

Nohl, Arnd-Michael

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 911-927



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Arnd-Michael: Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 911-927 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-87882 - DOI: 10.25656/01:8788

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87882>

<https://doi.org/10.25656/01:8788>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2011

■ *Thementeil*

**Individuelle Förderung und adaptive
Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht**

■ *Allgemeiner Teil*

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkung zur
Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benner

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen
zum biographisch situierten Hintergrund transformativer
Lernprozesse

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der
architektonischen Formgebung in Decroly's Ermitage

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme

Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht.
Einleitung in den Thementeil 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas

Konzepte der Individuellen Förderung 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*

Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didak-
tische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller

Lassen sich naturwissenschaftliche Lernstände im Grundschulalter
mit schriftlichen Aufgaben valide erfassen? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn

Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen
im Grundschulunterricht 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust

Aufgabenbezogene Differenzierung und Entwicklung des verbalen
Selbstkonzepts im Anfangsunterricht 868

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten
im Grundschulunterricht“ 885

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen
Pädagogik Dietrich Benner 894

Arnd-Michael Nohl

Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch
situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse 911

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Auf den Spuren von Diskurs, Traum und Wirklichkeit der architektonischen
Formgebung in Decroly's Ermitage 928

Besprechungen

Marten Clausen/Christina Funke

Matthias von Saldern: Systemische Schulentwicklung. Von der Grundlegung
zur Innovation 952

Thomas Koinzer

Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System.
How Testing and Choice are Undermining Education 955

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 959

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction

Silke Hertel/Jasmin Warwas/Eckhard Klieme

Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction. An introduction 803

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas

Concepts of Individual Fostering 805

*Ilonca Hardy/Silke Hertel/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jasmin Warwas/
Gerhard Büttner/Arnim Lühken*

Adaptive Learning Opportunities in Elementary School: Characteristics, methodological-didactic emphases, and required teacher competences 819

Judith Pollmeier/Ilonca Hardy/Susanne Koerber/Kornelia Möller

Is it possible to validly assess learning levels in natural science among elementary school children by means of written tests? 834

Jasmin Warwas/Silke Hertel/Andju Sara Labuhn

Factors determining the use of adaptive forms of instruction in elementary school 854

Frank Lipowsky/Claudia Kastens/Miriam Lotz/Gabriele Faust

Task-related Differentiation and the Development of Verbal Self-Concepts in Early School Instruction 868

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Individual Fostering and Adaptive Learning Opportunities in Elementary School Instruction” 885

Contributions

Johannes Giesinger

Ductility and Destiny – Critical annotations on Dietrich Benner’s General Pedagogy 894

Arnd-Michael Nohl

Resources of Education - Empirical reconstructions with regard to the
biographically anchored background of transformative learning processes 911

Frederik Herman/Angelo van Gorp/Frank Simon/Marc Depaepe

Tracking the discourse, dream, and reality of the architectonic design in
Decroly's Ermitage 928

Book Reviews 952

New Books 959

Impressum U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart und das Jahresarhaltsverzeichnis 2011 bei.

Arnd-Michael Nohl

Ressourcen von Bildung

Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse

Zusammenfassung: In der qualitativen Bildungsforschung wurde die Unterscheidung zwischen kontinuierlichen Lern- und diskontinuierlichen Bildungsprozessen empirisch wie theoretisch überzeugend ausgearbeitet. Aus welchen Ressourcen Bildung verstanden als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen indes schöpft, wird in dem Beitrag erörtert. In Abgrenzung zu Ausstattungs- und Linearitätsmodellen zeigt der Autor anhand der dokumentarischen Interpretation mehrerer narrativ-biographischer Interviews, wie sich in Lebensgeschichten divergente Erfahrungskomplexe anlässlich einer inspirierenden Situation verbinden und zur Ressource eines Bildungsprozesses werden.

Die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung – ersterem als kontinuierlichem Erwerb von Wissen und Können und letzterem im Sinne der Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen – ist in der qualitativen Bildungsforschung, aber auch in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung, breit diskutiert worden. Weder in der theoretischen Reflexion noch in den empirischen Untersuchungen fanden indes die Ressourcen Berücksichtigung, aus denen heraus sich solche Bildungsprozesse entfalten. Daher soll in diesem Beitrag – neben einer grundlagentheoretisch-methodologischen Erörterung des Gegenstandes – anhand einer Reihe von narrativen Interviews der Frage nachgegangen werden, welche biographisch situierten Ressourcen für den Bildungsprozess von Bedeutung sind. Deutlich wird in diesen empirischen Rekonstruktionen, dass sich keine gerade Linie von spezifischen Erfahrungen zum Bildungsprozess ziehen lässt. Vielmehr entsteht die Bildungsressource erst in der Verbindung durchaus gegensätzlicher Erfahrungskomplexe, die je für sich genommen keine Ressourcen sind.

Zunächst wird der bislang nur angedeutete Bildungsbegriff herausgearbeitet (1.) und die Randständigkeit der Beschäftigung mit Ressourcen von Bildung aufgezeigt (2.). Nach einer theoretisch-methodologischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie Ressourcen transformativer Bildungsprozesse empirisch analysierbar sind (3.), werden dann jene ungewöhnlichen Konstellationen biographischer Erfahrung rekonstruiert, die als nicht-lineare Ressourcen von Bildungsprozessen gelten können (4.).¹

1 Für ihre konstruktive Kritik an einer früheren Version dieses Aufsatzes möchte ich den anonymen Gutachter(inne)n dieser Zeitschrift sowie Sarah Thomsen und Florian von Rosenberg danken.

1. Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen

Es gibt Herausforderungen und Probleme im Leben, die nicht durch den Erwerb neuen Wissens und Könnens, d.h. durch Lernen, gelöst werden können. „Life becomes untenable, and we undergo significant phases of reassessment and growth in which familiar assumptions are challenged and new directions and commitments are charted.“ Jack Mezirow (1978, S. 101) bezeichnete diesen Prozess schon 1978 als „perspective transformation“. Da hier tradierte Wissensbestände und kulturelle Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, sei diese Transformation „spannungsgeladen“ und sogar „bedrohlich“ (S. 101).

In der US-amerikanischen Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Erwachsenenbildung, hat sich seit diesen frühen Thesen ein breiter Diskurs zum Lernen als Perspektiventransformation entwickelt. In kritischer Distanz zu Mezirows „kognitiv-rationalen Herangehensweise“ (Baumgartner, 2001, S. 16), in der der/die sich Bildende vornehmlich als „autonomous thinker“ (Mezirow, 1997, S. 8) erscheint, wurde darauf hingewiesen, dass auch Emotionen (Boyd & Myers, 1988), Imagination (Dirkx, 2001, 2006) sowie expressiv-künstlerische Erfahrungen (Davis-Manigaulte, Yorks & Kasl, 2006) für transformative Lernprozesse von Bedeutung sein können. Die Transformation umfasst dann nicht mehr nur die „Perspektiven“ (Mezirow, 1978); vielmehr kommt es zu einem „tiefen, strukturellen Wechsel in den Grundlagen des Denkens, Fühlens und Handelns“, die auch das „Sein in der Welt“ verändern (Morrell & O’Connor, 2002, S. XVII).

