

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Institut I für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne



**Bachelorarbeit zum Thema:**

## Über die Anlässe aktiven Engagements hinsichtlich der Umsetzung von klimaverträglichen Lebensweisen

**Zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts**

**Vorgelegt von:**

Jeremias Lumme

jlumme@smail.uni-koeln.de

Matrikelnummer: 7352839

Fachsemester: 8

Studiengang: Lehramt Bachelor für HRSGe (Geographie/Englisch)

Abgabe: 07.03.2022

Erstgutachter: Dr. Schmidt, Tim

Zweitgutachter: Dr. Krone, Wolfgang

## Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	i
<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Klimawandel: Daten, Forderungen, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten</b> .....	2
<b>2.1 Klimatologische Rahmenbedingungen</b> .....	2
<b>2.2 Problemlage und Herausforderungen</b> .....	3
<b>3. Über Transformatorische Bildungsprozesse und die Veränderlichkeit des Habitus</b> .....	4
<b>3.1 Historische Einordnung der transformatorischen Forschung</b> .....	4
<b>3.2 Koller: Krise als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse</b> .....	7
<b>3.3 Spontane Bildungsprozesse nach Arnd-Micheal Nohl</b> .....	8
<b>3.3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Koller</b> .....	10
<b>3.3.2 Drei Theorien des Handelns</b> .....	11
<b>3.3.3 Die Phasen spontanen Handelns</b> .....	12
<b>3.3.4 Exkurs: Grundbegriffe des Pragmatismus</b> .....	14
<b>3.3.5 Die Konzeption und Transformation des Habitus</b> .....	16
<b>4. Empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse</b> .....	18
<b>4.1 Methodisches Vorgehen: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz</b> .....	18
<b>4.2 Analyse der narrativen Interviews</b> .....	19
<b>4.2.1 Interview mit Kaya</b> .....	20
<b>4.2.2 Das Interview mit Anna</b> .....	24
<b>4.2.3 Das Interview mit Marie</b> .....	27
<b>4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews</b> .....	31
<b>4.4 Methodenreflexion</b> .....	31
<b>5. Fazit</b> .....	32
Literaturverzeichnis.....	34

## Abkürzungsverzeichnis

meines Erachtens	m. E.
beispielsweise	bspw.
Fridays for Future	FFF
das heißt	d.h.
unter anderem	u.a.
ebenda	ebd.
und andere	et. al.

## 1. Einleitung

Der durch die industrielle Entwicklung des Menschen verursachte Klimawandel des 19., 20. und 21. Jahrhunderts ist mittlerweile zu einem der akutesten und brisantesten Themen der Menschheit geworden. Wissenschaftliche Erkenntnisse, wie der durch menschliches Handeln verursachte Anstieg der atmosphärischen Konzentration von CO<sub>2</sub> oder die bereits im Jahr 1972 von den Mitgliedern des Club of Rome im Bericht über *die Grenzen des Wachstums* zusammengefassten Forschungsergebnisse, liegen schon Jahrzehnte zurück. Seitdem haben sich Technologien im Bereich der Energiegewinnung verändert, jedoch bestimmen fossile Energieträger noch immer den Energiebedarf der Weltbevölkerung. Auch lässt sich ein Wandel der Ernährungsweise in westlichen Gesellschaften beobachten; von einer fleischdominierten hin zu einer vegetarischen oder veganen Lebensweise. Auf politischer Ebene ist das Verbot von Plastiktüten und -strohhalmern zur Reduzierung von plastikinduzierten Umweltschäden allenfalls als eine symbolische Geste für nachhaltige Entwicklung zu betrachten. Ebenso wie die aktuell diskutierte CO<sub>2</sub>-Steuer auf Güter und Dienstleistungen, die besonders viel CO<sub>2</sub> verbrauchen. Darüber hinaus gibt es weitere positive Beispiele, die sich in Richtung einer nachhaltigeren Lebensweise orientieren.

Allerdings sind all diese Adjustierungen in unseren Lebensstil bei weitem nicht ausreichend, um das im Pariser Klimaabkommen proklamierte Ziel von maximal 1,5 bis 2 Grad Celsius Erderwärmung von 1830 bis 2100 zu erreichen (Umweltbundesamt 2020). Denn zur Erreichung dieses Ziels sind Anstrengungen vonnöten, die sich nach Hirschfeld et. al. (2017) nicht nur mit technologischen Lösungen beheben lassen, sondern schnelle und tiefgreifende Veränderungen des individuellen sowie kollektiven Verhaltens und Bewusstseins benötigen.

Der theoretische Teil dieser Arbeit widmet sich bildungsphilosophisch eben jenen Veränderungen im Individuum, die, falls sie zu einer Veränderung von individuellen Lebensorientierungen führen, als transformatorische Bildungsprozesse bezeichnet werden (vgl. Nohl 2006a, 2006b, 2015; Koller 2012, 2016, 2018; Marotzki 1990, Kokemohr 2007).

Wie kann jedoch eine Veränderung oder Transformation des menschlichen Verhaltens hinsichtlich nachhaltiger Lebensweisen gelingen, ohne dass diese fremdgesteuert ist, also von außen auf das Individuum einwirken? Wie ein solcher Transformationsprozess bei

Individuen ausgelöst wird und welche Anlässe jenen Prozess initiieren, dieser Frage widmet sich diese Arbeit, indem über narrativ-biographische Interviews Beweggründe, Konflikte und Ereignisse herauskristallisiert werden sollen, die transformatorische Bildungsprozesse einleiten können und Menschen dazu bewegen, sich aktiv für Klima und Umweltschutz zu engagieren. Hierzu wird im empirischen Teil erforscht, inwiefern transformatorische Bildungsprozesse nachhaltige Lebensweisen etablieren können und ob sie nach krisenhaften Situationen oder durch spontanes Handeln (Nohl 2006a, 2006b, 2015) tatsächlich eintreten. In der Auswertung der narrativ-biographischen Interviews, die im Zuge der Bachelorarbeit durchgeführt wurden, soll sich dann auf den Aspekt der Spontanität im Handeln für die Initiierung und Entwicklung von Bildungsprozessen fokussiert werden, um die Frage zu beantworten, welche Anlässe Individuen dazu bewegen, sich aktiv für Nachhaltigkeit und umweltbewusstes Handeln zu engagieren.

## **2. Klimawandel: Daten, Forderungen, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten**

Laut dem Pressebericht des *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) vom 9. August 2021 sind klimatische Veränderungen in jeder Region der Erde zu beobachten (Allen, M.R et al. 2018, S. 53). Die meisten Veränderungen seien so ungewöhnlich, dass sie im Verlauf der letzten tausend, wenn nicht sogar hunderttausend Jahre so nicht vorgekommen sind. So ist beispielsweise die Konzentration von CO<sub>2</sub> in der Atmosphäre so hoch wie seit etwa einer Million Jahre nicht mehr (IPCC Report 2021, Rahmstorf & Schellnhuber 2018, S. 7-8).

### **2.1 Klimatologische Rahmenbedingungen**

Um klimatische sowie global-gesellschaftliche Problemlagen zu verhindern, hat sich die Weltgemeinschaft im Rahmen der Weltklimakonferenz in Paris im Jahr 2015 auf selbstgesteckte unverbindliche Ziele geeinigt, um die globale Erwärmung auf 1,5-2,0°C über dem vorindustriellen Niveau zu drosseln (Rahmstorf & Schellnhuber 2018, S. 123). Seitdem haben vor allem die größten CO<sub>2</sub>-Emittenten, wozu auch Deutschland zählt, ihren CO<sub>2</sub>-Fußabdruck nicht signifikant senken können. Im Vergleich zu 1990 ist der Ausstoß der jährlichen Treibhausgasemissionen der OECD-Länder von 10 auf 14 Gigatonnen, also um 40%, gestiegen und hat sich seitdem dort stabilisiert (Hirschfeld et. al. 2017, S. 317). Laut Statista, einer online-Plattform für Statistiken, und dem

Umweltbundesamt konnten jedoch die deutschen CO<sub>2</sub>-Emissionen pro Kopf von 12,5 Tonnen im Jahr 1990 auf 7,9 Tonnen im Jahr 2019 reduziert werden (Statista April 2020). Das entspricht einer Reduzierung im Vergleich zum Referenzjahr 1990 um 41% (Umweltbundesamt 2022). Allerdings wird Deutschland, das noch vor wenigen Jahren als eines der klimatechnisch fortschrittlichsten Länder zählte, aller Voraussicht nach seine Klimaziele für das Jahr 2030 nicht einhalten können (Umweltbundesamt 2021b). Unter anderem aus diesem Grund fällte das Bundesverfassungsgericht am 18. August 2021 ein vernichtendes Urteil an die bisherige Klimaschutzpolitik der Bundesregierung, indem es einen „verschärften Zielpfad für die Treibhausgasemissionen gegenüber 1990“ (ebd.) gesetzlich fordert.

## **2.2 Problemlage und Herausforderungen**

Um die Folgen des Klimawandels auf das Mindeste reduzieren zu können, sind global-gesellschaftliche sowie politische Anstrengungen vonnöten. Zwar sind und werden aufstrebende Schwellenländer wie China, Brasilien oder Indien jetzt und aller Voraussicht nach auch in Zukunft für einen Großteil der CO<sub>2</sub>-Emissionen verantwortlich sein (Hirschfeld et. al. 2017, S. 317), jedoch bedeutet dies nicht, dass Länder des globalen Nordens nicht in der Verantwortung stehen, eine ökonomische und gesellschaftliche Transformation zur CO<sub>2</sub>-Neutralität zu vollziehen, zumal jene Länder historisch gesehen den größten CO<sub>2</sub>-Fußabdruck hinterlassen haben. Außerdem geht aus der Umweltbewusstseinsstudie 2020 hervor, dass 83% der Befragten Zustimmung äußerten, dass Industriestaaten wie Deutschland international in der Pflicht seien, beim Klimaschutz eine Vorreiterrolle anzunehmen (Gellrich A. et al. 2021, S. 25).

Bei der Emission von Treibhausgasen pro Kopf unterscheidet das Umweltbundesamt zwischen prioritären Handlungsfeldern (Bauen und Wohnen, Mobilität) und restlichem Konsum sowie öffentlicher Infrastruktur (Umweltbundesamt 2014, S. 9-10). Hinzu kommt die Ernährungsweise der Menschen in Industriestaaten wie Deutschland, die sich mit zunehmendem Wohlstand immer fleischlastiger entwickelt hat (Schropp 2013, S. 29). Heutzutage konsumiert jeder Deutsche statistisch 60kg Fleisch pro Jahr, was von der deutschen Gesellschaft für Ernährung (aus einem rein gesundheitlichen Aspekt) als zu hoch bewertet wird (Deutsche Gesellschaft für Ernährung 2020). Der beträchtliche Konsum an tierischen Produkten ist ebenfalls problematisch für Umwelt und Klima, da die industrielle Massentierhaltung aufgrund des erheblichen Verbrauchs an Kraftfutter

einen hohen Bedarf an landwirtschaftlicher Nutzfläche hat, der u.a. durch die Rodung tropischer Regenwälder in Südamerika und Südostasien gewonnen wird. Hieraus resultieren schließlich zwei Probleme: Erstens die Zerstörung von natürlichen Kohlenstoffsinken und zweitens ein höherer Ausstoß des Treibhausgases Methan (Schropp 2013, S. 30).

Das Umweltbundesamt fand in seiner Umweltbewusstseinsforschung 2021 heraus, dass Bürger\*innen für sich selbst erkannt haben, dass sie ihren eigenen Beitrag zum Klimaschutz leisten müssen (Gellrich A. et al. 2021, S. 21). Jedoch stellt die Forschung in seiner Schlussfolgerung hinsichtlich der Handlungsbereitschaft der Bürger\*innen dar, dass die Bemühungen von Individuen keine signifikante Relevanz hätten, sofern sich die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich stärkerer Anreize für klimafreundliches Verhalten nicht änderten (ebd.). Die Politik müsse entschieden Handeln und die Rahmenbedingungen für die Wirtschaft und die Bürger\*innen so anpassen, „dass verantwortungsvolles und umweltbewusstes Handeln leichter wird“ (ebd.) und somit attraktiver für die Gesellschaft.

### **3. Über Transformatorische Bildungsprozesse und die Veränderlichkeit des Habitus**

In diesem Kapitel wird die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse näher beleuchtet. Ziel dessen ist es, zwei analytische Konzepte transformatorischer Bildungsprozesse vorzustellen, die später in der empirischen Untersuchung dazu dienen sollen, den Anlass für Veränderungen im Habitus, hinsichtlich der Etablierung von nachhaltigen Lebensweisen und aktiven Engagements, zu identifizieren. Bevor die zwei Konzepte, die als mögliche Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse gelten, vorgestellt werden, soll eine allgemeine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vorgenommen werden, in der ich mich insbesondere auf die Ideen Marotzkis beziehen werde. Die Ideen und Konzepte Kollers und Nohls werden in den darauffolgenden Kapiteln die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ergänzen und fortführen.

