

Nohl, Arnd-Michael

Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 91-107



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Arnd-Michael: Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 91-107 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44478 - DOI: 10.25656/01:4447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44478>

<https://doi.org/10.25656/01:4447>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Arnd-Michael Nohl

Die Bildsamkeit spontanen Handelns

Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern

Zusammenfassung: Spontanes Handeln kann zum Ausgangspunkt von Bildung werden. Auf der Basis von narrativen, biografisch angelegten Interviews mit Jugendlichen, Erwachsenen in der Lebensmitte und Seniorinnen werden in diesem Beitrag sieben Phasen von solchen Bildungsprozessen empirisch rekonstruiert, die im spontanen Handeln beginnen. Der Vergleich der unterschiedlichen Lebensalter macht es zudem möglich, lebensalterspezifische Aspekte in diesen Bildungsphasen zu identifizieren. Diese empirischen Analysen werden mit der bildungstheoretischen Diskussion verknüpft.

Dass Bildungsprozessen ein Moment des Spontanen eigen ist, gehört zu den Grundannahmen der Erziehungswissenschaft. Noch sehr allgemein verweist Wilhelm von Humboldt (1960, S. 237) auf die „Selbsttätigkeit“, einen Begriff, den Dietrich Benner (1990, S. 32) in seiner Humboldt-Interpretation in denjenigen der „Spontaneität“ übersetzt. Und Herman Nohl (1957, S. 137) spricht von der „Spontaneität des Zöglings“, mit der die Pädagogen rechnen müssten. Selbsttätigkeit und Spontaneität markieren in diesen Bildungstheorien die Grenzen pädagogischer Machbarkeit, sie verweisen auf die Unverfügbarkeit und „Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen“ (Mollenhauer 1998, S. 160).

Allerdings sind Bildungsprozesse nicht nur der vollständigen Steuerung durch Pädagogen entzogen; auch die Sich-Bildenden selbst haben ihre Bildungsprozesse nicht gänzlich unter Kontrolle. Spontaneität markiert „eine Dimension, deren das Subjekt nicht mächtig ist und die doch seine Selbstmächtigkeit begründet; die sein Eigenstes ist, ohne seiner Verfügung zu unterliegen“ (Dieckmann/Wimmer 1993, S. 1441).

Im Spontanen kommt es zu einer Beziehung zwischen Mensch und Welt jenseits planvollen, reflexiv gesteuerten Handelns. Spontaneität „ist verstehbar als die Bewegungsform, in der sich schon im Menschen seine Bezogenheit auf die äußere Welt vollzieht, bevor die Welt als im bewußten Vorstellungsbild repräsentierte zum Objekt und Ziel planvoll-intentionaler Akte des Ich wird“ (ebd.). Das Moment des Spontanen lässt sich insofern nicht auf den Sich-Bildenden reduzieren, sondern ist im Kontext seiner Weltbezüge zu sehen. Otto-Friedrich Bollnow (1962, S. 31) spricht hier vom plötzlichen „Einbruch eines ganz Andersartigen“ in der Lebensgeschichte.

Der spontan induzierte diskontinuierliche Verlauf ist nicht nur eine Begleiterscheinung von Bildung, sondern kann den Kern jener „unstetigen Formen der Erziehung“ ausmachen, auf die Bollnow schon früh verwiesen hat und die hier als Bildungsprozesse bezeichnet werden. Diese „unstetigen Formen“ sind dadurch charakterisiert, dass sich in ihnen der „Verständnishorizont selber verwandelt“ (Bollnow 1970, S. 145). In solchen Wandlungsprozessen spielen „Spontanphänomene“, d.h. „unvorhersehbare und unvorhersagbare Lebensereignisse“ (Bittner 1989, S. 28), die „den eigentlich geplanten Gang

der Dinge unterbrechen, durchkreuzen“ (ebd., S. 27), eine wichtige Rolle. Aus Spontaneität kann also Bildung werden.

Doch sind spontane Bildungsprozesse immer nur „ex post actu“ (ebd., S. 31) zu identifizieren. Daher wurde – im Anschluss an Bollnow – vorgeschlagen, derartige Phänomene mittels der Autobiografie (vgl. Henningsen 1981) bzw. der „narrativen Methode“ (Bittner 1989, S. 34) empirisch einzufangen und jene „beschreibbaren Strukturen“ bzw. „Grammatiken“ (Schäfer 1989, S. 39) zu analysieren, die das Neue in diesen Bildungsprozessen hervorbringen. Denn in der narrativen Vergegenwärtigung ist die Bedeutung des Spontanen für Bildungsprozesse empirisch rekonstruierbar.

Das narrative Interview, wie es von Fritz Schütze (1983) entwickelt wurde, eignet sich für die Erhebung von Bildungsprozessen insbesondere deshalb, weil unter den typischen Prozessstrukturen, die von Schütze in zahlreichen lebensgeschichtlichen Erzählungen herausgearbeitet wurden, auch jene der Wandlung zu finden ist. Biografische Wandlungsprozesse zeichnen sich durch eine allmähliche oder plötzliche Transformation zentraler Lebensorientierungen aus (vgl. Schütze 1994), d.h. durch das, was Bollnow eine Wandlung des „Verständnishorizonts“ genannt hat (s.o.). Nicht nur Schütze (2000, S. 63) selbst hat auf Parallelen der Wandlung mit der „Kreativitätsentfaltung des Bildungsprozesses“ hingewiesen; auch in der qualitativen Bildungsforschung wurde die Frage, inwieweit sich Wandlungsprozesse als Bildungsgeschehen verstehen lassen, ausführlich diskutiert und grundsätzlich positiv beantwortet (vgl. vor allem Marotzki 1990; siehe auch Kokemohr 1989; Alheit 1995; Koller 1999; von Felden 2003). Bildung wird hier als jener Prozess verstanden, in dem sich die Selbst- und Welthaltungen von Menschen, d.h. ihre Lebensorientierungen, transformieren. Im Unterschied dazu wird Lernen als die Mehrung von Wissen und Können innerhalb gegebener Selbst- und Welthaltungen definiert (vgl. Marotzki 1990).

Dieses Verständnis von Bildung als Wandlungsprozess strukturiert das Forschungsprojekt, welches diesem Beitrag zu Grunde liegt. In dieser empirischen Untersuchung wurden aus einem größeren Sample neun narrative, biografisch angelegte Interviews (vgl. Schütze 1983), in denen sich Bildungsprozesse abzeichneten, ausgewählt und mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) interpretiert. Aufgrund der vergleichenden Anlage der Forschung konnten fallübergreifende Dimensionen der in den Lebensgeschichten identifizierten Bildungsprozesse herausgearbeitet und in eine mehrdimensionale Typologie (vgl. Bohnsack 2003, S. 141-154) überführt werden. Im Vordergrund stand hierbei die übergreifende Typik der Phasen des Bildungsprozesses. Da die neun Lebensgeschichten von Personen unterschiedlichen Alters – Jugendliche um die 20 Jahre, Erwachsene im Alter von ca. 35 Jahren und etwa 65-jährige Seniorinnen – stammen, konnte im Fallvergleich zudem – wenn auch auf niedrigerem Generalisierungsniveau – eine zweite Typik, jene des Lebensalters, entwickelt werden, die die Phasen des Bildungsprozesses stellenweise überlagert. Eine dritte Vergleichsebene, jene zwischen Personen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen (Gymnasial- vs. Haupt- oder Realabschluss), ließ sich nur in eingeschränktem Maße herausarbeiten.