Der amerikanische Diskurs zum transformativen Lernen kommt dem sehr nahe, was im deutschsprachigen Raum unter dem Stichwort der ‚Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen‘ diskutiert und als Bildungsprozess bezeichnet wird. Schon früh hat Helmut Peukert darauf verwiesen, dass es gelte, „aus der Erfahrung von enttäuschten Erwartungen, von Widersprüchen und Krisen, ... bewusst neue Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des Umgangs mit Sachen, Personen und sich selbst zu entwickeln, also eine neue Identität zu finden“; dies sei als „Bildung“ zu bezeichnen (Peukert, 1984, S. 129). Dabei versteht Peukert – und auch hierin zeigen sich Konvergenzen zur US-amerikanischen Diskussion – Bildung durchaus als gesellschaftliches Projekt. Wo soziale Ordnungen plural, vergänglich und veränderbar erscheinen, bedeute Bildung „immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und von ganzen Gesellschaften verschränkt sind“ (Peukert, 1998, S. 17). An Peukert anknüpfend, aber auch in Bezug auf Gregory Bateson, differenziert Winfried Marotzki (1990) dann zwischen Lern- und Bildungsprozessen, wobei erstere innerhalb eines gegebenen „Rahmens“ bedeutungsmäßiger und sinnhafter Gehalte vollzogen werden, während es sich bei Bildung um solche Prozesse handle, „die diesen Rahmen transformieren“ (S. 52) und in denen es zur „Emergenz und Produktivität von Subjektivität“ komme (S. 53).

Diese theoretische Unterscheidung von kontinuierlichen Lern- und transformativen Bildungsprozessen hat Marotzki (1990) dann – im Rahmen der qualitativen Bil-

dungsforschung – auch empirisch fruchtbar gemacht (vgl. aber auch Kokemohr, 1989) und damit eine neue, bildungstheoretisch inspirierte, aber empirisch gehaltvolle Forschungstradition auf den Weg gebracht (siehe Koller, 1999; von Felden, 2003; Nohl, 2006a u. b; Lüders, 2007; von Rosenberg, 2011a; Thomsen, 2010). Da bei den genannten Autor(inn)en die Transformation nicht allein auf den kognitiven Rahmen der Reflexion reduziert wird, sondern Lebensorientierungen in der Spannweite von Reflexionen bis hin zu vorreflexiven Orientierungen umfasst, möchte ich Bildung hier als die Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen definieren.

2. Die Randständigkeit von Ressourcen in der qualitativen Bildungsforschung

In den Forschungsarbeiten zum transformativen Lernen, die nur teilweise auch empirisch untermauert sind, wird deutlich, dass der Transformationsprozess mit einer Phase beginnt, die Mezirow (1981) – empirisch gestützt – „disorienting dilemma“ nennt: „Under pressing external circumstances, such as death of a mate, a divorce or a family breadwinner becoming incapacitated, a perspective transformation is more likely to occur“ (S. 7). Auf die Bedeutung dieses „umwälzenden Ereignisses“ verweist in einem Überblick über Anschlussstudien auch Taylor (1998, S. 32).² Unklar bleibe allerdings auch in den Anschlussstudien, „warum einige desorientierende Dilemmata zu einer Perspektiventransformation führen, andere aber nicht“ (S. 42).

Das desorientierende Dilemma ist, so Mezirow (1981), für den „emanzipatorischen Prozess“ bedeutsam, in dem man sich in „kritischer Weise bewusst werde, wie und warum die Struktur der psychokulturellen Annahmen zu einer Einschränkung unserer Sichtweise auf uns und unsere Beziehungen wurde“ (S. 6-7). Dieser Bezug auf die noch unbewusste „psychokulturelle“ Einbindung des Menschen wird von Boyd und Myers (1988) unter Rückgriff auf die Tiefenpsychologie Jungs akzentuiert: Es gehe um die Situierung der unbewussten Aspekte des Einzelnen im „kollektiven Unbewussten“, zu dem die kulturellen „Archetypen“ gehören (S. 270). Zwischen dem bewussten Ego und dem kollektiven Unbewussten stehe, so Boyd und Myers, der „Schatten“, in dem sich jene Handlungsoptionen ablagern, die in der Lebensgeschichte nicht genutzt, sondern auf die „bedeckte oder verhüllte Seite unseres Selbst verbannt“ wurden (S. 270). Im Transformationsprozess komme es nun zu einer Wiederannäherung des bewussten Egos an seinen „Schatten“ (S. 274). In diesem Prozess, in dem pädagogische Begleitung und Psychotherapie ineinander übergehen, können Phantasie und Imagination hilfreich sein (Dirkx, 2001, 2006). Diese Überlegungen von Boyd, Myers und Dirkx werden leider vornehmlich anhand ihrer eigenen pädagogisch-psychotherapeutischen Praxis und weniger auf der Basis empirischer Forschung angestellt.

² Spätere Studien knüpfen in dieser Hinsicht zumeist an Mezirow an (Baumgartner, 2001; Yorks, 2005; Fisher-Yoshida, Geller & Schapiro, 2009).

In empirisch systematischerer Weise wurden transformationsgeprägte Lebensgeschichten in der deutschsprachigen qualitativen Bildungsforschung analysiert, ohne dass dabei aber die Ressourcen von Bildung eingehender und explizit in den Blick genommen worden wären. In dem Klassiker dieser Forschungsrichtung verweist Marotzki (1990) auf die Bedeutung von Argumentationen, die die etablierten Linien der Erfahrung in der von ihm untersuchten Lebensgeschichte überlagern. Wenn er jenen Moment, in dem sich seine Interviewpartnerin – durch ein Buch angeregt – argumentativ mit sich selbst auseinandersetzt, als „Kehrtwende“ in ihrem Leben bezeichnet (S. 253), dann verweist er hiermit eher auf eine Phase im Bildungsprozess, während die Ressourcen für die jenem zugrundeliegende Argumentationsfähigkeit im Dunkeln bleiben.

Im Unterschied zu Marotzki und den US-amerikanischen Forscher(inne)n fragt Hans-Christoph Koller (1999) auch nach den Gelingensbedingungen von Bildungsprozessen. Wenngleich es ihm darum ging zu überprüfen, ob der von ihm entwickelte – insbesondere im Anschluss an Lyotards Konzept des Widerstreits geschulte – Bildungsbegriff dazu geeignet ist, narrative Interviews „aus bildungstheoretischer Perspektive zu beschreiben und zu beurteilen“ (S. 275), analysiert er anhand von zwei narrativen Interviews auch die Bedeutung der zeitlich vor dem Bildungsprozess liegenden Abschnitte der Lebensgeschichte. Eine hohe Relevanz für den Bildungsprozess, in dem eine neue Diskursart aus dem Widerstreit zwischen unterschiedlichen Diskursarten entsteht, sieht er in der besonderen „Familienkonstellation“ (S. 271) der Interviewpartner/in wie auch in ihren spezifischen Erfahrungen in Schule und Universität, wobei er auch den „diskursiven Rahmenbedingungen der beiden Interviews“ selbst Bedeutung beimisst (S. 273). Dass in dem einen Interview jedoch keine neue Diskursart entstanden ist, sieht Koller im Fehlen einer „produktiven Differenzerfahrung“ begründet, während die andere Interviewpartnerin ein Gegenüber hatte, das „mehr oder anderes ist als ein Gleichgesinnter“ (S. 272). Allerdings unterstreicht Koller den „spekulativen Charakter“ (S. 270) seiner Rekonstruktionen zu den Bedingungen von Bildungsprozessen und verweist auf deren methodische Grenzen, die er insbesondere in der mangelnden Vergleichbarkeit der beiden Interviews sieht (vgl. S. 270, FN 2).