#### **3.1 Historische Einordnung der transformatorischen Forschung**

Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse fußt auf einem Verständnis, dass in einer pluralen Wissensgesellschaft Bildung als ein transformatorisches Geschehen

begriffen werden muss. Hierdurch wird Wissen nicht nur angeeignet und erweitert, sondern es verändert sich vielmehr die Struktur und der Modus der Informationsverarbeitung (Marotzki 1990, S. 44, Nohl 2006a, S. 11; Koller 2018, S. 15). Die von Marotzki in seinem *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (1990) beobachtete Veränderung einer industriellen Gesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft, die sich „durch einen vielschichtigen Prozess der Fragmentierung und Individualisierung“ äußert (Marotzki 1990, S. 19), führe zu einem Bruch traditioneller gesellschaftlicher Strukturen, zu denen u. a. das familiäre Beziehungsgefüge, die Flexibilisierung des Arbeitsortes und die Umstrukturierung gesellschaftlicher Klassenlinien zählen (ebd.). Auch Ehnis (2015), der Keupp et. al. zitiert, sieht eine „Enttraditionalisierung“, also einen Verlust von ehemals unstrittigen Lebensweisen und Identitätsmustern. „Mit dem Verlust der institutionellen Normierung des Sozialen werde die Herstellung von Identität mehr und mehr eine individuelle Aufgabe“ (Ehnis 2015, S. 155). Diese Umstrukturierung der gesellschaftlichen Struktur führt laut Marotzki notwendigerweise zu einem neuen Selbstverständnis des Menschen, das sich auch auf seine Erziehungs- und Bildungsverhältnisse auswirkt (Marotzki 1990, S. 19-21).

Um mit diesen neuen Herausforderungen umgehen zu können, muss sich ein zum gesellschaftlichen System zugehörig fühlendes Individuum neue Lern- bzw. Bildungsprozesse aneignen (ebd.), die später, unter Rückgriff auf Batesons Lernebenenmodell, von Marotzki als das Lernen auf Ebene II und III bezeichnet werden. Beide Ebenen des Lernens sind Lernprozesse, die durch Erfahrung Veränderungen im Individuum evozieren, die sich auf die Transformation des Selbst- und Weltverständnisses beziehen und dadurch von Marotzki als Bildungsprozesse bezeichnet werden (Marotzki 1990, S. 41). Hierbei wird unter Lernprozessen die bloße Ansammlung von Wissen innerhalb fester Schemata verstanden, während Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung betrachtet werden können. Diese Auffassung wiederum teilt ebenfalls Rainer Kokemohr (1992), demzufolge Lernen als ein „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen“ (Koller 2018, S. 15) verstanden wird, während der Rahmen der Informationsverarbeitung unangetastet bleibt (ebd.). Das heißt, dass sich bei Bildungsprozessen die Schemata, wie gelernt wird, selbst verändern, was zwangsläufig zu einer neuen Auffassung (Transformation) der Welt- und Selbstverhältnisse führt (Marotzki 1990, S. 44, 52). Koller (2016) stellt zudem heraus, dass:



Marotzki [zufolge] von Bildung nur die Rede sein könne, wenn nicht nur das Welt-, sondern auch das Selbstverhältnis eines Subjekts sich verändert und wenn dabei ein Zuwachs an Reflexivität zu verzeichnen ist; zum andern die These, dass Bildungsprozesse auf gesellschaftliche Herausforderungen wie die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen reagierten und deshalb auch an eine Komplexitätssteigerung des Welt- und Selbstverhältnisses gebunden seien (Koller 2016, S. 155).

Während Marotzki sich transformatorischen Bildungsprozessen aus einer eher informationstheoretischen Perspektive nähert, widmet sich Kokemohr den Anlässen, die zu einer Transformation der „Figuren“ der Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen führen (Koller 2018, S. 15). Ihm zufolge vollziehen sich diese Veränderungen, wenn Menschen mit krisenhaften Erfahrungen konfrontiert werden, die mit ihrem bisherigen Welt- und Selbstverhältnissen nicht befriedigend beantwortet werden können (ebd. S. 15-16). Außerdem versteht Kokemohr Bildung als einen „Prozess der Be- oder Verarbeitung solcher Erfahrungen [...], die der Subsumption unter Figuren eines gegebenen Welt und Selbstentwurfs widerstehen“ (Kokemohr 2007, S.21). Ergänzend fügt er hinzu, dass erst dann von Bildung die Rede sein könne, wenn „der Prozess der Be- und Verarbeitung subsumptionsresistenter Erfahrungen eine Veränderung von grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt“ (ebd.). Dabei vermutet Kokemohr, dass Bildung einem prozesshaften Charakter aufweist, der durch das sogenannte Fremde herausgefordert wird (ebd. S. 14).

Dieser Auffassung schließt sich Hans-Christoph Koller an, indem er in seinem Werk *Bildung anders Denken* (2012) eine Theorie von Problemlagen und Krisenerfahrungen als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse ausarbeitet. In dieser Theorie bezieht er sich u.a. auf Günter Bucks Konzept der negativen Erfahrung und Waldenfels Konzept von der Erfahrung des Fremden (vgl. Koller 2018). Darüber hinaus steht bei Koller, im Gegensatz zu Marotzki, nicht das Subjekt, sondern die Sprache im Vordergrund (Nohl 2006a, S. 14).

Die zurzeit jüngste Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stammt von Arnd-Michael Nohl, der in seinem Werk *Bildung und Spontaneität* aufzeigt, dass krisenhafte Erfahrungen nicht als Auslöser von Bildung und Bildungsprozesse zu verstehen sind. Vielmehr versteht er Bildung als Ereignisse, die sich plötzlich und ungeplant aus spontanem Handeln heraus entfalten (Nohl 2006a, S. 7). Dabei stützt sich Nohl auf das Bildungsverständnis Marotzkis, der, wie oben erläutert, Bildung als die Transformation von Lebensorientierungen begreift (ebd.) und den Pragmatismus Deweys, der das Handeln, grob vereinfacht, in drei Dimensionen unterteilt: *Handlungsgewohnheit*,

*Reflektiertes Handeln* und *Spontanes Handeln* (ebd. S. 16). Ferner skizziert Nohl verschiedene Phasen spontanen Handelns, in denen sich neue Lebensorientierungen stetig festigen.

### **3.2 Koller: Krise als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse**

An Rainer Kokemohrs Verständnis von Bildung anschließend versteht Koller jene Veränderungen, die ein Individuum im Zuge der Etablierung neuer Welt- und Selbstverhältnisse im Kontext von Problemlagen oder Krisenerfahrungen aufbaut, als transformatorische Bildungsprozesse, die ausgelöst werden, wenn „die bisherigen Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2018, S. 15-16, Kokemohr 2007). Dabei knüpft Koller ebenfalls an Marotzkis Verständnis von Bildungsprozessen an, die seiner Perspektive folgend als „Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen“ sind, sich also die Art und Weise, wie Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, verändert (Koller 2018, S. 15).

Diese grundlegend neue Art und Weise mit Informationen umzugehen, die impliziert, das eigene Verständnis von der Welt und des Selbst zu hinterfragen, ist Koller zufolge, so fundamental und einschneidend, dass dies sich nicht ohne einen gegebenen Anlass, in seinem Verständnis einer Krisenerfahrung, vollziehe (Koller 2018, S. 16). Dabei sei erwähnt, dass, wenn Koller von einer krisenhaften Erfahrung spricht, er nicht zwingend ein traumatisches oder katastrophales Ereignis meint, sondern ein Ereignis, in dem „die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses infrage gestellt wird“ (ebd. S. 71).

Krisenerfahrungen können einerseits „durch *gesellschaftlich* bedingte Problemlagen“ (ebd. S. 72) hervorgerufen werden, wie beispielsweise durch Fremdheitserfahrungen im Kontext interkultureller Begegnungen, auf die sich auch Kokemohr (2007) bezieht. Hierzu schreibt Koller (2016) mit Referenz zu Marotzki, dass Bildungsprozesse als Prozesse „der gesellschaftlich auferlegten Problembearbeitung“ (Koller 2016, S. 150, aus Marotzki 1990, S. 52) zu begreifen sind, „also auf soziokulturelle Herausforderungen reagieren, die mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln nicht angemessen bewältigt werden können“ (Koller 2016, S. 150). Ferner präzisiert Koller (2016), dass man von einem Bildungsbegriff im vollen Sinne nur dann sprechen kann, „wenn es einen Schritt über die Schwelle gibt, der über das (bisherige; Annahme Koller) Welt-Selbstverhalten (...) hinausführt“. Entscheidend ist hierbei, dass das Neue, welches sich

im Zuge des Bildungsprozesses entwickelt, vom Bisherigen fundamental unterscheiden muss und oder darüber hinausführt (Koller 2016, S. 153).

Andererseits können Krisenerfahrungen auch *individueller* Natur sein. Die Phasen der Adoleszenz und Pubertät gelten in diesem Zusammenhang für Koller als geeignete Beispiele, da sie mit biologischen Veränderungen sowie den sozialen Erwartungen als vollmündige\*r Bürger\*in in einer Gesellschaft einhergehen (ebd. S. 72).

Wie sich in der Analyse in Kapitel 4 herausstellen wird, sind nur wenige Situationen im Leben der Interviewten geprägt von einem krisenhaften Ereignis. Es stellt sich vielmehr heraus, dass deren Transformation der Welt- und Selbstverhältnisse sich eher als ein Prozess beschreiben lässt, der durch zahlreiche spontane, ungeplante Ereignisse strukturiert wurde. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel die Erkenntnisse von Arnd-Michael Nohl untersucht, der beschreibt, wie aus spontanem Handeln eine Transformation des Habitus resultieren kann, was sich auch als *transformatorische Bildungsprozesse* beschreiben lässt.

### **3.3 Spontane Bildungsprozesse nach Arnd-Micheal Nohl**

In seinem Werk *Bildung und Spontaneität* skizziert Arnd-Micheal Nohl Bildungsprozesse als ungeplante Ereignisse, welche sich aus spontanem Handeln ergeben und „die sich jenseits von Zwang, Gewohnheit oder (biographischer) Reflexion ungeplant entfalten“ (Nohl 2006a, S. 261). In seiner Monographie *Bildung und Spontaneität*, bestehend aus neun biographisch-narrativen Interviews, hebt Nohl vor allem eine „*Typik der phasenhaften Abfolge des spontanen Bildungsprozesses*“ hervor, wobei er „*Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen*“ oder als „diskontinuierliche Lernprozesse“ (ebd. S. 262) versteht (ebd. S. 11f, S. 261f).

Nohl unterscheidet im bildungstheoretischen Diskurs spontaner Bildungsprozesse zwischen zwei Theorienspektren: Das erste Spektrum bildet die *Subjektivierung durch das Wechselverhältnis von Mensch und Welt*, in der Bildung als ein Prozess der individuellen Erschließung von Welt verstanden werden kann, welcher wiederum im Wechselverhältnis auch den „zum Subjekt werdenden Menschen [selbst] definiert“ (Nohl 2006a, S. 8). Bildung kann somit als die Struktur aufgefasst werden, in der Menschen ihre subjektive Haltung zu Kultur oder Gesellschaft konstruieren (ebd.). Bildung ist somit systemtheoretisch nur als Prozess denkbar, da sich das Bewusstsein mit seiner Umwelt in einem stetigen Wandlungsprozess befindet.

Bildung verändert also die ganze Person mit ihrem Habitus, sie erschöpft sich nicht im Kognitiven. So gesehen, haben mimetische Bezüge im Allgemeinen und Rituale im Besonderen eine hohe Bedeutung für die Initiierung und Stabilisierung von Bildungsprozessen (ebd. S. 10).

Das zweite Theoriespektrum im bildungstheoretischen Diskurs spontaner Bildungsprozesse ist das Verständnis von *Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen*, welches insofern als eine radikale Fortführung des ersten Theoriespektrums zu verstehen ist, als dass sie die „Pluralität der Welt“ (ebd. S. 11) und die „Uneinheitlichkeit des Menschen“ (ebd.) im Zusammenspiel mit einer hohen Dynamik hervorhebt. In der Begegnung mit etwas völlig Anderem, das seinen bisherigen Vorstellungen zuwiderläuft, passiert etwas, das den Menschen zwingt, sich neu zu orientieren (ebd.). Hier kann ein Bezug zu Kokemohr hergestellt werden, der Bildungsprozesse als eine Herausforderung von Grundfiguren eines Welt- und Selbstverhältnisses durch das Fremde begreift, die den Menschen zwingt, eine neue Sicht auf die Welt und das Selbst zu generieren (Kokemohr 2007, S. 14). Nohl hingegen sieht diese Erschütterung nicht im Kontext von Fremdheitserfahrungen im Sinne Kokemohrs, sondern versteht diese universal und, noch viel wichtiger für seine Argumentation, als etwas, das spontan hereinbricht und nicht geplant ist (ebd.).