In diesem Beitrag werden zunächst die untersuchten neun Fälle eingeführt (Abschnitt 1), um dann dem empirischen Ablauf der untersuchten Bildungsprozesse zu folgen: Dem Bildungsgeschehen voran geht ein typischer Erfahrungszusammenhang, der für Bildung und spontanes Handeln eine hohe, wenn auch keine determinierende Bedeutung hat (Abschnitt 2). In einer Phase ersten spontanen Handelns beginnt der Bildungsprozess (Abschnitt 3). Dieses spontane Handeln wird dann in Phasen der unspezifischen Reflexion (Abschnitt 4) und des Erkundens und Lernens (Abschnitt 5) sowie einer Phase erster gesellschaftlicher Bewährung (Abschnitt 6) gefestigt. Eine besondere Dynamik erhält das Bildungsgeschehen in einer Phase zweiten spontanen Handelns (Abschnitt 7) und bewährt sich dann in einer anschließenden Phase nochmals in der Gesellschaft (Abschnitt 8). Abgeschlossen und stabilisiert wird der Bildungsprozess mit einer biografischen Selbstreflexion (Abschnitt 9).

Wie diese Phasentypik in den einzelnen Fällen von der Lebensalterstypik und teilweise von schulabschlusspezifischen Aspekten überlagert wird, wird im Zusammenhang der jeweiligen Phase, d.h. innerhalb der genannten Abschnitte, dargestellt. Zudem finden sich an gegebenem Ort Verweise auf einschlägige erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten, die Anknüpfungspunkte für die empirischen Ergebnisse bieten.¹

1. Zusammenfassung der Lebensgeschichten

Zu den Jugendlichen des Samples gehören drei männliche Personen, Bernd, Deniz und Bahri, die im Alter zwischen 19 und 23 Jahren interviewt wurden. Bernd, der mit seinen Eltern nach langjähriger politischer Diskriminierung noch vor dem Mauerfall aus der DDR ausgereist war, war vor dem Bildungsprozess ein marginalisierter Jugendlicher, der den Besuch des Gymnasiums abgebrochen hatte. Doch dann wurde für ihn das spontan begonnene Gitarrespielen so bedeutsam, dass er nacheinander mehrere Bands gründete und beschloss, das Abitur nachzumachen, um Musik zu studieren. Deniz, der Sohn von Einwanderern aus der Türkei, fand nach dem Realschulabschluss keine Ausbildungsstelle, sondern beschäftigte sich vornehmlich mit kriminalisierungsfähigen Aktivitäten (Dealen, Diebstahl). Bei ihm war es der Breakdance, der – spontan begonnen – eine immer stärkere Relevanz erhielt und ihn schließlich zum semiprofessionellen Tänzer mit neuen Lebensperspektiven werden ließ. Bahri stammt ebenfalls aus einer Einwandererfamilie türkischer Herkunft. In einer Zeit, in der er auf dem Gymnasium erhebliche Schwierigkeiten hatte und zudem beim Graffitymalen erwischt und vor den Staatsanwalt zitiert worden war, stieß er unverhofft auf das Buch eines islamischen Religionsführers, das in der Folge eine hohe Bedeutung für ihn bekommen sollte. Er verschrieb sich dem Islam, fand eine Gruppe bekennender Muslime, in deren Kreis er sich einer exzessiven Lektüre und Diskussion islamischer Texte verschrieb.

1 In diesem Beitrag muss aus Platzgründen auf einen Abdruck der empirischen Daten in Form längerer Interviewausschnitte verzichtet werden. Ausführlich ist der Weg von den empirischen Daten, ihrer Interpretation bis hin zur Typenbildung dargestellt in Nohl (2006).

Zu den Erwachsenen in der Lebensmitte zählen zwei Frauen und ein Mann, die, alle im Alter von etwa 35 Jahren, eine selbstständige wirtschaftliche Existenz gründen. Sabine Hintzer war in der DDR eine ihren Fähigkeiten entsprechende schulische Laufbahn verwehrt und deshalb auf eine berufliche Laufbahn verwiesen worden, mit der sie sich überhaupt nicht identifizieren konnte. Sie gründete nach der Wende eine Existenz als Puppenbauerin, nachdem sie zufällig einen Mann beim Filzen beobachtet und sich in den Kopf gesetzt hatte, besser als dieser zu filzen. Bettina Scharte ist arbeitslose Verkäuferin, als sie das erste Mal mit Computern in Kontakt kommt, sich in Design- und Fotoprogramme einarbeitet und dann spontan mit der Mutter einer Schulfreundin ihrer Tochter zusammen zu arbeiten beginnt und später eine eigene Designagentur gründet. Hubert Schlosser hat einen Realschulabschluss und eine abgebrochene Ausbildung hinter sich, als er eines Tages unerwartet auf eine Samba-Percussion-Gruppe stößt, die in der Stadt auf einem freien Platz Musik macht. Er ist fasziniert, lernt Percussion und beginnt dann selbst zu unterrichten. Später entschließt er sich spontan, eine eigene Existenz in Form einer Percussionschule zu gründen.

Unter den Seniorinnen finden sich drei ca. 65-jährige Frauen. Beate Brandt ist nach ihrer Frühpensionierung, wie sie es selbst sagt, „in ein Loch gefallen“;² zumal zu dieser Zeit auch ihre Söhne endgültig von zu Hause ausgezogen sind. Doch ein alter Computer, ihr vom Sohn unverhofft vermacht, stößt auf ihr Interesse, sie arbeitet sich in die Software ein, entdeckt, als sie ihren Sohn beim „Surfen“ beobachtet, spontan das Internet und baut sich dort eine Homepage wie auch viele neue soziale Kontakte auf. Auch Kirsten Schwehn erfährt das Ende ihres Berufslebens und den Auszug ihrer Kinder als Belastung. Doch baut sie sich mit dem PC ebenfalls ein neues Hobby auf, das sie mit dem Internet noch erweitert. In der Pflege der dort ungeplant erschlossenen neuen sozialen Beziehungen findet sie dann eine neue Lebensorientierung. Bärbel Kiepert gerät ebenfalls nach dem Ende der Familien- und Berufsphase in eine Zeit der Orientierungslosigkeit. Auch ihr wird von den Kindern unverhofft ein Computer vermacht, von dessen Präsenz sie sich zu einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Software-Programmen und später mit dem Internet anregen lässt. Die sozialen Beziehungen, die sie dort aufbauen kann, verändern ihr Leben.