3. Zur empirischen Analyse von Bildungsressourcen

In der Bildungsforschung lassen sich unterschiedliche empirische und theoretische Ansätze zur Analyse von Ressourcen ausmachen. Ich gehe zunächst auf Ausstattungs- und Linearitätsmodelle ein (3.1), um dann die Vorteile einer relationsbezogenen Analyse zu erläutern (3.2).

3.1 Ausstattungs- und Linearitätsmodelle

In Forschungsarbeiten, die Bildung nicht als ein transformatives Geschehen fassen, wird oftmals auf Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals zurückgegriffen, um die

Ressourcen von Bildung aufzuklären. Im Anschluss an Bourdieu – durchaus kritisch zu sehende (vgl. Nohl, 2010) – Gleichsetzung von Kapital und Ressource³ haben etwa Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg (2008) deutlich gemacht, dass nicht nur schulische, sondern auch außerschulische, d.h. „erfahrungsweltliche Bildungsprozesse“ durch die Ressourcenausstattung der Betroffenen, welche selbst wiederum durch „die Nähe oder Ferne der Herkunftsfamilie zum Bildungssystem“ (S. 55) und die „milieuspezifischen Ressourcen“ (S. 66) strukturiert sei, geprägt werden. Von dieser „Ressourcenausstattung“ (S. 49) führt dann ein direkter – auch empirisch abbildbarer – Weg zu den Bildungsprozessen.

Derartige Ausstattungsmodelle, „in denen a priori davon ausgegangen wird, dass biographische Erfahrungen sich in Wissen und damit in Arbeits- oder Lebensvermögen umsetzen“, standen schon früher in der Kritik (Hoerning, 1989, S. 160). Keupp et al. (2008), die die bildungstheoretisch anschlussfähige, ansonsten aber psychologische Frage nach der „Identitätsarbeit“ untersuchen, argumentieren, dass nicht der „bloße Besitz“ von Ressourcen entscheidend sei, sondern die Frage, „wie diese im Rahmen einer Identitätsentwicklung für die jeweiligen Prozesse in identitätsrelevante Abläufe übersetzt werden“ (S. 201). Wenn sie dann aber ebenfalls Ressourcen mit dem kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital im Sinne Bourdieus gleichsetzen und ihre Aufmerksamkeit auf die Transferierbarkeit der Kapitalien untereinander bzw. „äußerer“ in „identitätsrelevante innere Kapitalien“ richten (S. 202), bleiben sie selbst einem Ausstattungsmodell verbunden. Nicht umsonst sprechen sie davon, ressourcenreiche Personen hätten „die Qual der Wahl“ unter diesen Ressourcen (S. 200).

Einen Zugang zur Ressourcenproblematik, der nicht von einer vorab gegebenen Ressourcenausstattung ausgeht, sondern rekonstruktiv den „biographischen Ressourcen“ von Bildungsprozessen nachspürt, hat Bartmann (2006, S. 48) erarbeitet. In ihrer auf jeden Einzelfall bezogenen Analyse rekonstruiert sie dann aber eine – recht gerade – Linie von *einem* frühen biographischen Erfahrungskomplex hin zu *einer* im Bildungsprozess zentralen Handlung (vgl., S. 48). Diese auf (wenngleich mehreren) Einzelfällen basierende Rekonstruktion von Ressourcen kann indes breiter in der Biographie situierte und möglicher Weise nicht linear auf den Bildungsprozess zu beziehende Konstellationen von Erfahrungen nicht in den Blick bekommen. Dies wäre aber nötig, da weder die Ausstattungs- noch Linearitätsmodelle erklären können, wie das Neue erfahrbar sein soll (vgl. dazu schon Bollnow, 1970).

3.2 Ressourcen als Relationen verschiedener Erfahrungskomplexe

Im Unterschied zu den Ausstattungs- und Linearitätsmodellen der Bildungsressourcen werden jene sich über die ganze Lebensgeschichte hinweg ziehenden Konstellationen

3 Diese Gleichsetzung wird allerdings weniger in Bourdieus Aufsatz zum kulturellen Kapital denn dort deutlich, wo er das soziale Kapital als „l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance“ definiert (1980, S. 2).

von Erfahrungskomplexen, die in einem auch nicht-linearen Zusammenhang zum Bildungsprozess stehen können, erst in einer systematischen komparativen Analyse empirisch evident, wie sie auch Koller (1999, S. 270, FN 2) andeutet. Ein solcher Vergleich würde sich nicht auf einzelne (thematisch bestimmte) Erfahrungskomplexe und ihre Relevanz für Bildung konzentrieren, sondern nach übergreifenden Homologien in den zeitlich vor den Bildungsprozessen liegenden Abschnitten der Lebensgeschichte suchen. Im Fallvergleich rücken nämlich auch typische *Relationen* zwischen unterschiedlichen Erfahrungskomplexen in den Blick, die erst in ihrer Relation zur Ressource werden, am Einzelfall aber nicht als signifikant erkennbar wären.

Die Sinnbezüge zwischen den Erfahrungskomplexen untereinander und dem Bildungsprozess sind – so ist anzunehmen – gleichwohl kaum explizit, sondern in die lebensgeschichtlichen Schilderungen implizit eingelagert. An dieser Stelle sind wir also in besonderem Maße auf die Interpretation jenes impliziten Wissens angewiesen, von dem der/die Interviewte nicht einmal weiß, dass sie/er es hat. In der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2008) steht dieses implizite Wissen im Zentrum der empirischen Analyse, die von vorneherein komparativ angelegt ist und auf die Identifikation typischer Erfahrungen und Orientierungen, d.h. auf Typenbildung zielt (vgl. Bohnsack, 2008, S. 141ff.).

Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews (vgl. Schütze, 1983), wie sie auch unsere eigenen Forschungsarbeiten fundiert (Nohl, 2009), folgt dem „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2008, S. 38), welcher die Auswertung von den ersten Interpretationen bis hin zu einer Typenbildung strukturiert. Wie ich im folgenden Abschnitt anhand eigener Untersuchungen zeigen möchte, werden in der Analyse gerade auch der implizit bleibenden Aspekte von lebensgeschichtlichen Narrationen zentrale, aber (für den Forscher) unerwartete Ressourcen für den Bildungsprozess deutlich.

