

Evangelische Hochschule Dresden

Studiengang: Soziale Arbeit berufsbegleitend

Erstgutachter: Johannes Brock

Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Hirschfeld

Bachelorarbeit

Wandlungsprozesse im Jugendalter als Gegenstand transformativer Bildung

Karina Falke

Georg-Landgraf-Str. 1

09112 Chemnitz

karinafalke@gmail.com

Matrikelnummer 3031

8. Semester

Abgabedatum: 22.01.2018

Inhalt

1.	Einleitung	3
2.	Zum Begriff der Wandlung	4
3.	Wandlungsprozesse im Jugendalter	5
3.1	Begriffsbestimmungen	5
3.2	Historischer Wandel des Gegenstandes <i>Jugend</i>	7
3.3	Identität im Wandel	8
3.3.1	Adoleszenz und Identität	8
3.3.2	Der psychosoziale Ansatz Eriksons	10
3.3.3	Entwicklungsaufgaben	13
3.3.4	Jugend im gesellschaftlichen Strukturwandel: Von der Ergebnis- zur Prozessorientierung	14
3.3.5	Adoleszenter Möglichkeitsraum	17
4.	Transformatorische Bildungsprozesse	18
4.1	Einführung	18
4.2	Eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse	20
4.2.1	Reformulierung des Bildungsbegriffs	20
4.2.2	Dimensionen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse	21
4.3	Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse	22
4.3.1	Matrix für Denken, Handeln und Wahrnehmung	22
4.3.2	Das Konzept der Narrativen Identität	22
4.3.3	Konstitution und Infragestellung des Ich	24
4.4	Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse	27
4.4.1	Krisenerfahrungen	26
4.4.2	Die Erfahrung des Fremden	27
4.4.3	Transitionen als Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse	28
4.5	Die Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen	29
4.5.1	Bedingungen	29
4.5.2	Das Neue im Alten	31
4.5.3	Das Moment des Neuen: Spontaneität	32

4.6	Empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse	33
4.6.1	Herausforderungen	33
4.6.2	Methoden	34
4.6.3	Grenzen und Perspektiven	34
5.	Wandlungsprozesse im Jugendalter als transformatorische Bildungsprozesse	35
5.1.	Dreidimensionale Untersuchung jugendlicher Wandlungsprozesse	35
5.1.1	Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses: Transformation versus Konstitution	35
5.1.2	Pubertät und Adoleszenz als Krisenerfahrungen	38
5.1.3	Zur Entstehung des Neuen in der Adoleszenz	39
5.2	Konsequenzen für das pädagogische Handeln	41
5.2.1	Zukunftstauglichkeit	41
5.2.2	Moderne Übergangsbegleitung	42
5.3.3	Überlegungen für die pädagogische Praxis	44
6.	Fazit	47
	Literaturverzeichnis	48
	Abbildungsverzeichnis	50
	Eigenständigkeitserklärung	51

1. Einleitung

Jugendliche sind Wandelwesen. Im Jahrzehnt zwischen dem Ende der Kindheit und dem jungen Erwachsensein erfolgt ein Prozess komplexer Umstrukturierung, dem Jugendliche zunächst und umfänglich ausgeliefert sind. Dieser innere und äußere Wandel mutet beinahe metamorphotisch an. Die körperlichen Veränderungen sind beträchtlich und nicht selten in ihrer Ausformung überraschend, ja überfordernd. Das Gehirn durchläuft intensive und hochdynamische Umbauprozesse, so dass die Leistungsfähigkeit in einigen Bereichen enorm gesteigert wird, in anderen vorübergehend beinahe vollständig ausfällt¹. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion erwacht und damit die Möglichkeit und auch die Notwendigkeit, sich *bewusst* zu anderen und zu sich selbst, zu Gesellschaft und Umwelt, zu Kultur und Geschichte in Bezug zu setzen. Neue innere Denk- und Fühlräume tun sich auf, eine neue innere Landschaft entsteht: terra incognita.

Der Fokus der Entwicklungsprozesse im Jugendalter ist eindeutig nach vorn und in die Zukunft gerichtet. Entwicklungsaufgaben sollen bewältigt, Rollen erkannt und gefüllt werden. Leistungsbereitschaft, die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, Regelverhalten und Beziehungskompetenz sind Kriterien zunehmender und gelingender Integration in die Welt der Erwachsenen. Die gesellschaftlichen Zielvorgaben definieren die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben Jugendlicher², Räume für Entfaltung und Selbsterforschung, für entschleunigtes Hinspürendürfen und experimentellen Umgang mit Herausforderungen sind rar. Die Zukunft drängt herein und mit ihr jede Menge Erwartungen an unsere jugendlichen Wandelwesen. Der *Prozess* dieser Wandlung soll uns in dieser Arbeit in besonderer Weise beschäftigen.

Die *Theorie transformatorischer³ Bildungsprozesse* gibt uns eine Möglichkeit, die Dynamik von Wandlungsprozessen bzw. die Transformation von Welt- und Selbstbezügen sehr genau in den Blick zu nehmen. Die noch recht junge Forschungsgeschichte des Transformative Learnings bzw. transformatorischer Bildungsprozesse, beginnend bei Jack Mezirow⁴ im Amerika der siebziger Jahre, richtet ihr Augenmerk beinahe ausschließlich auf häufig durch Krisenerfahrungen ausgelöste bzw. von ihnen begleitete Perspektiventransformationen erwachsener Menschen. Die Entwicklungsprozesse in Pubertät und Adoleszenz wurden in diesem Zusammenhang bisher kaum beleuchtet.

1 Hüther (2006).

2 Oerter / Montada (2002), S.258 und King (2013), S.23.

3 Bei der Verwendung der Begriffe transformativ und transformatorisch wird der Erläuterung von Heide von Felden gefolgt, worin „'transformativ' auf das Potential der Transformation hinweist und 'transformatorisch' die Transformation bereits konstatiert.“ vgl. Felden (2014), S.72.

4 Mezirow (2009)

In dieser Arbeit wird untersucht, wie Entwicklungsprozesse im Jugendalter als transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden können, welche Ressourcen und Deutungspotentiale die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bereitstellt und ob ein tiefes Verständnis transformatorischer Prozesse in der Arbeit mit Jugendlichen wie auch für Jugendliche selbst unterstützend wirken kann.

Dazu wird in Kapitel 2 zunächst eine mögliche und im weiteren Verlauf leitende Definition von Wandlung vorgestellt. Kapitel 3 gibt einen Überblick über Wandlungsprozesse im Jugendalter unter Einbeziehung historischer, entwicklungspsychologischer, sozialpsychologischer und soziologischer Aspekte, wobei der Fokus auf unterschiedlichen Verstehensarten von Identitätsbildungsprozessen liegt. Kapitel 4 führt in die Transformative Bildung ein und dabei besonders in die Dimensionen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller unter Hinzunahme einiger weiterer bildungstheoretischer und empirischer Forschungsarbeiten. In Kapitel 5 wird bezugnehmend auf die leitende Fragestellung untersucht, wie Wandlungsprozesse im Jugendalter als transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden können, indem die ersten drei von Koller entwickelten Dimensionen auf pubertäre und adoleszente Veränderungsprozesse bezogen werden. Abschließend wird versucht, daraus entstehende Konsequenzen für das pädagogische Handeln zu entwickeln.

2. Zum Begriff der Wandlung

Der Begriff Wandlung ist zunächst alltagssprachlich geläufig. Er beschreibt Prozesse einer grundlegenden Veränderung, des Anderswerdens, Phasen des Übergangs von einem Zustand in einen anderen. Ein Wandlungsprozess ist somit eine Veränderungsbewegung. Mit dem Begriff Wandlung können wir Phänomene aus verschiedensten Ebenen beschreiben: politische, gesellschaftliche und soziale, strukturelle, historische, biologische, ökologisch-klimatische oder eben auch individuell-persönliche.

Bei differenzierter Betrachtung taucht die Frage auf, ob der Begriff Wandlungsprozess synonym für Entwicklungs-, Veränderungs-, Wachstums-, Übergangs- oder Transformationsprozess gebraucht werden kann / darf. Dieser Frage umfänglich gerecht zu werden, ist hier nicht der Ort, jedoch soll hinsichtlich der hier betrachteten biografischen Wandlungsprozesse zumindest eine mögliche Differenzierung aufgegriffen werden.

Winfried Marotzki beschreibt in seinem bildungstheoretischen Grundlagenwerk biografische Wandlungsprozesse als *Bildungsprozesse*⁵. Wie kommt er dazu? Im Unterschied zu *Lernen* als

5 Marotzki (1990)

Wissensvermehrung *innerhalb* fester Schemata bezeichnet er mit *Bildung* ein Lernen, welches *die Schemata selbst* verändere und dadurch zur Ausprägung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses führe⁶. Das heißt, Lernen findet *innerhalb* eines Rahmens (Kontextes) statt, hat eine akkumulierende Funktion und das gelernte Wissen hat nur innerhalb des Rahmens Bedeutung und Sinn. Diese Rahmen legen die Art und Weise unserer Selbst- und Weltauslegung fest. Lernprozesse, die dazu führen, diese Rahmen selbst zu transformieren und eine neue Art der Welt- und Selbstausslegung, des Welt- und Selbstbezuges zu ermöglichen und kreatives Potential freizusetzen, werden Bildungsprozesse genannt.

Nehmen wir mit Marotzki den Blick auf individuelle Lebensgeschichten hinzu, führen Bildungsprozesse zu *biografischen* Wandlungen, so dass sich unter Bezugnahme auf die Kategorie *Biografie* Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse reformulieren lassen⁷.

Wandlungsprozesse (im Sinne von Bildungsprozessen) liegen vor, wenn Transformationen des Selbst- und Weltbezuges im Sinne eines qualitativen Sprungs nachzuweisen sind⁸. Das bedeutet auch, dass ein Individuum seinen biografischen Entwurf hinsichtlich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem neuen Licht wahrnimmt und sich neue Möglichkeiten eröffnen.

Veränderungsprozesse unterscheiden sich für Marotzki von Wandlungsprozessen dadurch, dass sie langsam und allmählich stattfinden und die seit der Vergangenheit bis in die Gegenwart hinein geltenden Ordnungs- und Orientierungsstrukturen (Selbstkonzepte sowie Bezüge zu anderen und zur Welt) weitergelten oder lediglich in Aspekten modifiziert werden. Wandlungsprozesse hingegen setzen die gesamte Existenz in ein neues Licht.

Der erste Teil des Titels dieser Arbeit „Wandlungsprozesse im Jugendalter“ ist also zunächst eine voraus greifende Behauptung und es ist zu überprüfen und zu begründen, ob es sich bei den während Pubertät und Adoleszenz ablaufenden Veränderungsprozessen um Wandlungsprozesse nicht nur im alltagssprachlichen Sinn, sondern auch bzw. sogar im Sinne der Definition Marotzkis handelt. Da uns sein Bildungsbegriff später in dieser Arbeit wieder begegnen wird, verschieben wir die Einschätzung und wenden uns zunächst den Entwicklungsprozessen im Jugendalter selbst zu.

3. Wandlungsprozesse im JA

3.1 Begriffsbestimmungen

Es wird nötig sein, den Begriff Jugend, so wie er in dieser Arbeit verstanden und verwendet

6 Marotzki (1990), S. 41.

7 Marotzki (1990), S. 116.

8 Marotzki (1990), S. 130f.

wird, inhaltlich zu füllen und zu definieren. Zudem müssen die in der Jugendforschung den Jugendbegriff stets flankierenden Begriffe *Pubertät* und *Adoleszenz* gefasst werden. Jugend schlicht als die Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein zu beschreiben, kann mit Blick auf die gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen des Heranwachsens im historischen wie zeitgenössischen Kontext nicht ausreichen. Mit Helmut Fend wird hier mit *Pubertät* der zwingende biologische Prozess bezeichnet, der unweigerlich zum Abschied vom kindlichen Körper führt und sämtliche physischen Veränderungen von der ersten Andeutung der Geschlechtsmerkmale über das Einsetzen der weiblichen Monatsblutung, dem Phänomen des Stimmbruchs, dem pubertären Längenwachstum, zunehmender Körperbehaarung bis hin zur vollen Entwicklung eines geschlechtlichen Körpers umfasst⁹. *Adoleszenz* beschreibt hingegen die psychischen Besonderheiten und die Veränderungen des inneren Erlebens im Jugendalter. Entwicklungsprozesse und -aufgaben, Ablösungsbewegungen, Identitätsarbeit, Orientierungssuche und zunehmende Selbstreflexionskompetenzen sind allesamt adoleszente Phänomene, die eingeleitet, ermöglicht und auch erzwungen werden durch die unausweichliche körperliche Veränderung. Mit Vera King wird Adoleszenz hier im Kontext gesellschaftlicher Generationenbeziehungen verstanden, denn die vorhergehende Generation kann adoleszente Prozesse sowohl ermöglichen und unterstützen als auch hemmen oder gar verhindern. Somit zielt der Begriff Adoleszenz auf eine „potenzielle Qualität dieser Übergangsphase“ ab, nämlich darauf,

„ein *psychosozialer Möglichkeitsraum* zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“¹⁰.

Adoleszente Bildungsprozesse sind also einerseits an gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden und hängen zum anderen im Unterschied zu den körperlichen Veränderungsprozessen der Pubertät vom aktiven Beitrag (der Ermöglichung oder Verhinderung) der jeweils erwachsenen Generation ab.

Die Jugendphase beginnt demnach mit der Pubertät, endet jedoch nicht einfach im Erwachsensein: das Erwachsensein wird mit King nicht als Ende, sondern als *Folge* der Adoleszenz verstanden¹¹. In Kapitel 3.3.5 wird dieser Perspektive noch vertieft nachgegangen.

9 Fend (2005); S.23.

10 King (2013), S.39. Hervorhebungen im Original.

11 ebd., S. 43.

3.2 Historischer Wandel des Gegenstandes *Jugend*

Dass es sich beim Phänomen Jugend um weit mehr als eine pubertäre Veränderungsphase handelt, verdeutlicht auch ein kurzer Blick in die Geschichte. Die aus heutiger Sicht recht lange Jugend in alteuropäischen bzw. feudalen Gesellschaftsordnungen entsprach einem andauernden Status von Unmündigkeit, Rechtlosigkeit und Abhängigkeit, einem Verharren im noch nicht Erwachsensein. Bauernsöhne, die Jahrzehnte warten mussten, bis sie den väterlichen Hof übernehmen und erst dadurch heiraten durften und im erbrechtlichen Sinne erwachsen wurden, sind genauso ein Beispiel für generative Machtverhältnisse wie Handwerksgesellen, die den Regelungen der Nachfolge unterlagen und damit im unabsehbar langen Status des machtlosen Auszubildenden stagnierten, der seine volle Wirksamkeit nicht erlangen konnte.

Die Verknüpfung des Prozesses des Erwachsenwerdens mit der Idee der Individuierung und gezielten Selbständigkeit sowie das Verständnis von Adoleszenz als Bildungsphase entwickelte sich im 18. bzw. frühen 19. Jahrhundert mit Beginn des Bürgertums¹². Da dieser Möglichkeitsraum nur für männliche Jugendliche der oberen gesellschaftlichen Schichten zur Verfügung stand, während Jugendliche unterer Schichten beider Geschlechter unmittelbar in den Arbeitsprozess integriert waren bzw. junge Mädchen direkt in den Status der Mutter und Ehefrau übergingen, muss Jugend bzw. Adoleszenz als hier soziales Privileg verstanden werden. Der ermöglichte bzw. für große Bevölkerungsteile verhinderte Bildungs- und Individuationsprozess „ist Folge wie Voraussetzung der Reproduktion von Machtverhältnissen zwischen sozialen Klassen und Gruppen, zwischen Generationen und Geschlechtern“¹³.

Jugend als von Erwerbsarbeit freigesetzte Lebensphase, die nicht nur für privilegierte Schichten eine Phase der Ausbildung und Vorbereitung auf die Herausforderungen des Erwachsenseins ist, entwickelte sich erst im Zuge tiefgreifender sozialstruktureller Veränderungen im 19. und 20. Jahrhundert¹⁴. In diesen Zeitraum fällt auch der Beginn des (entwicklungs-)psychologischen Interesses an der Adoleszenz, wenn auch weiterhin und bis fast zum Ende des 20. Jahrhunderts unter Jugend implizit eine Entwicklungszeit männlicher Jugendlicher verstanden wurde¹⁵.