Wo Strukturen der Welt nicht nur plural, sondern auch vergänglich und veränderlich sind, bedeute Bildung „immer Dekonstruktion, Rekonstruktion und Neukonstruktion zugleich, und zwar aus der Lebensperspektive von Individuen, die mit der Perspektive von Gruppen und ganzen Gesellschaften verschränkt sind“ (Peukert 1998, S. 17). Bildung vollziehe sich somit an den „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur“ (ebd.) und transformiere Mensch wie Welt (Nohl 2006a, S. 11f).

Diese Theorie ist stark an das Konzept der bildungswissenschaftlichen Biographieforschung Marotzkis angelehnt, in der Lernen als die Weitergabe und Vermehrung von Wissen „innerhalb einer gegebenen Lebensorientierung“ (Nohl 2006a, S. 7) oder gegebener fester Schemata (vgl. Marotzki 1990) zu verstehen sei, während „Bildungsprozesse [...] als Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller 2018, S. 15) verstanden werden, in denen sich die Schemata oder Lebensorientierungen selbst verändern, was zwangsläufig zu einer neuen Auffassung (Transformation) der Welt- und Selbstverhältnisse führt (Marotzki 1990, S. 44, 52).

Nohl präzisiert sein Verständnis der Differenzierung zwischen Lernen und Bildung, indem er Lernen nicht nur als die bloße Vermehrung und Erweiterung von Wissen und Können definiert, sondern Lernen als einen Prozess begreift, „der sich auf spezifische Gegenstände und Fertigkeiten bezieht und kumulativ oder aber transformativ sein kann“

(Nohl 2015, S. 23f). Somit bilden Lernprozesse auch die Möglichkeit, alte Wissensbestände oder gewohnte Handlungspraktiken zu hinterfragen, ohne jedoch diese abzulegen und durch neue zu ersetzen (ebd.). Im Unterschied zu Lernprozessen „beziehen sich Bildungsprozesse auf die Transformation von Welt- und Selbstreferenzen in ihrer Totalität“ (ebd.).

### **3.3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Koller**

Nohls Position, dass transformative Bildungsprozesse im Sinne einer „Transformation von Lebensorientierungen“ (Nohl 2006a, S. 11) nicht zwangsläufig auf krisenhaften Erfahrungen aufbauen, sondern auch und vor allem spontan und ungeplant erfolgen, kann als ein wesentlicher Unterschied zu der Grundannahme Kokemohrs und Kollers betrachtet werden. Trotzdem verweist Nohl darauf, dass jene Bildungsprozesse, die aus spontanem Handeln hervorgehen, eine individuelle oder gesellschaftliche Vorgeschichte haben, die mit einer Art von Krisenerfahrung zu vergleichen sei (vgl. Koller 2016, S. 157, Nohl 2006a, S. 266f). Hierbei argumentiert Koller, dass die Behauptung aufrechterhalten werden kann, „dass Bildungsprozesse eine Reaktion auf gesellschaftliche Problemlagen darstellen“ (Koller 2016, S. 157) und sich Nohl, als ein „Vertreter des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse“ (ebd.), dieser Auffassung zumindest nicht verwehrt.

Tatsächlich verweist Nohl mit Bezug auf das Habituskonzept Bourdieus darauf, dass „in der Phase der Relevanzverschiebung eine Reihe von habitualisierten Handlungspraktiken, d. h. Habits und Handlungsorientierungen, durch eine Krise gestoppt“ (Nohl 2015, S. 230) und durch neue Handlungsorientierungen ersetzt werden. Eine Phase der Relevanzverschiebung, in der alte Handlungspraktiken gestoppt und durch neue ersetzt werden, wird Nohl zufolge durch eine Krise ausgelöst. Der entscheidende Unterschied zur Auffassung Kollers besteht allerdings darin, dass Krisenerfahrungen nicht am Anfang eines Bildungsprozesses entstehen und deren sofortige Bearbeitung somit als Auslöser dessen zu fassen sind, sondern dass sie während des Bildungsprozesses dazu beitragen, neue Handlungsorientierungen bedeutsamer zu machen, die dann gegebenenfalls auch Einzug in die Handlungspraktiken und den habit von Menschen gewinnen (Nohl 2015, S. 230f, Nohl 2006b, S. 95).

### 3.3.2 Drei Theorien des Handelns

Im Sinne des Pragmatismus Deweys, kann Handeln in drei unterschiedlichen Ausprägungen geschehen und verstanden werden:

Zum einen handelt es sich um das gewohnheitsmäßige Handeln (Habit) oder auch *Handlungsgewohnheit* genannt, das dort auftaucht wo Mensch und Welt interagieren und es zu einer „Passung“ kommt (Nohl 2006a, S. 16). Diese Passung zeichnet sich dadurch aus, dass tradierte sowie vormals reflektierte Handlungen wiederholt werden, ohne dass das handelnde Subjekt diese bewusst wahrnimmt.

Die zweite Ausprägung des Handelns ist das *reflektierte Handeln*, das sich im Kern dadurch auszeichnet, dass Handelnde „Distanz zu einer Situation, in der sie handeln, gewinnen“ (ebd.) und dadurch, über die Reflexion, verschiedene Handlungsalternativen abwägen, aus der sie sich letztendlich für eine Variante entscheiden können (ebd.).

Die dritte Ausprägung des Handelns ist das *spontane Handeln*, dem Nohl besondere Aufmerksamkeit schenkt, da jene Handlungsvollzüge, seiner These nach zu urteilen, als Auslöser für Bildungsprozesse erachtet werden können (ebd. S. 7). Es umfasst Handlungen, „die sich jenseits von Gewohnheit oder (biographischer) Reflexion entfalten“ (ebd. S. 17).

Im spontanem Handeln treffen die Kontingenzen der Welt und die Sensibilität der Akteure aufeinander und gehen unter Umständen eine kreative Melange ein. Dieser Vorgang ist durch die Akteure nicht kontrollierbar; weder können sie das spontane Handeln in Gang setzen noch sich ihm willentlich widersetzen. [...] wo Spontaneität indes bildungsrelevant wird, ist sie durch ein Moment der Affizierung [...] bestimmt. In dieser Affizierung, im Bewegt-Sein, maximiert sich die Unmittelbarkeit des spontanen Handelns und entfaltet ihre innovative Kraft. (Nohl 2006a, S. 17).

Spontanem Handeln fehlt der Moment der Reflexion, die Grenzen zwischen Objekt und Subjekt verschwimmen, womit es nicht möglich ist, einen genauen Ursprung dieses Vorgangs auszumachen. Es ist nicht möglich, das spontane Handeln zu kontrollieren oder sich ihm zu widersetzen (ebd.). Diese Unkontrollierbarkeit findet ihren Höhepunkt im „Bewegt-Sein“, einem Vorgang, dem etwas Innovatives innewohnt, aus dem Neues im Leben eines Akteurs eingeführt wird und sich Lebensorientierungen transformieren können. Spontaneität ist somit eine Bewegungsform, die sich bereits im Menschen selbst entwickelt, ohne dass der Mensch zuvor weiß, wie sich dieser Impuls auf seine Interpretation der Welt und das eigene Selbstverständnis auswirken wird (Dieckmann & Wimmer 1993, S. 1441 aus Nohl 2006a, S. 18). Hierbei sei erwähnt, dass Nohl zwischen spontanen Handlungsimpulsen, die einzelne Handlungen einleiten, und jenen, die die

Biographie des Individuums transformieren und Bildungsprozesse einleiten können, differenziert (Nohl 2006a, S. 17f).

### **3.3.3 Die Phasen spontanen Handelns**

Am Anfang des Bildungsprozesses steht Nohl zufolge das *erste spontane Handeln*. Es kann somit als entscheidender Initiator gesehen werden (Nohl 2006b, S.95.). Das begründet Nohl damit, dass alle interviewten Personen etwas getan, gesehen oder gedacht haben, dass sie weder kontrollieren, noch dem sie sich selbst entziehen konnten (ebd.). Kennzeichnend für diese Phase ist die Beiläufigkeit einer bestimmten Handlung, also das eine bestimmte spontane Handlung zunächst noch keine tiefgreifende biographische Wertigkeit besitzt (Nohl 2006a, S. 95f). Damit diese spontanen Handlungen auch als jene wahrgenommen und interpretiert werden können, braucht es zum einen eine „spezifische Feinfühligkeit“ für das jeweilige Feld, das heißt ein Subjekt muss schon vorher mit dem Feld rudimentär in Berührung gewesen sein. Darüber hinaus können „Erfahrungen der Milieudesintegration bzw. der Aus- und Abgrenzung von institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie“ (Nohl 2006b, S. 96) eine Unvoreingenommenheit für Neues provozieren. Am Beispiel der Jugendlichen stellt Nohl fest, dass spontanes Handeln meist in „pädagogisch inszenierten Situationen“ (ebd. S. 97) beginnt, die sich als „lockere kollektive Strukturen der Jugendszene“ (ebd.) beschreiben lassen.

Wenn das spontane Handeln im Kontrast zu bisherigen Handlungen wahrgenommen wird, greift die *Phase der unspezifischen Reflexion* (ebd.), in der dem Handeln keine besondere biographische Bedeutung beigemessen wird, Akteur\*innen diese jedoch fortführen möchten (ebd.). Es kann hier auch von einer Phase der Selektion gesprochen werden, da die Akteur\*innen hier zwischen den unzähligen spontanen Handlungen diejenigen auswählen, die sie weiter fortführen möchten (ebd.) Durch die unspezifische Reflexion wird das Handeln als „fremd und faszinierend“ (ebd.) zugleich wahrgenommen. Die Reflexion über das Differentielle im Handeln ist dabei ein Prozess, der im eigenen Handeln entsteht, also nicht durch externe Faktoren beeinflusst wird (ebd.).

Die folgende Phase *des Erkundens und des Lernens* zeichnet sich durch Ungewissheit, Selbststeuerung und Kreativität aus (Nohl 2006b, S. 98). Dabei probieren Akteur\*innen neue Methoden der Bewältigung aus, um mit einer neuen Erfahrung umzugehen, ohne jedoch einem klaren Rahmen zu folgen (ebd.). Fromme bezeichnet diese Phase als

„spielerisch-explorative Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt“ (Fromme 2002, S. 8 aus Nohl 2006b, S. 98).

Die Auseinandersetzung mit Mitmenschen und mit der Welt wird in der nun folgenden *Phase der gesellschaftlichen Bewährung* intensiviert (ebd.), indem spontane Handlungen präsentiert und von anderen bewertet werden. Folglich hat diese Phase eine besondere Relevanz, da hier aus beiläufigem spontanem Handeln ein signifikantes Handeln entsteht, das sich im selben Moment der Hürde der gesellschaftlichen Anerkennung aussetzen muss und dadurch erst relevant wird (ebd.). Dabei ist die Bedeutung gesellschaftlicher Anerkennung im Zusammenhang von Bildungsprozessen gerade für junge Erwachsene sehr hoch (ebd., S. 99). Aus seinen empirischen Rekonstruktionen hat Nohl elaboriert, dass eine gesellschaftliche Bewährung nicht zwingend als gelungen bewertet werden muss, um eine „Verstetigung des spontanen Handelns“ (ebd.) zu erreichen, da negative Sanktionen auch als positive Bestärkung wahrgenommen werden können, die Bildungsprozesse sogar beschleunigen (ebd.).

Die *zweite Phase spontanen Handelns* bewegt sich im Kontext neu etablierter Handlungsgewohnheiten und zeichnet sich wie bei der ersten Phase spontanen Handelns durch ihre Unmittelbar- und Unkontrollierbarkeit aus (ebd., S. 100).

Es gibt noch keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt der Handlung [...] Hier wird zugleich deutlich, dass die spontane Handlungspraxis die Personen affiziert und begeistert, ihnen einen emotional-körperlichen Glückszustand ermöglicht. Die neue Handlungspraxis wird nun zu einem zentralen Tätigkeitsbereich in ihrem Leben, innerhalb dessen sich neue Lebensorientierungen entfalten (Nohl 2006b, S. 100).