4. Typische Konstellationen: Positiv, Gegenmatrix und inspirierende Situation als nicht-lineare Ressourcenzusammenhänge

Es sind typische Konstellationen von Erfahrungskomplexen, welche als nicht-lineare Ressourcen von Bildungsprozessen zur Geltung kommen, die in der Re-Analyse eines abgeschlossenen Forschungsprojektes und in den empirischen Rekonstruktionen einer laufenden Studie deutlich wurden. In einem ersten Forschungsprojekt ging es darum, anhand von neun narrativen Interviews die typischen Phasen von Bildungsprozessen in ihrer Überlagerung durch lebensalterspezifische Aspekte herauszuarbeiten (vgl. Nohl, 2006a, b). Handelte es sich hier noch ausschließlich um solche Bildungsprozesse, die mit spontanen Handlungspraktiken begannen, so werden in einem Anschlussprojekt nun auch andere subjektivierende Transformationsprozesse untersucht, wobei wir uns auf solche beschränken, die sich aus interkulturellen Erfahrungen bzw. aus der Involvierung in soziale Bewegungen ergeben.⁴ Auch wenn aus diesem Projekt weitere

4 Für die finanzielle Förderung dieser Studie mit dem Titel „Bildung: Transformation und Tradierung im Zusammenhang von Individualität und Kollektivität“ (vgl. auch Thomsen, 2010

sieben Interviews, die gleichfalls mit Personen unterschiedlichen Geschlechts, Alters und sozialer Herkunft geführt wurden, für die Rekonstruktion der nicht-linearen Ressourcenzusammenhänge herangezogen wurden, werde ich deren Ergebnisse aus Darstellungsgründen anhand von nur drei exemplarischen Fällen aufzeigen. Dabei erhöhe ich sukzessive den Grad der theoretischen Durchdringung des empirischen Materials, wie es auch dem Forschungsprozess der empirisch gegründeten Theoriebildung (vgl. Glaser & Strauss, 1969), die hier auf dem Vergleich von insgesamt 16 Interviews beruht, entspricht.

4.1 *Biographische Hintergründe eines spontanen Bildungsprozesses: der Fall Hubert Schlosser*

Der erste Interviewpartner, dessen Bildungsprozess und -ressourcen ich rekonstruieren möchte, kommt schon nach wenigen einleitenden Worten auf das für ihn zentrale Ereignis seines Lebens zu sprechen:⁵

also angefangen hat das ganze einfach so dass ich vor zehn Jahren in Ulm ne Samba-Percussion-Gruppe gesehen habe, ne, und ehm ich einfach gewusst hab, so das will ich auch. Ne, das hat einfach ganz gut *reingeknallt*, und das hat mich sofort *ergriffen* oder wie auch immer, und keine zwei Wochen später hab ich da einfach selber mit Unterricht angefangen.

Hubert Schlosser berichtet hier vom Beginn seines Bildungsprozesses, bei dem er sich von einer „Samba-Percussion-Gruppe“ derart hat begeistern lassen, dass er in Folge selbst „Unterricht“ nimmt und in Percussion-Auftritten reüssiert. Mit zunehmendem Renommee beginnt dieser damals noch junge Mann, selbst zu unterrichten. Schließlich, nach seinem Umzug aus einer südwestdeutschen Mittelstadt nach Berlin, eröffnet er eine kleine Samba-Percussion-Schule.

Hubert Schlosser wandelt sich so von einer Person, die vergeblich eine Ausbildung abzuschließen versucht und ansonsten als Hilfsarbeiter tätig ist, zum professionellen Percussionisten und Kleinunternehmer. Zugleich verändert sich die Art seiner sozialen Beziehungen: Hatte er aus seiner Jugend noch von sehr unsicheren Kontakten zu Altersgenossen aus anderen Sozialmilieus berichtet, so schildert er nach dieser Orientierungstransformation einen souveränen Umgang mit den Mitgliedern seiner Sambagruppe, die aus ganz unterschiedlichen Milieus kommen.

Aus welchen Ressourcen kann dieser Bildungsprozess nun schöpfen? Betrachtet man die Lebensgeschichte Hubert Schlossers vor dem Hintergrund des Vergleichs mit

und von Rosenberg, 2011b) von 10/2008 bis 9/2010 sind wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu Dank verpflichtet.

5 Dieses Transkript und alle weiteren werden hier in vereinfachter Form wiedergegeben. Die Namen der Interviewpartner/innen sind anonymisiert. Alle folgenden Zitate ohne Quellenangabe stammen aus den Interviews.

den anderen narrativen Interviews, so fallen zunächst einmal seine Erfahrungen der Ausgrenzung aus und Abgrenzung von tradierten und institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie auf: Aufgrund seines aus der Jugend rührenden Interesses für Kunst hatte Herr Schlosser zunächst versucht, nach seinem Realschulabschluss eine „Fachoberschule für Gestaltung“ in Ulm zu besuchen:

und das war denn so dass ich dann da die Aufnahmeprüfung gemacht hab und die leider *nicht* geschafft hab, ne und emm das heißt mit achtzehn musst ich mich dann quasi auch wiederum bisschen in ner fremden Stadt *rumschlagen* und hab das Ziel auch nich so richtig erreicht emm was ich eigentlich *machen* wollte, und hab dann halt auch angefangen die FOS also die Fachoberschule für Sozialwesen zu machen.

Auch die Ausbildung als Erzieher in der „FOS“, die er nach mehreren Jahren des Jobbens und gelegentlichen Bezugs von Arbeitslosengeld begonnen hatte, brach er schließlich ab. So habe er sich „halt auch so acht Jahre ohne richtigen *Berufsabschluss* son bisschen durchgeschlagen“. Diese *Aus- und Abgrenzung von institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie* lässt zugleich einen – auch rein zeitlichen – Freiraum entstehen, in dem sich die Percussionaktivitäten Hubert Schlossers entfalten können. Zu diesem Zeitpunkt ist allerdings noch nicht klar, dass Percussion für ihn einmal eine Erwerbsperspektive bieten wird.

In einer Rekapitulation seiner ersten Begegnung mit dem Samba weist der zum Zeitpunkt des Interviews mittlerweile 35jährige Mann nicht nur auf die Unvorhersehbarkeit dieser Erwerbsperspektive hin („(da) war mir ja selber nich klar dass ich acht Jahre später selber ne davon leben werde“), sondern macht in seiner metaphorischen Schilderung auch die Faszination dieser Musikrichtung deutlich: „Das iss irgendwie total toll, em das is da passiert was ne, das is richtig mächtig das is laut, das ist irgendwie rhythmisch ne, und war halt kam halt in dem Moment wie vom andern Stern.“