2. Die Vorgeschichte des Bildungsprozesses

Um das Bedingungsgefüge von spontanen Bildungsprozessen zu erforschen, war es notwendig, auch deren Vorgeschichte in die Untersuchung einzubeziehen. Denn hier finden sich typische Erfahrungskonstellationen, die den Bildungsgeschichten vorausgehen.

Bei den Jugendlichen des Sample liegen Erfahrungen milieuspezifischer Desintegration vor, die zumeist weit zurückliegen und schon in der Kindheit ihren Anfang nahmen. Die Kindheit aller drei Jugendlichen ist nicht nur durch einen Migrationsprozess

2 Dieses und alle weiteren Zitate stammen, soweit nicht anders angegeben, aus den narrativen Interviews.

(aus der Türkei bzw. der DDR), sondern durch weitere milieudesintegrierende Elemente (politische Diskriminierung, familiale Probleme, Generationenkonflikt) gekennzeichnet. Bei den Erwachsenen in der Lebensmitte finden sich problematische Erfahrungen der Ausgrenzung aus oder Abgrenzung von institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie (vgl. zum Begriff: Schütze 1983), die schon in der Jugend begannen. Keine der drei untersuchten Personen konnte sich mit der Erstausbildung identifizieren, sodass sie diesen beruflichen Werdegang jeweils sehr schnell abbrachen. Während in der Jugend und in der Lebensmitte diese krisenhaften Erfahrungen lange vor dem Bildungsprozess angesiedelt sind, ist nur bei den Seniorinnen eine akute Lebenskrise zu Beginn des Bildungsprozesses zu verzeichnen: Sie fallen allesamt nach dem Ende der Berufs- und Familienzeit in ein „Loch“, wie eine von ihnen es nennt.

Mit den milieuspezifischen Desintegrationserfahrungen, den Aus- und Abgrenzungserfahrungen aus den institutionalisierten Ablaufmustern wie auch den akuten Lebenskrisen lässt sich das empirisch aufzeigen, was von den Protagonisten einer Theorie transformativer Bildungsprozesse häufig als Auflösung tradierter Wissensbestände und angestammter Milieus bezeichnet und als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gesehen wird (vgl. Peukert 1984, 2000; Marotzki 1990), ohne aber – gerade auf dem von ihnen eingenommenen Niveau der Generalisierung – empirisch herausgearbeitet werden zu können. Bei den Jugendlichen in besonderem Maße, aber auch bei den Erwachsenen in der Lebensmitte und im höheren Alter, dokumentiert sich empirisch eine derartige Auflösung tradierter Milieus wie auch ein Herausfallen aus institutionalisierten Ablaufmustern der Biografie.

Doch ist zu betonen, dass diese Auflösung von tradierten Wissensbeständen und Milieus nur den Hintergrund, gewissermaßen eine der Bedingungen der Möglichkeit, nicht aber den Beginn von Bildungsprozessen darstellt. Denn im Gegensatz zu anderen Untersuchungen, die die Bearbeitung einer Krisenerfahrung als Beginn des Bildungsprozesses theoretisch postulieren (vgl. Oevermann 1991; Wagner 2001), findet sich eine solche Krisenbearbeitung bei den Jugendlichen und Erwachsenen in der Lebensmitte am Anfang des Bildungsprozesses nicht. Wo, wie bei den Seniorinnen, überhaupt eine Krise zu finden ist, beginnt der Bildungsprozess dennoch nicht mit deren Bewältigung.

3. Die Phase des ersten spontanen Handelns

Der Bildungsprozess beginnt mit spontanem Handeln. Alle befragten Personen berichten davon, wie sie zunächst etwas gesehen, entdeckt oder gemacht haben, ohne dass sie dies geplant oder gar damit eine biografische Orientierung verbunden hätten. Dies können die ersten Breakdance-Bewegungen oder die erste Begegnung mit Rock- oder Sambamusik sein; es kann sich aber auch um die erste Beobachtung der handwerklichen Technik des Filzens handeln oder – wie dies charakteristisch für die Seniorinnen ist – um den (alten) Computer, den man unverhofft von den Kindern geschenkt bekommt. Charakteristisch ist in der Phase des ersten spontanen Handelns, dass dieses meist noch beiläufig geschieht, ohne – auch im Nachhinein – eine besondere, biografi-

sche Wertigkeit zu erhalten. Man tanzt ein bisschen, macht Musik, versucht, wieder zu beten, oder schaltet den Computer einfach ein.

In der Literatur werden solche Momente des Handelns auch als „Serendipität“ bezeichnet (vgl. Merton 1965, S. 103ff.). Bezieht man das Konzept der Serendipität nicht nur auf wissenschaftliche, sondern auch auf alltägliche Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse (so Prawat 2000, S. 809), dann lässt sich mit ihm das spezifische Zusammenspiel einer „Hellhörig-, Scharfsichtig- und Feinfühligkeit“ (König 1986, S. 52) aufseiten des Handelnden mit dem Zufall kontingenter Handlungsbedingungen (vgl. ebd., S. 53) verstehen. Empirisch verdeutlichen kann man diesen „fruchtbaren Moment“ (Copei 1960) anhand der zukünftigen Puppenbauerin Sabine Hintzer, die eine solche Sensibilität für kreative Handarbeiten hatte, als sie zufällig einen Mann beim Filzen beobachtete, oder auch anhand von Hubert Schlosser, der zufällig an einer Samba-Gruppe vorbeilief, zugleich aber ohnehin für ästhetische Ausdrucksformen sensibel war.

Zwar lassen sich anhand der rekonstruierten Lebensgeschichten die kontingenten Handlungsbedingungen kaum systematisch untersuchen. Es ist aber möglich, die spezifische Sensibilität der Handelnden zumindest teilweise empirisch auszuleuchten. Bei den Jugendlichen und den Erwachsenen in der Lebensmitte lässt sich diese Sensibilität als das Zusammentreffen zweier Komponenten herausarbeiten. Erstens ist eine biografisch begründete spezifische Feinfühligkeit für das jeweilige Feld vorhanden, in dem das spontane Handeln beginnt. So beginnt ein Jugendlicher, sich mit Musik zu beschäftigen, die schon in seiner Kindheit eine wichtige Bedeutung in seinem Elternhaus hatte, und eine Erwachsene interessiert sich für das Filzen vor dem Hintergrund der Erfahrungen in ihrem handwerklich-kreativen Elternhaus. Damit diese biografisch verankerte Feinfühligkeit aber nicht in bereits durch das Herkunftsmilieu vorgespurte Bahnen gerät, ist zweitens ein gewisser Bruch mit dem Herkunftsmilieu notwendig. Hier ist die Sensibilität durch eine Offenheit für Neues gekennzeichnet, die aus den Erfahrungen der Milieudesintegration bzw. der Aus- und Abgrenzung von institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie herrühren (s. Abschnitt 2). Wer völlig eingebettet in tradierte Wissensbestände und Milieus lebt, verspürt offenbar überhaupt nicht die Lust am Neuen. In dieser Hinsicht tragen die untersuchten Personen Züge eines „dilettantischen Subjekts“ (Reichenbach 2001, S. 340), das sich jenseits der Bahnen gesicherten Wissens bewegt.

