



KATHRIN WITEK

DIE STILLE DIMENSION DER BILDUNG

Implizites Handlungswissen in
Bildungsprozessen am Beispiel
einer soziokulturellen Initiative



BÜCHNER

Die stille Dimension der Bildung

Prof. Dr. Kathrin Witek, geb. 1980, ist Sozialpädagogin und promovierte 2017 an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität in Frankfurt am Main. Sie ist Professorin für das Fachgebiet »Methoden der Sozialen Arbeit« an der Hochschule RheinMain.



Kathrin Witek

Die stille Dimension der Bildung

Implizites Handlungswissen in
Bildungsprozessen am Beispiel
einer soziokulturellen Initiative



BÜCHNER-VERLAG
Wissenschaft und Kultur

Kathrin Witek

Die stille Dimension der Bildung

Implizites Handlungswissen in Bildungsprozessen
am Beispiel einer soziokulturellen Initiative

ISBN (Print) 978-3-96317-187-1

ISBN (ePDF) 978-3-96317-710-1

Copyright © 2020 Buechner-Verlag eG, Marburg

Wissenschaftliches Lektorat: Ilona Oestreich

Satz und Umschlaggestaltung: DeinSatz Marburg | lf

Bildnachweis Umschlag: jock+scott / photocase.de

Das Werk, einschließlich all seiner Teile, ist urheberrechtlich durch den Verlag geschützt. Jede Verwertung ist ohne die Zustimmung des Verlags unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

www.buechner-verlag.de

Inhalt

Einleitung	9
1 Hintergrund: Soziokulturelle Bildung und <i>Implizites Wissen</i>	15
1.1 Soziokulturelle Bildung und <i>Implizites Wissen</i>	15
1.1.1 Bildung in soziokulturellen Initiativen	15
1.1.2 Soziokulturelle Bildung: aktuelle Diskurse	20
1.1.3 <i>Tacit Knowing</i> und <i>Tacit Knowledge</i> bei Polanyi	30
1.1.4 Implizites Handlungswissen und soziokulturelle Bildung	35
1.1.5 Deutsche Rezeption von Polanyis <i>Implizitem Wissen</i>	39
1.1.6 Erziehungswissenschaftliche Relevanz von »The tacit dimension«	53
1.2 <i>Implizites Wissen</i> im Forschungsprojekt	61
1.2.1 Polanyis <i>Implizites Wissen</i> als lebendige Arbeit	65
1.2.2 <i>Tacit Knowing</i> und <i>Tacit Knowledge</i> als stumme Relation	76
1.2.3 Das Forschungsprojekt im Lichte Polanyis	81
1.2.4 Implizites Beziehungswissen	86
2 Methode: Kollektive Erinnerungsarbeit	97
2.1 Methodologische Vorüberlegungen	98
2.1.1 Soziokultur, <i>Tacit Knowing</i> und <i>Tacit Knowledge</i>	98
2.1.2 Historische Rekonstruktion	100
2.1.3 <i>Tacit Knowing</i> als Herausforderung für die empirische Arbeit	103

2.2	Erkenntnisweg in der Theorie: Kollektive Erinnerungsarbeit	108
2.2.1	Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte	108
2.2.2	Biografische Verarbeitung	115
2.2.3	Reinszenierung	118
2.3	Erkenntnisweg in der Praxis: »Stolpernd gehen wir voran«	120
2.3.1	Erste Erfahrungen der Erinnerungsarbeit: eine »Interpretationsprobe«	121
2.3.2	Beispiel einer Irritation: Geschlechterverhältnisse in der Text-Leser*innen-Interaktion	123
2.3.3	Implizites Handlungswissen in der rekonstruktiven Forschung: Die Reproduktion von Widerspenstigkeit ...	127
2.4	Forschungssituation als Reinszenierung: Verhältnisse der Wahrheitsproduktion	132
2.5	Zusammenfassung: <i>Tacit Knowing</i> als kollektive Dimension	135
3	Forschungssituation: Theorie und Praxis	139
3.1	Arbeiten an Geschichte	143
3.1.1	Jugendarbeit in der katholischen Kirche der 1970er-Jahre	143
3.1.2	Jugendarbeit aus der Sicht der Jugendlichen	151
3.1.3	Politik der Bedürfnisinterpretation und Expertendiskurs der Kirche	153
3.1.4	Deutung der Deutung: Arbeiten an Geschichte als Bearbeitungsstrategie	167
3.2	Bewegliche Positionierungen	171
3.2.1	Nähe und Distanz zur Kirche	171
3.2.2	Kirche in der biografischen Verarbeitung	174
3.2.3	Heldengeschichten – Analyse einer Interaktion	175
3.2.4	Deutung der Deutung: Bewegliche Positionierungen ...	183
3.3	Deutungsvermeidung	189
3.3.1	Die Forschungssituation als Experiment	189

3.3.2	Protokoll eines Gesprächsverlaufs	191
3.3.3	Deutung der Deutung; Deutungsvermeidung	198
4	Interview-Auswertung: Natural History.	203
4.1	Gründung und Bewegung	205
4.1.1	Club75 in der Entstehungsphase	205
4.1.2	Politische Bildung	210
4.1.3	Arbeitsteilung »from below«	213
4.1.4	Professionalisierung	218
4.1.5	Theoretischer Exkurs: Institutionalisierung	221
4.1.6	Atmosphäre	231
4.1.7	»Spontanistische Zuckungen«	234
4.2	Widerständigkeit und Autorität	236
4.2.1	Die Familie	236
4.2.2	Exklusion – Inklusion	238
4.2.3	Theoretischer Exkurs: Subjekt und Kollektiv	241
4.2.4	Milieu	247
4.2.5	Zivildienstleistende	249
4.2.6	Erwachsene	254
4.2.7	Theoretischer Exkurs: Undoing authority	258
5	Fazit: Plädoyer für Personen- und Kontextgebundenheit <i>Impliziten Wissens</i>	267
	Dank	271
	Literatur	273

Einleitung

»Die Gewohnheit, schrittweise und systematisch in Wissenspraktiken einzuführen, ist äußerst schlecht und irreführend. Wir sind immer mittendrin.« (Donna Haraway 1995: 103)

Die vorliegende empirische Studie untersucht Bildungsprozesse am Beispiel einer Jugendinitiative, die sich in den 1970er-Jahren in der katholischen Gemeinde einer westdeutschen Kleinstadt entwickelte. Die Studie ist konzipiert als empirisch fundierte Theoriebildung, als Wechselspiel von Theorie und Empirie, und nimmt ihren Ausgang in theoretischen Überlegungen zu Michael Polanyis (1966) Werk »The tacit dimension«, deutsch »Implizites Wissen« (1985). Die Datenerhebung rekurriert auf die Methode kollektiver Erinnerungsarbeit (Haug 1990), die historische Rekonstruktion der Bildungsprozesse auf das Verfahren der Natural History (Park 1923). Die Relevanz von Polanyis Theorie für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zeigt sich in einem Verständnis von Bildung als je subjektive Erfahrungsproduktion, was Bildung in ihrer Prozesshaftigkeit verstehen hilft.

