

Internetbasierte Kommunikation und Bildung
Zur Bedeutung des Chats für interkulturell transformatorische
Bildungsprozesse

DISSERTATION

Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie der
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmitt-Universität /
Universität der Bundeswehr Hamburg

vorgelegt von
Saleh Khalailah
aus Zarqa – Jordanien
Hamburg 2012

Erstgutachter: Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl
Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich

Für

meine Mutter

Danksagung

Mit großem Stolz durfte ich die Verleihung meines Doktorgrades erleben. Allerdings habe ich bei all der Freude nicht aus den Augen verloren, dass mir diese Ehre nicht hätte zuteil werden können, wenn mich nicht eine Vielzahl von Menschen auf meinem Weg begleitet und unterstützt hätte. Daher möchte ich diese Gelegenheit nutzen, um meinen ganz herzlichen Dank zum Ausdruck zu bringen.

Ein besonderes Dankeschön richte ich an meinen Doktorvater Herrn Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl. Er hat während der gesamten Dauer meiner Promotion nicht nur in fachspezifischen, sondern auch in privaten Gesprächen immer dafür gesorgt, dass ich meinen Geist anstrengte. Ich konnte ihn auch bei jeder Kleinigkeit um Hilfe bitten - er war immer für mich da. Ich bedanke mich auch bei meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Rieger-Ladich für das Lesen und Begutachten meiner Dissertation.

Ebenso möchte ich meiner Familie, meinem jordanischen Arbeitgeber für die finanzielle Unterstützung, allen Interviewten, allen Kolleginnen und Kollegen, Florian von Rosenberg, Elisabeth Hörselmann, Cristina Berner und Faisal Al-Amoush für ihre Unterstützung danken.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, *wie* der Internet-Chat naturwüchsige bzw. nicht pädagogisch begleitete transformatorische Bildungsprozesse, welche im Feld der Interkulturalität ablaufen, beeinflussen kann. Ausgehend von bekannten grundlagentheoretischen und qualitativen methodologischen Prämissen geht diese Arbeit der Frage nach diesem neuen Gegenstandsbereich nach. Dafür wurden drei unterschiedliche Forschungsgebiete zueinander in Beziehung gebracht: Erstens transformatorische Bildungsprozesse, insbesondere im Sinne von Habitustransformation und Entstehung des Neuen. Zweitens interkulturelle Kommunikation, und drittens synchrone, textbezogene und internetbasierte Kommunikation, d. h. der Chat. Bildung ist hier als Veränderung des inkorporierten kulturellen (am Beispiel des spirituellen) Kapitals bzw. als Entstehung von Neuem als Hinweis auf Habitustransformation zu verstehen. Um eine pauschale Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Beitrag des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen zu vermeiden, erfolgte die Identifizierung der entsprechenden Chat-Beiträge erst nach einer empirisch-biographischen Rekonstruktion der jeweiligen Bildungsprozesse. Dabei wurde die Bedeutung des Chats im Rahmen und im Laufe des gesamten Bildungsprozesses in den jeweiligen einzelnen Fällen aufgeklärt. Auch die entsprechenden Online- und Offline-Welten der untersuchten Personen und ihre wechselseitige Beeinflussung mussten berücksichtigt werden. Die empirische Untersuchung wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns durchgeführt. Als Erhebungsmethode wurde das narrative Chat-Interview angewandt. Für die qualitative Interpretation dieser Interviews und die fallübergreifende Typenbildung wurde die Dokumentarische Methode eingesetzt. Ausgehend von den rekonstruierten Bildungsprozessen von vier Fällen ließen sich mindestens vier Phasen mit vier daran anschließenden Beiträgen des Chats herausarbeiten. Anhand dieser Ergebnisse wurde aufgezeigt, dass der Chat nicht nur zur Auslösung von interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen, sondern darüber hinaus zu ihrer Vervollständigung beiträgt.

Stichwörter: Begegnung - Bildungsprozess - Chat - Habitustransformation - Interkulturalität - kulturelles Kapital

Abstract

The present work investigates the question of *how* the chat could influence the natural-growing, not pedagogically accompanied transformative learning processes that come about in the field of interculturality. Starting from basic theoretical approaches and qualitative methodological premises, this work deals with this new subject area. Therefore, three different research areas were brought in relation to each other: first, transformative learning processes, especially in terms of habitus transformation or the emergence of the new. Second, intercultural communication and thirdly, Chat as synchronous, text-based and Internet-based communication. Transformative learning is understood here as a change in the incorporated (on the example of spiritual) cultural capital or emergence of the new capital as an indication of habitus transformation. In order to avoid a general answer to the research question about the meaning of the chat to the intercultural transformative learning processes of the examined persons, this question was dealt with after an empirically-biographical reconstruction of their respective learning processes has been already conducted. Thereby the meaning of the chat was clarified within the framework and in the course of the whole learning process in the individual cases. The mutual influence of the respective online and offline worlds of the investigated persons has been also considered. This empirical investigation was conducted using a qualitative research design. As a survey method the chat interview was used. For a qualitative interpretation of the interviews and a cross-case typification the documentary method was used. Based on the reconstructed learning processes of four cases four phases and four adjoining chat functions were worked out. These results show that the chat not only contributes to trigger intercultural transformative learning processes, but more to its completion.

Key words: encounters – learning process – Chat – habitus transformation – interculturality – cultural capital

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Einleitung	8
2 Bildungstheoretische Grundlegung und relevante qualitativ-empirische Untersuchungen	16
2.1 Bildungsmodelle und Bildungstheorien.....	17
2.1.1 Lernen als Veränderung – Batesons Lernebenenmodell.....	18
2.1.2 Bildungsmodell nach Marotzki	27
2.1.3 Die transformative Lerntheorie (TLT) von Mezirow.....	34
2.1.4 Bildung und Spontaneität – Nohl.....	43
2.2 Habitusstheoretische Grundlegung der (interkulturell-)transformatorischen Bildungsprozesse und relevante empirische Untersuchungen	52
2.2.1 Soziale Felder, Kapital, Habitus.....	53
2.2.2 Der Habitus: Zwischen Entstehungs- und Anwendungsbedingungen	58
2.2.3 Bildungsprozess als Habitustransformation und Entstehung eines neuen soziokulturellen Kontextes.....	64
2.2.4 Fazit: Interkulturell transformatorische Bildungsprozesse	83
3 Das interkulturelle Bildungspotenzial des Chats	87
3.1 Motivgruppen der Chatnutzung	88
3.2 Medienmodelle und relevante empirische Untersuchungen	91
3.2.1 Das strukturelle Medienbildungsmodell	91
3.2.2 Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen	101
3.3 Chat und Bildung	107
3.3.1 Der Chat als interkultureller Begegnungsraum und interkulturelles Begegnungsmedium.....	107
3.3.2 Interpenetration	122
3.4 Zusammenfassung.....	128
4 Zur qualitativ-empirischen Untersuchung von chatunterstützten interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen	130
4.1 Erhebungsmethode: <i>Biographisches Online-Interview</i>	131
4.2 Auswertungsverfahren	140

5	Vier Bildungsprozesse im biographischen Kontext	144
5.0	Exkurs: Habitus und Entstehung neuer Religiosität	145
5.1	Der Fall <i>Helena</i>	150
5.2	Der Fall <i>Olga</i>	178
5.3	Der Fall <i>Kila</i>	194
5.4	Der Fall <i>Katja</i>	210
6	Die Phasen eines interkulturell transformatorischen Bildungsprozesses und der Beitrag des Chats dazu	229
6.1	Zwei Phasen der Vorgeschichte des Bildungsprozesses.....	229
6.2	Phasen des Bildungsprozesses und der Beitrag des Chats dazu	232
6.2.1	Eine signifikant interkulturelle Begegnung als erste Phase des Bildungsprozesses und der Beitrag der Chat-Begegnung beim Auslösen dieses Prozesses	233
6.2.2	Die Phase des Erkundungsprozesses und der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung	243
6.2.3	Die Phase der Entstehung des Neuen und der Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen	254
6.2.4	Die Phase des Integrationsprozesses in den neuen soziokulturellen Kontext und der Beitrag des Chats bei der soziokulturellen Integration	259
7	Zusammenfassung: zum Beitrag des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen	266
	Literaturverzeichnis	283

1 Einleitung

Der Chat, der lange „nur als Medium für Plauderei und Flirt“ galt (Beißwenger/Storrer 2005: 9), wurde in den letzten zwei Dekaden in unterschiedlichen Kontexten untersucht und ist mittlerweile zu einem ernsthaften Forschungsgegenstand geworden (siehe z. B.: Olaniran 2001, Jörissen 2002, Otten 2005, Hugger 2005, Nieke 2008). Dass neue Medien einen transformatorischen Effekt auf deren Nutzer haben können, ist ebenso mehrfach gezeigt worden (siehe z. B. Turkle 1995, Nohl 2002 und 2006e, Gee 2003, Nohl/Ortlepp 2008, Fromme/Jörissen/Unger 2008, Marotzki/Jörissen 2009, Bender 2010). Unstrittig ist dabei, dass „virtuelle Umgebungen [grundsätzlich (SK)] ein reichhaltiges Potenzial in Bezug auf Bildungsprozesse bereit“ halten (Fromme/Jörissen/Unger 2008: 6). Dadurch könnten „Erfahrungsräume geschaffen [werden (SK)], die außerhalb bisheriger Existenzbedingungen liegen“ (Biermann 2009: 16). Allerdings gibt es in der Gegenwartsdiskussion über die neuen Medien noch keine Untersuchungen darüber, *wie* solche Medien, inklusive des Chat, die naturwüchsigen bzw. nichtpädagogisch begleiteten transformatorischen Bildungsprozesse, die im Feld der Interkulturalität ablaufen, beeinflussen könnten. Fallspezifische qualitative Studien, die sich im Besonderen mit dem Beitrag des *Chats* zu interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen beschäftigen, stehen bisher noch völlig aus.

Eine starke Integration des Chats in die alltägliche Lebenswelt vieler Menschen in der heutigen Zeit, wobei die Beteiligten den Chat nicht als außeralltägliche Beschäftigung erleben, sondern umgekehrt als alltagsbrauchbaren interkulturellen Kommunikations- und Begegnungsraum sowie Informations- und Wissensressource, ist unstrittig. Dementsprechend gibt es einen großen Konsens darüber, dass der Chat „Kommunikationsprozesse [beschleunigt und entgrenzt (SK)], da Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen in Echtzeit miteinander kommunizieren können. Durch die Beschränkung auf das Medium Text treten existierende Status-, Herkunfts-, Erscheinungs- und sonstige personale und soziale Merkmale vermutlich eher in den Hintergrund“ (Debatin 1998: 13). Die sozialkulturellen Indikatoren, wie zum Beispiel der reale (im Gegensatz zum virtuellen) Habitus, kulturelle Zugehörigkeiten und die soziale Position bekommen gegenüber den virtuellen medialen Repräsentationen eine neue Bedeutung. Dabei gehe ich in meiner Arbeit von der These aus, dass solche im Hintergrund stehenden soziokulturellen Indikatoren, vor allem diejenigen, welche auf kulturelle und habituelle Unterschiede hinweisen, doch in den Vordergrund treten, wenn

eine Differenz zwischen den habitualisierten Verhaltensweisen und Kommunikationsformen unterschiedlicher Chat-Nutzer zustande kommt, vor allem, wenn solche Verhaltensweisen und Kommunikationsformen im Chat nicht üblich sind. Eine solche habitualisierte Nichtübereinstimmung, die der Begegnung mit derartig Fremdem entspringt, kann Bildungsprozesse auslösen, die zur Entstehung von kulturell Neuem bzw. Transformationen des Habitus führen kann. Hier ist zu fragen, *wie* der Chat und seine Nutzung zu solchen Bildungsprozessen beitragen. Meines Erachtens ist es kaum möglich, diesen Beitrag des Chats empirisch zu erläutern, ohne ihn im Rahmen und im Laufe des gesamten interkulturellen Bildungsprozesses in den jeweiligen einzelnen Fällen zu betrachten, da ein solcher Beitrag des Chats nach meiner Meinung nie isoliert geleistet wird. Daher folgt die Erläuterung der Chat-Beiträge zu interkulturellen Bildungsprozessen erst nach einer empirisch-biographischen Rekonstruktion der jeweiligen Bildungsprozesse, die ich im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeiten werde.

Für die Entfaltung des systematischen Bezugsrahmens zur Untersuchung von interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen, stütze ich mich in *Kapitel (2)* und *Kapitel (3)* auf zwei unterschiedliche, aber gleichzeitig aufeinander bezogene Theorieangebote, wobei auch relevante empirische Untersuchungen vorgestellt werden. Während ich mich zunächst im *Kapitel (2)* mit bildungstheoretischen Grundlegungen und relevanten qualitativ-empirischen Untersuchungen befasse, widme ich mich anschließend im *Kapitel (3)* dem interkulturellen Bildungspotenzial des Chats, wobei Bildung hier im transformatorischen Sinne und zudem jenseits jeglicher pädagogischen Begleitung, zu verstehen ist.

Aus der Fülle an Bildungstheorien und -Modellen, die sich mit Bildung im transformativen Sinne beschäftigen, werden in *Kapitel (2)* vier ausgewählte, für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevante, bildungstheoretische Perspektiven vorgestellt. Diese sind: *Batesons Lerntheorie (2.1.1)*, *Marotzkis strukturelle Bildungstheorie (2.1.2)*, *Mezirows Theorie des transformative learning (2.1.3)* und *Nohls Theorie der Bildung und Spontaneität (2.1.4)*. Batesons Lerntheorie dient dabei gemeinhin als wichtiger Ausgangspunkt und Basis für Forschungen bildungstheoretischen Inhalts. Vor allem für die im *Kapitel (2)* dargestellten Arbeiten wird sie daher in ihren Grundzügen am Anfang des Kapitels skizziert. Marotzki rekonstruierte dieses Lernebenenmodell und arbeitete dessen bildungstheoretisches Potenzial heraus. Seine Ausgangsüberlegung, und diese gilt auch als Kritik an Batesons Modell, ist, dass sich Lerntheorien nicht nur auf Regelmäßigkeiten und Arten des menschlichen Lernens beziehen, sondern zusätzlich die

Verbindung zwischen dem Menschen und der Welt betrachten. Für Marotzki (1990: 35) sind dabei diejenigen Lernebenen wichtig, bei denen eine Änderung vorliegt und die in sozialen Kontexten möglich sind, da er davon ausgeht, dass Lernen in sozialen Kontexten eingebettet ist. Solche Lernprozesse bezeichnet er als Bildungsprozesse. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sich in ihnen „eine Transformation von Welt- und Selbstreferenz nachweisen lässt“ (Marotzki 1990: 52). Während Lernen für Marotzki „innerhalb eines Rahmens [...] akkumulierende Funktion“ hat und „es [...] in qualitativer Weise das Wissen“ (ebd.) vermehrt, transformieren Bildungsprozesse solchen Rahmen (ebd.).

Da meine Studie keineswegs ausschließlich individuelle Bildungsprozesse im Kontext des Chats untersucht, sondern vielmehr den Zusammenhang zwischen solchen Bildungsprozessen und dem Chat, ist es notwendig, die Theorieangebote heranzuziehen, welche eine dialektische Betrachtungsweise des Subjekts und Objekts beachten (vgl. von Felden 2004). Wichtig ist, an dieser Stelle auf eine Lücke in Marotzkis Theorie einzugehen, die sich aus meinen empirischen Untersuchungen ergeben hat. Dabei geht es um den Anfang des Bildungsprozesses und um eine deutliche Ausarbeitung einer Phasentypik des Bildungsprozesses, die nicht nur das Subjekt berücksichtigt, sondern auch seinen soziokulturellen Kontext. Für eine phasentypische Betrachtung des Bildungsprozesses, die sowohl das Subjekt als auch seinen soziokulturellen Kontext berücksichtigt, stütze ich mich auf Mezirows Theorie des *transformative learning* (1990, 1991, 1997, 2000), da es mir, wie oben bereits erwähnt, keineswegs nur um das Subjekt geht, sondern auch um seinen soziokulturellen Kontext, sei dies in seiner Offline-Welt oder im Chat.

Mezirows Theorie weist zahlreiche Parallelen zu Marotzkis Bildungsmodell auf, obwohl sie sich vor allem auf die Entwicklung von konkreten didaktisch-methodischen Tipps zur Begünstigung transformativen Erwachsenenlernens bezieht (vgl. Nagata 2006: 42). Diese Theorie befasst sich sowohl mit den *soziokulturellen* als auch mit den personalen Dimensionen des transformativen Lernens und war für die Erforschung der Bildungsprozesse im Kontext der *Kommunikationstechnologie* der Chats vor allem deswegen wichtig, weil die Veränderungen, die in der humanen *Kommunikation* angestoßen werden, in Zentrum dieser Arbeit liegen. Außerdem bietet diese Theorie einen Phasenablauf der Transformation im Sinne von Bildung (oder transformativem Lernen in Mezirows Begrifflichkeiten), der für einen phasentypischen Blick in die Bildungsprozesse der untersuchten Personen fruchtbar ist. Mezirows Fokussierung liegt auf einem reflexiven

Beginn seiner Transformationsprozesse, hervorgerufen durch die so genannte „critical experience“ (2000: 22), die sich auf meine untersuchten Fälle jedoch nicht anwenden lässt. Die Kritik an Mezirows Lerntheorie stellt den Übergang zu Nohls Theorie dar, die nicht nur eine Lösung für die Problematik bezüglich des Beginns von Bildungsprozessen, sondern auch eine fallübergreifende phasentypische Behandlung solcher Prozesse, die a-reflexiv, d. h. spontan, angestoßen werden (vgl. Nohl 2009: 291) anbietet, wobei es unter anderem darum geht, wie der Bildungsprozess „seine Dynamik gewinnt und endet“ (Nohl 2006c: 261). Die von mir empirisch rekonstruierten Bildungsprozesse werden nicht durch critical experience angestoßen, sondern eher spontan. Nohls Theorieangebot der spontanen Bildungsprozesse (2006c) erscheint daher für meine Untersuchung fruchtbar. Bildung wird in diesem Sinne als „*Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen* verstanden“¹ (ebd.: 265). Mit Hilfe von Nohls Grundlegungen eines Forschungsprogramms für empirisch fundierte Bildungstheorien konnte ich eine Phasentypik ausarbeiten, anhand derer ich eine pauschale Erläuterung des Beitrags des Chats zu den untersuchten Bildungsprozessen vermeiden und den Beitrag des Chats bildungsphasenspezifisch erläutern konnte. Zwar beschäftigt sich Nohls Theorie nicht mit habitustheoretischen Rekonstruktionen, allerdings zeigt vor allem seine Phasentypik starke Ähnlichkeiten mit der meinigen, welche sich mit Bildung als Habitustransformation bzw. Entstehung vom Neuen in bestimmten Habitusdimensionen befasst (vgl. auch: Rosenberg 2011). Da es mir nicht nur um die Transformationen der Lebensorientierungen, sondern auch um die damit verbundenen Veränderungen bzw. die Entstehung des Neuen in Bezug auf den soziokulturellen Kontext der Beteiligten ging, stütze ich mich in Abschnitt (2.2) auf theoretische und empirische Arbeiten, welche Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen im Sinne von Bildung aus einer *habitustheoretischen* Perspektive erforschen.

Dazu ziehe ich im Abschnitt (2.2.1) zunächst die Definition zu Bourdieus Begriffen Habitus, soziale Felder und Kapitalarten als Ausgangsbasis heran. Anschließend wird unter (2.2.2) das Fundament der habitustheoretischen Grundlage von Bildungsprozessen im transformatorischen Sinne als Diskrepanz zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus dargelegt.

Bildung wird durch „die Konfrontation mit neuartigen gesellschaftlichen Problemlagen ausgelöst [...], zu deren Bearbeitung die Grundfiguren seines bisherigen Welt- und

¹ Hervorhebung im Original.

Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2009: 20). Der Chat, als Raum und Medium zum zeitlich- und ortsungebundenen Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, erweist sich als reich an solchen Konfrontationen mit dem Neuen. Um solche „Konfrontationen“ mit dem habituell Neuen im Rahmen eines Bildungsprozesses zu studieren, stütze ich mich im Abschnitt (2.2.3) auf Alheits (u. a. 1992), Wiggers (u. a. 2007) und Rosenbergs (2011) Ansätze zu Bildungsprozessen im Sinne von Habitustransformation und der Entstehung eines neuen Habitus bzw. neuer Habitusdimensionen. Kollers und Rosenbergs Ansätzen widme ich besondere Aufmerksamkeit, insofern sie anders als Alheit und Wigger die Möglichkeit einer Transformation des Habitus betonen. Insofern Alheit und Wigger die Möglichkeit einer Habitustransformation ausschließen, bilden Koller und Rosenberg einen für meine Arbeit wichtigen Gegenpol, der es erlaubt, Bourdieus Theorie der Praxis bildungstheoretisch weiterzulesen. Gemeinsam ist den vier untersuchten Arbeiten, in unterschiedlichem Grad, der Ausschluss des „Determinismus-Verdacht[s (SK)]“ (Rieger-Ladich 2005: 283), der normalerweise, zumindest im deutschsprachigen Raum, mit Bourdieus Habitusstheorie verknüpft wird (vgl. ebd.), was ich auch als Grundbasis für meine habitustheoretisch angeleiteten empirischen Rekonstruktionen der Bildungsprozesse der Beteiligten erarbeitete. Das heißt, dass diese Arbeiten vor dem Hintergrund der These dargestellt werden, dass sich der „immer wieder neu formulierte Verdacht, Bourdieu vertrete einen deterministischen soziologischen Ansatz, der aus systematischen Gründen die Freiheit des Menschen nicht denken und individuelle Handlungsspielräume nicht beschreiben könnte, [...] als nicht gerechtfertigt“ (ebd.: 292, vgl. auch: Bremer 2007: 244) erweist.

Die oben erwähnten Arbeiten versuchen eine Verbindung zwischen Bourdieus Sozialtheorie sowie der empirischen Bildungsforschung und Bildungstheorie herzustellen. In Bezug auf meine empirische Untersuchung stelle ich am Ende des *Kapitels* (2) unter dem Abschnitt (2.2.4) die Definition zu den in meiner Forschung untersuchten interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen dar.

Kapitel (3) befasst sich weiter mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit. Hier werden die beiden Themen der Bildungstheorie und empirischen Bildungsforschung einerseits und der Chattheorie andererseits zu einander in Verbindung gebracht. Da es in meiner Untersuchung im Kern darum geht, das Verhältnis zwischen dem Chat als technologiebasiertes Kommunikationsmedium und technologiebasierten

Kommunikationsraum einerseits und den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen andererseits zu erläutern, ist es notwendig, den Chat als einen umfassenden Kommunikationsprozess zu betrachten. Zu diesem Prozess gehört nicht nur die Technologie als Raum und Medium für die Begegnung von Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, sondern auch deren Benutzer und ihre Bedürfnisse und Motive bei der Nutzung dieser Technologie sowie der soziale Kontext dieses Prozesses. Als Ausgangsbasis dafür führe ich eine zusammenfassende Erläuterung der relevanten möglichen Motive der Medien- und somit der Chatnutzung an (3.1). Aus der Fülle der Ansätze, die sich mit der Relation zwischen Bildung im transformativen Sinne und Internet beschäftigen, werden zwei ausgewählte relevante Arbeiten vorgestellt (3.2). Diese sind: Das *strukturelle Medienbildungsmodell* (Jörissen/Marotzki 2009) und Nohls Aufsätze zu *Lern- und Bildungsprozessen von Senioren* (u. a. Nohl 2002, Nohl et al. 2006e) Zwar beschäftigen sie sich nicht unmittelbar (bzw. nicht ausschließlich) mit dem Chat, jedoch stand das Verhältnis von Bildung und Internetnutzung im Zentrum meiner Betrachtungen. Außerdem dienen sie u. a. dazu, einige wesentliche Begrifflichkeiten meiner Forschung zu erklären sowie, in Abgrenzung zu ihnen, das Neue in meiner Forschung hinsichtlich der Erforschung der transformatorischen Bildungsprozesse vorzustellen und somit auf die Fragestellung meiner Dissertation überzugehen. Vom Allgemeinen in Bezug auf Bildung im Internet, welches diese Ansätze anbieten, gehe ich in diesem Kapitel unter (3.3) zum Hauptgegenstand der Untersuchung über, nämlich zum Chat und seinem Bezug auf Bildung im transformativen Sinne. Nachdem ich zunächst auf die begriffliche Bestimmung des Chats eingehe, erläutere ich anschließend den Zusammenhang zwischen Chat und ausgewählten medialen, kulturellen und sozialen Kontexten interpersonalen Austauschs. Hierbei steht der Chat als Begegnungsraum und -medium besonders im Mittelpunkt (3.3.1). Im Spezifischen werden die Begriffe der Begegnung (u. a. in Bezug auf Guradini 1956) und des Interkulturellen (vor allem anhand Gees Begriff „semiotic domains“ (2003)), in Bezug auf meine Forschung, entfaltet. In einem weiteren Schritt gehe ich im Abschnitt (3.3.2) auf die sozio-kulturelle „Interpenetration“, d. h. „die gegenseitige Beeinflussung des virtuellen und des realen Raums“ (Schroer 2003: 219) der beteiligten Chat-Nutzer und des dadurch entstehenden transformatorischen Effekts auf die Akteure ein. Im Anschluss daran fasse ich das Verhältnis zwischen Chat und interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen zusammen (3.4). Ein empirischer Einblick in den phasentypischen Ablauf von transformatorischen Bildungsprozessen im Zusammenhang mit Chatkommunikation und

im Kontext von Interkulturalität steht noch aus. In diesem Sinne stellen die Transformationen, die aus den Interpenetrationen von Offline- und Online-Welten entstehen, den Ausgangspunkt meiner empirischer Untersuchung dar. *Kapitel* (3) zeigt theoretisch, zumindest in ersten Ansätzen, dass der Chat ein Auslöser bzw. ein Raum sein kann, der Habitustransformationen ermöglicht. Das heißt auch, dass interkulturelle Begegnungen im hier erklärten Sinne im Chat ebenso entstehen können².

Kapitel (4) ist wie folgt gegliedert: Im Abschnitt (4.1) werde ich näher auf die in dieser Untersuchung verwendete Erhebungsmethode, das biographische Online-Interview, eingehen. Im ersten Schritt werde ich dieses Verfahren des narrativen Interviews (Schütze 1983) in seinen Grundzügen erläutern, um dann in einem zweiten Schritt die Onlinevariante davon, nämlich das biographische Chatinterview, vorzustellen. Abschnitt (4.2) befasst sich mit der dokumentarischen Methode, die ich für die Auswertung der biographischen Chatinterviews verwenden möchte.

Die empirischen Befunde sind in *Kapitel* (5) aufgeführt. Im Zentrum steht die Frage, wie der Chat und seine Nutzung zum Vollzug der interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse beitragen. Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig, in einem ersten Schritt Bildungsprozesse in ihrem Phasenablauf zu rekonstruieren, um dann in einem zweiten Schritt den Beitrag des Chats je nach Phase auszuarbeiten, um so zu vermeiden, von einem pauschalen Beitrag des Chats zu reden. Aus 16 *Online*-Interviews mit Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, für die der Chat eine zentrale biographische Bedeutung hat, konnte ich interkulturell transformatorische Bildungsprozesse lediglich in vier Biographien (*Helena* (5.1), *Olga* (5.2), *Kila* (5.3) und *Katja* (5.4)) rekonstruieren. In diesen Biographien sind u. a. die religiösen Konversionsgeschichten der Interviewten sehr präsent, obwohl diese vier Interviews vor dem Hintergrund der biographischen Bedeutung des Chats für die Beteiligten durchgeführt wurden und nicht in Bezug auf eine religiöse Konversion. Abschnitt (5.0) widmet sich einem theoretischen Exkurs zum Religiösen. Dabei geht es vor allem um den Zusammenhang zwischen Habitus und Religiosität in Bezug auf transformatorische Bildungsprozesse als Transformation bzw. Entstehung neuer Religiosität und der damit verbundenen Entstehung von neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern.

² Vgl. im Gegensatz dazu Jörissen (2002).

Die Bildungsprozesse erfolgen im Zusammenhang der rekonstruierten Lebensgeschichte der Betroffenen und nicht jenseits von ihr (Schütze 1983: 284). Dies ist auch damit zu begründen, dass es um die Untersuchung persönlicher, neu entstandener oder transformierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster geht, die kommunikativ zu erforschen sind. Da ich in meiner empirischen Untersuchung nicht nur Erfahrungen und Orientierungen von Individuen betrachte, sondern diese in komparativen Analysen fallübergreifend rekonstruiere, und weil „das empirische Material [...] dabei nicht subsumptionslogisch einer vorab festgelegten Theorie zugeordnet [wird (SK)]“, sondern „sich die Theoriebildung auf der Grundlage einer Rekonstruktion von Alltagspraxis und Erfahrungswissen der Erforschten“ vollzieht (Fritzsche 2007: 29), erweist sich die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2003, Nohl 2006a) als Auswertungsverfahren für derartige Rekonstruktionen geeignet. Diese Methode ist in besonderer Weise für habitustheoretisch angeleitete Rekonstruktionen von Bildungsprozessen und die Ausarbeitung ihrer Phasen anwendbar (vgl. Rosenberg 2011: 179, Meuser 2007: 219).

Im *Kapitel (6)* werden, aufbauend auf den im fünften Kapitel rekonstruierten Bildungsprozessen der vier Fälle (*Helena, Olga, Kila* und *Katja*), vier Phasen des Bildungsprozesses ausgearbeitet. Im Anschluss an die Vorgeschichten (6.1) werden für die vier Phasen vier unterschiedliche Beiträge des Chats beim Vollzug der verschiedenen Phasen entwickelt (6.2). Der *Beitrag des Chats beim Auslösen des Bildungsprozesses* haftet der Phase *der Chat-Begegnung mit interkulturell signifikanten Chatpartnern* (6.2.1) an. Der *Beitrag bei der interaktiven Erkundung* wird hauptsächlich im Rahmen der Phase des *Erkundungsprozesses* (6.2.2) geleistet. Der *Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen* (6.2.3) kommt erst nach der Entstehung neuer Religiosität und daraus resultierender neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, d. h., erst nach der dritten Phase des Bildungsprozesses. Schließlich knüpft der *Beitrag bei der soziokulturellen Integration* an die Phase des *Integrationsprozess in den neuen Kontext* (6.2.4) an. Anhand dieser typisierten Phasen und der damit verknüpften Beiträge des Chats fasse ich im *Kapitel (7)* die Ergebnisse meiner Untersuchung zusammen.

2 Bildungstheoretische Grundlegung und relevante qualitativ-empirische Untersuchungen

In diesem Kapitel erläutere ich den bildungstheoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit, um dann im *Kapitel* (3) auf den Zusammenhang zwischen Chat und (transformativer) Bildung, bzw. auf den Beitrag des Chats zu den in dieser Arbeit untersuchten Bildungsprozessen, überzugehen. Hier werde ich somit mein Verständnis von Bildungsprozessen erarbeiten, um diejenigen Bildungsprozesse zu verdeutlichen, zu denen der Chat beiträgt, und wie diese mit Interkulturalität in Verbindung stehen. Am Ende des vierten Kapitels werde ich erneut auf dieses Verständnis eingehen und es in Bezug zum Chat erweitern und erläutern.

Für die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens der zu untersuchenden Bildungsprozesse, nämlich der interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse, werde ich mich auf einige der wichtigsten Arbeiten zum Thema transformatorische Bildungsprozesse und Bildung als Habitustransformation, vor allem aus dem Bereich der bildungstheoretischen Biographieforschung (u. a. Marotzki 1990, Koller 2002, Nohl 2006, Rosenberg 2011), stützen, anhand derer ich, im Rahmen der Empirie, die Bildungsprozesse der Beteiligten qualitativ interpretieren werde. Obwohl meine qualitativen Interpretationen keineswegs ausschließlich auf einem der darzustellenden bildungstheoretischen Ansätze oder einer der empirischen Arbeiten basieren, sondern auf mehrere zurückgehen, steht die habitustheoretische Interpretation im Vordergrund. Dabei steht die Möglichkeit der Habitustransformation bzw. der Entstehung von neuem Habitus oder vom Neuen in bestimmten Habitusdimensionen, welches sich im Kontext des Interkulturellen entfaltet, im Mittelpunkt. Beim Interkulturellen geht es in dieser Arbeit nicht darum, wie sich die Akteure bei einer Begegnung mit fremden kulturellen Formen (u. a. religiösen) oder in einem neuen soziokulturellen Kontext zurechtzufinden. Vielmehr geht es darum, wie für die Menschen durch Kontagion (Mannheim) mit ihnen fremden Kulturformen aufgrund einer Begegnung mit Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten neue Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen im Sinne von transformatorischen Bildungsprozessen entstehen. Dies gilt aber keineswegs als Auseinandersetzung mit dem Begriff der Interkulturalität als solcher, sondern dient der Erläuterung meines Verständnisses von ‚interkulturell‘ bezüglich meiner empirischen Untersuchungen.

Dieses Kapitel lässt sich in vier Abschnitte gliedern. In Abschnitt (2.1) werden, zwecks der Entwicklung eines bildungstheoretischen Bezugsrahmens dieser Untersuchung, aus der Fülle an Bildungstheorien und -modellen, die sich mit der Bildung im transformativen

Sinne beschäftigen, vier ausgewählte, für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevante, bildungstheoretische Perspektiven vorgestellt. Diese sind: Batesons Lerntheorie (2.1.1), Marotzkis strukturelle Bildungstheorie (2.1.2), Mezirows Theorie des *transformative Learning* (2.1.3) und Nohls Theorie der Bildung und Spontaneität (2.1.4). Im Anschluss daran widmet sich Abschnitt (2.2) der habitustheoretischen Grundlegung der hier im Rahmen des empirischen Teils untersuchten Bildungsprozesse. Im ersten Schritt (2.2.1) lege ich Bourdieus Begriffe des Habitus, der sozialen Felder und Kapitalarten kurz dar, um dann in Abschnitt (2.2.2) der zentralen Frage nach der Diskrepanz zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus, als Übergang in das Thema der Habitustransformation, nachzugehen. Dies wird vor allem im darauffolgenden Abschnitt (2.2.3) bearbeitet. In diesem Abschnitt werden Alheits (u. a. 1992), Wiggers (u. a. 2007), Kollers (2002) und Rosenbergs (2011) Ansätze zu Bildungsprozessen im Sinne von Habitustransformation und Entstehung eines neuen Habitus bzw. neuer Habitusdimensionen vorgestellt, wobei Kollers und Rosenbergs Ansätze im Mittelpunkt liegen werden. Während ich mich in Hinblick auf mein Verständnis von Bildungsprozessen als Habitustransformation und/oder Entstehung eines neuen Habitus bzw. neuer Habitusdimensionen maßgeblich an Kollers Ansatz orientiere, ist Rosenbergs Ansatz vor allem für die Ausarbeitung der Phasentypik der in meiner Arbeit untersuchten Bildungsprozesse wichtig. Für diese Phasentypik sind ebenfalls sowohl Nohls Ansatz als auch Mezirows von großer Bedeutung. Im Lichte dieser Arbeiten werde ich dann im Abschnitt (2.2.4) eine Zusammenfassung davon geben, was ich unter interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen verstehe, wobei dies in *Kapitel* (4) erweitert wird.

