Die Trajekte von Bildungsprozessen sowohl in der Einmaligkeit der jeweiligen Lebensgeschichte als auch in ihrem übergreifenden Phasenablauf zu erfassen, ist nur dann möglich, wenn man das Verhältnis von individuellem Bildungsgeschehen und generalisierungsfähiger Typik so austariert, dass stets eine Verbindung zwischen beiden vorhanden ist. Durchaus im Unterschied zu theoretischen Generalisierungen, aber auch zu empirischen Einzelfallstudien, möchten wir in diesem Abschnitt vier – und in manchen Konstellationen fünf – Phasen des Bildungsprozesses empirisch herausarbeiten. Wir werden exemplarisch anhand von Transkriptausschnitten zeigen, wie die jeweilige Phase fallübergreifend beschaffen und zugleich in individuellen Lebensgeschichten verankert ist. Jenseits der individuellen Ausprägungen werden wir insbesondere auch solche Unterschiede innerhalb einer Phase berücksichtigen, die über mehrere Fälle hinweg zu finden und mit deren Spezifika zu erklären sind: In jeder Phase kann es nämlich unterhalb der übergreifenden Gemeinsamkeiten differente Ausprägungen geben, die zueinander funktional äquivalent sind.

Die Phasen des Bildungsprozesses haben wir in einer Reanalyse der Fälle von acht voneinander abgrenzbaren Fallgruppen typisiert. Jede dieser Fallgruppen verfügt über eine gewisse interne Homogenität und wurde bereits in eigenständigen Studien u. a. auf typische Bildungsphasen hin untersucht.<sup>3</sup> Am Beginn standen die vergleichenden Rekonstruktionen von spontanen Bildungsprozessen, die Nohl (2006) in Bezug auf drei unterschiedliche Lebensalter an-

---

3 Siehe zur Bedeutung von Fallgruppen für die dokumentarische Methode Nohl 2013a, S. 113ff.

gestellt hat. Zwar ließen sich übergreifende Phasen dieser in der Spontaneität des Handelns beginnenden Transformationsgeschehnisse entdecken, doch werden manche dieser Phasen von Jugendlichen (1) anders erlebt als von Erwachsenen in der Lebensmitte (2) bzw. als von Seniorinnen (3). In der Arbeit von Rosenberg (2011a) wurde weniger ein Vergleich zwischen unterschiedlichen sozialen Dimensionen wie (Bildungs-)Milieu, Generation oder Geschlecht angestrebt, vielmehr wurde der Fokus auf unterschiedliche Formen der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gelegt. Differenziert werden konnten so Bildungsprozesse als Wandlungen des Habitus (4) und Bildungsprozesse, die sich als Transformationen des Habitus vollzogen (5).<sup>4</sup> Innerhalb der diesem Buch zugrundeliegenden DFG-Projekte rekonstruierte Rosenberg (2014a, b, c) dann, inwiefern neue Erfahrungsansprüche im Kontext von kultureller Pluralität Potentiale für unterschiedliche Lern- und Bildungsprozesse bereitstellen können. Anders als im Kontext der interkulturellen Bildungsforschung üblich, wurden dabei abseits von Migrationsprozessen Akteure (wie Konvertiten, Traveller oder Kinder binationaler Partnerschaften) untersucht, bei denen eine intensive Auseinandersetzung mit kulturpluralen Erfahrungsansprüchen zu vermuten waren (6). Thomsen (2014) befasste sich mit Bildungsprozessen, die im Zusammenhang von sozialen Bewegungen entstehen können. Dabei entdeckte sie bei denselben Akteuren zunächst adoleszente Bildungsprozesse, die mit der Involvierung in die soziale Bewegung zusammenhängen (7), um später auch auf Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zu stoßen, die teils mit der Distanzierung von den sozialen Bewegungen einhergehen (8). In jeder der genannten Fallgruppen haben wir zwischen drei und sieben Fälle analysiert, sodass sich unsere empirische Datenbasis auf insgesamt 32 Bildungsprozesse erstreckt. Diese Fälle finden sich, sortiert nach den Fallgruppen, in Tabelle 1.