Gleichwohl wird Polanyis (1966/1985) Theorie im deutschsprachigen Raum wenig rezipiert. In den Erziehungswissenschaften interessiert sie vor allem lehr-lern-theoretisch. Im Wesentlichen geht es dabei um die Frage, in welcher Weise Wissensinhalte so vermittelt werden können, dass sie für das lernende Subjekt anwendbar sind. Verstanden als Komplementärphänomen zu nicht-anwendbarem »träge[m] Wissen« (Neuweg 1999: 2) wird die Frage aufgeworfen, wie die Überlegungen Polanyis fruchtbar gemacht werden können für eine »bessere« und »funktionierende« Wissensvermittlung.

Dabei folgen die Lehr-Lern-Prozesse der Logik der jeweiligen Bildungsinstitution, die Funktion dessen, was gelernt bzw. vermittelt werden soll, ist vorab klar definiert. Bei den Lernprozessen in den erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen Polanyis (1966/1985) spielen zwei Subjekte eine Rolle, deren Verhältnis von vornherein durch eine Hierarchie konstituiert ist: Die jeweilige Institution definiert die Wissensinhalte im Sinne ihrer gesellschaftlichen Funktion, und die Lehrenden haben die Aufgabe, diese Wissensinhalte so zu vermitteln, dass die Lernenden sie entsprechend ihrer gesellschaftlich vorbestimmten Rolle am Ende ihres Lernprozesses anwenden können. Dass diese Anwendbarkeit der Wissensinhalte durch die Lernenden nicht durchgängig gewährleistet ist, wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik problematisiert. Die Lösung dieses Problems wird in Anlehnung an Polanyi (ebd.) in der fehlenden Möglichkeit einer Anbindung des Gelernten an eigene Erfahrung gesucht (vgl. Neuweg 2010). In den Mittelpunkt der Analyse geraten dadurch das lernende Subjekt und – auch dies ist in den Ausführungen Polanyis (1966/1985) bereits angelegt – die Lehrenden in ihrer Subjekthaf-tigkeit und vor allem in der Begrenztheit ihrer Möglichkeiten der Wissensvermittlung. Auch wenn Polanyi (ebd.) das Verhältnis von Meister*in und Schüler*in thematisiert, liegt sein Fokus wesentlich auf den durch das lernende Subjekt vollzogenen Aneignungsprozessen. Das lehrende Subjekt hingegen wird in »The tacit dimension« (Polanyi 1966) »nur« in seiner Rolle als Vorbild für das lernende Subjekt thematisiert.

Kennzeichnend für Polanyi (1966/1985) ist jedoch, dass er weder dem lernenden noch dem lehrenden Subjekt die Macht zuweist, über die »Wahrheit« zu verfügen. Seine Ausführungen verstehen sich als Suche nach einer »tragfähige[n] Alternative zum Ideal der Objektivität« (ebd.: 31). Damit ist das Potenzial Polanyis (1966/1985) eher in einer machtkritischen Lesart zu vermuten als in dem Bereich der Erziehungswissenschaften, der eine vermeintliche Objektivität fortschreiben will. Diese jedoch macht gesellschaftliche Machtverhältnisse unsichtbar und prägt die lehr-lern-theoretischen Auseinandersetzungen.

zungen zu Polanyi (ebd.) zumindest dort, wo sie sich den Logiken der jeweiligen Institution unterordnen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich dezidiert in Abgrenzung zu diesem Diskurs. Ebenso wenig sucht die hier dokumentierte empirische Studie, vorrangig die nicht sichtbaren gesellschaftlichen Bedingungen freizulegen, die – als objektive Bedingungen behauptet – schwer greifbar geworden sind. Die Bedeutung dieser insbesondere durch die Rezeption Foucaults (1975/1976) inspirierten Arbeiten »zu den Verflechtungen von Macht und Wissen in komplexen historischen Formen sowie zur Gouvernamentalität« (Liesner/Lohmann 2010: 12) würdigend, steht im Fokus eine empirische Fundierung von »The tacit dimension« (Polanyi 1966/1985) in Bildungsprozessen jenseits von explizit vordefinierten Bildungszielen. Hieraus erklärt sich das ausgewählte Untersuchungsfeld. Club75 ist eine soziokulturelle Initiative, die sich eher »naturwüchsig« entwickelt hat, d. h. ohne klar definiertes (Bildungs-)Ziel. Es konnte davon ausgegangen werden, dass eine Reformulierung der Theorie Polanyis (ebd.) vor dem Hintergrund von Club75 als empirisches Feld auf andere Weise gelingen würde, als dies in den derzeitigen Rezeptionen der Fall ist, die im Kontext institutioneller Ausbildung mit klaren Zielformulierungen zu verorten sind. Da sich Club75 im historischen Verlauf zunehmend formalisierte und durchaus Ziele gemeinsamen Kulturschaffens formuliert wurden, bezieht sich die Untersuchung auf die vor-formalisierte Entstehungsphase von Club75, die jedoch nicht als Bildungsinstitution im oben beschriebenen Sinne gesellschaftlich festgeschriebener Funktionen zu verstehen ist. Die Bildungsprozesse in Club75 stehen jedoch nicht außerhalb von gesellschaftlichen Bedingungen. Liesner und Lohmann (2010) betonen, dass die gesellschaftliche Verwobenheit auch und ausdrücklich für solche Erziehungs- und Bildungskonzepte gilt, die sich »gegen bisherige Traditionen richten und auf eine Überwindung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zielen« (ebd.: 9). Auch sie sind durchdrungen von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Diskursen, die sich in den Theorien und Praktiken zeigen.