Dass Erfahrungen der Milieudesintegration oder der Aus- und Abgrenzung aus institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiografie eine Offenheit für das Neue ermöglichen, wird insbesondere bei den Seniorinnen deutlich. Denn bei diesen kommt in der Phase ersten spontanen Handelns die Erfahrung von existenzieller Bedrängnis zur Spontaneität hinzu. Charakteristisch für den Bildungsprozess der Seniorinnen ist es, dass sie zu dessen Beginn sowohl aus den institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiografie herausfallen, insofern sie (früh)verrentet werden, als auch dass der „konjunktive Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 210) ihrer Familie (im Sinne einer Zweigenerationenfamilie) sich auflöst.

Dieses Ins-Wanken-Geraten der alten Passung von Selbst und Welt ist nun aber für die Seniorinnen kein Problem, das zu bearbeiten und zu lösen wäre. Vielmehr entsteht

mit der existenziellen Bedrängnis eine Offenheit für Neues und ein Freiraum, der dann mit dem spontanen Handeln gefüllt wird. Insofern beginnt auch hier der Bildungsprozess nicht mit der Bearbeitung einer Krise.

Das spontane Handeln beginnt jeweils in einem gewissen Setting bzw. „Anregungsmilieu“ (Schütze 1994, S. 50), ohne durch dieses festgelegt zu sein. Auch in dieser Hinsicht lassen sich Lebensmitte, höheres Alter und Jugend unterscheiden. Bei den Jugendlichen dokumentiert sich, dass die ersten spontanen Handlungspraktiken meist in pädagogisch inszenierten Situationen beginnen (wie etwa der Breakdance auf der Kirchendisco, die Musik im Zeltlager). Dies ist nicht mit einer pädagogischen Strukturierung des spontanen Handelns zu verwechseln, denn jenes nimmt sehr rasch seinen eigenen Weg fernab pädagogischer Settings.

Zugleich zeigt sich, dass die Jugendlichen in dieser Phase des ersten spontanen Handelns noch nicht innerhalb einer festen Gruppe agieren (diese wird sich erst noch im Zuge des spontanen Handelns konstituieren), sondern in den lockeren kollektiven Strukturen der Jugendszene. Die Erwachsenen in der Lebensmitte beginnen ihr spontanes Handeln großenteils zwar ebenfalls innerhalb kollektiver Rahmungen des ortsgesellschaftlichen Milieus, doch agieren sie weitgehend individuell. Im Unterschied hierzu wird bei den Seniorinnen das spontane Handeln im familialen, bisweilen auch im beruflichen Rahmen initiiert. Doch auch hier wird – ähnlich wie bei den Jugendlichen – sehr schnell deutlich, dass dieser familial-berufliche Rahmen, der ohnehin in Auflösung begriffen ist, nur das Feld ausmacht, in dem das spontane Handeln beginnt, ohne dieses zu strukturieren.

4. Die Phase der unspezifischen Reflexion

Wird das spontan eingeführte neue Handeln als Differenz erfahren, so schließt sich eine Phase der unspezifischen Reflexion an. Nun wird den untersuchten Personen – so wird in ihren biografischen Erzählungen evident – klar, dass es sich hier um eine für sie interessante Handlungspraxis dreht, der sie zwar keine biografische Bedeutung zumessen, die sie aber weiter verfolgen möchten.

Die neue, spontane Tätigkeit ist für die Sich-Bildenden fremd und faszinierend zugleich. Sie erfahren sie sozusagen als Differentes, als das ‚Andere ihrer selbst‘ (vgl. Meyer-Drawe 1990, S. 14), das zur Irritation (vgl. Fromme 2001) wird. Das Differente wird hier also nicht von außen an die Sich-Bildenden herangetragen, sondern entsteht in deren eigenem Handeln, ohne dass zugleich von einer Erzeugung von Differenz alleine durch das Subjekt auszugehen wäre. Auf die bildsame Erfahrung dieses Prozesses wird gerade in den Theorien zur interkulturellen Bildung hingewiesen (vgl. Scherr 2001; Gogolin 2002; Koller 2002).

Die Phase der unspezifischen Reflexion ist kurz, aber ausgesprochen wichtig. Denn in ihr entscheidet sich, ob eine der vermutlich unzähligen spontanen Handlungen, auf die sich Menschen einlassen, überhaupt weitergeführt wird.

5. Die Phase des Erkundens und Lernens

Als nächstes treten die untersuchten Personen in eine Phase des Erkundens und Lernens ein. Zu betonen ist hierbei das Explorative, denn ihnen ist in diesem Moment ihres Lebensablaufs noch nicht klar, was sie überhaupt lernen, warum sie es lernen und wie sie es lernen sollen. Sie tasten sich voran, wobei sich hier durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen finden lassen: Erkundungen anhand sozialer Vorbilder, autodidaktische Bemühungen und Lernen aus Fehlern. Charakteristisch für alle diese Vorgehensweisen ist, dass es den Lernenden noch an klaren Rahmen für ihr Tun fehlt.

Es entsteht in dieser Phase also aus „dem ersten Staunen [...] eine Fragehaltung, die auf eine geistige Bestimmung des Phänomens zielt, das die Verblüffung ausgelöst hat“ (Fromme 2001, S. 422). Dieses „entdeckende Lernen“ (Wehr 1992) ist selbstgesteuert, ohne dass es dekontextualisiert wäre (vgl. Gudjons 2003). In der einschlägigen Literatur wird es häufig in einen Zusammenhang mit Kreativität gebracht. Kreatives Lernen kann u.a. in der „Erfahrung eines Problems, das einem selber zu schaffen macht – noch ohne Lösung, aber mit der berechtigten Erwartung, daß es eine gibt“ (Hentig 1998, S. 73) –, in Gang kommen. Solche Probleme, wie sie sich noch völlig diffus in der durch das spontane Handeln erzeugten Differenz konstituieren, können mit Fantasie, d.h. mit der Imagination möglicher Problemlösungen, bewältigt werden. Doch ist für diese Fantasie auch ein „anregungsreiches Milieu“ (Duncker 1994, S. 471) hilfreich, in dem man – wie etwa der Breakdancer und der Musiker – nicht nur neue Erfahrungen macht, sondern auch Resonanz bei anderen findet.