---

4 Sowohl Habituswandlungen als auch Habitustransformationen stellen Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen in ihrer Totalität dar. Bei der Wandlung des Habitus transformiert sich eine Habitusdimension, wodurch eine biographisch neue Orientierung entsteht, die sich auch auf andere biographische Orientierungen auswirkt. Bei einer Habitustransformation kommt es hingegen nicht zu Transformation einer, sondern mehrerer Habitusdimensionen. Durch die Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken der Praxis werden so mehrere Selbst- und Weltverhältnisse transformiert (vgl. hierzu Rosenberg 2011a, S. 285 ff.).

**Tabelle 1** Überblick über das Sample zur Phasentypik

Fallgruppe	(1) Jugendliche (Nohl 2006)	(2) Lebensmittel (Nohl 2006)	(3) Seniorinnen (Nohl 2006)	(4) Wandlung des Habitus (Rosenberg 2011a)
Fälle	Bernd Meier, Bahri Bodur, Deniz Albayrak	Hubert Schlosser, Sabine Hintzer, Bettina Scharte	Bärbel Kiepert, Beate Brandt, Kirsten Schwehn	Niklas Behrend, Sebastian Christophsen, Pierre Walters
Fallgruppe	(5) Trans- formation des Habitus (Rosenberg 2011a)	(6) Kulturelle Pluralität (Rosenberg 2014a)	(7) Soziale Bewegungen - Adoleszenz (Thomsen 2010 u. 2014)	(8) Soziale Bewegungen - Erwachsene (Thomsen 2014)
Fälle	Svetlana Chruchot, Jan Bosch, Christiane Othmar	Stuart Smith, Lin Wagner, Frank Helmer, Thomas Mill, Sascha Sper- ling, Michael Sänger, Dennis Jost, Patrick Minks	Thomas Büchner, Tanja Richter, Bettina Kubitschek, Anja Weber, Peter Waldorfer, Sandra Bach	Thomas Büchner, Bettina Kubitschek, Anja Weber

Unsere Reanalyse der Fälle bezieht die in den Fallgruppen jeweils bereits typisierten Phasen mit ein und ist daran interessiert, übergreifende Gemeinsamkeiten aus ihnen heraus zu präparieren. Der generalisierte Charakter der auf diese Weise entstandenen Phasentypik ergibt sich nun gerade nicht aus einer einfachen Abstraktion – im Sinne einer Ablösung von den empirischen Daten. Vielmehr stehen und fallen die Generalisierungspotentiale unserer Phasentypik damit, dass sich dieselbe Phase in den unterschiedlichen Fallgruppen zeigen lässt und deutlich wird, inwieweit sie dort von anderen Momenten modifiziert wird. Die Generalisierung der Phasen wird also erst durch ihre Spezifizierung in den einzelnen Fallgruppen oder durch den Aufweis eventueller anderer Unterschiede möglich.<sup>5</sup> Um nun nicht dieselbe Phase stets anhand von acht Fallgruppen (oder gar in jedem Einzelfall) zeigen zu müssen, führen wir auf den folgenden Seiten die jeweilige Phase zunächst in generalisierender Absicht (anhand von Transkriptausschnitten aus zwei, drei Fällen) ein, um dann, soweit nötig, auf Spezifika zu

5 Auf den grundlegenden Zusammenhang von Generalisierung und Spezifizierung hat Bohnsack (2005) hingewiesen.

verweisen. Um die Komplexität der Darstellung nicht unnötig zu erhöhen, verzichten wir hier auf Verweise auf andere empirische oder theoretische Forschungsarbeiten; in Abschnitt 2.3 werden wir unsere empirischen Ergebnisse dann im Lichte des Forschungsstandes diskutieren.

### 2.1.1 Phase des nichtdeterminierenden Beginns

Über die Frage, wann denn nun ein Bildungsprozess beginne, lässt sich trefflich streiten (in gewisser Weise zählt ja auch die Vorgeschichte des Bildungsprozesses, in dem sich erst seine Ressourcen zusammenfügen, dazu). Als markanter Beginn erwies sich in den von uns analysierten Lebensgeschichten jedoch derjenige Moment, in dem etwas Neues in das eigene Leben einbrach. Dieses Neue wird – sonst wäre es nicht neu – weder von den Betroffenen antizipiert noch geplant. Es tritt unvermittelt auf, wie etwa bei Hubert Schlosser, der eines Tages in einem Park in Ulm spazieren ging und dort auf eine Samba-Percussion-Gruppe traf:<sup>6</sup>

Naja ich würd sagen da ist das jetzt gar nich so spektakulär, ich hab die nur einfach gesehn //mmh// die Sambagruppe und das war (.) //mmh// also in dem Moment wo ich die gesehn und gehört hab eh //mmh// und auch gesehn hab wie die sich bewegen, (da) war mir ja selber nich klar dass ich //mmh// acht Jahre später (.) selber ne //mmh// davon leben werde, und irgendwie zehn Jahre später //mmh// da selber jetz ne Existenz gründe ne, //mmh// mit relativ viel Geld auch, so (.) ich hab die halt gesehn und wusste das will ich auch machen.