Zunächst erfolgt nach der Darstellung von Forschungsstand und aktuellen Diskursen zu soziokultureller Bildung eine Würdigung von Polanyis *Implizitem Wissen* (1966/1985) für die Analyse von Bildungsprozessen mit ihrer Relevanz insbesondere für das vorliegende Forschungsprojekt, wobei auch die Grenzen dieser Theorie deutlich werden (Kapitel 1). Anschließend wird mit der Kollektiven Erinnerungsarbeit das methodische Vorgehen der Studie erläutert und die Suchbewegung dargestellt, die sich aus dem Wechselspiel von Theorie und Empirie ergibt (Kapitel 2). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Möglichkeiten der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die sich im Forschungsprozess selbst gezeigt haben, und auf dem Umgang mit Grenzen der Methoden. Diese wiederum hängen eng mit der Schwierigkeit der Nicht-Verbalisierbarkeit von Polanyis (ebd.) Konstrukt des *Tacit Knowing* zusammen. Die Verflechtung von sensibilisierendem Konzept und methodischer Umsetzung soll deutlich gemacht werden, auch am Beispiel einer Interpretationsprobe.

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen führte im Forschungsprozess zu einer Präzisierung und Ergänzung der Ausgangsfrage. Stand am Anfang das Interesse am Verhältnis von aktueller Erhebungssituation und der zu rekonstruierenden historischen Epoche, so rückte während des Untersuchungsverlaufs zunehmend die Frage in den Mittelpunkt, in welchem Verhältnis Forschende und das Club75-Kollektiv (als »Datenproduzent*innen«) zueinander stehen. Über ein Verständnis des Interpretierens als soziale Praxis und den Zugang einer »affektive[n] Sensibilität« (Müller/Witek 2015) werden Irritationen im Forschungsprozess als Spuren einer Interaktionsdynamik lesbar, die das Verhältnis von Forschender zu »Datenproduzent*innen« als Interaktionsverhältnis sichtbar machen und die Beteiligten damit als Ko-Konstruierende im Forschungsprozess.¹

Die Deutung des Interpretierens als sozialer Prozess, also gewissermaßen eine »Deutung der Deutung«, erlaubt die Herausarbeitung

¹ Teile des 2. Kapitels wurden bereits veröffentlicht in: Müller, Falko/Witek, Kathrin (2015): Affektive Sensibilität. Über Forschungsbeziehungen und das Interpretieren als soziale Praxis. In: Soziale Passagen 7, 1, S. 67–83.

von Interaktionsdynamiken, die für die Forschungssituation charakteristisch sind. Diese »Bearbeitungen der Forschungssituation« stellen den ersten empirischen Teil der Arbeit dar (Kapitel 3). Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von aktueller Forschungssituation und den zu rekonstruierenden Bildungsprozessen. Wie eine »Folie« werden sie im zweiten empirischen Teil (Kapitel 4) vor die in Form der Natural History dargestellten Bildungsprozesse gelegt. So werden Analogien der Bildungspraktiken in der Forschungssituation zu den Bildungsprozessen in den 1970er-Jahren deutlich. Die »dichte Beschreibung« (Geertz 1973/2000) der Natural History, wie sie während der Datenanalyse stattfand, erfolgt hier in komprimierter Form. Zudem werden die Bildungspraktiken der Jugendlichen von Club75 interpretiert, als Ergebnis einer »Passung« der zuvor in Kapitel 3 dargestellten Bearbeitungsstrategien der Forschungssituation mit der Natural History.

Abschließend wird ein Fazit zum Erkenntnisgewinn der Studie gezogen und erläutert, wie die eruierten Bildungspraktiken vor dem Hintergrund von Polanyis *Implizitem Wissen* (1966/1985) verstanden werden können (Kapitel 5).

1 Hintergrund: Soziokulturelle Bildung und *Implizites Wissen*

Die Beschreibung des theoretischen Hintergrunds dient dazu, Club75 als Forschungsfeld und Polanyis »The tacit dimension« (1966/1985) als sensibilisierendes Konzept miteinander in Verbindung zu bringen. Vorge stellt werden zunächst Bildungsprozesse in soziokulturellen Initiativen sowie Polanyis (ebd.) *Tacit Knowing* und *Tacit Knowledge*, woraufhin die Begriffe soziokulturelle Bildung und implizites Handlungswissen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auf die Darstellung der Rezeption von Polanyis Konzept in deutscher Forschung und dessen Relevanz für die Erziehungswissenschaften wird abschließend die Bedeutung *Impliziten Wissens* – mit einem besonderen Augenmerk auf implizites Beziehungswissen – für das vorliegende Forschungsprojekt erläutert.

1.1 Soziokulturelle Bildung und *Implizites Wissen*

1.1.1 Bildung in soziokulturellen Initiativen

Da die Bildungsprozesse in Initiativen wie Club75 typischerweise tätigkeitsorientiert sind, ist es charakteristisch für die Selbstdefinition der Beteiligten, dass es ihnen weniger um ein Verständnis von Bildung im Sinne von Wissensaneignung und persönlicher Entwicklung geht, sondern – wie diese Arbeit zeigen wird – um Aktivität und Kreativität.

Da der Begriff *Soziokultur* im allgemeinen Diskurs für eine »offensive Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Wirklichkeit, dem Aufzeigen von Alternativen« (Schulze 1994: 102; vgl. Saretz 1997: 12) steht, fokussieren seine Definitionen meist eine gesellschaftskritische Ausrichtung, also die Tatsache, dass im kollektiven und interaktiven Handeln »Kultur« geschaffen wird. Damit ist im Fall von Club75 eine Vielzahl von Aktivitäten der Protagonist*innen gemeint, wie die Gestaltung eines Kellerraums, »Spaßguerilla«-Aktionen, die Veranstaltung von Partys und Konzerten, jedoch auch das Angebot von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche. Der letztgenannte Aspekt verweist durchaus auf die Verknüpfung von Gesellschaftsveränderung und Bildungsarbeit, die sich jedoch mehr auf »andere« als auf die Beteiligten der Initiative selbst richtet. Charakteristisch ist aber auch, dass die praktizierten Formen der »Gesellschaftsveränderung« nicht wirklich als solche expliziert waren. In der Entstehungsphase von Club75 gab es keine Konzeption, keine Zielformulierung. Andreas, einer der Protagonisten von Club75 erklärt das Geschehen aus heutiger Sicht so: »*Das ist uns eher zugefallen, und die wussten nicht so richtig, was wir da machen, und wir ham dann halt 'n Konzept, also wir wussten, wir wollten Filme zeigen, wir wussten, wir wollten Feten machen, und wir wussten, wir wollten so was machen wie Bildungsarbeit*« (EI: 23–27).²

Dass sich im Zuge solcher soziokulturellen Aktivitäten auch individuelle Bildungsprozesse der Beteiligten vollziehen, wurde vor allem von der Biografieforschung gewürdigt. Forschungsarbeiten der Bewegungsforschung³ hingegen beziehen sich insbesondere auf die gesellschaftliche und gesellschaftsverändernde Funktion soziokultureller Projekte. Beide Aspekte würdigend, richtet sich das Interesse in der vorliegenden Studie auf die *Vermitteltheit* dieser *Bildung am*

2 Das Kürzel »E« in Zitationsklammern steht für »Erinnerungsarbeit«.

3 Für die Bewegungsforschung ist die soziale Bewegung ein »mobilisierender kollektiver Akteur, der ... mittels variabler Organisations- und Aktionsformen das Ziel verfolgt, grundlegenden sozialen Wandel herbeizuführen, zu verhindern oder rückgängig zu machen« (Raschke 1985: 77).