Indes sind Intensität und Auswirkungsgrad spontanen Handelns umfangreicher, wenn diese Erfahrungen mit einer existenziellen Krisen oder Umbrüchen zusammenhängen. Hier kommen die von Nohl (2015) herausgearbeiteten „Phasen der Relevanzverschiebung“ im Kontext von Habitustransformationen zum Tragen (Nohl 2015, S. 230ff). Jugendliche durchlaufen typischerweise eine „Adoleszenzkrise“ in der sich ihre bereits gemachten milieuspezifischen Desintegrationserfahrungen erst gänzlich entfalten (Nohl 2006b, S. 100). Hierbei soll erneut betont werden, dass diese krisenhafte Erfahrung nicht als Auslöser eines Bildungsprozesses zu betrachten ist, sondern lediglich als einen freiraumschaffenden Prozess, der es ermöglicht, alte Handlungsorientierungen durch neue zu ersetzen und spontanes Handeln zu entfalten (Nohl 2015, S. 230f, Nohl 2006b, S. 95). Ferner knüpfen Jugendliche in der zweiten Phase spontanen Handelns neue Kontakte und etablieren einen „kollektiven Aktionismus“ (ebd. S. 101) im Rahmen eines



kollektiven Erfahrungszusammenhangs. Bohnsack (1995) spricht in diesem Zusammenhang von einer „probehafte[n] Entfaltung und Ausdifferenzierung des kollektiven Habitus“ (ebd. S. 18), das sich u.a. durch Rituale zeigt.

Die Phase der *zweiten gesellschaftlichen Bewährung* werden Akteur\*innen nicht mehr nur einer spezifischen Öffentlichkeit der Bewährung ausgesetzt, sondern ebenfalls jenen, die sich nicht dieser Gruppe zuordnen lassen (ebd. S. 102). Es kommt zu einer „Konsolidierung des mit der spontanen Handlungspraxis eingeleiteten Bildungsprozesses“ (ebd.). Hierbei dokumentiert Nohl einen Unterschied zwischen höheren und niedrigeren Schulabschlüssen, indem er feststellt, dass Akteur\*innen mit höheren Schulabschlüssen mit Vertreter\*innen öffentlicher Instanzen in Kommunikation stehen, die die gesellschaftliche Anerkennung jenes Bildungsprozesses festigen (ebd.). Allerdings können transformative Bildungsprozesse in dieser Phase an fehlender gesellschaftlicher Anerkennung scheitern, was in der ersten Phase gesellschaftlicher Anerkennung noch nicht der Fall war (ebd.).

Die letzte Phase beschreibt die *biographische Selbstreflektion*, in der den Akteur\*innen ihr Bildungs- und Wandlungsprozess erst bewusst wird. Dies kann u.a. durch eine Interviewsituation selbst ausgelöst werden (ebd. S. 103). Charakteristisch ist hierbei, dass die Akteur\*innen keinen definitiven Punkt in ihrer Lebensgeschichte bestimmen können, an dem sie einen persönlichen Wandlungsprozess durchgemacht haben (ebd.). Die Höhepunkte der Phasen der Spontanität werden als phasenhafte Abfolgen in ihrer Gesamtheit wahrgenommen. Weitere Merkmale der biographischen Selbstreflektion sind zudem die Offenheit zukünftiger Wandlungsprozesse, eine Diskontinuität jenes Wandlungsprozesses und die Zufälligkeit des Prozesses in seiner Gesamtheit (ebd.).

Nicht der Transformationsprozess alleine, sondern die auf ihn aufbauende „Restrukturierung“ (Marotzki 1990, S. 130) der Biografie als reflexiver Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte, wie sie in den untersuchten Lebensgeschichten zu finden war, konstituiert also den Kulminationspunkt von Bildungsprozessen, die im spontanen Handeln beginnen. (Nohl 2006b, S. 104).

### **3.3.4 Exkurs: Grundbegriffe des Pragmatismus**

*Experience*<sup>1</sup> - ein Begriff, der im bildungsphilosophischen Sinne Deweys eine Interaktion eines Organismus mit seiner Umwelt meint (Nohl 2006a, S. 82). Somit ist *experience* aktivisch und passivisch zugleich, weshalb in einer vorreflexiven Ebene der Unterschied

---

<sup>1</sup> Neue, aus dem Englischen eingeführte Begriffe, werden bei der ersten Erwähnung kursiv markiert. Im weiteren Verlauf werden die Begriffe zur besseren Lesbarkeit des Textes nicht mehr kursiv geschrieben.

zwischen Subjekt und Objekt verschwommen ist (ebd. S. 83). Experiences sind Dewey zufolge niemals isoliert zu betrachten, sondern als eine Kette aneinandergereihter Situationen zu verstehen (Kontinuität), die sich in ihrer Bedeutungsstruktur gegenseitig beeinflussen (ebd.). Die Kontinuität impliziert somit, dass sich Bedeutungen einer experience modifizieren können, sich jedoch nie vollständig von vorherigen Bedeutungsmustern lösen können. Diese Modifikation ist in die Biographie eines Individuums eingebettet. Jede experience bringt schließlich etwas Neuartiges, Überraschendes hervor (ebd.).

Aus einer experience kann sich bei ausreichend stabilisierenden Faktoren ein *habit* entwickeln. Dabei zeichnet sich ein habit dadurch aus, dass er an die Kontinuität der experience anknüpft und aus der Interaktion von Mensch und Umwelt gebildet wird (ebd. S. 84). Habits sind immer sozial, d.h. in einen sozialen Kontext eingebettet (ebd.) und können als Bedeutungsstrukturen sozialisierten Handelns bezeichnet werden (Nohl 2006a, S. 86). Habits sind vorreflexiv, was bedeutet, dass habits bestimmte situativ-abhängige Handlungsmuster darstellen, die aus der Interaktion zwischen Mensch und Umwelt entstehen (ebd. S. 84). Somit beschreibt ein habit keine umfassende Gesamthaltung und Handlungsvollzüge, sondern lediglich Handlungsmuster wie ein Individuum in einer bestimmten Situation handelt. (ebd.) Hieraus ergibt sich, dass ein Individuum aus verschiedenen habits konstituiert ist, die wiederum in ihrer Gesamtheit die Grundhaltung des Individuums beeinflussen (ebd.).

Der „Charakter“, d.h. das „Selbst“, stellt also keine homogene Einheit des Handelnden dar, sondern konstituiert sich in den Zusammenhängen und Verbindungen seiner unterschiedlichen Handlungsweisen mit der Umwelt (Nohl 2006a, S. 85).

*Impulse* sind Deweys Bildungsphilosophie zufolge als Kontingenzen des Handelns zu bezeichnen, an denen sich alte habits verändern und ihnen eine neue Qualität gegeben wird (Nohl 2006a, S. 86). Im Gegensatz zu habits entziehen sich Impulse jedweder Bedeutung. Impulse können somit als Übergangselement zwischen alten und neuen habits verstanden werden. Anknüpfend daran verwendet Nohl in seiner Theorie zum spontanen Handeln Deweys Interpretation des Impulses, um so zu demonstrieren, dass in krisenhaften Situationen die Kontrolle der habits an Bedeutung verliert und die „wilde, heftige Energie“ (Nohl 2006a, S. 87) der Impulse jegliche Handlungen dominiert (ebd.). Dieser Kontrollverlust alter habits, ausgelöst durch Impulse, kann somit den Weg für neue alternative habits ebnen.

Die Transformation der Lebensorientierungen oder des Welt- und Selbstverhältnisses wird in der Bildungsphilosophie Deweys *adjustment* (Nohl 2006a, S. 101) genannt und ist für Nohl ein bedeutender Begriff, um den Prozess der Wandlung von Menschen zu beschreiben (Fuchs 2006, S. 345). Nohl knüpft hierdurch an die bildungstheoretische Forschung Marotzkis an (ebd.; Nohl 2006a, S. 101f) und erweitert diese, indem er das Konzept der *adjustment* nicht nur auf die handelnde Person beschränkt, sondern auch auf eine Veränderung der Weltverhältnisse abzielt. Somit wandelt sich das „Sein in seiner Gesamtheit“ (Nohl 2006a, S. 264).

### **3.3.5 Die Konzeption und Transformation des Habitus**

Der Habitus ist dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu zufolge ein Schema aus früheren sozialen Erfahrungen, in dem ein Mensch sein Wahrnehmen, Denken und Handeln innerhalb einer bestimmten gesellschaftlichen Position als Angehörige\*r einer sozialen Gruppe ausdrückt (Bourdieu 1987, S. 101; Lenger et al. 2013, S. 14). Hierbei befindet sich der Habitus zwischen „Individuum und Gesellschaft“ oder „sozialem Akteur und sozialer Struktur“ (Lenger et al. 2013, S. 14). Konkreter bedeutet dies, dass das Individuum seine soziale Rolle innerhalb der Gesellschaft selbst konstruiert, diese Konstruktion des Selbst jedoch von der bereits existierenden sozialen Struktur abhängt, was Bourdieu als die *Theorie des sozialen Raumes* darstellt. Dieser soziale Raum wird von der relationalen Positionierung von einzelnen Menschen und Menschengruppen innerhalb einer Gesellschaft bestimmt (Koller 2018, S. 31). Die Position eines Menschen oder einer Gruppe in einer Gesellschaft ist dabei abhängig von der Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales und derer Subkategorien), was bedeutet, dass das Besitzen oder Nicht-Besitzen einzelner oder mehrerer Kapitalsorten nicht nur dem Menschen eine bestimmte Position zuweist, sondern auch die Welt- und Selbstverhältnisse nachhaltig prägt (Koller 2018, S. 32). Die Beteiligung im jeweiligen sozialen Raum führt dabei dazu, dass bestimmte Lebensweisen und Gewohnheiten (Habitus) gefestigt werden. Diese Verwobenheit von Individuum und der bereits existierenden gesellschaftlichen Struktur führt dabei zur Aufrechterhaltung und relativen Stabilität eines bestimmten gesellschaftlichen Status Quo (Koller 2018, S. 26).

Wenngleich Bourdieus Habituskonzept in den Sozialwissenschaften ein hohes Ansehen genießt, wird seine Konzeption des Habitus in Bezug auf den Individualisierungsprozess

spätmoderner Gesellschaften u.a. von Kaufmann (2010) als ungeeignet angesehen (Ehnis 2015, S. 157). Laut Kaufmann führe der Bruch der institutionellen Individualisierung der Spätmoderne zu einer „Revolution der Identität“ (Kaufmann 2005, S. 78), die sich insofern auswirkt, als dass Identitätsprozesse einer erzwungenen Reflexion gleichkommen, die das Individuum erfährt, indem es vielfältigen Denk- und Handlungsschemata ausgesetzt wird, die das Individuum zum Reflektieren und Entscheiden zwingen (Ehnis 2015, S. 157). In Anlehnung an Bourdieus Habituskonzept bedeutet dies, dass „die Dynamiken im Inneren des Individuums [...] im Dunkeln [bleiben]“ (Kaufmann 2010, S. 28, zitiert aus: Ehnis 2015, S. 157) und „die Sozialisationsprozesse in modernen Gesellschaften keineswegs zur Herausbildung eines bestimmten Habitus [führen]“ (Ehnis 2015, S. 157). Es handle sich vielmehr um miteinander konkurrierende Identitäten, die aus unterschiedlichen Kontexten (Familie, Beruf, Ausbildung, Freunde...) hervorgehen und verschiedene Gewohnheiten konstruieren (ebd.). „Subjekte bilden so zahlreiche Ich-Optionen aus, die durchaus auch widersprüchlich sind und miteinander konkurrieren“ (ebd.). Die Konstruktion der Identität ist, Ehnis zufolge, kein kontinuierlicher Prozess, sondern entstehe je nach situativem Kontext neu (ebd. S. 158).

An diesen Gedanken lassen sich m. E. Nohls Überlegungen bezüglich einer Habitustransformation anschließen. Die von Kaufmann beschriebenen zahlreichen Ich-Optionen, die Subjekte in unterschiedlichen Kontexten während ihres Sozialisationsprozesses ausbilden und miteinander in Konkurrenz stehen, könnte Nohl als eine sogenannte „*Mehrdimensionalität* des Habitus“ (Nohl 2015, S. 230) verstehen, die vor allem in einer „Phase der Relevanzverschiebung“ (ebd.) zum Vorschein kommen.

Während selbstverständlich schon vorher der Habitus mehrdimensional strukturiert war und ein ganzes Bündel von habitualisierten Handlungspraktiken den Habitus konstituierte, werden in der Phase der Relevanzverschiebung eine Reihe von habitualisierten Handlungspraktiken, d. h. Habits und Handlungsorientierungen, durch eine Krise gestoppt, während in einer anderen Dimension neu hinzugekommene Handlungspraktiken nunmehr an Bedeutung gewinnen und sich im Leben der Betroffenen ausbreiten können (Nohl 2015, S. 230).

Nach Nohls Verständnis entstehen und entwickeln sich neue Handlungspraktiken also nicht nach einer „Phase der Relevanzverschiebung“; sie sind vielmehr schon vorher unbewusst in der Konstitution eines Individuums vorhanden gewesen, ohne jedoch dominant und handlungsleitend zu sein. Der Begriff Relevanzverschiebung drückt diesen Umstand bereits insofern aus, als dass keine neuen Relevanzen entstehen, sondern sie sich lediglich verschieben.