Die sozialen Wandlungsprozesse in Moderne und Postmoderne haben zu einer grundsätzlichen Veränderung der Gestalt von Jugend geführt. Die zeitlichen Anfangs- und Endpunkte von Jugend sind offener, fließender geworden. Die Beziehungen zwischen den Generationen wie auch zwischen den Geschlechtern gestalten sich bis heute um, das Konstrukt Familie hat

12 ebd., S. 107.

13 ebd.

14 Oerter / Montada (2002)

15 King(2013), S.10f.

vielfältige Formen angenommen, Jugendliche mit Migrationshintergrund fügen neue sprachliche und kulturelle Impulse ins gesellschaftliche Zusammenleben ein. Die adoleszenten Entwicklungsspielräume haben sich vergrößert und sind auch und selbstverständlich für Mädchen, eingeschränkt auch für Heranwachsende unterprivilegierter Milieus zugänglich geworden¹⁶. Die Frage nach entstehenden (oder verhinderten) Möglichkeiten, zu bewältigenden Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben im Laufe der Jugendphase bringt uns automatisch zum Problem der Entwicklung der eigenen Identität.

3.3 Identität im Wandel

3.3.1 Adoleszenz und Identität

Der Begriff der Identität bezieht sich zunächst auf die einmalige Kombination von persönlichen unverwechselbaren Daten eines Individuums wie Name, Geschlecht, Alter oder Nationalität. Ein Extrembeispiel für die Feststellung solcher individuellen Daten ist die erkennungsdienstliche Maßnahme der Polizeibehörden, die delinquenten Jugendlichen vermutlich einen eindrücklichen Moment der Bewusstwerdung ihrer eigenen Einmaligkeit beschert.

In einem engeren psychologischen Sinn verstehen wir zweitens unter Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur eines Menschen, die aus den Beziehungen und Ereignissen im Laufe des bisherigen Lebens entstanden ist und die beeinflusst wird vom Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben (Fremdbild). Wesentlich für die Entwicklung Jugendlicher ist drittens das eigene Selbstverständnis (Selbstbild), beginnende Selbsterkenntnis sowie das erste Entwerfen eines Lebenssinns¹⁷. Dazu gehören auch Idealbilder bzw. die Fähigkeit, Zukunftsentwürfe der eigenen Person zu entwickeln.

Die Leistung, verschiedene Rollen in wechselnden Situationen und Räumen im Zusammensein mit anderen über die Zeit hinweg in ein kontinuierliches Selbst zu integrieren, ist mindestens bemerkenswert. Zusammenfassend finden wir unter dem Begriff Identität zwei Grundbemühungen des Individuums, die den Prozess der Identitätsentwicklung vorantreiben: Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung.

Identität ist erst seit der Moderne Aufgabe des (adoleszenten) Subjekts. In vorangegangenen Epochen waren Status und Rolle nach eindeutigen Regelverfahren festgelegt und weder verhandelbar noch Gegenstand der Reflexion¹⁸. Vormoderne oder traditionale Gesellschaften und Ethnien vollzogen die Übergänge zur Geschlechtsreife oder die Einführung in die

¹⁶ King (2013), S. 12.

¹⁷ Oerter / Montada (2002), S.290f.

¹⁸ Keupp (2008), S. 70f.

Erwachsenengruppe über punktförmig verdichtete Rituale. So zeiträumlich und thematisch festgelegte ritualisierte Übergänge können jedoch nicht mit Adoleszenz im Sinne eines psychosozialen Moratoriums¹⁹ gleichgesetzt werden, bei dem „eigensinnig und eigenständig experimentiert werden kann und bei dem ohne starre Regelungen und mit genügend Raum und Zeit innere und äußere Realität umgearbeitet werden kann“²⁰. Entwicklungen zur Individuierung und damit aktive Arbeit an Identität lässt erst ein solcher psychosozialer Möglichkeitsraum zu.

Beschrieben wird diese Perspektive auch von Oerter und Montana²¹, die mit Mead zwei historisch entstandene Kulturkategorien markieren, welche den Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen auf den Aufbau von Identität im Jugendalter deutlich machen. In oben als traditional bezeichneten *statischen* Drei-Generationen-Kulturen findet der Sozialisationsprozess Heranwachsender stabil und durch Internalisierung unhinterfragter, dauerhaft gültiger Werte und Sinnkonzepte statt. Mit der biologischen Reife (Pubertät) wird unmittelbar der Erwachsenenstatus erreicht, Identität erwächst für Jugendliche aus Zugehörigkeit, Sitten und Handlungsformen ihres Volkes. Eine ausführliche adoleszente Phase im Sinne einer Zeit selbstreflexiver Bewusstwerdungsarbeit gibt es nicht, denn für entsprechendes inneres Nachdenken fehlen die äußeren Räume²².

Zum Thema und damit gleichzeitig zum Problem wird Identität allerdings in *mobilen, durch raschen Wandel geprägten* Kulturen. Neben der Kernfamilie (zwei Generationen) stehen unzählige Orientierungsinstanzen zur Verfügung, die Handlungs-, Wert- und Verhaltensalternativen bereithalten. Ebenso wie die Vielfalt eines differenzierten Schul- und Ausbildungssystems verlangen sie ständige Entscheidungsleistungen, stellen gleichzeitig Quellen von Ungewissheit und Desorientierung dar und bergen nicht zuletzt Konfliktpotential zwischen Jugend- und Elterngeneration.

Während Umwelttheorien wie der kulturanthropologische Ansatz Meads den Einfluss und die Wirkung der umgebenden Kultur auf die Gestaltung des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen untersuchen, betonen Anlagetheorien neben den Einflüssen des Unbewussten die menschlicher Entwicklung innewohnende Krisenhaftigkeit und Übergängigkeit, welche wir in den Stufenkonzeptionen und -modellen von Stanley Hall über Sigmund und Anna Freud bis zu Erik H. Erikson dargestellt finden²³. Erikson, „auf dessen 'Schultern' Identitätsforschung heute steht“²⁴, verband die Dynamik zwischen Anlage und Umwelt explizit mit dem Aufbau der Ich-

19 Zum Begriff Moratorium siehe Kapitel 3.3.2.

20 King (2013), S.40.

21 Oerter / Montada (2002), S.263.

22 Fend (2005), S.160.

23 Oerter / Montada (2002), S. 261ff.

24 Keupp (2008), S.33.

Identität im Jugendalter, dem Generalthema seiner Theorie.

3.3.2 Die psychosoziale Entwicklungstheorie Eriksons

Der stark von Freud beeinflusste Erikson relativiert die von Freud als zentral erachtete Bedeutung der Libido und hebt die Entwicklung der Ich-Identität durch das erfolgreiche Durchleben von Krisen hervor. Er verändert das Freud - Schema der oralen, analen, phallischen und ödipalen Phase der Libidoorganisation in ein differenzierteres Modell einzelner Reifungsschritte, die das ganze Leben begleiten. Er versteht Entwicklung psychodynamisch als sozial bedingte Abfolge von Krisen, die zu lösen sind. Die Vorbereitung auf eine zu bewältigende Krise geschieht durch die Bewältigung der vorangegangenen Krise. Dadurch bildet sich die Fähigkeit zur effizienteren Lösung und Herangehensweise an eine Problemstellung heraus. Allerdings sind auch in höheren Entwicklungsstufen die Belange, Anforderungen bzw. ungelösten Konflikte unterer Entwicklungsstufen weiterhin relevant. Die für die Identitätsbildung wesentliche und für die Gestaltung der Erwachsenenpersönlichkeit entscheidende Lebensphase ist für Erikson die Adoleszenz.

Abb. 1: Eriksons Stufenmodell Psychosozialer Krisen²⁵

VIII Alter								Integrität vs. Verzweiflung, Hochmut WEISHEIT
VII Erwachsenen- alter							Generativität vs. Stagnation FÜRSORGE	
VI Frühes Erwachsenen- alter						Intimität vs. Isolation LIEBE		
V Adoleszenz					Identität vs. Identitätskon- fusion TREUE			
IV Schulalter				Fleiß vs. Inferiorität KOMPE- TENZ				
III Spielalter			Initiative vs. Schuldgefühl ENTSCHLUS SKRAFT					
II Frühe Kindheit		Autonomie vs. Scham, Zweifel WILLE						

²⁵ Erikson (2012), S. 72f. Hervorhebung K.F.

I Säuglingsalter	Grundvertrauen vs. Grundmisstrauen HOFFNUNG							
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Aspekte aus Eriksons Theorie sind aus heutiger Perspektive, das sei hier vorangestellt, überholt. Für ihn ist die Jugend die Zeit, in der das Projekt Identität definiert wird, während das Erwachsensein der Einlösung dieses erarbeiteten Programms entspricht²⁶. Die stringente Abfolge von Entwicklungsstufen bis zur Adoleszenz als Sicherung einer Identitätsplattform für die erfolgreiche Bewältigung des Erwachsenenlebens ist nicht haltbar²⁷. Die Synchronisation der inneren Bedürfnisse und Neigungen mit den Anforderungen der Umwelt stellt sich zuweilen eher als Zumutung heraus:

„Die Leiden, der Schmerz und die Unterwerfung, die mit diesem Einpassungsprozess gerade auch dann, wenn er gesellschaftlich als gelungen gilt, verbunden sind, werden nicht aufgezeigt.“²⁸

Zudem bezieht sich (auch) seine Entwicklungstheorie auf männliche weiße Heranwachsende der bürgerlichen Mittelschicht im Amerika der fünfziger Jahre. Die aktuellen gesellschaftlichen Prozesse (Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Gendersensibilität) lassen das Konzept einer nach den Konfusionen der Adoleszenz stabilen und gesicherten Identität in einer berechenbaren und aufgeräumten Welt schlichtweg zerfallen. Warum ist Erikson dennoch bis heute so bedeutsam?

Eriksons Identitätskonzept weist eine hohe Zugänglichkeit auf und hat den Begriff *Identität* alltagssprachlich brauchbar gemacht. Ein Verdienst seiner Theorie ist die Herausarbeitung der frühen Entwicklungsphasen (wie Vertrauen, Autonomie, Initiative – s. Abb.1) für die spätere Identitätsarbeit. Er war sich der zeitgeschichtlichen Einordnung seiner Beschäftigung mit Identität wohl bewusst in einer Zeit der rasch wachsenden Mechanisierung kurz nach Ende eines Weltkrieges in einem Land verschiedenster durch Einwanderung aufeinander treffender Identitätsentwürfe:

„...der Patient unserer Tage leidet vorwiegend unter dem Problem, was er glauben soll, was er sein oder werden soll oder kann, während die Patienten in den Anfängen der Psychoanalyse vorwiegend unter Hemmungen litten, die sie daran hinderten, das zu sein, was sie ihrer festen Wertskala nach zu sein glaubten.“²⁹

Die Sehnsucht nach „Zuflucht aus ihrer zerrissenen Existenz“³⁰ mag verantwortlich sein für die

26 ebd., S.83.

27 Fend (1990), S. 256.

28 Keupp (2008), S. 30f.

29 Erikson (1992), S.275.

30 ebd

Popularität seiner Definition von Identität als der „Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“³¹. Persönlichkeitsentwicklung findet für Erikson im Rahmen der Bewältigung von *Entwicklungskrisen*³² statt, die durch die aktive Begegnung und Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt und deren Anforderungen entstehen. Die Bewältigung dieser Konflikte entspricht einer Integrationsleistung, die verbunden ist mit der Fähigkeit und Bereitschaft, sich in der Erwachsenenwelt zu orientieren, sich mit ihren Werten und Zielen zu identifizieren sowie gesellschaftlich als relevant erachtete Rollen zu übernehmen. Diese Integrationsleistung ist das individuelle, wenn auch immer vorläufige Ergebnis des Aufbauprozesses von Selbstkonsistenz, den Erikson explizit der Adoleszenz zuweist und dessen große Überschrift in der seit Erikson prominenten Identitätsfrage „Wer bin ich?“ besteht. *Wer bin ich* angesichts der Ereignisse und Beziehungen meiner Vergangenheit, *wer bin ich* in der mich umgebenden und prägenden Kultur und Gesellschaft und ihrer Erwartungen an mich, *wer bin ich* in diesem – meinem – sich verändernden Körper, *wer bin ich* in meinen sozialen Netzwerken als Geschwister, Freund*in, Mitschüler*in, *wer bin ich* mit Blick auf eine verschwommene Zukunft und angesichts meiner damit verbundenen Ängste und Zweifel, Hoffnungen und Träume, Widerstände und Sehnsüchte, *wer bin ICH und wer will und kann ich sein* in einer wachsenden Vielfalt von Rollen- und Beziehungsangeboten, politischen, religiösen und ökologischen Heraus- und Anforderungen?

Die Bearbeitung all dieser Fragen im Sinne der Entwicklung von Ich-Identität erfordert Zeit- und Handlungsspielräume. Mit dem Konzept des psychosozialen *Moratoriums*³³ wird Erikson der Tatsache gerecht, dass es sich bei den Wandlungsprozessen im Jugendalter um eine ausgedehnte Prozess des Aufschiebens handelt, den Gesellschaft gewährt und den Heranwachsende mehr oder weniger aktiv, intensiv und bewusst für die Bewältigung von *Entwicklungsaufgaben*³⁴ nutzen, bevor die Übernahme erwachsener Verpflichtungen und Verantwortungen von ihnen erwartet wird. Diese Zwischenstellung zwischen dem eindeutigen Status als Kind mit entsprechenden Erfahrungsräumen und dem Status des/der Erwachsenen lässt Jugendliche im Moratorium je nach Perspektive (der eigenen wie jener der Erwachsenengeneration) zu reifenden Kulturträger*innen der next generation werden oder zu Marginalpersonen³⁵, die sich durch ihre Zwischenstellung zwischen dem NICHT MEHR und dem NOCH NICHT in Verbindung mit der Belastung eines sich dramatisch verändernden Körpers selbst in ihren

31 Erikson (1964), S.87.

32 Oerter / Montada (2002), S. 266f. und 689f.

33 ebd., S.267, Erikson (1992), S.257 und Erikson (2012), S. 96..

34 Zum Konzept der Entwicklungsaufgaben siehe Kapitel 3.3.3

35 Oerter / Montada (2002), S.305.

persönlichen Bezugsräumen (z.B. Familie) unsicher und entfremdet fühlen. Dieses schmerzhaftes Gefühl von Selbstdiskrepanz³⁶ (physisch und psychisch) definiert den Beginn der *Entwicklungskrise* im Jugendalter. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion setzt das Ringen um Identität in Gang, führt zur Erkenntnissen von Unstimmigkeiten und Widersprüchen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung und ist (weit über die Adoleszenz hinaus) der Motor der Identitätsentwicklung.

3.3.3 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Der Begriff Entwicklungsaufgabe ist uns bereits bei Erikson begegnet und geht als Konzept auf Robert J. Havighurst und Kollegen im Chicago der vierziger Jahre zurück. Entwicklungsaufgaben können als Bindeglied im oben beschriebenen Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen verstanden werden³⁷. Ein besonderes Verdienst dieses Konzeptes liegt in der Spezifizierung der Aufgaben und Probleme, die Menschen in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung bewältigen müssen. Dabei werden die Entwicklungsprozesse im Kontext der Entwicklungsbedingungen unter Berücksichtigung der individuellen Beiträge zur Bewältigung analysiert³⁸. Ziel und Intention des Konzeptes bestehen in der Vermittlung entwicklungspsychologischen Wissens und Denkens zur Förderung pädagogisch kompetenten Handelns. Die Adressat*innen der Rezeption waren demnach Pädagogen und Pädagoginnen, was die Frage der Wertgebundenheit der Entwicklungsaufgaben bzw. -ziele aufwirft³⁹.

In einer altersspezifischen Entwicklungsaufgabe treffen zwei Prozesse aufeinander: biologische wie psychische Entwicklungsprozesse im Menschen schaffen neue *Handlungskompetenzen*, die wiederum von der Gesellschaft in neue *Anforderungen* übersetzt werden. Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz können mit Fend in drei Arten klassifiziert werden: intrapersonale, interpersonale und kulturell-sachliche. Konkret handelt es sich im Jugendalter um Aufgaben wie Beziehungsgestaltung (Freundeskreis, erotisch), Ablösung von den Eltern, Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und Aneignung der Rolle als Mann/Frau, Erarbeitung eigener Vorstellungen von Beruf und Partnerschaft, Selbsterkenntnis und Selbstverantwortung, Entwicklung eigener handlungsleitender Werte und Prinzipien⁴⁰. Zusammengehalten werden die

36 ebd., S.292f.

37 Oerter / Montada (2002), S. 269.

38 Fend (2005), S.210.

39 Oerter / Montada (2002), S. 273.

40 ebd., S.271.