Sozialen mit der *Bildung des Sozialen* (vgl. Kunstreich/May 1999). Die hier untersuchte Initiative muss dabei als Organisation⁴ erfasst werden, geschaffen durch die beteiligten Protagonist*innen. Diese bilden und gestalten Club75 ohne klar definiertes Ziel durch ihr Tun in einem kollektiven Prozess. Damit verbunden sind Bildungsprozesse der einzelnen Beteiligten, die sich während dieses kollektiven und interaktiven Tuns am von ihnen geschaffenen sozialen Gebilde vollziehen. Durch eine *Bildung des Sozialen*, so ließe sich zusammenfassend sagen, werden in einem kollektiven Akt die Bedingungen für eine *Bildung am Sozialen* – die individuellen Bildungsprozesse – geschaffen.⁵ Das legt die Frage nahe, ob nicht auch eine *Bildung am Sozialen* in kollektiven Formen geschehen kann und diesen daher eine entsprechende Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf die breite Betonung von Subjektivität und Vereinzelung in Bildungsprozessen, beigemessen werden muss.

In seiner Anfangsphase stellt Club75 also ein soziales Gebilde dar, das noch nicht formalisiert ist. Dieser informelle Charakter und das nicht klar definierte Ziel lenken den Blick auf die Motivation für die Aktivitäten. Kunstreich und May (1999: 40f.) gehen davon aus, dass mit der *Bildung des Sozialen* immer Aspekte der »Selbsthilfe« verbunden sind, die im Unterschied zu professionellen, formalisierten Sozialitäten nicht auf »legalistischen Rationalitätsprinzipien« (ebd.) beruhen, sondern auf Fähigkeiten und Bedürfnissen. Sie sind damit keineswegs herrschaftsfrei. In einer derartigen *Bildung des Sozialen*

4 Die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial machte deutlich, dass der Organisationsbegriff der Protagonist*innen der Initiative sehr uneinheitlich ist. Gerade für die Phase vor der Formalisierung ist unklar, welche Aktivitäten Club75 zugeordnet und welche Jugendlichen als der Initiative zugehörig gesehen werden. Der hier zugrunde gelegte Begriff von Organisation meint ein soziales Gebilde, betrachtet als sehr formbar und sich in seinen Strukturen prozesshaft entwickelnd. Nicht zuletzt dieser Charakter ist es, der die Initiative als Untersuchungsgegenstand rechtfertigt.

5 Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass diese Bildungsbedingungen unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen geschaffen werden, Letztere werden als »Bedingungen der Möglichkeiten« (Kant 1781/1956: v.a. 129, 155) in die Analyse einbezogen.

gehe es um die »Selbstorganisation personell zu befriedigender Bedürfnisse in Beziehungsverhältnissen« (ebd.: 41). Sie könne daher auch verstanden werden als Praxis einer Subjektivität, die sich *am Sozialen* bildet. Die von einer kapitalistischen Gesellschaft geforderte Dispositionsfähigkeit verweise die Einzelnen zunehmend aufeinander, wie die Autoren in Anlehnung an Heydorn (1972) hervorheben, und dies könne zu einer »kollektiven Erfahrung von Selbstbewußtsein« (ebd.: 147; vgl. auch Kunstreich/May 1999: 37) im oben beschriebenen Sinne führen. Das institutionalisierte Bildungssystem ist dabei zu verstehen als Organisation von Sozialisationsprozessen zur Erhaltung der Produktionseffizienz. Der wirkliche Gegenstand von Bildung im heydornschen Sinne bleibe daher der erfahrbare, lebendige Mensch. So kann dieser Aspekt der Selbstbildung verstanden werden als Prozess der gesellschaftlichen Basis: Der Mensch gewinnt sich am Menschen. Selbsttun meint hierbei gegenseitige Hilfe, aber auch die ständige Initiierung von Befreiung, mit der ein Mensch von sich Besitz ergreift (ebd.).

Vor diesem Hintergrund müsste angenommen werden, dass es sich bei der Bildung von Club75 um die Initiierung von Befreiungen durch eine aktive Auseinandersetzung handelte, nicht nur im Rahmen des kulturellen Tuns, sondern auch im Sinne eines »sozialen Schaffens«. Damit wäre eine implizite Motivation unterstellt, was die Frage aufwirft, wovon es sich zu befreien galt und worin die Bedingungen für eine (gelungene?) Initiierung bestanden. Tatsächlich schreiben die Protagonist*innen von Club75 aus heutiger Sicht dieser Theorie eine entsprechende Bedeutung zu. Der hier geschaffene Raum wird als Ausbruchversuch verstanden aus den starren Strukturen des katholischen Milieus. Dennoch sollte man nicht so weit gehen, den Protagonist*innen eine implizite Motivation zu unterstellen, der sie sich nicht bewusst waren, denn ein solcher Forschungsansatz unterscheidet sich von Untersuchungen, die nach gelingenden Bildungsprozessen im Sinne von Bildungsinhalten oder Kompetenzen suchen, lediglich in der Art des definierten Ziels, das dann heißen würde: Wann ist ein Bildungsprozess gelungen im Sinne einer erfolgreichen

Emanzipation? Unter welchen Bedingungen gelingt es den Beteiligten, ihre eigene Emanzipation zu organisieren? Eine solche Fragestellung würde jedoch mit einer massiven – wenngleich zum Bildungsbegriff »alternativen« – Grundannahme den wissenschaftlichen Blick enorm beeinflussen, da sie ergebnisorientiert definiert, wann ein Bildungsprozess erfolgreich ist. Wie in den weiteren Ausführungen zu zeigen ist, liegt das Potenzial der zugrunde gelegten Theorie Polanyis (1966/1985) jedoch nicht in einer solchen Ergebnisorientierung, sondern vielmehr in der Beobachtung des konkreten Vollzugs von Bildung. Der leitende Gedanke dieser Forschung war somit vielmehr die Frage, *was* zwischen den Beteiligten geschah bzw. in der Situation der Reinszenierung geschieht, und nicht die Frage, *wozu*.