Nohl bedient sich in seiner Argumentation an Dewey, der von einer „experience“, also einer neuen Erfahrung zwischen Mensch und Umwelt, spricht (Nohl 2015, S. 231). Diese „experience“ ist hierbei als Auslöser einer Relevanzverschiebung zu verstehen. Nohls Interpretation Deweys folgend ist es dem Individuum während der „experience“ nicht möglich, intendierte und planhafte Entscheidungen zu treffen (ebd.). Im weiteren Verlauf des Bildungsprozesses können sich dann neue Handlungspraktiken „stabilisieren und habitualisieren“ (ebd.) und werden im Zuge dessen zu neuen „Habits und Handlungsorientierungen“ (ebd.). Eine Transformation des Habitus vollzieht sich somit an jenem Zeitpunkt, an dem alte Habits und Handlungsorientierungen gestoppt werden und neue an Bedeutung gewinnen (vgl. Nohl 2015, S. 232).

Durch die Konzeptualisierung der Mehrdimensionalität des Habitus, also einer Konstitution aus unterschiedlichen Strukturen von Habits und Handlungsorientierungen, können somit Habitustransformationen gedacht werden, ohne dass es zu einem „plötzlichen und unwahrscheinlichem“ (ebd.) Bruch kommt.

## **4. Empirische Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse**

Bisher wurde die Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse, vor allem mit Fokus auf Nohls Theorie der Spontanität, dargelegt. Nun sollen die Erkenntnisse des theoretischen Teils auf das empirische Material angewendet werden. Es wurde sich für die Methode des narrativen Interviews entschieden, da durch das freie Erzählen biographische Erlebnisse und Erfahrungen ans Tageslicht treten können, die wiederum das Potenzial besitzen, Bildungsprozesse auszulösen.

### **4.1 Methodisches Vorgehen: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz**

Zur Auswertung der Interviews wurde sich an dem methodischen Vorgehen Kuckartzs orientiert. Bei einer qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet Kuckartz nach drei Typen, von denen diese Arbeit sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse orientiert und als methodischer Zugang zu den narrativ-biographischen Interviews dient. Charakteristisch für diese Form der inhaltlichen Analyse ist allen voran die Bildung von Kategorien, die eher induktiv oder eher deduktiv geschehen kann und zur Strukturierung des Inhalts dient (Kuckartz 2018, S. 97).

In dieser Arbeit kann die Entwicklung von Kategorien als eher induktiv bezeichnet werden, da ich mich in jenem Prozess am Material orientiert habe und die Interviews offen gestaltet sind (ebd. S. 72). Hierbei sei jedoch erwähnt, dass die Kategorienbildung nur als eher induktiv bezeichnet werden kann, da sich bestimmte Kategorien an der Theorie dieser Arbeit orientieren und somit als deduktiv zu bezeichnen sind. Außerdem bezeichnet Kuckartz die Katagoreinbildung als einen aktiven Konstruktionsprozess (ebd.), der von der individuellen Herangehensweise, Voreinstellungen, Kategorienbildungskompetenz und Fragestellung des Codierers abhängig ist (ebd. S. 63, 72).

Entlang des Kategoriensystems aus Haupt- und Subkategorien wird der Inhalt der Interviews codiert, weiterentwickelt und ausdifferenziert, wobei die Phasen der Codierung und Ausdifferenzierung keinem strengen Ablauf folgen; d.h. falls sich bspw. während des Codierens eine neue Idee für eine Haupt- oder Subkategorie ergibt, kann und sollte zwischen den Phasen gesprungen werden (Kuckartz 2018, S. 46f).

Zur Strukturierung der jeweiligen Haupt- und Subkategorien wurde eine *Themenmatrix* erstellt, die nach Personen oder Fällen und Themen oder Kategorien differenziert und mithilfe dieser die mehr oder weniger unterschiedlichen Aussagen der Interviewten in einen Zusammenhang bringt (ebd. S. 49). In der Analyse der Themenmatrix kann somit zwischen zwei Perspektiven unterschieden werden. Zum einen die *fallorientierte* Perspektive, in der die verschiedenen Aussagen der Interviewten zu unterschiedlichen Themen in Zusammenhang gebracht werden können und andererseits eine *kategorienorientierte* Perspektive, in der die Aussagen der Interviewten zu einem Thema betrachtet und in ein Verhältnis gebracht werden (Kuckartz 2018, S. 50). Darüber hinaus sind auch komplexere Operationen möglich, indem mehrere Fälle oder Themen miteinander verglichen und auf Ähnlichkeiten oder Abweichungen hin überprüft werden (ebd.).

## **4.2 Analyse der narrativen Interviews**

Die Analyse der narrativen Interviews ist zweigeteilt. Zunächst werden im Hauptteil der Analyse die Lebensgeschichten der Interviewten auf transformatorische Bildungsprozesse hin untersucht. Im zweiten Teil, der Bestimmung der Gemeinsamkeiten, werden die Interviews miteinander verglichen, um mögliche Parallelen und Unterschiede in den Bildungsprozessen festzustellen.

#### 4.2.1 Interview mit Kaya

Kaya ist 21 Jahre alt, absolviert zurzeit eine schulische Ausbildung als Erzieherin und ist aktiv planendes Mitglied bei *Fridays for Future* (FFF) und beteiligt sich zusätzlich bei anderen Organisationen wie bspw. *Amnesty International*, *Frau\*enstreik Bonn* oder *Ende Gelände*. Sie wurde schon früh durch ihre Mutter geprägt, da ihre Mutter bereits seit den 80er Jahren aktiv Friedensarbeit geleistet hat. Als Kleinkind war Kaya somit bei vielen Demonstrationen und hat so erste Erfahrungen im sozial-politischen Spektrum sammeln können (Kaya, Z. 45f). Sie betont, dass sie nicht dazu gedrängt wurde, sondern dass sie sich selbst dafür entschieden hat. Hier entwickelt sie die von Nohl in der ersten Phase spontanen Handelns benötigte „spezifische Feinfühligkeit“ mit einem gewissen Thema (Nohl 2006b, S. 96).

Die erste Phase spontanen Handelns kann bei Kaya als eher untypisch bezeichnet werden, da sie, wie oben beschrieben, schon früh intensive Erfahrungen im aktivistischen Spektrum gemacht hat. Da sie jedoch noch ein Kleinkind war, konnte sie diese Erfahrungen wahrscheinlich noch nicht einordnen und hat das Engagement ihrer Mutter als selbstverständlich befunden, weshalb eine gewisse Beiläufigkeit unterstellt werden könnte. Gemäß der Auffassung Nohls hat dieses spontane Handeln in dieser Phase ihres Lebens noch keine bewusste tiefgreifende biographische Wertigkeit (Nohl 2006b, S. 95f). Durch diese Erfahrungen hat Kaya angefangen, sich für Themen der Politik, Wirtschaft und Welt zu interessieren und erlebte mit 8/9 Jahren durch „schockierende Bilder“ (Kaya, Z. 62) in einer Illustration des Buches *Eine Unbequeme Wahrheit* von Al-Gore erste spontane Impulse, die sie dazu veranlassten, sich für Themen der Nachhaltigkeit und des Klimawandels zu interessieren (ebd. Z. 51-62). Indes wurde Kaya auch durch Aktionen und Filme der Tierschutzorganisation PETA „aufgerüttelt“ (ebd. Z. 232). Auch wenn Kaya die Form des Aktionismus PETAs persönlich nicht mag, haben die transportierten Bilder und Videos einen entscheidenden (spontanen) Impuls initiiert und zwar den des kritischen Hinterfragens. Ausgelöst wurde dieser Impuls durch eine Irritation ihres bisherigen Weltbildes, das zeigte, wie Viehzucht betrieben wird.

(...) und dann habe ich sowas gesehen, wie Tiere komplett abgeschlachtet werden, oder so irgendwelche krassen Bilder so (...) also das sind nicht Tiere die so chillig auf einer Wiese vor sich her grasen (.) man muss sich mal die Zustände vor Augen führen (.) Und das war für mich so ein bisschen dieses – Ich fühl mich verarscht (.) Dieser Effekt – okay wo werde ich noch verarscht (Kaya, Z. 244-250).

Hierbei ist interessant, dass jene Irritation nicht nur kritisches Hinterfragen bezüglich jener Thematik der industriellen Tierhaltung hervorgerufen hat, sondern Kaya auch dazu

veranlasst hat, andere gesellschaftspolitische Entscheidungen und Zustände infrage zu stellen.

Kaya nimmt als Jugendliche an Workcamps (gemeinnützige Ferienfreizeiten) teil, in denen sie sozial-politisches Engagement gelebt hat, indem sie zusammen mit anderen Jugendlichen gemeinnützige Arbeit geleistet hat (ebd. Z. 68f). Durch den Kontakt mit Menschen in den Workcamps hat Kaya angefangen an Aktionen (Unterschriftensammeln, Aufklärungsgesprächen an Infoständen) bezüglich Klimagerechtigkeit aktiv teilzunehmen und auch ihre eigenen Konsummuster zu verändern. Dieses sozial-politische Engagement kann in den Worten Nohls als die Phase des *Erkundens und des Lernens* bezeichnet werden, da sie in einem angeleiteten Kontext sich das erste Mal selbstgesteuert und explorativ für die Umwelt Einsetzt und sich mit ihr tiefgreifend befasst (vgl. Nohl 2006b, S. 98).

Mit 18 Jahren kann in Kayas Biographie ein Moment der gesellschaftlichen Bewährung identifiziert werden. Beginnend mit dem Aufkommen von FFF nahm sie zunächst an ersten Demonstrationen teil und wurde schnell aktiv-planendes Mitglied in der lokalen Ortsgruppe. Sie hat so aus eigener Hand erfahren und auch dazu beigesteuert, dass die Bewegung immer größer wurde. Ein zentrales Ereignis war ihre Rede vor 15.000 Menschen auf der Hofgartenwiese in Bonn, den sie selbst als einen „krassen Moment“ bezeichnete (Kaya, Z. 107ff). Hier kann öffentlich wirksames und signifikantes Handeln festgestellt werden, das sich einer gesellschaftlichen Bewährung und Anerkennung unterzieht (vgl. Nohl 2006b, S. 98f). Auch wenn Kaya diesen Moment der öffentlichen Bewährung und das Wachstum von FFF als einen persönlichen Erfolg wahrnimmt, erfährt sie rückblickend Momente der Resignation und Verzweiflung, da die klimapolitischen Forderungen, auf die sie und FFF sich berufen, von der Politik nicht gehört oder zumindest nicht ausreichend umgesetzt werden (Kaya, Z. 122-127).

(...) und jetzt in Glasgow, wo die COP Konferenz läuft (.) da reden sie und reden und reden aber das ändert nicht wirklich was (...) das sind dann auch Sachen die mich dann nerven, weil ich halt weiß, okay wir sind voll viele, wir machen voll viel Druck (.) aber dann kommt da so ne Ohrfeige von von – (...) der Politik (.) und dann denkt man natürlich auch (.) okay warum (.) also was haben wir sozusagen „falsch gemacht“?! Aber da denk ich jetzt nicht das wir diejenigen sind die was falsch machen und ich glaube eher das sind Akteure die das wollen (vgl. Z. 118-127).

Bezüglich des Phasenmodells von Nohl stellt sich hier jedoch die Frage, ob diese Phase als erste oder zweite Phase der gesellschaftlichen Bewährung identifiziert werden kann. Einerseits bewegt sich Kaya in einem öffentlichen Raum, zu dem jeder Zugang hat und sie sich somit potenziell auch mit anderen Menschen als ihrem persönlichen Umfeld und



Gesinnungsraum umgibt. Allerdings ist bei einer FFF-Demonstration anzunehmen, dass ihre Zuhörer\*innen zu einer hohen Wahrscheinlichkeit sich eben jener spezifischen Öffentlichkeit (Nohl 2006b, S. 102) zuordnen lassen, mit der sie sich selbst identifiziert. Andererseits ist ihr Appell und auch im Allgemeinen der Appell von FFF-Demonstrationen vor allem oder zumindest mitunter an Vertreter\*innen öffentlicher Instanzen gerichtet, was in diesem Fall für die zweite Phase gesellschaftlicher Bewährung (vgl. Nohl 2006b, S. 102) spricht.

Gemeinschaftlichkeit, resultierende Anerkennung und das Gefühl, sie selbst sein zu können, kann bei Kaya als die Manifestation der zweiten Phase spontanen Handelns interpretiert werden. Hierbei sei erwähnt, dass dabei keine konkrete (spontane) Handlung im Interview selbst festzustellen ist; es handelt sich vielmehr um die Gesamtheit ihrer Arbeit und Handlungsvollzüge mit FFF und womöglich auch anderen Organisationen (Ende Gelände, Amnesty International etc.), in denen sie aktiv tätig ist.