Einen Bezug zur Kunst hatte Hubert Schlosser schon viele Jahre zuvor im Jugendzentrum entdeckt, wo er „immer viel gemalt und ... dann auch viel getöpft“ hatte. Wie oben gezeigt, ließ sich dieses Faible fürs künstlerische Gestalten jedoch nicht in eine Berufsperspektive überführen. Wie sich im folgenden, stark gekürzten Transkriptausschnitt andeutet, war das Jugendzentrum aber nicht nur ein Ort der Kunst, sondern auch der Konfrontation mit Altersgenossen aus anderen Milieus, welche eine „wohlbehütete Kindheit“ hatten. Herr Schlosser schildert hier in einer außergewöhnlich tiefgehenden biographischen Selbstreflexion zugleich den positiven Bezug zwischen brasilianischem Samba und seiner eigenen sozialen Herkunft:

weils auch ne Brücke glaub ich gibt zu dieser Art von Musik, in Brasilien [...] es war einfach so, dass ich mich als dreizehnjähriger auch schon allein *rumgeschlagen* hab und zuhause auch die *Hölle* erlebt hab aus verschiedenen *anderen* Gründen, also es war auch en stückweit ne Flucht ne, so. Und das heißt ich hatte auch alles andere wie ... ne heile vernünftige *Welt*, ne, und das mag ja vielleicht auch der Grund sein warum ich so hartnäckig bin. Weil ich einfach schon ne mit dreizehn sag ich jetzt mal

im Gegensatz zu meinen späteren Freunden definitiv nicht so ne wohlbehütete Kindheit hatte. [...] und ich merk auch wenn ich *richtich richtich wütend werde*, dann wird ich auch total also *aggressiv* und werd auch ziemlich ordinär. Ne meine Mutter auch irgendwie also das heißt ich komm schon auch irgendwo auch ausm gewissen Milieu. [...] ausm einfachen Milieu [...] und *notfalls* wenn ich mir nicht mehr anders zu helfen *weiß* setz ich mich auch mit dieser Energie und mit dieser Power und mit dieser Ordinärität [...] auch durch. Und ich glaub auch das kommt en bisschen einfach von diesen fünf Jahren die ich da hatte, em das ichs da auch gelernt hab mich einfach *durchzubeißen* ne, und emm jetzt kommt nochmal die Brücke zu Brasilien, diese *Musik* ((1 Sek. Pause)) also bewusst oder unbewusst, früher wusst ich das ja auch nich, die is schon auch en bisschen auch Ausdruck von und das is nich nur alles Lebensfreude und *Lebensquatsch*, und das hat auch ganz viel mit Überleben *in* Brasilien zu tun das hat auch ganz viel mit den Verhältnissen da unten zu tun, es ist auch en Ventil, es ist auch en stückweit Religion was da mit einfließt.

Herr Schlosser schlägt hier eine „Brücke“ zwischen seiner Kindheit in einer Arbeiterfamilie, die die „Hölle“ war, und dem „Überleben in Brasilien“, für das der Samba steht. Dabei sind es nicht die sozialen Positionen von ihm und der Musik, sondern die damit verbundene bzw. durch den Samba verkörperte Haltung, die das ‚Ordinäre‘ mit dem Sich-Durchschlagen und der ‚Power‘ verknüpft. Der Samba, von dessen ‚Mächtigkeit‘ und ‚Rhythmik‘ Herr Schlosser fasziniert ist, erweist sich somit als jene Musikrichtung, die seiner biographisch erworbenen *Feinfühligkeit* für die Kunst wie auch für die Körperlichkeit und Rohheit des Arbeitermilieus entspricht. In dieser Hinsicht stellt selbst die „Hölle“ seiner Kindheit einen mit produktiven Potenzialen verknüpften Erfahrungskomplex dar, der sich in jenem „fruchtbaren Moment“ (Copei, 1960), als Herr Schlosser an der Samba-Percussion-Gruppe vorbeiläuft und fasziniert ist, mit den berufsbiographischen Ausgrenzungs- und Abgrenzungserfahrungen verbindet.

4.2 *Biographisch situierte Erfahrungskomplexe als Bildungsressourcen: die Lebensgeschichte Bettina Kubitscheks*

Der Bildungsprozess von Bettina Kubitschek bezieht sich (zunächst) weniger auf berufsbiographische denn auf ihre politischen Orientierungen. Im Rahmen einer „Hippie, Punkclique“ nimmt sie bereits mit 12 bis 14 Jahren an verschiedenen Demonstrationen (gegen Atomkraft bzw. NATO-Nachrüstungsbeschluss) teil und beginnt dann in einem „Cafékollektiv“ zu arbeiten, das später zu einem „Frauenkollektiv“ wird. Nach diesen ersten politischen Erfahrungen und nach Ablegung ihres Abiturs macht Frau Kubitschek eine längere Reise um die Welt, um sich schließlich in Berlin niederzulassen. Hier werden nun die politischen Aktivitäten dominant:

also wenn du irgendwie anti- antirassistisch oder antifaschistisch interessiert und feministisch äh äh geprägt warst. dann hatteste relat- also es ging *ruckizucki* in in

ner angefangen zu studieren dann haben wir sowieso erstmal die halbe Uni besetzt, weil es aus- ((lachend:)) *es gab immer Gründe* [...] natürlich sofort da ich hab dann auch eigentlich zwei Jahre lang Pflichtseminare besucht und auch mal irgendwelche Scheine gemacht aber frag mich nicht was es war es war mir eigentlich auch ein bisschen egal.

Ihre „antirassistische“ und „feministische“ Sensibilität lässt Bettina Kubitschek so gleich in jene Kreise von Studierenden einsteigen, die eine nicht immer an einzelnen Argumenten festzumachende oppositionelle Haltung haben („es gab immer Gründe“). Später im Interview macht sie allerdings deutlich, dass sie vornehmlich in einem bestimmten politischen Umfeld aktiv war:

also ich war überhaupt nicht in gemischten autonomen Strukturen unterwegs. [...] fand das (3 Sek. Pause) total hierarchisch ich fand die Rollenaufteilung so was von klassisch. verdeckt klassisch. das ging gar nicht und dann hab ich ja sowie so nur mit Frauen gewohnt. dann auch hauptsächlich mit lesbischen Frauen gewohnt, [...] wir hatten dann noch son paar Kneipenkollektive, und wir hatten unser Frauenlesben-Sport. und wir hatten unsere Frauenlesbentage in den Kneipen und es war aber alles son bisschen relaxt. manchmal kam dann *Besuch aus Kreuzberg*. weißte so und da ham wir da sind wir geblieben in der Nische.

Innerhalb der „autonomen Strukturen“ sucht sich Frau Kubitschek also eine lose Gruppe von (z.T. „lesbischen“) Frauen, in der sich ihre politische und kulturelle Praxis entfaltet. Auf diese Weise kommt der Erwerb neuer Orientierungen, der mit den politischen Aktivitäten einer „Punkclique“ und eines „Frauenkollektivs“ beginnt, in der „Nische“ eines „Frauen-Lesben-Hauses“ zu einem – allerdings vorläufigen – Abschluss. Wie sich schon in der distanzierten Darstellungsweise (z.B. im Lachen zu den „Gründen“, die es „immer“ gab, wie auch im Verweis auf die „Nische“) andeutet, setzt sich Bettina Kubitscheks Bildungs- und Transformationsprozess später fort.

