

Florian von Rosenberg

Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität

Auf dem Weg zu einer
empirisch fundierten Theorie



Springer VS

Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität

Florian von Rosenberg

Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität

Auf dem Weg zu einer empirisch
fundierten Theorie

Florian von Rosenberg
Universität Erfurt
Deutschland

Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Fassung der von der Fakultät Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität im Jahr 2013 angenommenen Habilitationsschrift Lern- und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Pluralität: Erfahrungen der Negativität, Fremdheit, Delegitimation und des Grenzexperiments. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie.

ISBN 978-3-658-06364-1

ISBN 978-3-658-06365-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-06365-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Daniel Hawig.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Inhalt

Einleitung	1
A FORSCHUNGSHORIZONT: AUF DEM WEG ZU EINER EMPIRISCH FUNDIERTEN THEORIE VON LERNEN UND BILDUNG IN KONTEXTEN KULTURELLER PLURALITÄT	7
1 Elemente von Theorien des Lernens und der Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität: implizite Wissensmuster, Reflexionen, Fremdheit und Diskurse	9
1.1 Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus praxeologischer Perspektive	9
1.1.1 Jenseits von Sprach- und Landesgrenzen: interkulturelle Bildungstheorie aus einer lebensweltlichen Perspektive	10
1.1.2 Persistenzen des Habitus: skeptische Anmerkungen zu interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen aus habitus-theoretischer Perspektive	13
1.1.3 Bildung als Habitustransformation im Kontext von Migration	15
1.1.4 Konjunktive Aspekte: Migrationslagerung und Bildung	20
1.2 Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus reflexionstheoretischer Perspektive	26
1.2.1 Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen	26
1.2.2 Interkulturelles Lernen als Reflexion kognitiver und emotionaler Dimensionen	30
1.2.3 Transformative Learning	31

1.2.4	(Selbst-)Reflexive Bildungsprozesse im Umgang mit Migration	35
1.2.5	Bildung als Überschreitung der eigenen kulturellen Eingebundenheit im Kampf um Anerkennung	38
1.3	Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus xenologischer Perspektive	39
1.3.1	Interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen als mimetisches Handeln zwischen Eigenem und Fremdem	40
1.3.2	Fremdes Lernen	42
1.3.3	Bildung als Antwort auf die Ansprüche des original Unzugänglichen	44
1.3.4	Bildende Fremdheit	47
1.4	Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus diskurstheoretischer Perspektive	50
1.4.1	Transformative Bildungsprozesse im Zeichen radikaler Pluralität	50
1.4.2	Bildung als (De-)Konstruktion kultureller Identitäten	54
1.4.3	Bildung und Migration: diskursive Identifizierung und Resignifizierung	56
1.5	Zwischenbilanz	59
2	Kulturtheoretische Überlegungen zu Kontexten kultureller Pluralität	63
2.1	Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit kultureller Pluralität: Einsatzpunkte einer interkulturellen Pädagogik	64
2.2	Zeitdiagnostisches Unbehagen an und systematische Schwierigkeiten mit den Konzepten von Inter- und Multikulturalität	66
2.3	Kulturtheoretische Systematisierung: normative, totalitätsorientierte, differenztheoretische und bedeutungsorientierte Kulturbegriffe	72
2.4	Das Denken kultureller Pluralität aus der Perspektive eines wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriffs	77
2.4.1	Kulturelle Indifferenz	77
2.4.2	Kollektive Zugehörigkeit und die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume	81
2.4.3	Implizite und explizite Kultur	83

3	Das Projekt rekonstruktiver Lern- und Bildungsforschung	87
3.1	Empirisch fundierte Theoriegenerierung	88
3.2	Zur Differenzierung und Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie, Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung	90
3.3	Methodologie rekonstruktiver Lern- und Bildungsforschung	99
3.3.1	Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews	102
3.3.2	Sinn-, sozio- und prozessanalytische Typenbildungen als Formen rekonstruktiver Lern- und Bildungsforschung	103
3.4	Empirische Materialien: Erfahrungen der Suche nach Differenz, Differenzmarkierung und Diskriminierung	106
B	STUDIEN ZU KULTURELLER PLURALITÄT I: LERNEN UND BILDUNG IM ZUSAMMENHANG MIT ERFAHRUNGEN VON DIFFERENZSUCHE, NEGATIVITÄT UND FREMDHEIT	109
1	Lernen, Differenzsuche und Negativität in Kontexten kultureller Pluralität: empirische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen	111
1.1	Anlässe von Lernprozessen: negative Erfahrungen und Horizontstruktur	111
1.2	Empirische Analysen von Lernen und Negativität: das Scheitern des Vorverständnisses bei Reisen und Auslandsaufenthalten	117
1.2.1	Die Vorgeschichte der Lernprozesse: zwischen Negationsresistenz und Negationssuche	118
1.2.2	Erste Auslandsaufenthalte und die Negierung von expliziten Kulturvorstellungen	122
1.2.3	Orientierungen nach der Schulzeit: die Suche nach Kontrastierungen des eigenen Erfahrungshorizontes	126
1.2.4	Die Gewohnheit der Gewohnheitsbrechung: Ausbildung von Lernstrukturen der Horizontkontrastierung	134
1.3	Systematische Reflexion der Prozessform von Lernen: die Struktur doppelter Negation als Lernerfahrung	141
1.4	Identität und Selbstinterpretation	145
1.5	Lernprozesse zwischen impliziten und expliziten Horizontkontrastierungen	148

1.6	Anschlüsse und kritischer Rückblick auf das Lernmodell der bildungstheoretisch orientierten Biografiefor- schung	150
2	Bildung, Differenzsuche und Fremdheit in Kontexten kultureller Pluralität	153
2.1	Fremde Erfahrungsansprüche als Anlässe von Bildungsprozessen	154
2.2	Empirische Analysen von Phasen des Sichfremdwerdens im Kontext von religiösen Konversionen	157
2.2.1	Der Fall von Herrn Helmer	158
2.2.2	Eine Vergleichsperspektive: der Prozess des Sichfremdwerdens im Fall von Herrn Mill	168
2.2.3	Die Phasen des Sichfremdwerdens: komparative Analyse der Fälle von Herrn Sperling, Herrn Helmer und Herrn Mill	177
2.2.3.1	Die Phase der ersten Einbrüche von fremden Erfahrungsansprüchen	177
2.2.3.2	Die Phase der einsetzenden Kontrastierungen	180
2.2.3.3	Die Phase der kontinuierlichen Konfrontation	182
2.2.3.4	Die Phase der Entstehung neuer Antwortregister ...	184
2.2.4	Zwischenbilanz: Phasen von Bildungsprozessen vs. Phasen von Lernprozessen	188
2.3	Bildung als Prozess des Antwortens auf fremde Erfahrungsansprüche	190
2.3.1	Fremde Erfahrungsansprüche als (Ein-)Brüche in der Wir-Beziehung und Modifizierung expliziter Wissensbestände	191
2.3.2	Einsetzende Kontrastierungen als Infragestellung eigener Selbstrepräsentationen	197
2.3.3	Kontinuierliche Konfrontationen mit fremden Erfahrungsansprüchen als Übungen	199
2.3.4	Das Finden neuer Antwortregister	203
2.4	Responsive Bildungsprozesse zwischen impliziten und expliziten Strukturen von Kultur	208

C	STUDIEN ZU KULTURELLER PLURALITÄT II: LERNEN UND BILDUNG IM ZUSAMMENHANG MIT ERFAHRUNGEN DER DISKRIMINIERUNG, DELEGITIMATION UND DES GRENZEXPERIMENTS	213
1	Erfahrungen von Differenzmarkierung und Diskriminierung	215
2	Lernen, Differenzmarkierung und Delegitimation in Kontexten kultureller Pluralität	221
2.1	Die Vorgeschichte des Lernprozesses: Sphärendifferenzen	222
2.2	Reproduktion sozialer Strukturierungen durch die Peergroup	226
2.3	Der Beginn eines Lernprozesses	227
2.4	Mimetisches Lernen als Prozess des Sich-Übens in ein neues Bildungsmilieu	230
3	Bildung, Differenzmarkierung und Grenzexperiment in Kontexten kultureller Pluralität	235
3.1	Empirische Rekonstruktionen von Bildung als Umschreiben der eigenen Geschichte	236
3.1.1	Die Vorgeschichte der Bildungsprozesse: Erfahrungen von Sphärendifferenzen in der Jugend	237
3.1.2	Das Auffinden anderer Geschichten über sich selbst	239
3.1.3	Erprobende Einlassung auf eine andere Geschichte von sich selbst	241
3.1.4	Kontinuierliche Auseinandersetzungen mit assoziierten Wissens- und Praxiskomplexen der neuen Geschichten	243
3.1.5	Reflexionen des Andersseins	245
3.2	Die bildungsphilosophische Ambivalenz von Bildungsprozessen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse	255
3.3	Was ist Kritik?	262
3.4	Genealogie als Kritik abseits von Legitimitätsprüfungen – Grenzexperimente	270
3.5	Bildung zwischen Grenzerfahrung und Grenzexperiment: der Prozess des Umschreibens der eigenen Geschichte in Kontexten kultureller Pluralität	275