Hubert Schlosser ist das Kind eines Hilfsarbeiters und einer Putzfrau. Nach seinem Realschulabschluss scheitert er an der Aufnahmeprüfung einer Fachschule für Gestaltung. Eine Ausbildung zum Erzieher bricht er später ab. Zu diesem Zeitpunkt hatte er aber schon die Samba-Percussion für sich entdeckt, sich einer Samba-Gruppe angeschlossen und erste Auftritte absolviert. Später, nach einem Umzug nach Berlin, unterrichtet er eigene Schüler/innen und baut dann eine eigene Samba-Schule auf.

In dieser Beschreibung jenes Moments, in dem das Neue in sein Leben tritt, und in den in sie eingelassenen Reflexionen dokumentiert sich, dass der Anblick der „Sambagruppe“<sup>7</sup> und der Wunsch, dies „auch machen“ zu wollen, erst vor dem Hintergrund des später sich entfaltenden Bildungsprozesses (im Zuge dessen Herr Schlosser eine „Existenz gründen“ wird) ihre besondere Signifikanz er-

6 Zu den Regeln der Transkription siehe den Anhang zu diesem Band.

7 Zitate ohne Quellenangaben stammen aus dem jeweiligen narrativen Interview.

halten; denn ursprünglich war diese Begegnung mit dem Neuen „gar nicht so spektakulär“.

Diese Beiläufigkeit des Neuen wird auch in der Erzählung von Pierre Walters deutlich, der zunächst ausführlich die Entwicklung des Internets im Berlin der „neunziger“ Jahre schildert, um dann recht lapidar mitzuteilen, dass es ihn „dann halt auch gereizt“ habe, dessen Funktionsweise kennenzulernen:

So Mitte der Neunziger als es mit dem Internet losging gab's dann halt so'n in Berlin irgendwie internationale Stadtserver wo wo halt irgendwie Leute halt n Server zur Verfügung gestellt haben wo dann irgendwelche Privatpersonen oder Verbände oder Musiker halt ((Räuspern)) sich im Internet präsentieren konnten. und ähm (.) und wo so halt einfach noch so ne alternative Öffentlichkeit geschaffen werden sollte irgendwie. und ähm wat auch gemacht wurde wat halt nur nicht in so'm großen Maße wahrgenommen wurde wie wie halt Leute irgendwie das Fernsehen annehmen. //hmhm// und ähm (3) also dat hat mich dann halt auch gereizt irgendwie zu gucken okay. wie wie funktioniert n dat.

Pierre Walters wächst Mitte der 1970er Jahre in einer ländlichen Umgebung in der DDR auf. Er verlässt seinen Heimatort 1995 im Alter von zwanzig Jahren, um seinen Zivildienst zu leisten. Danach zieht er nach Berlin. Hier beginnt er nach einem einjährigen Moratorium das Studium der Kunstgeschichte. Zusammen mit Kommilitonen beginnt er ein Netzkunstprojekt, das ihn über mehrere Jahre beschäftigt.

Es ist hier nicht alleine das technische Element, das neu in Pierre Walters Leben auftaucht, sondern das Potential des Internets, eine „alternative Öffentlichkeit“ zu schaffen. Zugleich wird in diesem Transkriptausschnitt deutlich, dass Herr Walters die Tragweite dieser technischen Neuerung und deren Relevanz für sein eigenes Leben noch überhaupt nicht überschauen kann. Erst nach einer ganzen Reihe von praktischen Erfahrungen wird diese Entdeckung seinen Lebensorientierungen eine Wende geben. Wie in den Fällen aus anderen Fallgruppen auch zeigt sich hier in den Fällen von Hubert Schlosser und Pierre Walters ein nichtintendierter Beginn von Bildungsprozessen.