Sucht man nun nach jenen biographisch situierten Ressourcen, die den Bildungsprozess in Gang gebracht haben, so stößt man auf mehrere Erfahrungskomplexe, die – ähnlich wie bei Hubert Schlosser – ursprünglich nicht zusammengehörten, im Bildungsprozess jedoch zusammengeführt werden. Zunächst ist hier von den Differenzerfahrungen zu berichten, die Bettina Kubitschek macht, als sie als Arbeiterkind auf das Gymnasium kam:

und als ich aufs Gymnasium gekommen bin war das so meine erste Berührung mit Menschen mit *Eigenheim*, und äh da gabs dann sogar welche die ham Tennis und Golf gespielt und wir waren die da mit den kleinen Wohnungen in den Siedlungen, und das da das war für mich schon ein Bruch auf jeden Fall.

Dieser „Bruch“, der sich auf die Differenzen im Herkunftsmilieu bezieht, wird noch dadurch verstärkt, dass sie auf dem – von ihr als „autoritär“ charakterisierten und durch

die „Junge Union geprägten“ – Gymnasium erst das „zweite Kind“ aus ihrer „Siedlung“ war. Dieser Erfahrungskomplex wird nun nicht in einer direkten Linie, sondern als eine Art *Negativfolie* zur Ressource für den Bildungsprozess. Dabei spielt allerdings eine weitere Erfahrung, die unmittelbar im Anschluss erzählt wird, eine wichtige Rolle:

Ende der Siebziger, Anfang der *Achtziger* war das ja dann ungefähr, als ich dann auch so sehr ((lachend:)) pubertär wurde, und das war gerade na diese ganzen Cruise-Missiles-Geschichten und dann ging es bei uns los. Wackersdorf sagt dir ja wahrscheinlich auch was mit der Wiederaufbereitungsanlage, die wurde dann damals schon *geplant*, und das war sone Zeit wo ... es war so gar keine *Frage* dass man da dann irgendwie einsteigt.

In ihrer frühen Adoleszenz erlebt Bettina Kubitschek ihre ersten politischen Kontroversen, die sich auf Atomkraft und den NATO-Nachrüstungsbeschluss beziehen; etwa zu jener Zeit sieht sie wohl auch den Holocaust-Film im Fernsehen: „der erste große Schock meines Lebens war äh, war mit dem Holocaust konfrontiert zu sein“. Diese bis ins Existentielle hineingehende politische Sensibilisierung bildet einen *positiven Hintergrund* für den kurze Zeit später beginnenden Bildungsprozess. In einer *inspirierenden Situation* verbindet sich dieser positive Hintergrund mit der o.g. Negativfolie zu einer Ressource des Bildungsprozesses. Zur inspirierenden Situation kommt es, als Frau Kubitschek an den ersten Demonstrationen innerhalb einer Gruppe teilnimmt:

wir warn dann halt sone Hippie, Punkclique, die dann also du hattest so klare Gegner. ((Lachen)) und dann ne gab dann so diese ersten äh Friedens äh äh Demos und diese ganzen Geschichten. und dann wars so sehr leicht da einzusteigen.

Die Gruppe, in die die Interviewpartnerin hineinwächst, konstituiert sich aus Personen, die im Gymnasium aufgrund ihrer politischen Haltung, aber auch ihrer sozialen Herkunft marginalisiert sind. Auf diese Weise verbindet sich in dieser „Hippie, Punkclique“ für Bettina Kubitschek der negativ konnotierte Erfahrungskomplex der milieubezogenen Differenz mit ihrer neuen Feinfühligkeit für das Politische.

Dieser Bildungsprozess wird später noch einmal durch eine ähnliche Relation von Negativfolie und einem – wie ich es nennen möchte – ‚*Positiv*‘ der biographischen Erfahrung beschleunigt. Im Nachfrageteil des Interviews schildert sie, dass sie aus „ner Familie ... mit sehr starken Frauen“ komme, in der ihre „Mutter immer gearbeitet“ habe, sodass der Vater, ein Berufssoldat, z.T. die Kinderbetreuung übernommen habe. Die Mutter, eine Verkäuferin, habe zudem auch unter Männern sehr selbstbewusst agiert: „meine Mutter hat sich nie äh übern Mund fahren lassen. auch nicht von irgendwelchen Männern“.

Wiederum im unmittelbaren Anschluss an diese positiv konnotierten Schilderungen erzählt Frau Kubitschek ihre eigenen Erfahrungen zu Beginn der Adoleszenz, die eine Negativfolie, oder genauer: geradezu eine *Gegenmatrix* zum späteren Bildungsprozess darstellen:

war ich aber auch nie son Berufsmädchen. also ich war auch eher so äh en Raufbold, und wild, [...] dann ab nem gewissen Alter wo die Jungs auf einmal nicht mehr mit mir gespielt haben, oder dann son anderen Blick auf mich entwickelt haben. was mir auch super unangenehm war. wollte ich überhaupt nicht. das fand ich *total scheiße*. hast nen halbes vorher noch irgendwie die wildesten Sachen zusammen gemacht. und auf einmal gibt's Bemerkungen darüber, wie du als Mädchen aussiehst und so.

Das egalitäre Geschlechterverhältnis, für das die Mutter Vorbild war und an dem sich Bettina Kubitschek auch in ihrer Kindheit orientiert hatte, anstatt ein „Berufsmädchen“ zu werden, wird mit dem „gewissen Alter“ und den geschlechterdifferenzierenden „Blick“ der einstigen Spielkameraden zum Problem, wobei insbesondere der Bruch zwischen den früheren gemeinsamen Spielpraktiken („wildesten Sachen“) und der neuen Aufmerksamkeit für sie als „Mädchen“ im Vordergrund steht.

Das Positiv ihrer Erfahrungen mit der geschlechteregalitären Haltung der Mutter und die Gegenmatrix der geschlechtsbezogenen Exklusion aus der Spielgruppe verbinden sich dann – wesentlich später – in dem „Cafèkollektiv“, in welchem zunächst Männer und Frauen zusammenarbeiteten, bis es sich schließlich zum „Frauenkollektiv“ entwickelte, in dem dann auch feministische Arbeit geleistet wurde. Wie oben geschildert, hat auch diese Ressource, die in der Verbindung von Gegenmatrix und Positiv in einer inspirierenden Situation entsteht, eine große Bedeutung für die Dynamik und Richtung des Bildungsprozesses.

Betrachtet man die bisher dargestellten Fälle (unter Berücksichtigung auch der nicht erläuterten Vergleichsfälle), so fällt zunächst auf, dass die rekonstruierten Erfahrungen nie für sich selbst, als solche, sondern immer nur in der Verknüpfung mit anderen, zum Teil zeitlich und thematisch weit auseinander liegenden Erfahrungen zu Bildungsressourcen werden. Einer der beiden Erfahrungskomplexe ist positiv konnotiert – und dies im doppelten Sinne: Er wird von den Interviewpartner(inne)n als Erfahrung geschildert, an die der Bildungsprozess unmittelbar anknüpfen kann, und er ist ausgeprägt, sticht hervor und hat deutliche Konturen (so Hubert Schlossers Schilderung der Raubeinigkeit seiner Mutter und der „Power“, die ihm das Sich-Durchschlagen in der Kindheit gegeben hat). Im Unterschied zu diesem Positiv fällt der negativ konnotierte Erfahrungskomplex eher diffus aus (z.B. die berufsbiographischen Ausgrenzungserfahrungen Hubert Schlossers). Ich habe ihn ‚Gegenmatrix‘ genannt, weil er sich vornehmlich in den Furchen und Rissen manifestiert, die das Leben hinterlässt.⁶

6 Die Erfahrungen, die als Gegenmatrix dienen, werden von den Biographieträgern nicht als explizite Probleme bearbeitet. Die Gegenmatrix bleibt vielmehr diffus, unklar und sozusagen ‚stumpf‘ (Barthes) oder, wie man es im Anschluss an den Pragmatisten Charles Sanders Peirce nennen könnte, ikonisch bzw. indexisch; sie ist noch nicht propositional, sozusagen als These formuliert.