2.1 Bildungsmodelle und Bildungstheorien

In diesem Kapitel werden für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevante bildungstheoretische Perspektiven dargestellt. Von den zahlreichen Lern- und Bildungstheorien und -modellen bieten sich Batesons Lerntheorie, Marotzkis strukturelle Bildungstheorie, Mezirows Theorie des *transformative Learning* und Nohls Theorie der Bildung und Spontaneität an, um den bildungstheoretischen Kontext zu diskutieren, der den Rahmen dieser Arbeit bildet. Da Batesons Lerntheorie als mehr oder weniger wichtige Basis für Marotzkis Bildungstheorie gilt, welche ebenso als wichtiger Ausgangspunkt, wenn nicht sogar als „Grundlage für alle weiteren bildungstheoretischen Forschungsprojekte“ (Ostermann-Vogt 2011: 85) dient, seien diese in Bezug auf meine Forschung die darzustellenden Arbeiten. In diesem Abschnitt und im Abschnitt (2.1.2),

welche sich mit der habitustheoretischen Grundlegung meiner Arbeit³ befassen, finde ich es angebracht, diese Lerntheorie bzw. Lernebenen als erstes darzulegen. Diese Lernebenen stehen im Zentrum Marotzkis Modells (2.1.2) und daher ist es angemessen, hier auf diese Ebenen einzugehen, um schließlich im Rahmen des Abschnitts (2.1.2) darzustellen, wie Marotzki den bildungstheoretischen Gehalt Batesons Theorie der Lernebene erörtert und für die Entwicklung seiner strukturalen Bildungstheorie fruchtbar macht.

2.1.1 Lernen als Veränderung – Batesons Lernebenenmodell

Das Lernen als „Kommunikationsphänomen“ (Bateson 1981: 362) ist für Bateson eng mit dem Phänomen der ‚Veränderung‘ verknüpft. Dieses Kommunikationsphänomen könnte als „the key to understanding the learning process“ betrachtet werden, wie Bale (1992: 12) schreibt. Bateson zufolge bezeichnet „das Wort ‚Lernen‘ [...] zweifellos eine Veränderung irgendeiner Art“ (1981: 366). Diese Veränderung, die er als sich wandelnden Prozess definiert, ist jedoch – so Bateson – nicht einfach zu beschreiben (vgl. ebd.: 366f.).

Um Lernen überhaupt als Veränderung bestimmen zu können, setzt Bateson das Vorhandensein des sogenannten *repeatable context*⁴ (Bateson 1980: 292) voraus. Dieser Begriff bedeutet, dass „eine Situation mit bestimmten Charakteristika [...] wiederholbar sein“ (Ziegler 2006: 39) muss. Durch die Wiederholung der Kontexte entwickeln sich „räumliche bzw. zeitliche Merkmale, die den Beteiligten signalisieren, welcher Kontext vorliegt und welches Verhalten damit angebracht ist“ (ebd.: 41). Diese Merkmale, die Bateson ‚Kontextmarkierungen‘ nennt, implizieren, dass sich das Verhalten je nach Kontext ändern könnte. Das heißt, der Organismus bestimmt „mit der Wahl des Kontextes [...] [, (SK)] wie er weiter verfährt. Menschen interpretieren dabei Situationen anhand bestimmter Merkmale und Ereignisse und leiten daraus geeignete Handlungen ab – sie unterscheiden und deuten die Situationen aufgrund ihrer Erfahrung“ (ebd.: 40).

Um die Arten der Veränderung im Sinne von Lernen zu beschreiben, schlägt Bateson verschiedene hierarchische Lernordnungen bzw. Lernebenen vor, die er in der Periode zwischen 1942 und 1971 aus mehr als einer Perspektive entwickelte, leicht modifizierte und in einer abschließenden Fassung im Jahre 1971 veröffentlichte (vgl. Bale 1992: 14). Diese Hierarchisierung bzw. Nummerierung der Lernebenen impliziert zwar Klarheit,

³ Der enge Zusammenhang zwischen Batesons Lerntypentheorie und dem Habitus wurde mehrfach u. a. in folgender Literatur angesprochen: Marotzki (1989: 340f.).

⁴ Bateson definiert *context* wie folgt: „a collective term for all those events which tell the organism among what set of alternatives he must make his next choice.“ (Bateson 1980: 289).

jedoch werden diese Lernebenen in mannigfacher Weise gebraucht. Dies führt zur Begriffsverwirrung, vor allem wegen Batesons häufiger Umbenennungen dieser Lernebenen sowie aufgrund des Problems, dass für dieselbe Lernebene, je nach Autor und Fachgebiet, divergente Indizes stehen (vgl. Uerpmann 2005: 88). An dieser Stelle werde ich auf die Kritik der Klassifizierung der Lernebenen nicht näher eingehen.

Batesons Klassifizierung von Lernebenen

In Anlehnung an North Whiteheads/Russells (1910) Typentheorie in *Principia mathematica* stellt Bateson (1964) in seiner Arbeit *The logical Categories of Learning and Communication*⁵ fünf Lernebenen (0-IV) auf. Hier ist darauf hinzuweisen, dass „die jeweils niedrigere Ebene des Lernens als Teilmenge in den höheren, komplexeren Ebenen enthalten ist“ (Marotzki/Jörissen 2009: 22). Somit wird angenommen, „dass die höheren Ebenen niedrigere erklären und *vice versa*“⁶ (Bateson 1983: 398). In diesem Aufsatz stehen für Bateson die Fragen des Lernens im Sinne von Veränderung sowie des Kontextes (insbesondere: Kontext der Kontexte) im Brennpunkt seines Interesses. Dabei geht es darum, „daß eine Problembearbeitung grundsätzlich auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann“ (Marotzki 1990: 34). Aufgrund meines Forschungsziels, welches sich auf die Lern- und Bildungsprozesse von *Menschen* beschränkt, werde ich auf die Darstellung der fünften Lernebene verzichten, da diese Art des Lernens „probably does not occur in any adult living organism on this earth“ (Bateson 1980: 293).

Lernen 0 bezeichnet den „Fall, bei dem ein Einzelwesen minimale Veränderungen in seiner Reaktion auf eine wiederholte Einheit der sensorischen Eingabe zeigt“ (Bateson 1983: 367). Diese minimalen Veränderungen bezeichnen „die einfache Informationsaufnahme von einem äußeren Ereignis, dergestalt, dass ein ähnliches Ereignis zu einem späteren (und geeigneten) Zeitpunkt dieselbe Information übermittelt wird: Ich »lerne« von der Werksirene, dass es zwölf Uhr ist“ (ebd.: 368). Es gibt hier keine Alternativen mehr und somit besteht keine Möglichkeit zur Korrektur.

Bei dieser Lernebene geht es um Reiz und Reaktion, die voneinander untrennbar sind und somit einander bedingen und bestimmen. Hier erfolgt „auf einen bestimmten Reiz [...] genau eine bestimmte Reaktion und keine andere“ (Marotzki 1990: 35). Bei Lernen 0 handelt es sich „um dieselbe Menge von Alternativen [...], zwischen denen [...] die Auswahl“ getroffen werden kann (Bateson 1983: 370).

⁵ Dieser Aufsatz wurde im Jahre 1964 geschrieben. Der Teil „Learning III“ wurde 1971 hinzugefügt.

⁶ Hervorhebung im Original.

Diese Ebene des Lernens findet in verschiedenen Kontexten statt. Im Folgenden ist eine Liste solcher Kontexte nach Bateson aufgeführt:

- „(a) In experimental settings, when ‘learning’ is complete and the animal gives approximately 100 per cent responses to the repeated stimulus.
- (b) In cases of habituation, where the animal has ceased to give overt responses to what was formerly a disturbing stimulus.
- (c) In cases where the pattern of the response is minimally determined by the experience and maximally determined by genetic factors.
- (d) In cases where the response is now highly stereotyped.
- (e) In simple electronic circuits, where *the circuit structure is not itself subject to change resulting from the passage of impulses within the circuit--i.e.*, where the causal links between ‘stimulus’ and ‘response’ are as the engineers say ‘soldered in’”⁷ (Bateson 1980:284).

Im Unterschied zu den anderen vier Lernebenen bricht Lernen 0 an jeglichen stochastischen Prozessen. Das heißt, dass ein Umgang mit einem Problem durch Irrtum und Versuch auszuschließen ist. Dieses Lernen „wird zur Bezeichnung für die unmittelbare Grundlage all jener (einfachen und komplexen) Akte, die nicht der Berichtigung durch Versuch und Irrtum unterworfen sind“ (Bateson 1983: 371). So unterliegt die Problemlösung keiner Veränderung. Bezugnehmend auf die neumannsche Metapher des „Spielers“⁸ erklärt Bateson Lernen 0 wie folgt: „Die Entdeckung, dass er [der Spieler (SK)] in dem Einzelfall unrecht hatte, kann keine Auswirkungen auf zukünftige Fälle haben“ (ebd.: 370). Das heißt, der Spieler reagiert auf dasselbe Problem, falls es zu einem späteren Zeitpunkt wiederkehrt, genau wie es bei der ersten Begegnung der Fall war. Obwohl „er [der Spieler (SK)] sich aus guten Gründen für planlose Züge oder für Erkundenszüge entscheiden [kann (SK)], [...] ist [er (SK)] aber definitionsgemäß nicht fähig, »durch Versuch und Irrtum zu lernen«, da er „alle verfügbaren Informationen richtig benutzt“⁹ (ebd.). Es bleibt hier zu erwähnen, dass „das mit Lernen 0 bezeichnete Verhalten

⁷ Hervorhebung im Original.

⁸ „Der »Spieler« eines von Neumannschen Spiels ist eine mathematische Fiktion [...] Definitionsgemäß ist der »Spieler« in der Lage, alle notwendigen Rechenoperationen durchzuführen, um die Probleme zu lösen, die sich im Verlauf des Spiels stellen können; er ist unfähig, diese Rechenoperationen nicht auszuführen, wenn sie angebracht sind; er folgt immer den Ergebnissen seiner Berechnungen. Ein solcher »Spieler« erhält Informationen aus den Ereignissen des Spiels und verhält sich diesen Informationen gemäß. Aber sein Lernen beschränkt sich auf das, was hier »Lernen null« genannt wird“ (Bateson 1983: 368).

⁹ Hervorhebung im Original.

[...] ‚angeboren‘ sein [kann (SK)] oder durch Lernen 1 ursprünglich erlernt worden ist“ (Uerpmann 2005: 89).

Mit dem üblichen, nicht theoretisch geprägten, Begriff des Lernens wird generell das Lernen I gemeint (vgl.: Bale 1992: 13f.). Es ist „das Lernen, das überwiegend von den klassischen Lerntheorien erfaßt und beschrieben worden ist“ (Marotzki 1990: 35) und welches in „psychologischen Laboratorien ganz allgemein als »Lernen« bezeichnet“ (Bateson 1983: 372) wird. Mit Lernen I ist – so Bateson – das Lernen von Menschen und Tieren gemeint, das im Behaviorismus mit Konditionierung bezeichnet wird, wie z. B. im pawlowschen Hunde-Experiment. Entscheidend in diesem Experiment ist, dass sich das Verhalten des Hundes mit der Zeit, d. h. nach dem Experiment, ändert.

In dieser Lernebene (von Bateson auch als *Proto-Learning* bezeichnet) steigt die Komplexität des Lernprozesses gegenüber der vorangegangenen Ebene eindeutig. Dabei hat es – im Unterschied zur Lernebene 0 – mit Irrtum und Versuch sowie Kontexten, die in dieser Lernebene angeeignet und nicht modifiziert oder verändert werden (vgl. Marotzki/Jörissen 2009: 23), zu tun.

Bateson definiert Lernen I als „*Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen“¹⁰ (1983: 379). Auf einen Reiz zeigt ein Wesen je nach Kontext¹¹ unterschiedliche Reaktionen. Mit anderen Worten zeigt „ein Einzelwesen [auf einen Reiz (SK)] zum Zeitpunkt 2 eine andere Reaktion [...] als zum Zeitpunkt 1“ (ebd.: 371f.). Also reagiert „ein Organismus auf »denselben« Reiz in verschiedenen Kontexten verschieden“ (ebd.: 374).

Bateson geht davon aus, dass „jede Handlung des lebendigen Geschöpfes [...] Versuch und Irrtum“ (Bateson 1982: 231) enthält. Irrtum, den Bateson als *nützlich* betrachtet, wird von ihm als Fehlentscheidung definiert (in Abgrenzung zu dem Fall in Lernen 0), die dem Organismus durch Informationen dabei weiterhilft, in der Zukunft *richtige* Entscheidungen zu treffen. Bezüglich des Begriffs des „Irrtums“ schlägt Bateson vor, „daß eine Ordnung

¹⁰ Hervorhebung im Original.

¹¹ Zu der Definition von „Kontext“ schreibt Bateson (1983: 374): „Verfolgen wir aber die hierarchische Klassifizierung von Irrtümern, die durch stochastische Prozesse oder durch »Versuch und Irrtum« korrigiert werden sollen, nach oben, dann können wir »Kontext« als einen gemeinsamen Terminus für alle jene Ereignisse ansehen, die dem Organismus mitteilen, unter welcher Menge von Alternativen er seine nächste Wahl treffen muß“.

der Lernprozesse auf eine hierarchische Klassifizierung der Irrtumstypen gestützt werden kann, die in den vielfältigen Lernprozessen korrigiert werden sollen“ (ebd.: 371).

Lernen I findet in verschiedenen Kontexten statt. Hierzu schreibt Bateson von den Phänomenen der Gewöhnung und des Erlöschens oder des Verlusts von Gewöhnung, der klassischen Pawlowschen Konditionierung, dem Lernen „im Zusammenhang mit instrumenteller Belohnung und instrumenteller Vermeidung“, dem „Phänomen des mechanischen Lernens, bei dem eine Einheit im Verhalten des Organismus zu einem Reiz für eine andere Verhaltenseinheit wird“ sowie der „Unterbrechung, Auslöschung oder Hemmung von »abgeschlossenem Lernen«, die auf Veränderung oder Fehlen von Verstärkung folgen kann“ (ebd.: 372).

Bateson zufolge ist zu berücksichtigen, dass es „bei allen Fällen des Lernens I [...] eine Annahme über den »Kontext«“ gibt (ebd.). Den Kontext betrachtet Bateson „als einen gemeinsamen Terminus für all jene Ereignisse [...], die dem Organismus mitteilen, unter welcher Menge von Alternativen er seine nächste Wahl treffen muss“ (ebd.: 374). Die Frage ist, wie zwischen den verschiedenen Kontexten unterschieden werden kann. D. h. auf welche Quellen zurückgegriffen wird, um zwischen diesen Kontexten zu unterscheiden und sie somit zu erkennen und zu klassifizieren. Bateson zufolge treten „sicherlich [...] im menschlichen Leben und vermutlich auch in dem vieler anderer Organismen Signale auf, deren Hauptfunktion darin besteht, Kontexte zu *klassifizieren*“¹² (ebd.). Solche Signale bzw. Quellen nennt Bateson „context marker“ (Bateson 1980: 290). Ferner gibt es zumindest auf der menschlichen Ebene auch „markers of contexts of contexts“ (ebd.). Dafür bietet Bateson das folgende Beispiel an:

„an audience is watching *Hamlet* on the stage, and hears the hero discuss suicide in the context of his relationship with his dead father, Ophelia, and the rest. The audience members do not immediately telephone for the police because they have received information about the context of Hamlet’s context. They know that it is a ‘play’ and have received this information from many ‘markers of context of context’ – the playbills, the seating arrangements, the curtain, etc., etc. The ‘King’, on the other Hand, when he lets his conscience be picked by the play within the play, is ignoring many ‘markers of context of context’”¹³ (ebd.: 290).

¹² Hervorhebung im Original.

¹³ Hervorhebung im Original.

Eine Voraussetzung für das Lernen I (vor allem auch als Veränderung (vgl. ebd. 292)) ist das Vorhandensein eines wiederholbaren Kontexts. Dieser „bedeutet [...] wohl in erster Linie, wenn man etwa an soziale Situationen denkt, dass eine Strukturanalogie von Kontexten vorliegt, so dass sich das Subjekt in ihnen verhalten kann, indem es identische Rahmungen verwendet“ (Marotzki 1990: 37). Diesbezüglich bezeichnet Bateson Lernen I als „»Unterscheidung« zwischen den Ereignissen des Zeitpunkts I und den Ereignissen von Zeitpunkt I *plus* Zeitpunkt II“¹⁴ (Bateson 1983: 373). Das Vorhandensein eines wiederholbaren Kontexts grenzt Lernen I von Lernen 0 ab. Hierzu betont Bateson: „Ohne die Annahme eines wiederholbaren Kontexts (und *ohne* die Hypothese, dass die Abfolge der Erfahrung *für den Organismus*, den wir studieren, tatsächlich irgendwie in dieser Weise interpunktiert ist) würde folgen, dass alles »Lernen« von *einem* Typ wäre: nämlich ›Lernen null‹“¹⁵ (ebd.). Unterm Lernen I hebt Bateson die Frage der Wahrnehmung und der damit verbundenen Handlung hervor. In Abgrenzung zum Lernen 0 kann die Wahrnehmung im Lernen I „immer durch Erfahrung verändert werden“ (ebd.: 377f.). Also kann Erfahrung die Wahrnehmung und somit die Handlung (bspw.) des Menschen verändern. Wichtig ist hier, darauf hinzuweisen, dass es beim Lernen I um die Veränderung der Wahrnehmung durch Erfahrung geht und nicht um die Veränderung der Art und Weise, wie wahrgenommen wird. Dies ist damit zu begründen, dass Lernen I eine „innerhalb eines Rahmens [...] akkumulierende Funktion [hat (SK)]“ (Marotzki 1990: 52). Das heißt, so Marotzki, dass Lernen I das Wissen in quantitativer Weise vermehrt (ebd.). Durch neue Erfahrung verändert sich das, *was* wahrgenommen wird. Dabei wird noch nicht gelernt, *wie* etwas wahrgenommen wird.

Lernen II wird von Bateson auch als „»Deutero-Learning«,¹⁶ »set learning«, »learning to learn« und »transfer of learning«“ (Bateson 1980: 293) bezeichnet. Bei der Lernebene II geht es um Veränderungen im Lernprozess selbst auf der Lernebene I. Lernebene II ist „progressive change in rate of proto-learning [Lernen I (SK)]“ (ebd.: 167). Unter ‚progressive change‘ könnte hier sowohl andauernde als auch ansteigende Veränderung verstanden werden. Das heißt, dass sowohl die Komplexität der Veränderung auf der Ebene Lernen II als auch deren Beständigkeit gegenüber der Veränderung auf der Lernebene I steigen. Dabei geht es nicht um Akkumulation von Erfahrungen und Handlungswissen, so wie es beim Lernen I der Fall ist, sondern um eine Veränderung der

¹⁴ Hervorhebung im Original.

¹⁵ Hervorhebungen im Original.

¹⁶ Diese Benennung fand er später unpassend.

Art und Weise, *wie* mit den verschiedenen Handlungssituationen und Erfahrungen umgegangen wird. Der Lernprozess auf der Lernebene II verläuft normalerweise unbewusst. Bale zufolge repräsentiert „Learning II [...] the generally unconscious phenomena wherein we learn about and *classify* the contexts in which learning takes place“¹⁷ (1992: 15).

In Abgrenzung zum Lernen I geht es „auf der Ebene des Lernens II nun nicht mehr nur um die Elemente innerhalb einer feststehenden Menge, zwischen denen, je nach Priorität, gewählt werden kann (Lernebene I), sondern es geht hier um die Veränderung dieser Mengen selbst“ (Marotzki 1990: 37). Dies ist eng mit Veränderung der Gewohnheiten verknüpft. „Indem das Subjekt nun die Menge verändert, aus der es Reaktionsmöglichkeiten auswählt, ändert es die Gewohnheiten¹⁸ seines Verhaltens, ändert es die Art und Weise, seine Erfahrung zu interpunktieren“ (ebd.: 38). Somit ist Lernen II „eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird“ (Bateson 1983: 379).

Wie unter Lernen I erwähnt wurde, ist die Interpunktion der Erfahrungen und Handlungen eng mit den Kontext-Markierungen verbunden. So geht es bei diesem Lernen um „Veränderungen in der Art, wie der Handlungs- und Erfahrungsstrom zusammen mit den Veränderungen in der Verwendung von Kontextmarkierungen in Kontexte unterteilt oder interpunktiert wird, zusammengefasst werden können“ (ebd.: 379). Bateson nimmt an, dass „eine Interpunktionsweise von Ereignissen [...] jedoch weder wahr noch falsch [ist (SK)]“ (ebd.: 388). Dies ist, wie beim Hineinschauen in einen Tintenklecks, wo es dabei um eine „Weise“ geht, wie dieser Tintenklecks zu sehen ist (ebd.).

Bateson diskutiert drei Möglichkeiten, in denen Lernen II in menschlichen Angelegenheiten zutage kommen kann (vgl. Bateson 1983: 384ff.):

(1) „Bei der Beschreibung individueller menschlicher Wesen“ (ebd.: 384): Dabei geht es um die Verwendung von Adjektiven bei der Beschreibung menschlicher Charakterzüge und Persönlichkeit. Wenn wir fähig sind, eine solche Beschreibung zu machen, dann bedeutet dies, dass wir aus unseren früheren Erfahrungen und Kontext-

¹⁷ Hervorhebung im Original.

¹⁸ „Gewohnheiten [sind (SK)] verhaltensstabilisierende Annahmen oder Prämissen, die, wenn sie etabliert sind, zunehmend unbewusst werden, aber ein rigides Steuerungspotential entfalten. Sie beinhalten ein Trägheitsmoment, sind sozusagen, wie Bateson sich ausdrückt, ‚hart programmiert‘“ (Marotzki 1990: 38).

Markierungen gelernt haben, bspw. A der (logischen) Kategorie B zuzuordnen und nicht C.

(2) „In der Interpunktion der menschlichen Interaktion“ (ebd.: 385): Die Adjektive, die man bei der Beschreibung menschlicher Charakterzüge und Persönlichkeit verwendet, sind – so Bateson – „nicht auf das Individuum anwendbar [...], sondern [sie beschreiben (SK)] eher *Transaktionen* zwischen dem Individuum und seiner materiellen und menschlichen Umgebung“¹⁹ (ebd.: 385). Beispielsweise ist „die fortlaufende Sequenz des Austauschs zwischen zwei Personen nur durch die individuelle Wahrnehmung der Abfolge als eine Reihe von Kontexten strukturiert [...], wobei jeder Kontext in den nächsten überleitet“ (ebd.: 387). Dies betrachtet Bateson als Ergebnis eines Lernens II dieser Person (ebd.).

(3) „In der Psychotherapie“ (ebd. 387): Entscheidend sind hier „die Phänomene der »Übertragung«“ (ebd.). Damit wird bspw. gemeint: „Der Patient wird versuchen, seinen Austausch mit dem Therapeuten nach den Voraussetzungen seines (des Patienten) früheren Lernens II zu gestalten“ (ebd.: 388). Dieser Bereich des Lernens II, der die „Übertragungsmuster eines Patienten“ bestimmt, entspringt zum Großteil der frühen Kindheit und geschieht unbewusst (vgl. ebd.).

Lernen III beruht auf dem Kontext der Lernebene II. Diese Lernebene, die Bateson als „Lernen *über* Lernen II“²⁰ (ebd.: 392) beschreibt, findet bei Menschen nicht einfach statt, da es dabei um „tiefgreifende Umstrukturierung des Charakters“ (ebd.: 390) geht. Solch eine gravierende Umstrukturierung ist in Fällen wie z. B. religiöser Konversion vorstellbar²¹. Obwohl die Situationen, in denen Lernen III zutage kommt, für verschiedene wissenschaftliche Richtungen „als gänzlich außerhalb des Bereichs der Sprache liegen“ (ebd.), machte Bateson anhand Überlegungen aus der Psychotherapie den Versuch, diese Situationen doch mit Sprache zu fassen.

Im Unterschied zum Lernen II, bei dem es darum geht, „neue Gewohnheiten zu bilden, d. h. von einer Gewohnheit A zu einer neuen, B, überzugehen, geht es hier darum, überhaupt zu lernen, Gewohnheiten zu bilden, d.h. die Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können“ (Marotzki 1990: 44). Durch Lernen III entsteht eine neue Charakterstruktur und somit ein neues Selbst. Neue

¹⁹ Hervorhebung im Original.

²⁰ Hervorhebung im Original.

²¹ Auf dieses Beispiel wird später – in einem theoretischen Exkurs – detailliert eingegangen.

Gewohnheiten werden durch das neue Selbst gebildet, das – so Bateson – „eine neue Irrelevanz [zum alten Selbst (SK)]“ (Bateson 1983: 393) annimmt. Dabei verbindet Bateson die Freiheit von den alten Gewohnheiten mit der Veränderung des Selbst. Hierzu sagt Bateson: Jede „Freiheit von der Knechtschaft der Gewohnheit muss auch eine tiefgreifende Neudefinition des Selbst kennzeichnen“ (ebd.). Die mit den Charakterstrukturen bzw. dem Selbst verbundenen Prämissen, die das Individuum davor bewahren, „die abstrakten, philosophischen, ästhetischen und ethischen Aspekte vieler Lebensabschnitte überprüfen zu müssen“ (ebd.: 392), werden hier in Frage gestellt und veränderbar. Somit werden die neuen Erfahrungen aus den Dispositionen eines anderen Selbst interpunktiert (vgl. ebd.).

Während es beim Lernen I um die Wahl der richtigen Alternative und beim Lernen II um die richtige Menge von Alternativen geht, handelt es sich beim Lernen III um die richtige Menge der Mengen von Alternativen (vgl. Ziegler 2006: 85). „Der Lernende kann das System korrigieren, nach dem er aus der Menge an Alternativen auswählt“ (Böhmer 2003: 173).

Bateson nennt mehrere Veränderungsbeispiele, die er als Lernen III bezeichnet. Im Folgenden sind drei davon aufgeführt:

- „1. The individual might learn to change the habits acquired by learning II.
2. He might learn that he is a creature which can and does unconsciously achieve Learning II.
3. If Learning II is a learning of the contexts of Learning I, then Learning III should be a learning of the contexts of those contexts“ (Bateson 1983:303f.).

Nach dieser Darstellung von Batesons Lernebenenmodell gilt es zu Marotzkis Bildungsmodell überzugehen, wofür Batesons Lernebenen eine Ausgangsbasis für die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen darstellen. Zwar wurde diese Unterscheidung von Bateson selbst inhaltlich impliziert, aber Marotzki klassifizierte sie terminologisch anders (vgl. Marotzki 1990: 32). Marotzki rekonstruierte dieses Lernebenenmodell und arbeitete dessen bildungstheoretisches Potential heraus. Seine Ausgangsüberlegung, und diese gilt auch als Kritik an Batesons Modell, ist, dass „die grundsätzliche Leistung von Lerntheorien [...] nicht nur darin zu sehen [sei (SK)], Aussagen über Gesetzmäßigkeiten oder Typen menschlichen Lernens zu machen, sondern vor allem darin, Aussagen über die Beziehung des Menschen zur Welt, also über

Welthaltungen im weitesten Sinne und deren Veränderung[, (SK)] zu machen“ (ebd.). In der Auseinandersetzung mit Bateson kam Marotzki zum Ergebnis, dass es bei Lernprozessen um die Vermehrung des Wissens in festen Schemata geht, während es sich bei Bildungsprozessen um die Veränderung dieser Schemata selbst handelt, welche zu „einer Ausprägung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses“ (ebd.: 41) führen. Marotzki sind dabei diejenigen Lernebenen wichtig, bei denen eine Änderung vorliegt und die in sozialen Kontexten möglich sind²². Auf Marotzkis Bildungsmodell wird im Folgenden detaillierter eingegangen.

2.1.2 Bildungsmodell nach Marotzki

In seiner Habilitationsschrift *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* versucht Marotzki den Bildungsbegriff anstatt inhaltlich-normativ, strukturell-deskriptiv zu fassen. Für ihn sind Bildungsprozesse „nur strukturtheoretisch bestimmbar“ (Marotzki 1990: 42). Marotzki geht es in dieser Arbeit um „eine bildungstheoretisch inspirierte Biographieforschung“ (ebd.: 55). Mit anderen Worten versucht er, „den Bildungsbegriff für die Biographieanalyse nutzbar zu machen“ (Menz 2008: 146). Dabei werden die Fragen *Was ist Bildung?* und *Wie ist Bildung möglich?* zueinander in Bezug gebracht. Im Brennpunkt von Marotzkis Überlegungen steht dabei, „die Mikrostrukturen solcher Bildungsprozesse in biographischen Kontexten zu studieren“ (Marotzki 1990: 225). Das heißt, die Bildungsprozesse werden in einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang betrachtet und analysiert. Um die Frage zu beantworten, wie solche Bildungsprozesse in der Moderne aussehen, um dadurch zu einer „empirisch gehaltvollen Bildungstheorie“ (Marotzki 1990 zit. nach Rosenberg 2010: 18) zu gelangen, strebt Marotzki zunächst eine Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen an. Zwecks dieser Unterscheidung stützt sich Marotzki auf das unter Abschnitt (2.1.1) skizzierte Lernebenenmodell von Bateson.

Im Mittelpunkt von Marotzkis Bildungsmodell stehen Batesons Lernebenen II und III. Marotzki konstatiert, in Anlehnung an Bateson, „dass mit Lernstufe II jener Prozess beginnt, den [...] [er (SK)] als Bildungsprozess ansprechen möchte“ (Marotzki 1990: 52). Ein solcher Bildungsprozess zeichnet sich dadurch aus, „dass sich eine Transformation von Welt- und Selbstreferenz nachweisen lässt“ (ebd.). Bezüglich Batesons Meinung über die Schwierigkeit eines Vorkommens des Lernens II (in Marotzkis Begrifflichkeit:

²² Marotzki geht davon aus, dass „Lernen immer in (sozialen) Kontexten stattfindet“ (Marotzki 1990: 35).

Bildungsprozesse) aufgrund der verankerten Interpunktionsweise, die hauptsächlich ihre Wurzel in der frühen Kindheit hat (vgl. Bateson 1980: 301), betont Marotzki, dass „wir [...] im Laufe unseres Lebens unsere Rahmen für unsere Erfahrungsverarbeitung und damit unseren Selbst- und Weltbezug“ (ebd. 42) verändern. Dabei verbindet er Wandlungs- und Transformationsprozesse. Marotzki schlägt vor, „Wandlungsprozesse gerade durch Transformationsprozesse zu definieren, und zwar so, dass ein Wandlungsprozess vorliegt, wenn Transformationsprozesse des Selbst- und Weltbezuges nachzuweisen sind“ (ebd.: 127). Zwecks einer empirisch möglichen Fassung des Bildungsbegriffs unterscheidet Marotzki kategorisch zwischen Bildungsprozessen als Transformation des Weltverhältnisses und Bildungsprozessen als Transformation des Selbstverhältnisses. Diese Unterteilung betrachtet Marotzki als zwei Voraussetzungen eines Bildungsprozesses.

Die Lernprozesse, „die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen“ (ebd.: 41), betrachtet Marotzki als Bildungsprozesse. Sie beziehen „sich [...] auf ein Weltverhältnis des Subjektes“ (ebd.). Das Weltverhältnis hat die Funktion „einen relativ dauerhaften Orientierungsrahmen für das Subjekt zu bieten, mittels dessen es seine Erfahrungen ordnen und in einen Zusammenhang bringen kann, so dass eine gewisse Konsistenz erreicht wird“ (ebd.). Eine Veränderung des Weltverhältnisses impliziert (so Marotzki in Anlehnung an Dilthey) eine Veränderung des Orientierungsrahmens, der als dessen Produkt zu verstehen ist. Diese Veränderung beeinflusst bzw. wandelt die Art und Weise, wie das Subjekt die Welt versteht.

Marotzki zufolge bringt „ein sich ändernder Weltbezug [...], eben in der Regel auch einen sich ändernden Selbstbezug mit sich“, in dem „das steigerbare Lernpotential“ (ebd.: 43) liegt. Entscheidend ist hier, dass „das Subjekt aufgrund seiner interaktiven Vermitteltheit sich selbst als Akteur begreifen kann; sich selbst als denjenigen kennenlernt, der die Welt immer schon in einer bestimmten Weise aufordnet“ (ebd.: 43f.). Dabei betrachtet Marotzki den Selbst- und Weltbezug als „das dialektische Zentrum von Bildungsprozessen.“ (ebd.: 43). Dies erklärt er wie folgt: „Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich“. Und: „Indem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es auf andere Weise sich selbst transparent“ (ebd.).

Der Subjektbegriff ist an dieser Stelle für die Erklärung des Bildungsbegriffs von großer Bedeutung. Bezugnehmend auf Batesons Lernebenenmodell erfasst Marotzki „Bildung als Reflexionsmodus, als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses des Subjektes und als Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen veränderndem, innovativem Denken“ (von Felden 2003: 68). Dies ist eng mit den Thesen der Kontingenzsteigerung und Individualisierung verknüpft. In Anlehnung an Beck schreibt Marotzki: „Das Zentrum des biographischen Entwurfs werde zwar nicht mehr durch Klasse, Stand oder Familie gebildet; die Freisetzung aus alten Bindungen gehe jedoch einher mit neuen, qualitativ anderen Abhängigkeiten, die in gewisser Weise neue Formen von Außensteuerung darstellten“ (Marotzki 1990: 22). Das heißt, dass das Individuum im Zentrum seiner Biographie selbst steht und somit selbst sein Leben plant (vgl. ebd.: 25). Dies geht – so Marotzki – mit einer „Erosion tradierter Orientierungsressourcen“, die von außen vorgegeben sind, einher. Dabei verweist Marotzki darauf, dass „diese Erosion tradierter Orientierungsmuster [...] jedoch nicht nur als Verlust interpretiert werden [muss (SK)]. Gleichzeitig werden nämlich dadurch auch neue Transformationsprozesse möglich“ (ebd.: 29).