Charakteristisch für Bildungsprozesse in soziokulturellen Initiativen ist weiterhin, dass die Beteiligten sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen (Interaktivität/Intersubjektivität) und dass diese tätige Auseinandersetzung mit der Kultur gemeinschaftlich geschieht (Kollektivität). Dabei ist die *Bildung des Sozialen* sowohl mit interaktiven Aushandlungsprozessen auf dem Weg zur konkreten Handlung verknüpft als auch mit kollektiven Handlungen, die sich in der Umsetzung von Aktivitäten konkretisieren. Bei der *Bildung am Sozialen* hingegen ist eine Interaktivität vorausgesetzt – ob solche Prozesse sich auch kollektiv vollziehen, bleibt eine offene Frage. Wenn Heydorns (1972) Konzept also über eine »Bildung vom Subjekt aus« hinaus davon ausgeht, dass »alle Bildung ... auf den Menschen als Gegenüber« (ebd.: 148) gerichtet ist, erscheint dies als der entscheidende Gedanke für eine aktualisierende Erweiterung der Theorie Polanyis um Interaktivität und Kollektivität. Und vor dem Hintergrund von Sünkers (1995) Interpretation von Bildung als »Weg des Menschen zu sich selber, als Prozess der Subjektwerdung auf intersubjektiver Basis« (ebd.: 66) geht es in dieser Arbeit um die Frage der Verknüpfung des interaktiven Kulturschaffens mit den subjektiven Aneignungsprozessen der Protagonist*innen. Eine soziokulturelle Initiative wie Club75 ist charakteristisch für einen solchen Bildungsbegriff. Charakterisiert ist der Bildungsbegriff in soziokulturellen Initiativen hier zudem, da

er die menschliche Entwicklung als »tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, als Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur« (Deinet/Reutlinger 2004: 11) betrachtet. Diese Definition weist darauf hin, dass Bildung als aktiver Prozess zu verstehen ist, in dem das sich bildende Subjekt nicht nur selbst entwickelt, sondern gleichzeitig seine Umgebung, seine Lebensbedingungen und die Gesellschaft gestaltet.

1.1.2 Soziokulturelle Bildung: aktuelle Diskurse

Professionelle Sozialarbeit. Für die professionelle Sozialarbeit haben sich in der Forschung zu soziokulturellen Projekten in den letzten Jahrzehnten die Begriffe »Soziokultur« und »soziokulturelle Animation« etabliert (Letzterer vor allem in der Schweiz). Insbesondere die Arbeiten von Oelschlaegel (2007: 237 ff.) sind bestrebt, Gemeinwesenarbeit als Soziokultur zu konkretisieren. Da sich dieser Diskurs – im Gegensatz zu Initiativen wie Club75 – nicht in Widerständigkeit gegenüber vorgefundenen Bedingungen und in Eigeninitiative aus einer persönlichen Betroffenheit heraus entwickelte, wird dies hier zunächst vernachlässigt. Dennoch kann festgehalten werden, dass der Begriff der Soziokultur die professionelle Auseinandersetzung im Kontext Sozialer Arbeit beeinflusst, z. B. in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Burgstaller/Schuster 2006; Seckinger et al. 2016).

Bode, Hesse und Nagel (2012) fassen unter dem Begriff der kulturellen Bildung in erster Linie Selbst- und Persönlichkeitsbildung: eine Bildung, die – wie im hier fokussierten Projekt – nicht einem bestimmten Zweck dient. Soziokultur ist den Autoren zufolge abzugrenzen von Sozialer Arbeit mit kulturellen Mitteln, vielmehr sei sie zu verstehen als Kulturarbeit und kulturelle Bildung im sozialen gesellschaftspolitischen Feld, bezogen auf die Menschen am Ort (ebd.: 773)

Als »Prinzip der Moderne« (Knoblich 2001: 7) sind die Ausformungen von »Soziokultur« diskurs- bzw. bewegungsabhängig. Glaser und Stahl (1974) führten den Begriff in Verbindung mit einer For-

derung zur Demokratisierung der Gesellschaft durch die »Wiedergewinnung des Ästhetischen« (Glaser 1994: 25) in den Diskurs ein. Die Mehrzahl der begrifflichen Definitionen von Soziokultur stellt deren gesellschaftskritische Ausrichtung in den Vordergrund. Soziokultur ist demnach zu verstehen als »links-libertärer, sozial-utopischer Gegenentwurf zum Bestehenden, ausgeführt von Bürgerinitiativen, die ... der Idee einer sanften Machtergreifung der Gesellschaft – anti-etatistisch – durch die Vernetzung alternativer Projekte und Initiativen ... anhängen« (Stüdemann 1998: 18). In der Folge lässt sich in der bisherigen Forschung eine starke Fokussierung auf die gesellschaftliche Relevanz von Soziokultur feststellen. Die Forschung über Lernprozesse in sozialen Bewegungen und freiwilligen Initiativen hingegen ist bisher eher begrenzt, der Akzent liegt stark auf deren gesellschaftlicher Wirkung, also auf der Makroebene (vgl. Overwien 2006: 52).

Als Gegenstand der Forschung wird der Begriff Soziokultur vornehmlich auf Wirksamkeit und Nutzen von Projekten bezüglich gesamtgesellschaftlicher Beteiligung bezogen (vgl. Saretz 1997; Knoblich 2003; Jacomet 2008). Knoblich (2001: 8ff.) fordert aufgrund der schweren Verständlichkeit von Soziokultur als Prinzip eine bessere Beschreibung und Abgrenzung des Begriffs.

Mehrere Publikationen aus den späten 1980er- und den 1990er-Jahren (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 1994; Saretz 1997; Laustroer et al. 1988) verweisen auf ein Interesse an soziokulturellen Projekten. Einen eindrücklichen Beleg hierfür stellt die Dokumentation der Kulturpolitischen Gesellschaft »Bestandsaufnahme Soziokultur. Beiträge – Analyse – Konzepte« (Sievers/Wagner 1992) dar.