4.3 Die Bildungsressource als Amalgamierung von Gegenmatrix und Positiv in der inspirierenden Situation: Thomas Mill

In Thomas Mills Lebensgeschichte haben zwei Migrationen und vor allem die mit ihnen verbundenen Erfahrungen der Exklusion und Etikettierung Spuren der Gegenmatrix hinterlassen: Als Kind von Übersiedlern zieht er zunächst von Ost-Berlin nach Bremen, wo er von seinen Altersgenossen als „Ostdeutscher“ bezeichnet wird. Als sich seine Mutter vom Vater trennt und nach Süddeutschland zieht, ist er dort der „Fischkopf“. Später, nach der erneuten Heirat der Mutter und dem Umzug in den französischen Elsass, wird er dann als „Deutscher“ etikettiert. Doch rührt die Gegenmatrix in Thomas Mills Lebensgeschichte nicht alleine aus ethno-geographischen Etikettierungen, sondern auch aus Erfahrungen der religiösen Intoleranz. In einer fokussierten Passage seines Interviews ruft er in Erinnerung, wie ein Jugendlicher, den er eigentlich seinen besten Freund wähnte, sich plötzlich einer fundamentalistischen Ausprägung des Christentums zuwandte:

dann ist mein bester Freund, der vorher Atheist war; so dass es mich schon genervt hat, a'hm plötzlich dieser evangelischen Freikirche beigetreten, ist ganz krasser Christ geworden, hat ah irgendwann mal wurde mir zugetragen öffentlich gesagt, dass er mit nichtchristlichen Menschen keine Freundschaften mehr schließen möchte, [...] das warn Schlag ins Gesicht. also ich hab quasi nen Freund an die Religion verloren.

Deutlich wird hier die Ablehnung radikaler Haltungen, seien sie mit dem Atheismus oder einer ‚krassen‘ Version des Christseins verbunden. Dies steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der religiösen Intoleranz, die Thomas Mill von Seiten seines „besten Freundes“ erfuhr, der keine nichtchristlichen Freunde mehr haben möchte.

Es ist charakteristisch für die Gegenmatrix, dass sie kein direkter Weg oder positiver Bezug mit dem Bildungsprozess verbindet. Dies dokumentiert sich auch in dem vorliegenden Fall, wenn Thomas Mill im Anschluss an obige Passage, durch lange Pausen unterbrochen, folgenden Satz spricht: „((2 Sek. Pause)) a'hm ((trinkt)) ((5 Sek. Pause)) umso schwieriger ist es natürlich zu verstehen, warum ich jetzt ausgerechnet selber mich der Religion zuwende. ((9 Sek. Pause))“.

Die Zuwendung zur (jüdischen) Religion, in deren Zusammenhang sich Mills Bildungsprozess vollzieht (s.u.), lässt sich nicht verstehen, ohne auch das Positiv in seiner biographischen Erfahrung zu berücksichtigen. Von Bedeutung ist hier die Gleichzeitigkeit von Differenz- und Kontinuitätserfahrungen, wie sie Thomas Mills Herkunftsmilieu kennzeichnet: Er erzählt, wie der Vater mit einer anderen Frau Kinder bekam, sich seine Mutter – nach der Geburt seiner Schwester – dann trennte und eine neue Familie gründete. In jeder der drei Beziehungen kamen Kinder zur Welt, sodass Herr Mill nur eine Vollschwester, aber etwa 9 Halbgeschwister hat, die zudem in drei verschiedenen Ländern und zwei verschiedenen Sprachen aufwachsen. Gleichwohl hält Thomas zu al-

len Familienmitgliedern, etwa durch gemeinsame Urlaube, engen Kontakt und wahrt so hohe Kontinuität innerhalb der ansonsten zerstreuten Familie.

Angeregt durch die Schilderungen seiner Schwester von einem durch den Vater initiierten Familienurlaub nach Israel, an dem er nicht hatte teilnehmen können, kommt Herr Mill auf die Idee, nach dem Abitur ein Jahr in einem Kibbuz zu arbeiten. Ohne sich weiter mit dem Land beschäftigt zu haben, wird er also „Volunteer“, just in jenem Jahr, in dem Jitzhak Rabin ermordet wird. Spontan entschließt sich Thomas Mill, mit den anderen Kibbuzim zur Trauerfeier zu fahren:

in Jerusalem, waren wir nicht alleine, weil es sind viele viele andere Menschen auf dieselbe Idee gekommen; und ich stand da: zwischen Menschen aus *jedem* Alter, ich glaube es waren *zwei Millionen Leute auf der Straße*; [...] und ah wir kamen natürlich nicht zum Grab [...] und deswegen haben die Leute ihre mitgebrachten Kerzen, und a'h Blumensträuße auf der Straße niedergelegt, und haben da sich weinend in den Armen gehalten und haben gesungen. und ich stand da dazwischen, guck mir das alles an, und hab am Tag vorher zum ersten Mal vom Rabin gehört; und a'hm (2 Sek. Pause) und *war völlig perplex* [...] und hab noch nie vorher gespürt, was es bedeutet, ein Volk zu sein; im positiven Sinne; [...] auch ein Volk zu sein, was nicht sich durch eine Rasse definiert; a'hm weil Juden und Israelis sind alles mögliche; und positiv; als Volk; und ich fühlte mich da zu Hause; ahm ((räuspert sich)) (2 Sek. Pause) ich fühlte mich vorher nicht zu Hause; weil ich war, in Bremen war ich Ostdeutscher; in Süddeutschland war ich Fischkopf; und in Frankreich war ich Deutscher; also ich war immer irgendwie Ausländer; und in Israel sind die Hälfte der Leute irgendwie Ausländer und gehören irgendwie alle zusammen.