Ein solches Lernen gestaltet sich als „spielerisch-explorative Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt“ (Fromme 2002, S. 8) und als Basteln (dazu: Schäffer 2003, S. 322ff.). Dabei scheint das Spielerische im Breakdance und Musizieren, das „Ludische“, das „von der Unsicherheit und Unentschiedenheit, Spontaneität und Unmittelbarkeit ‚lebt‘“ (Wulf 1998, S. 258), typisch für die Jugendlichen in meiner empirischen Untersuchung zu sein, während das Basteln eher in der Lebensmitte und im höheren Alter anzutreffen ist (etwa die Bastelei mit der Computersoftware). Dieses Erkunden und Lernen ist mit dieser Phase nicht abgeschlossen; vielmehr kommt es auch im weiteren Bildungsverlauf notwendiger Weise immer wieder zu Momenten des Lernens.

6. Die Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung

Im Anschluss an die Erkundungsphase schildern die Erzähler/innen zumeist erste Präsentationen ihrer neu gewonnenen Fähigkeiten gegenüber anderen Menschen. Es kann sich hier um die eigenen Eltern handeln, aber auch um ein (halb-) öffentliches Publikum, um erste Auftraggeber für die Existenzgründer/innen oder um erste Erfolge am Computer bei den Seniorinnen. Diese Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung ist für die Sich-Bildenden von großer Bedeutung, denn anhand der Reaktionen ihrer Gegenüber gewinnt die eigene Fähigkeit und Tätigkeit an Relevanz. Im Lichte der Reaktion

der anderen wird aus dem eher beiläufigen spontanen Handeln ein signifikantes, wie man mit Mead (1991, S. 100ff.) sagen könnte.

Über das Signifikantwerden hinaus geht es in dieser Phase auch um die Frage, inwieweit die sich anbahnenden eigenwilligen Bildungsprozesse gesellschaftlich anerkannt werden. Denn auch und „gerade individuelle biografische Bildungsprozesse“ vollziehen „sich stets in Abhängigkeit von den politischen Auseinandersetzungen um die Legitimität der Welt- und Selbstdeutungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen“ (Koller 2002, S. 190).

Wie differenziert der Zusammenhang von gesellschaftlicher Anerkennung und Bildungsprozess sein kann, wird schon in den lebensalterspezifischen Unterschieden innerhalb dieser Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung deutlich. Während in den anderen beiden Lebensaltern diese Phase von hoher Bedeutung ist und sich in allen Fällen rekonstruieren ließ, erhält eine Phase erster gesellschaftlicher Bewährung für die Seniorinnen kaum eine oder zumindest keine signifikante Bedeutung. Dies mag daran liegen, dass ihre spontan gefundene neue Handlungspraxis ohnehin stark interaktiv eingebettet ist, insofern sie von Familienangehörigen begleitet wird. Theoretisch lässt sich dies jedoch auch mit der Möglichkeit erklären, dass die Seniorinnen aufgrund ihres Alters über ein weitaus gefestigteres Selbst mit stabilen „me“'s (im Sinne Meads) verfügen, in deren Rahmen sie ihrem neuen Handeln ohne weiteres eine eigenständige Signifikanz verleihen können, ohne neuer Interaktionen mit anderen zu bedürfen.

Bei den Erwachsenen in der Lebensmitte ist das Gelingen der gesellschaftlichen Bewährung von hoher Bedeutung für die Fortsetzung des Bildungsprozesses. Mit den ersten Erfolgen vor einem Publikum bzw. auf dem Markt kommt es zu einer Intensivierung und Bekräftigung des neuen Handelns.

Demgegenüber kann bei den Jugendlichen nicht unbedingt von einer gelungenen gesellschaftlichen Bewährung gesprochen werden. In zwei Fällen wurde deutlich, dass die Jugendlichen zwar die Anforderungen gesellschaftlicher Bewährung wahrnehmen, ohne sie aber bewältigen zu können. Gleichwohl hat auch hier diese Phase eine wichtige Funktion innerhalb der Verstetigung des spontanen Handelns. Denn die Jugendlichen nehmen negative Sanktionen (etwa durch die Schule oder den Ausbildungsbetrieb) durchaus als Bestärkung wahr, da diese negativen Reaktionen in der eigenen Rationalität der Jugendlichen einen positiven Sinn haben und den Bildungsprozess beschleunigen können. Auch eine negative Reaktion seitens der Gesellschaft kann also das spontane Handeln signifikant machen. Dass sich die Jugendlichen in zwei Fällen mit ihren spontanen Handlungspraktiken innerhalb einer jugendlichen Öffentlichkeit bewähren, kann als Hinweis auf diese eigene Rationalität der Jugendlichen gelten.

Allerdings können die spontanen Handlungspraktiken der Jugendlichen, solange sie sich ausschließlich innerhalb des Sinnhorizontes einer eigenen, jugendspezifischen Rationalität bewähren, nicht die Langfristigkeit einer biografischen Orientierung erhalten. Denn um eine Signifikanz für biografische Orientierungen zu erlangen, müssten sich diese spontanen Handlungen nicht nur innerhalb der jugendlichen Öffentlichkeit, sondern auch in weiteren, darüber hinausgehenden gesellschaftlichen Zusammenhängen positiv bewähren. Sofern eine solche Anerkennung durch die Erwachsenenwelt nicht er-

folgt, drohen die Handlungspraktiken auf das „Bildungsmoratorium“ (Zinnecker 1991) der Jugendphase und -szene beschränkt zu bleiben und mit deren Ende ebenfalls zu versiegen. Erst die Bewährung in der weiteren, gesellschaftlichen Öffentlichkeit kann eine biografische, nämlich letztlich auf die Eigenpositionierung innerhalb der Gesellschaft bezogene Orientierung gewährleisten und damit das in der Adoleszenz entstandene Neue auch zur Innovation in der Gesellschaft werden lassen (vgl. King 2002).

7. Die Phase des zweiten spontanen Handelns

In den lebensgeschichtlichen Erzählungen der Informanten und Informantinnen lässt sich im Anschluss an die gesellschaftliche Bewährung eine Phase des zweiten spontanen Handelns rekonstruieren. In dieser Phase bewegen sich die Personen bereits im zuvor gefundenen Medium der neuen Handlungspraxis. Das heißt, wer zuerst Breakdance machte, führt dies nun fort, wer Puppen zu bauen begann, beginnt nun spontan, diese zu verkaufen, wer den Computer geschenkt bekam, entdeckt in der zweiten Phase der Spontaneität das Internet oder die dort sich aufhaltenden Mitseniorinnen.