Ich hab auch Menschen kennengelernt in meinem Leben, die mir sagten wie es nicht geht. Das war halt ne gewisse Art von Menschen, die mich irgendwie fasziniert haben (.) aber wo ich gemerkt habe, dass ich mich anpassen muss, mich verbiegen muss (.) Ich konnte da nicht so sein wie ich bin und das war bei FFF eben nicht so, und so habe ich mich mit Menschen umgeben, die mich mögen, also wo ich mich nicht rechtfertigen muss und wo nicht gesagt wurde, du musst das tragen oder das cool finden (.) ja so kam es, dass ich in dem alten Freundeskreis nicht mehr drin bin (.) und dann habe ich mit FFF und den anderen Bewegungen einen Ort gefunden, an dem ich auch Freunde finden kann (.) ohne mich krass zu verbiegen (Kaya, Z. 335-343).

Dieser Auszug aus dem Interview ist insofern interessant, als dass hier zum einen ein Konflikt sichtbar wird, der sich durch ihr Engagement für FFF und anderen Organisationen zu lösen beginnt. Hier wird offensichtlich, dass Kayas Engagement für nachhaltige Lebensweisen auch zu einem großen Teil durch das persönliche Umfeld geprägt, intensiviert und gefestigt wird. Sie sagt im Anschluss weiter:

Ja, und das finde ich auch gut, weil ich das Gefühl hatte (.) als Frau, ich bin nicht gestylt, ich muss das anziehen, ich muss sexy sein, ich muss cool aussehen (.) und das hat sich dadurch dann auch einfach ergeben, dass es auch Menschen oder Männer gibt, die Frauen auch einfach so hübsch finden (.) Und das ist einfach sowas, dass ich so kaum erlebt habe (.) [emotionaler Tonfall] also vielleicht ist das auch einfach das Ding, weshalb ich immer enttäuscht worden bin (.) von Freundeskreisen, die davor da waren (.) Und deswegen bin ich dann auch da (FFF) hängen geblieben, weil auch persönliche Beziehungen entstanden sind (Kaya, Z. 350-356).

Hier kann auch von einer milieuspezifischen Desintegrationserfahrung und gleichzeitiger Integrationserfahrung gesprochen werden (Nohl 2006b, S. 100). Es wirken gesellschaftliche Anerkennung durch ihren neuen Freundeskreis und eine persönliche Lebenskrise zusammen. Gesellschaftliche Anerkennung erfährt Kaya insofern, als dass

sie in ihrem neuen Freundeskreis u. a. der FFF-Community so akzeptiert und respektiert wird, wie sie ist und sein möchte. Das Erschließen neuer sozialer Kontakte und das sich Einfinden in neue soziale Gruppen beschreibt Nohl als einen neuen „kollektiven Erfahrungszusammenhang“ (Nohl 2006b, S. 101) und zieht dabei Bohnsack heran, der präziserer in der Jugendphase von einer „Milieubildung“ (Bohnsack 1998, aus Nohl 2006b, S. 101) spricht, die vor allem dort auftritt, wo sich alte Milieus aufgelöst haben. In Kayas Fall ist dieses alte Milieu ihr einstiger schulischer Freundeskreis, in dem sie sich immer wieder „verbiegen“ musste, um Anerkennung zu erfahren.

Hier kann mit einem transformatorischen Krisenverständnis Nohls von einer persönlichen Lebenskrise gesprochen werden, die im Sinne einer Relevanzverschiebung alte Handlungsgewohnheiten stoppt und Freiraum für neue schafft. Insofern ist es m.E. auch legitim, hier von einer Habitustransformation zu sprechen, da sie durch diese experience alte Habits und Handlungsgewohnheiten stoppt, neue immer mehr an Bedeutung gewinnen und sich als neue Handlungspraktiken etablieren. Diese neuen Handlungspraktiken sind jedoch nicht erst neu entstanden oder wurden durch ihr neues Umfeld angeregt; sie waren schon vorher vorhanden, jedoch ohne eine handlungsleitende Dominanz zu besitzen.

Interessant hierbei ist jedoch, dass aus den Informationen, die das Interview hergibt, m.E. behauptet werden kann, dass Kaya zu der Zeit als sie ihren alten Freundeskreis aufgegeben hat, die schlechten Einflüsse nicht bewusst wahrgenommen hat, sondern erst später in der Reflektion, als sie mit FFF eine neue Community gefunden hat. Hierbei zeigt sich der Aspekt der Spontanität in krisenhaften Lebenssituationen, da diese, wie in diesem Fall in der Gegenwart, gar nicht als solche wahrgenommen werden, sondern erst in der Zukunft, in der Reflektion, möglicherweise ausgelöst durch dieses Interview, als eben jene interpretiert werden können. Die Reflektion dessen beschreibt indes die letzte Phase spontanen Handelns, eben jener der biographischen Selbstreflektion.

Hinsichtlich einer milieuspezifischen Desintegrationserfahrung könnte auch eine Verbindung zu Kollers Transformationsverständnis in Bezug auf Fremdheitserfahrungen in einem krisenhaften Kontext gezogen werden. Diese Krise ist jedoch nicht als Initiator für einen Bildungsprozess zu interpretieren, sondern ereignet sich vielmehr während des Bildungsprozesses als Auslöser einer Relevanzverschiebung.

Nohl zufolge entwickeln junge Erwachsene in der zweiten Phase spontanen Handelns einen kollektiven Aktionismus (Nohl 2006b, S. 101) „innerhalb dessen erprobt werden kann, inwieweit und in welcher Hinsicht die persönlichen Stilelemente sich zu kollektiven

Stilen verdichten und steigern lassen“ (Bohnsack 1995, S. 17f). Im Falle Kayas konnten sich ihre persönlichen Vorstellungen und Werte mit jenen von FFF verbinden, weshalb sie somit nicht nur persönliche Beziehungen aufbauen konnte, sondern im Zuge dessen auch ihren Bildungsprozess hinsichtlich aktiven Engagements weiter gefestigt hat. Außerdem hat der Wechsel ihres Freundeskreises Kaya zur Etablierung nachhaltiger Lebensweisen motiviert. Um sich als Teil der Gruppe zu fühlen, war Kaya mit ihren alten Freuden häufig „Shoppen“ (Kaya, Z. 402); ein Handlungsmuster, das sie mit Freud\*innen aus der FFF-Community phasenweise abgelegt hat.

Trotz ihres sozial-politischem Engagements sieht Kaya jedoch auch persönliche Grenzen, die sie in ihrem Engagement für Umwelt und Soziales zieht. Sie versucht, möglichst realitätsnah zu bleiben und weiß, dass sie sich, trotz wertetechnischer Unvereinbarkeit, im kapitalistischen System zurechtfinden muss (ebd., Z. 464) und es für sie kein Lebensmodell darstellt, als Vollzeitaktivist\*in, ohne Personalausweis und Krankenversicherung im Wald (Hambacher Forst) ein auf Selbstversorgung und *zero-waste* ausgerichtetes Leben zu führen (Kaya, Z. 423ff).

Zusammenfassend ist bei der Einzelfallanalyse Kayas festzuhalten, dass die Phasen spontanen Handelns in ihrer Gesamtheit bei Kaya zu einem transformativen Bildungsprozess geführt haben. Angefangen bei der Prägung durch ihre Mutter, über schockierende Bilder aus Dokus, Büchern und aktivistischen Videos und Momenten der gesellschaftlichen Bewährung bis hin zu milieuspezifischen Desintegrations- und Integrationserfahrung hat sich Kayas Engagement und Bewusstsein für nachhaltigere Lebensweisen innerhalb eines Bildungsprozesses immer stärker gefestigt und auch zu einer Transformation von Habits und Handlungsorientierungen geführt, die sich in neuen Handlungspraktiken kristallisiert.

#### **4.2.2 Das Interview mit Anna**

Wie auch im später folgenden Fall von Marie soll die empirische Auswertung des Interviews mit Anna nicht wie in der vorherigen Einzelfallanalyse die unterschiedlichen Phasen spontanen Handelns beleuchten, sondern sie konzentriert sich auf die Untersuchung der Ereignisse und Impulse der Spontaneität in ihrem Handeln. Hier soll außerdem erwähnt sein, dass Marie und Anna sich seit der Schule kennen, bis heute befreundet sind und sowohl zusammen auf Bali im Urlaub waren als auch beim Projekt *Weltveränder\*innen* mitgewirkt haben.

Anna ist wie Marie 21 Jahre alt, studiert Geographie an der Universität Bonn, ist bei der Katholischen Studierenden Jugend (KSJ) tätig und hat ein freiwilliges Ökologisches Jahr bei *Oro Verde* absolviert. Ähnlich wie Kaya ist Anna, was die Umsetzung von nachhaltigen Lebensweisen angeht, nicht nur auf individueller, sondern auch auf einer sozial-politischer Ebene engagiert. Anna ist schon seit ihrer Kindheit bei den Pfadfindern, beteiligt sich bei bildungspolitischen Projekten wie Weltveränder\*innen, hat ein freiwilliges ökologisches Jahr bei *Oro Verde* absolviert und war bereits auf mehreren FFF-Demonstrationen.

Schon zu Beginn des Interviews erzählt Anna, dass die Erfahrungen bei den Pfadfindern ein Aspekt war, der ihr Umweltbewusstsein geprägt hat. Dort erfährt sie ganz „haptisch“ (Anna, Z. 60), wie Mensch und Umwelt systemisch zusammenhängen und miteinander interagieren.

(...) genau und dann hab aber auch immer gemerkt, dass die Umwelt wichtig ist und dass die Natur einen Effekt auf uns hat und ähm (.) das wir ein Teil davon sind (.) und bleiben (.) und das aber selbst überhaupt nichtmehr sehen und (.) ähm genau das hat man auch bei den Pfadfindern ganz haptisch gemerkt wenn man da draußen ist und es kalt ist, dann ist einem kalt und (.) ähm dann frierst du als Mensch (...) und wenn es regnet dann wirst du nass (.) und ähm (.) wenn du eine Woche kein Dorf erreichst, dann schleppst du deinen Müll mit! (.) und dann merkst du wie viel das ist (Anna, Z. 56-63).

Diese Erfahrungen bei den Pfadfindern können in ihrer Biographie als ein wichtiger Impuls hin zu einem Bildungsprozess aufgefasst werden, da das Thema Müll sie u. a. auch in ihrem Urlaub auf Bali unangenehm konfrontierte. Dementsprechend kann hier im Sinne einer Bildungsphilosophie Deweys von einer experience gesprochen werden, da die kennzeichnenden Prinzipien der Interaktion eines Organismus mit seiner Umwelt und die Kontinuität dieser experiences im Falle Annas als gegeben betrachtet werden können. Anna erzählt, dass Umweltbewusstsein in ihrer Familie ein Thema war, weswegen jenes Vorbewusstsein auch dazu beigetragen haben könnte, dass Anna ihre experience bei den Pfadfindern auch so reflektierend wahrgenommen hat. Darüber hinaus vertieft Anna diese experience u.a. auch durch den Erdkundeunterricht in der Schule und ihr Geographiestudium, indem sie sehr oft „Aha-Momente“ erlebt (Anna, Z. 72ff). Diese Aha-Momente deuten hierbei nicht nur auf die Kontinuität von experiences hin, sondern bestätigen auch, dass spontane Impulse bei Jugendlichen typischerweise in einem pädagogischen Setting angestoßen werden (Nohl 2006b, S. 97). Darüber hinaus konnte Anna im Rahmen von Workshops unter dem Namen Weltveränder\*innen diese Aha-Momente wiederum an Schüler\*innen weitergeben. Somit hat Anna nicht nur als

Rezipientin impulsartige Bildungsprozesse erfahren, sondern hat diese in einem pädagogischen Setting möglicherweise auch an andere übertragen (Anna, Z. 275-295).

Hinsichtlich des Prinzips der Kontinuität lässt sich Annas experience bei den Pfadfindern in diesem Interview als eines einer der ersten Kettenglieder betrachten, da die nachfolgenden experiences, also ihr freiwilliges Ökologisches Jahr bei *Oro Verde* und ihr Geographiestudium, lebensgeschichtlich auf diese aufbauen (vgl. ebd., Z. 51-77).

Das Thema Umweltverschmutzung und die Produktion von Müll hat sich bei Anna schon bei den Pfadfindern als eine prägende experience herausgestellt, die sich auch auf ihre Wahrnehmung und ihr Umweltbewusstsein in ihrem Urlaub auf Bali auswirken.

(...) das war das erste Mal Kulturschock und richtig anders und (.) ähm irgendwie alles neu und da war halt einfach gar nicht das Bewusstsein da, (.) die haben keine Ahnung, (.) irgendwie so heiße Suppe mit Fleischklößchen immer an so Straßenständen und die haben die einfach in Plastiktüten verkauft mit 'nem Strohalm drin /lacht/ und ich dachte sofort – oh nein das Plastik löst sich – und ahhh und (.) die hatten da null, null Bewusstsein für und mhhh (...) wenn also die abends all die Mülltonnen geleert haben, dann hat man auch gesehen, dass die das alles auf so einen Haufen gemacht haben und anschließend verbrannt haben (Anna, Z. 157-168).