Die Transformationsprozesse, die eng mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne verbunden sind, können „Suchbewegungen und experimentellen Formen der Existenz“ (ebd.) entspringen. Solche Prozesse scheinen „für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein [...], sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden“ (ebd.). Hierfür hebt Marotzki die Rolle der Befreiung „von der Determination fremdauferlegter Lernvoraussetzungen und *Freiheit dazu*, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen“²³ (ebd. 48), hervor. Dies, welches Marotzki als Form von Bildung betrachtet, ermöglicht „eine produktive und kreative Freiheit“ (ebd.). Bezugnehmend auf Bateson konstatiert Marotzki, „dass von Lernebene zu Lernebene die Flexibilität und damit die Freiheit des Subjektes steigt, mit den eigenen Lebensbedingungen umzugehen“ (ebd.: 53). Mit anderen Worten wird „mit steigender Stufe [...] der Freiheitsgrad in der Gestaltung der Umweltbeziehungen größer“ (ebd.).

Zentral für Marotzkis Verständnis seines Bildungsbegriffs ist die „Modalisierung der Selbst- und Weltreferenz“ (ebd.: 144). Marotzki bezeichnet Modalisierung „als eine vornehmlich sprachlich verfasste Negation von Geltungsansprüchen sozial validierter

²³ Hervorhebungen im Original.

Erfahrungsverarbeitungsweisen. Dabei geht es um eine von dem Subjekt durch Distanzierung und damit durch Negation hervorgebrachte Lockerung sozial vorgegebener und eingespielter Konventionen“ (Rosenberg 2010: 13). Auf Modalisierung geht Marotzki zusammenfassend wie folgt ein:

„Modalisierungen weisen dort, wo sie stattfinden, eine Ambivalenz auf: Zum einen transformieren sie Rahmen der Welt- und Selbstausslegung und ermöglichen auf diese Weise eine bildende Weiterentwicklung des Subjektes. Zum anderen liegt in dieser experimentellen Haltung des Subjektes auch die Gefahr der Verunsicherung, der momentanen Dekomposition, der existentiellen Entwurzelung. Auf der anderen Seite weisen Modalisierungen dort, wo sie nicht stattfinden, obwohl die Umwelt sich rapide verändert, die Gefahr der Verhärtung von Subjektivität auf. Eine dialektische Desintegration aus den Bezügen der Wirklichkeit könnte die bedrohliche Folge sein.“ (Marotzki 1990: 180).

Von Felden nimmt Marotzkis Gedanken zu den Modalisierungen auf und sagt: „Indem Marotzki Bildungsprozesse als Modalisierungen fasst, legt er den Fokus auf die Veränderung der Art der Wahrnehmung, auf das Anlegen einer neuen Perspektive bzw. auf die Veränderung der Rahmungen. Modalisierungen eröffnen den Zugang zu Mehrperspektivität und Vieldeutigkeiten“ (von Felden 2003: 69).

In Anlehnung an Kokemohr, der sich auf Schütze bezieht, geht Marotzki auf Modalisierungen als „Individualisierungsphänomene“ ein und sagt: „Durch Modalisierung [...] verschafft sich das Subjekt Zugang zu anderen, bisher nicht im Bereich des kulturell geteilten Wissens liegender Muster der Erfahrungsverarbeitung. [...] Modalisierungen als Individualisierungsphänomene beziehen sich also immer auf sozial vorgegebene Erfahrungsverarbeitungsweisen und damit auf bestimmte kulturelle Kontexte“ (1990: 149).

Dabei spricht Marotzki von möglicher Herstellung neuer Plausibilitätsstrukturen durch einen „Wandel der Sozialbeziehungen“ (ebd.: 178). Buber und Bollnow folgend könnte dies – so Marotzki – durch Begegnungen mit unbekanntem Menschen zustande kommen (vgl. ebd.: 178f.). Dadurch wird „ein Rahmen geschaffen, innerhalb dessen die Modalisierungen sich beschleunigen können“ (ebd.).

Die Begegnung und die daraus entstehenden Modalisierungen sind eng mit dem Verhältnis zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit verknüpft. Dieses Verhältnis ist für Marotzkis Modell von zentraler Bedeutung. Dabei wird Bildung „als die Herstellung von

Bestimmtheit verstanden, welche Unbestimmtheitsbereiche ermöglichen und eröffnen muss“ (ebd.: 153). Diesbezüglich unterscheidet Marotzki zwischen Bildung im Sinne von Bestimmtheit und Bildung im Sinne von Unbestimmtheit. Während die erstere „als Ausdruck identitätstheoretischen Denkens tendenziell gefährdete Bildung [ist (SK)]“, ist die letztere „sich erfüllende Bildung als Ausdruck differenztheoretischen Denkens“ (ebd. 154). Es kommt laut Marotzki hier darauf an, dass die Möglichkeit genauso wichtig genommen wird, wie es bei der Faktizität der Fall ist. Also muss die Faktizität des Reflexionsprozesses im Hinblick auf die Bestimmtheit und Unbestimmtheit sowie Eindeutigkeit und Vieldeutigkeit bearbeitet werden (vgl. ebd. 156). Dementsprechend erfordert – so Marotzki – „der Aufbau von Kategorien der Erfahrungsverarbeitung [...] einen versuchend-erprobenden Umgang mit möglichen Kategorien“ (ebd.: 156). In Anlehnung an Kokemohr heißt es: „Bildung als Herstellung eines Welt- und Selbstverhältnisses ist ein suchendes Sichverhalten, beinhaltet im Kern eben Prozesse tentativer Wirklichkeitsauslegung“ (ebd.: 154). Unter tentativer Wirklichkeitsauslegung „versteht Kokemohr die Generierung eines (subjektiven) Wissens, dessen intersubjektive Anerkennung nicht von vornherein gegeben ist“ (ebd.: 145). Dies trägt „gleichsam experimentelle Züge“ (ebd.). Durch Tentativität „finden [wir (SK)] oder erfinden dabei Regeln, die für uns etwas zunächst unverständliches Neues zu etwas Verstehbarem machen. Die Regeln oder Schemata der Weltaufordnung sind dabei das, was verändert wird“ (Marotzki/Jörissen 2009: 19). In Bezug auf Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften sagt Marotzki: „Je stärker die Komplexität moderner Gesellschaften steigt, das ist die durchgehende These dieser Arbeit, ist ein Lernen gefordert, das sich in einen Bildungsprozess eingebettet weiß, der auf der Befähigung zur tentativen Wirklichkeitsauslegung beruht.“ (Marotzki 1990: 155). Zur Aufgabe der Pädagogik heißt es an anderer Stelle: „Um also der (gesellschaftlichen) Umwelt gewachsen zu sein, ist es, das wäre vor allem in pädagogischer Perspektive festzuhalten, erforderlich, das Komplexitätsniveau für Lernprozesse dem Komplexitätsniveau der Umwelt anzupassen“ (ebd.: 217).

Als Indikator für Modalisierungsprozesse spricht Marotzki von den sogenannten Ellipsen. „In diesem Fall liege eine Verschiebung von begrifflicher zu symbolischer Informationsverarbeitung vor. Modalisierungen transformieren Aussagen in einen *als-ob-Status*“²⁴ (ebd.: 157). Ellipsen werden – in Anlehnung an Kokemohr – (auch) als

²⁴ Hervorhebung im Original.

„Aussparung von Redeteilen“ (ebd.: 172) bezeichnet. Kokemohr zufolge können „lückenhafte Äußerungen [...] zu Modalisierungsprozessen führen, wenn das in ihnen Angedeutete [...] relevanter ist als die Äußerung selbst, die die Andeutung nach sich zieht“ (Kokemohr 1985: 216). Der Sprecher gibt dem Hörer eine Aussage zu verstehen, in welcher „tropische Figuren auftreten“. Durch die rhetorischen Elemente wird sich eine Welt vorgestellt, die der Hörer aufnehmen und vergleichend zur realen Welt oder zu seiner Welt verstehen soll. Es wird die metakommunikative Fähigkeit des Hörers gefordert, mit der er in der Lage ist, diese rhetorischen Elemente zu erkennen und sie nicht wörtlich sondern im übertragenen Sinne zu verstehen (Marotzki 1990: 157). An dieser Stelle sind „Prozesse der Inferenz“ von hoher Wichtigkeit. In Anlehnung an Kokemohr, der sich auf Sperbers/Wilsons kognitive Rhetorik bezieht, geht es dabei um Prozesse, „in denen der Hörer versuche zu erschließen, was der Sprecher (bzw. der Interaktant) zu verstehen gebe“ (ebd.: 181f.).

Um von Bildungsprozessen, die Marotzki als „Lernprozesse besonderer Qualität“ (ebd.: 224) betrachtet, sprechen zu können, müssen sich „der Modus der Erfahrungsverarbeitung und damit die grundlegende Welt- und Selbstsicht verändert haben“ (ebd.: 219) und deren Lernvoraussetzungen vom Subjekt reflektiert werden. Damit wird nicht die Veränderung des Inhalts bzw. die Entstehung neuer Inhalte, welche die Bestimmtheit zu sehr betone (vgl. ebd.: 42), in einem bestimmten Rahmen bzw. einer bestimmten Kontextur (im Güntherschen Sinne) gemeint, sondern die Veränderung des Inhaltsrahmens bzw. des Erfahrungsverarbeitungsrahmens (vgl. ebd.). Bei Günther heißt dies „Kontexturtransformation“ (ebd.: 218), welche Marotzki – in Anlehnung an Sartre – als „qualitativen Sprung“ benennt. An Schütze und Bateson anknüpfend könne „die Änderung von Referenzrahmen nur über einen qualitativen Sprung erfolgen“ (ebd.: 174). Ausschlaggebend ist hier das Entstehen des Neuen. Dieses Neue mündet in eine Veränderung der Wahrnehmung von sich selbst und der Welt.

Damit ein Bildungsprozess in Gang gesetzt werden kann, ist – so Marotzki, in Anlehnung an Günther – eine Konsequenzenoffenheit notwendig. Marotzki zufolge führt „der Verzicht auf Teleologie bei der Bestimmung von Prozessen zu der Annahme der Offenheit, Indeterminiertheit, Emergenz und Kontingenz als zentrale Bestimmungsmomente. Es gibt kein vorher irgendwie festgelegtes Ziel solcher Prozesse“ (ebd.: 226). So können „Bildungsprozesse [...] in der Moderne grundsätzlich nicht mehr teleologisch gedacht werden“ (ebd. 204).

Günther folgend versucht Marotzki in seiner Arbeit „eine negationstheoretische Auslegung der singulären und ubiquitären Form der Erfahrungsverarbeitung als Mikrostruktur von Bildungsprozessen“ (ebd.: 187) darzustellen. Während ubiquitäre Deduktionsdispositionen Modalisierungsprozesse blockieren, werden diese Prozesse durch singuläre Deduktionsdispositionen gelockert. Bei der empirischen Analyse von Bildungsprozessen können sowohl ubiquitäre als auch singuläre Deduktionsdispositionen zutage kommen. Während wir uns in sozialen Räumen ubiquitär sichern und stabilisieren, entwickeln wir uns singulär „in negatorischer Beziehung auch und vor allem gegen diese sozialen Räume“ (ebd.: 187). Zusammenfassend heißt es:

„Ein vollzogener Bildungsprozess muss sich [...] in sprachlich-textuellen Indizien einer singulären Deduktionsdisposition manifestieren. Auf semantischer Analyseebene wird man Negationsprozesse in Form von inhaltlichen Aussagen nachweisen können, mittels deren der Informant angibt, welche Wahlmöglichkeiten sich ihm in seinen bisherigen Entwicklung eröffnen, welche er ergriffen hat, welche Deutungen er bestimmten Ereignissen gibt, welche er für ausgeschlossen hält, an welche soziale Gruppen er Anschluß gesucht hat, an welche nicht, welche Dinge er tatkräftig in die Hand genommen hat, in welche Ereignisse er hineingeschlittert ist usw. Ich nenne diese Ebene die der *Negation des Inhalts* (Inhaltsnegation). Zweitens muß aber auch, das war der zweite Teil des doppelten Analyseansatzes narrativer Interviews nach Fritz Schütze, die Transformation von Orientierungssystemen formal aufzeigbar sein. Ich nenne diese Ebene die der *Negation der Struktur* (Strukturnegation). Ein Bildungsprozess kann nur dann stattfinden, wenn Inhaltsnegationen *und* Strukturnegationen vollzogen werden“²⁵ (Marotzki 1990: 188).

Am Ende seiner theoretischen Ausarbeitung des Bildungsbegriffs geht Marotzki erneut auf die Notwendigkeit komplexer Lernprozesse ein, die er als Bildungsprozesse betrachtet. Hiervon sagt er: „Um also der (gesellschaftlichen) Umwelt gewachsen zu sein, ist es, das wäre vor allem in pädagogischer Perspektive festzuhalten, erforderlich, das Komplexitätsniveau für Lernprozesse dem Komplexitätsniveau der Umwelt anzupassen“ (ebd.: 217). Dies gelingt durch „ein explizierbares dialektisches Verständnis [Selbst- und Weltbezug (SK)] von menschlichen Bildungsprozessen“ (ebd.: 233).

Marotzkis Ansatz wurde vor allem wegen der Zentralität der Individualisierungsthese kritisiert (vgl. Alheit 1992). Die Beziehung zwischen Subjekt und Struktur und ihre

²⁵ Hervorhebungen im Original.

Relevanz für *biographische* Bildungsprozesse wird von ihm nicht ausreichend behandelt (vgl. Herzberg 2004: 66). Alheit ist der Meinung, dass „im Interesse einer plausiblen Bildungstheorie seine [des Einzelfalls bzw. Subjekts (SK)] Beziehung zur Strukturebene geklärt sein [muss (SK)]“ (Alheit 1992: 59). Biographie soll somit „als gleichzeitig durch Struktur gebildet“ (ebd.) gekennzeichnet werden. Um zu vermeiden, das Biographische nur als Individuelles zu beobachten, ist für Alheit eine dialektische Betrachtungsweise des Subjekts und Objekts, in Abgrenzung zu Marotzki, unentbehrlich (vgl. von Felden 2004: 77). Auf Alheits Arbeit, die u. a. als Kritik an Marotzkis Bildungsmodell zu betrachten ist, werde ich später unter dem Abschnitt (2.2.3) detaillierter eingehen.

Eine für meine Forschung interessante Theorie, die sich mit Bildung als Transformation befasst und welche zahlreiche Parallelen zu Marotzkis Bildungsmodell aufweist, ist die von Mezirow (1990, 1991, 1997), obwohl sich Mezirows Theorie vor allem auf Entwicklung von konkreten didaktisch-methodischen Tipps zur Begünstigung transformativen Erwachsenenlernens bezieht (vgl. Nagata 2006: 42). Diese Theorie befasst sich sowohl mit den soziokulturellen als auch personalen Dimensionen des transformativen Lernens. Auch Mezirow befasst sich u. a. mit Batesons Lerntheorie als Ausgangsbasis für seine transformative Lerntheorie. In Anlehnung an Batesons und Cells Lerntheorien stellt Mezirow vier Lernformen im Rahmen der Erwachsenenbildung vor, auf die ich im folgenden Abschnitt eingehen werde. Diese Theorie ist vor allem deswegen wichtig, weil die Veränderungen, die aus der humanen *Kommunikation* angestoßen werden, in Zentrum dieser Arbeit liegen. Mezirows Lerntheorie stellt somit auch einen wichtigen Übergang zu Nohls Bildungstheorie dar, in deren Zentrum auch der Anstoß bzw. der Anfang von Transformationen im Sinne von Bildung bzw. (in Mezirows Begrifflichkeit) Lernen steht, welchen ich für meine Studie besonders wichtig finde. Einen besonders hohen Stellenwert für meine Untersuchung bildet die Phasentypik in Mezirows transformativer Lerntheorie, die für die Ausarbeitung einer Phasentypik bezüglich meiner empirischen Analyse behilflich ist.

2.1.3 Die transformative Lerntheorie (TLT) von Mezirow

Basierend auf seiner Arbeit in den 1970er Jahren (vor allem: 1978) zum Thema *consciousness raising* bei den zum Studium zurückkehrenden erwachsenen Frauen (vgl. Mezirow/Taylor 2009: 19) und in Auseinandersetzung mit Interpretationen von mehreren Theorien, Modellen und Ideen verschiedener Themenbereiche, stellte Mezirow

(1990, 1991) eine kognitiv und entwicklungspsychologisch inspirierte Transformationstheorie der Erwachsenenbildung vor, die sich mit dem Bereich des transformativen Lernens befasste. Den zwei Aufsätzen von 1990 und 1991 folgten mehrere darauf aufbauende Arbeiten (u. a. Mezirow 1997, 2000). Dabei geht es im Allgemeinen darum, die Art und Weise zu erklären, wie Erwachsene ihre Welt interpretieren, bzw. wie sie ihre subjektiven Wirklichkeiten im Rahmen der *humanen* Kommunikation verändern (vgl. Taylor 2008: 5, Arnold 1997: V²⁶). Solche Veränderungen wären u. a. sowohl für Lerner als auch Lehrer, die über die eigenen kulturellen Grenzen hinweg kommunizieren, hilfreich (vgl. Nagata 2006: 42). Diesbezüglich versucht Mezirow „konkrete didaktisch-methodische Hinweise zur Förderung transformativen Erwachsenenlernens zu entwickeln“ (ebd.). So betont diese Transformationstheorie „die Bedeutung einer im Erwachsenenalter erfolgenden intentionalen Hinwendung zur Reflexivität, die durch eine größere Fähigkeit und Erfahrung gekennzeichnet ist, welche durch pädagogische Einflussnahme erheblich beeinflusst werden kann“ (Mezirow 1997: 136).

Im Zentrum von Mezirows Theorie steht die *Perspektiventransformation* als transformatives Lernen. Als Einführung in diese Transformationsthematik geht Mezirow anfänglich auf einige Merkmale unserer heutigen Gesellschaft, wie z. B., „die Schwächung traditioneller Autoritätsstrukturen [...] [, (SK)] eine deutliche Beschleunigung der Veränderungen im Leben Erwachsener“ (ebd.: 28f.) und „Widersprüche, die durch rasante und dramatische Veränderungen sowie eine Vielfalt von Überzeugungen, Wertvorstellungen und sozialen Gepflogenheiten hervorgerufen werden“ (ebd.: 2), ein. Diese Merkmale der gegenwärtigen Gesellschaft implizieren, dass die von den Erwachsenen im Rahmen ihrer Sozialisation erworbenen Werte und Überzeugungen für die Bewältigung der neuen Gegebenheiten und Veränderungen möglicherweise nicht mehr genügen (vgl. Mezirow 1997: 29). Dies führt dazu, dass die Erwachsenen in der Lage sein müssen, „Probleme in einem größeren Bereich effektiv zu lösen und sich dabei stärker als jemals zuvor auf ihnen zu Gebote stehenden Mittel zu verlassen“ (Mezirow 1997: 29), um sich dann „nicht von den Veränderungen überwältigen zu lassen“ (ebd. 2). Diesbezüglich sagt Mezirow in Anlehnung an Dewey: „Because we must accommodate to a life of continual and rapid change, most of what we learn is the result of our efforts to solve problems, from the infant’s problem of how to get fed – to the adult’s problem of how to understand the meaning of life“ (Mezirow 1990: 5).

²⁶ In der Einführung zu: Mezirow, Jack (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung Bd. 10. Hohengehren: Schneider Verlag.

Anstatt sich an die in der Moderne neu auftretenden, entwicklungsbedingten Veränderungen anzupassen, sollen die Erwachsenen – so Mezirow in Auseinandersetzung mit Bower (1984) – „Perspektiven [...] gewinnen, um zu einem besseren Verständnis sich ändernder Ereignisse zu gelangen und das eigene Leben besser in den Griff zu bekommen“ (Mezirow 1997: 2). Dies beinhaltet „how to negotiate and act upon our own purposes, values, feelings and meanings rather than those we have uncritically assimilated from others“ (Mezirow 2000: 8). Somit werden die Grenzen zwischen Fremdbestimmtheit und Freiheit, in Abgrenzung zu der Situation im Rahmen des formativen Lernens und der Sozialisation, bewusster (vgl. Mezirow 1997: 1f.). Den Betroffenen soll es dabei gelingen, sich von der eigenen Vergangenheit zu lösen. Dies korrespondiert mit Marotzkis oben erwähnten Gedanken zur Rolle der Befreiung „von der Determination fremdaufgelegter Lernvoraussetzungen und *Freiheit dazu*, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen“²⁷ (ebd.: 48).

Die Art und Weise, wie Menschen ihre eigenen Erfahrungen zwecks eines wirksamen Handelns interpretieren (vgl. ebd.: 9), hängt von der Bedeutung ab, die die Menschen ihren gemachten Erfahrungen geben. Diese Bedeutung definiert Mezirow als „eine Interpretation, zu der man gelangt, indem man Erfahrungen deutet oder interpretiert“ (Mezirow 1990: 4), die für weitere Entscheidungen und Handlungen sorgen sollen. Dabei wird die Schaffung von Bedeutung als Lernen betrachtet. Hierzu führt er aus: „To make meaning means to make sense of an experience, we make an interpretation of it. When we subsequently use this interpretation to guide decision-making or action, then making meaning becomes learning“ (ebd.: 1). Mezirow unterscheidet hierfür zwei Dimensionen der Schaffung von Bedeutung: Zum einen Bedeutungsschemata, die er als „sets of related and habitual expectations governing if-then, cause-effect, and category relationships as well as sequences“ (ebd.: 2) definiert, und zum anderen Bedeutungsperspektiven²⁸, die auf „the structure of assumptions within which new experience is assimilated and transformed by one’s past experience during the process of interpretation“ (ebd.) beruhen. Während sich die Bedeutungsschemata „aus spezifischem Wissen, Überzeugungen, Werturteilen und Gefühlen zusammensetzen, die ihrerseits Interpretationen von Erfahrungen darstellen“ (Mezirow 1997: 5), stehen die Bedeutungsperspektiven für „Regelsysteme, die Wahrnehmung und Erkenntnis bestimmen“ (ebd.: 4). Diese Regelsysteme bzw.

²⁷ Hervorhebungen im Original.

²⁸ Mezirow unterscheidet drei Typen von Bedeutungsperspektiven: epistemische, soziologische und psychologische Perspektiven.

„Bedeutungsperspektiven verschaffen uns Kriterien zur Beurteilung oder Bewertung von recht und unrecht, gut und schlecht, schön und häßlich, richtig und falsch sowie passend und unpassend. Sie bestimmen auch unsere Vorstellungen von Personalität, unser idealisiertes Selbstverständnis und die Art unseres Selbstempfindens“ (ebd.: 36).

Jede Bedeutungsperspektive könnte eine Reihe von Bedeutungsschemata umfassen. So wird der „wahrgenommene Gehalt unserer Erfahrung [...] durch die fest umrissenen Bedeutungsschemata bestimmt, die in unseren Bedeutungsperspektiven enthalten sind“ (ebd.: 36f.). Ein Bedeutungsschemata kann darauf verweisen, „wie etwas zu tun ist [...], wie das, was andere meinen, zu verstehen ist [...] oder wie man sich selbst verstehen soll“ (ebd.). Beide Bedeutungsdimensionen „selectively order or delimit what we learn“ (Mezirow 1990: 3). An einer anderen Stelle heißt es, „diese Bedeutungsschemata und -perspektiven bilden unsere ‚Grenzstrukturen‘ für die Wahrnehmung und das Verständnis neuer Informationen“ (Mezirow 1997: 4). Die Schemata können im Unterschied zu den Bedeutungsperspektiven „kritisch geprüft und durch Reflexion transformiert werden“ (ebd.: 36).

Als Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur seiner Transformationstheorie, die sich mit den soziokulturellen und personalen Dimensionen des transformativen Lernens befasste (vgl. Dirkx 2000), plädiert Mezirow dafür, die zentrale Rolle zu erkennen, „die sowohl der von einem Individuum erworbene Bezugsrahmen, durch den Bedeutung bestimmt wird und in dem sich alles Lernen abspielt, als auch die *Transformation* dieser gewohnheitsmäßigen Erwartungen während des Lernprozesses spielen“²⁹ (Mezirow 1997: 3). Um zu erklären, was Mezirow mit dieser Transformation meint, muss zunächst auf den Zusammenhang zwischen drei zentralen Themen in Mezirows Transformationstheorie eingegangen werden. Diese sind: kritische Reflexion, rationaler Diskurs und Handlung.

Diese Themen betrachtet Mezirow als einen dreiteiligen Prozess des *subjective reframing*³⁰ (Mezirow 1997). Dabei wird die kritische Reflexion auf die Gründe für Konsequenzen unserer Handlungen gerichtet. Ihm zufolge ist es das „Ziel der Erwachsenenbildung [...],

²⁹ Hervorhebung vom Verfasser.

³⁰ Mit dem Begriff des *subjective reframing* ist „transformation our own frame of reference“ gemeint (Nagata: 2006: 44). Mezirow unterscheidet zwischen *objective* und *subjective reframing*, durch die transformatives Lernen zutage kommen könnte. Während *objective reframing* mit der kritischen Reflexion über die Annahmen der anderen im Rahmen einer Narration oder taskorientierter Problemlösung zu tun hat, beinhaltet *subjective reframing* kritische Selbstreflexion über die eigenen Annahmen, über Narration, System, Organisation oder Arbeitsplatz, Gefühle und interpersonale Beziehungen sowie die Art des Lernens (vgl. Mezirow 2000: 23).

erwachsenen Lernenden zu helfen, kritisch reflexiver zu werden, in vollere Umfang und uneingeschränkter am rationalen Diskurs und Handeln teilzunehmen und sich fortlaufend in Richtung auf Bedeutungsperspektiven zu bewegen, die umfassender, kritischer und durchlässiger sind und Erfahrung stärker integrieren“ (ebd.: 191). Dabei wird die „subjektive Freiheit“ betont. „Um frei sein zu können, müssen wir in der Lage sein, unsere Wirklichkeit ‚zu benennen‘, sie in Abgrenzung gegenüber dem, was als gegeben angesehen wurde, wahrzunehmen und mit unserer eigenen Stimme zu sprechen“ (ebd.: 2f.). Dies verlangt eine kommunikative Fähigkeit, sich „an einer rationalen kommunikativen Handlung“ (ebd.: 80) beteiligen zu können. „Die idealen Bedingungen für einen rationalen Diskurs, durch den wir zweifelhafte Behauptungen im kommunikativen Lernbereich validieren, geben uns auch die grundlegenden Kriterien für ein effektives Lernen Erwachsener und ihre Bildung an die Hand“ (ebd.: 81). Hierfür benutzt Mezirow (1991) Habermas' kritische Sozialtheorie als soziolinguistischen Kontext des transformativen Lernens. Dabei stützt er sich u. a. auf die Unterscheidung zwischen dem instrumentellen (technischen) und kommunikativen (praktischen) Lernen sowie auf das emanzipatorische bzw. reflexive Lernen, das auf die anderen beiden Arten des Lernens einwirkt, um dann die Rolle der kritischen Reflexion zu erläutern.

Die Notwendigkeit der Schaffung und Transformation von Bedeutungsschemata und/oder -perspektiven wird von Mezirow an mehreren Stellen betont. Eine solche Transformation „führt zu effizienter Nutzung der Energie und verstärkt sich dadurch selbst, dass das daraus hervorgehende Verhaltensmuster besser integriert und neuen Gedanken gegenüber offener ist, was wiederum eine größere Anpassungseffizienz bewirkt“ (Mezirow 1997: 165). In Anlehnung an Batesons und Cells Lerntheorien stellt Mezirow vier Lernformen im Rahmen der Erwachsenenbildung vor. Diese sind: „Lernen anhand bestehender Bedeutungsschemata, Erlernen neuer Bedeutungsschemata, Lernen durch die Transformation von Bedeutungsschemata sowie Lernen durch Transformation von Bedeutungsperspektiven“ (ebd.: 81). Die vier Formen der Erwachsenenbildung erklärt Mezirow anhand der jeweiligen von Habermas vorgeschlagenen Lernarten. Die letzteren zwei Formen sind Formen des transformativen Lernens (vgl. ebd.: 51, 164). Diese korrespondieren m. E. mit den Lernformen bzw. -ebenen, die Marotzki, wie es im Abschnitt (2.1.2) schon gezeigt wurde, als Bildungsprozesse definiert. Im Folgenden werden die vier Lernformen dargestellt. Der Fokus wird dabei auf die letzte (vierte) Lernform gerichtet.

Beim *Lernen anhand bestehender Bedeutungsschemata* handelt es sich „um eine weitere Differenzierung und Verfeinerung der früher als gegeben angesehenen Bedeutungsschemata [...], oder ein Lernen innerhalb der Struktur des erworbenen Bezugsrahmens“ (ebd.: 77). Dieses Lernen betrifft ausschließlich eine spezifische Reaktion im Rahmen eines bestimmten Bedeutungsschemas (vgl. ebd.). Im Falle des *Erlernens neuer Bedeutungsschemata* findet eine *Erweiterung* des Anwendungsbereiches vorhandener Bedeutungsperspektiven statt. Dabei „ändert sich unsere Bedeutungsperspektive nicht grundlegend, selbst wenn sie erweitert wird. Die vorherrschende Perspektive wird gestärkt und nicht negiert“ (ebd.: 78). Beim *Lernen durch Transformation von Bedeutungsschemata* ist eine Reflexion über Annahmen, in Abgrenzung zu den beiden ersteren Lernformen, wichtig. Dabei gelangen wir – so Mezirow – „zu der Feststellung, dass unsere speziellen Ansichten und Überzeugungen dysfunktional geworden sind, und machen die Erfahrung eines ständig zunehmenden Gefühls der Mangelhaftigkeit in Bezug auf unsere bisherige Art, Bedeutung zu sehen und zu verstehen“ (ebd.: 78). Wichtig ist hier auch, darauf zu verweisen, dass „die Transformation von Bedeutungsschemata (spezifische Überzeugungen, Einstellungen und emotionale Reaktionen) durch Reflexion zwar ein alltäglicher Vorgang ist, dieser jedoch nicht notwendigerweise auch Selbstkritik einschließt. Oft korrigieren wir lediglich unsere Interpretationen“ (ebd.: 142). Die Bedeutungsschemata können sich verändern, wenn ein Individuum zu den Ideen in einem bestehenden Schema etwas hinzufügt oder sie integriert. Ein solches Lernen kann einer Begegnung mit dem Unbekannten entspringen, welches dann „auch zu einer Transformation der Bedeutungsperspektive führen [kann (SK)]“ (ebd.: 78). Beim *Lernen durch Transformation von Bedeutungsperspektiven*, welches Mezirow als die „bedeutendste Art emanzipatorischen Lernens“ (ebd.: 78) betrachtet, „wird man sich durch Reflexion und Kritik spezieller, bisher als gegeben angesehener Voraussetzungen, bewußt, auf denen eine verfälschte oder unvollständige Bedeutungsperspektive beruht, und transformiert diese Perspektive durch eine Neufassung der Bedeutung“ (ebd.: 78). Dabei unterscheidet Mezirow zwischen *akkumulativer* und *epochaler* Perspektiventransformation. „An accumulation of transformations in specific meaning schemes can produce a more extended perspective transformation, or an epochal transformation of a system of meaning schemes can produce a more abrupt transformation” (Mezirow 1985 zit. nach Moore 2005: 403). *Lernen durch Perspektiventransformation* könnte u. a. auch durch eine Begegnung mit etwas Außergewöhnlichem ausgelöst werden. Im Unterschied zu einer Begegnung im Falle des *Lernens durch Transformation der*

Bedeutungsschemata, kommt „hier die Erleuchtung *erst* durch eine Neubestimmung des Problems. Diese kommt dadurch zustande, dass wir die Annahmen einer kritischen Neubewertung unterziehen, die ein aktuelles Bedeutungsschemata oder auch mehrere bekräftigen“³¹ (Mezirow 1997: 78).

Mezirow geht davon aus, dass jede „große Herausforderung einer feststehenden Perspektive [...] letztendlich zu einer Transformation führen [kann (SK)]“ (ebd.: 142). Mit großen Herausforderungen werden hier die schmerzhaften gemeint, die „oft tief verankerte persönliche Wertvorstellungen in Frage [stellen (SK)] und [...] unser ureigenstes Selbstverständnis [bedrohen (SK)]“ (ebd.). Die Transformation von Bedeutungsschemata und -perspektiven als transformatives Lernen beschreibt Mezirow wie folgt:

„Indem wir unsere Annahmen über die Substanz einer Problemlösung oder das hierbei angewandte Verfahren bewerten und sie als unbegründet befinden, schaffen wir neue Annahmen oder transformieren unsere alten und damit auch unsere Interpretationen von Erfahrung. Darin besteht die Dynamik des täglichen Lernens. Wenn wir hin und wieder gezwungen werden, die grundlegenden Prämissen, die wir als gegeben angesehen haben, zu bewerten oder neu zu bewerten, und dabei feststellen, dass sie zu rechtfertigen sind, kann daraus Perspektiventransformation entstehen, aus der größere Veränderungen im Leben folgen.“ (Mezirow 1997: 78)

Die Transformation der Bedeutungsperspektive beinhaltet „(a) ein berechtigtes Selbstbewußtsein, (b) ein kritischeres Verständnis dafür, wie die eigenen sozialen Beziehungen und die kulturellen Voraussetzungen die eigenen Überzeugungen und Empfindungen geformt haben und (c) stärker funktionsbezogene Strategien und Hilfsmittel für die Vornahme von Handlungen“ (ebd.: 136). Für die Bedeutungsperspektiven und das transformative Lernen führt Mezirow ein Beispiel einer Frauenbewegung an:

“Within a very few years, hundreds of thousands of women whose personal identity, self-concept and values had been derived principally from prescribed social norms and from acting out sex-stereotypical roles, came to challenge these assumptions and to redefine their lives in their own terms. The Women’s Movement provided a support climate for this kind of personal reappraisal by publicizing the constraints on personal development, autonomy, and self-determination imposed by such stereotypes and by providing support groups and role models” (1990: 3).

³¹ Hervorhebung vom Verfasser.