(D) LINIEN EINER EMPIRISCH-FUNDIERTEN LERN- UND BILDUNGSTHEORIE IN KONTEXTEN KULTURELLER PLURALITÄT	279
Richtlinien der Transkription	299
Literatur	301

Einleitung

In einem Vortrag über alte „und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten“ berichtet eine der Ikonen der Cultural Studies – Stuart Hall – über seine Migration von Jamaika nach England in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts. 1932 in Kingston/Jamaika geboren, gibt Hall (1994) an, dass „Menschen wie ich, [...] dort [in England (F. v. R.)] – symbolisch gesprochen – seit Jahrhunderten gelebt“ (S. 73) haben. Um dies zu erklären, beschreibt er sich als den „Zucker auf dem Boden der englischen Teetasse“ (ebd.). Er sieht sich als „der süße Zahn, die Zuckerplantage, die die Zähne von Generationen englischer Kinder ruinierte“ (ebd.). Der Zucker/Hall ist jedoch nicht allein gekommen. Er stellt fest, dass es neben ihm „Tausende andere, die der Tee in der Tasse selbst sind“ (S. 74), gibt. Mit den Hinweisen, dass es im Vereinigten Königreich keine einzige Teeplantage gibt und dass die Menschen auf der Welt von den Engländern dennoch vor allem wissen, „dass sie so ohne eine Tasse Tee den Tag nicht überstehen“ (ebd.), unterstreicht Hall eine weltumspannende Verwobenheit. Dabei gibt es für ihn „keine englische Geschichte ohne diese andere Geschichte“ (ebd.). Es handelt sich um eine „auswärtige Geschichte, die in der Geschichte des Englischen enthalten ist“ (ebd.). Diese Beschreibung von Hall verdeutlicht eine Situation anhaltender kultureller Transformationsprozesse, in der Eigenes und Fremdes sich nicht mehr klar trennen lassen, insofern sich unterschiedliche kulturelle Praktiken überlagern und neue kulturelle Arrangements entstehen.

Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Transformationen von Kulturen unter Stichwörtern wie Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität, Hybridität etc. diskutiert. Ein Zusammenhang, der in dieser Arbeit mit dem Begriff der kulturellen Pluralität gekennzeichnet werden soll. Kulturen zeigen sich hier weniger als das Nebeneinander monolithischer Blöcke, sondern vielmehr hybrid und mehrdimensional verfasst. Das Rekurrieren auf eine eigene einheitliche Kultur wird aus diesem Blickwinkel zunehmend problematisch. Fiktionen der Einheitlichkeit und Homogenität werden dekonstruiert. Wenn Kultur durch „ein System

von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmustern“ (Nieke 2008, S. 47) geprägt ist, gilt es

„mit einer kulturellen Pluralisierung in dem Sinne zu rechnen, dass Akteure in ihrer Lebensführung gleichzeitig unter den Einfluss verschiedener grundlegender Sinnhorizonte und kultureller Traditionen geraten können, die sich miteinander auf unberechenbare Weise kombinieren“ (Reckwitz 2010, S. 82).

Albert Scherr (2001, S. 351) weist in diesem Kontext darauf hin, dass es „möglich und in modernen pluralisierten Gesellschaften durchaus normal ist, dass Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis in Auseinandersetzungen mit heterogenen kulturellen Rahmen und Kontexten entwickeln, aus denen sie sich Elemente aneignen, die sie umwandeln und neu zusammensetzen“.

Damit wird auch deutlich, dass Phänomene kultureller Pluralität keine sind, die sich nur auf Migrationsphänomene beziehen. Mit Hans-Christoph Koller (2002a, S. 97) kann man davon ausgehen, dass gegenwärtig die „Pluralität kultureller Orientierungen [...] als grundlegende Bedingung für die Lebensgeschichten aller Gesellschaftsmitglieder verstanden werden“ muss. Abseits von Vorstellungen eines harmonischen Nebeneinanders zeigt sich kulturelle Pluralität vor allem auch als widerstreitend verfasst. Widerstreitend insofern, als dass „eine kulturübergreifende, universale Schiedsinstanz, von der aus Streitigkeiten zwischen den Kulturen geschlichtet werden können“ (ebd.), fehlt. Eine im Zeichen von Agonalität und Widerstreit verstandene kulturelle Pluralität stellt den Akteur gegebenenfalls „vor das Problem interpretativer Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit“ (Reckwitz 2010, S. 86). Durch „die simultane Geltung unterschiedlichen lebensweltlichen Wissens“ und das Fehlen einer kulturübergreifenden Schiedsinstanz stellt sich „in gesteigertem Maße das Problem des Umgangs mit der Überlagerung verschiedener Wissensordnungen“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund fragt sich, wie unterschiedliche Akteure mit kultureller Pluralität umgehen. Interessant erscheinen mir dabei vor allem die Biografien von Akteuren, in denen bestehende Wissens- und Bedeutungsmuster mit neuen kombiniert werden, wodurch es zu Transformationsprozessen und der „Entstehung neuer ‚Kulturen‘“ (Koller 2002b, S. 196) kommt.

Von diesem Bild ausgehend möchte ich der Entstehung neuer Kulturen durch Transformation in ihrer biografischen Verankerung nachgehen. Auf welche unterschiedliche Art und Weise stellen interpretative Unbestimmtheiten und Überlagerungen von Wissensordnungen im Kontext kultureller Pluralität Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse bereit? Wie lernen und bilden sich Akteure in der Auseinandersetzung mit Kontexten kultureller Pluralität? Welche unterschiedlichen Prozessformen von Lernen und Bildung können hier empirisch rekonstruiert und systematisch reflektiert werden? In welchem Verhältnis stehen implizite und

explizite kulturelle Wissensmuster bei den rekonstruierten Lern- und Bildungsprozessen? Wie verändern sich die Bezugnahmen auf neue Kulturen durch Lernen und Bildung? Vor dem Hintergrund dieser Fragen möchte ich mich im Hinblick auf Kontexte kultureller Pluralität der Aufgabe stellen, einen systematischen Rahmen zu erarbeiten, mit dem sich Lern- und Bildungsprozesse „von Mitgliedern moderner Gesellschaften (seien sie nun Migranten oder ‚Einheimische‘) empirisch erfassen, beschreiben und analysieren“ (Koller 2002b, S. 183) lassen.

Einsatzpunkt meiner Arbeit waren zwei von der DFG finanzierte Forschungsprojekte (2008-2012), in denen in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse empirische Rekonstruktionen und systematische Reflexionen in ein produktives Wechselverhältnis gestellt werden sollten.¹ Zu Beginn meiner Forschungen kristallisierten sich einige Forschungsdefizite heraus, welche den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellten:

Die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung hatte sich zu Beginn meiner Forschung – bis auf die sich in Entstehung befindende Dissertationsschrift

1 In dem Projekt „Bildung – Tradierung und Transformation zwischen Individualität und Kollektivität“ (2008-2010) ging es uns darum, fallübergreifende Muster von Bildungsprozessen im Sinne einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu rekonstruieren. In dem daran anschließenden Projekt „Lernorientierungen diesseits und jenseits des Bildungsprozesses: Der biografisch kontextuierte Aufbau von Wissen und Können“ (2010-2012) standen, anders als in dem Projekt zuvor, nicht nur Bildungs-, sondern auch Lernprozesse im Fokus der Rekonstruktion. Beide Projekte wurden von Arnd-Michael Nohl geleitet. Entstanden ist hieraus eine gemeinsame Publikation (Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015), in der, genau wie in dieser Arbeit, das Verhältnis von Lernen und Bildung theoretisch und empirisch in den Blick genommen wird. In diesem Sinne gibt es an einigen Stellen Gemeinsamkeiten. Beispielsweise geht die für dieses Buch zentrale Differenzierung zwischen Lernen und Bildung auf Diskussionen innerhalb des Projektteams zurück und sie findet sich in beiden Monografien wieder. Es gibt aber auch zentrale Unterschiede, insofern in diesem Buch – anders als in der gemeinsamen Monografie – der Versuch unternommen wird, Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität empirisch zu rekonstruieren und theoretisch zu reflektieren. Hieraus ergaben sich eine andere Verortung im Forschungshorizont und ein anderer Fokus auf die empirischen Materialien sowie eine andere Auswahl an Bezugstheorien, wodurch zwangsläufig andere Gegenstandstheorien entstanden sind. Weiter werden in dem gemeinsamen Buch Zusammenhänge zwischen Bildung, Lernen, Lernhabits und Lernorientierungen analysiert, wohingegen Lernhabits und Lernorientierungen in diesem Buch im Grunde keine Rolle spielen. Auch setzt sich das gemeinsame Buch allgemeiner mit Forschungen zu Lern- und Bildungsprozessen auseinander, wohingegen dieses Buch sich stark auf Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität konzentriert. Meinem Eindruck nach sind dadurch – trotz teilweise ähnlicher Forschungsfragen und Forschungssintuitionen – zwei völlig unterschiedliche, jedoch keineswegs konträre Bücher entstanden.

von Nadine Rose (2012) – nur in vereinzelt Aufsätzen (Koller 2002a; Nohl 2003, 2004, 2006b; Kokemohr 2007; Schäfer 2009) mit Bildungsprozessen im Kontext kultureller Pluralität auseinandergesetzt.