Wie schon in der ersten Phase der Spontaneität zeichnet sich auch die zweite Phase dadurch aus, dass das Handeln einer Planung und eines biografischen Horizontes entbehrt. Es ist noch nicht in eine biografische um-zu-Orientierung (im Sinne von Alfred Schütz) eingebaut (z.B. Breakdance zu machen, um professioneller Breakdancer zu werden; Puppen zu verkaufen, um Existenzgründerin zu werden). Vielmehr lassen sich hier – auch in der narrativen Darstellung – häufig gar nicht der Träger und die Bedingungen des Handelns unterscheiden, oder, handlungstheoretisch gesprochen: Es gibt noch keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt der Handlung. Die Musik ergreift einen, man „ist“ beim Breakdance „in einer anderen Dimension“, man ist von der Betrachtung des Internet „fasziniert“. Hier wird zugleich deutlich, dass die spontane Handlungspraxis die Personen affiziert und begeistert, ihnen einen emotional-körperlichen Glückszustand ermöglicht. Die neue Handlungspraxis wird nun zu einem zentralen Tätigkeitsbereich in ihrem Leben, innerhalb dessen sich neue Lebensorientierungen entfalten.

Sich in die spontane Handlungspraxis hineinzusteigern, hängt mit der Erfahrung existenzieller Bedrängnis oder Umbrüche zusammen. Je stärker die zweite Phase der Spontaneität mit einer akuten Krise verbunden ist, desto intensiver und fokussierter wird das spontane Handeln. In dieser Hinsicht lassen sich die drei untersuchten Lebensalter klar differenzieren:

Gerade die Jugendlichen, die sich in dieser Zeit ihrer Lebensgeschichte in der Adoleszenzkrise befinden, die ihre bereits vorhandenen milieuspezifischen Desintegrationserfahrungen erst in ihrer Gravität zu Tage bringt, steigern sich hier nun in die spontane Handlungspraxis hinein, intensivieren sie und machen sie zum ausschließlichen Tätigkeitsfeld. Die ca. 35-jährigen Erwachsenen erleben in dieser Phase eher individuelle Lebenskrisen, die mit Krankheit, Arbeitslosigkeit oder auch der Unzufriedenheit mit dem Beruf zusammenhängen. Die Seniorinnen haben die existenzielle Bedrängnis indes bereits in der Phase des ersten spontanen Handelns erfahren.

Wie für die erste Phase der Spontaneität schon bei den Seniorinnen gezeigt, wird auch in den anderen beiden Lebensaltern die existenzielle Bedrängnis selbst nicht zum Ansatzpunkt des spontanen Handelns. Die Krise, die ja immer auch eine Krise alter Handlungsgewohnheiten ist, ist insofern nicht unmittelbar mit dem Bildungsprozess verknüpft, da es nicht sie ist, die die untersuchten Personen zu bewältigen versuchen. Vielmehr stoppt die Krise alte Handlungsgewohnheiten und schafft so den Freiraum für die Entfaltung des neuen spontanen Handelns.

Auch das spontane Handeln selbst lässt sich – ähnlich der existenziellen Bedrängnis – lebensalterspezifisch differenzieren. Während die Erwachsenen in der Lebensmitte zumeist individuell handeln (wenn auch vorzugsweise im Rahmen ihrer jeweiligen Milieus), führt das spontane Handeln der Jugendlichen und Seniorinnen in seiner zweiten Phase zur Erschließung neuer sozialer Kontakte und Gruppen. Dabei kommt es in beiden Lebensaltern zu ungerichteten Sondierungsprozessen mit ihren Irrtümern und Irrwegen, die man als „Ein-Findungsprozesse“ (Schäffer 1996, S. 239) in einen neuen kollektiven Erfahrungszusammenhang bzw. in einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, S. 210) bezeichnen kann. In Bezug auf die Jugendphase wird hier von einer „Milieubildung“ (Bohnsack 1998) gesprochen, die gerade dort zu beobachten ist, wo sich tradierte Milieus aufgelöst haben. Auch in empirischen Untersuchungen zum höheren Alter wurde herausgearbeitet, dass solche „reflexiven“, weil neu entstandenen „Milieus“ (Kade 2001, S. 51) gerade für Lern- und Bildungsprozesse von hoher Bedeutung sind.

Doch ist bei den Jugendlichen das spontane Handeln nicht nur auf die Konstitution eines kollektiven Erfahrungszusammenhangs im Sinne einer Gruppe gerichtet, ihr Handeln selbst ist kollektiv strukturiert. Wir haben es hier mit einem kollektiven „Aktionismus“ zu tun, „innerhalb dessen erprobt werden kann, inwieweit und in welcher Hinsicht die persönlichen Stilelemente sich zu kollektiven Stilen verdichten und steigern lassen“ (Bohnsack u.a. 1995, S. 17f.). Es kommt hier im spontanen Handeln selbst zur „probehafte Entfaltung und Ausdifferenzierung des kollektiven Habitus“ (ebd., S. 18), wobei die Performativität von Ritualen (vgl. Wulf u.a. 2004), etwa im Breakdance und im religiösen Aktionismus, in diesem „ekstatischen Moment“ des Bildungsprozesses (Bilstein 2004) eine wichtige Rolle spielt. Das kollektive Handeln vollzieht sich unter „gleichaltrigen Gleichbetroffenen in der Auseinandersetzung mit prinzipiell gleichgelagerten Problemsituationen“ (Schütze 1994, S. 51). Diese experimentelle Suche nach „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack u.a. 1995, S. 18), die im Falle des Scheiterns auch einen Gruppenwechsel nach sich ziehen kann, lässt sich bei allen Jugendlichen der Untersuchung rekonstruieren.

Demgegenüber ist bei den Seniorinnen die ungerichtete Einfindung in einen kollektiven Erfahrungszusammenhang weitgehend individuell. Im höheren Alter erschließen sich diese Internetuserinnen zwar eine neue Gruppe, in der sie kollektive Erfahrungen machen und austauschen, doch finden sie diese Gruppe im Rahmen individuellen Handelns.

8. Die Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung

Im Anschluss an die Phase des zweiten spontanen Handelns gelangen die befragten Personen ausnahmslos in eine Phase der zweiten gesellschaftlichen Bewährung. Die mittlerweile zentral gewordenen, spontan gefundenen Handlungspraktiken sind hier nun der Reaktion durch die Gesellschaftsmitglieder ausgesetzt. Diese umfassen dann nicht mehr nur die Familienangehörigen oder die jugendspezifische Öffentlichkeit (wie in der ersten Phase der Bewährung), sondern auch solche Gesellschaftsmitglieder, die den Sich-Bildenden fremd sind (z.B. das Breakdance-Publikum, die Kunden oder die anderen Internetuser).

Waren in der Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung die Reaktionen der Interaktionspartner eher signifikant, insofern es sich meist um spezifische Personen handelte, so sind in der zweiten Phase diese Reaktionen weitgehend generalisiert (vgl. Mead 1991, S. 196). Wo sich die spontan gefundene Handlungspraxis nun auch gegenüber den generalisierten anderen positiv bewähren kann, kommt es zu einer Konsolidierung des mit der spontanen Handlungspraxis eingeleiteten Bildungsprozesses.