Zentral für die Perspektiventransformation, die Mezirow als sozialen Prozess betrachtet, ist der Begriff des Dilemmas. Mezirow zufolge führen „andere [...] ein desorientierendes Dilemma herbei, liefern uns alternative Perspektiven, gewähren Unterstützung bei der Änderung, beteiligen sich an der Validierung geänderter Perspektiven durch rationalen Diskurs und verlangen die Entwicklung neuer Beziehungen im Rahmen einer neuen Perspektive“ (ebd.: 166). Die Perspektiventransformation, die „entweder durch zunehmende transformative Bedeutungsschemata infolge einer Reihe von Dilemmas oder als Reaktion auf ein von außen herangetragenem Dilemma von großer Tragweite entstehen [kann (SK)]“ (Mezirow 1997: 142), verläuft in 10 Phasen:

- „ 1. Auftreten eines desorientierenden Dilemmas.
2. Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen.
3. Kritische Bewertung der epistemischen, soziokulturellen oder psychischen Annahmen.
4. Erkenntnis, dass die eigene Unzufriedenheit und der Transformationsprozess weit verbreitet sind und dass auch andere eine ähnliche Veränderung bewältigt haben.
5. Suche nach Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen.
6. Planung einer Handlungsweise.
7. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung der eigenen Pläne.
8. Ausprobieren neuer Rollen.
9. Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Beziehungen; und
10. Wiederaufnahme des eigenen Lebens aufgrund der von den neuen Perspektiven bestimmten Bedingungen“³² (ebd.: 143)

Mezirow zufolge ist die Perspektiventransformation unumkehrbar, wenn der Prozess der Transformation vollendet ist. Diesbezüglich schreibt er: „Once our understanding is clarified and we have committed ourselves fully to taking the action it suggests, we do not regress to levels of less understanding. Reaching this point of full understanding and commitment can be extremely difficult, however, and many people do regress before they reach this point“ (Mezirow 1991: 152).

Ein solcher Rückfall wird von ihm an einer anderen Stelle erklärt: „Ein Rückfall im Transformationsprozess lässt sich so erklären, dass der Lernende zwar eine Erkenntnis gewonnen hat, die zu einer Transformation des Bedeutungsschemas führt und die im Laufe

³² Diese Phasen sind ein Ergebnis einer Befragung Ende der 70er Jahre von 133 Frauen, die nach einer gewissen Zeit, in der sie an besonders konzipierten Wiedereintritts-Programmen teilgenommen haben, an eine Hochschule zurückkehrten. Der Zweck dieser Befragung war die Untersuchung ihrer Perspektiventransformationen (siehe: Mezirow 1997: 142/2009: 19).

der Zeit auch zu einer Änderung der Bedeutungsperspektive in Konflikt gerät und von ihr überwältigt wird. Danach erweist sich aber der Lernende unfähig, aufgrund seiner neuen Erkenntnis zu handeln“ (Mezirow 1997: 145).

Ob das transformative Lernen bzw. die Perspektiventransformation Anfangs- und Endpunkte hat, um dann überhaupt von Vollendung oder Umkehrung dieser Transformation sprechen zu können, wurde jedoch von anderen Wissenschaftlern in Frage gestellt. Dirx zufolge hat „transformative learning [...] neither a distinct beginning nor an ending. Rather it represents a potential that is eternally present within ourselves and our learners. The more I [Dirx (SK)] learn about transformative learning, the more I regard it as a way of *being* rather than a process of *becoming*“³³ (Dirx 1998: 11). McDonald, Cervero/Courtenay (1999: 11) – so Moore – sind auch dieser Meinung. Ihnen zufolge ist transformatorisches Lernen „more of a journey and less of a decision at one point in time“ (Moore 2005: 404). Sie kamen zum Ergebnis, dass transformatorisches Lernen „a process continuing past the decision to adopt a new perspective“ (ebd.). Ob die Perspektiventransformation weiterläuft, zurückfällt, oder statisch bleibt, sind Fragen, die Taylor (1997) in seiner Review der Studien zur Perspektiventransformation offen hält (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kann m. E. auf einen Vergleichspunkt zwischen Mezirows und Marotzkis dargestellten Theorien verwiesen werden. Während Marotzkis Theorie von „Phasen menschlicher Entwicklung [handelt (SK)], in denen sich das Selbst- und Weltverhältnis des Einzelnen grundlegend ändert, in denen eine Selbstthematizierung zum Zwecke der Sinnherstellung über eine Art (neuer) Zusammenhangsbildung stattfindet“ (Marotzki 1990b: 134f. zit. nach Dietzel 2010:36³⁴), konzentriert sich Mezirows Theorie lediglich auf die Transformation von Perspektiven (vgl. Nohl 2009: 288).

Mezirows Theorie des transformativen Lernens wurde mehrfach kritisiert, vor allem wegen der *Überbetonung*³⁵ der Rationalität und der Rolle der kritischen Reflexion bei der Perspektiventransformation (mehr zur Kritik siehe u. a. Cranton 1994, Dirx 1997, Taylor 1998, 2001, 2008). Dies wird damit begründet, dass dadurch die Rolle der Emotionen und der unbewussten Entwicklung der Gedanken und Aktionen vernachlässigt würde

³³ Hervorhebung im Original.

³⁴ Online: http://edoc.bibliothek.uni-halle.de/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCoRe_derivate_00004618/Habil_KD_2010.pdf;jsessionid=0B5FEB476FBB8C88D92F8FFB4CC1C800.

³⁵ Trotz der Kritik an Mezirows Transformationstheorie gibt es einen großen Konsens zwischen vielen Wissenschaftlern in diesem Bereich, dass die kritisch-rationale Reflexion eine zentrale Rolle in der Perspektiventransformation und somit für das transformative Lernen spielt.

(vgl. Taylor 2001: 218)- Ferner betont Taylor, dass Mezirow die Rolle der „spirituality, positionality, emancipatory learning and neurobiology“ (2008: 7) in seiner Transformationstheorie übersah. Mezirows Konzept des „autonomous thinker“ (Mezirow 1997: 8 zit. nach Nohl 2009: 288) sowie des „clear-thinking decision-makers“ (Mezirow 2000 zit. nach Nohl 2009: 298) stehen dabei im Zentrum der Kritik. Anschließend geht Taylor auf mehrere alternative Perspektiven zu Mezirows Theorie ein, die der Kritik dieser Theorie entspringen. Hierzu spricht Taylor von „psychoanalytic, psychodevelopmental, and social emancipatory“ sowie „neuropsychological, cultural-spiritual, race-centric, planetary“ Perspektiven des transformativen Lernens (Taylor 2001: 220ff., vgl. auch 2008: 7ff.).

Ein weiterer Kritikpunkt, den ich für meine Studie besonders wichtig finde und der m. E. auch als Übergang in den darauf folgenden Abschnitt gilt, ist Mezirows Konzentration auf „critical experience“ (2000: 22), wodurch sich die Betroffenen am Anfang und beim Anstoß von Transformationsprozessen reflexiv verhalten (vgl. Nohl 2009: 291). Die transformatorischen Bildungsprozesse *müssen nicht*, so Rosenberg, Nohl (2006c) übereinstimmend, „als die Lösung einer ursprünglichen Krise gesehen werden“ (2011: 258). Im Folgenden wird Nohls Bildungstheorie (2006c) vorgestellt, die sowohl für meine bildungstheoretischen Überlegungen, als auch für die empirische Untersuchung von besonderem Interesse ist.

2.1.4 Bildung und Spontaneität – Nohl

In seiner Habilitationsschrift (2006) und herrührend aus einer seiner früheren empirischen Rekonstruktionen von Lebensgeschichten jugendlicher Deutscher mit Migrationshintergrund (vgl.: Nohl 1996 u. 2001, Bohnsack/Nohl 2001), entwickelte Nohl eine pragmatistisch und praxeologisch-wissenssoziologisch fundierte Bildungstheorie. Dabei geht es um Bildungsprozesse, die sich transformativ aus spontanem Handeln heraus entfalten. Das spontane Handeln verweist hier „auf all jene Handlungsvollzüge [...], die sich jenseits von Zwang, Gewohnheit oder (biographischer) Reflexion ungeplant entfalten“ (Nohl 2006c: 261). Bildung wird in diesem Sinne als „*Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen*“³⁶ (ebd.: 265).

Im Brennpunkt von Nohls Theorie spontaner Bildungsprozesse stehen sowohl das Entstehen einer neuen Handlungspraxis als auch die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses. Hierfür schlägt Nohl einen handlungstheoretischen Weg ein, der

³⁶ Hervorhebung im Original.

„sowohl die (sprachliche) Reflexion als auch das (nichtsprachliche) Vorreflexive beachtet“ (ebd.: 15). Die Prozessstruktur solcher spontaner Bildungsprozesse untersucht er empirisch. Dieser empirischen rekonstruktiven Untersuchung dienend, stützt sich die Studie Nohls auf drei theoretische Ansätze, nämlich: den Pragmatismus von Dewey, den Sozialpragmatismus von Mead und die praxeologische Wissenssoziologie von Mannheim und Bohnsack. Anhand einer komparativen Analyse³⁷ von zehn biographischen Interviews, in denen die Beteiligten, die drei unterschiedlichen Altersgruppen (vier Interviews mit Jugendlichen im Alter von ca. 20 Jahren, drei Interviews mit Erwachsenen im Alter von ca. 35 Jahren und drei Interviews mit Senioren/innen im Alter von ca. 65 Jahren) angehörten, spontane Bildungsprozesse durchliefen, entwirft Nohl seine Theorie, die einer dreidimensionalen Typologie (zeitlicher phasenhafter Ablauf von Bildungsprozessen, Lebensalter der untersuchten Fälle sowie schulabschlusspezifische Aspekte) solcher Prozesse entspringt.

Im Zentrum von Nohls theoretischer Systematisierung seiner Empirie „steht das Konzept der Wandlung“ (Nohl 2006c: 77) bzw. „des kreativen Wandlungsprozesses“ (ebd.: 26). Dieses ist – so Nohl – „zugleich empirisch begründet wie handlungstheoretisch im amerikanischen Pragmatismus fundiert“ (ebd.: 77). Somit ging es Nohl in seiner Habilitationsschrift darum, „den Pragmatismus von Dewey mit *empirischen* Fragestellungen zu verknüpfen und am Schnittpunkt von Theorie und Empirie sein Potential auszuloten“ (ebd.: 264). Für Nohl lässt sich Deweys Pragmatismus „als Philosophie des Wandels verstehen, die sowohl über den Wandel im Handeln reflektiert als auch sich selbst als eine wandelbare begreift“ (ebd.: 26). Beruhend auf Deweys Theorie der education wird gezeigt, „dass nicht nur die Spontaneität des Handelns gefasst werden kann, sondern auch dessen Habitualisierung und Kontinuierung“ (ebd.). Diese Theorie dient aus Nohls Sicht dazu, „das einem Bildungsprozess vorausgehende Erlernen einer neuen Handlungspraxis metatheoretisch zu reflektieren“ (von Rosenberg 2010: 34).

Für Nohls pragmatistische bildungstheoretische Überlegungen ist Deweys Begriff der ‚experience‘ zentral und gilt dafür als Ausgangspunkt. Dieser Begriff verweist „auf die Interaktion von Organismus und Umwelt [...], [betont (SK)] die Kontinuität jeder experience mit ihrer vorangegangenen und nachfolgenden experience und [...] [weist (SK)] [...] die experience in ihrer ursprünglichen Form als vorbewusst und

³⁷ Als Auswertungsverfahren benutzt Nohl die dokumentarische Methode (Bohnsack 2007, Nohl 2006).

vorreflexiv aus [...], so dass in ihr zwischen Organismus und Umwelt, zwischen Subjekt und Objekt nicht unterschieden werden kann“ (Nohl 2006c: 112). Nohl zufolge sind drei auf der experience beruhende Aspekte des deweyschen pragmatistischen Ansatzes in der Bildungs- und Handlungstheorie für die Erläuterung des Entstehungsprozesses einer neuen Handlungspraxis wichtig. Solche Aspekte, die einen tripolaren Handlungsbegriff konstituieren, sind: die *Handlungsgewohnheiten*, das *reflexive Handeln* sowie das *spontane Handeln* (vgl. ebd.: 16ff.).

Zentral für die Handlungsgewohnheiten, die sowohl „tradiertes Handeln“ als auch „die zur Gewohnheit geronnenen Wiederaufführungen vormals reflektierter Handlungen“ (ebd.: 16) enthalten, ist der Begriff des habit. Habits sind „Sedimente [...] [der oben erwähnten experience (SK)] und umfassen vorreflexive Repertoires von Handlungsabläufen“ (ebd.: 122). Solche Handlungsabläufe sind eng mit der Beziehung zwischen dem Menschen und seiner Welt verbunden. Hierzu schreibt Nohl in Anlehnung an Dewey:

„Das gewohnheitsmäßige Handeln im Sinne des ‚habit‘ liegt dort vor, wo Mensch und Welt sich in einer Passung befinden. Wo diese Passung aus den Fugen gerät, kann es entweder, vermittelt über spontane Handlungsanregungen, zu reflektiertem Handeln kommen, oder aber die spontanen Handlungsanregungen erfüllen das Handeln vollständig und bringen, wie es bei Dewey (1987 S.: 66) heißt, ‚eine experience in Gang [...], die nicht weiß, wohin sie geht‘“ (Nohl 2006cc: 16).

Habits werden zur Reaktion auf bestimmte Situation eingesetzt. Dabei entsteht etwas Neues (vgl. ebd.: 85), so dass sich „in jeder neuen Situation [...] eine Differenz zwischen den habits vorab der Situation einerseits und den faktisch in der Situation vollzogenen Handlungssequenzen andererseits feststellen [lässt (SK)]“ (ebd.). Eine solche Situation wird als ‚kontingent‘ betrachtet (vgl. ebd.). In Anlehnung an Dewey werden alte habits durch diese Kontingenz modifiziert, welche auch zur Veränderung des „übergreifenden Zusammenhang[s (SK)] des Selbst“ führt (ebd.). Diesbezüglich spricht Dewey – so Nohl – „vom Begriff des spontanen Impulses, [...] mit dem die Spontaneität des Handelns systematische Berücksichtigung in der pragmatistischen Theorie [erhält (SK)]“ (ebd.: 113). „Aus diesen Kontingenzen entstehen zunächst Handlungshindernisse“. Diese Hindernisse lösen reflexive Erkundungsprozesse nach „möglichen Handlungsalternativen“ für die Fortführung des obstruierten Handlungsablaufs aus. „Die neue Handlungsweise wird, sobald sie ins Vorbewusste sedimentiert ist, zum neuen habit“. Dadurch wird das Selbst

und seine Welt nur geringfügig beeinflusst, d. h. es kommt dadurch „zu keiner Transformation von Selbst und Welt“ (ebd.).

Deweys Pragmatismus – so Nohl – „hält nicht nur eine philosophische Theorie bereit, in der die Spontaneität des Handelns – im Begriff des ‚Impulses‘ (Dewey 1980) bzw. der ‚Impulsion‘ (Dewey 1987) – einen zentralen Stellenwert einnimmt, sondern verfügt auch über eine [...] Bildungstheorie, deren Kern jene Transformationsprozesse ausmachen, in denen sich – im Sinne des ‚adjustment‘ – das ‚Sein in seiner Gesamtheit‘ wandelt (Dewey 1986f, S. 12)“ (Nohl 2006: 264). Diesbezüglich stützt sich Nohl auf Deweys Kunst- und Religionstheorie und führt seine Abgrenzung der „Prozesse partieller Anpassung (‚accomodation‘ und ‚adaption‘) von umfassenden Veränderungen [...], in denen Selbst und Umwelt transformiert werden (‚adjustment‘)“ (ebd.: 114) weiter aus. Deweys Begriffe der „Adjustierungsprozesse“ bzw. des „adjustment“, die er in seiner Kunst- und Religionstheorie verwendet, stimmen – Nohl zufolge – mit den Begriffen Bildungs- und Wandlungsprozess überein (vgl. ebd.: 26).

Das adjustment geht mit dem Entstehen einer Nichtpassung von Welt und Selbst einher. Wenn Selbst und Welt auseinander fallen, lösen sich Adjustierungsprozesse aus. Diese Lage wird durch das Zustandekommen von *zahlreichen* Handlungshindernissen gekennzeichnet. Die dadurch entstehende Nichtpassung von Selbst und Welt führt zu einer Unklarheit jeder Situation (vgl. ebd.: 114)³⁸. An dieser Stelle vergleicht Nohl zwischen der Rolle der Impulse bei der Entstehung neuer habits und der Rolle der Spontaneität im adjustment (vgl. ebd.: 115). „Während die Impulse auf einzelne habits und Situationen bezogen sind, stellt die spontane ‚Impulsion‘ eine Bewegung des gesamten Organismus dar, die auf die Gänze des Selbst und seiner experiences zielt“ (ebd.). Weiter heißt es: „Im Unterschied zu den situationspezifischen Impulsen, die stets durch die weiterlaufenden habits überformt werden, ermöglicht die fehlende Passung zwischen Selbst und Welt eine maximale Spontaneität und Kontingenz der Impulse“ (ebd.). Dabei konstatiert Nohl, dass „das Potential des qualitativen Hintergrundes [...] also in der spontanen Handlungspraxis zur Entfaltung gebracht [wird (SK)]“ (ebd.). Dementsprechend „kommt es also [im adjustment (SK)] nicht zur Loslösung von der Sozialisationsgeschichte; vielmehr wird deren Potential hier erst voll zur Entfaltung gebracht“ (ebd.). Somit führt adjustment, das spontanen „Impulsionen“ entspringt, zur

³⁸ „Die Gründe für dieses Auseinanderdriften von Selbst und Welt lassen sich theoretisch nicht bestimmen, sondern nur empirisch erforschen“ (Nohl 2006: 114).

Transformation des gesamten Selbst eines Menschen (vgl. ebd.: 27). Bezugnehmend auf Deweys immanente Normativität des growth muss „eine adjustment bzw. ein Bildungsprozess [...] nicht nur gewährleisten, dass auch nach der Transformation von Selbst und Welt neue habits entstehen können, sondern zudem, dass Selbst und Welt sich erneut zu transformieren vermögen“ (ebd.: 116).

Für Nohls pragmatistische Bildungsüberlegungen sind nicht nur das Individuum von Interesse, sondern auch die kollektiven Aspekte. Diesbezüglich verweist Nohl auf eine relevante Lücke in Deweys Pragmatismus. Hierzu sagt Nohl: „Da Dewey vor allem in Bezug auf das Individuum argumentiert, auch wenn er dessen Einbindung in Interaktionen und kollektive Zusammenhänge in Rechnung stellt, erwies sich sein Pragmatismus als wenig aussagekräftig, wo es um den interaktionalen und kollektiven Aspekt von spontanen Bildungsprozessen geht“ (ebd.: 264). Und da Nohl in seiner „Untersuchung versucht, ausgesprochen individuelle biographische Bildungsprozesse innerhalb ihrer *möglichen* kollektiven Zusammenhänge zu rekonstruieren und wissenssoziologisch zu reflektieren“³⁹ (ebd.: 265), stützte er sich auf weitere Theorieansätze.

Zwecks einer theoretischen (vorreflexiven) Auseinandersetzung mit den „interaktions- und kollektivitätstheoretischen Aspekte[n] spontaner Bildungsprozesse“ (ebd.: 28, vgl. auch ebd.: 177), bezieht sich Nohl auf den *Sozialpragmatismus* von Mead und die *praxeologische Wissenssoziologie* von Mannheim und Bohnsack. Den letzteren theoretischen Ansatz greift Nohl als Erweiterung des ersteren im Bereich der Sozialität und Kollektivität auf (vgl. ebd. 177). Laut Meads Pragmatismus – so Nohl – wird das Lernen bzw. der Problemlösungsprozess „nur im Rahmen einer Intersubjektivität möglich“ (ebd.: 176). Zentral für ihn ist der „Wandel von der alten zur neuen Identität“ (ebd.: 187). Innerhalb der Interaktion ist der Identitätswandel, den Mead „vornehmlich als bewusst-reflexiven Prozess“ versteht (ebd.: 177), keine Frage der Übernahme einer Perspektive. „Es ist vielmehr die Interaktion auf der Ebene der ‚I‘, die sich in einer undifferenzierten Gegenwart und Sozialität vollzieht, die den spontanen Höhepunkt des Identitätswandels ausmacht“ (ebd.: 28). Für die Mobilisierung der vorreflexiven Erfahrungspotentiale in den spontanen I‘ ist eine *Gruppe* von Personen notwendig, „deren ‚I‘ jeweils gleichartige Weise reagieren, ohne sich – im Rahmen einer Perspektivenübernahme – untereinander abstimmen zu müssen“ (ebd.: 28, vgl. auch ebd.: 194f.). An dieser Stelle bezieht sich Nohl auf die Wissenssoziologie von Mannheim sowie auf die praxeologische Wissenssoziologie

³⁹ Hervorhebung im Original.

von Bohnsack, da seiner Meinung nach in den Werken von Dewey und Mead der Kollektivitätsaspekt von Bildungsprozessen zu vermissen ist (vgl. ebd.: 195).

In Mannheims Ansatz ist der Begriff der „Kontagion“ als Ausgangspunkt für Nohls weitere theoretische Überlegungen zentral. Dieser Begriff verweist hier auf die „unmittelbare Begegnung zweier Menschen“ und wird als „das Fundament von konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus“ (ebd.: 197) betrachtet. Dabei steht – Nohl zufolge – „die Begegnung von ‚I‘ und ‚I‘ [...] im Zentrum des Kontagionsbegriffs“ (ebd.: 199). „Auf die erste Kontagion folgt eine Erfahrung, die durch die Perspektivität dieser Kontagion (das heißt durch ‚Geschmack‘) geprägt ist und von Mannheim als eine ‚konjunktive Erfahrung‘ [...] bezeichnet wird“ (ebd.: 199). Mannheim – so Nohl – benutzt für die spontane Mobilisierung der konjunktiven, die dem Handelnden nicht „bewussten Erfahrung [...] [den (SK)] Begriff des ‚Kollektivimpulses‘ bzw. ‚Entelechie““ (ebd.: 28f.). Aus einer konjunktiven Erfahrung können „sich neue Milieus formulieren“ (ebd.: 29).

In den spontanen Bildungsprozessen lassen sich sieben typifizierte Phasen rekonstruieren. Nohl konstatiert, dass diese Phasen zwar Ähnlichkeiten mit anderen Ergebnissen qualitativer Bildungsforschung, wie z. B. Marotzki 1990, Schütze 1994, Koller 1999, von Felden 2003⁴⁰, aufweisen, „fokussieren jedoch den zeitlichen, phasenhaften Ablauf des Bildungsgeschehen[s (SK)]“ (ebd.: 262). Im Folgenden werde ich auf diese Phasen eingehen, entlang derer Nohl am Ende seiner Schrift eine *Zusammenfassung* für seine Untersuchung gibt:

Vorgeschichte des Bildungsprozesses

Die Darstellung der Vorgeschichte der Bildungsprozesse ist – so Nohl – für die Erforschung der spontanen Bildungsprozesse erforderlich. Dabei lassen sich je nach Altersgruppe verschiedene Formen der „*Auflösung tradierter Wissensbestände und angestammter Milieus*“⁴¹ zeigen. Hierzu spricht Nohl von „*Erfahrungen milieuspezifischer Desintegration*“⁴², „*Erfahrungen der Ausgrenzung aus oder Abgrenzung von institutionalisierten Ablaufmustern der Berufsbiographie*“ oder „*akuten Lebenskrisen*“⁴³ (ebd.: 266). An dieser Stelle betont Nohl, „dass diese Auflösung von tradierten

⁴⁰ Für detaillierte Literaturquellen siehe Nohl 2006: 262.

⁴¹ Hervorhebung im Original.

⁴² Hervorhebung im Original.

⁴³ Hervorhebung im Original.

Wissensbeständen und Milieus nur den Hintergrund, nicht aber den Beginn von Bildungsprozessen darstellt“ (ebd.: 267).

Die Phase des ersten spontanen Handelns:

Mit dieser Phase beginnt der Bildungsprozess. Dieser Phase messen die untersuchten Personen keine biographische Bedeutung bei. Sie kommt absichtslos vor. Dabei ist das Neue und Spontane für die Beteiligten „fremd und faszinierend zugleich“ (ebd.: 267). Nohl erklärt diese Phase anhand Deweys Begriffs der „*primary experience*“⁴⁴, des Begriffs der „*Serendipität*“⁴⁵, sowie Copeys Begriffs des „fruchtbaren Moments“ (ebd.: 268). In dieser Phase „lassen sich Subjekt und Objekt, Bedingung und Träger des Handelns kaum unterscheiden“ (ebd.). Entscheidend für das Vorkommen dieser Phase sind „eine *biographisch begründete spezifische Feinfühligkeit* für das jeweilige Feld, in dem das spontane Handeln beginnt“⁴⁶ sowie „eine *Offenheit für Neues*“⁴⁷, als zweier Komponenten einer „*spezifische[n, (SK)] Sensibilität* der Handelnden“⁴⁸ (ebd.: 269).

Die Phase der unspezifischen Reflexion

In dieser Phase handelt es sich – in Anlehnung an Dewey – „um den Übergang von der vorreflexiven *primary experience* zu deren Reflexion, in der Elemente der Situation noch höchst verschwommen [...] zu sehen sind“ (ebd.: 270). In Meads Begrifflichkeit reagiert dabei „das aktuelle ‚I‘ auf das vergangene ‚I‘“ (ebd.). Wissenssoziologisch spricht Nohl hier von der Entstehung impliziten konjunktiven Wissens, mit dem „eine Zwischenebene zwischen der Unmittelbarkeit spontanen Handelns und der Reflexion im Sinne signifikanter, interaktiv und kommunikativ validierter Bedeutung evident [wird]“ (ebd.). Zwar wird hier den untersuchten Personen klar, dass es um eine interessante Handlungspraxis geht, sie messen aber dieser Praxis immer noch keine biographische Bedeutung zu (vgl.: ebd.).

Die Phase des Erkundens und Lernens

Obwohl die untersuchten Personen diese Phase durchlaufen, ist ihnen weder der Stoff des Lernens noch der Zweck dieses Lernens bewusst. Mit anderen Worten geht es in dieser Phase um einen explorativen, experimentellen Umgang mit dem Neuen (vgl. ebd.: 271). Diese Phase lässt sich mit Deweys Begriff der ‚*Inquiry*‘ erklären. Das Lernen in dieser

⁴⁴ Hervorhebung im Original.

⁴⁵ Hervorhebung im Original.

⁴⁶ Hervorhebung im Original.

⁴⁷ Hervorhebung im Original.

⁴⁸ Hervorhebung im Original.

Phase kommt altersspezifisch in verschiedenen Formen vor. Nohl spricht hier von kreativem Lernen, selbstgesteuertem Lernen, sowie nichtintendiertem Lernen (vgl. ebd.: 271f.). Er betont an dieser Stelle, dass das Lernen und Erkunden nicht auf diese Phase beschränkt sind, sondern sich über die folgenden Phasen des Bildungsprozesses erstrecken (vgl. ebd.: 272).

Die Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung

Diese Phase ist für den Bildungsprozess von großer Wichtigkeit, vor allem deswegen, weil „anhand der Reaktionen ihrer Gegenüber [...] die eigene neue Fähigkeit und Tätigkeit an Relevanz [gewinnt]“ (ebd.: 272). Dadurch wird, in Anlehnung an Mead und Mannheim, „aus dem eher beiläufigen spontanen Handeln ein signifikantes“ und aus dem „implizierten konjunktiven Wissen [...] ein kommunizierbares Wissen“ (ebd.). In dieser Phase geht es nicht nur um das „Signifikantwerden“ sondern auch darum, „inwieweit die sich anbahnenden eigenwilligen Bildungsprozesse gesellschaftlich anerkannt werden“ (vgl. ebd.). Nohl verweist darauf, dass nicht nur eine positive Reaktion, sondern „auch eine negative Reaktion seitens der Gesellschaft [...] das spontane Handeln signifikant machen [kann]“ (ebd.: 273).

Die Phase des zweiten spontanen Handelns

Das zweite spontane Handeln ist hier eine Fortführung des ersteren. Dabei fehlt es weiter an jeglicher Planung und biographischer Bedeutung. So „gibt [es] noch keine Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt der Handlung“ (ebd.: 274). In dieser Phase „bricht die Passung von Selbst und Welt auseinander“ (ebd.: 212). Die spontane Handlungspraxis sorgt in dieser Phase für Begeisterung und Affizierung der untersuchten Personen und ermöglicht ihnen „einen emotional-körperlichen Glückszustand“. „Die neue Handlungspraxis wird nun zu einem zentralen Tätigkeitsbereich in ihrem Leben, innerhalb dessen sich neue Lebensorientierungen entfalten“ (ebd.). Trotz der deutlichen altersspezifischen Unterschiede in dieser Phase geht die Intensivität des zweiten spontanen Handelns bei allen untersuchten Personen „mit der Erfahrung existentieller Bedrängnis oder Umbrüche“ einher. Je „stärker die zweite Phase der Spontaneität mit einer Krise verbunden ist, desto intensiver und fokussierter wird das spontane Handeln“ (ebd.: 275).

Die Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung

In dieser Phase sind die „mittlerweile zentral gewordenen, einst spontan gefundenen Handlungspraktiken [...] nun der Reaktion durch Gesellschaftsmitglieder, die zum Teil

den sich Bildenden fremd sind, ausgesetzt“ (ebd.: 278). Handelte es sich in der Phase der ersten gesellschaftlichen Bewährung um die Reaktionen spezifischer Personen, so sind diese Reaktionen in dieser Phase „weitgehend *generalisiert*“⁴⁹ (ebd.). Im Großen und Ganzen könnte das Fehlen der gesellschaftlichen Bewährung zu keinem Bildungsprozess, zur Verzögerung oder auch zum Scheitern eines Bildungsprozesses führen (vgl. ebd.: 279).

Die biographische Selbstreflexion

Die untersuchten Personen sind sich in dieser Phase ihrer eigenen Wandlungs- und Bildungsprozesse bewusst. Sie merken jetzt, dass sich ihre „früheren Lebensorientierungen“ (ebd.: 280) transformiert haben. So stellen sie nun fest, „dass sie sich sehr verändert haben, dass sich ihr Leben gewandelt habe, dass sie biographische ‚Brüche‘ durchlaufen haben“ (ebd.: 279f.). Durch diese Reflexion „wird auch die eigene Vergangenheit umgeschrieben“ (ebd.: 281). Somit konstatiert Nohl zum Schluss, dass nicht „der Transformationsprozess alleine, sondern die „reflexive [...] Vergegenwärtigung der eigenen Lebensgeschichte [...] also den Kulminationspunkt von Bildungsprozessen, die im spontanen Handeln beginnen [konstituiert (SK)]“ (ebd.).

Nohls erläuternde Auseinandersetzung mit recht hochkomplexen Theorien, in deren Licht er seine empirische Untersuchung durchführt, ist für meine Forschung vor allem deswegen wichtig, weil sie erstens eine der sehr wenigen bildungstheoretischen Untersuchungen ist, die eine Phasentypik von transformatorischen Bildungsprozessen anbieten und zu der die Ausarbeitung der Phasentypik im Rahmen meiner empirischen Untersuchung viel zu verdanken ist. Zwar beschäftigen sich meine Bildungsprozesse mit habitustheoretischen Rekonstruktionen, trotzdem zeigt Nohls Phasentypik starke Ähnlichkeiten mit anderen empirischen Untersuchungen, die sich mit Bildung als Habitustransformation befassen (z.B.: Rosenberg 2011). Zweitens: Da die rekonstruierten Bildungsprozesse in meiner Studie nicht durch eine Krisis angestoßen wurden, gelten Nohls rekonstruierte Bildungsprozesse, die sich transformativ aus spontanem Handeln heraus entfalten, wobei *spontan* hier einen Ausschluss von Reflexivität am Anfang des Transformationsprozesses im Sinne von Bildung ausschließt, als wichtige theoretische und empirische Basis meiner Untersuchung. Bevor ich auf den zweiten Teil dieses Kapitels, nämlich auf die habitustheoretische Grundlegung der interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse überleite, möchte ich auf Kritikpunkte zu Nohls Ansatz eingehen.

⁴⁹ Hervorhebung im Original.

Nohls Habilitationsschrift wird vorgeworfen, vor allem in Bezug auf die empirisch ausgearbeitete Phasentypik, dass sie „viel mehr und viel deutlicher sogenannte Identitätsentwicklungen [...] als die beanspruchten spontanen Bildungsprozesse“ (Fuchs 2006) beschreibe. Verwirrend ist meines Erachtens dabei, aus einer rein sprachlichen Betrachtungsweise, die (auch wenn nur teilweise) Verwendung des Wortes *spontan* als *Adjektiv* um die Bildungsprozesse zu beschreiben, obwohl Nohl hauptsächlich von Handeln, das sich *spontan* entfaltet, d. h. in einer adverbialen Form, spricht. Als „Eigenschaftswort“ besteht die „semantische Funktion [des Adjektivs (SK)] darin, etwas als ‚Eigenschaft von etwas‘ auszudrücken“ (Hentschel/Weydt 2003: 201)⁵⁰. Auch wenn das Adjektiv in der deutschen Sprache adverbial verwendet werden kann (vgl. ebd.: 203), muss es aber endungslos bleiben. Wenn die Rede von spontanen Bildungsprozessen ist, dann soll es hier um Eigenschaften von solchen Bildungsprozessen gehen, also um die Frage nach dem *Was* und viel weniger nach dem *Wie*. Dies ist aber m. E. genau das Gegenteil von dem, was Nohl mit Spontaneität und spontanen Bildungsprozessen meint. Daher verstehe ich Nohls rekonstruierte Bildungsprozesse vielmehr als *spontan angestoßene* Bildungsprozesse als spontane Bildungsprozesse. Im Rahmen des *Kapitels* (4) werde ich diese Thematik erneut aufgreifen, da der Anfang bzw. der Anstoß der transformatorischen Bildungsprozesse in meiner empirischen Untersuchung eine zentrale Rolle spielt.

Nachdem ich einige der grundlegenden transformatorischen Bildungstheorien dargelegt habe, gilt es nun, spezifischer auf Grundlegung der in dieser Arbeit zu erforschenden Bildungsprozesse überzugehen.