Moll dokumentiert 1999 die zunehmende Professionalisierung und Qualitätssicherung am Beispiel von 13 soziokulturellen Zentren, denen ein Etat für berufliche Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt wurde. Dass soziokulturelle Zentren sonst jedoch finanzielle Schwierigkeiten haben, unterstreicht der Sammelband »Zwischen Kunst und Gesellschaft. Zur Zukunft Soziokultureller Arbeit« (Dallmann 2008). Eine »soziokulturelle Grundversorgung« fordert

daher Borstel (2005). Er versteht die Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe am kulturellen Leben als wertorientierten pädagogischen Ansatz und fordert Qualitätsstandards. Dabei geht es ihm um ein eher professionalisiertes Verständnis, auch wenn Ehrenamt eine Rolle spielt (ebd.: 471–483)

Biografieforschung. Die Biografieforschung würdigt die Bedeutung soziokultureller Arbeit für die Akteur*innen. Die meisten Forschungsarbeiten zum Lernen in sozialen Bewegungen stammen aus dem englischsprachigen Raum und bleiben weitgehend an der Oberfläche (u. a. Verba et al. 1995). So geht Merrifield (2002) zwar von »admirable qualities« (ebd.: 10) aus, auf die Menschen in Teilhabeprozessen zurückgreifen können, weist aber zugleich darauf hin, dass der tatsächliche Effekt von Partizipation bislang nicht gemessen wurde (ebd.; vgl. auch Overwien 2006: 51).

»Bürgerschaftliches Lernen findet allerdings nicht nur im Rahmen von sozialen Bewegungen und Kampagnen statt, wie etwa der Alphabetisierungskampagne in Nicaragua, die neben sehr formalen Anteilen auch vielfältige Aspekte eher informellen Lernens beinhaltet (vgl. Albert 1989). Eine vergleichende Untersuchung zur politischen Partizipation in Spanien, Brasilien und Südkorea [McDonough et al. 1998] bestätigt, dass ein freiwilliges (ehrenamtliches) Engagement in gleich welcher Art von Organisationen zu politisch relevanten Lernprozessen führt.« (Overwien 2006: 51)

Auch Dekeyser (2003) stellt einen erheblichen Mangel an Forschung zu informellem Lernen in sozialen Bewegungen fest. Und Overwien (2006: 52) betont zwar als Folge von Partizipationsprozessen ein Mehr an »Vertrauen in Menschen und Institutionen ..., mehr Solidarität und Anerkennung von Gleichheit« (ebd.: 52), führt dies jedoch eher auf die Partizipationspraxis als den »ideologischen Rahmen« (ebd.) zurück. Die Qualität des Lernens werde dadurch bestimmt, dass Lernende den Prozess selbst steuern, kein Bewusstsein über die Resultate haben und Lernprozesse intentional verlaufen (ebd.).

Studien zur – mit sozialer Aktivität verbundenen – Relevanz »sozialen Kapitals« (Bourdieu 1983) würdigen informelle Netzwerkbildung und Beziehungsarbeit als Strategien gesellschaftlicher Teilhabe und entsprechen damit der Einordnung von Soziokultur in eine Kulturpolitik, die sich als Gesellschaftspolitik versteht (vgl. Sievers 1988: 21–86; 2006; Fuchs 2008: 147 f.; Voesgen 2019).

Mit dem Ziel, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, entwickelte sich das Handlungsfeld kultureller Bildung, nach deren »Programmatik ... Kulturen als Lebensweisen und ästhetische Praktiken als Bestandteil menschlicher Lebensäußerungen verstanden [werden] und ... als soziales Handeln in jegliche Maßnahmen der Sozialen Arbeit integrierbar« (Hill 2013: o.S.) sind (vgl. auch BKJ 1999; Sievers 1988). Kulturelle Bildung ist demnach als praktizierte Soziokultur zu verstehen (vgl. Zacharias 1992). Auch wenn einige Studien das Lernen im Rahmen von »social action« betonen (vgl. u.a. Foley 1999; Baldauf-Bergmann 2009: 117 ff.; Illeris 2010: 102 ff.; Ludwig 2012: 18–26), scheint auch hier das Augenmerk auf politisch-gesellschaftlicher Beteiligung zu liegen, »soziales Handeln« im Sinne von Inter-subjektivität bzw. Kollektivität innerhalb von Projekten ist in diesem Rahmen eine vernachlässigte Kategorie. Selbst in Bezug auf die soziokulturelle Gemeinwesenarbeit, die das Aufbrechen von Isolation als Ziel benennt (z. B. in stadtteilbezogenen Bildungsprojekten), fehlt es an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Ablauf und Qualität von intersubjektiven und kollektiven Bildungsprozessen.

Neben informellen Bildungsprozessen in sozialen Bewegungen fokussieren einige Arbeiten aus der Biografieforschung sozialen Wandel und soziale Bewegungen. So bedauern Miethe und Roth in ihrer Anthologie »Politische Biografien und sozialer Wandel« (Miethe/Roth 2000b) einleitend (Miethe/Roth 2000a), dass biografische Methoden in der Bewegungsforschung nicht angewendet werden (ebd.: 7). Zwar berücksichtigt die amerikanische Bewegungsforschung die Bedeutung von Lebensgeschichten bei der Untersuchung kollektiven Handelns, jedoch blieben die insbesondere in Deutschland entwickelten Ergebnisse der Biografieforschung dabei weitgehend unberücksichtigt (vgl.

ebd.). Die Autorinnen plädieren daher für eine stärkere Einbeziehung biografischer Methoden, wenn es um den Beitrag sozialer Bewegungen zu sozialem Wandel geht, um die Motive von Akteur*innen für ein Teilnehmen an sozialen Bewegungen und um die Bedeutung politischer Aktivität für die Akteur*innen (vgl. ebd.: 14).

Einige biografische Arbeiten widmen sich dieser Fragestellung. So nimmt die Arbeit von Karstein (2002) neben der gesellschaftlichen Relevanz der untersuchten soziokulturellen Projekte die persönlichkeitsprägende Bedeutung des »Kulturschaffens« für die befragten Akteur*innen in den Blick. Entsprechend der Forderung nach Beteiligung der Biografieforschung beim Untersuchen sozialer Bewegungen bezieht sich der Großteil der von Miethe und Roth (2000a: 22) dargestellten Arbeiten jedoch auf die gesellschaftliche Wirkung politischer Aktivität (vgl. u. a. Blumberg 1990). Interessant ist hierbei der Hinweis, dass »die amerikanischen sozialpsychologischen Bewegungskonzepte, die seit Mitte der 80er Jahre zunehmend rezipiert werden, ... u. a. an die Forschung zu sozialen Bewegungen in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus« (ebd.: 22f.) anknüpfen (vgl. v. a. Blumer 1969), aus dessen Perspektive eine »Unterscheidung in eine Mikro- und Makroebene ohnehin wenig Sinn [macht], da diesem Ansatz ein Akteurskonzept zugrunde liegt, das aus Interaktion hervorgeht« (Miethe/Roth 2000a: 23). Die Interpretation sozialer Beziehungen trage gleichzeitig zur Konstruktion von Identität und sozialen Strukturen bei und lasse (z. B. bei den feministischen Selbsterfahrungsgruppen der 1970er-Jahre) eine Nähe zu den Bedingungen soziokultureller Projekte im Allgemeinen vermuten (ebd.), denn auch hier ist eine *Bildung des Sozialen* vermittelt durch eine *Bildung am Sozialen* (Kunstreich/May 1999). Jedoch werden auch die hier ablaufenden kollektiven und interaktiven Prozesse nicht fokussiert.