Was Anna bei den Pfadfindern als „haptische Erfahrung“ oder im Erdkundeunterricht bzw. im Geographiestudium als Aha-Momente beschreibt, kann mit ihrer Erfahrung auf Bali nur teilweise verglichen werden, da sie dort einen besagten Kulturschock erfährt. Dieser Schock ist jedoch weder im Sinne Kollers noch im Sinne Nohls als transformatorischer Bildungsprozess zu verstehen, da bei beiden Ansätzen ein solches Ereignis zu einer Transformation des Habitus in einer Phase der Relevanzverschiebung oder einer Transformation Welt und Selbstverhältnisse führen müsste. Annas Kulturschock führt vielmehr zu einer Festigung ihres bisherigen Umweltbewusstseins, welches sie bereits aufgebaut hat. Es kann hier somit eher von einer einflussreichen experience gesprochen werden, die sich jener anschließt, die sie mit den Pfadfindern gemacht hat. Die Kontinuität der Bedeutungsstruktur geht allerdings auch mit einer für Annas Biographie wichtigen Modifikation einher.

(...) am Anfang war es ein Schock, aber am Ende war es schwierig, da rauszukommen, (.) weil es uns so gut gefallen hat und es war halt richtig bereichernd und schön und ich hatte danach auch wieder richtig Lust auf Neues und auf ähm (.) neue Sachen zu lernen und zu verstehen und so. Nach der Schule war ich eher so – uhhhh – ich weiß überhaupt nicht, was ich machen möchte und ich war total blockiert. (.) Ich habe mir tausend Sachen überlegt, zu studieren und wie mache ich das und – ahhhh – (.) und irgendwie war Bali so ein Blicköffner über den Tellerrand hinaus (Anna, Z. 206-213).

Auch wenn der Urlaub auf Bali bei Anna rein definatorisch nicht zu einer Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse oder zu einer klaren Transformation des Habitus geführt

hat, kann hier m. E. trotzdem zumindest in Anfängen von einem Bildungsprozess gesprochen werden, da jene experience ihr Umweltbewusstsein bestätigt hat und im Zuge dessen das Profil ihres Lebenslaufs geschärft wurde, indem sie sich dazu entschieden hat, ein Geographiestudium zu beginnen.

Neben spontanen Impulsen und experiences bei den Pfadfindern, auf Bali und in pädagogischen Kontexten bestimmt u.a. die Angst „vor dem Weltuntergang“ (ebd., Z. 372) Annas Engagement für Nachhaltigkeit und Klimaschutz und dessen Umsetzung. Diese Angst erfährt Anna vor allem durch ihr Studium, welches ihr die volle Tragweite und resultierenden Konsequenzen des Klimawandels verdeutlicht. „Tatsächlich weiß ich nicht, ob ich noch Kinder in diese Welt setzen will, (.) weil ich das sehr deutlich sehe, dass wir auf einen Abgrund zusteuern“ (Anna, Z. 373-374). Durch diese Angst kann bei Anna festgestellt werden, dass die „relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses infrage gestellt wird“ (Koller 2018, S. 71). Es handelt sich hierbei allerdings nicht um ein konkretes Ereignis, sondern vielmehr um ein Bündel aus Herausforderungen, Zielen und negativen Prognosen, die bei Anna zumindest teilweise ein Gefühl der Ohnmacht hervorrufen (Anna, Z. 334). In Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse könnte in diesem Kontext ein Bezug zu Kollers Theorie hergestellt werden, da Anna über ihre eigenen bereits etablierten Handlungspraktiken hinaus erwägt, eben keine Kinder in die Welt setzen zu wollen. Unabhängig von persönlichen Entscheidungen wird im Interview deutlich, dass Anna diese Entscheidung mit ihrer aktuellen Klimaangst verknüpft. Koller spricht in diesem Zusammenhang sinngemäß von einem „Schritt über eine Schwelle, der über das (bisherige; Annahme Koller) Welt-Selbstverhalten (...) hinausführt“ (Koller 2016, S. 150). Das im Bildungsprozess entstehende Neue, Annas derzeitiger Wille, keine Kinder in die Welt zu setzen, geht dabei über die bisherigen Handlungspraktiken hinaus und unterscheidet sich von jenen m. E. grundlegend (vgl. ebd.). Nichtsdestotrotz ist einschränkend hinzuzufügen, dass diese Gedanken zum einen noch keine praktischen, umgesetzten Handlungsvollzüge beschreiben und zum anderen, dass jene Gedanken und Gefühle erst während eines Bildungsprozesses entstehen und eben nicht jenen erst initiiert haben.

#### **4.2.3 Das Interview mit Marie**

Marie ist ebenfalls 21 Jahre alt, studiert Grundschullehramt an der Universität zu Köln, ist wie ihre Freundin Anna bei der KSJ und hat seit etwa zwei Jahren einen veganen Lebensstil etabliert.

[ich] würde (...) denken, dass ich schon immer so gewesen bin, dass ich darauf achte, was ich konsumiere, aber das stimmt natürlich überhaupt nicht /lacht/ ähm (.) ich glaube, das kam irgendwann so Richtung späte Schulzeit und danach und ich glaube es gab weniger ein bestimmtes Ereignis, was alles verändert hat, sondern immer wieder so kleine Impulse, die etwas neues angestoßen haben (Marie, Z. 200-204).

Ähnlich wie bei Anna, gibt es bei Marie viele kleinere experiences, die sich in ihrer Kontinuität auf ihr Bewusstsein, Engagement und Handeln ausgewirkt haben, ohne dass sie genau benennen könnte, wie und wann sich dieser Bewusstseinswandel vollzogen hat, was Nohl zufolge typisch für spontanes Handeln ist (vgl. Nohl 2006a). In dieser Analyse konzentriere ich mich vor allem auf jene spontanen Impulse und experiences, die sich auf ihren Wandel von einer mischköstlichen zu einer veganen Lebensorientierung beziehen. Neben politischer Bildungsarbeit in Schulen und Vereinen und politischem Aktionismus in Form von Beteiligung an FFF-Demonstrationen setzt sich Marie darüber hinaus auch für die Veränderung ihres eigenen Verhaltens, ihrer eigenen Konsummuster und für eine nachhaltigere, klimaverträglichere Lebensweise ein. Hierzu zählen zum einen, ein sparsamer Umgang mit Konsumgütern wie Textilien und die Reduzierung von Plastik oder auch grundversorgungstechnische Güter wie Strom und Wasser (vgl. Marie, Z. 62-100). Eine große Umstellung für Marie war jedoch ihr Wandel hin zu einer veganen Lebensweise, die biographisch schon in ihrer Grundschulzeit angefangen hat (Marie, Z. 108ff). Damals hat sich ihr Bruder dazu entschlossen, vegetarisch zu sein, woraufhin Marie, ohne überhaupt zu wissen was Fleisch überhaupt ist, sich ihrem Bruder angeschlossen. Dem Phasenmodell für spontanes Handeln folgend, kann dies als die erste Phase spontanen Handelns bezeichnet werden, da Marie beiläufig, ohne Reflexion ihr Essverhalten verändert. Dieser erste spontane Impuls war für Marie jedoch so stark, dass sie bis in die zehnte Klasse am Vegetarismus (ebd., Z. 121f) festgehalten hat.

Interessanterweise könnte man, die nun folgenden Zeitabschnitt als eine rückwärtsgerichtete Phase der Relevanzverschiebung und Habitustransformation deuten, da sie während der Abi-Zeit im „Party Modus (...) [und] sehr auf Freunde fixiert“ (ebd., Z. 125f) war und somit der Vegetarismus für ca. zwei Jahre „ein bisschen in den Hintergrund gerückt“ (ebd.) ist. Diese Entwicklung ist möglicherweise damit zu erklären, dass der Habit des Vegetarismus durch eine „wilde, heftige Energie“ (Nohl 2006a, S. 87) des Impulses des „sich-gehen-lassens“ an Bedeutung verliert und somit scheinbar nicht mehr handlungsrelevant ist. Überraschenderweise antwortet Marie in dem eingangserwähnten Zitat (Marie, Z. 200-204), dass sie rückblickend „in Richtung späte

Schulzeit (...) immer wieder so kleine Impulse, die etwas neues angestoßen haben“ (ebd., Z. 200-202) erfahren hat. Daran anschließend erzählt sie:

Also zum Beispiel, als ich noch in der Schule war, da war die erste wirklich große Demo, von der ich überhaupt mitbekommen habe (.) ähm und dann haben wir da zusammen mit paar Leuten uns getroffen (.) und ähm das war schonmal so ein Ereignis, wo man so ein bisschen reinkam und angefangen hat, eigene Sachen zu hinterfragen. (.) Da war ich ja zu diesem Zeitpunkt auch nicht vegetarisch oder so (.) und dann dachte ich auch so /lacht/ „mhmm eigentlich könnte man auch selbst wieder irgendwas machen“. (.) Wenn man dann sowas schonmal miterlebt hat, dann ist das auch so ein Punkt, an dem man sich dazu entscheidet, Sachen zu verändern (ebd., Z. 204-211).

Obwohl Marie durch spontane, im sozialen Kontext eingebettete Impulse, in der zehnten Klasse nach sechs Jahren aufgehört hat, sich vegetarisch zu ernähren, erfährt sie in dieser Phase andere Impulse, die sie wiederum dazu verleiten, Verhaltensweisen zu hinterfragen und „Sachen zu verändern“. Diese Ambivalenz lässt sich zweierlei erklären: Einerseits handelt es sich hierbei nicht um einen Bildungsprozess. Andererseits könnte es bedeuten, dass Bildungsprozesse keiner bestimmten Logik folgen müssen. Hier zeigt sich m. E. die von Nohl beschriebene kreative Melange der Kontingenzen der Welt und der Sensibilität der Akteur\*innen sowie die innovative Kraft im spontanen Handeln (Nohl 2006a, S. 17). Marie ist scheinbar nicht dazu in der Lage, ihr Handeln zu kontrollieren; sie befindet sich in einem Moment der Affizierung, des Bewegt-Seins (ebd.) zwischen verschiedenen Handlungs- und Lebensorientierungen. Bei Marie lässt sich erkennen, dass der (zwischenzeitliche) Verlust eines angestrebten habits nicht automatisch dazu führt, dass sie durch andere (entgegengesetzte) habits ersetzt werden. Vielmehr zeigt sich bei Marie, dass, obwohl sie aufgehört hat sich vegetarisch zu ernähren, sie trotzdem erst in dieser Phase ihres Lebens tiefgreifende spontane Impulse erfährt, die sie in Zukunft dazu befähigen, sich nicht nur vegetarisch zu ernähren, sondern sogar eine vegane Lebensweise zu etablieren.

Obwohl Marie im Vergleich zu Anna nur kurz auf ihren Urlaub auf Bali eingeht, der wenige Monate nach ihrem Abitur stattgefunden hat, kann dieser als ein Schlüsselereignis für Maries Wiedereinstieg in den Vegetarismus und späteren Veganismus betrachtet werden. Marie sagt, dass das Thema der vegetarischen und veganen Lebensweise durch den Austausch mit einer mitreisenden Freundin „ein bisschen präsenter“ (Marie, Z. 131) wurde. Dort hat Marie „beschlossen, vegetarisch zu sein“ (ebd., Z. 132) und hat sogar versucht, eine Woche vegan zu sein, was sie allerdings, aufgrund des mangelnden Angebots, nicht umsetzen konnte. Der Versuch, sich für eine bestimmte Zeit vegan zu ernähren, war bereits in der Vergangenheit zusammen mit ihrer Mutter gescheitert. Diese



zwei nicht erfolgreichen Momente eine vegane Ernährung umzusetzen, können sich durch Bourdieus Konzeption der Trägheit des Habitus erklären lassen. Der Aspekt der Gewohnheit und die Etablierung von bestimmten Verhaltensweisen lassen sich im folgenden Interviewausschnitt gut verdeutlichen:

Mhm, was mir jetzt spontan einfällt, ist der Verzicht auf Käse, /lacht/ weil Käse war mein Lieblingsessen und das schon immer von Klein auf (.) und alle, die mich von früher kennen, wissen, dass ich nur Käse gegessen habe /lacht/ oder zumindest zu jeder Mahlzeit. (.) Ja genau, das ist schon nicht immer leicht, auf jeden Fall, (.) da braucht man schon immer viel Überzeugungskraft für sich selbst quasi, also man muss immer wieder daran denken, ähm warum man das macht quasi, (.) aber ansonsten ist das meistens dann doch einfacher als man denkt (Marie, Z. 308-314).