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter durch die übergeordnete Anforderung, „ein neues und bewusstes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten.“⁴¹

Wenn Identität nicht wie bei Erikson als phasenspezifisches und ergebnisorientiertes Projekt, sondern als lebenslanger Prozess verstanden wird, dessen Evaluation ständig stattfinden muss, kann der Begriff *Entwicklungsaufgabe* mit Heiner Keupp durch den der *Handlungsaufgabe* ersetzt werden, deren Abarbeitung wesentlich, aber nicht auf die Jugendphase zu beschränken und deren Lösung in ungewöhnlichen Formen und Verläufen nicht (mehr) als Scheitern zu betrachten ist⁴².

3.3.4 Jugend im gesellschaftlichen Strukturwandel: Von der Ergebnis- zur Prozessorientierung

Folgen wir Heiner Keupp weiter, kommt zu den obigen Bezugnahmen der *wer bin ich?* - Frage eine weitere hinzu: *Wer bin ich* in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung radikal verändert? Ist es Zeit, die Idee einer kontinuierlichen und berechenbaren Selbstverortung und einer überdauernden Ich-Identität in einer Gesellschaft, die sich selbst überholt, endgültig aufzugeben? Und was bedeutet das für die Identitätsarbeit in der Adoleszenz? In was für eine Welt, in der viele haltgebende Strukturen ausfallen, entlässt die heutige Erwachsenengeneration ihre Jugendlichen? Keupp fasst die nach wie vor aktuellen Herausforderungen auf seinem 2002 beim „Josefstaler Gespräch“ gehaltenen Vortrag „*Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden - Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende in der Welt von Morgen?*“ wie folgt zusammen:

„Erwachsenwerden ist ein Projekt, das in eine Welt hineinführt, die zunehmend unlesbar geworden ist, für die unsere Erfahrungen und unsere Begriffe nicht ausreichen, um eine stimmige Interpretation oder eine verlässliche Prognose zu erreichen. Für diese Welt existiert kein Atlas, auf den Erwachsenen zurückgreifen könnten, um Heranwachsenden ihren möglichen Ort und den Weg dorthin erklären zu können.“⁴³

Konkrete und multiple gesellschaftliche Umbrucherfahrungen verändern individuelle und kollektive Lebensmuster, neue Möglichkeiten der Lebensführung in undefinierten Identitätsräumen eröffnen sich in gleichem Maße wie neue Risiken des Scheiterns. Diese Unbestimmtheit erlaubt es Jugendlichen wie Erwachsenen, eine eigene ergebnisoffene und bewegliche authentische *Identitätskonstruktion* zu schaffen. Man kann – und man muss –

41 Fend (2005), S.211.

42 Keupp (2008), S.83.

43 Keupp (2002), S.6. https://www.josefstal.de/jahresbericht/2002/010_keupp_2002.pdf

wählen⁴⁴. Explizit seit Erikson und bis heute ist Identitätsarbeit eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters (und weit darüber hinaus), deren Bewältigung nun unter erschwerten Voraussetzungen stattfinden muss: das Bewohnen des eigenen Körpers und die Erprobung von Sexualität, das Suchen von Grenzen, die Entwicklung von Leistungsbereitschaft, Orientierung hinsichtlich der Berufswahl sind unbestreitbar adoleszente Herausforderungen, neu dazu kommt das Erlernen des Umgangs mit den riskanten Freiheiten und der gesellschaftlich und medial vermittelten Botschaft, alles sei möglich. In der Bewältigung gerade dieser Herausforderung brauchen Jugendliche Unterstützung, um sich einer Balance zwischen ihren eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen und den dafür vorhandenen Möglichkeiten wie auch Grenzen anzunähern und sie immer wieder neu herzustellen. Für Heranwachsende heißt Identitätsarbeit längst nicht mehr, festgeschriebene Rollenerwartungen und biografische Normalvorgaben zu erfüllen, sondern die Drehbücher selber zu schreiben – das kann Verheißung und (Über-)Forderung zugleich bedeuten und für jene mit knappen finanziellen, sozialen oder psychischen Ressourcen mögen diese Aussichten zynisch sein⁴⁵.

Natürlich ist auch die Verweigerung der (oder auch mangelnde Ressourcen für die) Anstrengungen des eigenen Identitätsprojektes denkbar und wahrscheinlich. In Weiterentwicklung von Erikson beschreibt Marcia vier Identitätszustände Heranwachsender: diffuse Identität, Moratorium, übernommene Identität und erarbeitete Identität⁴⁶. Durch kritische Lebensereignisse (Entwicklungskrise) und vor allem den Umgang Heranwachsender damit kommt die Identitätsformung in Gang: *erarbeitete Identität* zeichnet sich durch errungene eigene Werte und Zukunftsperspektiven und ein hohes Maß an Selbstverantwortlichkeit aus. Jugendliche im *Moratorium* befinden sich gerade in der Phase des Ringens und Explorierens, ohne bereits zu einem Ergebnis gekommen zu sein. *Übernommene Identität* kennzeichnet Heranwachsende mit festen, zum Teil rigiden oder stereotypen Vorstellungen, die nicht errungen, sondern meist von den Eltern übernommen, widerspruchlos „geerbt“ wurden. Heranwachsende im Status der *Identitätsdiffusion* entziehen sich sowohl dem Experimentieren und Explorieren wie auch der Festlegung eigener Werte und Überzeugungen und der Verantwortung für ihr Wachsen und Werden ganz generell⁴⁷. Um in einen bewussten Identitätsprozess einsteigen zu können und Kompetenzen im Umgang mit Widersprüchen und Ambivalenzen, Handlungs- und Entscheidungsalternativen und der Pluralität sie umgebender Lebensentwürfe zu entwickeln, brauchen Jugendliche neben dem Elternhaus genügend soziale

44 Keupp (2008), S.46ff.

45 ebd, S.53.

46 Oerter / Montada (2002), S.295ff.

47 ebd, S. 297 und Keupp (2008), S. 80f.

Lern- und Erfahrungsräume. Scheitern besteht für Keupp in diesem Identitätsarbeitsprozess entweder in einem Verzicht auf die permanent zu leistende Passungsleistung zwischen Innen und Außen oder im Aufgeben der „Suche nach einem selbstreflexiven Lebenssinn zugunsten der Übernahme ideologischer Prothesen“.⁴⁸

Wie gelingt eine kohärente Sicht auf die eigene Biografie und Identität und Lebenswelt, die Widersprüche und Ambivalenzen einarbeitet anstatt eindeutige, gereinigte, geschlossene und rigide identitäre Selbst-(und Welt-)konstruktionen zu produzieren? Mit Blick auf die Wandlungsprozesse im Jugendalter bietet es sich an, uns unter Identität anstelle eines Identitätsgehäuses, in welches Jugendliche nach Vorgaben eines gesellschaftlich vordefinierten Prozesses hineinwachsen, Identität als in Vergangenheit und Zukunft hineinragendes Netz zu denken, als „Geflecht von bedeutsamen *Geschichten* [...], über die sich Subjekte ihre Selbst- und Weltverhältnisse konstruieren und das sie für sich zu einer persönlichen *Kohärenz* führen.“⁴⁹

Identitätsarbeit mit dem Ziel der Schaffung von Lebenskohärenz inmitten der gesellschaftlichen Fluidität, so dürfte klar geworden sein, wird zur Eigenleistung, zur individuellen Verknüpfungsarbeit. Kohärenz wird hier verstanden als die Erfahrung von Verstehbarkeit, Gestaltbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens⁵⁰. Es handelt sich nicht um eine geschlossene Erzählung im Sinne eines stabilen lebensbefähigenden Identitätsfundamentes, sondern um eine als von innen authentisch empfundene, offene, von Übergängigkeit geprägte und Widersprüche verknüpfende Struktur, die durch eine Haltung reflexiver Achtsamkeit stets weiterentwickelt wird und „einen Kontext von Anerkennung, also in einem Beziehungsnetz von Menschen Wertschätzung und Unterstützung gefunden hat.“⁵¹ In dieser Gleichzeitigkeit von Autonomie und Anpassung, von Authentizität und Anerkennung zeigt sich der Doppelcharakter von Identität und bildet sich der ganze Spannungsbogen und die gesamte Spielfläche jugendlicher Wandlungsprozesse ab. Es wird auch deutlich, dass Identität immer in Kontexten⁵² entsteht und damit zur Beziehungsfrage⁵³ wird.

Die Theorie der Konstruktion von Kohärenz durch das Erzählen von Geschichten (in unserem eigenen Kopf wie auch in unseren sozialen Beziehungen) verweist auf das Konzept der *Narrativen Identität*, dessen Kerngedanke darin besteht, dass erst das erzählende Ordnen der unendlichen im Strom der Selbsterfahrung gemachten Eindrücke Struktur und Sinn im eigenen Leben entstehen lässt. Das Konzept der Narrativen Identität wird uns später noch beschäftigen.

48 Keupp (2002), S.20.

49 Keupp (2008), S.56. Hervorhebung K.F.

50 Keupp (2002), S.10.

51 Keupp (2008), S.57.

52 Oerter / Montada, S. 305.

53 Keupp (2008), S.95.

3.3.5 Adoleszenter Möglichkeitsraum

Nachdem wir uns jugendlichen Wandlungsprozessen zunächst aus entwicklungspsychologischer Perspektive genähert haben, in deren Vordergrund das von der Jugend zu Erwartende und zu Bewältigende (die so genannten Entwicklungsaufgaben und Integrationsleistungen) stand, und anschließend aus sozialpsychologischer Perspektive, die sich mit dem Einfluss aktueller gesellschaftlicher Veränderungsprozesse auf die Identitätsentwicklung Heranwachsender befasst, wollen wir am Ende des ersten Teils dieser Arbeit noch eine mögliche und in Kapitel 3.1 angekündigte soziologische Sichtweise auf adoleszente Prozesse im Kontext gesellschaftlicher Generationenbeziehungen hinzunehmen und damit die wenig thematisierte Frage, welchen Beitrag Erwachsene – die generationell Anderen⁵⁴ - zu gelingenden Wandlungsprozessen Jugendlicher leisten.

Dadurch ergibt sich in Bezug auf die in den vorhergehenden Kapiteln angedeuteten rasanten gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundenen globalen und ökologischen Herausforderungen auch die Frage, was denn heute Ziel und Richtung jugendlicher Reifungsprozesse sein soll und muss. Bedeuten erfolgreiche Vergesellschaftung und Enkulturation eine möglichst umfängliche Zustimmung zu Werten, Handlungs- und Beziehungsmodellen einer Erwachsenengeneration, deren Lebenslogik in vielen Bereichen (Gesundheit, Wirtschaft, Ökologie etc.) auf lange Sicht hin weder nachhaltig noch nachfolgenden Generationen gegenüber verantwortungsvoll ist? Welche intergenerationellen Bedingungen unterstützen oder verhindern denn jugendliche Entwicklungsprozesse, die „Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz“⁵⁵ ermöglichen?

Natürlich eröffnet die Gewährung und Förderung von Adoleszenz im Sinne eines Möglichkeitsraums für individuelle und kollektive Umgestaltungen auch die Entstehung neuer kultureller Visionen und Praktiken, die die eigene Bedeutung – das Selbstverständnis der Erwachsenen und ihrer Lebensentwürfe innerhalb und außerhalb familiärer Kontexte - in mehreren Hinsichten infrage stellen, relativieren oder gar erschüttern⁵⁶. Diese Dynamik lässt uns Adoleszenz nicht einfach als Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein einordnen, sondern zielt ab auf eine „potentielle Qualität dieser Übergangsphase“⁵⁷. In diesem Sinne beschreibt Generativität die Gesamtheit von Aktivitäten und Haltungen seitens der Eltern und der Erwachsenengeneration, durch die adoleszente Individuation im Rahmen eines Moratoriums

54 King (2013), S.23.

55 So der Titel des Buches von Vera King (2013).

56 ebd, S.64f.

57 ebd,S.39. Hervorhebung im Original.

ermöglicht bzw. nicht zerstört wird. Ablösung *von* den Eltern impliziert auch die Auseinandersetzung mit der Ablösung *der* Eltern hinsichtlich ihrer generationellen Position als immer neu zu bestimmende Kombination aus Fürsorge und Zurückhaltung, Abgrenzung und Verfügbarkeit⁵⁸. Diese (soweit mögliche) innere Bewegung müsste sowohl das Selbst- und Weltverhältnis der Heranwachsenden- als auch der Elterngeneration verwandeln und setzt adoleszente Entwicklungsprozesse in einen größeren, nämlich mehrgenerationalen Kontext: den, so King, aus soziologischer Perspektive häufig auf unreflektierte Weise zum Gegenstand erhobenen *Entwicklungsaufgaben* steht nun die Komplementärfrage nach der *Ermöglichung von Adoleszenz* und dem zu leistenden Beitrag der jeweils erwachsenen Generation gegenüber⁵⁹. Diese Erwachsenengeneration befindet sich selbst inmitten riskanter und verunsichernder gesellschaftlicher Umwandlungsprozesse. Daher ergibt sich die Frage, ob aufgrund der zunehmenden Unlesbarkeit und Pluralisierung der Welt adoleszente Entwicklungsprozesse zu transformativen Bildungsprozessen werden, bei denen Erwachsene Jugendlichen nicht mehr beistehen können mit verlässlichen Prognosen und eindeutigen Interpretationen, sondern stattdessen durch Befähigung zum kompetenten Umgang mit transformatorischen Wandlungsprozessen als solchen. Um uns dieser Frage und möglichen Antworten nähern zu können, wenden wir uns im zweiten Teil dieser Arbeit nun der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu.

4. Transformatorische Bildungsprozesse

4.1 Einführung

In der Beschäftigung mit Theorien des Transformative Learning und der transformativen Bildung kommt man nicht vorbei am Soziologen Jack Mezirow. Ausgangspunkt seiner Untersuchung transformativer Lernprozesse waren Frauen, die tiefgreifende Veränderungen in ihrer Einstellung und Wahrnehmung sich selbst und ihrer Umwelt gegenüber erlebten, als sie nach langjähriger Pause Bildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf das Berufsleben durchliefen. Sein in den USA 1991 erstveröffentlichtes Buch zu dieser Thematik erschien 1997 in Deutschland unter dem Titel „Transformative Erwachsenenbildung“⁶⁰, in dem er einen konzeptionellen Rahmen für eine kritisch-reflexive Bildungsarbeit entwirft. Transformative Lernprozesse äußern sich demnach nicht in einem Zuwachs an Wissen und Kompetenzen, sondern richten sich auf einen strukturellen Wandel der Grundvoraussetzungen des

58 ebd, S.64.

59 ebd, S.63.

60 Mezirow (1997).

menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns. Mezirow beschrieb diese Grundvoraussetzung als Bedeutungsperspektiven⁶¹ im Sinne orientierungsgebender Schablonen oder Brillen für die Wahrnehmung und Interpretation neuer Erfahrungen⁶²:

„Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“⁶³

Bedeutungsperspektiven haben also drei Funktionen: Sie wirken wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich identitätsprägend für das Individuum. Gerade weil sie im Alltag ein hohes Maß an Sicherheit bieten, sind sie besonders schwer zu verändern. In transformativen Lernprozessen werden diese Bedeutungsperspektiven meist durch Irritationen in den persönlichen Weltbildern und krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht. Wesentlich für Transformative Lernprozesse ist für Mezirow die Möglichkeit eines herrschaftsfreien und kritischen Diskurses und gemeinsamer Reflexion über die Veränderungen, die häufig in informellen Räumen erlebt werden⁶⁴.

In den vergangenen Jahren wurde das Konzept des Transformative Learning von unterschiedlichen Forscher*innen in Auseinandersetzung mit den Auffassungen Mezirows weiterentwickelt. Besonders die südamerikanischen Ansätze der Befreiungspädagogik haben in Herausarbeitung des emanzipativen Aspekts von Lernprozessen das transformative Lernen um eine kollektiv-soziale Perspektive und die Notwendigkeit, soziale Kontexte, gesellschaftliche Rahmungen und ideologiekritische Positionen einzubeziehen, erweitert. Transformative Bildung wird zunehmend auch im Kontext der umweltverantwortlich-globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert⁶⁵. Kritik wurde außerdem an Mezirows Überbetonung von Rationalität und kritischer Reflexion und dem Verständnis von transformative learning als vorwiegend kognitivem Konzept geübt. Ein Konzept der Transformation der Identität müsse die Einflüsse von Unterbewusstsein und Emotionen im Lernprozess einbeziehen⁶⁶.

Auch deutsche Bildungstheoretiker*innen haben das transformative Lernen weiterentwickelt und empirisch erforscht. Allen gemeinsam ist sowohl im amerikanischen wie deutschsprachigen

61 ebd, S.4.