Gleichzeitig erklären solche Definitionen die Dominanz der Fokussierung bisheriger Forschung auf die Ebene gesellschaftlicher Relevanz von Soziokultur. Die Forschung zu Lernprozessen in sozialen Bewegungen und freiwilligen Initiativen ist bisher sehr begrenzt, der Akzent liegt auf der Makroebene (vgl. Overwien 2006: 52).

Bildungsforschung. Aus der Forschung zu Bildungsprozessen in soziokulturellen Projekten sollen nachfolgend nur jene Arbeiten vorgestellt werden, die eine Verwandtschaft zum hier skizzierten Gegenstand vorweisen. Der Blick ist dabei auf die Diskussion um informelles Lernen bzw. informelle Bildung zu richten, die das Lernen in sozialen Bewegungen in einigen Forschungsarbeiten mit einbezieht.

Der Begriff der informellen Bildung umfasst jegliche Selbstbildung von Subjekten außerhalb pädagogischer Angebote und Absichten. Von »Sozialisation« unterscheidet sich der Begriff »informeller Bildung« Müller, Schmidt und Schulz (2008: 12) zufolge vor allem durch seinen Fokus, der nicht auf den Einflüssen auf das Subjekt, sondern auf dessen Eigentätigkeit liegt. »Die Rede von informeller Bildung macht deutlich, dass diese Voraussetzung nicht selbstverständlich ist, sondern lebensgeschichtlich erworben werden muss oder auch versagt bleibt« (ebd.). Vor diesem Hintergrund werde informelle Bildung (als non-formale Bildung) auch zur Aufgabe der Jugendarbeit (ebd.).

Der Begriff der informellen Bildung impliziert die Differenzierung gegenüber der formellen Bildung. Insbesondere die Jugendforschung legt daher in Abgrenzung zur Schulbildung ihren Fokus auf den Freizeitbereich. Grunert (2007: 30) zufolge sind informelle Lernprozesse im Kontext von Weiterbildung und Arbeitswelt gut erforscht, es fehle jedoch an qualitativen und quantitativen Studien zum außerschulischen Kompetenzerwerb aus dem Blickwinkel von Kindern und Jugendlichen. Dieser Blickwinkel macht zwei wesentliche Merkmale des Diskurses deutlich. Diese besteht zum einen in der zweiteiligen Konstruktion der Lebenswelt Jugendlicher in einen schulischen und einen außerschulischen Bereich. Grunerts (ebd.) Bezug auf den Kontext von Weiterbildung und Arbeitswelt lässt jedoch die Frage offen, warum informelle Lernprozesse bei Jugendlichen nur außerschulisch gedacht werden sollten. Zum anderen zeigt die Rede vom »Kompetenzerwerb«, dass hier »für« etwas gelernt werden soll.

Vor diesem Hintergrund ist die Debatte um informelle Bildung in der Jugendarbeit zu betrachten, die sich hinsichtlich ihrer eige-

nen Aufgabe positionieren muss, um nicht nur eine Hilfsfunktion von Schule zu sein (vgl. Rauschenbach/Otto 2004: 16). Trotz der Anerkennung non-formaler Bildungsangebote – z. B. »Teilhabe und Verantwortung«, »Wirksamkeit des eigenen Handelns«, »Aneignung und Gestaltung von Räumen« »Lebensbewältigung« (ebd.: 24 f.) – als unentbehrlich für elementare Erfahrungen bleiben die hier stattfindenden Bildungsprozesse schwer nachweisbar, insbesondere wenn es darum geht, ihre Inhalte darzustellen. Unter Bezug auf Thierschs (1988: 4) Postulat des »gelingenderen Alltags« weisen Müller, Schmidt und Schulze (2008: 14) auf die Unmöglichkeit hin, den Beitrag von Jugendarbeit zu einem gelingenderen Leben durch Prüfungen oder Tests festzustellen, weshalb die Debatte beim Thema Bildungspotenziale von Jugendarbeit an ihre Grenzen stoße. »Deshalb kann auch nicht einfach alles, was Jugendarbeit tut, Bildung genannt werden, sondern nur das, was *als Bildung gerechtfertigt* werden kann« (ebd.: 17; Hervorh. i. Orig.). Hierzu kompatibel wäre eine Strategie, die Bildungsinhalte sichtbar macht (ebd.).

Eine Studie zur Wirkung von Freizeit auf formale und informelle Bildung von Harring (2011) versucht, eine Forschungslücke zu schließen. Im Unterschied zu organisierten Formen der Freizeitgestaltung (z. B. Vereine, Verbände, Jugendgruppen) sei die Bedeutung von Peer-Beziehungen im Hinblick auf die damit verbundenen Kompetenzen gut erforscht (ebd.: 64). Hier geht es nicht nur darum, Bildungsinhalte und damit verbunden erworbene Kompetenzen zu thematisieren, sondern auch um deren klare Zuordnung zu einem »Bildungsort«. Letzteres schließt an eine Sicht auf (ehrenamtliche oder professionelle) Jugendarbeit an, die sich als ganzheitlicher Bildungsraum konzipiert.

Basis des pädagogischen Konzepts ist dabei der Aneignungsbegriff, den insbesondere Deinet (1992, 2014) auf Leontjew (1973) und Holzkamp (1973) aufbaut. Es geht darum, Adressat*innen einen Raum zur Mitgestaltung anzubieten (vgl. Deinet 1990, 2004), um ihre »Aneignungsprozesse im öffentlichen Raum« (Müller et al. 2008: 21; vgl. auch Deinet 2004: 115) zu unterstützen. Statt der Vermittlung von In-

halten sehen Müller, Schmidt und Schulze (2008) daher die Herstellung von Gelegenheitsstrukturen für Prozesse der Erfahrungsbildung im Vordergrund (ebd.: 21). Aneignung und Bildung könnten dabei jedoch gleichgesetzt und der Pädagogik eine lediglich animierende Funktion zugeschrieben werden, die der Konflikthaftigkeit informeller Bildungsprozesse nicht gerecht wird (ebd.).