### **Individualität vs. Kollektivität in der Phase des nichtdeterminierenden Beginns**

In der ersten Phase der Bildungsprozesse lassen sich Differenzierungen zwischen einem *individuell* und einem *kollektiv* geprägten Beginn ausmachen. In den bisher angeführten Fällen wie auch insgesamt in den Fallgruppen 2, 3, 4 und 5 beginnen die transformativen Prozesse damit, dass die Akteure neuen Praktiken begegnen,

die sie dazu ‚reizen‘, sich näher mit ihnen auseinanderzusetzen. In dieser Hinsicht beginnt der Bildungsprozess vornehmlich mit *individuellen* Handlungsvollzügen. Im Unterschied hierzu haben wir auch Fallgruppen gefunden, in denen die Phase des ersten spontanen Kontakts weitgehend kollektiv strukturiert ist. Anja Weber etwa berichtet von ihrer Zeit in der Realschule, in der sie sich innerhalb der Klasse zunehmend marginalisierte, dann aber in eine neue Gruppe von Jugendlichen hineingeriet:

auf jeden Fall ((seufzend)) würde ich jetzt mal es so im Nachhinein sagen, war ich da in ner ziemlich bescheuerten Klasse, in sofern, dass die alle, dass die Mädchen da alle total blöd warn. und ich glaube wir warn, (2) total blöd, so pubertierend blöd. (1) und ähm und so stulle würde ich jetzt auch mal son bisschen sagen und dann hab ich aber mit (1) mit vierzehn hab ich angefangen zu rauchen, und so vielleicht mit fünfzehn oder so hab ich dann ein paar andere Leute kennengelernt. auch auf der Schule aber nicht in meiner Klasse. und da fing das dann an dass ich glaube ich son ander- andern Weg auch bisschen eingeschlagen habe. die eine die war so ähm (1) son bisschen punkig angehaucht (.) und war glaube ich so von ihrer von ihrer Entwicklung schon bisschen weiter. also so bißchen, nen anderen Weg gehen und die ((räuspern)) und die hat mich dann glaub ich son bisschen mitgezogen. das war ganz witzig. wir ham dann (.) angefangen zu kiffen, und (2) (°muss i mal°) aufpassen da warn wir ja noch jung da war ja der Radius auch noch nicht so groß. wir sind immer mit nem Mofa rumgefahren @auf jeden Fall@ und ähm ((seufzt)) (2) es fing dann glaube ich zu der, Zeit, so an (.) dass man (.) Spießer blöd fand und so ne. [...] wir ham eigentlich zu der Zeit, ziemlich viel gekifft, gesoffen und in irgendwelchen komischen Zimmern rumgehockt. beziehungsweise im Sommer auf em Feld oder draußen und im Winter in irgendwelchen Diskos oder so ziemlich viel mit Drogen experimentiert.



Bei Anja Weber, zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt, begann die Einfindung in eine linksradikale politische Orientierung mit kollektiven Aktionismen in der Jugend: Drogenkonsum und Demonstrationsbesuche prägen über einige Zeit die Praxis ihrer Peergroup. Nachdem diese sich nach und nach auflöste, geht Frau Weber im Alter von knapp 20 Jahren von Süddeutschland nach Hamburg, um dort in einem besetzten Haus unterzukommen. Über 15 Jahre hinweg bewegt sie sich fortan in verschiedenen Teilen der dortigen linken und linksradikalen Szene, wohnt in verschiedenen besetzten Häusern und Hausprojekten und arbeitet in einem Kollektiv. Mit Mitte 30 setzt eine Distanzierung von diesen Zusammenhängen ein. Frau Weber entwickelt zudem den Wunsch, einen Beruf zu erlernen und findet in der Ausbildung zur Krankenschwester eine Arbeit, die sie mit „Sinn“ erfüllt.

Die Abgrenzung von der „bescheuerten Klasse“, die Hinwendung zum Rauchen und der damit verbundene Anschluss an eine Gruppe von „Leuten“, die es ihr gleichtun, gehen miteinander einher. Erst in diesem neuen sozialen Zusammenhang entfalten sich für Frau Weber dann auch jene Praktiken und Haltungen, die ihren nun beginnenden Bildungsprozess vorantreiben werden. Sie fängt nicht nur an zu „kiffen“, sondern nimmt die Aktivitäten der Peergroup auch als eine Möglichkeit wahr, „nen anderen Weg“ zu gehen. Demgegenüber erscheinen solche Menschen, die eine andere Handlungspraxis an den Tag legen, nicht nur als „Spießer“, sondern als „blöd“. Es ist diese Inklusion in eine neu entstehende *kollektive Praxis*, aus der heraus sich Anja Weber später politisieren wird.