In der Phase der zweiten gesellschaftlichen Bewährung dokumentieren sich erstmals schulabschlusspezifische Differenzen zwischen den Fällen. Diejenigen Personen, die nur gering in die schulischen Institutionen integriert waren und über Haupt- oder Realschulabschlüsse verfügen, erfahren die öffentlichen Institutionen (Sozialamt, staatlicher Ausbildungsbetrieb, Schule), bei denen sich ihre spontanen Handlungspraktiken bewähren müssen, als distanz und exterior. Sie kommunizieren kaum mit den Vertretern dieser Institutionen, sondern entziehen sich eher möglichen Sanktionen bzw. verstehen deren Sinn nicht. Demgegenüber dokumentiert sich bei jenen Personen, die über hohe Schulabschlüsse verfügen, ein enger Kommunikationszusammenhang mit den Vertretern öffentlicher Instanzen (etwa dem Staatsanwalt, Lehrer oder Bankenvertreter). In dieser Kommunikation gelingt es ihnen, Verständnis für ihre eigene Situation zu wecken und damit ihr eigenes Fortkommen (mitsamt der Anerkennung ihrer spontanen Handlungen) zu sichern.

Insofern Bildung immer auch ein Prozess der gesellschaftlichen „Geltungsgewährung“ (Meder 2002, S. 11) ist, können transformative Bildungsprozesse auch an der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung scheitern. Dieses Scheitern lässt sich allerdings nicht auf den Part der Gesellschaft reduzieren, sondern entsteht in der Kommunikation zwischen den Sich-Bildenden und der Gesellschaft. Aufgrund der erwähnten empirischen Unterschiede zwischen Absolvent(inn)en des Gymnasiums und solchen der Haupt- und Realschule ist zu vermuten, dass derartige Bildungsprozesse auch schon daran scheitern können, dass den Betroffenen die notwendige Einübung in die Kommunikation mit den Vertretern öffentlicher Institutionen fehlt. Insofern ist die Frage zu stellen, ob die in dieser Studie untersuchten Bildungsprozesse nicht sozial selektiert sind, weil sie in der Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung mittelbar durch schulischen Bildungserfolg begünstigt werden?

9. Die biografische Selbstreflexion

Mit der biografischen Selbstreflexion, die zum Teil auch durch das narrative Interview selbst angeregt ist und in diesem ihren Raum findet, wird den untersuchten Personen ihr Bildungs- und Wandlungsprozess bewusstseinsmäßig zugänglich. Sie konstatieren nun, dass sie sich sehr verändert haben, dass sich ihr Leben gewandelt habe, dass sie biografische „Brüche“ durchlaufen haben. Damit wird die Konsolidierung des Bildungsprozesses, die schon in der Phase der zweiten gesellschaftlichen Bewährung begonnen hat, auch in den biografischen Reflexionen evident. In den biografischen Reflexionen wird deutlich, dass für die Betroffenen selbst kein definitiver Punkt in ihrer Lebensgeschichte auszumachen ist, an dem sie sich gewandelt hätten. Der Wandlungsprozess hat zwar seine Höhepunkte – die Phasen der Spontaneität –, doch ist er nur in der Gesamtheit seines phasenhaften Ablaufs zu begreifen. In jedem Fall aber haben sich bei den gebildeten Personen die früheren Lebensorientierungen transformiert.

Doch erschöpft sich die biografische Reflexion nicht in der kognitiven Bewältigung des Orientierungswandels. In unterschiedlichen Abstufungen reflektieren die befragten Personen auch Kontingenzen wie Zwangsläufigkeiten ihrer Lebensgeschichte und halten sich für zukünftige Wandlungsprozesse offen.

Einige Befragte können eine Verbindung zwischen den neu gewonnenen Erfahrungen und Orientierungen einerseits und ihrer Herkunft andererseits ziehen. So verbindet der Breakdancer seinen Hardcore-Tanzstil mit seiner „Lebensgeschichte“ auf der „Straße“. Der Samba-Percussion-Lehrer vergleicht den Kampf ums „Überleben“, für den der brasilianische Samba stehe, mit seinem Sich-„Durchbeißen“ als Kind von Hilfsarbeitern. Gerade diesen Personen ist jedoch auch die Diskontinuität ihres Wandlungsprozesses bewusst. Denn es führt für sie trotz dieser Verknüpfungen keine gerade Linie von der sozialen Herkunft in die neu gewonnenen Handlungsorientierungen, vielmehr konstatieren sie „Brüche“ und „Zufälle“, d.h. Punkte in ihrem Leben, an denen es hätte auch anders kommen können.

Eine weitere Abstufung der biografischen Reflexion findet sich dort, wo einige der befragten Personen im narrativen Interview zudem deutlich machen, dass sich zwar ihr Leben im Zuge einer neuen Handlungspraxis maßgeblich verändert habe, dass es aber später weitere Veränderungen in ihrem Leben geben könne. Mit dieser Tentativität (vgl. Marotzki 1990, S. 144ff.) halten sie sich auch für zukünftige Bildungsprozesse offen.

Mit der biografischen Selbstreflexion wird auch die eigene Vergangenheit umgeschrieben (vgl. Mead 1983). Die Transformation der Lebensorientierungen impliziert nämlich, dass die eigene Lebensgeschichte einen neuen Stellenwert erhält und sich unter anderen Vorzeichen betrachten lässt. Diese Reformulierung der Lebensgeschichte wird in vielen Fällen noch in den narrativen Interviews deutlich, in denen sich erzählte Erfahrung und reflektierende Argumentation vermischen.

Die Rekonstruktion von Bildungsprozessen steht damit vor dem Problem, nie auf die Antezedenzbedingungen des Bildungsprozesses selbst – ohne den Filter des bereits erfolgten Bildungsprozesses – zurückgreifen zu können. Zugleich wird im Bewusstsein des Betroffenen eine Konsistenz und Kontinuität geschaffen, die sich mit dem Ablauf

seiner Lebensgeschichte nicht deckt. „Im Rückblick erst wird erkennbar, wie sich durch die Besonderheit der einzelnen Handlungen hindurch die Biographie insgesamt verändert hat“ (Kade 1985, S. 124). Diese „diffuse Zielgerichtetheit“ (ebd.) des Bildungsprozesses führt zu „unerwarteten Erfahrungen und überraschenden Transformationen, die oft vom ‚Lerner‘ selbst nicht vorhergesehen waren oder erst im nachhinein ‚verstanden‘ werden“ (Alheit/Dausien 2002, S. 580).