2.2 Habitustheoretische Grundlegung der (interkulturell)-transformatorischen Bildungsprozesse und relevante empirische Untersuchungen

Im Anschluss an das vorangegangene Unterkapitel werde ich mich nun mit der habitustheoretischen Grundlegung der im empirischen Teil dieser Arbeit zu untersuchenden Bildungsprozesse befassen. Als Ausgangsbasis werde ich zunächst (2.2.1) Bourdieus Begriffe des Habitus, der sozialen Felder und Kapitalarten kurz darstellen. Den Ausgangspunkt der habitustheoretischen Fundierung von Bildungsprozessen im transformatorischen Sinne stellt die Thematik der Diskrepanz zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus dar. Das werde ich im Abschnitt (2.2.2)

⁵⁰ Handbuch der deutschen Grammatik.

aufführen. Von großer theoretischer und empirischer Bedeutung für meine Untersuchung sind in diesem Zusammenhang Alheits (u. a. 1992), Wiggers (u. a. 2007) Kollers (2002) und Rosenbergs (2011) Ansätze zu Bildungsprozessen im Sinne von Habitustransformation und der Entstehung neuen Habitus bzw. von Habitusdimensionen, wobei ich Kollers und Rosenbergs Ansätze ein besonderes Interesse schenken werde. Diese werden im Abschnitt (2.2.3) dargestellt. Gemeinsam an diesen Arbeiten ist, in unterschiedlichem Grad, der Ausschluss vom „Determinismus-Verdacht“ (Rieger-Ladich 2005), der normalerweise, zumindest im deutschsprachigen Raum, mit Bourdieus Habitusstheorie verknüpft wird (vgl. ebd.). Das heißt, dass diese Arbeiten vor dem Hintergrund der These dargestellt werden, dass sich der „immer wieder neu formulierte Verdacht, Bourdieu vertrete einen deterministischen soziologischen Ansatz, der aus systematischen Gründen die Freiheit des Menschen nicht denken und individuelle Handlungsspielräume nicht beschreiben könnte, [...] als nicht gerechtfertigt“ (ebd.: 292; vgl. auch: Bremer 2007: 244) erweist. Im Abschnitt (2.2.4) werde ich die hier zu untersuchenden interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse zusammenfassend definieren, wobei diese Definition im *Kapitel* (4) erneut aufgegriffen.

2.2.1 Soziale Felder, Kapital, Habitus

Bourdieu verwendet im Rahmen seiner Sozialtheorie⁵¹ die Schlüsselbegriffe *Habitus*, *Feld* und *Kapital*, um die sozialen Praktiken und deren Reproduktion zu erklären (vgl. Crossley 2003: 43). Im Folgenden werden diese Begriffe, die sich nur in einem theoretischen Zusammenhang und keineswegs separat voneinander erläutern lassen (vgl. Hermann 2004: 137), zusammenfassend dargestellt.

Soziale Felder:

Das soziale Feld (wie z. B. Religion, Politik, digitale Medien) ist Bestandteil des sozialen Raumes und steht für dessen Handlungsebene. Bourdieus Begriff des Feldes, der Bourdieu zufolge Webers Aufsätzen zur Religionssoziologie entstammt, wird häufig in Analogie zur Metapher des Spiels am Beispiel von Mannschaftssportarten verwendet (vgl. Rehbein 2006: 105). Ähnlich dem Spiel – obwohl im Feld die Spielregeln

⁵¹ „Bourdieu's Sozialtheorie ist nicht als zusammenhängende Theorie aufzufassen, sondern als theoretischer Ansatz, der relativ offen ist und sich in ständiger Entwicklung befand. Die Verdichtung der Theorie erfolgt in den drei Schlüsselbegriffen: Kapital, soziales Feld und Habitus. Diese Begriffe lassen sich nur in theoretischem Zusammenhang und niemals losgelöst voneinander erklären“ (Anett Hermann 137: Karrier im Management) Umformulieren (in Anlehnung an Bourdieu 1998: 7)

unbewusst⁵² befolgt werden (vgl. Bourdieu 1998. 141) – „unterschieden sich [in den Feldern (SK)] nicht nur die »Regeln« und erforderlichen Fähigkeiten voneinander, sondern auch die Ziele und Einsätze, die innerhalb der Felder von Bedeutung sind“ (Rehbein 2006: 106). Die Akteure können sich diesen Regeln nicht entziehen. Sie sind aber nicht determinierend, sondern stellen für die Akteure verschiedene Optionen zur Verfügung. Das Handeln in den sozialen Feldern geht mit dem Gewicht in diesen Feldern einher, das Bourdieu als *soziale Position* bezeichnet (vgl. ebd. 114). „Das Verhältnis der sozialen Positionen zueinander hat Bourdieu graphisch veranschaulicht und ihre Gesamtheit in Analogie zu räumlichen Positionen als *sozialen Raum* bezeichnet“⁵³ (ebd.: 115). Da das Feld keineswegs als Ding, sondern als ein wissenschaftliches Konstrukt zu betrachten ist, ist es alles andere als leicht, die Grenzen des Feldes zu bestimmen. Die Felder „durchdringen [...] einander, jedes Feld enthält Elemente anderer Felder“ (ebd.: 109).

Auf diesen Feldern, die sich wegen Kämpfen ständig verändern, konkurrieren die Akteure um Güter, Machtverhältnisse und Positionen untereinander. Dafür setzen die Akteure alle verfügbaren Mittel und möglichen Instrumente ein, die für die Teilnahme am Spiel nützlich und erforderlich sind. Diese Mittel und Instrumente bzw. *Triumpfe* (Bourdieu 1985: 10) nennt Bourdieu *Kapital*.

Arten des Kapitals:

Als Ergänzung seiner Feldtheorie entwickelte Bourdieu eine Kapitaltheorie. Bourdieu zufolge ist „Kapital [...] akkumulierte Arbeit, [die (SK)] entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983: 183⁵⁴) vorliegt. Das Kapital existiert aber nur im Zusammenhang mit einem Feld und bestimmt somit die Positionierung der Akteure im sozialen Raum. Der Akkumulation von Kapital kann jede „Form von Arbeit [...] dienen, und jede für soziales Handeln erforderliche Ressource kann als Kapital fungieren“ (Rehbein 2006: 111). Bourdieu zufolge wohnt dem „Kapital [...] eine Überlebenstendenz inne; es kann ebenso Profite produzieren wie sich selbst reproduzieren oder auch wachsen“ (Bourdieu 1983: 183), und steht für die Macht im Rahmen der Felder. Das Kapital kann in vier verschiedenen Formen erscheinen: als

⁵² Für die unbewusste Befolgung und stillschweigende Anerkennung der Spielregeln verwendet Bourdieu den Begriff *illusio* (Bourdieu 1998).

⁵³ Hervorhebung im Original.

⁵⁴ Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. Soziale Welt, Sonderband.

ökonomisches, kulturelles, soziales und *symbolisches* Kapital. Diese Kapitalien können sich von einer Form zur anderen umwandeln⁵⁵. Beispielsweise kann sich das kulturelle Kapital durch schulische Titel in institutionelles Kapital und somit weiter zum ökonomischen Kapital umwandeln (vgl.: 198).

Das ökonomische Kapital:

Nach Bourdieu ist das „*ökonomische Kapital* [...] unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (ebd.: 185). Dieses Kapital liegt den anderen drei Kapitalsorten zugrunde, da sie anhand dieses Kapitals erworben werden können (vgl. ebd.: 195f.). Bourdieu beschreibt den Zusammenhang zwischen dem ökonomischen Kapital und den anderen Kapitalsorten in Bezug auf ihre Wandlungsmöglichkeiten wie folgt:

„Man muss somit von der *doppelten* Annahme ausgehen, dass das ökonomische Kapital einerseits allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt, dass aber andererseits die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), dass das ökonomische Kapital ihnen zugrundeliegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkungen bestimmt“⁵⁶ (ebd.: 196).

Beispielsweise funktionieren „die schulischen Titel [...] niemals vollkommen wie Geld; weil sie niemals ganz von ihrem jeweiligen Besitzer losgelöst werden können, haben sie umso mehr Wert, je mehr Mittel ihr Inhaber besitzt, um sie zu verwerten“ (ebd.: 198).

Das kulturelle Kapital:

Bourdieu zufolge kann das „kulturelle Kapital in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*“ (ebd.: 185).

⁵⁵ Dabei spricht Bourdieu von zwei Betrachtungsweisen: „Ökonomismus“ und „Semiologismus“. Während es bei der ersteren darum geht, dass „alle Kapitalformen für letztlich auf ökonomisches Kapital reduzierbar“ seien, seien sie bei der zweiten Betrachtungsweise auf „Kommunikationsphänomene“ zu reduzieren“ (196).

⁵⁶ Hervorhebung im Original.

Bourdieu stellt fest, dass das *inkorporierte kulturelle Kapital* „grundsätzlich körpergebunden [...] [ist (SK)] und Verinnerlichung (Inkorporation) voraussetzt“ (ebd.: 187). Für ihn ist das inkorporierte Kulturkapital „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd.). Das bedeutet, dass dieses Kapital „nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch *kurzfristig* weitergegeben werden [kann (SK)]“⁵⁷ (ebd.), da es an die Person gebunden ist. Hierfür stellt Bourdieu die Frage: „Wie lässt sich diese so eng an die Person gebundene Kapitalform kaufen, ohne die Person selbst zu kaufen – denn das würde zum Verlust des Legitimationseffekts führen, der auf der Verschleierung von Abhängigkeit beruht?“ (ebd.).

Dieses „Kapital ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (ebd.). Da die Weitergabe und der Erwerb des inkorporierten Kulturkapitals größtenteils unbewusst und unsichtbar geschehen, wird es als symbolisches Kapital, d. h. als „legitime Fähigkeit oder Autorität“ (ebd.) bezeichnet. Aber das heißt nicht, dass man den Effekt dieses Kapitals verkennt. Die Verfügung über ein großes inkorporiertes Kulturkapital wird zur Grundlage für weitere sowohl materielle als auch symbolische Profite (vgl. ebd.). Hierfür gibt Bourdieu das folgende Beispiel: „Wer über eine bestimmte Kulturkompetenz verfügt, z. B. über die Fähigkeit des Lesens in einer Welt von Analphabeten, gewinnt aufgrund seiner Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals einen Seltenheitswert, aus dem sich extra Profite ziehen lassen“ (ebd.).

Das inkorporierte kulturelle Kapital ist eng mit der Sozialisationsgeschichte bzw. -zeit der Akteure verbunden. Es „bleibt immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt. Sie hinterlassen mehr oder weniger sichtbare Spuren, z. B. die typische Sprechweise einer Klasse oder Region“ (ebd.: 188). Daher erfolgt die Übertragung dieses Kapital sehr verschleiert.

Die Akkumulation des inkorporierten Kulturkapitals betrachtet Bourdieu als Bildung (vgl. ebd.: 187). Das heißt, Bildung ist für ihn eine Akkumulationsarbeit (vgl. Koller 2002: 188). Dieser Akkumulationsprozess ist zeitaufwendig und muss vom Träger dieses Kapitals persönlich geführt werden.

⁵⁷ Hervorhebung im Original.

Das *objektivierte Kulturkapital* (z. B. kulturelle, materielle Güter „Zeitungen, Malereien, Denkmäler, Geräte usw.) ist ein übertragbares Kapital, welches sich nur innerhalb einer dialektischen Beziehung mit dem inkorporierten Kapital entfalten kann. Um diese Kapitalart zu erklären, gibt Bourdieu das folgende Beispiel: Eine Übertragung einer „Gemäldesammlung“ verlangt auch eine „kulturelle Fähigkeit, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglicht“. Diese Fähigkeit ist ja inkorporiertes Kapital. Die Aneignung dieses Kapitals kann entweder durch eine weitere Aneignung von inkorporiertem Kapital oder durch ein Zur-Verfügungstellen der „Dienste der Inhaber dieses kulturellen Kapitals“ (ebd.: 189) erfolgen. Dies kann an einem weiteren Beispiel erläutert werden: eine Übertragung eines Computers (als objektivierte kulturelles Kapital) verlangt die technische Fähigkeit, diesen Computer zu benutzen. In diesem Fall hat man zwei Möglichkeiten. Entweder den technischen Umgang mit dem Computer (als verinnerlichtes kulturelles Kapital) zu erwerben oder die Dienste eines Wissenden in Anspruch zu nehmen. Bourdieu verweist darauf, „dass das objektivierte Kulturkapital als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur fortbesteht, sofern es Handelnden angeeignet und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird“ (ebd.: 190).

Bezüglich des *institutionalisierten Kapitals* spricht Bourdieu von einer „*institutionalisierten Macht*“⁵⁸, die Menschen veranlasst, „etwas zu sehen und zu glauben oder, mit einem Wort, etwas *anzuerkennen*“⁵⁹ (ebd.: 190). Dabei geht es um „Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln“ (ebd.: 190). So wird durch „den schulischen oder akademischen Titel [...] dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen. Damit wird es u. a. möglich, die Besitzer derartiger Titel zu vergleichen und sogar auszutauschen, indem sie füreinander die *Nachfolge* antreten“ (ebd.).

Das soziale Kapital:

Bourdieu definiert das Sozialkapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“⁶⁰ (ebd.: 191). Dabei betont Bourdieu, dass „Sozialkapitalbeziehungen [...] nur in der

⁵⁸ Hervorhebung im Original.

⁵⁹ Hervorhebung im Original.

⁶⁰ Hervorhebung im Original.

Praxis, auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren [können (SK)], zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen“ (ebd.).

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder einem sozialen Netzwerk kann Profite mitbringen, die desgleichen als Basis für Solidarität fungieren (vgl. ebd.: 192). Das Bestehen eines Beziehungsnetzes ist weder sozial- noch naturgegeben, sondern das Ergebnis einer fortdauernden Institutionalisierungsarbeit (vgl. ebd.). Ein solches „Beziehungsnetz ist das Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (ebd.: 192). Dabei können Beziehungen umgewandelt werden. Hier spricht Bourdieu von der Umwandlung der *Zufallsbeziehungen* in „besonders auserwählte und notwendige Beziehungen [...], die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen. Diese Verpflichtungen können auf subjektiven Gefühlen (Anerkennung, Respekt, Freundschaft usw.) oder institutionellen Garantien (Rechtsansprüchen) beruhen“ (ebd.).

Der Umfang des sozialen Kapitals geht proportional sowohl mit der Größe des Beziehungsnetzwerkes als auch mit dem Umfang der anderen Kapitalien in Verbindung mit den sozialen Beziehungen einher.

Das symbolische Kapital:

Das symbolische Kapital steht quer zu den anderen drei Kapitalsorten (vgl. Koller 2002: 188). Dieses Kapital bezeichnet „die Erscheinungsform, die die anderen Kapitalien annehmen, sobald sie sinnhaft erscheinen und von Akteuren wahrgenommen werden“. Es „übersetzt“ die (vorgängigen) Kapitalien vom sozialen Raum in den Raum der Lebensstile“ (Diaz-Bone 2002: 22). Während dieses Kapital von Bourdieu in den früheren Arbeiten als Ehre betrachtet wird, ist es in der modernen Gesellschaft als Prestige zu verstehen (vgl. ebd. 32f.). Hier ist die Rede von „institutionalisierter oder nicht-institutionalisierter sozialer Anerkennung durch eine Gruppe oder Gesellschaft, über die ein Akteur verfügt“ (Koller 2002: 188 in Anlehnung an Bourdieu 1990: 51).

2.2.2 Der Habitus: Zwischen Entstehungs- und Anwendungsbedingungen

Das Habituskonzept entsprang anfänglich Bourdieus praxeologischer Erkenntnisweise, anhand derer er im Rahmen des Entwerfens einer Theorie der Praxis versucht, den Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden. Mit der Habitustheorie

bzw. Theorie des Erzeugungsprinzips der Praxisformen, die als fortführender Bestandteil der Theorie der Praxis gilt (vgl. Bourdieu 2009: 164), versucht Bourdieu eine Theorie zu entwerfen, „die die Bedingung der Konstruktion einer experimentellen Wissenschaft *von der Dialektik zwischen Interiorität und Exteriorität*, d. h. *zwischen der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität* bildet“⁶¹ (ebd.). Diese Dialektik führt zur Erzeugung von „*Habitusformen*, d. h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“⁶² (ebd.: 165). Der Habitus ist somit sowohl ein *opus operatum* als auch ein *modus operandi* (vgl.: Bourdieu 2009: 164; Bourdieu 1996: 281).

Im Mittelpunkt dieser Theorie steht der soziale Akteur bzw. sein Habitus, den Bourdieu als „gesellschaftlich prädestiniert [betrachtet (SK)], und zwar dergestalt, dass diese Prädestination als bestimmter Faktor in seine gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen einfließt“ (Schwingel 2000: 59). So werden „die Praxisformen und Praktiken, die der Habitus [...] hervorbringt, [...] durch die implizite Vorwegnahme ihrer Folgen, nämlich durch die vergangenen Bedingungen der Produktion ihres Erzeugungsprinzips derart determiniert, daß sie stets die Tendenz aufweisen, die objektiven Bedingungen, deren Produkt sie in letzter Analyse sind, zu reproduzieren“ (Bourdieu 2009⁶³: 165).

Bourdieu erklärt seinen Habitusbegriff mit der von Noam Chomskys entwickelten *generativen Grammatik*. Laut Chomsky steht die generative Grammatik für ein angeborenes und unbewusstes System, demgemäß dessen *Muttersprachler* ihre Sprache bzw. deren Grammatik produzieren. Dabei spricht Chomsky von zwei Typen von Regeln, nämlich „Erzeugungsregeln“ und „Umstellungsregeln“ (Philippi 2008: 10)⁶⁴. Während es bei den ersteren um Phasenstrukturregeln geht, sind mit den letzteren Transformationsregeln gemeint. Dieses System bzw. diese Regeln ermöglichen mithin zu entscheiden, ob ein Satz (grammatikalisch) korrekt formuliert ist (vgl. ebd.). Bourdieu verweist auf Ähnlichkeiten zwischen dem Habitus als generatives Schemata und Chomskys *generativer Grammatik*. Ähnlich der sprachlichen Grammatik eines Muttersprachlers funktioniert der Habitus (üblicherweise) ohne nachzudenken (still und automatisch). Sowohl der Habitus, als auch die generative Grammatik stehen für (kreative) Systeme generativer Strukturen, welche unendlich viele Äußerungen produzieren können.

⁶¹ Hervorhebung im Original.

⁶² Hervorhebung im Original.

⁶³ ETP

⁶⁴ Einführung in die generative Grammatik.

„In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“ (Bourdieu 1974: 143). Im Hinblick auf den Unterschied zwischen Chomskys generativer Grammatik und Habitus als generatives Schemata verweist Bourdieu darauf, dass dieses generative Schemata „nicht das eines universellen Geistes, der menschlichen Natur oder Vernunft überhaupt ist, wie es bei Chomsky der Habitus, das Wort sagt es, etwas Erworbenes, auch ein Haben, ein Kapital ist – oder das eines transzendentalen Subjekts wie in der idealistischen Tradition – der Habitus, die Hexis meint die inkorporierte, gleichsam haltungsmäßige Disposition –, sondern die eines aktiv handelnden Akteurs“ (Bourdieu 1997: 62). Der Habitus ist also eine *erfahrungsabhängige* und keine angeborene Konstruktion, die auch als Erzeugungsprinzip individueller und kollektiver sozialer Handlungspraxis gilt (vgl.: Koller 2002: 185, Herzberg 2004: 45, Kraus/Gebauer 2010: 31). Dieses Konzept veranlasst, „daß die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 1996: 278)⁶⁵.

Laut Bourdieu steuert der Habitus die soziale Praxis und Wahrnehmung. Mit anderen Worten funktioniert der Habitus „wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix [...] die dank der analogischen Übertragung von Schemata, die Probleme gleicher Form zu lösen gestattet, und dank der von jenen Resultaten selbst dialektisch geschaffenen Korrekturen der erhaltenen Resultate, es ermöglicht, unendlich differenzierte Aufgaben zu erfüllen“ (Bourdieu 2009: 169). Diese Aufgaben sind „das Produkt der systematischen Applikation einer kleinen Anzahl zusammenhängender praktischer Prinzipien“ (Bourdieu 2009: 190). Die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkschemata sind dem Akteur unbewusst. Mit unbewusst ist hier „nicht im psychoanalytischen Sinn [gemeint (SK)], sondern insofern, als ihre Genese bzw. ihre Geschichte vergessen wurde“ (Maiss 2006: 245).

Mit dem Habitus wird nicht nur versucht, den Dualismus von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden, sondern auch denjenigen von Determinismus und Freiheit zu umgehen (vgl. Schwingel 2000: 67). Die Frage danach, wie die Determination des

⁶⁵ Die feinen Unterschiede.

Habitus durch die Sozialstruktur entsteht, ist eng mit dem Einfluss der unterschiedlichen Lebensbedingungen des Akteurs in der frühen Kindheit verknüpft, die als Basis für die spätere Entwicklung dieses Akteurs von großer Bedeutung ist (vgl.: Zimmermann 2006: 57). Hier spielen die externen sozialen Strukturen eine entscheidende Rolle. Durch die (stille⁶⁶) Verinnerlichung und Übernahme von „Normen und Werten einer sozialen Gruppe“, in der wir aufwachsen, werden wir, wie Bourdieu es nennt, „sozial konditioniert“ (Zimmermann 2006: 56⁶⁷). Die daraus entstehenden Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata bezeichnet Bourdieu als Habitus. Dieser Habitus bestimmt „weniger einzelne Praktiken inhaltlich [...], als vielmehr die Art und Weise ihrer Ausführung“ (Schwingel 2000: 69). Mit anderen Worten werden nicht die Praktiken an sich, sondern die Möglichkeitsgrenzen der Praktiken durch den Habitus festgelegt (vgl. ebd.: 66, vgl. auch Rosenberg 2008: 29). Kurz: Der Habitus lässt sich damit als „konditionierte und bedingte Freiheit“ betrachten (Bourdieu zit. nach Weiß 2009: 34).

Der Habitus „verbindet den objektiven sozialen Raum, strukturiert durch Klassen und deren Kapitalausstattung, mit dem subjektiven Bezugsrahmen“ (Lohmann 2008: 84). Bourdieu betont dabei die *Dialektik* zwischen der sozialen Lage und objektiven Umwelt einerseits und dem Habitus andererseits. An dieser Stelle kommt der Begriff des Kapitals ins Spiel. Hierzu sagt er: „Grundlage jenes alchemistischen Prozesses, worin die Verteilungsstruktur des Kapitals, Bilanz eines Kräfteverhältnisses, in ein System wahrgenommener Differenzen, distinktiver Eigenschaften, anders gesagt, in die Verteilungsstruktur des in seiner objektiven Wahrheit verankerten symbolischen und legitimen Kapitals verwandelt wird, ist die Dialektik von sozialer Lage und Habitus“ (Bourdieu 1996: 281). Mit anderen Worten entsteht „der Habitus [...] in der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt als Instanz der Individualisierung und Vergesellschaftung, wobei er ein Produkt von individuellen und kollektiven Erfahrungen ist“ (Rosenberg 2010: 57).

Für Bourdieu ist der Habitus das verinnerlichte Soziale bzw. die Gesellschaft, wobei dem Subjekt seine Handlungsfähigkeiten und die Auswahlmöglichkeiten als *aktiver* und gesellschaftlich geprägter Akteur erhalten bleiben. Das heißt, der Habitus als Erklärungsmuster ist keineswegs als isoliert funktionierend zu verstehen. Vielmehr ist er mit den sozialen Feldern verknüpft. „Der Habitus ist abhängig von Kapital, das ihm auf

⁶⁶ Bourdieu spricht hier von einer „stillen Pädagogik“ (Sozialer Sinn 1987: 128), die den Habitus bildet.

⁶⁷ Grundwissen Sozialisation 2007.

einem Feld zur Verfügung steht“ (Rehbein 2006: 111). Während es bei dem Habitus – nach Bourdieu – um „inkorporierte Strukturen“ geht, bezieht sich der Feldbegriff auf „objektivierte Strukturen“ (vgl. von Rosenberg 2010: 51f.). Die sozialen Felder „repräsentieren [...] die externen sozialen Strukturen, die von niemandem vorgedacht oder beabsichtigt wurden und innerhalb derer sich der Habitus ausbildet“ (Weiß 2009: 50). Es besteht „zwischen Habitus und Feld [...] ein unauflösliches Komplementärverhältnis“ (Schwingel 2000: 73). D. h., damit „die objektiven Strukturen und Beziehungen [...] überhaupt existieren können, müssen sie von habitus-orientierten Praktiken immer wieder hervorgebracht werden. Habitus und Feld können also nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Er herrscht zwischen ihnen ein Verhältnis des ‚ontologischen Einverständnisses‘ (Bourdieu 1998: 144)“ (Ralph Weiß 2009: 50). Durch die Verknüpfung von Habitus und Feld, die einander ergänzen und einander durchdringen, wird soziale Praxis generiert (vgl. ebd.). Die Vermittlung zwischen der Handlungsebene und Strukturebene bildet den Habitus.

Schwingel beschreibt die Verinnerlichung externer sozialer Strukturen als Transformation dieser Strukturen. Dies vollzieht sich mit der Inkorporation von äußeren in innere Gefüge, welche kognitiven, evaluativen, motivationalen sowie handlungsgenerierenden Typs sind. Zurückgreifend auf Bourdieu verdeutlicht Schwingel, dass es sich nicht um eine mechanische Verinnerlichung handelt, sondern dass sie ihrerseits aufgrund der kennzeichnenden Logik der Organismen dauerhaft und systematisch wirksam ist (vgl.: Schwingel 2000: 66).

Führt der Habitus als Erzeugungsprinzip zu angemessenen Praktiken in der sozialen Welt, so ist die Rede vom im Körper des Menschen verankerten *sozialen* (wie z. B. religiösen, politischen, ästhetischen) *Sinn* (vgl. Schwingel 2000: 62). Dieser vorreflexive und oder implizit – so Bourdieu zit. nach Schwingel (2000: 61) – „praktische Sinn dient den Akteuren als Orientierungssinn, der ihnen hilft, sich innerhalb der sozialen Welt im Allgemeinen und in spezifischen Praxisfeldern im Besonderen zurechtzufinden. Zugleich fungiert er als Sinn für die Ausführung von Praktiken, die »sinnvoll, d. h. mit Alltagsverstand, ausgestattet sind« (SoSi 127)⁶⁸. Mit anderen Worten funktioniert der soziale Sinn des Habitus, wenn die Passung zwischen den Entstehungsbedingungen des Habitus, die mit der Verinnerlichung externer sozialer Strukturen (während der Sozialisation) verknüpft sind, und den Anwendungsbedingungen dieses Habitus besteht. In

⁶⁸ Hervorhebung im Original.

Anlehnung an Bourdieu geht Maiss auf die Wichtigkeit der Passung zwischen Anwendungs- und Entstehungsbedingungen des Habitus für die Reproduktion von sozialen Strukturen ein und sagt: „Sofern der Habitus unter den gleichen gesellschaftlichen Bedingungen zur Anwendung kommt, denen er seine Aktualgenese verdankt, trägt er mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Reproduktion (und nicht zur Transformation) der (scheinbar) objektiven Bedingungen und Spielregeln bestimmter sozialer Felder bei“ (Maiss 2006: 247). Die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata werden in diesem Falle nicht in Frage gestellt (vgl.: Schwingel 2000: 77). Die Übereinstimmung der objektiven Strukturen eines sozialen Feldes, wo ein Habitus angewendet wird, mit den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata erklärt die Selbstverständlichkeit und Sicherheit dieses Habitus bei seinem Umgang mit der sozialen Welt (vgl. Bourdieu 1987: 50).

Damit diese Passung für die beiden Bedingungen bestehen bleibt, müssen „neue Anforderungen der Umwelt [...] immer wieder im Habitus integriert werden“ (Lohmann 2008⁶⁹: 84). Da der Habitus normalerweise dazu neigt, sich durch die Schaffung eines möglichst für seine Entstehungsbedingungen passenden Milieus vor Krisen und kritischer Befragung zu schützen (vgl. Bourdieu 1987⁷⁰: 114), herrscht die Tendenz zur Reproduktion von bestehenden sozialen Strukturen (vgl. Schwingel 2000: 77). In diesem Zusammenhang spricht Rieger-Ladich vom „Determinismus-Verdacht“ (2005: 283), der normalerweise, zumindest im deutschsprachigen Raum, mit Bourdieus Habitusstheorie verknüpft ist (vgl. ebd.), wird aber in neuen Lesarten von Bourdieus Arbeiten geprüft und teilweise auch ausgeschlossen. An dieser Stelle stellen sich die Fragen: Was geschieht, wenn ein Akteur auf soziale Strukturen und Praxisverhältnisse trifft, die für den sozialen Sinn seines Habitus bzw. für seine Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata nicht selbstverständlich sind? Eine derartig mangelnde Passung ist ein wichtiger Ausgangspunkt für bildungstheoretische Anschlüsse an Bourdieu. Darauf werde ich im Folgenden im Rahmen der Darstellung ausgewählter Ansätze zum Thema Habitus und Bildung eingehen, um darauf basierend dann kurz die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Bildungsprozesse zu definieren.

⁶⁹ Interkulturelles Lernen durch Schüleraustausch.

⁷⁰ Sozialer Sinn.

2.2.3 Bildungsprozess als Habitustransformation und Entstehung eines neuen soziokulturellen Kontextes

In diesem Abschnitt werden einige der relevanten Arbeiten und Ansätze zum Thema Bildung und Habitus dargestellt, wobei der Fokus auf der Möglichkeit der Habitustransformation bzw. Entstehung eines neuen Habitus oder bestimmter Habitusdimensionen liegen wird. Diese dient dazu, einen *bildungstheoretischen* Rahmen aufzubauen, in dem und durch den ich die Frage meiner Forschung beantworten kann, nämlich, *wie* der Chat zu den untersuchten Bildungsprozessen beiträgt. Zum Schluss dieses Kapitels werde ich eine Zusammenfassung geben, die in erster Linie zur Erklärung dient, was ich unter Bildungsprozessen verstehe, und wie diese mit Interkulturalität in Verbindung stehen. Der Zusammenhang zwischen diesen Bildungsprozessen und dem Chat wird ab *Kapitel* (4) erläutert.

Der Ansatz von Peter Alheit

Peter Alheit war einer der ersten, die versuchten, eine Verbindung zwischen Bourdieus Sozialtheorie sowie der Bildungsforschung und Bildungstheorie herzustellen. In seiner Arbeit *Leben Lernen* (1992) geht es Alheit in erster Linie darum, die gesellschaftliche Struktur und die subjektive Perspektive als zwei füreinander unverzichtbare Komponenten der Lern- und Bildungsprozesse zu verknüpfen. So „siedelt [er (SK)] Lern- und Bildungsprozesse, die er überwiegend synonym gebraucht, an der Schnittstelle zwischen Subjekt und Struktur an, die er wiederum an ein empirisches Subjekt bindet“ (von Felden 2004: 78). Dabei geht es darum, „Prozesse der Entwicklung und Aufnahme von Neuem zwischen Struktur und Subjekt zu verorten“ (ebd.: 74).

Alheit zufolge sind die „Lernprozesse zwischen Struktur und Subjektivität [...] vielfältig, aber sie werden nur verständlich, wenn wir *beiden* Polen gerecht werden: den strukturellen Rahmenbedingungen unseres Lebens und den spontanen Dispositionen, die wir zu uns selbst einnehmen. Zwischen diesen Polen entstehen »Lebenskonstruktionen« (*Bude*), die auf Strukturen zurückführen können“⁷¹ (Alheit 1992: 74). Diese vorwiegend soziologische Perspektive entspringt seiner Kritik zu dem oben dargestellten Ansatz von Marotzki, der für Alheit „eine Abkehr von gesellschaftstheoretischen Problemen und die Hinwendung zum Subjekt“ (Alheit 1992: 13) darstellt. Auf diese Kritik geht Rosenberg ein und sagt: „Alheit (1992, S. 36f.) kritisiert Marotzkis Ausführungen dahingehend, dass mit der

⁷¹ Hervorhebungen im Original.

Individualisierungsthese die kollektive Einbindung von Bildungsprozessen verkannt wird, wodurch die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung aus dem Blick geraten“ (2011: 319). Alheit ist der Meinung, dass „im Interesse einer plausiblen Bildungstheorie seine [Einzelfall- bzw. Subjekt- (SK)] Beziehung zur Strukturebene geklärt sein [muss (SK)]“ (Alheit 1992: 59). Rosenberg zufolge fordert Alheit hier einen „Anschluss der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung an eine empirisch fundierte Gesellschaftsanalyse“ (2011: 319). Dieses Plädoyer erklärt Alheit durch zwei Aspekte der Biographie des Individuums – „die soziale »Hülle« des Individuums, eine Art äußerliches Ablaufprogramm, ohne das eine moderne Lebensführung unmöglich geworden ist“, und seine „ganz spezifische und intime Binnensicht, die Synthese einer einzigartigen Erfahrungsaufschichtung“ (Alheit 1992: 59). Mit anderen Worten ist die biologische und soziale subjektive Einzigartigkeit nur innerhalb des umgebenden sozialen Raumes bzw. der Struktur möglich (vgl. Alheit 1992: 63). Die Binnensichtweisen, die sich bspw. durch Begegnungen mit dem Anderen, mit dem Fremden, entwickeln, „sind hochspezifisch, aber sie entstehen auf der Folie der strukturellen Bedingungen der Biographie und wirken auf sie zurück. Lernprozesse finden deshalb durchaus nicht nur auf der Binnenebene statt, sondern oft am »Schnittpunkt« zwischen Subjekt und Struktur“ (Alheit 1992: 60).

Alheit sieht eine Lösung für diese Problematik im Habituskonzept (vgl. ebd.). Dabei spricht er von einem biographischen Hintergrundwissen und seiner Relevanz zu Lern- und Bildungsprozessen. So sagt er: „Wir verfügen über ein biographisches Hintergrundwissen, das uns prinzipiell in die Lage versetzt, in dem sozialen Raum, in dem wir uns bewegen, als Individuen zu überleben“ (Alheit 1992: 75). Dieses Wissen „stellt [...] in doppeltem Sinn eine Ressource für Bildungsprozesse dar: Es hält die reflexiv verfügbare Selbstreferenz prinzipiell *offen* und schafft die Voraussetzung dafür, daß wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können, ohne dabei jene »Lebenskonstruktionen« zu revidieren. [...] Biographisches Hintergrundwissen ist aber zugleich ein Potential zur Veränderung von Strukturen“⁷² (ebd.: 76). In Anlehnung an Alheit schreibt und zitiert Herzberg, dass Alheit davon ausgeht, „dass das biographische Hintergrundwissen, über das die Einzelnen verfügen, ihnen die Möglichkeit eröffnet, den sozialen Raum, in dem sie sich bewegen, zu nutzen“ (2004: 69). Alheit, so Herzberg weiter, schließt dabei aus, dass jemand „von uns alle denkbaren Möglichkeiten“ habe (ebd.). Dennoch haben wir „im Rahmen eines begrenzten Modalisierungspotentials [...] mehr Chancen, als wir jemals

⁷² Hervorhebung im Original.

realisieren werden“ (Alheit 1993: 398 zit. nach Herzberg 2004: 69f.). Diesbezüglich schreibt Alheit „vom Potential des »ungelebten Lebens«, das die Biographie umfasst. »Das intuitive Wissen darüber ist Teil unseres ›praktischen Bewusstseins‹ (Giddens). Es ist reflexiv nicht einfach zugänglich, dennoch stellt es ... eine ganz außergewöhnliche Ressource für Bildungsprozesse dar« (ebd.). Durch die Offenhaltung der reflexiv verfügbaren Selbstreferenz wird die Voraussetzung geschaffen, „dass wir zu uns selbst eine andere Position einnehmen können, ohne dabei jenen versteckten ›Sinn‹ zu revidieren“ (Alheit 1993: 398 zit. nach Herzberg 2004: 69). An dieser Stelle spricht Alheit von so genannten *transitorischen Bildungsprozessen*, bei denen es um einen Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges geht (vgl. Alheit 1993: 399). Laut Herzberg sind solcherlei Bildungsprozesse gewissermaßen abduktiv und keineswegs statisch. Er verweist darauf, dass in transitorischen Bildungsprozessen Wissensbestände als Teilaspekte neuer Kontexte interpretiert werden und nicht auf bereits existierenden strukturellen Zusammenhängen beruhen. Daraus lässt sich nach Herzberg schließen, dass neues Wissen die Beschaffenheit des „Wissensgebildes“ verändert und nicht einfach nur in den bestehenden Komplex des „biographisch angehäuften Wissens“ eingefügt wird. Das Vorhandensein bestimmter Fähigkeiten ist für die „BiographieträgerInnen“ gemäß Herzberg unumgänglich (Herzberg 2004: 69).