Beim Begriff der kulturellen Kompetenz geht es Stenger (2004) um den damit zusammenhängenden Bildungsbegriff, der sowohl Aneignungsprozesse Einzelner ins Auge fasst als auch deren Wirkung auf soziale Prozesse.

Zum informellen Lernen in Jugendszenen untersucht Gross (2016), welche Relevanz die Leistungskompetenzen, die Jugendliche in ihren Szenen erwerben, individuell (für die eigene berufliche Karriere) wie auch gesamtgesellschaftlich haben (ebd.: 13). Die Begriffe informelles Lernen und informelle Bildung, so die Autorin (ebd.: 50; unter Bezug auf Düx/Rauschenbach 2010; Harring 2011), würden jedoch leider meist synonym verwendet.

Meder (2002) versteht informelle Bildung als »Angebotsbildung« (ebd.: 15). Dennoch plädiert er für die Beibehaltung des Bildungsbegriffs in diesem Kontext, da der Lernbegriff »zu eng« (ebd.: 9) sei: »Vor diesem Hintergrund darf man unbedenklich davon sprechen, dass sich zwischen die beiden Pole Sozialisation (funktionale Erziehung) und (intentionale) Erziehung ein diffuser Bereich von Bildungsprozessen eingeschoben hat, den man als den sozialen Raum informeller Bildung bezeichnen kann« (ebd.: 14; vgl. auch Gross 2016: 53).

Im Zusammenhang mit informeller Bildung und informellem Lernen arbeitet Grunert (2016) heraus, dass Jugendforschung und Bildungsforschung bis in die späten 1980er-Jahre wenig verknüpft wurden (ebd.: 333).

»Mit der Verlagerung des Interesses der Bildungsforschung weg von der bis dahin dominierenden Untersuchung der institutionellen Bedingungen und ökonomischen Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft und ihrer Öffnung hin zur Lebenslauf- und

Biografieforschung gewannen im Verlauf der 1990er-Jahre auch Fragestellungen der Jugendforschung im Kontext der Bildungsforschung an Bedeutung (Tippelt 1998: 240). Umgekehrt kam es in der Jugendforschung besonders im vergangenen Jahrzehnt zu einer Expansion bildungsbezogener Themen und Fragestellungen, die sich nicht nur mit der Analyse von Schülerbiografien und Schülerkulturen befassten (vgl. etwa Helsper et al. 2008), sondern – angeregt durch die Debatte um die andere Seite der Bildung (Rauschenbach 2006, 2008; Grunert 2005; BT-Drs. 15/6014 2005) – den Bereich des außerschulischen Lernens in Familie, Vereinen und Verbänden sowie Gleichaltrigengruppen und Jugendkulturen ins Zentrum der Betrachtung rückten.« (Grunert 2016, 333)

Informelle Lern- und Bildungsprozesse von Peers und Jugendkulturen sind, so Grunert (ebd.: 338), charakterisiert durch Freiwilligkeit und symmetrische Beziehungsstruktur (vgl. auch Youniss 1994), weshalb sich die Interaktionsgrundlage wegen der stärkeren Abhängigkeit von Aushandlungsprozessen deutlich von Familie oder Schule unterscheidet und spezifische Netzwerkkompetenz sowie »Peerkapital« (Bois-Reymond 2000, in Anlehnung an Bourdieu 1983) hervorbringt (vgl. Grunert 2016: 338). Auch Harring (2016) betont für informelles Lernen im Freizeitbereich die zentrale Funktion der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen (ebd.: 420) und verweist auf die Forschung zu Szenen und jugendkultureller Stilbildung (ebd.; vgl. auch Krüger/Hoffmann 2016: 585f.).

Die Sichtweise auf Bildung ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs zwar mit dem Begriff der Soziokultur verschränkt, jedoch richtet sich der Fokus im Vergleich zu den Diskursen um Soziokultur – aufgrund der fehlenden Abgrenzung zwischen den Begriffen »informelles Lernen«, »informelle Bildung« und »non-formale Bildung« – stärker auf den Kompetenzerwerb. Die »sozialwissenschaftliche Konzeptualisierung von Bedingungen, Formen und Merkmalen des Informellen Lernens« zeigt Scherr (2016: 136) zufolge den maßgeblichen Einfluss der Cultural Studies. »Darüber hinaus fordern sie zu einer ideologie-

kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auf, deren Bestandteil und Ausdruck das politische Konzept des Informellen Lernens ist« (ebd.). Informelles Lernen begründet Scherr (ebd.: 144 f.) als hegemoniales Projekt und problematisiert unter Bezug auf Griffin (1999) und Martin (2003) den Diskurs um das lebenslange Lernen, der pädagogische Aspekte ins Zentrum rücke und gesellschaftspolitische Dimensionen ausblende (Scherr 2016: 136 f.).

»Die Cultural Studies fordern die Theoriebildung und empirische Forschung zu Prozessen und Potenzialen des informellen Lernens folglich dazu auf, die ungewöhnlichen, über den Erwerb funktionaler Qualifikationen und Kompetenzen hinausreichenden Lernprozesse in den Blick zu nehmen, die auf die Entwicklung sinnhafter Lebensentwürfe und Konstruktionen kollektiver Identitäten ausgerichtet sind. Es handelt sich auch insofern um ungewöhnliche Lernprozesse, weil diese nicht als absichtsvolle Wissensaneignung verfasst sind, sondern sich in und durch Praktiken vollziehen, die von den Beteiligten selbst nicht als Lernprozesse verstanden werden, sondern als praktische Gestaltung ihrer Aktivitäten und Sozialzusammenhänge.« (ebd.: 144)

Zusammenfassend wird bei der Sichtung der Auseinandersetzung vor allem eines deutlich: Weder die Fokussierung der Bildungsinhalte in der formalisierten und in der nicht-formalisierten Lebenswelt Jugendlicher (Peer-Groups, professionell sowie nicht-professionell organisierte Angebote) noch die Untersuchung der Bildungsräume und ihrer Bedingungen geben Aufschluss über die Mikroprozesse der hier stattfindenden Bildungsgeschichten und Interaktionen (ebd.; vgl. auch Griffin 1999; Harring 2011; Martin 2003; Tippelt 1998).