62 ebd, S.10.

63 ebd, S.35.

64 Umweltdachverband (2016), S.136.

65 Vgl. ebd., Felden (2014) und Singer-Brodowski (2016).

66 Felden (2014), S. 73.

Raum die Fokussierung auf Bildungsprozesse Erwachsener. Hinsichtlich des Gegenstandes dieser Arbeit *Wandlungsprozesse im Jugendalter* wird uns im weiteren besonders die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Hans-Christoph Koller unter Hinzunahme weiterer soziologischer und bildungstheoretischer Ansätze u.a. von Arnd-Michael Nohl, Heide von Felden, Winfried Marotzki und Reiner Kokemohr beschäftigen.

4.2 Eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

4.2.1 Reformulierung des Bildungsbegriffs

Nach wie vor ist Bildung sowohl Begründung wie Zielstellung pädagogischen Handelns. Der klassische von Humboldt geprägte Bildungsbegriff fasst Bildung als möglichst umfassende Entfaltung der menschlichen Entwicklungspotentiale im Prozess der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt⁶⁷. Dabei stellt Sprache sowohl in ihrer welterschließenden als auch kommunikativen Aufgabe das entscheidende Medium der bildenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt dar. Bildung als Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen Weltansicht geschieht für Humboldt über das Erlernen neuer Sprachen auch im Sinne neuer Denk- und Fühlweisen, um die Welt und das Verhältnis zu ihr immer neu zu lesen und zu beschreiben⁶⁸. Offen bleiben in Humboldts Bildungsverständnis Antworten auf die Fragen nach a) den Anlässen oder Herausforderungen, die dazu führen, die eigene Selbst- und Weltsicht in Frage zu stellen (sich auf eine fremde „Sprache“ einzulassen), b) der Möglichkeit, in einer von Pluralismus und Heterogenität (der Sprach- und Denkweisen) geprägten Gesellschaft überhaupt noch sprachfähig zu sein und damit c) der Erforschung der Bedingungen und Verlaufsformen von Bildungsprozessen⁶⁹.

Anknüpfend an und in Weiterentwicklung von Humboldt entwickelt Koller eine Bildungstheorie, die inspiriert durch Kokemohr⁷⁰ und Marotzki⁷¹ Bildungsprozesse abgrenzt von Lernprozessen. Dem Lernen als Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen innerhalb eines Rahmens steht Bildung als Lernprozess höherer Ordnung gegenüber, durch den der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend verändert⁷² (vgl. Kap. 2). Bildung wird reformuliert als Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Strategien nicht

67 Koller (2012), S. 11.

68 ebd, S.14.

69 ebd

70 Kokemohr (2007)

71 Marotzki (1990)

72 Koller (2012), S.15.

ausreichen. Diese Neufassung des Bildungsbegriffs knüpft an Humboldts Veränderung der Welt- und Selbstsicht an, bezieht aber über Humboldt hinausgehend zum einen die Anlässe dieser Veränderungen im Sinne von Problem- bzw. Krisenerfahrungen ein und umfasst weiterhin ausdrücklich eine empirische Perspektive, um die bildungstheoretischen Überlegungen anschlussfähig an die qualitative Bildungsforschung zu machen⁷³. Diesem Bildungsverständnis folgt neben Koller auch Nohl, für den die Subjektivierung durch Transformation von Lebensorientierung geschieht⁷⁴ und der Bildung in der pluralen Wissensgesellschaft als transformatives Geschehen versteht, da es nicht mehr den Ansprüchen der Zeit genüge, das Wissen vergangener Generationen zu erlernen und zu erweitern, sondern es für die nachfolgenden Generationen der Transformation des Rahmens und der Struktur bedürfe⁷⁵. Koller ermutigt dazu, nicht nur den Bildungsbegriff anders zu denken, sondern auch das Bildungsgeschehen selbst als ein Anderswerden zu begreifen⁷⁶.

4.2.2 Dimensionen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Eine von diesen Grundgedanken ausgehende Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse muss Koller zufolge vier Dimensionen umfassen, die er unter Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieansätze entfaltet. Koller fragt erstens, wie eine *Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse* oder anders gesagt, der Subjektkonstitution zu konzeptualisieren sei. In einem zweiten Schritt fragt er nach der Erfassung von *Problemlagen bzw. Krisenerfahrungen*, die Koller als Anlass für transformatorische Bildungsprozesse voraussetzt. Anschließend untersucht er die *Verlaufsformen, Prozessstrukturen und Hindernisse* der Veränderungen und insbesondere die Entstehung von Neuem im Zuge der Transformationen. Abschließend befasst er sich mit der Möglichkeit der *empirischen Erforschung* von Bildungsprozessen⁷⁷.

Eine weitere Frage, die Koller jedoch nur kurz streift, betrifft die *normativen Implikationen* von Bildungsprozessen, konkret die Unterscheidung von Bildung und bloßer Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen⁷⁸.

In den nächsten Kapiteln sollen die vier Dimensionen dieser Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse vertiefend erläutert werden.

73 ebd

74 Nohl (2006), S.8.

75 ebd, S.11.

76 Koller (2012), S.9.

77 ebd, S.17.

78 ebd, S.18f.

4.3 Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse

4.3.1 Matrix für Denken, Handeln und Wahrnehmung

Koller versucht die theoretische Erfassung der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen zunächst mit Bezugnahme auf Bourdieus Habitusbegriff, mit dem Bourdieu eine ganz bestimmte Weise, sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst zu verhalten, beschreibt⁷⁹. Der Habitus erzeugt Handlungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen und ist das Ergebnis zahlreicher Lern- und Konditionierungsprozesse, die im Körper verankert (inkorporiert) sind. Bourdieu beschreibt den Körper (als Sitz von Habitus) als Resultat sozialer Zurichtungen – sowohl im Laufe der individuellen wie kollektiven Geschichte⁸⁰. Der Habitus als System von Dispositionen und Schemata fungiert als Matrix für das Denken, Handeln und die Wahrnehmung. Seine Automatismen werden durch Reflexion auf ihren Vollzug gestört⁸¹. Bourdieu geht davon aus, dass im Habitus die Tendenz verankert ist, sich vor Krisen und Infragestellung zu schützen und dass durch seine Trägheit und Veränderungsresistenz transformative Lernprozesse eher unwahrscheinlich sind⁸². Allerdings räumt er die (wenn auch unwahrscheinliche) Möglichkeit der Entstehung neuer Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsdispositionen im Falle einer *Diskrepanz* zwischen den aktuellen Bedingungen und Habitus ein. Die Konfrontation mit neuen Existenzbedingungen und mehr noch die Reaktion darauf kann zu einer Transformation des Habitus führen, sofern die Akteur*innen sich nicht einfach resignativ an die neuen Bedingungen anpassen oder sich vehement dagegen auflehnen, was beides Schutzreaktionen im Sinne des Erhaltes habitueller Strukturen wären⁸³. Habitus strukturiert also die Art des Selbst- und Weltbezuges bzw. die Grundfiguren der lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung. Bildungsprozesse werden dort notwendig, wo Erfahrungen nicht in die lebensgeschichtlich aufgebaute Ordnung⁸⁴, nicht in die Rahmen (Marotzki) bzw. Bedeutungsperspektiven (Mezirow) integriert werden können bzw. wo Selbst- und Weltentwürfe prekär werden.

4.3.2 Das Konzept der narrativen Identität

Das Habituskonzept Bourdieus stößt, so Koller, sowohl in der Beschreibung des

79 ebd, S.23.

80 Bohn (2002), S.258.

81 ebd, S.259.

82 Koller (2002), S.26f.

83 ebd, S.28.

84 Kokemohr (2007), S.14.

transformatorischen Geschehens von Bildungsprozessen als auch hinsichtlich der individuellen, psychischen Seite des Selbst- und Weltbezugs an Grenzen. Gerade in der Untersuchung des Selbstverhältnisses begegnet uns der Begriff der Identität wieder als einem wie bereits von Heiner Keupp beschriebenen riskanten, zukunfts-offenen Entwurf des Verhältnisses zum eigenen Selbstbild⁸⁵. Im Kontext transformatorischer Bildungsprozesse ist das weiter vorn erwähnte Konzept der *narrativen Identität* besonders interessant für die Erfassung der Beziehung, die ein Ich zu sich selbst unterhält, zumal es Identität als Resultat eines Prozesses und damit als dynamische Größe begreift. Selbstverhältnisse werden zum Problem, wenn Kontinuität und Kohärenz der Selbstthematization nicht mehr gesichert sind. Narrative Identität antwortet auf das Problem der Selbstheit und damit der Übereinstimmung des Ich mit sich selbst in verschiedenen sozialen Rollen zu verschiedenen Zeiten und trotz der geistigen und körperlichen Veränderungen. Das Erzählen ist die Praktik und der Prozess der Herstellung dieser Übereinstimmung. Weder das Leben selbst noch ein unverlierbarer innerer Identitätskern, sondern die Geschichten sind der Ort der Einheit der Person mit sich selbst. Das Erzählen ist damit eine Syntheseleistung zur permanenten Konstitution von Identität⁸⁶. Durch das Artikulieren (lat. *articulus*: Glied, Abschnitt, Teilchen) findet das kontinuierliche Ordnen und Neuverbinden von Erfahrungen als Antworten auf alle Varianten der Fragen *Wer bin ich?*, *Woher komme ich?* und *Wer will ich sein?* statt.

Narrative Identität entsteht auf drei Ebenen: a) auf der Ebene der Fabelkomposition (Syntheseleistung), b) im Prozess des Erzählens und der Konstruktion des Helden bzw. der Heldin, der oder die verschiedene Transformationen durchmacht und c) auf der Ebene des Hörens/Lesens einer Geschichte, indem der Zuhörer / die Leserin die Geschichte zu sich selbst ins Verhältnis setzt und sich mit der Erzählfigur identifiziert⁸⁷. Somit ist das Erzählen nicht bloßer Ausdruck einer Erfahrung, sondern bringt durch nachträgliche Konstruktion bzw. Modifikation die Einheit des Lebens erst hervor und wird zudem selbst auch zur Erfahrung⁸⁸. Dabei ist zu beachten, dass es gesellschaftlich-kulturell vermittelte Konventionen des Erzählens gibt, die Einfluss auf die Struktur und Erzählweise der Geschichte nehmen. In einem sozialen Aushandlungsprozess sollen Abweichungen von erwartetem Handeln nachvollziehbar gemacht werden, indem eine erklärende Geschichte konstruiert wird, die von der Stimmigkeit der Abweichung überzeugt (wobei mit Koller zu fragen ist, ob Abweichungen in einer

85 Koller (2002), S.34f.

86 ebd, S.35-37.

87 ebd, S.38f.

88 ebd, S.39.

pluralistischen Welt nicht immer „normaler“ werden)⁸⁹.

Die Bedeutung des Konzepts der narrativen Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse liegt vor allem in der Beschreibung der Konstitution von Identität bzw. in der begrifflichen Erfassung von Selbstverhältnissen, die unter der Anforderung stehen, mit narrativen Mitteln den in sich disharmonischen Stoff der Erzählung zu vereinheitlichen zum Zweck der Erzeugung von Kohärenz⁹⁰. Jedoch ist und bleibt Identität immer brüchig durch fehlende Übereinstimmung, durch ihren Prozesscharakter, durch die Ambivalenz von gesellschaftlicher Erwartung und persönlicher Erfahrung oder durch die Bezogenheit auf andere, deren Zustimmung erhofft wird. Selbstverhältnisse sind nicht unabhängig vom Verhältnis zu anderen (und zur Welt) erfassbar, sie sind eingebunden in ein Geflecht aus Anderen⁹¹- und Weltbezügen⁹². Alles, was diese Brüchigkeit ausmacht, stellt potentiell einen Anlass für Transformationsprozesse dar. Transformationen wiederum sind der bevorzugte Stoff von Geschichten. Das Erzählen selbst und damit die Re-Konstruktion bzw. Neuordnung der Welt- und Selbstverhältnisse kann ebenso ein transformatorischer Bildungsprozess sein wie der Prozess des Zuhörens.

4.3.3 Konstitution und Infragestellung des Ich

Entschieden radikaler wird das Problem der Identität von Koller mit Bezugnahme auf verschiedene theoretische Ansätze der Subjektivierung beleuchtet, was besonders hinsichtlich jugendlicher Wandlungsprozesse interessant ist und ein tieferes Verständnis der Verflochtenheit von Selbst- und Anderenverhältnis ermöglicht.

Ein Kind erlebt die Wahrnehmung seiner Gestalt als Ganzes und damit die Erzeugung des Ich als eigenständiges und einheitliches Subjekt erstmals durch den Anblick seines Spiegelbildes: der Illusion der Ganzheit. Die Konstitution des Subjektes und damit die Entstehung des Ich ist nur möglich durch Identifikation mit etwas, das *nicht* es selbst ist⁹³. Das Angewiesensein auf etwas außerhalb seiner selbst (entweder das *Bild* des eigenen Körpers im Spiegel oder die Existenz anderer und das Verhältnis zu ihnen) wird das Kind sein ganzes Leben lang begleiten: Zum einen sind die Anwesenheit und Fürsorge der anderen die Voraussetzung dafür, dass das Subjekt überhaupt ein Verhältnis zu sich selbst entwickeln kann. Zum anderen muss sich das

89 ebd, S.42.

90 ebd, S.42f.

91 Konsequenterweise müsste im Kontext transformatorischer Bildungsprozesse von einer Transformation der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse die Rede sein. Vgl. Koller (2012), S.58.

92 Vgl. das Bild eines Identitätsnetzes aus Kapitel 3.3.4.

93 ebd, S. 46f.

Subjekt gegen diese anderen, die so konstitutiv für sein Selbstverhältnis sind, und das Angewiesensein abgrenzen zugunsten seines Bedürfnisses nach Autonomie⁹⁴.

Aus neurobiologischer Perspektive liegt in dieser Ambivalenz eine *conditio humana*. Während der entscheidenden Lern- und Prägungsprozesse innerhalb der ersten neun Monate im Mutterleib macht jeder Mensch zwei vorgeburtliche Erfahrungen, deren Gleichzeitigkeit ein Leben lang (unbewusste) Erwartungshaltung bleibt: die Erfahrung von enger Verbundenheit und die Erfahrung von täglich über sich Hinauswachsen, von Freiheit und Kompetenzerwerb. Das innere Konzept von Selbstwirksamkeit kann nur entstehen, wenn Kinder die Erfahrung machen können, dass sie tatsächlich etwas bewirken können⁹⁵. Um aber überhaupt Erfahrungen machen und lernen zu können, bedarf es Geborgenheit und Sicherheit.

„Nur wenn diese beiden Grundbedürfnisse gestillt werden können, ist ein Kind – und später ein Erwachsener – in der Lage, die in seinem Gehirn bereitgestellten vielfältigen Vernetzungsangebote auf immer komplexer werdende Weise zu nutzen und ein entsprechend komplexes Gehirn zu entwickeln.“⁹⁶

Die durch vorgeburtliche Prägung erwartete und offenbar schmerzlich vermisste Gleichzeitigkeit der beiden Grunderfahrungen Verbundenheit und Freiheit scheint jeweils das Entbehrte bedeutsam werden zu lassen zuungunsten bzw. zum Preis des anderen. Genau in der Diskrepanz, die mit dieser ersehnten, aber kaum verfügbaren Gleichzeitigkeit einhergeht, liegt eine brüchige Stelle im Selbst- und Anderenverhältnis und damit ein potentieller Anlass für transformatorische Bildungsprozesse.

Diese Gleichzeitigkeit und Ambivalenz von einerseits leidenschaftlicher Verhaftung und Abhängigkeit von der Bindung an die Eltern und deren Macht und andererseits der Verleugnung und Abgrenzung von ihnen zugunsten der Unabhängigwerdung, da sonst Subjektwerdung gar nicht möglich ist⁹⁷, begegnet uns gerade in der Arbeit mit Jugendlichen. Die Abgrenzung von denen, die so tief geliebt werden, ist oft begleitet von einer Scham, die dazu führt, die leidenschaftliche Bindung an die früheren Bezugspersonen im Verhältnis zu anderen zu reaktivieren.

Wenn wir die für die Identität konstitutiven anderen - in Fall Jugendlicher also vor allem die Eltern – als Inhaber von Macht begreifen, verschärft sich das ambivalente Verhältnis von Subjekt und Macht nochmals: erst durch Unterwerfung unter die Macht gewinnt das Subjekt seine Existenz und damit seine Handlungsfähigkeit, die sich potentiell und widerständig auch gegen die Macht richtet. Das Subjekt ist sowohl und gleichzeitig das Resultat einer ihm

94 ebd, S.53.