- Dabei waren diese Untersuchungen vor allem auf Einzelfallanalysen ausgerichtet. Eine fallübergreifende Perspektive, beispielsweise durch Typenbildungen, blieb in diesem Forschungskontext ein Sonderfall (Nohl 2006b).
- Eines der wohl größten Forschungsdefizite bestand darin, dass die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung im und abseits des Kontextes kultureller Pluralität bis zum Zeitpunkt unserer Forschungen im Grunde vollständig die empirische Untersuchung von Lernprozessen vernachlässigt hatte (vgl. hierzu Nohl / Rosenberg / Thomsen 2015).
- Die dezidiert von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgearbeiteten erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffe (Buck 1989; Koch 1991; Meyer-Drawe 2006; Göhlich und Zirfas 2007; Mitgusch 2009; Künkler 2011) hatten – bis auf wenige Ausnahmen (Felden 2003, S. 153ff.; Ecarius 2008; Schulze 2005) – nicht versucht, ihre Überlegungen in ein produktives Wechselspiel mit empirischen Rekonstruktionen zu stellen, genauso wenig, wie versucht wurde, einen auf Erfahrung gestützten Lernbegriff aus der Perspektive kultureller Pluralität zu reflektieren.
- Empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschungen zum Lernbegriff befanden sich im Grunde nur in der Erwachsenenbildung (z. B. Alheit und Dausien 1990; Nolda 1996; Ludwig 2000; Grotlüschen 2003; Faulstich et al. 2005; Nittel 2010; Felden et al. 2012). Hier wurde aber nur vereinzelt auf Phänomene kultureller Pluralität eingegangen (z. B. Roback 2012).
- Die für Kontexte kultureller Pluralität nahe liegende interkulturelle Lern- und Bildungsforschung konzentrierte sich fast ausschließlich auf die Untersuchung von Migrationsphänomenen. Geht man jedoch davon aus, dass kulturelle Pluralität ein Phänomen ist, welches alle Gesellschaftsmitglieder betrifft, scheint hier die Untersuchung von Akteursgruppen ohne dezidierte Migrationsgeschichte weitestgehend vernachlässigt.

Die vorliegende Arbeit versucht nun, bei diesen Defiziten anzusetzen und einen eigenen Rahmen für die theoretische Reflexion und empirische Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext von kultureller Pluralität auszuarbeiten.²

2 Dabei verortet sich diese Arbeit stark in der Auseinandersetzung um Lernen und Bildung innerhalb der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung. Die hier gewählten Begriffe von Lernen und Bildung stellen innerhalb der erziehungswissen-

Dabei besteht die Arbeit aus vier Teilen (A, B, C und D), die noch mal in Unterkapitel aufgeteilt sind. Zunächst nähere ich mich in einem ersten Teil dem Forschungshorizont (A). Dabei gehe ich auf bildungstheoretisch inspirierte Versuche ein, Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität zu systematisieren. Unterschieden werden praxeologische, reflexionstheoretische, xenologische und diskurstheoretische Ansätze (1.). Daran anschließend setze ich mich mit einer kulturtheoretischen Fundierung eines Gedankens kultureller Pluralität auseinander (2.). In einem erkenntnistheoretisch angelegten Kapitel geht es dann um das Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung und um eine methodologische Fundierung, die dem Anspruch einer Relationierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung gerecht werden soll (3.).

An den Forschungshorizont anschließend folgen in einem zweiten und dritten Teil zwei größere Studien zu Lern- und Bildungsprozessen in Kontexten kultureller Pluralität. Bei der ersten Studie (B) geht es dabei auf der empirischen Rekonstruktionsebene um Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit Negativität und Fremdheit. Innerhalb der hier behandelten Fälle kommt es abseits von Migrationsgeschichten zu Konfrontationen mit Phänomenen kultureller Pluralität, aus denen Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse entstehen. Die hier vorgenommenen empirischen Rekonstruktionen werden dabei in ein Wechselspiel mit lern- und bildungstheoretischen Überlegungen zu Erfahrungen von Negativität und Fremdheit gestellt. Ziele dieser ersten Studie sind, eine erziehungswissenschaftliche Lerntheorie an eine empirische Rekonstruktionsebene anzuschließen, Lern- und Bildungsprozesse in Kontexten kultureller Pluralität abseits von Migrationsphänomenen zu untersuchen sowie eine Differenzierung von transformativen Lern- und transformativen Bildungsprozessen vorzunehmen, bei der Lernen nicht auf einen Zuwachs von Wissen und Können reduziert werden muss, jedoch trotzdem eine Unterscheidung zum Bildungsbegriff vorliegt.

In der zweiten Studie geht es auf einer empirischen Ebene um Lern- und Bildungsprozesse, in denen Erfahrungen von Differenzmarkierung und Diskriminierung bedeutsam werden (C). Bei den hier rekonstruierten Lern- und Bildungsprozessen geht es um Fälle, für die einerseits eine durch die Familie vermittelte Migrationsgeschichte von biografischer Bedeutung ist und die andererseits vor dem Hintergrund einer sich wiederholenden Stigmatisierung beziehungsweise Diskriminierung mit

schaftlichen Disziplin natürlich nur einen und keineswegs den einzigen Zugriff dar. Eine Diskussion der hier verwendeten Begriffe von Lernen und Bildung hinsichtlich unterschiedlicher systematischer, empirischer und historischer Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Alternativen zu anderen Entwürfen wäre sicher lohnenswert, hätte jedoch den Rahmen der Arbeit bei Weitem überstiegen.

Phänomenen des Othing und der Nichtzugehörigkeit konfrontiert sind.³ Die hier vorgenommenen empirischen Analysen werden dann mit diskurstheoretischen Überlegungen gekreuzt.

Mit dem Ziel, Linien empirisch fundierter Lern- und Bildungstheorien in Kontexten kultureller Pluralität zu kennzeichnen, werden in einem letzten Teil (D) die Forschungsergebnisse zusammengefasst und aufeinander bezogen.

Das vorliegende Buch basiert auf einer Überarbeitung meiner 2013 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg angenommen Habilitationsschrift. In diesem Zusammenhang möchte ich besonders Arnd-Michael Nohl danken, welcher die Arbeit von Beginn an kritisch begleitet, diskutiert und kommentiert hat. Für Anmerkungen, Diskussionen und Kritiken unterschiedlicher Art möchte ich auch Sarah Thomsen, Markus Rieger-Ladich, Norbert Ricken, Merle Hummrich, Alexander Geimer, Ralf Bohnsack, Meike Prediger, Ronny Kraft, Patrick Cramer, Benjamin v. Rosenberg, Annika Schwarz, Christiane Thomsen, Nadine Rose, Aurelia Sellin, Hans-Christoph Koller, Rita Casale, Saleh Kalailah, Johannes Hietschold, Jana Starkloff sowie allen, die ich für diese Arbeit interviewen durfte, danken.