Im Zentrum Alheits bildungstheoretischer Überlegungen steht die *wechselseitige* Abhängigkeit von Struktur und Subjektivität (vgl. ebd.: 67). Alheit betrachtet Bildung sowohl als innerliches Verarbeitungsgeschehen der Subjekte, als auch als Kommunikation mit strukturellen Verhältnissen (vgl. Alheit 1992: 48). „Damit komme nicht allein die Instrumentalisierung Einzelner durch dominierende gesellschaftliche Strukturen in den Blick, sondern umgekehrt auch der implizite Einfluss biographischer Entscheidungen auf die sozialen Rahmenbedingungen“ (von Felden 2004: 76). Dabei nimmt er Bezug zu Bourdieus Konzept des sozialen Raumes und dessen einschränkenden Einfluss auf die Bildungsbiographien der Einzelnen. Der Möglichkeitsspielraum eines Einzelnen unterscheidet sich von einem Einzelnen zum anderen und ist nie gleich.

Ausgehend von Jeffrey Alexanders *intra-action environments*⁷³, deren Wirksamkeit „durch spezifische horizontbildende, allerdings begrenzte »Handlungswelten«, *konkrete*

⁷³ Jeffery Alexander spricht hier in Bezug auf Talcott Parsons. Die *intra-action environments* stehen für Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit (Alheit 1994: 180).

*Lebenswelten, soziale Milieus und individuelle Biographien*⁷⁴ (Alheit 1994: 181) bedingt ist, verweist Alheit *implizit* auf eine Möglichkeit der Habitustransformation. Hierzu schreibt er:

„Nehmen wir nur an, die horizontbildenden Ressourcen internalisierter kultureller Muster, etwa des inkorporierten Habitus, den wir erworben haben, würden wertlos. Nehmen wir weiter an, wir müßten – freiwillig oder unfreiwillig – unser soziales Ursprungsmilieu verlassen. Unterstellen wir schließlich, dies alles führe zum »Umschreiben« unserer Biographie. Dann ungefähr hätten wir den Krisenfall, daß die »Umwelten« unseres Handelns so sehr in Bewegung gerieten, daß Reaktionsbildungen unausweichlich wären – wenn man so will: das Szenario der Individualisierungsthese“ (ebd.).

An einer anderen Stelle und in Bezug auf Bourdieus Beispiel des Metrostreckennetzes (vgl. Alheit 1990: 60) schreibt Alheit (ebd.: 61):

„Wenn Individuen [...] im Prozeß radikaler Modernisierung überkommender Lebenswelten von den Ressourcen überlieferter oder fraglos geteilter Erfahrung abgeschnitten werden, geht mit der *Vernetzbarkeit* in kollektive Zusammenhänge womöglich eine zentrale biographische Kompetenz verloren“⁷⁵. „Wir »lernen« im Zuge von Modernisierungsprozessen, auf fraglos akzeptierte lebensweltliche Sicherheiten und Konventionen zu verzichten. In diesem unfreiwilligen Verzicht steckt zweifellos das Risiko banalen Verlernens, des Rückfalls in »vorkonventionelle« Verhaltensweisen. Aber es besteht auch die Chance, daß wir »postkonventionelle« Handlungsschemata ausbilden und uns damit ganz neue biographische Bewegungsspielräume erschließen“ (ebd.: 63).

Wie sich aber der Habitus im Rahmen eines Bildungsprozesses transformiert, bleibt ohne explizite Erläuterung. Selbst Alheits Lern- und Bildungsbegriffe wurden sogar dafür kritisiert, dass diese nicht explizit erläutert werden (vgl. von Felden 2004: 78f.). Eine Transformation des Habitus im Sinne von Bildungsprozessen wird von Alheit ausgeschlossen (vgl. Rosenberg 2010: 59). Die impliziten Potentiale des Habitus werden – ihm zufolge – aber in Bildungsprozessen ausgeschöpft.

Im Folgenden werde ich auf den Ansatz eingehen, der sich mit der habitustheoretischen Zusammenführung der Bildungstheorie und Gesellschaftstheorie befasst und dessen Ausgangspunkt, wie bei Alheits Ansatz, die Kritik an der Fokussierung der

⁷⁴ Hervorhebungen im Original.

⁷⁵ Hervorhebung im Original.

Biographieforschung auf Einzelfallstudien und die Rekonstruktion von subjektiven Bildungsprozessen darstellt. Dabei wird die Möglichkeit von Habitustransformationen expliziter angesprochen werden.

Der Ansatz von Lothar Wigger

In Anlehnung an u. a. Krüger und Engler kritisiert Wigger (2004, 2006, 2007) die Fokussierung der Biographieforschung auf Einzelfallstudien und dass in „der Konzentration auf subjektive Erzählungen und deren biographische Interpretation [...] die Gesellschaftlichkeit des individuellen Denkens, Wahrnehmens und Handelns oft nur als abstrakt-allgemeiner Verweis in den Blick [kommt (SK)] (zu den Ausnahmen gehören z. B. Alheit et al. 1999)“ (Wigger 2006: 101). Dabei werden „die gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität und Individualität“ wenig wahrgenommen (Wigger 2006: 102), obwohl die Biographieforschung – so Wigger – zusätzlich zu der Orientierungsmöglichkeit der Individuen bei anomischen Zuständen „auch Erkenntnisgewinn über soziale Strukturen und gesellschaftliche Wandlungsprozesse vermittelt über die Analyse biografischer Erfahrungen und individueller Wahrnehmungen“ (2007: 171) und diese erforschen sollte. Wiggers Kritik bezieht sich vor allem auf Marotzkis und Kollers bildungstheoretisch orientierte und empirisch fundierte Biographieforschung. Bezogen auf Marotzkis Einzelfallanalysen (1990) findet Wigger Marotzkis benutzten Bildungsbegriff „sehr allgemein“ (Wigger 2007: 179). Marotzkis Bildungsprozessanalysen, die sich mit der Aufforderung zur Biographisierung in narrativen Interviews beschäftigen (vgl. Wigger 2007: 179), seien – so Wigger – „eher identitäts- als bildungstheoretisch“ (ebd.: 180). Dies begründet er damit, dass „die Rekonstruktion eines mehr oder weniger differenzierten und prozessierenden Gefüges kategorial erschlossener Weltausschnitte als Kontexte des individuellen Selbstkonzeptes“ (ebd.) außer Acht gelassen wurden. Marotzkis Analysen – so wie die anderen Einzelfallstudien (vor allem auch Kollers) – zielen auf „nur eine generelle Bestätigung des Individualisierungstheorems“ ab. Dadurch wird „die soziologische Relevanz erziehungswissenschaftlicher Bildungsprozessanalysen [...] nicht ausgeschöpft“ (ebd.: 179).

Wigger und auch Alheit zufolge besteht im Habituskonzept die Möglichkeit, die Bildungstheorie und Gesellschaftstheorie zusammenzudenken. Gegenüber der oben dargestellten Problematik zielt Bourdieu anhand seiner Habitusstheorie – so Wigger –

„auf den Nachweis einer durchgängigen gesellschaftlichen Bestimmtheit von Subjektivität und von ihrem Denken, Wahrnehmen, Handeln“ (2006: 102) ab.

Für die Beantwortung der Fragen nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und Habitusstheorie, genauer, „nach dem Zusammenhang und der Differenz von Bildungsprozessen und Wandlungen des Habitus“ (2006: 103) und ob „sich in Bourdieus empirischen Studien Ansatzpunkte für bildungstheoretische Analysen [finden (SK)]“ (Wigger 2006: 110), stützt sich Wigger auf exemplarische „Reanalysen des empirischen Materials von Bourdieus großer Studie ‚Das Elend der Welt‘“⁷⁶, welche „die Möglichkeiten bildungstheoretischer Interpretation seiner Sozioanalysen aufzeigen, so dass die Kompatibilität und die Eigenständigkeit des bildungstheoretischen Ansatzes neben der Habitusstheorie deutlich werden“ sollen (ebd.: 104).

Wigger zufolge weist die Gegenüberstellung von „Habitusstheorie und Bildungstheorie auf blinde Flecken der je anderen Theorie hin“ (2006: 110). Er geht dabei davon aus, dass „das Habituskonzept [...] an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft an[setzt (SK)] und [...] gesellschaftliche Strukturen und individuelle Praxis als geschichtlichen Prozess [vermittelt]“. Er betrachtet die Habitusstheorie daher als „ein alternatives Theorieangebot für soziologisch aufgeklärte biographische Analysen“ (102f.). Hinweisend auf die theoretische Nähe der Begriffe Bildung und Habitus, meint Wigger, dass Bourdieu „Fragen der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung des Habitus“ aus der Sicht eines Bildungstheoretikers erörterte (Wigger 2006: 104). Bezugnehmend auf das Verständnis von Bildungsprozessen als grundlegender Wandel des Selbst- und Weltverständnisses und einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses und gemäß dieser Nähe zwischen Habitus und Bildung „könnten Bildungsprozesse [...] auf den Habitus bezogen werden, als dessen Transformation und radikale Veränderung, als Umformung und Gewinnung eines neuen *Prinzips* individueller Praxis“ (Wigger 2006: 105). Wigger geht es jetzt darum, „zu klären, ob Bildung im Sinne einer Transformation des Prinzips individueller Praxis mit der Theorie des Habitus, so wie sie Pierre Bourdieu vorgelegt hat, vereinbar ist“ (Wigger 2006: 105).

⁷⁶ „Inspiziert durch die Studie ‚Das Elend der Welt‘ haben in mehreren Ländern Forschungsgruppen die menschlichen Folgen und individuellen Kosten des gesellschaftlichen Wandels aufgrund der Strukturreformen der letzten zwei Dekaden untersucht“. Beispiel dafür ist die in Deutschland durchgeführte Untersuchung, deren Ergebnisse unter dem Titel ‚Gesellschaft mit begrenzter Haftung‘ 2005 erschienen sind“ (Wigger 2007: 184).

Fokussiert auf das Konzept der Trägheit des Habitus als Ausgangsbasis für seine Überlegungen zur Habitustransformation geht Wigger davon aus, dass sich „Erwartungen gesellschaftlicher Veränderungen durch individuelle Praxis [...] durch Bourdieus Theorie enttäuscht [sehen], die so sehr die Bedingtheit, die Angepasstheit und die Bedingungen reproduzierende Funktionalität des Habitus herausstellt und an ihm insbesondere seine Beharrungskraft betont“ (Wigger 2006: 106). Dabei geht er auf Bourdieus Beschreibung vom Habitus „als dauerhaft, aber nicht ewig gleich, als träge, aber auch als in Grenzen wandlungsfähig“ (Wigger 2006: 109) ein. Wigger ist damit der Meinung, dass Bourdieu hier durch seine Akzentuierung der Trägheit des Habitus einen radikalen Wandel ausschließt (ebd.: 109f.).

Die oben erwähnten Reanalysen, in denen „sich Hinweise auf Bildungsprozesse im Sinne des Aufbaus eines neuen Selbst- und Weltverständnisses als Grundlage einer neuen Stellung zu sich und zur Welt [finden (SK)]“ (Wigger 2006: 111) „zeigen, dass eine bildungstheoretische Interpretation den soziologischen Analysen von Bourdieu und seiner Forschungsgruppe durchaus neue Aspekte abgewinnen kann“ (Wigger 2006: 115). Wigger ist der Meinung: Die „umgekehrte Probe, eine habitustheoretische Interpretation von bislang ausschließlich als Exempel für Bildungsprozesse herangezogene Lern- und Bildungsgeschichten steht noch aus. Ihr Gewinn würde drin bestehen, die sozialen Bedingungen deutlicher zu bestimmen, die Bildungsprozesse ermöglichen und sie auch behindern“ (Wigger 2006: 115f.). Bourdieu et al. (1997: 826) zitierend kann Soziologie „jenen, die leiden, einen Weg [eröffnen (SK)], ihr Leiden auf gesellschaftliche Ursachen zurückzuführen und sich solcherart vom Gefühl eigenen Verschuldens zu befreien“ (Wigger 2006: 116). Mit diesem Verständnis der Soziologie zielt Bourdieu – so Wigger – „auf nicht weniger als auf einen Bildungsprozess“ (Wigger 2006: 116) ab. Bezüglich der oben gestellten Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Habitus kommt Wigger zu der Antwort, dass das „Konzept einer durch soziologische Aufklärung angeregten Transformation der Sichtweise [...] Subjekte voraus[setzt (SK)] – oder besser formuliert – [...] auf Akteure [hofft (SK)], die aus dem Aufweis der sozialen Bedingtheit ihres Habitus die Konsequenz einer Bildungsanstrengung ziehen“ (Wigger 2006: 116). Somit „sind Bildungsprozesse als radikale Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses zumeist nicht zu erwarten“, Wigger spricht dabei von „blockierten Bildungsprozessen“ oder „verhinderten Bildungsprozessen“ (Wigger 2007: 188).

Bezogen auf die Studie „Das Elend der Welt“ oder auf das deutsche Pendant „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“ meint Wigger, dass eine habitustheoretische Deutung, „die auf habituell nicht zur Verfügung stehende Strategien des beruflichen Erfolgs aufmerksam macht“ (2007: 189), „die Bindung an ein spezifisches Milieu“ akzentuiert (Wigger 2007: 188). In Abgrenzung dazu „achtet eine bildungstheoretische Sicht besonders auf die subjektiven Leistungen im Umgang mit vorgegebenen Lebensbedingungen bzw. in deren Reflexion und könnte auf Grenzen wie Alternativen der rekonstruierten Selbst- und Weltbilder aufmerksam machen“ (Wigger 2007: 189). Man fokussiert „den Weg von einem fremdbestimmten zu einem selbstbestimmten biographischen Entwurf [...] oder rekonstruiert die kategorialen Strukturen von Selbst- und Weltverständnis“ (Wigger 2007: 188).

Obwohl Wigger die Vernachlässigung der „gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität und Individualität“ (Wigger 2006: 102) kritisiert, fällt er „hinter den eigenen Anspruch zurück, eine Kategorie zu Rekonstruktion von gesellschaftlichen Strukturen jenseits einer subjektiven Aneignung zu benennen“ (Rosenberg 2011: 52). Kritisiert wird also an Wigger seine Achtlosigkeit gegenüber der Rekonstruktion von gesellschaftlichen Strukturen im Habitusbegriff und die einseitige Fokussierung auf die Rekonstruktion der Selbst- und Weltverhältnisse (ebd.: 61). Aus Wiggers Ansätzen bleibt dabei weiter die Frage offen, wie sich eine Habitustransformation vollzieht (vgl. ebd.). Für die Auseinandersetzung mit dieser offenen Frage wird nun auf einen weiteren Ansatz eingegangen, der sowohl für die Ausbildung des habitustheoretischen Bezugsrahmens als auch für meinen empirischen Teil der Arbeit von besonderem Interesse ist.

Der Ansatz von Florian von Rosenberg

In der Auseinandersetzung mit mehreren Sozial- und Bildungswissenschaftlern (u. a. Bourdieu, Marotzki, Alheit, Herzberg, Wigger, Koller, Nohl) versucht Rosenberg (2011) in seiner Dissertation *Bildung als Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen* die Frage zu beantworten, ob und wie sich ein gesellschaftlich fundierter Habitus transformiert. Der Habitus wird hier „als eine Überlagerung von mehreren Logiken der Praxis“ (ebd.: 258) verstanden. In seiner Arbeit stützt sich Rosenberg auf eine Habitusrekonstruktion, „die akteursgebundene [eine (SK)] Perspektive auf diskursive und nicht-diskursive Praktiken einnimmt“ und auf Feldrekonstruktionen, die „mit den Mitteln einer Diskursanalyse eine akteursgelöste Perspektive auf diskursive und nicht-diskursive Praktiken“ untersuchen (ebd.: 115). Durch

die Feldrekonstruktionen wird gezeigt, dass die hier rekonstruierten Bildungsprozesse mit gesellschaftlichen Eigenlogiken eng verbunden sind. In dieser Darstellung von Rosenbergs Ansatz stehen die Habitusrekonstruktionen im Zentrum meines Interesses.

Am Ende dieser Darstellung von Rosenbergs Ansatz möchte ich lediglich auf einen Kritikpunkt eingehen, der auch als Übergang in den darauffolgenden Abschnitt gelten kann. Rosenberg greift zu Beginn seiner theoretischen Überlegungen zur Möglichkeit von Habitustransformationen drei Einschlagpunkte auf, welche die im Habitus angelegten Differenzen und somit die Unabschließbarkeit des Habitus unterstreichen (ebd.: 73ff.). Diese sind: Erstens, der vernachlässigte Aspekt der Mehrdimensionalität des Habitus, wobei ein Habitus „als ein mehrdimensionales Überlagerungsverhältnis von unterschiedlichen Logiken der Praxis“ gesehen werden kann (ebd.: 79). Zweitens, die Iterabilität eines Habitus. Rosenberg ist hier der Meinung, „dass bei jeder Reproduktion des Habitus eine zeitliche Differenz entsteht, welche die Möglichkeit einer andersartigen Wiederholung eröffnet“ (ebd.: 80). Und drittens, die Inkongruenz zwischen Habitus und Feld. Eine Passungsschwierigkeit zwischen Habitus und Feld könnte Differenzpotentiale verursachen, welche dann zur Transformation eines Habitus führen können (vgl. ebd.: 80f.).

Ausgangspunkt von Rosenbergs Überlegungen „ist das Bemühen, Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung in ein produktives Wechselverhältnis zu stellen“ (ebd.: 305). Bezugnehmend auf Bourdieu und Wacquant ist Rosenberg der Meinung, dass „Bildungsprozesse [...] genauso aus der Perspektive ihrer habituellen Produktion, Reproduktion und Transformation gesehen werden [müssen (SK)], wie sie auch aus der Perspektive ihrer Fundierung in gesellschaftlichen Feldstrukturen betrachtet werden müssen“ (ebd.). Seine empirische Untersuchung dazu besteht sowohl aus auf der Ebene des Individuums fokussierenden habitustheoretischen Rekonstruktionen von Biographien und Bildungsprozessen, als auch aus Feldrekonstruktionen auf der Ebene von gesellschaftlichen Strukturen. Rosenberg verweist dabei, im Gegensatz zu der Einsicht, dass sich der Habitus nicht transformiert (vgl. u. a. Alheit 1992, Reckwitz 2000, Herzberg 2004), auf eine neue Lesart des Habituskonzepts. Anhand qualitativer (dokumentarischer) Interpretationen von vierzehn biographischen Interviews kam Rosenberg zu dem Ergebnis, dass sich in all diesen Interviews Wandlungsprozesse aufzeigen ließen, als eine Form des Bildungsprozesses, und drei Habitustransformationen als eine zweite Form von Bildungsprozessen (vgl. ebd.: 306). Zusammenfassend

unterscheidet Rosenberg zwischen den zwei Formen von Bildungsprozessen wie folgt: „Während sich die Wandlung des Habitus auf die Transformation einer Dimension des Habitus bezieht, sind die [...] Transformationen des Habitus konstitutiv mehrdimensional angelegt [...]; sie beziehen sich demnach nicht auf die Transformation nur einer, sondern mehrerer Habitusdimensionen“ (ebd.: 117). Versteht man den Habitus als eine Überlagerung von mehreren Logiken der Praxis, so lassen sich die Wandlungs- und Transformationsprozesse „vor dem Hintergrund ihrer Bezugnahme auf Logiken der Praxis unterscheiden“ (ebd.: 285). Das heißt: „Während es bei Wandlungsprozessen des Habitus zu der Transformation einer Logik der Praxis kommt, bezieht sich Transformation des Habitus auf die Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis“ (ebd.: 285). In den Bildungsprozessen als Habitustransformation und -wandlung löst sich der Habitus „nicht von seiner biographischen Geschichte, vielmehr kommt es zu einer Neukonstruktion der historisch ausgebildeten Praxisformen; dadurch ergibt sich eine Distanznahme zu Teilen der eigenen Geschichte, welche Möglichkeiten für eine biographisch neu anschließbare Geschichte eröffnet“ (ebd.: 286). Diese Geschichte untersucht Rosenberg anhand weiterer Feldrekonstruktionen.

Basierend auf seinen Habitusrekonstruktionen erarbeitete Rosenberg zwei Phasentypiken, welche zur Aufklärung der Strukturen von Bildungsprozessen dienen. Rosenberg unterscheidet vier Phasen der ersten Form des Bildungsprozesses, nämlich der *Wandlung des Habitus*, und fünf Phasen des Bildungsprozesses als *Transformation des Habitus*. Dabei verweist Rosenberg auf die starken Bezüge zu den Phasen der spontanen Bildungsprozesse von Nohl (2006), die ich im Abschnitt (2.4) darstellte. Im Folgenden werde ich zusammenfassend auf diese Phasen eingehen, da sie für die Rekonstruktionen der Bildungsprozesse in meiner Forschung von großer Bedeutung sind. Vorweg verweist Rosenberg darauf, dass innerhalb dieser Phasen „nochmals unterschiedliche Prozesse differenziert werden können. Innerhalb einer Phase können die verschiedenen Prozesse in ihrem Ablauf oder in ihren Überlappungsverhältnissen in den unterschiedlichen Fällen variieren“ (ebd.: 179). In den unterschiedlichen Phasen können sich auch ähnliche Prozesse bzw. Teilprozesse (mehrfach) wiederholen (vgl. ebd.: 182). „Die Prozesse innerhalb einer Phase gehen dabei ein dynamisches Wechselspiel ein“ (ebd.: 279). Die erste Phase im Prozess der Habituswandlung ist *die Phase des Fremdwerdens gegenüber einem biographisch relevanten Raum*. In dieser Phase kommt es bei allen rekonstruierten Fällen zu einer „Passungsschwierigkeit zwischen Habitus und Raum“ (ebd.: 307). Diese Passungsschwierigkeit, bzw. Krise, – so Rosenberg – „stellt einen Anlass für die folgenden

Bildungsprozesse dar, nicht jedoch eine zu lösende Aufgabe“ (ebd.). Eine Distanzierung von alten sozialen Bezügen und das Auslösen einer meist mit neuen Praxisformen einhergehenden Suche nach neuen Bezügen kennzeichnet diese Phase (vgl. ebd.: 308). Dabei spricht Rosenberg von Prozessen eines Fremdwerdens, einer Negation, einer Suche und einem Anschluss an einen neuen sozialen Raum als vier Teilprozesse der ersten Phase, welche sich teilweise überlagern (ebd.: 180). In dieser Phase kommt es somit „zu einer ersten Wandlung von Selbst- und Weltverhältnissen und einer Differenzierung des Habitus“ (ebd.: 308). Die zweite Phase der Habituswandlung ist *die Phase des Experimentierens mit Raumbezügen*. In dieser Phase geht es darum, „einen Umgang mit den neuen Raumbezügen zu finden“ (ebd.). Diese Phase enthält zwei Teilprozesse, nämlich „eine krisenhafte Empfindung von zuvor generierten Raumanschlüssen [...] sowie eine Suche nach neuen Raumanschlüssen“ (ebd.: 182). Umfasst diese Phase, wie die erste Phase, „Prozesse der Suche nach neuen Anschlüssen an soziale Räume und das krisenhafte Empfinden bereits gegebener Raumanschlüsse“, unterscheiden sich diese Prozesse aber in Bezug auf deren Funktion. In der zweiten Phase beziehen sich diese Prozesse auf die „neu ausgebildeten Praktiken“ und sind nicht mehr orientierungslos wie es der Fall in der ersten Phase ist (ebd.: 308). Dabei „kommt es [...] zu einem Experimentieren und Zurechtfinden mit und in einer neuen Praxis“ (ebd.). Hier schließt eine biographische Selbstreflexion an, in der sich „ein Prozess der Hinterfragung, der Projektion und Neuausrichtung [konstituiert (SK)]“ (ebd.: 309). Die dritte Phase betitelt Rosenberg als *Phase einer kritischen-reflexiven Distanznahme*. Diese Distanznahme, die meist durch „die in der zweiten Wandlungsphase evozierten, krisenhaft empfundenen Anschlüsse an soziale Räume“ ausgelöst wird, entwickelt sich „gegenüber den eigenen Praxisformen und Raumanschlüssen“ (ebd.: 184). Dabei geht es um eine Kritik einer generellen biographischen Haltung und nicht einer bestimmten, wie es der Fall in den ersten zwei Phasen war (vgl. ebd.: 309). In dieser Phase sprechen die interviewten Akteure von einer Wandlung ihrer Lebensorientierungen, welche sich „jedoch noch nicht vollständig etabliert und konsolidiert“ haben (ebd.: 309). Aus der Sicht der neuen Orientierungen werden die alten kritisiert. Die Akteure gelangen hier „in ein reflexives Verhältnis zu habitualisierten Strukturierungen [...]. Allerdings sind diese Reflexionen nicht als Prozesse jenseits einer Habitualisierung, sondern vielmehr als Zeugnisse eines gegenüber einer alten Struktur gewandelten Habitus zu lesen“ (ebd.: 311). Dies geht mit der Suche nach neuen Anschlüssen einher. Die letzte Phase des Bildungsprozesses als Habituswandlung ist *eine Phase der Suche und Etablierung von neuen Raumanschlüssen*. Hier wird nach neuen

passenden Praktiken und Raumschlüssen gesucht, die an die neu ausgebildeten Selbst- und Weltverhältnisse anschließen (ebd.). „Die Produktion von neuen biographischen Differenzen wird fortgeführt, und die neuen Selbst- und Weltverhältnisse werden in einem Praxiszusammenhang, der den Akteuren hierfür günstig erscheint, etabliert“ (ebd.). Im Unterschied zur zweiten Art von Bildungsprozessen, nämlich Prozessen der Habitustransformation, beziehen sich die Wandlungsprozesse auf eine einzige Praxisform (vgl. ebd.). Durch diese Prozesse unterläuft die Relation der unterschiedlichen Logiken der Praxis eine Wandlung, aber keine grundlegende Transformation (vgl. ebd.).

Bei den Bildungsprozessen als *Transformation eines Habitus* unterscheidet Rosenberg fünf Phasen. In der ersten Phase kommt es zu einer *Differenzierung eines Habitus*. Während dieser Phase verlaufen mehrere Teilprozesse: „Zunächst vollzieht sich ein Prozess des Fremdwerdens gegenüber einem zuvor biographisch relevanten sozialen Raum, dann folgt eine kritische Distanzierung gegenüber den Raumbezügen, woraufhin eine Suche nach Anschlüssen an neue soziale Räume beginnt und schließlich ein neuer Raumschluss gefunden wird“ (ebd.: 279). Dabei bildet der Habitus „über verschiedene Stadien hinweg einerseits eine neue Praxis [...], andererseits [wird (SK)] diese Praxis in einem neuen sozialen Raum verankert“ (ebd.: 312). In dieser ersten Phase wird schon, im Unterschied zu Wandlungsprozessen, mit den neuen ausgebildeten und etablierten Praktiken experimentiert. Darauf folgend kommt eine *Phase des Bruchs mit einem Praxiskomplex*. Es kommt nun zu einem „Bruch zwischen Habitus und Raum“. Dabei „kommt es [...] nicht nur zu einem Bruch mit einem Raum, sondern auch zu einem Bruch mit einer Praxis“ (ebd.: 281). Die in der ersten Phase neu ausgebildeten Praktiken bzw. Habitusverhältnisse werden beendet, was die Praxisformen destabilisiert und folglich in eine biographische Krise führt (vgl. ebd.: 312). Bei der Erklärung dieser Phase bezieht sich Rosenberg auf die Stadien der oben erwähnten Prozesse der Iteration. Hierzu schreibt Rosenberg:

„Sieht man den Habitus als einen Prozess, in dem sich der Habitus in seiner Funktion regelmäßig wiederholen muss, so kann in der Wiederholung immer auch von der Möglichkeit eines (un-)kalkulierten Fehlers, einer Abweichung, Veränderung oder Unwägbarkeit ausgegangen werden. Der Habitus bleibt in seinem Prozess durch die Möglichkeit der Abweichung immer unabgeschlossen. Der Zwang der Wiederholung wird hier gerade nicht als ein Zwang zur Reproduktion, sondern als die Möglichkeit der Transformation gewertet“ (ebd.).

Hierzu findet Rosenberg Anknüpfungen an unterschiedliche poststrukturalistische und praxistheoretische Arbeiten, in denen, grob formuliert, die Wiederholung und Andersheit und ihre Relevanz für die Transformation betont wird. Die dritte Phase ist *die Entstehung einer neuen Praxis der Selbstinterpretation*. Bezugnehmend auf Michael Foucaults Begriff der Technologien des Selbst spricht Rosenberg hier davon, dass sich „die Akteure [...] in Praktiken ein[üben (SK)], in denen sich ihre bisherigen Selbstinterpretationen transformieren“ (ebd.: 314). Durch die Differenz, die durch die neuen Selbstinterpretationen entsteht, kommt es zu einer neuen Phase, nämlich einer *kritisch-reflexiven Distanznahme* „gegenüber den eigenen biographischen Verhältnissen“ (ebd.: 315). Damit werden „die alten Selbst- und Weltverhältnisse weiter infrage gestellt“. Dies führt zu einer „Suchbewegung nach neuen biographischen Verhältnissen“, welche „den entscheidenden Prozess der Habitustransformation aus[löst (SK)]“ (ebd.: 315). Unter der letzten Phase, *der Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken*, spricht Rosenberg von einer „pluralen Ausbildung von neuen Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.). Für die Erklärung dieser Phase stützt sich Rosenberg auf verschiedene Studien unter den Begriffen *Mehrdimensionalität, Hybridität und Widerstreit*.

In Bezug auf Mehrdimensionalität teilt Rosenberg mit mehreren Sozial- und Bildungswissenschaftlern die Ansicht, dass „der Habitus weniger als ein homogener Block als vielmehr als Ensemble von unterschiedlichen Praktiken verstanden werden [kann (SK)]. Immer wieder zeigt sich, dass der Habitus nicht nur einer Logik der Praxis folgt, sondern dass er durch unterschiedliche Dimensionen wie beispielsweise Generation, Milieu oder Geschlecht strukturiert ist“ (ebd.). Rosenberg zufolge kann diese letzte Phase „durchaus in einen Zusammenhang gestellt werden mit den Lernprozessen, die Marotzki auf der Lernebene III in Anschlag bringt“⁷⁷, in dem das Subjekt sowohl sein kognitives Schemata als auch seinen Weltbezug verändert (ebd.: 317). Ferner verweist er auf den Zusammenhang mit Kollers Gedanken zur Pluralität und zum Widerstreit (vgl. ebd.: 317). Dabei kann die „Transformation der Relation von unterschiedlichen Logiken der Praxis [...] auch nicht als ein Prozess der Harmonisierung oder Stillstellung verstanden werden“ (ebd.). Es entsteht ein neues Verhältnis zwischen den unterschiedlichen Logiken der Praxis, welches dann zu neuen Konflikten führen kann. „Bildung kann so nur als ein unabschließbarer Prozess begriffen werden, in dem der Habitus sich immer wieder mit

⁷⁷ Siehe Abschnitt (2.1.1)

Relationierung seiner Mehrdimensionalität auseinandersetzen muss, sei es nun in tradierender oder, wie beschrieben, in transformierender Weise“ (ebd.: 317).

Rosenberg erklärt die Bildungsprozesse als Habituswandlungen und Habitustransformationen in einem ersten Schritt theoretisch und empirisch aus der Perspektive des Akteurs. In einem weiteren Schritt versucht er seine Arbeit gesellschaftstheoretisch zu fundieren, indem er Bildung und Gesellschaft zusammendenkt (vgl. ebd.: 307). Die dazu relevanten Anschlussversuche (z. B.: Alheit 1992, Herzberg 2004, Wigger 2007) sind Rosenberg zufolge defizitär (ebd.: 319). Dies begründet er damit, dass solche Versuche „gesellschaftliche Eigenlogiken, die sich jenseits von Akteurskonstruktionen [und somit seinen Selbst- und Weltverhältnissen (SK)] reproduzieren und transformieren“ vernachlässigen (ebd.: 319). Daher plädiert Rosenberg in seiner Dissertation für die Entwicklung eines Praxisbegriffs, der die Habitus- und Feldstrukturen vereinigt (vgl. ebd.: 319f.). Da die Habitusrekonstruktion in der Biographieforschung – so Rosenberg – schon etabliert ist, versucht er die Forschung um die Habitusrekonstruktion „durch Methoden für eine Feldrekonstruktion zu ergänzen“ (ebd.: 320). Hierfür stützt er sich auf unterschiedliche diskurstheoretische Arbeiten zur Darlegung der von ihm „rekonstruierten Bildungsprozesse vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Eigenlogiken“ (ebd.: 322). Rosenberg spricht dabei von zwei relevanten Achsen: „einerseits eine auf Praktiken der Selbstführung abzielende Achse, die im Zusammenhang mit sozialen Wandlungsprozessen von Arbeits- und Organisationspraktiken rekonstruiert wurde, und andererseits eine Achse, in der es um Praktiken einer ästhetischen Selbstausslegung ging“ (ebd.). Seine „Feldrekonstruktionen zeigen, dass die von [...] [ihm (SK)] rekonstruierten Bildungsprozesse je nach Perspektive als Produkte von gesellschaftlichen Strukturen gesehen werden, in denen es durch eine Inkorporierung von Machtverhältnissen zu einer gouvernementalen Selbstführung kommt. Genauso zeigen die Bildungsprozesse aus einer anderen Perspektive jedoch auch Formen, in denen sich die Akteure im Sinne einer Gegenmacht um eine ästhetische Selbstausslegung und damit gerade um die Überschreitung von Normalisierungstechniken bemühen. Beide Perspektiven können Geltung beanspruchen. Die Ambivalenz von Bildung ist nicht auflösbar.“ (ebd.: 325). Dabei geht es „auch um die Art der Perspektive [...], aus der eine Praxis rekonstruiert wird“ (ebd.). Hier spricht er von der Untersuchung der Praxis aus der Perspektive eines Feldes und der Perspektive eines Habitus. „Praxis ist damit immer doppeldeutig beobachtbar“ (ebd.: 215). Entsprechend der Relation zwischen Subjektivismus und Objektivismus wurde dafür plädiert, „beide Perspektiven mit

einzu beziehen. Ein (Bildungs-)Subjekt erscheint damit, wie dargestellt, gleichzeitig als unterwerfendes Unterworfenes und als ein unterworfenes Unterwerfendes. Die Ambivalenz ist damit auf Dauer gestellt“ (ebd.: 325).