95 Hüther (2006)

96 Hüther (2012), S.46.

97 ebd, S.56f.

vorausgehenden Macht als auch zunehmend Instanz der Machtausübung und somit das Feld, auf dem Autonomie und Heteronomie auf komplizierte Weise miteinander verbunden sind⁹⁸. Die Handlungsfähigkeit (der Jugendlichen) übersteigt nach und nach die sie ermöglichende (elterliche) Macht im Sinne eines Überschusses, der über die Macht hinausweist. Jede Wiederholung der Bedingungen der Unterwerfung ist leicht verändert und trägt in sich das dynamische Potential der Verschiebung bzw. Transformation. Dadurch wird im Laufe der Zeit das Verhältnis von Macht und Subjekt von innen her aufgeweicht⁹⁹. Jede Wiederholung birgt die Möglichkeit, nach Spielräumen für transformatorische Bildungsprozesse auch in jenen Handlungsweisen des Subjekts zu suchen, die zunächst bloß als bestärkende Wiederholung der eigenen Unterwerfung erscheinen. Die Eltern-Kind-Beziehung ist offensichtlich eine Variante des Welt- bzw. Anderenverhältnisses und damit Gegenstand der transformativen Bildung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Subjekt zur Entwicklung seines Selbstverhältnisses nach Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst, also nach gesellschaftlicher Anerkennung zum Preis von Verletzlichkeit und Abhängigkeit suchen muss. Das Welt- und Selbstverhältnis wird grundlegend strukturiert durch den Bezug auf andere.¹⁰⁰ Mit Rainer Kokemohr: die Konstruktion des Subjekts erfolgt selbstreferenziell als auch sozialreferenziell¹⁰¹. Gerade hinsichtlich des Bedürfnisses nach gesellschaftlicher Anerkennung muss eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse neben der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen ihre Aufmerksamkeit auf die Analyse gesellschaftlicher Normen richten, die die Frage betreffen, wer innerhalb einer Gesellschaft als vollgültiges Subjekt anerkannt wird und wer nicht, welche Wirkung das für die Subjekte hat und unter welchen Bedingungen aus dieser (Verweigerung von) Anerkennung Widerstandspotential und Handlungsfähigkeit erwächst¹⁰².

4.4 Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse

4.4.1 Krisenerfahrungen

In den vorausgehenden Kapiteln war bereits von Situationen die Rede, in denen die Stabilität von Selbst- und Weltverhältnissen in Frage gestellt wird. Eine solche Erfahrung (i.S.v. etwas durchmachen) ist etwas, was einem Subjekt widerfährt und es als Handlungszentrum in Frage stellt. Ursache solcher Krisenerfahrungen und damit Anlässe für Transformationen der Welt-

98 ebd, S.60.

99 ebd, S.61f.

100 ebd, S.65.

101 Kokemohr (2007), S.22.

102 Koller (2012), S.68.

und Selbstverhältnisse können gesellschaftlich bedingte Problemlagen sein, für deren Bewältigung die bewährten Strategien nicht ausreichen, oder individuelle Krisenerfahrungen,

„wie sie z.B. mit der Adoleszenz oder anderen Statuspassagen im Lebenslauf einhergehen. In solchen Fällen ist die Irritation bisher wirksamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen auf körperliche Veränderungen (wie in der Pubertät) und neue soziale Erwartungen zurückzuführen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Status- oder Altersgruppe ergeben.“¹⁰³

Bedeutsam ist, dass der Anstoß von außen durch etwas „Fremdes“ kommt und Bildung damit nicht die Entfaltung immer schon vorhandener innere Kräfte, sondern ein responsives Geschehen¹⁰⁴ ist, wobei die Fremdheit sowohl inter- als auch intrasubjektiv sein kann: intersubjektiv etwa im Zuge neuer sozialer Erwartungen, intrasubjektiv zum Beispiel durch körperliche Veränderungen, denen Jugendliche in der Pubertät ausgeliefert sind.

4.4.2 Die Erfahrung des Fremden

Bei der Frage nach Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse begegnet uns die Erfahrung des Fremden als eine typische Herausforderung. Bildungsprozesse sind nicht einfach als Selbst-Bildung mit dem Subjekt im Zentrum zu verstehen, sondern das Subjekt ist dem Anspruch des Fremden ausgesetzt¹⁰⁵. Mit Bezug auf Bernhard Waldenfels' Konzept der Erfahrung des Fremden als Krise beschreibt Koller die Erfahrung des Fremden nicht zwingend als negative Erfahrung, sondern als ein „Außerkraftsetzung einer Ordnung samt Alternative zwischen Ja und Nein“¹⁰⁶. Erinnern wir uns an die körperlichen Veränderungen während der Pubertät, stellt sich Jugendlichen nicht die Frage nach Zustimmung oder Verweigerung, gibt es keine reale Entscheidung für oder gegen den Erhalt des kindlichen Körpers, sondern es bleibt ihnen nur ein (kreatives oder destruktives) Antworten auf den Anspruch des Fremden. Im Prozess der „allmählichen Verfertigung von Antworten im Antworten“¹⁰⁷ findet eine tiefgreifende Veränderung des Selbstverhältnisses und darauf folgend auch des Anderen- und Weltverhältnisses statt.

Eine weitere Erscheinungsweise des Fremden kann darin bestehen, dass es sich zeigt, indem es sich entzieht. Die sich daraus ergebende Beunruhigung kann bedrohlich, aber auch verlockend sein, die (zunächst) widerständige Erfahrung kann in die eigene Ordnung einbrechen wie auch neue Möglichkeiten eröffnen¹⁰⁸. Exemplarisch kann auf das erste sexuell-erotische Sehnen

103 ebd, S.72. Klammer im Original.

104 Koller (2007), S.71.

105 Koller (2012), S. 85f.

106 ebd, S.82.

107 ebd, S.84.

108 ebd, S.83.

verwiesen werden – das Fremde stellt einen Anspruch, verlockend und bedrohlich zugleich, den zu beantworten Jugendliche nicht im Rahmen ihrer bekannten Strategien, sondern nur im Zwischenraum zwischen ihrem sich verändernden Selbst und dem Fremden fähig werden. Dieses *über sich hinaus zitternd Antwort suchen* mag auch eine andere Formulierung für die Sehnsucht vieler Jugendlicher nach Grenzerfahrungen sein, so dass die Erfahrung des Fremden ein besonders für Jugendliche typischer Anlass für transformatorische Bildungsprozesse sein könnte. Dieser Zwischenraum zwischen Selbst und Fremdem kann sich inter-, aber auch intrapersonal auf tun – das Fremde kann dem Selbst auch im Eigenen, in sich selbst begegnen und seinen Anspruch erheben. Bildungspotenzial entsteht demnach durch Bezugnahme auf Fremdes im anderen, in Texten und Filmen (beispielsweise Filme über Massentierhaltung etc.) ebenso wie in mir selbst¹⁰⁹.

Eine naheliegende Reaktion auf den Einbruch des Fremden in die eigene Ordnung besteht in seiner Abwehr durch Negation (man denke an Essstörungen nicht weniger pubertierender Mädchen im Widerstand gegen den sich entwickelnden Körper und die damit verbundene Rolle), Umdeutung, Abdunkelung oder Diffamierung zum Zwecke der Aufrechterhaltung der eingelebten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsfiguren. Bildungsprozesse werden von widerständigen Erfahrungen angetrieben, doch nicht jede widerständige Erfahrung mündet in einen Bildungsprozess¹¹⁰.

4.4.3 Transitionen als Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse

Alle Konzeptionen transformativer Bildung gehen von einem Wandel der Identität durch eine Veränderung der eigenen Selbst- und Weltreferenz, von Habitustransformationen (Koller mit Bezugnahme auf Bourdieu), Veränderung der Rahmen (Marotzki), der Lebensorientierung (Nohl) bzw. der Welt- und Selbstverhältnisse (Mezirow) aus. Gemeinsam ist allen Konzeptionen weiterhin, dass besondere Problemlagen, Krisen oder widerständige Erfahrungen Anlass solch tiefgreifender Veränderungen sind¹¹¹. Was genau ist unter einer transformatorischen Veränderung des Rahmens vorstellbar?

Heide von Felden schlägt vor, die Veränderung von Rahmen als Transition (Übergangsprozess) zu begreifen. Mit diesem sozialpsychologischen Begriff werden gleichzeitig sowohl individuelle Handlungspotentiale und Bewältigungsvermögen als auch gesellschaftliche

109 Kokemohr (2007), S. 21 und 30.

110 ebd., S. 21.

111 Felden (2014), S.79.

Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse fokussiert¹¹². Transitionen sind in diesem Verständnis Änderungen der gesellschaftlichen, sozialen oder individuellen Bedingungen, auf die eine Person reagieren muss, wodurch sie in einen Prozess gerät, der ihr zunächst widerfährt, den sie jedoch durch ihre Haltungen und Handlungen wesentlich mitbewirkt¹¹³.

Geht man davon aus, dass Transitionen grundsätzliche Änderungen der Rahmungen darstellen, wird eine nochmalige Reformulierung des Unterschieds zwischen Lernen und Bildung möglich. Lernen vollzieht sich demnach

„im Rahmen eines Horizontes, der die Erwartung des Neuen beinhaltet, wobei die Erwartung sowohl bestätigt als auch widerlegt werden könne. Bildung hingegen sei eine Transformation von einem Horizontrahmen zu einem anderen. Eine Erwartung an einen neuen Horizontrahmen könne nicht angenommen werden, weil das Neue und Fremde unerwartet und nicht antizipierbar quasi als Widerfahrnis eintrete“¹¹⁴

Nun bedeutet nicht jede Veränderung in Übergängen grundlegenden Wandel. Transitionen aber stellen die Voraussetzungen dafür bereit, dass Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen stattfinden.

4.5 Die Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen

4.5.1 Bedingungen

Nach der Beschäftigung mit der Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse und typischen Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse stellt Koller Überlegungen zur Hervorbringung *neuer* Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse an. Dabei hält er zunächst fest, dass zwar nicht *jede* Form der Bildung zwingend mit der Entstehung von Neuem gleichzusetzen sei, dass aber der hier beschriebene „Typ von Bildungsprozessen notwendigerweise mit der Entstehung neuer Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse einher geht.“¹¹⁵

Diesmal bedient sich Koller wissenschaftstheoretischer Konzepte, die sich mit Verlaufsformen und Bedingungen innovativer Prozesse beschäftigen. Übertragen auf Bildungsprozesse kommt er zur Erkenntnis, dass die Entstehung neuer Selbst- und Weltentwürfe weder vorhersehbar noch pädagogisch planbar oder steuerbar ist, allerdings gibt es begünstigende Bedingungen. Diese sind zum einen die Überraschung oder sogar existentielle Erschütterung durch ein unerwartetes Ereignis und damit Verschärfung des Handlungsdruckes, zum anderen das scheinbare Gegenteil,

112 Felden, S.64.

113 ebd, S.78f.

114 ebd, S.79.

115 Koller (2012), S. 101.

nämlich die völlige Entlastung von jedem Handlungsdruck¹¹⁶. Gemeinsam ist beiden Bedingungen das Ausschalten des kontrollierenden Verstandes sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen. Transformatorische Bildungsprozesse benötigen „Spielräume für experimentelles Handeln [...], die frei von rationaler Steuerung und externer Erfolgskontrolle sind.“¹¹⁷

Aus der hermeneutischen Philosophie überträgt Koller die Position, dass in transformatorischen Bildungsprozessen die Entstehung des Neuen kein plötzlicher Vorgang ist, sondern eine allmähliche und prinzipiell unendliche Annäherung des Subjekts an die zu verstehenden Gegenstände – sich selbst, die anderen und die Welt¹¹⁸.

Die Entstehung von Neuem wird verstanden als Prozess, der Zeit und Muße braucht und geduldige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zur Voraussetzung hat. Die transformative Kraft dieses Prozesses entspringt aus einer Hinwendung zur und der Offenheit für die Sache (das Fremde) durch radikales Infragestellen des eigenen Vorverständnisses (der bisher gültigen Selbst- und Weltbezüge) sowie Respekt für die Andersheit dessen, was erfasst werden soll¹¹⁹.

Hinwendung jenseits von Erfolgskontrolle und Zielorientierung bedeutet auch im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen a) überhaupt ein Bewusstsein zu schaffen für einen Übergangsprozess bzw. einer wie von Heide von Felden beschriebenen Phase der Transition und b) Räume zu eröffnen (im Sinne entweder experimenteller Spielräume oder auch informeller Räume für kritisch-diskursive Reflexion wie bei Mezirow), um ein authentisches Gespür für den Anspruch des Fremden entwickeln zu können und eigene „Antworten im Antworten allmählich zu verfertigen“. Diese können dann c) in einem andauernden Prozess zu realitätstauglichen Wegen und Mitteln der Krisenbewältigung verarbeitet werden¹²⁰.

4.5.2 Das Neue im Alten

Das entstehende Neue in diesem Prozess ist zugleich emergent und determiniert. Emergent, da es nicht aus der Routine ableitbar und damit genau *so* zu erwarten ist, sondern sich in der Gegenwart spontan vollzieht. Determiniert, da es nur im Rahmen des objektiv Möglichen (sowohl des individuell-biografisch möglichen Veränderungspotentials als auch im Rahmen der geltenden sozialen Regeln) vollziehbar ist. Das Ich trifft für sich selbst überraschend eine neue Wahl, die ins Selbstbild integriert werden muss, es sei denn, sie wird unterbrochen oder

116 ebd, S. 110.

117 ebd, S. 111.

118 ebd, S.125.

119 ebd, S.126.

120 ebd, S. 117 und 119.

verdrängt zum Zwecke der Sicherung der bisher gültigen Ordnung¹²¹.

Jeder Mensch besitzt ein beträchtliches biografisches Hintergrundwissen, Potentiale ungelebten Lebens, welches reflexiv nicht einfach zugänglich ist und dennoch eine ganz außergewöhnliche Ressource für Bildungsprozesse bzw. lebendiges Potential zur Veränderung von Strukturen darstellt. Die durch Krisenerfahrungen provozierte Entzifferung von Sinnüberschüssen des biographischen Wissens und deren Neuauslegung unter neuen Bedingungen wird, so Heide von Felden, angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu einer geradezu erforderlichen Schlüsselqualifikation¹²².

Auch Koller begreift mit Bezug auf die sozialwissenschaftlichen Ansätze Ulrich Oevermanns und Judith Butlers das Neue als eine im Alten enthaltene nicht verwirklichte Möglichkeit. Oevermann selbst formuliert, dass die

„Krise als subjektiv unmittelbar erfahrene Konstellation zugleich auf ihrer Rückseite schon immer die ausdeutbaren Inhalte, gewissermaßen die konkreten Utopien der Zukunfterschließung bereithält, auf die im Gesichtskreis des gescheiterten Alten kein Licht fallen konnte. So gesehen wäre das Neue zugleich die Rekonstruktion des hinter dem gescheiterten Alten liegenden ganz Alten bzw. Vor-Vergangenen.“¹²³

Hinsichtlich der Frage nach der Geschwindigkeit bzw. des Zeitbedarfs von Transformationsprozessen verweist Koller nochmals auf die Bedingungen transformatorischer Bildungsprozesse. Auch wenn die Emergenz des Neuen sich zuweilen blitzartig und spontan vollzieht, bedarf es einer Phase des Stillstandes und der Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck, Zeiträume der Entschleunigung also, die dem Alltag entzogen sind, deren Verfügbarkeit darüber entscheiden kann, ob Transformation stattfindet oder nicht¹²⁴. Angesichts der Beschleunigungstendenzen spätmoderner Gesellschaften werde „Bildung im hier entwickelten Sinn immer notwendiger und zugleich immer riskanter“¹²⁵.

Das Neue ist also nicht das völlig Unbekannte, noch nie Dagewesene und nicht der radikale Gegensatz des Alten, sondern entsteht vielmehr entweder durch die Wahl einer bisher nicht realisierten Möglichkeit oder durch Aneignung und Bedeutungsverschiebung des Alten (in unscheinbaren Variationen innerhalb der Wiederholungen des bereits Vorhandenen)¹²⁶. Damit

121 ebd., S.116.

122 Felden (2014), S. 74f.

123 Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt/M: Suhrkamp, S.267-336., S.319f. Zitiert aus: Koller (2012), S.118.

124 Koller (2012), S. 119.

125 ebd., S. 120.

126 ebd., S.135. Ein Beispiel dafür wäre die Aneignung derjenigen Begriffe, durch die Menschen verletzt und degradiert wurden (z.B. „Schwule“, „Zecken“) im Sinne einer nun positiv gedeuteten Selbstbezeichnung, also Kontextverschiebung. Vgl. ebd., S. 134.