3 Hingewiesen sei an dieser Stelle mit Pierre Bourdieu (1985) darauf, dass es sich bei den Fallgruppen um von mir als Wissenschaftler konstruierte Gruppen handelt, die keine Realgruppen darstellen. Die Erfahrungsdimensionen der Suche nach Differenz und der Differenzmarkierung können sich in unterschiedlichen Fällen überlagern und kreuzen. Diese Erfahrungsdimensionen sind deshalb nicht mit Grenzen von Personen und/oder Gruppen gleichzusetzen. Damit ist dem Problem der Identifizierung nur ein Stück weit begegnet, wenn ihm nicht sogar eher ausgewichen wird. Die Konstruktion als Identifizierung weist problematische Aspekte auf, insofern sie etwas verallgemeinert und vereinheitlicht, was sich aus einer anderen Perspektive nicht verallgemeinern und vereinheitlichen lässt. Die gleiche Argumentation ließe sich gesondert auch noch mal für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen führen (vgl. hierzu beispielsweise Koller 2012, S. 139ff.).

Forschungshorizont

Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie von Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität

In diesem Teil der Arbeit möchte ich mich aus unterschiedlichen Perspektiven mit den Forschungshorizonten von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kultureller Pluralität auseinandersetzen. Dabei verfolge ich in den einzelnen Kapiteln unterschiedliche Ziele. Zunächst möchte ich mich mit Lern- und BildungstheoretikerInnen auseinandersetzen, welche ihre Überlegungen explizit in den Kontext von kultureller Pluralität stellen. Fokussiert werden vor allem Ansätze, die versuchen, sich für empirische Rekonstruktionen zu öffnen (1.). Deutlich werden wird an dieser Stelle, dass bei der Thematisierung von Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität implizit oder explizit immer auch kulturtheoretische Vorstellungen verfolgt werden. Hiervon ausgehend möchte ich mich selbst innerhalb der Kulturtheorien verorten. Dabei werde ich verdeutlichen, warum ich von Begriffen der Inter- und Multikulturalität Abstand nehme und wie ich, ausgehend von einem wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriff, den Gedanken von kultureller Pluralität systematisieren möchte (2.). Nach der Beschäftigung mit lern-, bildungs- und kulturtheoretischen Gedankengängen möchte ich dann das Projekt empirisch fundierter Lern- und Bildungstheorien skizzieren und methodologisch begründen. Vorgelagert ist diesem methodologischen Teil eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung, in der es um die Verhältnisbestimmung von Bildungstheorie, Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung geht (3.). Der so angelegte Durchgang durch

den Forschungshorizont soll die Basis dafür legen, in den folgenden Teilen eigene Studien zu Lern- und Bildungsprozessen unter Bedingungen kultureller Pluralität verfolgen zu können, in denen empirische Rekonstruktionen und systematische Reflexionen in ein produktives Wechselverhältnis gestellt werden sollen (B, C, D).

Elemente von Theorien des Lernens und der Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität: implizite Wissensmuster, Reflexionen, Fremdheit und Diskurse

1

Überblickt man die Bemühungen, Lern- und Bildungsprozesse in Kontexten kultureller Pluralität⁴ zu untersuchen, lassen sich grundlegend zwei systematische Bezugspunkte erkennen. Die verschiedenen theoretischen Positionen unterscheiden und überschneiden sich jeweils in ihrer konzeptionellen Fassung von Kultur beziehungsweise in ihrer Fassung von Lernen und Bildung in Bezug auf Kultur. Zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen sind damit sozial- und lern- beziehungsweise bildungstheoretische Dimensionen. Hiervon ausgehend werden nun praxeologische (1.1), reflexionstheoretische (1.2), xenologische (1.3) und diskurstheoretische (1.4) Positionen diskutiert. Mit Sybille Krämer (2001, S. 9) könnte man hier festhalten, dass es um eine Darstellung geht, „die schon durch das Prinzip ihrer Anordnung über das, was dabei geordnet wird, etwas zu verstehen gibt.“

1.1 Lernen und Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität aus praxeologischer Perspektive

In den letzten Jahren haben die Arbeiten um eine Theorie der Praxis in der Erziehungswissenschaft an unterschiedlichen Stellen regen Anschluss gefunden (vgl. z. B. Friebertshäuser et. al. 2009). In dem Diskurs um Lern- und Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität markieren praxeologische Theoriepositionen den Einsatzpunkt für erste dezidiert kulturtheoretische Reflexionsangebote in diesem Zusammenhang. Die praxeologisch orientierten Lern- und Bildungstheorien verstehen dabei Kultur als implizit funktionierende Wissensmuster und als

4 Bevor ich im folgenden Kapitel (2.) selbst kulturtheoretische Überlegungen anstelle, benutze ich den Begriff der kulturellen Pluralität zunächst als noch nicht systematisierte Chiffre, unter der sich unterschiedliche Forschungen zu Interkulturalität, Multikulturalität und Migration zusammenfinden.

Praxis, welche das Handeln von Akteuren und Akteursgruppen kollektiv verankert und gewohnheitsmäßig strukturiert. Grundlegende These ist dabei, dass die als Kultur(en) verstandenen impliziten Wissensmuster Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster generieren und dass es in Lern- und Bildungsprozessen allgemein darum geht, diese impliziten Wissensmuster zu verändern. Stark gemacht wurde diese Perspektive für Lern- und Bildungsprozesse unter Bedingungen kultureller Pluralität zuerst durch die Ausarbeitungen von Wolfgang Nieke.

1.1.1 Jenseits von Sprach- und Landesgrenzen: interkulturelle Bildungstheorie aus einer lebensweltlichen Perspektive

Der Verdienst der Ausarbeitungen von Wolfgang Nieke ist es, in den 1990er Jahren den Diskurs der interkulturellen Bildungsforschung um einen kulturtheoretischen Zugang erweitert zu haben, der durch den Verweis auf implizite Wissensmuster Kultur abseits von Sprach- und Landesgrenzen zu thematisieren erlaubt. Durch Niekies Arbeit wird ein Fundament gelegt, das es anderen Autoren in der Folge erlaubt, neue empirische Anschlusslinien in den Diskurs um Lernen und Bildung in Kontexten kultureller Pluralität einzuziehen. Niekies Ausführungen lassen sich dabei zwischen zwei Polen verorten, welche nicht im gleichen Maße für meine folgende Arbeit wichtig sind.

Einen ersten Pol stellt Niekies Bemühung um eine normative Fundierung interkultureller Handlungspraxis dar.⁵ Das normative Ziel sowohl von interkultureller Erziehung als auch von interkultureller Bildung ist für Nieke (vgl. 2008 und 1995, S. 71f.) der Aufbau interkultureller Handlungskompetenz. Der Erziehungs- und der Bildungsbegriff laufen bei Nieke damit auf dasselbe hinaus; differenziert wird nur, inwiefern ein pädagogischer Bezug gegeben ist, beziehungsweise inwieweit selbstläufige Bildungsprozesse ausgebildet werden. Bildungsprozesse führen für Nieke (2008, S. 32)

„zur Konstituierung der Persönlichkeit und der Herausbildung eines subjektiven Bewusstseins von der je einzigartigen Individualität. Bildung in diesem Sinne kann durch die Arrangements der Erwachsenen (die Erziehung) nur angeregt, gestützt und in Maßen gelenkt werden, ist aber grundsätzlich unverfügbar und verbleibt in der Verantwortung des Einzelnen.“

5 In dieser Arbeit wird die Ausarbeitung einer normativen Fundierung von Lern- und Bildungsprozessen vernachlässigt. Vgl. hierzu an anderer Stelle meine Positionierung in Rosenberg 2011a, S. 83-88.

Nieke benutzt nun kulturtheoretische Überlegungen, um Ziele von interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen, also interkulturelle Handlungskompetenz, näher zu bestimmen. Im Vordergrund stehen dabei: das Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, der Umgang mit der Befremdung, die Grundlegung von Toleranz, die Akzeptanz von Ethnizität, die Rücksichtnahme auf die Sprachen von Minoritäten, die Thematisierung von Rassismus, die Betonung des Gemeinsamen gegen die Gefahr des Ethnizismus, die Ermunterung zur Solidarität, die Berücksichtigung der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten, das Sich-Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – der Umgang mit Kulturkonflikten und Kulturrelativismus, das Aufmerksam-Werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung, die Thematisierung der Wir-Identität (vgl. Nieke 2008, S.75ff.). So nachvollziehbar an vielen Stellen die Nennung dieser unterschiedlichen Handlungsdimensionen für (inter-)kulturelle Erziehungs- und Bildungsprozesse erscheinen, fehlen Niekies Ausführungen jedoch weitergehende systematische Reflexionen, die über eine Setzung des Wünschenswerten hinausgehen. Wegweisender ist dahingegen für mich der zweite Pol in Niekies Arbeit, in dem es ihm um eine kulturtheoretische Fundierung von interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen geht.