Nach Rosenbergs Ansicht vernachlässigen die verschiedenen phänomenologischen, habitustheoretischen, diskurstheoretischen und pragmatistischen Ansätze „weitestgehend eine Rekonstruktion von sozialer Welt jenseits von Selbst- und Weltverhältnissen und damit eine Rekonstruktion, die sich different zu einer sozialphänomenologischen Rekonstruktion positioniert. Eine Rekonstruktion von sozialer Welt, die sich jenseits von subjektiven oder kollektiven Aneignungsformen vollzieht, findet weitestgehend nicht statt. Hier ergibt sich eine bildungstheoretische Leerstelle, welche das Problem der Weltvergessenheit vehement werden lässt“ (ebd.: 64).

Obwohl Rosenbergs theoretische Ausarbeitungen zum Thema Habitustransformation und Feldrekonstruktion so umfangreich und vielsichtig sind, und obwohl seine empirische Untersuchung dazu so deutlich und schlüssig ist, vor allem hinsichtlich der empirisch begründeten Unterscheidung zwischen Habituswandlungen und –transformationen im Sinne von Bildungsprozessen, ist dabei die weitgehende Vernachlässigung der Rolle des kulturellen Kapitals, im Besonderen das inkorporierte, sehr bedauerlich und wirft neue Fragen auf. Dies ist ebenso der Fall in den oben dargestellten Arbeiten von Alheit und Wigger. Fragen, wie z. B., ob die Habitustransformation mit einer Transformation des inkorporierten kulturellen Kapitals einhergeht und wie solche Transformationen aussehen und zustande kommen könnten, bleiben offen. In einem für meine Forschung sehr wichtigen Aufsatz geht Hans-Christoph Koller dieser Frage im folgenden Abschnitt nach.

Der Ansatz von Hans-Christoph Koller:

In seinem Aufsatz *Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse* (2009)⁷⁸ versucht Koller u. a. vor allem anhand Bourdieus Gesellschafts- und Sozialisationstheorie eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse weiterzuentwickeln, in deren Zentrum die Frage nach der Entstehung des Neuen bzw. der Habitustransformation steht. In Kollers Worten wird also danach gefragt, „wie [...] neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses

⁷⁸ Dieser Aufsatz ist einem großen Teil eines früheren Aufsatz von ihm unter dem Titel *Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies* (2002) ähnlich.

hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind⁷⁹ (Koller 2009: 21). Für die Beantwortung dieser Frage findet Koller Bourdieus Sozialisationstheorie geeignet, denn sie beschreibt und erklärt „die längerfristigen Dispositionen [...], die entscheidend dazu beitragen, dass Individuen so und nicht anders wahrnehmen, denken und handeln – oder anders formuliert: dass sie sich auf eine ganz bestimmte Weise zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten“ (ebd.: 21).

Kollers Ausgangsüberlegung dafür ist die Unterscheidung zwischen Sozialisation und Bildung in Bezug auf das Individuum. Sozialisationstheoretisch wird traditionell „die Position der heranwachsenden Individuen als eine eher passive [...] [begriffen (SK)] und dagegen im Blick auf Bildung die aktive Rolle der sich bildenden Subjekte“ betont (Koller 2009: 19). In Anlehnung an Hurrelmann hebt Koller hervor, dass sich die begriffliche Lücke zwischen den beiden Ausdrücken seit den 1980er Jahren langsam schließt, wobei „die aktive Rolle der Subjekte im Prozess ihrer Sozialisation betont wird“ (ebd.: 20). In diesem Ansatz beschränkt sich Koller auf den Sozialisationsbegriff in der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus „als Erwerb oder Herausbildung eines bestimmten gruppen- oder klassenspezifischen Habitus“ (ebd.: 23) und auf Kokemohrs Verständnis von Bildung als Transformationsgeschehen.

Koller zufolge ist Bildung, als Transformationsgeschehen, „ohne den Bezug auf gesellschaftliche Bedingungen und Herausforderungen nicht zu denken“ (ebd.: 20). Dies begründet er damit, dass Bildung hier „das Verhältnis eines Individuums zu Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft und durch die Konfrontation mit neuartigen gesellschaftlichen Problemlagen ausgelöst wird, zu deren Bearbeitung die Grundfiguren seines bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (ebd.: 20). Die neuen gesellschaftlich bedingten Problemlagen könnten somit zu Bildungsprozessen führen, welche die im Rahmen der Sozialisation inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata in Frage stellen und zu deren Veränderung führen (vgl. ebd.).

Laut Koller stellt die Gesellschaftstheorie von Bourdieu „eine Beschreibung oder Erklärung weniger für die *Möglichkeit* als vielmehr für die *Unwahrscheinlichkeit* transformatorischer Bildungsprozesse dar“⁸⁰ (ebd.: 26). Dies führt Koller auf die *Trägheit* des Habitus zurück. Hierzu erläutert er: „Indem der Habitus tendenziell nur solche

⁷⁹ Hervorhebung im Original.

⁸⁰ Hervorhebung im Original.

Wahrnehmungen zulässt, die im Einklang mit seinem Verarbeitungsmodus stehen, bewahrt er sich vor krisenhaften Erfahrungen und daraus potentiell resultierenden Veränderungen“ (ebd.: 26). Eingehend auf Bourdieus Gedanken zum Habitus als strukturierende Struktur, die neue Erfahrungen strukturiert, hebt Koller die „Möglichkeit einer Rückwirkung neuer Erfahrungen auf alte Strukturen“ hervor und stellt anschließend die Frage, ob „solche Rückwirkung in bestimmten, näher zu untersuchenden Fällen nicht auch zu einer Veränderung des Habitus führen kann“ (ebd.: 26f.).

Von großem Interesse in diesem Aufsatz ist die zeitliche Dimension des Habitus. Diesbezüglich fokussiert sich Koller auf „die Relation zwischen den Entstehungs- und den Anwendungsbedingungen des Habitus. Aus dem zeitlichen Abstand zwischen der Entstehung und der ‚Anwendung‘ oder Aktualisierung des Habitus folgt aber nicht nur die [...] relative Unabhängigkeit des Habitus von den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, sondern auch die Möglichkeit einer Diskrepanz zwischen aktuellen Bedingungen und Habitus“ (ebd.: 27). Bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die im Rahmen der Sozialisation erworben wurden, können für die neuen gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr passend sein. Mit anderen Worten stehen in manchen Situationen die Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus nicht mehr im Einklang. Als ein passendes Beispiel dafür gibt Koller „die Situation von Migranten, für die häufig gelten dürfte, dass die sozialen Strukturen, unter denen ihr Habitus in der Herkunftsgesellschaft entstanden ist, von denen der Aufnahmegesellschaft differieren, unter denen er Anwendung findet“ (ebd.: 27). An dieser Stelle geht Koller auf Bourdieus Möglichkeiten für das Reagieren auf solche Situationen ein. Bourdieu spricht hier von zwei Wegen: Anpassung an die neuen Bedingungen oder Auflehnung gegen sie. Mehr oder weniger steckt aber hinter den beiden erwähnten Möglichkeiten die Beharrungstendenz der Habitusformen. Dies führt Koller zu der Frage, „ob dieselbe Situation nicht unter bestimmten Bedingungen auch dazu führen kann, dass sich die ‚unpassend‘ gewordenen Habitusformen selbst verändern bzw. dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen“ (ebd.: 28). Im Lichte dieser Gedanken „wäre Bildung [...] als *Transformation* des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als nicht mehr angemessen erweist“⁸¹ (ebd.: 28). Wie dieser Prozess verläuft und auf welche Ressourcen die Akteure

⁸¹ Hervorhebung im Original.

dabei zurückgreifen, sind Fragen, die Koller am Ende seines Ansatzes zu beantworten versucht.

Für die Beantwortung dieser Fragen findet Koller den Begriff des Kapitals (Siehe Abschnitt 2.2.3) geeignet. Im Zentrum seiner Überlegungen zu den Strukturen und Bedingungen von Bildungsprozessen und deren Ressourcen, auf die die Individuen dabei zurückgreifen, steht das *inkorporierte* kulturelle Kapital, das Bourdieu – so Koller – „in Zusammenhang mit Bildung bzw. Ausbildung bringt“ (ebd.: 30). Während Bourdieu hier von Akkumulation dieses Kapitals spricht, fragt Koller danach, „ob Bildungsprozesse nicht auch den Inhalt und die Struktur dieses Kapitals betreffen“ (ebd.: 30). Hierzu schreibt Koller:

„Wenn Bildung nicht nur als Erwerb, sondern auch und vor allem als Veränderung von Habitusformen verstanden werden soll, müsste im Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen Transformation in den Blick geraten. Bildung wäre dann als ein Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals zu begreifen, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird“ (ebd.: 30).

Wichtig ist Koller zufolge, „dass Bildung in diesem Sinne sich nicht nur in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt vollzieht, sondern stets im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt ist“. An dieser Stelle kommt für Koller das *symbolische* Kapital ins Spiel. Dieses Kapital, das „eine Multiplikatorfunktion im Blick auf die anderen Kapitalsorten“ (ebd.: 30) hat, lässt sich erneut auf das Beispiel der Migranten übertragen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, „dass die Kriterien dafür, inwieweit das von Migranten ‚mitgebrachte‘ kulturelle Kapital unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen als ‚passend‘ oder ‚unpassend‘ gilt, nicht nur in der Sache selbst begründet sind, sondern auch vom Ausgang der symbolischen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Anerkennung abhängen“ (ebd.: 30). Diese symbolischen Auseinandersetzungen sind eng mit der Verteilung von Macht und der Verfügung über für Bildungsprozesse relevante Ressourcen verbunden. Hierfür stützt sich Koller auf Bourdieus Theorie des sozialen Raumes. Dabei kommt er zu der Möglichkeit, „dass es im Zuge symbolischer Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Sichtweise einer Gruppe von Akteuren auch zur Veränderung einer solchen Sichtweise und mithin zur Habitustransformation kommen kann“ (ebd.: 31). Um genauer zu sein, wäre die

Frage nach den Spielräumen, die durch solche bzw. in solchen Auseinandersetzungen offenbart werden, zu stellen, da es durch die neuen Spielräume eine denkbare Veränderung der Welt- und Selbstsichten geben kann. (vgl. ebd.: 32). Koller ist der Meinung, dass es allerdings fraglich „erscheint [...], ob die theoretischen Mittel, die Bourdieus Gesellschaftstheorie bereitstellt, ausreichen, um die symbolischen Praktiken genauer zu erfassen und zu analysieren, mittels derer soziale Sachverhalte bzw. individuelle Welt- und Selbstsichten hervorgebracht und ggf. transformiert werden“ (ebd.: 32).

Kollers sehr interessanter Aufsatz, welcher neue Definitionen von Bildungsprozessen anbietet, die nicht nur den Habitus berücksichtigen sondern auch explizit das kulturelle und symbolische Kapital der Betroffenen, fehlt es an einer daran anschließenden empirischen Erläuterung, die m. E. die Pauschalität seiner theoretischen Gedanken zu Bildungsprozessen im Sinne von Habitustransformation und Transformation (bzw. Neuentstehung, Entwicklung oder Umstrukturierung) vom inkorporiertem kulturellen Kapital ausschließen oder zumindest vermindern sollte. Nehmen wir z. B. seine Definition von Bildung als „ein[en (SK)] Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals“ (ebd.: 30). An dieser Stelle ist zu fragen, wie diese Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung aussehen, und ob sie sich auf das gesamte inkorporierte kulturelle Kapital einer Person oder nur auf einen bestimmten Teil dieses Kapitals beziehen, wie etwa auf das religiöse Kapital oder auch auf Teile davon. Dies betrifft auch seine Definition von Bildung als Habitustransformation bzw. -wandlung. Erklärungsbedürftig ist ebenso die Frage, ob dabei nicht auch die Rede von bestimmten Habitusdimensionen und nicht nur vom gesamten Habitus ist. Meines Erachtens ist an dieser Stelle eine fallspezifische, habitustheoretische und empirische Analyse unabdingbar, um genauer zu zeigen, wie solche Transformationen im Sinne von Bildungsprozessen aussehen können und wie sie überhaupt zustande kommen. Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit werde ich versuchen, u. a. diese Frage zu beantworten.

Im Anschluss an Kollers Ansatz, und nachdem ich einige der wichtigsten Arbeiten zum Thema transformativer Bildungsprozesse und Bildung als Habitustransformation bzw. Entstehung eines neuen Habitus und neuer Habitusdimensionen dargestellt habe, die als Bezugsrahmen für den Teil meiner Dissertation dienen, der sich mit Bildungsprozessen beschäftigt, folgt nun eine Zusammenfassung, die in erster Linie klären soll, was ich unter Bildungsprozessen verstehe und wie diese mit Interkulturalität in Verbindung stehen. Der

hier verwendete Bildungsbegriff wird im darauffolgenden Kapitel erweitert und zum Ziel meiner Untersuchung relativiert.

2.2.4 Fazit: Interkulturell transformatorische Bildungsprozesse

In diesem Kapitel wurden ausgewählte Bildungstheorien und –modelle und relevante empirische Untersuchungen dargestellt, anhand derer ich die im Rahmen der empirischen Untersuchung auszuarbeitenden Bildungsprozesse erläutern werde. Damit wurde die bildungstheoretische Basis gebildet, um in *Kapitel* (4) auf den Zusammenhang zwischen Chat und (transformative) Bildung bzw. den Beitrag des Chats zu den in dieser Arbeit untersuchten Bildungsprozessen überzugehen. In dieser Zusammenfassung werde ich mein Verständnis von Bildungsprozessen skizzieren.

Für die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens der zu untersuchenden Bildungsprozesse, nämlich interkulturell transformatorische Bildungsprozesse, stützte ich mich auf einige der wichtigsten Arbeiten zum Thema transformative Bildungsprozesse und Bildung als Habitustransformation, vor allem aus dem Bereich der bildungstheoretischen Biographieforschung (u. a. Marotzki 1990, Koller 2002, Nohl 2006, von Rosenberg 2011), welche für die Rekonstruktionen von Bildungsprozessen in meiner empirischen Untersuchung sehr wichtig sind. In Abschnitt (2.1) wurden Batesons Lerntheorie, Marotzkis strukturelle Bildungstheorie, Mezirows Theorie des *transformative Learning* sowie Nohls Theorie der Bildung und Spontaneität dargestellt. Im Anschluss an diese Theorien der transformatorischen Bildung fokussierte ich mich in Abschnitt (2.2) auf relevante Ansätze und empirische Untersuchungen, in deren Zentrum Bildung als Habitustransformation bzw. die Entstehung eines neuen Habitus steht. Unter anderem wurden Alheits, Rosenbergs, Kollers und Wiggers Arbeiten untersucht.

Im Licht dieser Arbeiten soll nun eine Definition für den hier verwendeten Bildungsbegriff gegeben werden. Dabei wird nicht nur der Begriff der *transformatorischen Bildung* erklärt, sondern es wird kurz der Frage nachgegangen, welche Rolle die in dieser Arbeit gemeinte Interkulturalität spielt. Dies gilt aber keineswegs als Auseinandersetzung mit dem Begriff der Interkulturalität als solcher, sondern dient hier der Erläuterung meines Verständnisses von „interkulturell“ bezüglich meiner empirischen Untersuchungen. Da dieses Kapitel eng mit dem darauffolgenden verbunden ist, wird diese Erläuterung des verwendeten Bildungsbegriffs im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen und vor allem im Hinblick auf das Interkulturelle erweitert. Bevor ich an dieser Stelle erkläre, was ich unter interkulturell

transformatorischen Bildungsprozessen verstehe, muss zunächst der Begriff *interkulturelle Bildung* kurz erläutert werden, um einerseits eine Verwechslung mit dem in dieser Arbeit benutzten Begriff des Interkulturellen zu vermeiden und andererseits den Zusammenhang zwischen diesem Begriff bzw. diesem Themenbereich und meiner Untersuchung zu erhellen.

Obwohl der Begriff interkulturelle Bildung in vielen verschiedenen Kontexten verwendet wird, ist eine umfassende Definition bisher nicht erfolgt. Es werden vielmehr jeweils bestimmte kontextabhängige Phänomene zur Definition herangezogen (vgl. z. B. Nestvogel 1990, Nieke 2000, Freise 2006, nur um einige zu nennen). In dieser Forschung sind interkulturelle Bildungsprozesse, die vornehmlich selbstläufig sind und sich in einem und durch einen interkulturellen Rahmen vollziehen (vgl. Nohl 2006c: 185, Nieke 2000: 23), von zentralem Interesse. „Allgemein wird unter interkultureller Bildung die Befähigung zur konstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen verstanden“ (Marotzki, Nohl/Ortlepp 2006: 63). Ausführlicher wird diese Perspektive der interkulturellen Bildung von Nohl (2006c) diskutiert. Ihm zufolge erscheint interkulturelle Bildung „dort möglich, wo Menschen in den heterogenen Gesellschaften unserer Zeit kulturelle Differenzerfahrungen machen und diese produktiv verarbeiten“ (2006c: 180ff.). Dieser selbstläufige Entwicklungsgang führt dazu, „eine eigene biographische Orientierung“ zu finden, auch wenn den Betroffenen weder „zentrale Lebensorientierungen [...] vorgeschrieben noch tradiert [werden (SK)], und sie zudem mit einer Vielfalt an kulturellen Lebensformen konfrontiert sind“ (ebd.: 179). Im Fokus meiner Forschung geht es aber nicht darum, wie sich eine Person bei einer Begegnung mit neuen kulturellen (religiösen) Formen oder in einer neuen Umgebung bzw. in einem neuen soziokulturellen Kontext zurechtfindet. Vielmehr geht es darum, wie für die Menschen durch solche Begegnungen und/oder Kontagion mit derartigen (fremden) Kulturformen neue Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen und das damit verknüpfte soziokulturelle Kapital entstehen. Da es mir in meiner Untersuchung in erster Linie um Interkulturalität als Auslöser von Bildungsprozessen und als Rahmen, in dem solche Prozesse verlaufen oder dadurch ausgelöst werden, geht, werde ich im Titel meiner Arbeit anstatt des Adjektivs *interkulturelle* das Adverb *interkulturell* verwenden, um den Rahmen der Interkulturalität und nicht deren Inhalt hervorzuheben. Mit anderen Worten sind die Bildungsprozesse im transformatorischen Sinne von Interesse, die in einem interkulturellen Kontext verlaufen oder dadurch ausgelöst werden. In dieser Zusammenfassung werde ich mich daher hauptsächlich auf mein Verständnis von transformatorischen

Bildungsprozessen bezüglich der verwendeten qualitativen Interpretationen meiner Interviews konzentrieren.

Obwohl meine qualitativen Interpretationen keineswegs ausschließlich auf einem der oben dargestellten bildungstheoretischen Ansätze oder einer der empirischen Arbeiten basieren, sondern auf mehrere gleichzeitig zurück gegriffen wird, steht die habitustheoretische Interpretation im Vordergrund. Im Mittelpunkt steht die Diskrepanz zwischen den Genese- und Anwendungsbedingungen des Habitus bzw. des inkorporierten kulturellen Kapitals, die mehr oder weniger als Ausgangspunkt der oben dargestellten Überlegungen zur Bildung und Habituswandlungen dienen (vgl. u. a. Schwingel 2000, Koller 2002).

Die Diskrepanz zwischen den Entstehungs- und Anwendungsbedingungen des Habitus wird in der letzten Zeit immer häufiger als der Regelfall und nicht als Sonderfall im Lichte von Bourdieus Arbeiten betrachtet, wo es normalerweise, zumindest im deutschsprachigen Raum, mit Bourdieus Habitus Theorie verknüpft wird (vgl. Rieger-Ladich 2005: 283). In einem exemplarischen Verweis auf relativ aktuelle Untersuchungen, in denen Bourdieu „nicht nur seine Habitus Theorie weiterführt, sondern auch eine allgemeine Feldtheorie entwickelt und deren engen Zusammenhang erläutert [...], zeigt sich doch sehr schnell, dass es sich bei der skizzierten Lesart, die im Habitusbegriff nur ein Synonym für Determinismus und Fatalismus zu erkennen vermag, um eine Fehllektüre handelt“ (Rieger-Ladich 2005: 289). Bourdieu selbst – so Rieger-Ladich weiter – weist „ausdrücklich darauf hin, dass die ‚den objektiven Bedingungen vorgegreifende Anpassung des Habitus‘ ein ‚Sonderfall‘ ist (Bourdieu, 2001b, S. 204), der nicht verallgemeinert werden dürfte“ (ebd.). In der jetzigen Zeit muss daher immer „häufiger [...] damit gerechnet werden, dass die Abstimmungsprozesse scheitern, dass die Passungen verfehlt und Habitusformen ausgeprägt werden, deren Entstehungsbedingungen in den veränderten Sozialstrukturen keine Entsprechungen mehr finden“ (ebd.: 290). Dies kann mit einer „relative[n] (SK) Unabhängigkeit des Habitus von den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen“ einhergehen (Koller 2002: 27). Dabei können bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die im Rahmen der Sozialisation erworben wurden, für die neuen gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr passend sein.

Interkulturell transformatorische Bildungsprozesse sind für mich solche Prozesse, die durch eine (spontane) Begegnung mit Leuten anderer kultureller (darunter auch religiöser)

Zugehörigkeiten ausgelöst werden und zur Wandlung des Habitus, bzw. von bestimmten Habitusaspekten und Feldtransformationen bzw. Entstehung eines neuen Habitus bzw. bestimmter Habitusdimensionen führen. Unter Transformation des Habitus oder der Entstehung eines neuen Habitus verstehe ich auch Transformation und Neuentstehung bestimmter Kapitalien, vor allem des inkorporierten kulturellen Kapitals, das vom Habitus nicht zu trennen ist. Bildung im transformatorischen Sinne muss nicht unbedingt mit dem Verlust alter Habitusaspekte einhergehen, sondern kann alte Aspekte dabei in den Hintergrund treten lassen und die neuen in den Vordergrund. Die alten Ressourcen werden suspendiert, während die neuen eingesetzt werden. Manche Kapitalien sind als Ressourcen und Bestandteile des Habitus auch betroffen (passivisiert). Sie funktionieren nicht mehr als Ressource für den Habitus. Neue Kapitalien übernehmen diese Rolle und werden eine strukturierende Rolle in der neuen Struktur des Habitus spielen. Diese These, die zum großen Teil auf die oben dargestellten Ansätze zu Bildung und Habitus basiert, wird in *Kapitel (5)* und im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit genauer überprüft und begründet.

Bevor ich mich dem Thema Chat und Bildung widme, möchte ich darauf verweisen, dass dieses Verständnis von Bildungsprozessen nur den ersten Teil meiner Dissertation darstellt, um deutlich zu machen, von welchen Bildungsprozessen hier die Rede ist, zu denen der Chat beiträgt. Mit anderen Worten dient Bourdieus Theorieangebot in dieser Arbeit der Analyse der interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse im Kontext des Chats. Die Rolle des Chats bei diesen Bildungsprozessen ist dabei hervorzuheben. Am Ende des dritten Kapitels werde ich erneut auf dieses Verständnis von Bildungsprozessen eingehen und es in Bezug auf den Chat erweitern und erläutern.

3 Das interkulturelle Bildungspotenzial des Chats

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der bildungstheoretische Bezugsrahmen dieser Untersuchung erläutert wurde, gilt es nun, sich in diesem Kapitel dem Zusammenhang zwischen Chat und (transformativer) Bildung zu widmen. Der Chat wird traditionell mit Plauderei, Zeitvertreib, mit kommunikativen Geschehen, die keine biographische Bedeutung für dessen Nutzer haben, gleichgesetzt. Allerdings gibt es zahlreiche Arbeiten, die sich mit dem Einfluss des Chats auf die Identitäten und Sozialitäten des Chatnutzers befassen (vgl. u. a.: Sandbothe 2000, 2001, Döring 2000, Büffel 2005: 101). Eine qualitative Forschungsfrage nach dem interkulturellen Bildungspotential des Chats erfordert weniger eine pauschale Beantwortung als vielmehr eine fallspezifische qualitative Rekonstruktion des sozialen Offline- und Onlinekontextes der betroffenen Chatnutzer sowie ihrer Habitusformen und der damit verbundenen Kapitalausstattung. Da es im Kern darum geht, das Verhältnis zwischen dem Chat als technologiebasiertes Kommunikationsmedium und technologiebasierter Kommunikationsraum und den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen zu erläutern, ist es an dieser Stelle notwendig, den Chat als einen umfassenden Kommunikationsprozess zu betrachten. Zu diesem Prozess gehört nicht nur die Technologie als Raum und Medium für die Begegnung von Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, sondern auch deren Benutzer und ihre Bedürfnisse und Motive bei der Nutzung dieser Technologie, sowie der soziale Kontext dieses Prozesses.

Dieses Kapitel lässt sich in vier Abschnitte gliedern. Nachdem in dieser Einleitung kurz auf die Forschungsfrage und den in dieser Arbeit benutzten Begriff des Chats sowie den Aufbau dieses Kapitels eingegangen wurde, erfolgt im Abschnitt (3.1) eine zusammenfassende Erläuterung der möglichen Motive der Medien- und somit der Chatnutzung, die für meine Forschung relevant sind. Im Abschnitt (3.2) werden aus der Fülle der Ansätze, die sich mit der Relation zwischen Bildung im transformativen Sinne und Internet beschäftigen, zwei ausgewählte relevante Arbeiten vorgestellt. Zwar beschäftigen sie sich nicht unmittelbar (bzw. nicht ausschließlich) mit dem Chat, jedoch steht das Verhältnis von Bildung und Internetnutzung im Zentrum meiner Betrachtungen. Außerdem dienen sie u. a. dazu, einige wesentliche Begrifflichkeiten meiner Forschung zu erklären sowie, in Abgrenzung zu ihnen, das Neue in meiner Forschung hinsichtlich der Erforschung der transformatorischen Bildungsprozesse vorzustellen und somit auf die Fragestellung meiner Dissertation überzugehen. Der dritte Abschnitt widmet sich dem

Chat und seinem Bezug auf Bildung im transformativen Sinne (3.3). Dabei wird zunächst auf die begriffliche Bestimmung des Chats eingegangen, um dann den Zusammenhang zwischen Chat und ausgewählten medialen, kulturellen und sozialen Kontexten interpersonalen Austauschs zu erläutern. Hierbei steht der Chat als Begegnungsraum und –medium besonders im Mittelpunkt. Im Spezifischen werden dabei die Begriffe der Begegnung und des Interkulturellen, in Bezug auf meine Forschung, erläutert. In einem weiteren Schritt wird auf die sozio-kulturelle „Interpenetration“, d. h. „die gegenseitige Beeinflussung des virtuellen und des realen Raums“ (Schroer 2003: 219) der beteiligten Chat-Nutzer und des dadurch entstehenden transformatorischen Effekts auf die Akteure eingegangen, um im Anschluss (3.4) das Verhältnis zwischen Chat und interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen zusammenzufassen. Dieser Abschnitt bildet daher den Übergang zu *Kapitel* (4), in dem es die am Ende dieses Kapitels formulierte Forschungsfrage dieser Arbeit empirisch zu beantworten gilt.

3.1 Motivgruppen der Chatnutzung

Die folgenden Motive der Medien- und somit der Chatnutzung dienen in erster Linie dazu, bei der qualitativen Analyse der biographischen Interviews mit den beteiligten Chatnutzern im Rahmen der empirischen Untersuchung eine theoretisch fundierte Erklärung für ihre Motive zu geben. Für die Beantwortung der Frage nach den Motiven, die der Chatnutzung zugrunde liegen, und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, lässt sich exemplarisch Schweigers (2007) Arbeit zu den „Theorien der Mediennutzung“ anführen. Zwar beziehen sich diese Perspektiven auf die Motive der Mediennutzung im Allgemeinen, dennoch lassen sich aber diese, bis auf die letzte Motivgruppe, auch auf den Chat übertragen.

In der Auseinandersetzung mit einem großen Spektrum an Theorien der Mediennutzung erläutert Schweiger fünf der wichtigsten Motivgruppen der Mediennutzung und die damit verbundenen Theorien. Diese sind: *kognitive Nutzungsmotive*, *affektive Motive* (Unterhaltung), *soziale Motive*, *Motive zur Identitätsbildung* sowie abschließend *zeitbezogene Motive* (Schweiger 2007: 60). Diese Mediennutzungsmotive hängen zusammen bzw. bauen aufeinander auf und stehen normalerweise „nicht in Konkurrenz zu einander“ (ebd.: 130).

Zu den kognitiven Nutzungsmotiven zählen Informationsmotive, d. h. das Bedürfnis nach Informationen (ebd.: 92). Dabei geht Schweiger auf zwei kognitive Motivgruppen ein, die

Atkin in seinem Informational-Utility-Ansatz unterscheidet. Diese sind: „*Gratifikationen* („gratifications“) und *Instrumenteller Nutzen* („uses“[...])“⁸² (ebd.: 94). Gratifikationen werden von Atkin definiert als „spontane Bedürfnisse, die eine sofortige Befriedigung verlangen“ (ebd.). Hinsichtlich des Chats heißt es, grob formuliert, dass die Chatternden kein Ziel im Visier haben, das sie dadurch erreichen möchten. Dabei ist die Benutzung der Medien nicht ein Mittel zum Zweck, sondern ist ein reiner Selbstzweck. Der instrumentelle Nutzen zielt gegenteilig dazu auf die Befriedigung späterer Bedürfnisse. Am Beispiel des Chats geht es dabei um dessen Nutzung als Mittel zum Zweck, wie z. B. die Suche nach Kommunikationspartnern mit bestimmten soziokulturellen Zugehörigkeiten.

Im Mittelpunkt der zweiten Motivgruppe, nämlich der affektiven Motive, stehen die Unterhaltungsmotive. Unter den Unterhaltungsmotiven wird zwischen negativen und positiven Unterhaltungsmotiven unterschieden. Zu dem ersten zählen: Erheiterung, Spannung und Erregung, Entspannung/Erholung/Passivität, Aktivität, Heile Welt und Liebe, ästhetischer Genuss sowie kognitive Stimulation. Zu der anderen Gruppe gehören Zeitvertreib und Eskapismus, welcher auch als Realitätsflucht⁸³ bezeichnet wird (ebd.: 111).

Zu den sozialen Motiven zählen – so Schweiger – medienvermittelte, interpersonale Gruppenkommunikation, Anschlusskommunikation, Suche nach sozialen Kontakten sowie soziale Integration und Distinktion (ebd.: 120f.). Bezüglich der Chatnutzung heißt dies, dass die Betroffenen mit diesen vier sozialen Motiven durch den Chat bezwecken, unterschiedliche Kommunikationsbeschränkungen, die mit dem „unmittelbaren Kontakt von *Hier* und *Jetzt*“⁸⁴ im Rahmen der „elementaren Situation sozialer Begegnung“ (Beißwenger 2007: 25f.), d. h. der herkömmlichen face-to-face-Kommunikation, zu überbrücken. Für die Befriedigung dieser vier Motive ist der Chat m. E. ein geeignetes Medium⁸⁵.

Bezüglich der Motive zur Identitätsbildung schreibt Schweiger: „Wie bei kognitiven Motiven dient die Mediennutzung einem bestimmten Zweck, nämlich der Bewältigung von ‚individuellen Entwicklungsaufgaben‘ bzw. der persönlichen ‚Identitätsarbeit‘“ (Schweiger

⁸² Hervorhebung im Original.

⁸³ In Anlehnung an mehrere Wissenschaftler sei Schweiger zufolge „das Bedürfnis nach Realitätsflucht entweder als Folge gesellschaftlicher Veränderungen und einer damit einhergehenden Isolation und Überforderung des Individuums, oder aber als Symptom individueller psychischer Probleme“ (2007: 113) zu sehen.

⁸⁴ Hervorhebung im Original.

⁸⁵ Siehe auch Schweigers (2007: 121) Ausführungen zum Thema parasoziale Interaktion und Beziehung.

2007: 129). Betreffend des Motivs der Identitätsbildung im engeren Sinne geht Schweiger auf McGuires wesentliche Formen der Identitätsbildung, nämlich auf den: „*soziale[n (SK)] Vergleich* mit positiven Rollenvorbildern und *Identifikation*“⁸⁶ ein (ebd.: 130). Diese beiden Formen unterscheiden sich konzeptionell dadurch, „dass sich der Rezipient bei der Identifikation in die Rolle der Persona hineinversetzt“ (ebd.: 132).⁸⁷ Diese Persona (oder auch „virtuelle Person“ (Thiedeke 2008: 56) soll dann als eine Selbstrepräsentation fungieren, die „dem Selbstverständnis und dem Imaginären der Person über sich selbst entspringt, und nicht ihrer sozialen Welt“ (Jörissen 2002: 331). Beispielsweise kann sich ein Chatnutzer in eine solche Persona hineinversetzen, um interaktionale Offline-Hemmungseffekte zu umgehen. „Beim sozialen Vergleich dagegen bleibt er in seiner eigenen Rolle und beobachtet eine andere Persona“ (Schweiger 2007: 132). Das heißt, der Chatnutzer verwendet dahingehend zwar eine Persona, zählt aber dieser im Vergleich zu der seiner sozialen Umwelt entspringenden Identität kein Neues hinzu.

Bezüglich der letzten Motivgruppe spricht der Autor in erster Linie von zeitbezogenen Rezipientenmotiven. Dazu gehören: Zeit füllen, Zeit sparen, Zeit verdichten sowie Zeit strukturieren. Betrachtet man den Chatnutzer auch als Rezipient, so kann man von den drei ersten zeitbezogenen Motiven sprechen: Zeit füllen: U. a. eignet sich der Chat hier „um ‚leere Zeiten‘ (Neverla 1992: 167) zu füllen, Langeweile zu bekämpfen bzw. ‚Zeit totzuschlagen‘“ (ebd.: 134). Zeit sparen/Zeit verdichten: wie etwa mit mehreren geographisch entfernten Online-Bekanntschäften gleichzeitig zu chatten. Schweiger beschreibt außerdem ein weiteres Motiv (bezüglich Mediennutzung im Allgemeinen), nämlich „Zeit strukturieren“ (ebd.: 135); diese finde ich jedoch auf den Chat nicht zutreffend.