Ein auf Jugendliche bezogenes Beispiel wäre die Aneignung des Begriffs „erwachsen“, also den

kann sowohl die Innenwelt wie auch die diskursive Außenwelt zur Quelle des Neuen werden. Mit Kokemohr soll noch ergänzt werden, dass Bildungsprozesse Entwürfe eines Selbst- und Weltverhältnisses sind, die „um den Preis neuer Verschattung ins Licht [setzen], was vorausgehende Entwürfe verdeckten“¹²⁷, dass also die Entstehung des Neuen nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass auch die neuste Version von Identität nur eine vorläufige sein kann.

4.5.3 Das Moment des Neuen: Spontaneität

Mit Arnd-Michael Nohl werden transformatorische Bildungsprozesse nicht ausschließlich durch Krisen ausgelöst, sondern können auch spontanem Handeln entspringen. Im spontanen Handeln bricht das Neue ins Leben herein und kommt ein Bildungsprozess in Gang, der nachhaltige und tiefgreifende Transformationen in der Lebensgeschichte zeitigt und alle biografischen Erwartungen unterwandert¹²⁸. Spontanes Handeln (im Unterschied zu reflektierendem Handeln, in dem eine distanzierte Aufmerksamkeit nur einem kleinen Ausschnitt der eigenen Handlungsgewohnheiten gegenüber eingenommen wird) entfaltet sich jenseits von Gewohnheiten und (biografischer) Reflexion. Gerade aufgrund des Fehlens konzentrierter Aufmerksamkeit treffen die Möglichkeiten der „Welt“ und die Offenheit des Subjekts in einem für die Akteure unkontrollierbaren Vorgang aufeinander. Die Bildungsrelevanz dieses spontanen Vorgangs zeigt sich durch einen Moment der Affizierung (einem Bewegt-sein). Spontanphänomene entfalten sich im Zwischenraum zwischen Mensch und Welt, sind des Menschen Eigenstes, ohne seiner Verfügung zu unterliegen und können Bildungsprozesse auslösen, die Lebensorientierungen transformieren. Solche Transformation können nicht willentlich herbeigeführt werden, stellen sie doch eine Veränderung des Willens selbst dar¹²⁹. Jedoch findet sich auch bei Nohl die Erfahrung der Disharmonie bzw. des Auseinanderdriftens von Selbst und Umwelt, so dass die Offenheit des Subjekts Ergebnis einer langen Inkubationszeit ist. Der plötzliche spontane Ausbruch aus dem Alten kann neue Potentiale des Handelns eröffnen und das empirische Selbst mit der Gesamtheit seiner Bedingungen (dem „qualitativen Hintergrund“ bzw. der gesamten Sozialisationsgeschichte der Person) in Verbindung bringen¹³⁰. Wandlung ist wie bei Oevermann nicht Loslösung von, sondern

fördernden Eltern (man möge sich endlich erwachsen verhalten) den Begriff zu entreißen und sich zu eigen zu machen in der nun an die Eltern gestellten Forderung, endlich nicht mehr wie ein Kind, sondern zunehmend als Erwachsene*r behandelt zu werden.

127 Kokemohr (2007), S.26.

128 Nohl (2006), S.7.

129 ebd., S. 17f.

130 ebd, S. 108-116.

Entfaltung der Potentiale der Sozialisationsgeschichte. In diesem Prozess dominiert das spontane Handeln. Die Steuerung durch ein reflexives Ich tritt in den Hintergrund.

Hinsichtlich der Zeitstruktur kommt Nohl in seiner empirisch fundierten Analyse spontaner Bildungsprozesse ebenfalls zum Ergebnis, dass dem spontanen Handeln (Entstehung des Neuen) Phasen der „milieuspezifischen Desintegration“ (Irritation des Welt- und Selbstbezugs) vorausgehen und längerfristige Phasen des „Erkundens und Lernens“ und der „gesellschaftlichen Bewährung“ folgen¹³¹.

4.6 Empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse

4.6.1 Herausforderungen

Entsprechend der von Koller erarbeiteten Dimensionen einer transformatorischen Bildungstheorie richtet er an eine empirische Erforschung drei Fragen¹³²:

(1) Was soll erfasst und beschrieben werden (Welt- und Selbstverhältnisse als Bezugspunkt transformatorischer Bildungsprozesse)? (2) Wie werden die Bildungsprozesse veranlassenden Problemlagen für einer empirische Untersuchung zugänglich? (3) Wie kann man Verlaufsformen und Bedingungen von transformatorischen Bildungsprozessen analysieren?

Da deutlich ist, dass Bildungsprozesse keine objektiven Gegebenheiten sind, die sich unabhängig von Bedeutungszuschreibung der Beteiligten vollziehen, erweisen sich quantitative Forschungsmethoden als nicht geeignet für die Erforschung von Transformationsprozessen. Doch auch qualitative Bildungs- bzw. Biografieforschung steht vor dem Problem, etwas empirisch identifizieren zu wollen, was sich ihrem Zugriff zumindest partiell entzieht, jedoch für pädagogisches Handeln bedeutsam sein könnte¹³³.

Zudem ist biografisches Erzählen begrenzt durch soziale Normativität und kontaminiert durch das Gegenüber (vgl. Kapitel 4.3.2 über narrative Identität), verbunden mit der Frage, wer bzw. welche Art von Rechenschaft über das eigene Leben gesellschaftlich - hier vertreten durch Zuhörer*in / Interviewer*in - überhaupt anerkannt wird¹³⁴. Koller schlussfolgert daraus, dass empirische Bildungsforschung selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein sollte und

„in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben sollte für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer,

131 ebd, S. 266-281.

132 Koller (2012), S. 158.

133 ebd, S. 148 und 153.

134 ebd, S. 149ff.

methodischer und sonstiger Art herausfordern.“¹³⁵

4.6.2 Methoden

Da Bildungsprozesse meist langfristige Geschehen sind, die sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklung vollziehen, eignen sich im Rahmen der qualitativen Forschung biografische Verfahren. Die Rekonstruktion biografischer Bedingungen und zeitlicher Verläufe als Charakteristika der Infragestellung und Umgestaltung von Welt-, Anderen und Selbstverhältnissen ist am besten durch narrative Interviews zugänglich, bei denen die Relevanzsetzung von den Akteur*innen selbst vorgenommen wird¹³⁶. Geeignete Daten für Erkenntnisse über Verlauf und Bedingungen von Bildungsprozessen können zum einen in narrativen Interviews in zeitlichen Abständen gewonnen werden, welche die Transformation am Resultat erkennbar werden lassen könnten. Zweitens können in einer konkreten Situation (Fremdheits- oder Krisenerfahrung) Daten gesammelt werden, wobei es sich hier um einen sehr kurzen Zeitraum handelt. Drittens können narrative Interviews selbst der Ort der Transformation sein. Koller betont,

„dass das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte eine geeignete Form darstellt, Bildungsprozesse anzustoßen, die sich während des Erzählens selber vollziehen, indem Vergangenes und Gegenwärtiges in Beziehung gesetzt werden“¹³⁷

Zur Datenauswertung eignen sich narrativ-analytische Verfahren, die neben der Inhaltsanalyse auch die Sequenzialität (zeitliche Verläufe), formale Besonderheiten und sprachliche Phänomene berücksichtigen¹³⁸.

4.6.3 Grenzen und Perspektiven

Die Grenzen qualitativer Biografieforschung beziehen sich zunächst immer auf die Beschränkung auf eine kleine Anzahl der Einzelfälle. Zudem wird im Erzählen die Vergangenheit durch die Gegenwartsperspektive gestaltet und modifiziert. Zum anderen blendet die individuelle Perspektive gesellschaftliche Rahmenbedingungen aus, so dass ein Übergewicht der Analyse der Selbst- zuungunsten der Weltverhältnisse entstehen kann, welches durch überindividuelle Hintergrundanalysen zu ergänzen ist¹³⁹.

Als weitere Schwierigkeit räumt Koller ein, dass die Rekonstruktion erfolgreich vollzogener

135 ebd, S.152.

136 ebd, S. 154.

137 ebd, S. 168.

138 ebd, S. 155 und Nohl (2006).

139 Koller (2012), S. 156.

Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse bisher selten gelungen ist. Häufiger konnten *Bildungsprobleme* (Situationen der Infragestellung von Welt- und Selbstverhältnissen) oder *Bildungspotentiale* (Ressourcen, auf die in Transformationsprozessen zurückgegriffen werden kann) erfasst werden¹⁴⁰.

Koller zieht dreierlei Ursachen für die unbefriedigende Forschungssituation in Erwägung: einmal, dass die theoretischen Ansprüche an Bildungsprozesse so hoch seien, dass das Konzept der Transformatorischen Bildung Bildung zu einem unwahrscheinlichem Vorgang macht; zum zweiten, dass die methodischen Verfahren ungeeignet für die Erfassung durchaus stattfindender Transformationsprozesse sind und drittens, dass Bildung eben in keinem

„abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis [besteht] als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang“¹⁴¹

Gerade dieser Eindruck des „Anderswerdens mit offenem Ausgang“, der wohl nicht wenige Eltern mit Blick auf ihre adoleszenten Kinder dann und wann ereilt, baut uns eine recht breite Brücke zum dritten Teil dieser Arbeit. Hier sollen die drei inhaltlichen Dimensionen einer transformatorischen Bildungstheorie auf jugendliche Wandlungsprozesse bezogen werden.

5. Wandlungsprozesse im Jugendalter als Transformatorische Bildungsprozesse

5.1 Dreidimensionale Untersuchung jugendlicher Wandlungsprozesse

5.1.1 Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses: Transformation versus Konstitution

Wenn der kindliche Prozess der Identifizierung mit der Welt ins Stocken gerät, beginnt der Prozess der Identitätsbildung und damit der Übergang von der Kindheit in den Raum der Adoleszenz. Gravierende puberale Veränderungen des kindlichen Körpers erzwingen neue, unterschiedlich konfliktreiche Verhältnisbestimmungen in allen relevanten Lebensbereichen: in der Beziehung zum eigenen Selbst und Körper, zu den Eltern, den Peers, der Schule, in jugendkulturellen Räumen und zur Sozietät insgesamt. Jugendliche müssen im Verlauf der Adoleszenz zu den erworbenen Haltungen und Orientierungen Stellung beziehen und sie bestenfalls in eigene, selbstverantwortlich erarbeitete Haltungen und Orientierungen überführen. Individuation findet statt im Zuge eines andauernden Reflexionsprozesses hinsichtlich der Identitätsfragen *Woher komme ich?*, *Wer bin ich?*, *Wohin gehe ich?* und damit einhergehenden Prozessen der Weltaneignung und der Reorganisation sozialer Beziehungen. Voraussetzung für

140 ebd., S. 168f.

141 ebd., S. 169. Hervorhebungen im Original.

die neue Form der Erschließung von Umwelt- und Persönlichkeitsbereichen ist neben den biologischen Veränderungen die Veränderung der kognitiven Fähigkeiten, die zu den fundamentalen Übergängen in der Entwicklung Jugendlicher zählt und durch die sich in Anknüpfung an Erikson (bei aller Kritik) erst in der Adoleszenz die Fähigkeit herausbildet, eine dezentrierte Position zu sich selbst und den eigenen Positionen einzunehmen. Die Identitätsfragen werden erst in und ab der Adoleszenz zu zentralen reflexiven Fragen bezüglich der subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse.

Sollte man mit Blick auf Wandlungsprozesse im Jugendalter daher vielmehr (zunächst) von Konstitution als (schon) von Transformation der jugendlichen Welt- und Selbstverhältnisse sprechen? Marotzki, dessen Definition von Wandlungsprozessen als Bildungsprozesse in Kapitel 2 kurz umrissen wurde, kann uns helfen, eine mögliche Antwort auf diese Frage zu finden und gleichzeitig Ableitungen für den Bildungsauftrag der Schulen treffen. Für Marotzki hat Schule nicht nur die Aufgabe der faktischen Wissensvermittlung, sondern soll Bildungsprozesse im Sinne von Transformationsprozessen initiieren und dafür alle möglichen und denkbaren Spielräume nutzen, in denen Routinen im Verhältnis Ich-Umwelt sowie sozial vorgegebene und lebensgeschichtlich eingespielte Konventionen gelockert werden können¹⁴². In dieser Lockerung entsteht für Jugendliche ein Ort der Freiheit, der Wahl, in dem Modalisierungsprozesse (sowohl *innerhalb* des Welthorizonts wie auch des Horizontes *selbst*) erprobt werden können. Die Möglichkeit, in solchen für pädagogisches Handeln zentralen Spielräumen Veränderungen erproben und sich von Bisherigem kritisch-reflexiv distanzieren zu können, entscheidet über die Auslegung der Selbst- und Welterfahrung als Handlungs- oder Leidensgeschichte und prägt nachhaltig das Gefühl von Selbst(un)wirksamkeit. Genau hier manifestiert sich die Ausbildung von übernommener, diffuser oder erarbeiteter Identität. Stabile Selbst- und Weltverhältnisse sind notwendig zum Zwecke der Verhaltensstabilisierung und Problemlösekompetenz, blockieren jedoch in ihrer Rigidität Bildungsprozesse. Die Lockerung dieser Routinen erzeugt Unbestimmtheiten, auch Chaos. Die Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit ist für Marotzki die Matrix für Bildungsprozesse, wobei in Bestimmtheit und Ordnung das konstitutive, in Unbestimmtheit und Chaos das transformative Moment liegt.

„Je stärker Bildung die Herstellung von Bestimmtheit betont, je mehr also Unbestimmtheit in die Latenz abgedrängt wird, desto schwieriger wird es, eingefahrene Routinen aufzugeben.“¹⁴³

Bildung als Herstellung eines Welt- und Selbstverhältnisses ist ein suchendes Sichverhalten im Wechsel von Konstruktion und Dekonstruktion von Identität, in dem Transformation Anfangs-

142 Marotzki (1990), S. 144-155.

143 ebd., S. 153.

wie auch Endpunkt von Konstitution ist. In modernisierten Gesellschaften gewinnt die Adoleszenz als ein transformatorischer Übergang in Erwachsenenheit sogar eine Transformationssteigerung¹⁴⁴, weil es zusätzlich zu den weichenstellenden individuellen Neustrukturierungen (biologisch, mental, sozial, psychisch) noch um die Entwicklung eigener Modelle von Erwachsenenheit in Differenz zu den Vorgängergenerationen geht. Bildung verstanden als Positivierung faktischen Wissens und die Eliminierung von Zonen der Unbestimmtheit kommt einer Unterwanderung und Aushöhlung von Bildung bzw. einem Unterlaufen adoleszenter Bildungsprozesse gleich.

Adoleszente Möglichkeits- oder Spielräume verschaffen Jugendlichen Beweglichkeit im Spannungsfeld zwischen schmerzlicher Sehnsucht nach „Identitätssicherungen“ und leidenschaftlicher Zurückweisung von „Identitätszsumutungen“¹⁴⁵. Hier können *Wer bin ich...?* und all die in die Vergangenheit und Zukunft gerichteten Schwesterfragen köcheln in der Dynamik der Konstitution und Infragestellung des Ich inmitten der beiden Wünsche nach Anerkennung und Autonomie. Individuation gelingt auch in dem Maße, wie Adoleszente es aushalten können, in ein *Anerkennungsvakuum* einzutreten, sich von der Anerkennung der anderen oder des sozialen Umfelds auch in mancher Hinsicht unabhängig zu machen und sich diese selbst geben zu können¹⁴⁶. Gerade familiäre Erwartungen infrage zu stellen und noch aus der Kindheit anhaftende Fremdbilder, die nicht mehr im Einklang mit dem aktuellen Selbstbild stehen, zurückzuweisen, ist verbunden mit Schmerz-, Einsamkeits- und Verlustempfindungen. Diese bewusst wahrzunehmen, auszuhalten und produktiv zu wenden bedeutet, dem Anspruch des Fremden (in den anderen und in mir) zu antworten und durch die Ver- und Bearbeitung der bisherigen biografischen Beziehungen die eigene Biografie in einem neuen Licht zu sehen und narrativ zu manifestieren. Darin liegt für Marotzki der *qualitative Sprung* (vgl. Kapitel 2) als Kriterium für Wandlungsprozesse. Gerade in dieser Verfasstheit werden Gleichaltrige als Bündnispartner besonders wichtig.