Die Phase des nichtdeterminierenden Beginns ist insbesondere dort kollektiv strukturiert, wo es sich – wie auch im Fall von Frau Weber – um Bildungsprozesse in der Adoleszenz handelt (insbesondere Fallgruppen 1 u. 7). Dabei erweist sich das Wechseln zwischen unterschiedlichen Peergroups (innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes) als jugendtypisches Moment der Suche nach Gemeinsamkeit.<sup>8</sup> Von einem solchen Wechsel berichtet auch Niklas Behrend, der damals ein Gymnasium besuchte. Vor dem Hintergrund, dass seine Freundin in seiner eigenen Clique keine Anerkennung fand, kam es zu einer allmählichen Distanzierung von letzterer:

---

8 Die Bedeutung der Suche nach habituellen Gemeinsamkeiten für Jugendliche, die nicht fest in Milieuzusammenhänge eingebunden sind, haben Bohnsack et al. (1995) und Schäffer (1996) überzeugend herausgearbeitet. Dass bei dieser Suche „kollektiven Aktionismen“ eine besondere Bedeutung zukommt, haben Bohnsack et al. (1995, S. 17) gezeigt.

Und ja es hat sich ((Räuspern)) hat sich da irgendwie alles so nach und nach so'n bisschen verschoben wie gesagt so der Kreis der dieser Clique (mit) kam das verschob sich so'n bisschen auf auf andere Leute die ich halt noch nicht kannte, die auch auf der Schule waren aber die ähm die mir halt eher fremd waren oder die einfach aus ner Klasse und die waren zusammen am Anfang im Gymnasium da war das noch so ne Klassenfeindschaft eher, wir gegen die, und das vermischte sich dann irgendwann so'n bisschen dann waren die auf einmal nicht mehr die Feinde sondern die Freunde und dann waren's irgendwie und dann waren (auf einmal) sogar noch bessere Freunde und so als die alten Freunde und irgendwie ich bin da eben nicht so ganz mitgekommen oder so. ähm ich hatte halt auch zu dieser erweiterten Gruppe dann lange Zeit (.) keinen richtigen Zugang. das=hat sich dann eigentlich alles so'n bisschen geändert als ich angefangen hab zu kiffen. @(.).@ dadurch haben sich eigentlich so die die Freundschaftsbeziehungen noch mal neu sortiert, als dann sowohl also auf der einen Seite gab es halt welche von der alten Crew, die damit nichts anfangen konnten und (.) weswegen ich sozusagen Abstand zu denen bekommen hatte, auf der anderen Seite waren sozusagen in der erweiterten Crew wieder Leute die auch gekifft haben, und so dass ich denen auf einmal näher wurde.

Niklas Behrend wird als Sohn eines Richters und einer Lehrerin geboren. Seine Adoleszenz ist geprägt durch die Suche nach einer Peergroup und Konflikten mit den Eltern. Nach dem Abitur beginnt er ein Informatikstudium und setzt sich intensiv mit Projekten der Netzkunst auseinander.

Niklas Behrend berichtet hier von einem Wechsel der Peergroup. Dabei gelangen mit den neuen Freunden, die zuvor einmal „Feinde“ gewesen waren, auch Handlungspraktiken in Niklas Behrends Leben, die ihm zuvor unbekannt gewesen waren. Hier handelt es sich nicht nur um das im Transkript erwähnte Rauchen von Haschisch. Auch entstand ein „Interesse für Techno“, das ihn allerdings wiederum von der „neuen Crew“, die diese Musikrichtung nicht mochte, distanzierte und zu neuen Suchbewegungen führte.

Dort, wo die erste Phase des Bildungsprozesses kollektiv strukturiert und durch den Anschluss an neue soziale Zusammenhänge charakterisiert ist, deutet sich eine gewisse Kontingenz der bildsamen Handlungspraktiken an. Innerhalb der neuen Clique wie auch bei deren wiederholtem Wechsel können neue Praktiken auftreten, die schließlich das zentrale Medium des Bildungsprozesses konstituieren. Demgegenüber findet sich ein solches Changieren zwischen ver-

Bildung und Lernen im biographischen Kontext  
Empirische Typisierungen und praxeologische  
Reflexionen

Nohl, A.-M.; von Rosenberg, F.; Thomsen, S.

2015, VIII, 281 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06601-7