Ausgangspunkt ist dabei die Diagnose einer lebensweltlichen Eingebundenheit in die eigene Kultur sowie in deren Konflikthaftigkeit. Nieke sieht Kultur durch „ein System von Symbolen, und zwar nicht irgendwelchen beliebigen, sondern Interpretations-, Ausdrucks- und Orientierungsmustern“ (S. 47) geprägt. Für die interkulturelle Pädagogik der 1990er Jahre nicht selbstverständlich, kann er damit an einen Kulturbegriff anschließen, der „nicht identisch mit Sprachgrenzen, Landesgrenzen oder Grenzen zwischen Völkern oder Volksgruppen“ (S. 49) ist. Ähnlich dem Anspruch dieser Arbeit löst Nieke damit seinen Entwurf eines interkulturellen Erziehungs- und Bildungsbegriffes von ethnisierenden Konzepten ab, welche Kultur mit einer Gesellschaft oder einer Nation kurzschließen. Kultur ist für ihn „die Gesamtheit der kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“ (S. 50). Komplexe Gesellschaften bestehen demnach „aus vielen Kulturen“ (S. 49). Seinen Kulturbegriff bestimmt er durch drei ineinandergreifende Begriffe: die Lebenswelt, Deutungs- und Orientierungsmuster und materielle Manifestationen.

In Anlehnung an die Sozialphilosophie von Alfred Schütz und anschlussfähig an praxeologische Perspektiven – welche implizite Wissensmuster fokussiert – definiert Nieke die Lebenswelt als

„die Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt. Diese Gewissheiten sind so selbstverständlich, dass

der Einzelne sich ihrer nicht bewusst ist und es überhaupt erst werden kann, wenn sie durch eine Konfrontation mit ihrer offenbaren Unzulänglichkeit bei ihrer Aufgabe der Orientierungs- und Handlungssicherheit oder mit der Gewissheit aus einer anderen Lebenswelt als bisher selbstverständliche Gewissheit aufscheinen.“ (S. 51)

Neben sozial- und kulturtheoretischen Überlegungen werden hier auch die lern- und bildungstheoretischen Potenziale für interkulturelle Bildungsprozesse aus einer lebensweltlichen Einbindung angedeutet.⁶ Gelingt es nach einer Irritation nicht, Orientierungs- und Handlungssicherheiten wiederherzustellen, „werden neue Orientierungen an die Stelle der bisherigen gesetzt und versinken alsbald wieder in die Sphäre des dem Bewusstsein entzogenen Selbstverständlichen und Gewissen der Lebenswelt“ (ebd.). In diesem Zusammenhang regt Nieke rekonstruktive Studien an, wobei beispielsweise bezogen auf Migrationsforschung Minoritäten „nicht mehr nur in ihrer strukturellen Andersartigkeit der jeweiligen Herkunftskultur gesehen werden müssen, sondern auch in der strukturellen Ähnlichkeit zu anderen Teilkulturen der Aufnahmegesellschaft“ (S. 53) analysiert werden können.

Als eng zusammenhängend mit der „Lebenswelt“ und damit auch mit Niekies Kulturmodell zeigt sich das Begriffspaar von Orientierungs- und Deutungsmustern. Diese werden von ihm in einem Durchgang durch unterschiedliche Theoriestränge verallgemeinernd als „Muster des Wahrnehmens, Orientierens, Deutens, Denkens, Fühlens, Wertens und Handelns“ (S. 59) bestimmt. Orientierungs- und Deutungsmuster sind dabei „immer individuell und kollektiv geteilt“ (S. 62) und drücken sich nicht nur bei Akteuren und Akteursgruppen, sondern auch in materiellen Manifestationen wie beispielsweise Kunst oder Architektur aus (vgl. S. 64f.). Mit den Begriffen von Lebenswelt und den Begrifflichkeiten von Orientierungs- und Deutungsmustern gelingt es Nieke, systematisch die kulturelle als praktische Eingebundenheit von Individuen, Kollektiven und materiellen Manifestationen zu plausibilisieren und handlungstheoretisch zu fundieren.

Lern- und bildungstheoretischer Ausgangspunkt seiner Überlegungen zu interkulturellen Erziehungs- und Bildungsprozessen ist der Gedanke von kulturellen Konfrontationen. Er geht von der Annahme aus, dass „es auf jedem Territorium mit einer größeren Ansammlung von Menschen jeweils mehrere Lebenswelten und Kulturen gibt, die sich voneinander abgrenzen, aber auch genötigt sind, sich miteinander zu arrangieren“ (S. 65). Stärker eine ungleichheitssoziologische Perspektive

6 In diesem Zusammenhang verweist Nieke (vgl. 2008, S. 52) auch schon auf einen später zu diskutierenden Aspekt von Fremdheit, indem er unter Bezugnahme auf Waldenfels und Husserl zwischen einer vertrauten Heimwelt und einer davon abzugrenzenden Fremdwelt differenziert. In seinen weiteren Ausführungen geht er aber weniger auf den Aspekt der Fremdheit, sondern stärker auf Konflikte sozialer Ungleichheit ein.

einnehmend und auf Einwanderung Bezug nehmend identifiziert Nieke lebensweltliche Konflikte als stark bestimmt durch Konflikte um Verteilungsgerechtigkeit:

„Ob und welche Formen von Konflikten und Konkurrenz zwischen Lebenswelten im Allgemeinen und zwischen den Kulturen der einheimischen Majorität und den zugewanderten Minoritäten im Besonderen entstehen können, hängt wesentlich davon ab, ob und wie die überall bestehende soziale Ungleichheit von den Betroffenen gedeutet wird, das heißt wesentlich: inwieweit sie von ihnen als gerecht akzeptiert wird.“ (S. 67)

Konflikte können sich jedoch nicht nur auf der Ebene von Verteilungs(un)gerechtigkeiten, sondern auch auf der Ebene von Weltbildern vollziehen. Anlässe für Konflikte um Weltbilder treten nach Nieke beispielsweise auf, „wenn die ökonomisch-politisch mächtigen Teilkulturen eine Dominanz ihrer Sichtweise der Welt gegenüber den Sichtweisen in den anderen Teilkulturen behaupten und durchzusetzen versuchen“ (ebd.). Oder umgekehrt, wenn durch Minoritäten kulturelle Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden (vgl. S. 68). Da sich unterschiedliche Kulturen immer wieder in einer Konkurrenzsituation befänden, geht Nieke „von einem steten und ständigen *Kampf der Kulturen*“ (ebd.) aus, der gleichzeitig Potenziale für Lern- und Bildungsprozesse bereithält.

In seinen Ausarbeitungen gelingt es Nieke, die interkulturelle Bildungsforschung kulturtheoretisch zu fundieren und durch den Verweis auf implizite Wissensmuster praxeologische Anschlüsse zu legen, die von späteren AutorInnen empirisch aufgenommen und lern- und bildungstheoretisch erweitert werden können. Kulturtheoretisch wichtig weist Nieke darauf hin, dass interkulturelle Bildungsprozesse auch abseits von Migration möglich sind. Während Nieke die Möglichkeiten interkultureller Bildungsprozesse prinzipiell optimistisch bewertet, betonen die im Folgenden vorzustellenden habitustheoretischen Ausarbeitungen von Jürgen Wittpoth, wie voraussetzungsvoll einige Prämissen von interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen sind.

1.1.2 Persistenzen des Habitus: skeptische Anmerkungen zu interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen aus habitustheoretischer Perspektive

Während die Arbeit von Nieke im Diskurs der interkulturellen Bildungsforschung der 1990er Jahre weite Verbreitung gefunden hat, erhielt die Arbeit von Jürgen Wittpoth – zu Unrecht – weniger Aufmerksamkeit, was an ihrem gegenüber interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen skeptischen Grundtönen liegen könnte. In Bezug auf „interkulturelle (Weiter-)Bildung“ diskutiert Wittpoth (1994,

S. 119) aus habitustheoretischer Perspektive, „ob die (Lern-)Voraussetzungen und Verhaltensmöglichkeiten der Adressaten in den internationalen weitreichenden Konzepten hinreichend bedacht werden“. Zunächst nimmt er die aus einer habitustheoretischen Perspektive naheliegende sozialtheoretische Kritik auf, dass „Migrationsprobleme“ (S. 133) im Anschluss an Hamburger nicht durch eine „kulturalisierende Reduktion“, sondern unter Bezugnahme auf Reflexionen zu „ökonomischen und sozialstrukturellen Problemen“ (ebd.) untersucht werden müssen. Gleichzeitig verwahrt sich Wittpoth aber dagegen, „nun an die Stelle *der Kultur die Ökonomie*“ (ebd. kursiv im Original.) zu setzen. Beiden Reduktionsbewegungen gelte es zu entgehen; demgegenüber „kommt es darauf an, beide Dimensionen in ihrer wechselseitigen Verschränkung zu bedenken“ (ebd.). Eine Möglichkeit hierfür findet Wittpoth in den Theorieangeboten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Die Leistung dieses Theorieangebotes besteht für ihn darin, „einen Weg zwischen kulturalistischer und ökonomistischer Reduktion zu weisen“ (ebd.). Zentraler sozialtheoretischer Ausgangspunkt hierfür ist Bourdieus Habituskonzept. Der Habitus wird dabei als ein implizit verfasstes und kollektiv geteiltes Generierungsprinzip von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsvorgängen konzeptionalisiert. Den Habitus und die damit zusammenhängende Hexis, verstanden als körperliche Haltung, deutet der Autor nun als Ausdruck eines „(kultur-) spezifischen Körperbild[es], das auch Ausschnitte [...] der sozialen Struktur widerspiegelt“ (S. 134). Wittpoth führt aus:

„Der wilde Körper ist nach Maßgabe kultureller Traditionen habituiert, der Respekt vor den Formen und die Formen des Respekts sind ihm eingeprägt, kulturelle Willkür ist in Form der blindmachenden Evidenz durchgesetzt.“ (ebd.)