Marie braucht „immer viel Überzeugungskraft“, um nicht dem Verlangen nach einem bestimmten tierischen Produkt nachzukommen. Dabei impliziert das Wort „immer“, dass sie womöglich bis heute noch mit dem alten habit zu kämpfen hat. Angelehnt an Nohl könnte hier von einer Phase der Stabilisierung und Habitualisierung von neuen Handlungspraktiken gesprochen werden (vgl. Nohl 2015). Neue habits und Handlungsorientierungen wurden demnach nach der Phase der Relevanzverschiebung bereits zu Handlungspraktiken, die sich jedoch als solche erst noch über einen gewissen Zeitraum „stabilisieren und habitualisieren“ (Nohl 2015, S. 231) müssen.

Maries Phase der Relevanzverschiebung fällt in die Zeit nach dem Urlaub auf Bali und kann als sehr spontan und beiläufig interpretiert werden.

(...) und dann zuhause, ich glaube, ich war dann zwei bis drei Wochen zuhause, und dann war ich die ganze Zeit mit dem Gedanken am spielen so – „ja eigentlich müsste man es einfach machen, eigentlich müsste man einfach vegan sein“ – und dann auch immer so hin und her überlegt und dann ist man so – ja, gerade haben wir noch Käse zuhause, ich will nicht, dass das jetzt weggeschmissen wird. /lacht/ Also man überlegt sich dann immer so Gründe, warum das jetzt gerade nicht passt, (.) aber dann habe ich irgendwann gedacht – „ich mach das einfach“ – und dann genau, hab ich einfach damit angefangen (Marie, Z. 135-141).

Die Spontaneität und Beiläufigkeit wird hierbei durch die Trägheit zur Veränderung ihres Habitus oder alter habits und Handlungsgewohnheiten verstärkt und womöglich erst konstruiert. Soweit aus dem Interview geschlossen werden kann, gab es bei Marie kein Anzeichen einer annähernd krisenhaften Erfahrung, die auch nach Nohl typisch für eine Relevanzverschiebung von alten zu neuen habits ist. Dadurch lässt sich möglicherweise auch erklären, warum Marie bis heute „viel Überzeugungskraft“ braucht, um neue Handlungspraktiken zu stabilisieren und zu habitualisieren. Hierbei könnte die These aufgestellt werden, dass je banaler die Spontaneität ist, die zur Umsetzung einer neuen

Handlungspraktik führt, umso schwieriger ist es diese auch als einen neuen habit zu internalisieren.

### **4.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Interviews**

Die Lebensgeschichten von Kaya, Anna und Marie haben auf jeweils unterschiedliche Weise dargestellt, wie die Interviewten sich für eine nachhaltige, klimaverträglichere Lebensweise einsetzen und welche Anlässe einen Anstoß für jene individuellen Handlungspraktiken gegeben haben. Allen voran ist zu betonen, dass die Anlässe, die bei den Interviewten zu Verhaltensänderungen beigetragen haben, von unterschiedlicher Natur sind und dass auch ähnliche Situationen und Ereignisse, wie bspw. Annas und Maries Urlaub auf Bali, von den Interviewten individuell wahrgenommen und interpretiert werden. So lag der Fokus bei Anna auf der Umweltverschmutzung, während für Marie der Austausch mit einer mitreisenden Freundin sie dazu angeregt hat, einen veganen Lebensstil in ihrem Leben zu etablieren. Nichtsdestotrotz haben alle drei Lebensgeschichten zur Umsetzung von nachhaltigen Lebensweisen eines gemeinsam; und zwar den Aspekt der Spontanität im Handeln, also der Unmittelbarkeit und Unkontrollierbarkeit der eigenen Wahrnehmung, Interpretation und Vollzug der eigenen Handlung.

Es zeigt sich, dass Menschen, die sich aktiv für Nachhaltigkeit und Klimaschutz engagieren, keine krisenartigen Erfahrungen erleben müssen, um jene Handlungsvollzüge umzusetzen. Gleichwohl ist bei Kaya zu beobachten, dass krisenhafte Situationen dennoch dazu beitragen können, gewisse habits und Handlungsorientierungen abzulegen, durch neue zu ersetzen und somit eine Transformation des Habitus anzuregen. Allerdings kann jene Transformation nicht auf ein singuläres Ereignis reduziert werden. Sie steht vielmehr im Kontext einer Ansammlung und Aneinanderreihung verschiedener unterschiedlicher spontaner Handlungsimpulse. So ist bei Marie zu beobachten, dass ihr Entschluss, eine vegane Lebensweise umzusetzen, zunächst der Erfahrung eines Rückschritts vorausging, bevor sich ein neuer Habit stabilisieren konnte.

### **4.4 Methodenreflexion**

Die Methode des narrativen Interviews hat sich als sehr fruchtbar erwiesen, um aus lebensgeschichtlichen Ereignissen, Bildungsprozesse und initiierende Impulse und spontane Handlungen herzuleiten.

Die Auswertung der narrativen Interviews wurde zunächst anhand der inhaltlich-strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz vorgenommen. Das Ziel war eine Analyse aller drei narrativer Interviews hinsichtlich der Hauptthemen, um somit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Anlässen von Bildungsprozessen herauszuarbeiten. Da die Anlässe jedoch mit der persönlichen Lebensgeschichte der Interviewten stark verbunden und diese bei den drei Interviewpartner\*innen sehr individuell sind, habe ich mich für eine Einzelfallanalyse der Interviews entschieden, da hierdurch stärker auf die individuellen Beweggründe eingegangen werden kann. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden somit nach den Einzelfallanalysen in einem gesonderten Kapitel vorgenommen.

## **5. Fazit**

Zusammenfassend können die Anlässe, die zu einer Umsetzung von nachhaltigen und klimaverträglichen Lebens- und Handlungsorientierungen führen, als individuell und von den bisherigen Lebensumständen und Voraussetzungen abhängig betrachtet werden. Spontanes Handeln geschieht per Definition unbeabsichtigt und unreflektiert. Somit kann eine Situation, die bei einer Person unbewusst einen spontanen Handlungsimpuls auslöst, der wiederum zu einem Bildungsprozess führen kann oder Teil jenes ist, bei einer anderen Person nicht von Bedeutung sein, oder ersterem in seiner Bedeutung übertreffen.

Hinsichtlich der Fragestellung, welche Anlässe Personen dazu bewegen, sich aktiv für Nachhaltigkeit und umweltbewusstes Handeln zu engagieren, lässt sich aus der Empirie zusammenfassend feststellen, dass vor allem unreflektierte und fast beiläufige spontane Handlungen einen solchen Bildungsprozess initiieren können. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass auch krisenhafte Erfahrungen, zumindest im Kontext von Relevanzverschiebungen, zu einem Bildungsprozess beitragen können. Dabei scheinen spontane Handlungsimpulse sowie krisenhafte Erfahrungen in einem pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Rahmen angesiedelt zu sein. Abseits des pädagogischen Settings, entspringt die Bereitschaft der Interviewten, sich für Klimawandel und Umweltschutz zu engagieren, nicht aus dem Nichts, sondern wurde durch außerschulische Aktivitäten und oder das persönliche Umfeld geprägt. Für junge Erwachsene, die sich nicht außerschulisch mit diesen Themen beschäftigen, erlangt somit die schulische Aufklärung über Themen des Klimawandels und des Umweltschutzes eine zentrale Bedeutung, um individuelle Verhaltensänderungen hinsichtlich einer nachhaltigeren Lebensweise zu evozieren. Für

Pädagogen bedeutet dies, dass Themen wie der menschengemachte Klimawandel über theoretische sowie praktische Erfahrungen im Unterricht und auf Exkursionen interdisziplinär behandelt werden sollten. Hierdurch erhalten Schüler\*innen unterschiedliche Impulse, um ihre eigene Lebensweise zu reflektieren. Wichtig hierbei ist, dass der Wille, die eigene Lebensweise zu verändern, von innen herauskommt.

Die empirische Ausarbeitung hat sich auf die individuellen Maßnahmen sozialen und climatechnischen Engagements fokussiert. Abschließend soll jedoch noch erwähnt sein, dass sich alle Interviewpartner\*innen dafür ausgesprochen haben, dass die Politik in der Verantwortung steht, Umstände zu schaffen, die es der allgemeinen Bevölkerung attraktiv machen, nachhaltige Lebensweisen in ihrem Leben umzusetzen (Anna, Z. 352f; Marie, Z. 363ff; Kaya, Z. 497ff). Außerdem soll in diesem Zusammenhang erwähnt sein, dass die Anstrengungen, hin zu mehr Nachhaltigkeit, nicht nur auf Individuen projiziert werden sollten, sondern die Politik auch große Konzerne dazu bewegen muss, verantwortungsbewusster zu handeln (Kaya, Z. 485f).

## Literaturverzeichnis

- Allen, M.R., O.P. Dube, W. Solecki, F. Aragón-Durand, W. Cramer, S. Humphreys, M. Kainuma, J. Kala, N. Mahowald, Y. Mulugetta, R. Perez, M. Wairiu, and K. Zickfeld, 2018: Framing and Context. In: Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield (eds.)]. In Press. (<https://www.ipcc.ch/sr15/>)
- Bohnsack, Ralf/ Loos, Peter/ Schaeffer, Burkhard/ Staedtler, Klaus/ Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen. Springer Fachmedien.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der Theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ehnis, P. Gesellschaftlicher Wandel und personale Identität in der Spätmoderne. Von den Schwierigkeiten Veränderung und Persistenz gleichermaßen zu erfassen. Psychologie und Gesellschaftskritik, Heft 154/155/2015, S. 151-170. [https://www.wiso-net.de/document/PUGK\\_\\_b0226d0786c73ecc943ad148389b0c6c717030ed](https://www.wiso-net.de/document/PUGK__b0226d0786c73ecc943ad148389b0c6c717030ed)
- Fuchs, Thorsten (2006). Rezension: Arnd-Michael Nohl (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. [Rezension des Buches Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen, von A.-M. Nohl]. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 7(2), 343-346. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-278039>
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gellrich A. et al. (2021): 25 Jahre Umweltbewusstseinsforschung im Umweltressort. Langfristige Entwicklungen und aktuelle Ergebnisse. Umweltbundesamt ([https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/5750/publikationen/2021\\_hgp\\_umweltbewusstseinsstudie\\_bf.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/5750/publikationen/2021_hgp_umweltbewusstseinsstudie_bf.pdf)) (aufgerufen am 13.10.2021)
- Hirschfeld J., Hansen G., Messner D. (2017) Die klimaresiliente Gesellschaft – Transformation und Systemänderungen. In: Brasseur G., Jacob D., Schuck-Zöllner S. (eds) Klimawandel in Deutschland. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-50397-3\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-662-50397-3_31)
- Kokemohr, Rainer (2007) Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie: Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, edited by Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki and Olaf Sanders, Bielefeld: transcript Verlag, 2015, pp. 13-68. <https://doi.org/10.14361/9783839405888-001>
- Koller, Hans-Christoph (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Marotzki, W., Verständig, D., Holze, J., & Biermann, R. (Hrsg.). (2016). Von der

- Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki. Springer VS. S. 149-161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenger, Alexander, Schneikert, Christian, Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: ders. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 13-19. DOI 10.1007/978-3-531-18669-6
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a). Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b). Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 91-107.
- Nohl, Arnd-Michael/ von Rosenberg, Florian/ Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rahmstorf, S., & Schellnhuber, H. J. (2018). Der Klimawandel: Diagnose, Prognose, Therapie (8. Aufl., Bd. 2366). Verlag C.H.BECK Literatur - Sachbuch - Wissenschaft. <https://doi.org/10.17104/9783406726736>
- Schropp, S. (2013): Der Einfluss des Ernährungsverhaltens auf die Rechte künftiger Generationen am Beispiel des Fleischkonsums in Deutschland. Journal für Generationengerechtigkeit. No. 1, Vol. 13, S. 29-34).
- Umweltbundesamt 2020: Klimarahmenkonvention. 07.09.2020. <https://www.umweltbundesamt.de/daten/klima/klimarahmenkonvention> (Zuletzt aufgerufen am: 01.02.2022)
- Umweltbundesamt (2021b): Treibhausgasminderungsziele Deutschlands. <https://www.umweltbundesamt.de/daten/klima/treibhausgasminderungsziele-deutschlands> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2022)
- Umweltbundesamt (2022): Treibhausgas-Emissionen in Deutschland. <https://www.umweltbundesamt.de/daten/klima/treibhausgas-emissionen-in-deutschland#emissionsentwicklung> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2022)
- Presse, DGE aktuell 27/2020 vom 24.11.2020 (aktualisierte Version 08.12.2020) aufgerufen am 14.12.2021 <https://www.dge.de/presse/pm/was-isst-deutschland/>
- <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/153528/umfrage/co2-ausstoss-je-einwohner-in-deutschland-seit-1990/> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2021)