Doch ist die Reformulierung der eigenen Vergangenheit zwar ein Zeichen für die Stabilisierung eines Wandlungsprozesses, nicht jedoch eine Bedingung *sine qua non*. Wie in Anlehnung an George Herbert Mead (vgl. 1991, S. 207ff.) festgehalten werden kann, muss dezidiert zwischen der Entstehung eines neuen, transformierten Selbst und einem selbstreflexiven Bewusstsein für dieses Selbst unterschieden werden. Während das Konzept der Wandlung (vgl. Schütze 1994) die Entstehung des neuen Selbst adäquat erfassen kann, da es die Reflexion des neuen Selbst nicht notwendiger Weise einschließt, lässt sich Bildung in ihrer Vollendung erst dann erreichen, wenn – nach der signifikanten und generalisierten Interaktion mit Anderen – auch ein Bewusstsein für den Wandlungsprozess und für das neu entstandene Selbst vorhanden ist. Nicht der Transformationsprozess alleine, sondern die auf ihn aufbauende „Restrukturierung“ (Marotzki 1990, S. 130) der Biografie als reflexiver Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte, wie sie in den untersuchten Lebensgeschichten zu finden war, konstituiert also den Kulminationspunkt von Bildungsprozessen, die im spontanen Handeln beginnen.

10. Ausblick

Aus spontanem Handeln kann Bildung werden – so lautet das Fazit. In der Spontaneität des Handelns bricht das Neue in das Leben ein, schafft sich Raum, wird von anderen Menschen respektiert und von den Betroffenen reflektiert. Dieser Bildungsprozess wurde auf der Basis von narrativen Interviews mit drei Jugendlichen, drei Erwachsenen in der Lebensmitte und drei Seniorinnen in seinem phasenhaften Ablauf und seinen lebensalterspezifischen Differenzierungen empirisch rekonstruiert.

Wenn Spontaneität nicht nur etwas ist, das die Steuerbarkeit und Kontrolle von Bildungsprozessen aufseiten der Pädagog(inn)en wie auch aufseiten der sich Bildenden beschränkt, wenn vielmehr die Spontaneität des Handelns zum Ausgangspunkt und Kern von Bildung werden kann, dann sollte dieser empirische Befund auch Konsequenzen für die Handlungs- und Bildungstheorie haben. Mit jenen Theorien, die Bildung alleine auf Reflexion gründen und Spontaneität allenfalls als ‚Störfeuer‘ bzw. Residualkategorie begreifen, lässt sich die Bildsamkeit spontanen Handelns kaum theoretisch reflektieren. Vielmehr sollte eine solche Theorie der Spontaneität eine konstitutive Bedeutung für das Handeln einräumen und gleichzeitig die hohe Relevanz von Reflexion für Bildungsprozesse nicht verleugnen.³

3 Siehe für den Versuch, eine solche Theorie – im Sinne einer pragmatistischen Bildungstheorie – zu entwerfen, Nohl (2006).

Literatur

- Alheit, P. (1995): ‚Biographizität‘ als Lernpotential. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276-307.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim u. München: Juventa.
- Bilstein, J. (2004): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana 13 (2), S. 293-310.
- Bittner, G. (1989): Spontanphänomene – Oder: Wie entsteht etwas Neues? In: Neue Sammlung 29, S. 27-35.
- Bohnsack, R. (1998): Milieubildung. Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim, S. 95-112.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: utb.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2001) (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bollnow, O.-F. (1962): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O.-F. (1970): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Copei, F. (1960): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- Dieckmann, B./Wimmer, K.-M. (1993): Spontaneität. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 1440-1444.
- Duncker, L. (1994): Die Kraft der Imagination. In: Neue Sammlung 34, S. 459-474.
- Felden, H.v. (2003): Bildung und Geschlecht. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung im Diskurs der (Post)Moderne. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J. (2001): Irritation als ein zentrales Motiv für Lernen und Bildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, S. 409-428.
- Fromme, J. (2002): Spiel und Bildung im Zeitalter der Neuen Medien. In: medien praktisch Nr. 2, S. 8-13.
- Gogolin, I. (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 263-279.
- Gudjons, H. (2003): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler. In: Pädagogik, H. 5, S. 6-9.
- Henningens, J. (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Hentig, H.v. (1998): Kreativität – Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München, Wien: Hanser.
- Humboldt, W.v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke I. Stuttgart: Cotta, S. 234-240.
- Kade, J. (1985): Diffuse Zielgerichtetheit. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 124-140.
- Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in ‚reflexiven Milieus‘: Bielefeld: Bertelsmann.
- King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Opladen: Leske + Budrich.
- Kokemohr, R. (1989): Bildung als Begegnung? In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327-373.
- Koller, H.-Chr. (1999): Bildung und Widerstreit. München: Fink.

- Koller, H.-Chr. (2002): Bildung und Migration. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung, Transformation. Bielefeld: Transcript, S. 181-200.
- König, G. (1986): Wort und Weise Serendip. In: Sprache im Technischen Zeitalter Nr. 97, S. 51-66.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, G.H. (1991): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1983): Das Wesen der Vergangenheit. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 337-346.
- Meder, N. (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit, H. 1, S. 8-17.
- Merton, R.K. (1965): Social Theory and Social Structure. New York.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim u. München: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Budrich.
- Nohl, H. (1957): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: G. Schulte-Bulmke.
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, St. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 267-336.
- Peukert, H. (1984): Über die Zukunft der Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra 6, S. 129-134.
- Peukert, H. (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 507-524
- Prawat, R.S. (2000): The Two Faces of Deweyan Pragmatism. In: Teachers College Record 102, S. 805-840.
- Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster u.a.: Waxmann.
- Schäfer, G.E. (1989): Der überraschte Pädagoge – Unstetige Prozesse in der Erziehung. In: Neue Sammlung 29, S. 36-48.
- Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2003): Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäuble, G. (2000): Sozialisation und Bildung im Alter. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 365-379.
- Scherr, A. (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: Neue Praxis, S. 347-357.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283-293.
- Schütze, F. (1994): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses. In: Kokemohr, R./Koller, H.-Chr. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-60.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1. Jahrgang?, H. 1, S. 49-96.
- Wagner, H.-J. (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück.
- Wehr, H. (1992): Entdeckendes Lernen. In: Pädagogische Rundschau 46, S. 19-33.
- Wulf, Chr. (1998): Mimesis in Gesten und Ritualen. In: Paragrana 7, S. 241-263.

- Wulf, Chr./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS.
- Zinnecker, J. (1991): Zur Modernisierung von Jugend in Europa. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 71-98.

Abstract: Spontaneous action can become the starting point for education. On the basis of narrative, biographically designed interviews with adolescents, middle-aged and elderly people, seven phases of such educational processes having their starting point in spontaneous actions are reconstructed empirically. The comparison between the different age groups furthermore allows to identify aspects within these educational phases which are specific to an age group. These empirical analyses provide the basis for a discussion on educational theory.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.