Vor dem Hintergrund des praktischen Sinns und damit zusammenhängenden impliziten Wissensmustern sieht Wittpoth im „interkulturellen Kontakt“ nun Problemstellungen angelegt:

„Störungen im interkulturellen Kontakt liegen dann nahe, weil in Verkennung der Zeichen leicht versäumt wird, den gebotenen Respekt zu erweisen, oder Formen der Respektbekundung habitualisiert wurden, die in der gegebenen Situation nicht entsprechend entschlüsselt werden können.“ (ebd.)

Die in die Körper eingeschriebene Differenz stellt für Wittpoth jedoch nicht nur ein Hindernis bei der „Verkennung der Zeichen“ dar, sondern er versteht „das Körperbild als Ausdruck einer besonderen Position im sozialen Raum“ (S. 136). Soziale Positionierung drückt sich nicht nur in Körperbildern aus, sondern entscheidet

auch „über *legitime* Sprachkompetenz“ (ebd.).⁷ In diesem Zusammenhang zitiert Wittpoth Bourdieus Arbeit „Was heißt Sprechen“ folgendermaßen:

„Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind [...] von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt.“ (ebd.)

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten bilden für Wittpoth den skeptischen Ausgangspunkt, sich von „emphatischen Konzepten interkultureller Bildung“ (ebd.) zu verabschieden. In diesem Sinne schlussfolgert er:

„Was also vielfach als äußerliches Gehäuse erscheint, das lediglich zu sprengen wäre, um interkulturelle Kommunikation zum Gelingen zu verhelfen, ist der komplette soziale Kontext, in dem der Einzelne mit einer spezifischen Auswahl von anderen sein Leben gestaltet.“ (S. 138)

Für Wittpoth geht es nun aus einer lern- und bildungstheoretischen Perspektive im Anschluss an Waldenfels um das Aushalten einer „Spannung zwischen Bändigung der Fremdheit und Auslieferung an das Fremde“ (S. 143). Diese Spannung ist „von grundlegender Bedeutung für alle Formen interkulturellen Lernens, weil in ihr über das Verhältnis von Eigenem und Fremdem entschieden wird“ (ebd.). Äußerst luzid zeigt Wittpoth Fallstricke der interkulturellen Bildungstheorie auf, um aus einer habitustheoretischen Perspektive andere Forschungswege anzudeuten. So hilfreich seine skeptischen Einlassungen auf den Diskurs der interkulturellen Bildung auch sind, verfolgt er jedoch selbst nicht das Ziel, das mögliche Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kultureller Pluralität weiter zu thematisieren beziehungsweise selbst lern- oder bildungstheoretische Überlegungen anzustellen. Dies unterscheidet seine Position von der habitustheoretischen Arbeit von Hans-Christoph Koller zu Bildungsprozessen im Kontext von Migration.

1.1.3 Bildung als Habitustransformation im Kontext von Migration

Möchte man aus einer habitustheoretischen Perspektive unter Bedingungen kultureller Pluralität stärker bildungstheoretische Aspekte beleuchten, bieten sich die Arbeiten von Hans-Christoph Koller an.⁸ Ähnlich den sich auch bei Nieke

7 Vgl. in diesem Zusammenhang auch Henkelmann 2011.

8 Für eine bildungstheoretische Lektüre der Arbeit von Pierre Bourdieu abseits von Kontexten kultureller Pluralität vgl. auch Rosenberg 2011a; Maschke 2013 und die

und Wittpoth findenden Argumentationen, wonach der Kontakt zwischen unterschiedlichen kulturellen Mustern sich potenziell konfliktvoll vollzieht, setzt sich auch Koller aus der Perspektive Bourdieus mit symbolischen Kämpfen auseinander, welche jedoch anders als bei den Autoren zuvor explizit auf eine Theorie transformativer Bildungsprozesse bezogen werden. Anders als Nieke begreift Koller Bildung nicht als Kompetenz, sondern als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen.⁹ Hieraus ergibt sich die schon angesprochene Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Während Lernen als ein Wissenszuwachs innerhalb eines Orientierungsrahmens verstanden wird, bezieht sich Bildung immer auf die Transformation eines Orientierungsrahmens. Die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung wird von Koller an dieser Stelle – wie auch in seinen anderen Arbeiten – nur gebraucht, um sich in der Folge auf Bildungsprozesse zu beziehen. Lernprozesse werden nicht weiter reflektiert.

In Bezug auf kulturelle Pluralität diskutiert Koller (2002b) transformative Bildungsprozesse nun unter Rückgriff auf die Arbeiten Pierre Bourdieus.¹⁰ Er möchte einen theoretischen Rahmen entwickeln, der es erlaubt, „Bildungsprozesse von Mitgliedern moderner Gesellschaften (seien sie nun Migranten oder ‚Einheimische‘) empirisch erfassen, beschreiben und analysieren“ (S. 183) zu können. Sozialtheoretischer Ausgangspunkt für Koller ist – wie schon bei Wittpoth gesehen – eine Auseinandersetzung mit den Kategorien von Kultur und Struktur. Sowohl Ansätze, welche die Unterschiede zwischen Migranten und „Einheimischen“ mit kulturellen Differenzen erklären, als auch Ansätze, die Unterschiede zwischen beiden Gruppen auf sozialstrukturelle Unterschiede zurückführen, kritisiert Koller als einseitig (vgl. ebd.). Für ihn ist die Entgegensetzung der Begrifflichkeiten von Kultur und Struktur – ebenso wie für Wittpoth – eine falsche Alternative, denn „sozialstrukturelle Faktoren werden für Bildungsprozesse nur insofern wirksam, als sie von den Beteiligten im Rahmen kultureller Orientierungsschemata oder Deutungsmuster wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet werden“ (S. 184). Er favorisiert daher Theorieangebote, welche „sowohl sozioökonomisch begründete Machtverhältnisse als auch kulturell vermittelte Orientierungs- und Deutungsmuster in ihre Über-

Aufsätze von Rieger-Ladich 2005; Alkemeyer 2006; Geimer 2010; Helsper et al. 2013; Nienstradt/Ricken 2014.

9 Für eine transformativ angelegte Bildungstheorie vgl. auch Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006; Lüders 2007; Fuchs 2011; Rosenberg 2011; Rose 2012.