144 Vgl. Kramer (2013), S. 36f. Für Kramer ist die durch die Pubertät ausgelöste und in der Adoleszenz zunehmende Individualentwicklung ohne Transformation gar nicht denkbar. Sein Transformationsverständnis adoleszenter Prozesse unterscheidet sich jedoch von dem von Koller etc.. definierten Transformationsbegriff durch Verzicht auf die normative Bedeutung im Sinne des Duals gebildet/nicht gebildet. Kramer hält das Transformationsgeschehen im Zeitraum zwischen Kindheit und Erwachsensein für so strukturell umfassend, dass er von Transformation von Subjektstrukturen auch dann spricht, wenn diese im Generationstransfer als Reproduktion erscheinen.

145 King (2014), S. 102f.

146 ebd., S. 105.

5.1.2 Pubertät und Adoleszenz als Krisenerfahrungen

Wenn Identität das Empfinden von Kohärenz und Kontinuität im Kontext der sozialen Bezogenheit bedeutet, dann ist es plausibel, dass Brüche in der Beziehung zum sozialen Umfeld auch und gerade in der Übergangsphase (Transition) zwischen nicht mehr (Kind) und noch nicht (Erwachsen) Labilisierungen des Identitätserlebens bewirken. Irritationen des Selbst- und Weltverhältnisses im Sinne der von Nohl beschriebenen Erfahrung der Disharmonie bzw. des Auseinanderdriftens von Selbst und Umwelt rufen ein Gefühl von Selbstdiskrepanz hervor¹⁴⁷. Der Übergang von der Kindheit zur Jugend und die Frühadoleszenz ist der Krisenbeginn und vor allem dadurch gekennzeichnet, dass hier Vieles erstmals in neuer Weise fraglich wird. Hier findet ein erstes Aufbrechen der Routinen statt, ein Entstehen von Fragen und noch längst kein Finden von Antworten. Es geht hier noch um das Aufbrechen von Entscheidungsnotwendigkeiten und die Irritation von Orientierungen als schon um das Treffen von Entscheidungen, begründete Positionierung oder Neudefinition von Haltungen. Antworten (zumindest vorläufige) zu finden und der Bewährung auszusetzen bleibt der Spätadoleszenz vorbehalten. Bleibt die Diskrepanz unauflösbar und das Ende der Krise unabsehbar, kann sich das bis hin zu suizidalem Verhalten als Identitätsproblem äußern¹⁴⁸.

Auch wenn sich adoleszente Verläufe nicht immer krisenhaft darstellen, erweist sich der Krisenbegriff als sinnvoll. Ein wesentliches Krisenmoment basiert auf der endgültigen Trennung von und dem unwiderruflichen Verlust des kindlichen Körpers – für King nicht nur dem Medium der Gendering-Prozesse, sondern einem der Austragungsorte adoleszenter Konflikte, wovon Symptomatiken wie Essstörungen oder Selbstverletzung ebenso erzählen wie adoleszentes Risikoverhalten¹⁴⁹.

Der transitorische Zustand zwischen der Trennung vom Alten und dem Noch Nicht des Neuen und der damit einhergehende Verlust gewohnter Bezugspunkte weit über den körperlichen Umgestaltungsprozess hinaus ist wie oben angedeutet oft mit tief empfundener Einsamkeit und Ängsten verbunden, die auch zu regressiven Lösungen drängen. Auch in Reaktionsbildung oder Verleugnung zeigen sich Varianten der Auseinandersetzung mit solchen Herausforderungen. Wie perspektivisch Krisen und Konflikte schöpferisch transformiert werden können (oder gerade nicht), entscheidet sich im Durcharbeiten der Adoleszenzkrise und der Entwicklung von Krisenlösungskompetenz. Hier stellt sich neben der Frage nach psychischen Ressourcen und Hilfestellungen von außen wieder die Frage nach Angeboten und Zeiträumen: für ein

147 Oerter / Montada(2002), S. 299f.

148 ebd, S. 304.

149 King (2014), S. 52.

Hineinspüren und ein sich Kennenlernen in der Konfrontation mit den Gefühlen von Angst, Unsicherheit und Einsamkeit (der Anspruch des Fremden), für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und für erste Probeentwürfe in die Zukunft hinein. Das Fehlen solcher Räume der Entwicklung von Verarbeitungskapazitäten verbunden mit einer Überforderung durch innere Konflikt- oder Mangellagen legt, so King, die adoleszente Potenzialität der Neugestaltung still¹⁵⁰.

5.1.3 Zur Entstehung des Neuen in der Adoleszenz

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bietet hinsichtlich der Entstehung des Neuen drei interessante Aspekte für die Betrachtung jugendlicher Wandlungsprozesse an.

Erstens ist dem Transformationsprozess kein äußeres Ziel vorangestellt, denn dieses erwächst aus ihm selbst. Das wirft ein neues Licht auf das Verständnis der Entwicklungsaufgaben, denen im Sinne der Wertgebundenheit ein recht deutliches „um zu“ anhaftet. Entwicklungsaufgaben müssen von Jugendlichen bewältigt werden, *um* im wie auch immer inhaltlich ausgedeuteten Erwachsenenstatus voll anerkannt *zu* sein. Die definierten *zu* bewältigenden Entwicklungsaufgaben werden mit Fend zusammengehalten durch die übergeordnete Anforderung, „ein neues und bewusstes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten.“ (s. Kapitel 3.3.4). Hier finden wir trotz identischer Terminologie („Verhältnis zu sich selbst und zur Welt) einen feinen Unterschied: während im Konzept der Entwicklungsaufgaben eine *Anforderung* an die Jugendlichen gestellt und damit ein Ziel formuliert wird, geht es aus Perspektive transformativer Bildung um eine *Möglichkeit*, genauer um die Ermöglichung eines Prozesses der Veränderung mit noch unklarem Ausgang. Das Neue entsteht in diesem Prozess im Dreieck Familie – Adoleszente*r – Gleichaltrige vor dem Hintergrund und in Neubewertung der gesamten biografischen Erfahrungen, wobei Bildungsprozesse bei Jugendlichen im Unterschied zu den eher individuellen Prozessen Erwachsener auch kollektiv stattfinden können¹⁵¹. Das entstehende Neue in diesen Prozessen bezieht sich aus Perspektive Transformativer Bildung nicht (nur) auf das *Was* (Ablösung von den Eltern, Akzeptanz der körperlichen Veränderungen, Aneignung der Rolle als Mann/Frau etc.), sondern auf das *Wie*. Wie wird der Anspruch des Fremden erlebt, welche konkreten Ängste tauchen auf, welche bisherigen (kindlichen) Strategien helfen nicht mehr weiter, wohin geht die Sehnsucht, worin genau besteht die Diskrepanz zwischen von außen gestellter Erwartung und Selbstgefühl,

150 ebd, S. 110 und 291.

151 Nohl (2006), S.121f.

welche Gefühle sind damit verbunden, welche Worte lassen sich finden, um diese Gefühle kommunizieren und damit fassen zu können? Gerade die pädagogische Arbeit mit Sprache, das Ringen um treffende Worte und durch die Erweiterung des Sprachschatzes die Möglichkeit, innere Bewegungen beschreibbar und damit behutsam fassbar zu machen ist eine Form der „allmählichen Verfertigung von Antworten im Antworten“.

Damit zusammenhängend begegnet uns zweitens ein weiteres Mal der (von der Erwachsenen generation gewährte oder verhinderte) adoleszente Möglichkeitsraum als Voraussetzung für die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Die gesellschaftlichen Bedingungen schlagen sich in den individuellen Bildungs- und Selbstfindungsprozessen in der Adoleszenz nieder. Umso weiter der Raum der Unbestimmtheit gehalten wird, umso offener die Möglichkeit der Bewusstwerdung und produktiven Verarbeitung der biografisch vergangenen und gegenwärtigen Beziehungskonstellationen inklusive der Beziehung zu sich selbst ermöglicht wird, umso ehrlicher die Einladung zur Erforschung von aktuellem Diskrepanz-Erleben ausgesprochen wird, desto unwägbarer und spontaner kann Neues entstehen in einer für die Erwachsenen generation riskanten Unmittelbarkeit. Die Gewährung des adoleszenten Möglichkeitsraumes beinhaltet seitens der Erwachsenen die Bereitschaft und den Mut, die eigenen Werte (Selbst- und Weltverhältnisse) infrage stellen zu lassen. So kann durch die Hinwendung zum und Anteilnahme am Wandlungsprozess des eigenen adoleszenten Kindes ein transformatorischer Bildungsprozess auch in den Eltern initiiert werden.

Dazu gehört auch das elterliche Aushalten des adoleszenten Ringens um das Neue - und damit kommen wir zum dritten Aspekt. Wenn wie in Kapitel 4.5.2 beschrieben das Neue aus vorhandenen Ressourcen in einer neuen Konstellation von Integration und Abwehr herausgebildet wird, die sich im Antworten auf den (spontanen oder lange behutsam anklopfenden) Anspruch des Fremden formt, dann trifft dieses antworten Müssen sowohl auf die Jugendlichen wie auch auf die Erwachsenen zu. Neues kann sich in modifizierten Wiederholungen des Alten ebenso formen, wie im zunächst zerstörerischen Umgang mit dem Alten, dessen Kostbarkeit oder Beständigkeit „neu“ verstanden werden kann:

„Sowohl Wiederholung als auch Zerstörung sind [...] konstitutiv notwendige Momente der mit der Adoleszenz einhergehenden Wandlungen und der mit ihr verknüpften Kreativitätspotenziale“¹⁵²

Wenn Heranwachsende also nicht (nur) definierte Entwicklungsaufgaben bewältigen und in die Ordnung der von Arbeitsfähigkeit, Flexibilität und Fitness charakterisierten Erwachsenenwelt hineinwachsen sollen, sondern wenn sie ihre Wahrheit und ihre Empfindungen offenhalten und

152 King (2014), S.53.

dem Fremden außerhalb und in sich selbst kreativ begegnen dürften: welches Verständnis von pädagogischem Handeln würde sich daraus ableiten? Diese Frage wurde in der deutschsprachigen Forschung zu transformativen Bildungsprozessen überhaupt nicht thematisiert. Vielleicht leitet sich die in Kapitel 4.6.3 beschriebene unbefriedigende empirische Forschungssituation auch aus der ungeheuren Distanz der theoretischen Bildungsforschung zu praktischen Fragen der Pädagogik ab. Möglicherweise benötigen die empirische Identifizierung transformatorischer Prozesse und ihre bildungstheoretische Reflexion die Anbindung an konkrete Erfahrungsräume, also an die unmittelbare Prozessebene. Kooperationen von Bildungsforscher*innen und Pädagog*innen in langfristigen schulischen oder außerschulischen selbsterfahrungsorientierten Jugendprojekten könnten ganz neue empirische Zugänge gewähren.

5.2. Konsequenzen für das pädagogische Handeln

5.2.1 Zukunftstauglichkeit

Es ist deutlich geworden, dass die modernen Lebensbedingungen auch von Jugendlichen ein hohes Maß an eigenständiger Orientierungsleistung erfordern. Zu den „klassischen“ Entwicklungsaufgaben kommt eine weitere hinzu: die Bereitschaft und Kompetenz, mit inneren wie äußeren Wandlungs- und Veränderungsprozessen umzugehen, sich ihrer auf individueller wie gesellschaftlich-kultureller Ebene immer wieder neu bewusst zu werden und Räume wahrzunehmen, in denen es gelingen kann, vom Gestalteten (Anspruch des Fremden) zunehmend zum Gestalter (Selbstwirksamkeit), von der Gestalteten zur (Mit-)Gestalterin transformatorischer Prozesse zu werden. Damit sie sich immer wieder neu ins Verhältnis setzen und ein höheres Niveau des Welt- und Selbstverständnisses entwickeln können, müssen Heranwachsenden Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, in denen sie Erfahrungen über sich selbst sammeln und gemeinsam reflektieren können, was sie für ihre Selbstfindung und ihren Platz in der Gemeinschaft/Gesellschaft bedeuten. Transformatorische Bildungsprozesse können sowohl schulisch wie außerschulisch angeregt und begleitet werden, ohne jedoch dass erwachsene Pädagog*innen sich jugendliche Wandlungsprozesse übermäßig aneignen. Eigene intragenerationale Räume sind für Jugendliche ebenso bedeutsam wie pädagogisch begleitende Biografiearbeit und gezielte Entwicklungsimpulse.

Wesentlich für die behutsame Inszenierung von Bildungsprozessen mit transformativem Potential ist eine pädagogische Haltung, die nicht Prozesse steuert und Ergebnisse vorformuliert, sondern Entwicklungsspielräume zur Verfügung stellt und verlässlich hält, in denen durch Herausforderung oder eine Neukonstellation von Bedingungen, durch ein

Herauslocken aus der Komfortzone verbunden mit der Entlastung von Erfolgs- und Handlungsdruck sich Neues zeigen *kann*, aber nicht *muss*. Die Kunst der Begleitung besteht in der Bereitschaft der Erwachsenen, selbst offen zu bleiben, Unerwartetes einzuladen und Verläufe anzuerkennen, die an eigenen Erwartungen vorbeigehen – einzuwirken, aber auch auf sich einwirken zu lassen und das Neue in adoleszenten Prozessen nicht ambitioniert in die Gefäße der bisherigen Ordnung gießen zu wollen, doch aber Bezugsperson in all dem zu bleiben. Entscheidend für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist nicht, möglichst früh als erwachsen zu gelten, sondern möglichst optimale Bedingungen für die Entwicklung und adoleszente Transformation zum*r Erwachsenen zu bekommen oder zu nutzen. So gewinnt Bildung eine weitere Dimension: sie ist neben Begründung und Zielstellung pädagogischen Handelns auch der pädagogische Prozess selbst. Bildung (auch) verstanden als Bewegung und Bewegtwerden im Innen und im Außen – und zwar wie beim Entstehungsprozess narrativer Identität beschrieben auf allen Seiten der Beziehung – gibt sowohl Jugendlichen wie auch Eltern und pädagogischen Begleiter*innen die Chance tiefer, bewusster und in besonders günstigen Fällen sogar gemeinsamer (generationsübergreifender) Entwicklung und Erprobung neuer Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse.

5.2.2 Moderne Übergangsbegleitung

Wenn wir den Zeitraum zwischen Kindheit und Erwachsensein als umfassende Transition zunächst mit Blick auf die Jugendlichen selbst, systemisch betrachtet aber auch für die Eltern und Familien und aus Generationenperspektive sogar auf gesellschaftlicher Ebene verstehen, dann werden große Bereiche pädagogischen Handelns zu einer Form der Übergangsbegleitung. Arnold van Gennep hat ein kulturell übergreifendes dreiteiliges Muster solcher Übergangssituationen freigelegt, welches sich als Kernfigur in allen Initiationsritualen wiederfindet: *Abschied*, eine Zeit allein *in der Schwellenwelt* (Moratorium) und *Rückkehr* in die Gemeinschaft waren und sind die drei Phasen eines Übergangs¹⁵³. Während in archaischen Kulturen der Übergang bzw. Statuswechsel (mit mehr oder weniger innerer Beteiligung der Initiand*innen, je nach Kultur auch verbunden mit Schmerzen und Verstümmelungen) als gesellschaftlicher Akt von Angehörigen der Erwachsenen- oder Elterngeneration gestaltet, also Initiation als Umschlagpunkt vom Kind zum Erwachsenen rituell vorgegeben war und von außen vollzogen wurde, müssen Übergangsprozesse heute in vielen Fällen von Kindern und Jugendlichen in eigener Regie geleistet werden.

153 Van Gennep (2005).

Die Kernthematiken von Initiationsritualen – Tod und Wiedergeburt – sind immer noch vorhanden, allerdings sind sie verstärkt Teil der inneren, psychischen Auseinandersetzung geworden. Sowohl im „Tod“ des kindlichen Körpers und der „Geburt“ des fruchtbaren, sexuellen Körpers als auch im Ablösungsprozess von den Eltern, im Verlust der kindlichen Unbeschwertheit und des Zustandes des selbstverständlichen Soseins in der Welt, in der Neuorganisation, Vertiefung oder Auflösung von Freundschaften, dem Verlust der sexuellen Unschuld und ganz eindrücklich im Realisieren der (freiwilligen) Möglichkeit wie auch der Unausweichlichkeit des eigenen Todes und der verlorenen Selbstverständlichkeit des eigenen Lebens liegen transformative Bildungspotentiale. Die mit ihnen einhergehenden Veränderungen des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses lassen die kindlichen Erfahrungen am Ende der adoleszenten Umgestaltungen in neuem Licht erscheinen und sind damit Wandlungsprozesse im Sinne Marotzkis.