Der inspirierende Charakter dieser Situation entspringt nicht alleine dem emotionalen Engagement der Israelis, die als „ein Volk“ um Rabin trauerten und Thomas Mill „perplex“ werden ließen. Dieses Erlebnis ist deshalb so bedeutsam, weil in ihm zwei zuvor getrennte biographische Erfahrungskomplexe, die Gegenmatrix der Exklusions- und Etikettierungserfahrung (auf die in diesem Abschnitt des Interviews nochmals verwiesen wird) und das Positiv der Gleichzeitigkeit von sozialer Differenz und Kontinuität miteinander amalgamieren. Im israelischen „Volk“ verkörpert sich für Herrn Mill die Möglichkeit, gruppenbezogene Unterschiede und eine diese übergreifende Gemeinsamkeit gleichzeitig zu erfahren. Hiervon fasziniert, widmet er sich in der Folge dem Land und der jüdischen Religion so weitgehend, dass er – einige Zeit nach seiner Rückkehr nach Berlin – zum Judentum konvertiert. Dies bildet den Abschluss einer umfassenden Transformation seiner Lebensorientierungen.⁷

7 Um der Rekonstruktion von Ressourcen willen sind die Bildungsprozesse hier sehr verkürzt dargestellt. Zu den Phasen des Bildungsprozesses bei Herrn Schlosser siehe Nohl (2006, S. 49-60), bei Herrn Mill vgl. von Rosenberg (2011b) und bei Frau Kubitschek siehe Thomssen (2010).

5. Aszendierende Erfahrung als Bildungsressource

Versteht man Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen, so kann deren Zustandekommen weder durch bereits vorhandene Ressourcen an Wissen und Können noch durch eine gerade Linie von vorangegangenen Erfahrungen zum Transformationsgeschehen erklärt werden; denn weder das Ausstattungsmodell noch die Linearität biographischer Erfahrung kann erklären, wie aus dem Alten Neues entstanden ist (vgl. Bollnow, 1970).

Der durch die komparative Analyse von 16 narrativen Interviews angeleitete empirische Blick erfasst demgegenüber ungewöhnliche Konstellationen von Erfahrungskomplexen, die sich in einer spezifischen Situation verbinden und zur Inspiration für den Bildungsprozess werden.⁸ Keiner der beiden Erfahrungskomplexe ist für sich genommen eine Bildungsressource. Zu einer solchen werden sie erst in ihrer wechselseitigen Überlagerung und Verknüpfung, die, so zeigt die komparative Analyse, stets durch eine Art Kontrapunkt gekennzeichnet ist. Denn einer der Erfahrungskomplexe ist in der biographischen Erzählung durchaus positiv konnotiert (Positiv), während der andere eher eine Negativfolie jener Lebensorientierungen darstellt (Gegenmatrix), die schließlich im Bildungsprozess zur Geltung kommt.

Wie empirisch gezeigt wurde, amalgamieren Gegenmatrix und Positiv in der inspirierenden Situation und setzen einen Bildungsprozess in Gang. Im Unterschied zu der Annahme von Ausstattungs- und Linearitätsmodellen ist die biographische Erfahrung also nicht einfach eine Ressource, sondern wird zu dieser erst, wenn sie – zusammen mit anderen Erfahrungen – wieder in die Aktualität der Lebenspraxis aufsteigt. Die Bildungsressource ist mithin eine Erfahrung, die (wieder) eine (implizite) Bedeutung im Leben erhält, d.h. eine aszendierende Erfahrung.⁹ Die Fruchtbarkeit der Momente (Copei, 1960), die die inspirierenden Situationen ausmachen, rührt in den untersuchten Fällen nicht alleine aus den Situationen selbst, sondern aus deren Relation mit den (lebens-)zeitlich zurückliegenden Erfahrungen, die in ihr wieder aufsteigen.

Literatur

Bartmann S. (2006). *Flüchten oder Bleiben. Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- 8 Dass der eine der beiden Erfahrungskomplexe eher im Herkunftsmilieu des Biographieträgers verankert, der andere aber außerhalb des Herkunftsmilieus angesiedelt und durch die Dynamik der Lebenszeit geprägt ist, soll hier zumindest erwähnt werden, auch wenn die Bedeutung dieser ‚Verteilung‘ für den Bildungsprozess noch weiter untersucht werden muss.
- 9 In dieser Hinsicht erweist sich der Begriff Ressource als sehr präzise, geht er doch auf das lateinische „resurgere“ zurück, welches „wieder auferstehen“, „sich wieder erheben“ bzw. „wieder emporkommen“ meint und damit darauf verweist, dass die Erfahrung nicht einfach Ressource ist, sondern zu ihr wird (vgl. Mühlmanns Lateinisch-deutsches Handwörterbuch von 1896 (Leipzig: Reclam), S. 551).

- Baumgartner, L. M. (2001). An Update on Transformational Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15-24.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (7. Aufl.). Opladen: utb Verlag.
- Bollnow, O. F. (1970). *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*. Stuttgart u.a.: Urban Verlag.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.
- Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative Education. *Journal of Lifelong Learning*, 7(4), 261-284.
- Copei, F. (1960). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle u. Meyer Verlag.
- Davis-Manigaulte, J., Yorks, L., & Kasl, E. (2006). Expressive Ways of Knowing and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 27-35.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26.
- Felden, H. von (2003). *Bildung und Geschlecht. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung im Diskurs der (Post)Moderne*. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Fisher-Yoshida, B., Geller, K. D., & Schapiro, S. A. (Hrsg.) (2009). *Innovations in Transformative Learning – Space, Culture, & the Arts*. New York u.a.: Peter Lang Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1969). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Chicago University Press.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2008). Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In W. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 41-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoerning, E. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In P. Alheit & E. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen* (S. 148-163). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W., & Straus, F. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Kokemohr, R. (1989). Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In Ders. & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I* (S. 281-323) Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink Verlag.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education XXVIII*, 2, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32, 3-23.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Morrell, A., & O'Connor, M. A. (2002). Introduction. In E. O'Sullivan, A. Morrell & M. A. O'Connor (Hrsg.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (S. xv-xx). New York: Palgrave.

- Nohl, A.-M. (2006a). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006b). Die Bildsamkeit spontanen Handelns – Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 91-107.
- Nohl, A.-M. (2010). Von der Bildung zum kulturellen Kapital: Die Akkreditierung ausländischer Hochschulabschlüsse auf deutschen und kanadischen Arbeitsmärkten. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration*. (S. 153-165) Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peukert, H. (1984). Über die Zukunft der Bildung. *Frankfurter Hefte, FH-extra*, 6, 129-134.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 17-29). Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Rosenberg, F. von (2011a). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Rosenberg, F. von (2011b). Phasen interkultureller Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(1), 41-54.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Taylor, E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series No. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education. The Ohio State University: Ohio.
- Thomsen, S. (2010). Von der Jugendkultur zur politischen Positionierung? Bildung als jugendliches Sich-Einfinden in eine politische Grundorientierung im Kontext von sozialen Bewegungen. *Neue Praxis*, 3, 279-294.
- Yorks, L. (2005). Adult Learning and the Generation of New Knowledge and Meaning. *Teachers College Record*, 107(6), 1217-1244.

Abstract: In qualitative educational research, the differentiation between continuous learning processes and discontinuous educational processes has been convincingly described both theoretically and empirically. This contribution, in contrast, examines which resources education – conceived of as subjectivization through the transformation of life orientations – draws upon. On the basis of a documentary interpretation of several narrative-biographical interviews, the author shows, in delimitation from models of provision and linearity, how divergent complexes of experience may link up with one another in life histories, occasioned by an inspiring situation, and may thus become a resource for educational processes.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,
Helmut Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr, Holstenhofweg 85,
22043 Hamburg, Deutschland
E-Mail: nohl@hsu-hh.de