10 Auch Nieke (vgl. 2008, S. 61f.) stellt Beziehungen zwischen seinem lebensweltlich orientierten Kulturbegriff und Bourdieus Habitusstheorie her.

legungen“ (ebd.) miteinbeziehen. Eine Möglichkeit in diesem Zusammenhang ist für Koller die Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu.¹¹

Vor allem Bourdieus Habituskonzept, welches zwischen Subjektivismen und Objektivismen zu vermitteln sucht, hält Koller für geeignet, auf einer sozialtheoretischen Ebene die dichotomische Theoriealternative zwischen Kultur und Struktur zu unterlaufen. Der Habitus ist ein „unbewusstes System von Dispositionen bzw. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet sind und das individuelle und kollektive Handeln bestimmen“ (S. 185). Koller kennzeichnet die Genese des Habitus entsprechend Pierre Bourdieus Ausarbeitungen als eine Inkorporierung von sozialen Strukturierungen. Der Habitus kann damit als „ein Vermittlungsglied zwischen objektiven Strukturen [...] und der subjektiven Handlungspraxis von Individuen oder Gruppen“ (ebd.) gesehen werden. Obwohl Koller Bourdieus Theorie vornehmlich als eine Theorie bewertet, welche „plausibel die relative Stabilität von sozialen Strukturen“ erklären kann, findet er in ihr auch Hinweise, „die Transformation von Habitusformen zu denken“¹² (ebd.). Bildungstheoretischer Einsatzpunkt hierfür ist der Gedanke, dass „die Relation zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus“ (S. 186) für die Erklärung von Handlungspraktiken ausschlaggebend ist. In den Blick geraten damit Unterschiede und Passungsschwierigkeiten zwischen den Bedingungen, unter denen ein Habitus entstanden ist, und den Bedingungen, unter denen ein Habitus zur Anwendung kommt. Passungsschwierigkeiten können – ähnlich wie Irritationen in Niekens Lebensweltkonzept – nach Koller dazu führen, dass es zu Anpassungsleistungen kommt. Sie können jedoch auch bewirken, „dass die ‚unpassend‘ gewordenen Habitusformen sich verändern bzw. dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen“ (ebd.). Hieran anschließend wird Bildung im Kontext von Migration von Koller als die „Transformation des jeweiligen Habitus“ (ebd.) begriffen.¹³

11 Für eine bildungstheoretische Ausarbeitung im Anschluss an Pierre Bourdieu vgl. auch Rosenberg 2011.

12 Für eine habitustheoretisch angelegte Bildungstheorie, welche versucht, Habituswandlungen und Habitustransformationen empirisch zu rekonstruieren, vgl. auch Rosenberg 2011a.

13 Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch bei Aladin El-Mafaalani. Thematisch durch den Bezug auf Bildungsaufstiege anders gelagert, rekonstruiert El-Mafaalani Habitustransformationen von Biografien in benachteiligten Milieus von „Einheimischen“ und „Türkischstämmigen“. Wie Koller bezieht sich auch El-Mafaalani (2012, S. 94) auf die „dauerhafte Nicht-Passung von Habitus und Situation“, „welche zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer Habitustransformation führen“ kann. Hiervon ausgehend ist

Eine Ausgangsthese stellt für ihn dabei die Überlegung dar, dass von Akteuren vor der Migration unter Umständen Habitusdispositionen erworben wurden, die im oder nach dem Migrationsprozess nicht mehr angemessen erscheinen. Die sich hieran anschließend für „Einheimische“ und „Migranten“ gleichermaßen stellende bildungstheoretische Frage lautet: Auf welche Ressourcen können Individuen zurückgreifen, „wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, für die ihre Interpretations- und Handlungsschemata nicht mehr ausreichen“ (S. 187)?

Zur Bearbeitung der Frage nach möglichen Ressourcen in Migrations- und in Bildungsprozessen zieht Koller Pierre Bourdieus Kapitaltheorie heran. Koller sieht in der Kapitaltheorie den Vorteil, „den Zusammenhang der Habitusformen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen genauer“ (ebd.) fassen zu können. Mit Bourdieu versteht er Kapital als „sämtliche Formen akkumulierter Arbeit, auf die Individuen und Gruppen in ihrem Handeln als Ressourcen zurückgreifen können, die jedoch gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind“ (ebd.). Kapital wird dabei nicht auf ökonomisches Kapital reduziert, vielmehr thematisiert Bourdieu auch andere Kapitalformen wie kulturelles, soziales oder symbolisches Kapital.¹⁴

Wichtig für Kollers Argumentation ist im Besonderen das kulturelle Kapital. Dabei rückt für ihn – wie schon zuvor beim Habitus – die Relation zwischen schon erworbenen Kapitalformen und möglichen Veränderungen in den Fokus. Bezogen auf einen Bildungsbegriff, bei dem die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Zentrum steht, führt Koller aus:

„Wenn Bildung nicht als Erwerb, sondern auch und vor allem als Veränderung von Habitusformen verstanden werden soll, müsste im Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen Transformation in den Blick geraten. Bildung wäre dann als ein Prozess der Erweiterung, Veränderung und Um-

für El-Mafaalani (ebd.) „eine bewusste Entscheidung denkbar, in der ein Mensch eine implizit soziologische Analyse, eine Sozioanalyse, vollzieht“. Obwohl bei El-Mafaalani (ebd.) nicht deutlich wird, was diese Analyse zu einer „impliziten Analyse“ macht, wird doch klar, dass es sich bei dieser Analyseform „um eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft (und indirekt auch mit dem eigenen Habitus) innerhalb einer bestimmten Lebensphase“ handelt, die schließlich zur Habitusumtransformation führen kann.

- 14 Ökonomisches Kapital bezieht sich auf die materiellen Güter und deren Verfügungsgewalt. Kulturelles Kapital lässt sich unterscheiden in objektivierte Formen des kulturellen Kapitals wie Kunst und Bücher, in inkorporierte Formen des kulturellen Kapitals wie beispielsweise verinnerlichte Kompetenzen wie Tischmanieren und institutionalisierte Formen des kulturellen Kapitals, z. B. Bildungstitel. Symbolische Kapitalformen beziehen sich auf gesellschaftliche Anerkennungsverhältnisse, wohingegen soziale Kapitalformen als Ressourcen zu sehen sind, die sich beispielsweise aus Beziehungsnetzen ergeben (vgl. hierzu auch Bourdieu 1983).

strukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals zu begreifen, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird.“ (S. 188)

Einen Vorteil von Bourdieus Kapitaltheorie sieht Koller, bezogen auf die Rekonstruktion von Bildungsprozessen, darin, „dass Bildung in diesem Sinne sich nicht nur in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt vollzieht, sondern stets im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt ist“ (ebd.). Besonders deutlich wird dies an der Funktion von symbolischen Kapitalformen. Koller versteht symbolisches Kapital mit Bourdieu als „das Maß an – institutionalisierter oder nicht-institutionalisierter – sozialer Anerkennung durch eine Gruppe oder Gesellschaft, über die ein Akteur verfügt“ (ebd.). Kulturelle Kapitalformen werden in diesem Sinne durch Prozesse der Anerkennung multipliziert oder auch durch Prozesse der Missachtung reduziert. Koller schlussfolgert daraus,

„dass die Frage, inwieweit das von Migranten ‚mitgebrachte‘ kulturelle Kapital unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen als ‚passend‘ oder ‚unpassend‘ gilt, nicht nur in der Sache selbst begründet ist, sondern auch von dem Ausgang der symbolischen Auseinandersetzung um gesellschaftliche Anerkennung abhängt“ (S. 189).

Bezug nehmend auf Bourdieus Konzept des sozialen Raumes verweist Koller darauf, dass mit der Transformation von Kapitalsorten sich auch die Positionierung in sozialen Räumen verändern kann (ebd.). Unter sozialen Räumen „ist dabei ein mehrdimensionales Kräftefeld zu verstehen, in dem jedem Akteur bzw. jeder Gruppe von Akteuren eine bestimmte Position zukommt, die sich – unabhängig von ihren Intentionen und Selbstdeutungen – aus der jeweiligen Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten (und d. h. aus der Verfügungsmacht über bestimmte ‚Güter‘) ergibt“ (S. 189). Interessant an dieser Perspektive erscheint, dass sie es erlaubt, kollektivitätstheoretische Gedanken an bildungstheoretische Argumente anzuschließen. Ähnlich Niekies Diagnose des „Kampfes der Kulturen“ geht Koller davon aus, dass sich im sozialen Raum „Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Sichtweise einer Gruppe von Akteuren“ (ebd.) vollziehen. „Als Ort von Bildungsprozessen verstanden“ können solche symbolischen Kämpfe zu Prozessen der „Veränderung einer solchen Sichtweise und mithin zu Habitustransformationen“ (ebd.) führen. Anders als Nieke bestimmt Koller damit seinen Bildungsbegriff nicht inhaltlich, sondern formal:¹⁵ Bildung ist für ihn ein

15 Kritisieren kann man an einer formalen Bestimmung von Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, dass damit die normativen Fundamente einer Bildungstheorie erudieren können (vgl. hierzu Rieger-Ladich 2014), meinem Eindruck

Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Sowohl Koller als auch Nieke gehen jedoch von einem unter Umständen konflikthaften Mit- und Nebeneinander von differenten Kulturen aus. Während für Nieke dieser Konflikt das Potenzial für interkulturelle Handlungskompetenz birgt, sieht Koller hierin mögliche Anlässe für Habitustransformationen. Wenn auch mit unterschiedlichen Bezugstheorien ähneln sich die sozial- und bildungstheoretischen Intuitionen von Nieke und Koller damit stark. Eine gleichermaßen in einer Theorie der Praxis verankerte, aber stärker auf Konjunktion statt auf Distinktion setzende Perspektive bietet Arnd-Michael Nohl an.