Das Wesen solcher Wandlungsprozesse ist jedoch ein zwiegesichtiges. Wenn Jugendliche zu sich selbst und zur Welt schrittweise oder radikal und immer wieder ein neues Verhältnis entwickeln, sinken die Kindheit und mit ihr die bisher gültigen „Beziehungsversionen“ in die Vergangenheit. Selbstverständliches geht verloren, Kommunikation gerät ins Stocken, Altbekanntes trägt nicht mehr und neu Tragendes ist noch nicht gefunden, noch nicht erprobt. Wandlungs- bzw. Transformationsprozesse sind neben Entwicklungs- auch immer Sterbeprozesse. Gehört zum Bewusstwerden bzw. zum *bewusst Werden* neben dem Blick nach vorn nicht auch der Blick zurück und der Abschied von Selbst- und Weltbezügen, die ihre Gültigkeit verloren haben? Diese Abschiede als Basis einer neuen Selbstverortung bzw. eines aktualisierten Selbstgefühls und als Voraussetzung für einen tragfähigen Selbstentwurf in die Zukunft hinein spielen in der Entwicklungspsychologie des Jugendalters seit ihrer Entstehung und bis heute sowie auch in der Pädagogik erstaunlicherweise keine explizite Rolle. Das mitunter heftige und schmerzliche Ringen um neue Beziehungsformen zwischen Eltern und Kind, das Experimentieren mit gleich- und andersgeschlechtlichen Freundschaften und Liebesbeziehungen, das Austesten und Überschreiten von Grenzen braucht auch in pädagogischen Begleitungssettings Raum für und die Arbeit an Trennung und Trauer, an Verlust, Abschied und Neudefinition. Die Tiefe der Transformation hängt mit der Größe des inneren und äußeren Erfahrungsraumes zusammen. Gefühle von Unsicherheit, Selbstzweifeln und Angst, der Ausdruck von Aggression, Einsamkeit oder Hilflosigkeit sind Begleiterscheinungen auch und gerade adoleszenter Wandlungsprozesse unter der Überschrift „Die Infragestellung des Ich“. Gezielte Übergangsbegleitung bedeutet hier, mit Jugendlichen ein Verständnis für die Logik und Dynamik des Krisen- oder Veränderungsgeschehens zu

erarbeiten, sie in sich selbst hinein zu begleiten, auf dass sie sich ihre eigene biografische Geschichte neu aneignen und ihr Gewordensein neu begreifen können. Es bedeutet, ihnen zuzuhören, wenn sie neue narrative Entwürfe zu formulieren versuchen und ihnen zur Seite zu stehen, wenn sie reifere Varianten der Beziehungsgestaltung und Kommunikation mit Eltern und Erwachsenen oder auch Gleichaltrigen erproben und dadurch ihrer eigenen Wirksamkeit – erfolgreich und scheiternd – auf die Spur kommen.

Auch Eltern brauchen in diesem Prozess Unterstützung, weil adoleszente Wandlungspotentiale auch daran gebunden sind, in welcher Weise sich Eltern auf die Adoleszenz der Kinder einstellen können. Die ehrliche Auseinandersetzung mit der eigenen Elternrolle und mit der oft krisenauslösenden Irritation des Familiensystems durch den Beginn der Pubertät des eigenen Kindes *und* die Verfügbarkeit von Erfahrungsräumen für Eltern dienen wesentlich der Entwicklung von „Transformationskompetenz“ der Eltern. Darin liegt eine möglicherweise entscheidende Chance für die Neugestaltung der elterlich-kindlichen Beziehung mit gemeinsamen Momenten von Traurigkeit, von sich Erinnern, von Ringen und Neubegegnung.

5.2.3 Überlegungen für die pädagogische Praxis

Pubertät und Adoleszenz kann also verstanden werden als großes Transformationsgeschehen, das viele aufeinanderfolgende und ineinander übergehende Bildungsprozesse in sich birgt und von Abschied und Verlust ebenso geprägt ist wie von Aufbruch und Werdeprozessen. Diese lebensphasenbezogene Transformation ist flankiert von Veränderungsprozessen, mit denen die Eltern- und Erwachsenengeneration konfrontiert wird. Zudem sind sowohl die - wie deutlich geworden ist oft mit Krisen einhergehenden - Bildungsprozesse Jugendlicher wie Erwachsener eingebettet in gesellschaftlich herausfordernde Veränderungen, die prägend für eine ganze Generation sein können. Modernes pädagogisches Handeln muss darauf reagieren, Pädagog*innen müssen sich eine Haltung und Kompetenzen erarbeiten, um der Übergängigkeit gerecht werden und Wandlungsprozesse verstehen und begleiten zu können. Das Nutzen entsprechender Entwicklungsräume kann sowohl für Pädagog*innen wie für Jugendliche und auch deren Eltern aufregend und lustvoll sein. Selbsterforschung war noch immer ein Abenteuer. Jugendliche müssen dazu ermutigt und darin begleitet werden, sich selbst in ein Verhältnis zur Welt zu setzen und daraus nicht nur Zugehörigkeit, sondern auch Verantwortung abzuleiten, Gestaltungspotenzial in sich hinein und über sich hinaus freizulegen und dessen Nutzung nicht nur zu erwägen, sondern im Zuge der eigenen (Selbst-)Wirksamkeit darauf zu bestehen.

Es gibt längst eine Vielzahl außerschulischer Angebote, die diesem Anliegen aus verschiedenen Perspektiven dienen, seien es erlebnis- und abenteuerpädagogische Programme, Theaterworkshops, kreative Schreibwerkstätten, Jugendbildungsprojekte für nachhaltige Entwicklung oder aber die neu entstandenen naturpädagogischen Übergangsbegleitungen. Aber auch im schulischen Kontext können Räume der Unbestimmtheit geschaffen werden, so im Literatur-, im Ethik- oder Musikunterricht, auf Klassenfahrten oder in thematischen Projekten. Wesentlich im Sinne der Ermöglichung der Bewusstwerdung und Höherentwicklung von Selbst-, Anderen- und Weltbezügen ist im schulischen wie außerschulischen Bereich die Ermutigung, nach guten Fragen zu suchen, ohne schon Antworten finden zu müssen, nicht Programme abzuarbeiten und Bildungspläne zu erfüllen, sondern Geburtsräume für Neues zu kreieren ohne noch zu wissen, wie und ob und wann es sich zeigen wird. In vielen Fällen werden in solchen Möglichkeitsräumen Impulse gesetzt werden, die erst lange Zeit später ihre Wirkung entfalten wie Keime, die nach ausreichender Inkubationszeit plötzlich in spontanem Handeln hervorbrechen.

Solche Möglichkeitsräume dürfen und sollen aus den allen Jugendlichen bekannten gebäudeumschlossenen Leistungsräumen unbedingt in die Natur verlegt werden, die unendliche Erfahrungsqualitäten bereithält und durch ihre *Metaphorik* innere Prozesse ganz ohne pädagogische Intervention anregen kann: mit beiden Füßen im Schlamm zu stehen, vom (verbotenen) Jägerstand aus einen größeren Überblick zu bekommen, sich entwurzelt zu fühlen, im Sonnenaufgang Hoffnung zu schöpfen oder einem Vogel gleich seine Flügel auszubreiten, am Harz der Baumwunden zu kleben und nicht wegzukommen oder mit nasser Birkenrinde ein für unmöglich gehaltenes Feuer zu entfachen sind Erfahrungen, die mit inneren biografischen oder aktuellen Erfahrungen resonieren und/oder neue Perspektiven aus dem individuellen Ist-Zustand der Jugendlichen heraus ermöglichen können. Zudem ist die Qualität des Naturbezugs als ein Aspekt des Weltbezugs in einer Zeit ökologischer Katastrophen und klimatischer Wandlungsprozesse für die nächste(n) Generation(en) überlebensnotwendig. Nachhaltige pädagogische Begleitung der durch innere oder äußere Impulse angeregten Wandlungs- und Entwicklungsprozesse muss neben der Hinwendung zur individuellen Situation auch immer sozial und ökologisch inspirieren.

Moderne Entwicklungsmodelle berücksichtigen und betonen die Verflochtenheit persönlicher, gesellschaftlicher und globaler Prozesse. Solche Modelle nicht nur als Hintergrundfolie pädagogischer Arbeit zu nutzen, sondern sie Jugendlichen zu erläutern und ihnen damit zuzumuten und vor allem zuzutrauen, sich in diesen großen Rahmen zu stellen, befreit sie aus der weiter vorn beschriebenen Rolle als Marginalpersonen oder Zwischenwesen. Das Modell in

Abb.2 bezeichnet mit dem Begriff *personal leadership* die Persönlichkeitsentwicklung und wachsende Kompetenz Heranwachsender im individuellen, aber auch gesellschaftlichen und globalen Kontext:

„... leadership begins with personal awareness, growth and development, which leads to community awareness, growth and development, which leads to global awareness, growth and development. [...] we believe that without personal awareness, one will struggle to understand and gain community and global awareness“¹⁵⁴

Abb. 2: *The Leadership Mountain Range*¹⁵⁵



Wenn pädagogische Jugendarbeit also den Anspruch entwickelt, Routinen im Verhältnis Ich-Umwelt sowie sozial vorgegebene und lebensgeschichtlich eingespielte Konventionen zu lockern und in den Jugendlichen allmählich ein Bewusstsein für sich selbst, ihre Biografie und ihr sich wandelndes Verhältnis zu anderen und der (Um-)Welt zu wecken, dann trägt sie dazu bei, Jugendliche zu befähigen, Bildungsprozesse achtsam, wach und mit einer inneren Haltung zu erleben. Die pädagogische Verantwortung liegt darin, transformatorische Bildungsprozesse nicht zu behindern, sondern mindestens zu ermöglichen oder durch entsprechende Angebote sogar zu initiieren, Bildungspotentiale zu erkennen, Entwicklungskrisen zu begleiten und natürlich als Begleiter*in selbst auf dem *personal mountain*, dem *community mountain* und dem *global mountain* (Abb.2) gewandert zu sein und im Zuge der Bewusstheit für und der Bereitschaft zu eigenen Bildungsprozessen weiterzuwandern. Ein tiefes Verständnis transformatorischer Prozesse – ihres Gegenstandes, ihrer Anlässe, ihrer Verläufe und möglicher Abwehrbewegungen - kann sowohl für Pädagog*innen in der Jugendarbeit als auch in entsprechend aufbereiteter Form für Jugendliche selbst auf ihrem Weg in ein von ihnen zu

154 Vgl. jump!foundation (2018).

155 jump!foundation (2018).

definierendes Erwachsensein in einer sich wandelnden Gesellschaft im Kontext einer konfliktreichen und heterogenen globalen Gemeinschaft durchaus unterstützend sein.

6. Fazit

In dieser Arbeit wurde untersucht, inwiefern die Kriterien transformatorischer Bildungsprozesse auf die Entwicklungsprozesse Jugendlicher zutreffen und warum eine Kompetenz im Umgang mit Wandlungsprozessen, wie sie hier beschrieben wurden, für pädagogische Fachkräfte wie auch für Heranwachsende selbst in einer mobilen, durch raschen Wandel geprägten Kultur immer mehr zur Schlüsselqualifikation wird. Offen ist noch eine Hinwendung zu der von Koller nur in einer Fußnote gestellten Frage nach den normativen Implikationen von Bildungsprozessen, nach der Unterscheidung also von Bildung und bloßer Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen¹⁵⁶.

„Gesellschaftliche Anforderungen“ können kaum mehr verstanden werden als vorherrschende Diskursart und zu reproduzierender Wertekanon, wo hinein sich Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens einpassen – hineinbilden - sollen. Würde die adoleszente Generation für diese undifferenzierte Anpassungsleistung Anerkennung finden im Rahmen eines willkommen geheißen Werdens im Kreis der Erwachsenen, bliebe eine ganze Gesellschaft dramatisch weit unter ihren Möglichkeiten und ließe Bildungspotentiale auf unverantwortliche Weise versickern. Für eine sich wandelnde und von wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und auch globalen Krisen betroffene, zudem noch alternde und durch psychische Krisen wachsender Bevölkerungsanteile geschwächte Gesellschaft müssen „gesellschaftliche Anforderungen“ darin bestehen, Bildung als Chance und Notwendigkeit zu verstehen, die Schemata selbst zu verändern und nachhaltigeren Varianten der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse Raum zu geben. Dazu gehört auch, sich als Erwachsene*r im Zuge der Infragestellung des Bisherigen irritieren und inspirieren zu lassen.

Die Bereitschaft, sich dieser Art von Bildungsprozessen hinzugeben und die Kompetenz, sie in ihrer Logik zu verstehen und zu gestalten, kann ab der Pubertät und im Zuge der Bewältigung des adoleszenten Krisen- und Wachstumsgeschehens erlernt und vertieft werden. Dazu bedarf es „transformationskompetenter“ Begleiter*innen und nicht zuletzt einer politischen und gesellschaftlichen Neubewertung, Anerkennung und Unterstützung (übergangs-)pädagogischer Arbeit.

¹⁵⁶ Siehe Kap. 4.2.2.

Literaturverzeichnis

- Bohn**, Cornelia / **Hahn**, Alois (2002): Pierre Bourdieu. In: Kaesler (2002).
- Erikson**, Erik H. (1964). Einsicht und Verantwortung. Stuttgart: Klett
- Erikson**, Erik H. (1992): Kindheit und Gesellschaft. 11., veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson**, Erik H. (2012): Der vollständige Lebenszyklus. 8. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Felden**, Heide von / **Schäffter**, Ortfried / **Schicke**, Hildegard (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Felden**, Heide von (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden / Schäffter / Schicke (Hrsg.) (2014), S. 61-84.
- Fend**, Helmut (1990): Vom Kind zum Jugendlichen: der Übergang und seine Risiken. Bern: Hans Huber.
- Fend**, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gennep**, Arnold van (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). 3., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Campus.
- Hüther**, Gerald (2006): Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Therapeuten und Pädagogen. St. Gallen: AUDITORIUM (DVD).
- Hüther**, Gerald (2012): Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher. 10. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Illeris**, Knud (Ed.) (2009): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in their own words. London, New York: Routledge.
- jump!foundation** (2018): Leadership Mountain Range. Models and Theoretical Frameworks auf: <http://experience.jumpfoundation.org/leadership-mountain-range/> [18.2.18]
- Kaesler**, Dirk (Hrsg.) (2002): Klassiker der Soziologie 2: Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. 3. Auflage. Nördlingen: Beck.
- Keupp**, Heiner / **Höfer**, Renate (1997): Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp**, Heiner (2002): Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden - Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende in der Welt von Morgen? Vortrag beim „Josefstaler Gespräch“: https://www.josefstal.de/jahresbericht/2002/010_keupp_2002.pdf [22.12.2017]
- Keupp**, Heiner (u.a.) (2008): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der

- Spätmoderne. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- King, Vera** (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kokemohr, Reiner** (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremde. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller / Marotzki / Sanders (2007), S.13-69.
- Koller, Hans-Christoph** (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller / Marotzki / Sanders (2007), S.69-83.
- Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf** (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph** (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Rolf-Torsten et al.** (2013): Das 7. Schuljahr: Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 48), Wiesbaden: Springer VS.
- Lamla, Jörn / Laux, Henning / Rosa, Hartmut / Strecker, David** (Hrsg.) (2014): Handbuch der Soziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Marotzki, Winfried** (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mezirow, Jack** (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, Jack** (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, K. (Ed.): Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words. London, New York: Routledge, p. 90-105.
- Nohl, Arnd-Michael** (2006): Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo** (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Singer-Brodowski, Mandy** (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39 / 1, S. 13-17.
- Thomas, R. Murray / Feldmann, Birgitt** (2002): Die Entwicklung des Kindes: Ein Lehr- und

Praxisbuch. Weinheim und Basel: Beltz.

Umweltdachverband GmbH (Hrsg.) (2016): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Forum Umweltbildung im Umweltdachverband: Wien, S.130-139.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erikson, Erik H. (2012): Der vollständige Lebenszyklus. 8. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp, S.72.f.

Abb. 2: jump!foundation (2018): Leadership Mountain Range. Models and Theoretical Frameworks auf: <http://experience.jumpfoundation.org/leadership-mountain-range/> [18.2.18]

Eigenständigkeitserklärung zu Bachelorarbeit

Hiermit versichere ich,

Karina Falke.....,

dass die vorliegende Bachelorarbeit über

Wandlungsprozesse im Jugendalter als Gegenstand transformatorischer Bildung

selbständig verfasst worden ist,
dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind. Die digitale Version dieser Arbeit ist mit der Druckversion identisch.

Ich bin einverstanden/ ~~nicht einverstanden~~*, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek der ehs veröffentlicht wird.

22.01.2018



Karina Falke

Datum und Unterschrift

*) Nichtzutreffendes streichen