1.1.4 Konjunktive Aspekte: Migrationslagerung und Bildung

Auch Arnd-Michael Nohl (2003; 2004) setzt sich mit transformativen Bildungsprozessen im Kontext von unterschiedlichen Migrationserfahrungen auseinander. Während Nieke, Wittpoth und Koller vor allem die Konflikthaftigkeit kultureller Konfigurationen zum Ausgangspunkt für sozial-, lern- und bildungstheoretische Reflexionen nehmen, zeigt sich in den Arbeiten von Nohl mit dem Verweis auf konjunktive Erfahrungsräume ein – in den vorherigen Arbeiten – vernachlässigter Aspekt, insofern hier weniger Bewegungen der Distinktion als vielmehr der Konjunktion betont werden. Im empirischen wie im theoretischen Fokus von Nohl steht dabei eine Rekonstruktion implizit verfasster und kollektiv verankerter Wissensmuster. Bezogen auf „interkulturelle Bildungsprozesse“ erforscht Nohl (2003, S. 297) die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im subkulturellen Raum des Breakdance. Dabei verfolgt Nohl das Ziel, eine im „Pragmatismus verwurzelte interkulturelle Bildungstheorie zu skizzieren“ (ebd.), welche seine empirischen Rekonstruktionen reflektieren kann. Entsprechend dem Anspruch der bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung lebt Nohls Untersuchung dabei von den „Brüchen und Blickwechseln zwischen theoretischer Reflexion und empirischer Rekonstruktion“ (S. 298). Empirisch untersucht er die Biografie eines jungen Breakdancers, den er „Deniz“ nennt. Ähnlich wie die zuvor vorgestellten Ansätze fokussiert auch Nohl implizite Wissensmuster jedoch stehen hier nicht nur die mit kulturellen Konflikten einhergehenden Distinktionen, sondern vor allem auch die konjunktiven Erfahrungen im Vordergrund. Dabei geht es ihm um „einen Bildungsprozess, der nicht von einem antizipatorischen biografischen Entwurf,

nach aber nicht zwangsläufig erudieren müssen (vgl. hierzu z. B. Koller 1999; Nohl 2006b; Rosenberg 2011a, S. 83-88).

sondern von der Praxis des Breakdance und HipHop selbst ausgeht, und dem die theoretisch-retrospektive Reflexion nachgeordnet ist“ (S. 300).

Nohl rahmt den Bildungsprozess des jungen Breakdancers durch eine empirische Milieurekonstruktion. Der Einzelfall kann so vor dem Hintergrund seiner kollektiven Einbettung in den Blick genommen werden. Nohl (vgl. 2001a) rekurriert dabei auf die von ihm in einer früheren Studie herausgearbeitete Migrationslagerung und die mit ihr einhergehende Sphärendifferenz. Anhand von Gruppendiskussionen und komparativen Analysen mit „türkischen Jugendlichen“ in einer deutschen Großstadt mit Migrationsgeschichte und „türkischen Jugendlichen“ in einer türkischen Großstadt ohne Migrationsgeschichte und „deutschen Jugendlichen“ in einer deutschen Großstadt ohne Migrationsgeschichte zeigt Nohl, dass für die Migrationslagerung eine Sphärendifferenz charakteristisch ist, die mit „unterschiedlichen Sozialitätsformen“ (Nohl 2003, S. 305) verknüpft ist:

„Die äußere Sphäre ist durch gesellschaftlich abstrahierte Beziehungsformen geprägt, wie sie vor allem in Form von institutionalisierten Ablaufmustern (Schule, Ausbildung), aber auch in ethnischer Diskriminierung Niederschlag in den jugendlichen Erfahrungen findet. Die innere Sphäre umfasst einen – bisweilen unvermittelt – aus dem Herkunftsland der Eltern tradierten Sozialitätsmodus.“ (ebd.)

Die Erfahrung zwischen der inneren und äußeren Sphäre ist für Nohl eine „interkulturelle Differenzenerfahrung“ (ebd.), die den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses des jungen Breakdancers darstellt. In diesem Zusammenhang unterscheidet Nohl eine „inkorporierte Fremdheit“ von einer „distanziert-äußerlichen Fremdheit“ (S. 306). Während die Sphärendifferenz als eine vorsprachliche und leibliche Erfahrung auf eine inkorporierte Fremdheit verweist (vgl. S. 305), stellt er eine distanziert-äußerliche Fremdheit in einen Zusammenhang mit einer in der „multikulturellen Gesellschaft“ häufig auftretenden „Äußerlichkeit des distanten Aneinander-Vorbeilebens“ (S. 306). Für Nohl kann mit Bezug auf Christoph Wulf „nur das inkorporierte Fremde [...] zum Differenten, zum Anderen in einem selbst werden“ (S. 305), weshalb die Sphärendifferenz zum Ausgangspunkt eines sich handlungspraktisch vollziehenden Bildungsprozesses wird. Der Autor führt hierzu aus:

„Der Übergang von der distanziert-äußerlichen Fremdheit zur handlungspraktischen Fremdheits- und Differenzenerfahrung markiert einen Kippunkt, der das interkulturelle Geschehen bildungstheoretisch relevant werden lässt. Denn in diesem Moment laufen die Handlungsroutrinen (>habits< im Sinne Deweys) ins Leere und die eingespielte Dialektik von sozialen Perspektiven und persönlicher Spontaneität (von ‚me‘ und ‚I‘ im Sinne Meads) bricht auseinander.“ (ebd.)

Die hier aufbrechende Spontaneität kann zu einem Bildungsprozess führen, dessen Ende zu Beginn nicht absehbar ist. Nohl rekonstruiert jetzt an dem Fall des jungen Breakdancers, wie aus der Sphärendifferenz zwischen innerer Sphäre der Familie und äußerer Sphäre über mehrere Jahre im Breakdance eine dritte Sphäre entsteht. Stellt der Breakdance für die Jugendlichen zunächst noch einen Aktionismus unter anderen Aktionismen dar, welcher vornehmlich dazu dient, „die Alltagsexistenz zu vergessen“ (S. 311), bekommt er im Laufe der Jahre eine zunehmende Bedeutung und wird schließlich zu einer berufsbiografischen Perspektive ausgebaut, als die Jugendlichen beginnen, professionell zu tanzen. Der Breakdance entfaltet sich nun zu einer dritten Sphäre, welche den Jugendlichen eine Abgrenzung von den beiden anderen Sphären ermöglicht. Die Erwartungshaltung der äußeren Sphäre ist „von nur geringer Bedeutung“ (S. 312), genauso wie auch eine Distanzierung von den Erwartungshaltungen der Familie stattfindet. Zu den Distanzierungen gegenüber der Familie erläutert Nohl:

„In dem Maße, in dem der Breakdance zum Medium einer biographischen Orientierung wird, entfernen sich Deniz und seine Freunde allerdings auch von ihrem Herkunftsmilieu.“ (S. 309)

Breakdance wird für die Jugendlichen nun zum zentralen Fokus der eigenen biografischen Entwürfe. Dabei bearbeiten sie die Sphärendifferenz durch eine „Sphärentrennung“, indem sie sich von der inneren und der äußeren Sphäre distanzieren:

„In dieser *Sphärentrennung* bewältigen die Jugendlichen die Erfahrung der *Sphärendifferenz*; dabei entsteht ein Raum, innerhalb dessen sich eine eigene, *dritte* Sphäre des Breakdance und des HipHop bilden kann und in dem sich neue biographische Perspektiven entfalten.“ (S. 312)

An dem Fall des jungen Breakdancers Deniz rekonstruiert Nohl so einen Bildungsprozess, in dem es weniger „um die diskursiv-gedankliche Reflexion interkultureller Probleme“ denn um ein „Experimentieren mit Lebensorientierungen und Handlungspraktiken geht“ (S. 315).

Während Nohl in dem Fall des Breakdancers komparative Analysen dazu nutzt, auf einer sozialtheoretischen Ebene die milieuspezifischen Hintergründe des Bildungsprozesses empirisch zu rekonstruieren, nimmt er in einem späteren Aufsatz (Nohl 2006b) eine andere, sehr viel differenziertere empirische Perspektive auf Bildungsprozesse ein. Seine Analysen verlaufen dabei auf zwei unterschiedlichen Achsen der Typenbildung (vgl. hierzu auch Kapitel A 3.3.2). Während im Fall von Deniz zunächst nur ein singulärer Bildungsprozess betrachtet wurde, untersucht Nohl an dieser Stelle anhand von neun narrativen Interviews fallübergreifende