Nach dieser kurzen Erläuterung einiger der wichtigsten Motive zur Medien- und somit Chatnutzung werden nun aus der Fülle an Ansätzen, die sich mit dem Verhältnis von Bildung als transformativen Bildungsprozess und dem Internet beschäftigen, zwei ausgewählte relevante Arbeiten vorgestellt. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, beschäftigen sich diese Arbeiten nicht unmittelbar (bzw. nicht ausschließlich) mit dem Chat. Allerdings liegt dabei u. a. die Verbindung zwischen Bildung im transformativen Sinne und der Internetnutzung im Zentrum, was ich für das

⁸⁶ Hervorhebung im Original.

⁸⁷ Zum interaktiven Zusammenhang zwischen dem Identität der Internet-Nutzer und ihrer Personae siehe z. B. (Jörissen 2002: 330f.).

Herauskrystallisieren des chatbezogenen Bezugsrahmens dieser Arbeit sehr bedeutsam finde.

3.2 Medienmodelle und relevante empirische Untersuchungen

3.2.1 Das strukturelle Medienbildungsmodell

Das strukturelle Medienbildungsmodell von Jörissen und Marotzki baut bildungstheoretisch auf Marotzkis strukturelle Bildungstheorie [1990 – Siehe Abschnitt (2.1.2)] sowie auf verschiedenen Aufsätzen zu dem Thema Medienbildung (u.a.: Marotzki 2004; Jörissen/Marotzki 2008; Marotzki 2008) auf. In ihrem Buch *Medienbildung – Eine Einführung* (2009), werden „klassische modernitäts- und bildungstheoretische Überlegungen mit Diskursen der Bild- und Filmtheorie sowie Ansätze der internationalen Internet-Forschung zusammen [geführt (SK)]“ (ebd.: 7). Dieses Modell entspringt der Kritik (u. a.: von Mittelstraß) an der Lücke zwischen der Gesellschaft und der neu eröffneten Dimensionen der neuen wissenschaftlichen und technischen Möglichkeiten. Die Autoren gehen davon aus, dass „es [...] kaum mehr medienfreie Räume [gibt (SK)]. Heranwachsende wachsen in eine Welt hinein, in der Medien, egal in welcher Form, omnipräsent sind. Das Konzept der strukturalen Medienbildung trägt diesem Sachverhalt Rechnung, beklagt dieses aber nicht, sondern arbeitet die Chancen für die Menschen heraus“ (ebd.: 239). Dabei verstehen die Verfasser unter Medienbildung „die *in* und *durch* Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezuges“⁸⁸ (ebd.: 36). Bei der Medienbildung in diesem Sinne werden „Bildungsinhalte und implizierte Bildungschancen von Medien über die strukturanalytische Thematisierung von Medienprodukten und medialen sozialen Arenen“ erschlossen (ebd.: 40). Der Grundgedanke der Medienbildung – so die Autoren – ist, „die wachsende Unbestimmtheit und zunehmende Komplexität der Moderne mit den Mitteln gesteigerter medialer Reflexivität zu bearbeiten“ (ebd.: 240). Im Mittelpunkt dieses Gedankens steht „der Mensch mit seinen medial konstituierten Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.) und der Einfluss der verschiedenen Medien auf seine Orientierungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse.

Ausgangsbasis für Jörissen und Marotzki ist die Annahme, dass „die Signatur gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklung ganz wesentlich durch die rasante Einführung

⁸⁸ Hervorhebung im Original.

neuer Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt“ ist (ebd.: 15, vgl. ebd.: 239). Für die Verfasser steht die Veränderung unseres alltäglichen Lebens durch die Medien und besonders durch moderne Informationstechnologien fest. Heutzutage kann man daher den Medien hinsichtlich des kulturellen und gesellschaftlichen Wandels nicht mehr allein unter dem Gesichtspunkt der Technizität im Sinne der Apparatelogik (Mensch-Maschine-Dualismus) begegnen. Vielmehr betrifft dieser Wandel die Veränderung von Raum und Zeit als fundamentale Koordination des menschlichen Seins und führt letztendlich zu einer veränderten Selbst- und Weltansicht des Menschen in der Moderne (ebd.). Dies stellt den Menschen „vor neue Handlungs- und Entscheidungsprobleme, die er nur dann adäquat lösen kann, wenn er über die Flexibilität verfügt, sich auch in Zeiten der Umbrüche Orientierungen zu verschaffen“ (ebd.: 15). Sowohl die Orientierung in der Welt mit Hilfe der Medien, als auch die Orientierung in diesen Medien selbst ist hier relevant (vgl. ebd.). Dabei gehen die Autoren davon aus, dass „Selbst- und Weltbezüge [...] prinzipiell medial vermittelt“ sind (ebd.). Dementsprechend ist es nötig – so die Autoren weiter – , dass wir „unser Verständnis vom Menschen neu [...] durchdenken, um Auskunft darüber geben zu können, was Lernen und Bildung in hochkomplexen Gesellschaften bedeuten“ (ebd.: 239).

Die Autoren gehen davon aus, „dass Medien für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse in zweifacher Weise relevant sind“ (ebd.: 30). Auf der einen Seite stellen sie „ein lebensweltliches Phänomen dar“, wie z. B. die „Begegnung mit (z. B. kulturellem) Anderem und Fremdem“ (ebd.). Und auf der anderen Seite bieten sie „neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und –prozesse“ (ebd.). Das Vorhandensein eines Zugangs zu diesen neuen Medien geht einer möglichen Teilhabe „an den (Bildungs-) Optionen und Chancen [voraus (SK)], die diese Räume bieten“ (ebd.).

Kern dieses Medienbildungsmodells sind vier Dimensionen strukturaler Medienbildung, die die Autoren in Anlehnung an Kants bekannte vier Fragen aus seiner Logik-Vorlesung aus dem 18. Jahrhundert „*Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?*“⁸⁹ unterscheiden⁹⁰. Diese vier Fragen bzw. Dimensionen der

⁸⁹ Hervorhebung im Original.

⁹⁰ Diese vier Dimensionen bzw. Fragen wurden von Winfried Marotzki im Jahre 1999 unter dem Titel „Bildungstheorie und Allgemeine Bildungsforschung“ vorgestellt und im Jahr 2006 überarbeitet. In seinem Buch Einführung in die strukturalen Medien Bildung (Jörissen/Marotzki 2009) wird Marotzkis Aufsatz anfangs, bis auf einige Erweiterungen in Bezug auf Medien, ohne große Änderung bzw. Überarbeitung aufgenommen, um sie dann in einem weiteren Schritt anhand ausgewählter Medien zu einer Theorie strukturaler Medienbildung zu entwickeln.

Medienbildung dienen „als leitende Heuristik für die Analyse von Bildungspotentialen in verschiedenen medialen Bereichen“ (ebd.: 31). Diese Dimensionen, die Jörissen und Marotzki zufolge „für die Analyse von Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden“ (ebd.), sind: Wissensbezug (1), Handlungsbezug (2), Grenzbezug (3) sowie Biographiebezug (4). Die vier Dimensionen werden exemplarisch mittels visueller (am Beispiel Bild), audiovisueller (am Beispiel Film) und multimedialer Medienphänomene (am Beispiel Internet) erklärt. Dabei versuchen die Autoren, zu zeigen, „wie verschiedene Reflexionsoptionen in mediale Architekturen eingeschrieben sind“ (ebd.: 240). Anhand dieser vier Dimensionen der Medienbildung werden

„Reflexionsdimensionen erarbeitet, die zum einen beanspruchen, Orientierungswissen⁹¹ in der Moderne zu strukturieren, so dass in Bildungsprozessen differenzierte Selbst- und Welthaltungen aufgebaut werden können. Zum anderen dienen sie dazu, sich im traditionellen medienpädagogischen Sinne handelnd und gestaltend zu medialen Sozialisations- und Lernumgebungen praktisch zu verhalten, indem beispielsweise die entwickelten Reflexionshorizonte für zielgruppenorientierte Medienarbeit mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und SeniorInnen verwendet werden“ (ebd.). Im Folgenden wird auf diese Dimensionen detaillierter eingegangen. Vorweg ist darauf hinzuweisen, dass sich „einzelne Phänomene nicht immer nur einer Dimension sinnvoll zuordnen“ lassen (ebd.: 185).

Der Wissensbezug: Die Dimension des Wissensbezugs betrachten die Autoren „als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens“ (ebd.: 37). Diese Dimension bzw. die Frage „Was kann ich wissen? [...] zielt auf die Reflexion der Genesis und Geltung von Informationen und Wissen, letztlich also auf eine Reflexion [...] von Wissenslagerungen“⁹² (ebd.: 33). Sie bezieht sich also „auf eine Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens (Metaphysik)“ (ebd.: 31). In diesem Zusammenhang werden die „Fragen, woher das Wissen kommt und wie verlässlich es ist, ob man im Vertrauen aus die Seriosität der Quellen davon Gebrauch machen kann und wer eigentlich für die Richtigkeit einsteht“ (ebd.) bearbeitet. In den Gesellschaften bzw. Informationsgesellschaften im Zeitalter der neuen Medien sind diese Fragen zentral (vgl. ebd.).

⁹¹ Mittelstraß definiert Orientierungswissen als „ein regulatives Wissen um begründete Ziele und Zwecke, mit dem wir uns in der Welt und in unserem eigenen Leben orientieren“. Zu diesem Wissen gehört „Verfügungswissen, d. h. ein positives Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, mit dem wir über die Welt verfügen“ zusammen (2011: 105).

⁹² Unter Wissenslagerungen bezeichnen die Autoren „das Arrangement verschiedener Wissensbestände, die, bezogen auf ein Problem, zusammengeführt werden und medial präsent sind“ (Jörissen/Marotzki 2009: 33).

In der Ära des Internets scheint, den Autoren zufolge, „ein Informations- und Wissensmanagement sowie ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz überlebensnotwendig zu werden“ (ebd.). An dieser Stelle heben sie die Wichtigkeit eines Orientierungswissens hervor, das aber ein Verfügungswissen, welches Marotzki (2004) in Abgrenzung zur Medienbildung mit Medienkompetenz verknüpft, voraussetzt. Zur Bedeutung des Verfügungswissens für die Orientierung in der Wissensgesellschaft, in der der Mensch mit der Fülle an Wissensbeständen und Informationen umgehen kann, d. h. sich darin orientieren kann, braucht er ein geeignetes prozedurales Wissen und Können, das ihm dabei hilft, „sich am Erfolg des eigenen Gestaltens und Handelns“ (Jörissen/Marotzki 2009: 32) orientieren zu können. In Abgrenzung zur Medienkompetenz, die „überwiegend dem Aufbau von Verfügungswissen entspricht“ ermöglicht die „Medienbildung über das Verfügungswissen hinaus Orientierungswissen“ (Marotzki 2004: 64). Jörissen/Marotzki gehen davon aus, dass „Medien [...] für den Aufbau von Orientierungswissen eine zentrale Rolle [spielen (SK)]. Der Aufbau von solchem Wissen verläuft – so die Autoren weiter – „in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 39). Bezüglich der Medienbildung konstatieren die Autoren, dass „erstens Artikulationen von Medialität nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen“ (ebd.). Dies führt zu dem Kerngedanken der Theorie der Medienbildung, nämlich „die reflexiven Potentiale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und –dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen“ (ebd.). Dabei stehen die „strukturalen Aspekte“ der Medien und nicht ihre Inhalte im Mittelpunkt der Betrachtung. „Die Analyse der medialen Formbestimmtheiten mündet hinsichtlich der oben vorgebrachten Bildungstheorie in eine *Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*“⁹³ (ebd.).

In Bezug auf den Chat könnte m. E. durch diese Bildungsdimension die Frage, welche Rolle die Verfügbarkeit über Orientierungswissen in der soziokulturellen Welt des Chats bei dem Vollzug der Bildungsprozesse der Beteiligten spielt, beantwortet werden. Wichtig ist dabei beispielsweise, danach zu fragen, wie die Chatnutzer auf virtuell-kommunikative

⁹³ Hervorhebung im Original.

Problemlagen anhand solchen Wissens produktiv reagieren. Relevant könnte auch die Frage nach der Angemessenheit der Denk- und Wahrnehmungsdispositionen sein. D. h., erstreckt sich der Geltungsbereich der im kommunikativen (Offline-)Habitus der Chatnutzer eingelagerten Denk- und Wahrnehmungsdispositionen auf den Chat? Reichen diese, die für die Orientierung in der soziokulturellen Offline-Welt konstitutiv sind, auch für die Orientierung im Chat? Diese Fragen und die Fragen nach der Bedeutsamkeit des neuen Wissens im Chat und das damit verknüpfte „kritische Sichverhalten“ (ebd. 31), werde ich versuchen, im Rahmen des Abschnitts (3.3) und somit auch der Empirie zu beantworten.

Der Handlungsbezug: Die Dimension des Handlungsbezuges beschäftigt sich mit der „Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster“ (ebd.: 37). Diese Dimension orientiert sich an Kants Frage „Was soll ich tun?“, die „sich bei Immanuel Kant auf eine Abschätzung des Umfangs des möglichen und nützlichen Gebrauchs des Wissens (Moral) [bezieht (SK)]“ (ebd.: 33). Die Frage, „Ob der Mensch alles machen soll, was er machen kann“ (ebd.), die eng mit der Relevanz von Wissen und Handeln verknüpft ist, ist hier zentral. Mit dem Handlungsbezug wird versucht, das von den Autoren beschriebene „Verhältnis von generellen zu konkreten [...] angemessenen Handlungsoptionen“ (ebd.) zu erläutern. Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist hier die Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen für das eigene Handeln entscheidend. Dabei geht es „um eine Beschreibung, wie Menschen mehr oder minder verantwortungsvolle Bindungen mit anderen oder einer Gemeinschaft eingehen, wie sie die Relation von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren“ (ebd.: 34). Der Handlungsbezug „zielt also auf die Reflexion von Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Kontexte“ (ebd.).

Entsprechend dieser Bildungsdimension und das Internet betreffend, gehen die Autoren auf zahlreiche internetspezifische Strukturen und Möglichkeiten ein, die das Internet zur Verfügung stellt. Die Kommunikations-, Präsentations- und Partizipationsstruktur der Online-Communities, sowie das Verhältnis Offline-Online (ebd.: 191ff.) werden unter Abschnitt (3.3), wenn auch nur teilweise und unter anderen Benennungen, wieder aufgegriffen und in Hinblick auf den Chat erläutert.

Der Transzendenz- und Grenzbezug: Hier geht es um das, „was von der Rationalität nicht erfasst werden kann“ (ebd.: 37) und orientiert sich an Kants Frage „Was darf ich hoffen?“, die sich „auf eine Abschätzung der Grenzen der Vernunft (Religion) [bezieht (SK)]“ (ebd.: 34). Jörissen/Marotzki zufolge enthält „Bildung [...] in sich als Selbst- und Weltorientierung einen Bezug zur Transzendenz, der beispielsweise in Form von Religionen, Mythen oder magischen Gehalten zur Geltung kommen kann, aber auch durch andere Formen“ (ebd.). Die Grenzen zwischen den verschiedenen Formen der Transzendenz hinsichtlich des Umgangs mit ihnen und die Reflexion über sie sind hier von primärer Wichtigkeit. Hiervon schreiben Jörissen und Marotzki: „Es geht hier um sensible Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen, wie flexibel oder restriktiv solche Grenzen gezogen werden, ob sie Grenzen als Herausforderungen erleben oder eher als unüberwindbare Schranken, ob sie akzeptieren oder ablehnen. Die Expansion von Komplexität einerseits und die Endlichkeit der Mittel, sie zu begreifen, andererseits zwingt zu einer Anerkennung von Grenzen“ (ebd.: 34f.). Das heißt – so die Autoren weiter –, auch die uns bekannten bzw. selbstverständlichen Grenzen werden „erneut Gegenstand der Reflexion“ (ebd.). Im Zeitalter des Internets, „in der neue Medien einen entscheidenden Anteil am Komplexitätszuwachs moderner Gesellschaften haben“, sind die „Reflexion auf Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen [...] ein zentrales Merkmal von Medienbildung“ (ebd.).

Diese Bildungsdimension halte ich für die Erforschung des Beitrags des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen von besonderer Bedeutung. Hinsichtlich des Lebens im Zeitalter des Internets widmen sich die Autoren vor allem dem Begriff der „*Virtualitätslagerung*“⁹⁴ (Marotzki 2003 zit. nach ebd.: 201). Aus der Sicht der Autoren stellt diese „die Signatur der Informationsgesellschaft dar“ (ebd.). Virtualitätslagerung bedeutet die parallele Online- und Offline-Durchführung des Lebens. Ferner bezeichnet dieser Begriff „die Erweiterung des Möglichkeitsraumes, in welchem Menschen Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern“ (ebd.). In diesem Punkt kommt Maueel Castell – so Jörissen/Marotzki – zum Ergebnis, „dass wir am Beginn eines Zeitalters stehen, in dem wir die menschliche Existenz auf mindestens zwei Ebenen diskutieren müssen – auf einer realen und einer virtuellen“ (ebd.: 202). Bezüglich des Chats könnte das bedeuten, dass eine Erforschung der unterschiedlichen biographischen Bildungsprozesse der Chatnutzer und die Bedeutung

⁹⁴ Hervorhebung im Original.

des Chats dafür unbedingt im Hinblick auf *beide* Sphären, nämlich die Online- und Offline-Sphären, dieser Nutzer von großer Bedeutung ist.

Der Biographiebezug: Diese Dimension orientiert sich an der Frage „Was ist der Mensch?“, die „sich bei Kant auf die Abschätzung der anthropologischen Gegebenheitsweise des Menschen (Anthropologie) [bezieht (SK)]“ (ebd.: 36). Bei dieser Frage, auf die „alle drei bisher bearbeiteten Fragen [hinaus (SK)] laufen“ (ebd.), geht es um die Frage nach dem Menschen. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dieser Dimension und den anderen drei schreibt Marotzki an einer anderen Stelle: „Meine Neubearbeitung der ersten Frage lief darauf hinaus, subjektive Relevanzen von Menschen zu studieren, bei der zweiten Frage, die Qualität der Bindungen, die Menschen zu sich, zu anderen und zur Gemeinschaft eingehen zu analysieren und bei der dritten Frage, die Art der Grenzziehung, die Menschen vornehmen zu explorieren“ (Marotzki 2006: 64f.). Marotzkis Neubearbeitung dieser drei Fragen mündet in eine „Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekt“ und „wird *Biographisierung* genannt“⁹⁵, welche die Autoren als „die vierte Dimension einer modernen Medienbildung“ betrachten (Jörissen/Marotzki 2009: 37). Diese Biographisierungsprozesse werden als Bildungsprozesse verstanden, welche „zum einen als biographische Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung rekonstruiert werden [können (SK)] und zum anderen als biographische Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbildern“ (ebd.: 224).

In Anlehnung an Dilthey erklären die Autoren die biographischen Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung vor allem anhand seines Begriffs der Zusammenhangsbildung. Diltheys Verstehenskonzept, das auf seine bekannt gewordenen Erkennungszeichen „Die Natur erklären wir, den Menschen verstehen wir“ beruht, soll es möglich machen, „den Menschen durch seine Manifestationen zu verstehen“ (ebd.) Ein derartiges Verstehen entspringt für Dilthey – so Jörissen/Marotzki weiter – „der inneren Erfahrung, in der uns die Realität gegeben ist“ (ebd.). Biographisierung ist in diesem Sinne also „jene Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“ (ebd.), welches mit der Zusammenhangsbildung einhergeht.

⁹⁵ Hervorhebung im Original.

Die biographischen Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Weltbezügen beruhen, so Jörissen/Marotzki in Anlehnung an Schütz, auf den Fragen „wie soziale Welt sinnhaft konstituiert wird und wie eine wissenschaftlich vertretbare Erschließung solcher Prozesse der Sinnherstellung möglich ist“ (ebd.: 226). Das Verstehen des subjektiven Sinns fremden Verhaltens ist für Schütz dabei wesentlich (vgl. ebd.), wobei „der Mensch verschiedene innere Haltungen gegenüber sich selbst und der Welt aufbauen kann“ (ebd.). Ein zentraler Begriff für Schütz ist in diesem Kontext der Begriff Kosmion, „der die symbolische Selbstinterpretation einer Gesellschaft bezeichnet“ (ebd.). Im Kern dieses Begriffs steht der Gedanke: „In dem der Mensch die Welt sinnhaft auslegt, macht er sie zu seiner Lebenswelt, zum Kosmion“ (ebd.).

Relevant ist an dieser Stelle die Frage, was geschieht, wenn der Mensch in andere Welten bzw. Wirklichkeitsbereiche wandert, die seinen Selbstverständlichkeiten der Alltagswelt fremd bzw. nicht vertraut sind? „Der Mensch beginnt Fragen an sich und die Welt zu stellen. Es kann zu einer Umstrukturierung subjektiver Relevanzen und damit zu einer Transformation des Welt- und Selbstverhaltens kommen. Menschen sehen sich und ihre Welt dann anders“ (ebd.: 228). Das Verbleiben des Menschen in seiner einzigen Welt führt also insofern keineswegs zu solchen Transformationen. Im Hinblick auf die modernen und postmodernen Gesellschaften, vor allem im Zeitalter des Internets, in denen der Mensch als „Weltwanderer, Grenzgänger, Fremder und Heimkehrer“ (ebd.) lebt, wird das Verbleiben in der einzigen Welt sogar als Verarmung betrachtet (vgl. ebd.). In Hinblick auf den Chat wäre hier nach den biographischen Transformationsmöglichkeiten zu fragen, die der Chat als Raum und Medium für Begegnungen mit fremden Wirklichkeitsbereichen, die sowohl mit der Technik des Chats als auch mit deren Nutzer zu tun haben.

Im Rahmen dieser zusammenfassenden Darstellung von Marotzkis und Jörissens Ansatz zur Medienbildung soll noch kurz auf deren Kritik eingegangen werden. In dem Band wurde eine fehlende „Situierung in der aktuellen Theoriediskussion um Medienbildung, Medienpädagogik, Medienkompetenz etc.“ (Wüst 2009) kritisiert. Bezüglich des Internets beanstandet Wüst weiter die relativ knappe Ausarbeitung, in Abgrenzung zu den zwei Bildungsdimensionen Grenzbezug und Biographiebezug, der Dimensionen der Wissens- und Handlungsbezüge. Eine ähnliche Kritiklinie wie Wüst vertreten Hugger/Cwielong (2009). Sie bemängeln den in diesem Band ausschließlich auf bildungstheoretischer Ebene argumentierten Zusammenhang von Medienbildung und Medienpädagogik vor allem bezüglich der *lediglich impliziten* Kritik Jörissens und

Marotzkis an der gesellschaftlichen Akkumulation von Verfügungswissen (ebd.). Ferner vermissen Hugger/Cwielong „das Verhältnis von Medienbildung und beruflicher bzw. professioneller Praxis der Medienpädagogik“ (ebd.). Wie anfangs bereits angesprochen, wird im Abschnitt (3.3) dieser Ansatz unter Einbeziehung des Chats in verschiedenen Teilabschnitten wieder aufgegriffen, um dadurch dann die Verbindung zwischen Bildung und Chat darzulegen.

An dieser Stelle möchte ich kurz auf einen weiteren Kritikpunkt eingehen, den ich für die Ausgangsüberlegungen meiner Forschung mehr oder weniger wichtig finde. Das Verhältnis von Bildung im transformativen Sinne und Internet auf der einen Seite, und den Nutzern des Internets auf der anderen Seite wird in diesem Band oft pauschal dargestellt. Als Beispiel nenne ich das Konzept „Leben in der Virtualitätslagerung“ (Jörissen/Marotzki 2009: 201ff.), dem die Autoren an dieser Stelle große Aufmerksamkeit schenken und das ich auch für meine Forschung als zentral erachte. Zwar argumentieren die Autoren strukturtheoretisch klar und deutlich in Bezug auf die Relation zwischen den Online- und Offline-Sphären. Allerdings ist dabei m. E. eine stärkere Berücksichtigung und Erläuterung der Rolle der Nutzer und deren unterschiedlichen *erlernten bzw. erworbenen* technischen Fähigkeiten, die eng mit deren Verfügungswissen verknüpft sind, zur Orientierung sowohl in der Welt mit Hilfe dieser Medien als auch in den Medien selbst, unentbehrlich. Fokussierend auf die Wichtigkeit des Aufbaus von Orientierungswissen scheint mir die scharfe Trennung zwischen diesem Wissen und dem Verfügungswissen verwirrend, obwohl die Autoren die Bedeutsamkeit des Verfügungswissens als Voraussetzung für den Aufbau an mehreren Stellen ausdrücklich betonen. Diesbezüglich wäre am Beispiel des Chats dann die Frage zu stellen, ob bspw. die unterschiedlich erlernten bzw. erworbenen Fähigkeiten der Chat-Nutzer, die sich ständig umstrukturieren, erweitern und entwickeln, beim Umgang mit bestimmten chatspezifischen Regeln, wie z. B. der des „Turn-Taking“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974)⁹⁶ in den öffentlichen Chaträumen, nicht mit dem Aufbau, der Umstrukturierung oder auch der Veränderung der Orientierung in diesen Räumen parallel einher gehen. M. E. stellt das Erlernen und der Erwerb der durch die neue Technologie des Chats gegebenen veränderten kommunikativen Rahmenbedingungen, einschließlich der Gewöhnung daran, sowie die

⁹⁶ Mit dem Turn-Taking (Sprechwechsel) wird danach gefragt, wie sich die Sprecher in jedem Gespräch abwechseln und wie diese Wechsel organisiert werden. Folgt man den Sprechwechselregeln, so sind zum Beispiel die Überlappungen und Unterbrechungen auszuschließen. Im Chat wird sich häufig nicht an die Regeln des Turn-Taking nach Sacks/Schegloff/Jefferson Modell (1974), die ursprünglich für face-to-face-Interaktion gedacht waren, gehalten. Die Erfahrung mit dem Chat spielt dabei aber eine große Rolle. Dazu siehe Beißwenger (2007: 233ff.).

Bildung von geeigneten Koordinationsstrategien (Beißwenger 2007: 237) nicht nur eine Voraussetzung für die Entstehung von Orientierungswissen und somit von Handlungsfähigkeit im Chat dar, sondern ermöglicht ebenso eine Verknüpfung von Verfügungs- und Orientierungswissen, denn das Orientierungswissen basiert auf dem darin akkumulierten und integrierten Verfügungswissen (vgl. Mohr 1997: 15). Ferner ist auch die Vernachlässigung der möglichen Unterschiede bezüglich der Art und des Maßes an Verfügungswissen der eigenen Mediennutzer zu bemängeln. Nicht alle Nutzer verfügen über das gleiche relevante Wissen und infolgedessen orientieren sie sich verschieden. Darauf wurde auch in den Kritiken von Wüst und Hugger/Cwielong, wenn auch implizit, hingedeutet. Zwar sprechen die Autoren bspw. vom Vorhandensein eines Zugangs für die Teilhabe an Bildungsoptionen und Chancen der neuen Medien, allerdings wird die vom Fall zu Fall unterschiedliche Art und Möglichkeit eines solchen Zugangs und die Wirkung des sozialen Umfelds der Beteiligten und somit auch die von den Autoren kurz angesprochene „Verantwortungsbereitschaft“ (ebd.: 34) des Einzelnen über das eigene Handeln kaum oder zumindest nur vage berücksichtigt. M. E. wäre eine fallspezifische qualitative Untersuchung, die den Zusammenhang zwischen den Online- und Offline-Sphären schärfer in den Blick nimmt, wünschenswert. Allerdings wird das von dieser *Einführung* in die Medienbildung, welche über ein reichhaltiges Potential für solche Untersuchungen verfügt, nicht erwartet.

Jörissens/Marotzkis Einführung in die Medienbildung auf nur ein paar Seiten komplett zusammenzufassen und darzustellen ist m. E. kaum möglich, vor allem deswegen, weil dieser Band medienpädagogisch und bildungstheoretisch schon sehr prägnant und zusammenfassend dargelegt ist. Daher musste ich auf die Ausarbeitung der audiovisuellen und visuellen Artikulationsformen verzichten. Auch im Bereich der neuen Artikulations- und Partizipationsräume des Internets habe ich mich nur mit ausgewählten, zur Erforschung relevanten Themen befasst. Wie eingangs bereits erwähnt, wird dieser Ansatz hinsichtlich des Chats im Abschnitt (3.3) wieder aufgegriffen, um dadurch die Relation zwischen Bildung und Chat zu veranschaulichen. Nachdem durch diesen Ansatz eine Einführung in den Zusammenhang zwischen Medien und Bildung im transformatorischen Sinne gegeben wurde, welche auch als Basis für die qualitative Analyse von Bildungsprozessen gilt, die mittels und im Chat stattfinden, wird nun auf einen Ansatz übergegangen, der sich mit fallspezifischen qualitativen Rekonstruktionen eines solchen Bezugs beschäftigt, und wobei der Mensch und seine gesammelten Erfahrungen stärker in den Fokus genommen werden.

3.2.2 Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen

In diesem Abschnitt wird auf die zwei Aufsätze von Nohl et al. (2006) und Nohl (2002) zum Thema Senioren im Internet eingegangen⁹⁷. Zwar interessiert sich meine Forschung nicht für die Dimension der Lebensalter der Untersuchten, jedoch macht es das hohe Generalisierungsniveau von Nohls et al. Arbeiten hierüber möglich, die bildungstheoretischen Ergebnisse seiner Forschung, wie z. B. die Phasentypik, auf weitere und andere Dimensionen und überhaupt auf weitere Bildungsfelder zu übertragen.

Während sich der erste Aufsatz in erster Linie mit der Erläuterung der Bildungsprozesse der Senioren in Abgrenzung zu ihren im Rahmen des Internet stattfindenden Lernprozessen befasst, geht der zweite Aufsatz exemplarisch in die Tiefe und erforscht, zusätzlich zu der Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen, auch andere Unterscheidungsdimensionen, nämlich *personale* und *soziotechnische* Bildungsprozesse, wobei der Fokus auf der letzteren Art der Bildungsprozesse liegt. In diesem zweiten Aufsatz stellt Nohl beispielhaft den Fall einer Seniorin (Frau Brandt) in den Vordergrund seiner Betrachtung. Außerdem gibt es einen dritten Aufsatz von ihm zum Thema Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen, in dem der Fokus auf der Ausarbeitung seiner Theorie zu spontanen Bildungsprozessen dieser Menschen liegt. Ich werde ihn allerdings an dieser Stelle nur am Rande ansprechen, da das Wesentliche, vor allem die für die empirische Rekonstruktion der Bildungsprozesse in meiner Forschung hilfreiche Phasentypik, schon im Abschnitt (2.4) dargestellt wurde.

In einer qualitativ-empirischen Analyse zu den Lern- und Bildungsprozessen älterer Menschen im Internet, denen diese Technik zunächst einmal fremd war, untersucht Nohl, „wie Senioren und Seniorinnen Zugang zu Computer sowie Internet finden und wie sie deren Techniken erlernen“ (Nohl et al. 2006: 1)⁹⁸. Hierfür stützt er sich auf die dokumentarische Interpretation von narrativen Interviews mit Senioren unterschiedlichen Alters. Gegenstand dieser Forschungsarbeit sind die „medientechnischen Lern- und Bildungsprozesse [...], die die heutige Generation der Senioren und Seniorinnen durchläuft“ (ebd.: 2). Marotzkis lern- und bildungstheoretische Perspektive nutzend unterscheidet Nohl zwischen den relevanten Lern- und Bildungsprozessen dieser Senioren. In seiner unter Abschnitt (2.) dargestellten Habilitationsarbeit geht der Autor auf die

⁹⁷ Nohl geht mehrfach auf dieses Thema aus verschiedenen Perspektiven ein. Siehe u. a. Nohl 2002, 2004, 2006a, 2006c.

⁹⁸ <http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2006-02/internet>

spontanen Bildungsprozesse dieser Seniorin ein. Zwar wird von ihren Lernprozessen (im Rahmen der Phase des Lernens und Erkundens) gesprochen, allerdings werden solche Prozesse dabei als Teil ihres spontanen Bildungsprozesses in den Blick genommen, wobei der Fokus nicht auf der Unterscheidung zwischen den beiden Prozessen liegt (vgl. Nohl 2006c: 219-260).

Anknüpfend an die Themen des Zugangs zum Computer, des Erlernens der Technik, Bildung vs. Instrumentelle Haltung sowie der Gestaltung der Homepage arbeitet diese Forschungsarbeit „die [...] typischen und typisierten Orientierungsrahmen [...] heraus, mit denen Senioren und Seniorinnen im Internet handeln“ (Nohl et al. 2006: 4). Die Analyse der Interviews zeigt, dass der Zugang zum Computer bei den interviewten Senioren „von außen angestoßen [wird (SK)], genauer: im Rahmen der beruflichen Tätigkeit oder der Familie“ (ebd.: 4). Während die Familie ausschließlich eine veranlassende Rolle für die Beschäftigung mit dieser Technik spielte, funktionierte der berufliche Rahmen zusätzlich als Lernumgebung dafür, bevor diese Beschäftigung „in eine private Nutzung“ überging. (ebd.: 5). Das Interesse am Computer und die Beschäftigung damit mündeten in eine daran anschließende Internet-Nutzung (ebd.). Im Unterschied zum Zugang zum Computer erfolgte der Zugang zum Internet sowohl von außen angestoßen als auch aus eigener Initiative. Dieser Eigeninitiative ging eine Technikbegeisterung voraus (vgl. ebd.). Für den Zugang zu Computer und Internet werden verschiedene existentielle Hintergründe, nämlich geschlechts- und altersspezifische Hintergründe sowie die Beschäftigungssituation, berücksichtigt. Anschließend zeigt Nohls Forschungsarbeit, wie sich die interviewten Senioren den Medien Computer und Internet genähert haben, wobei dies völlig unterschiedlich erfolgte. Die Analyse zeigt fünf verschiedene Lernweisen: *Lernen in Kursen, Lernen in Einzelbetreuung durch informelle Experten, Lernen durch Ausprobieren, Lernen mit Handbüchern und Zeitschriften* sowie *Lernen in informellen Gruppen* (ebd.: 8ff.).

Eine erziehungswissenschaftliche Unterscheidung zwischen Bildung und instrumenteller Haltung der interviewten Senioren gegenüber dem Internet ist hier zentral. „Eine instrumentelle Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass die Seniorinnen und Senioren das Internet als Mittel für andere Zwecke benutzen, die den persönlichen Lebensalltag, wie z. B. ehrenamtliche Tätigkeiten, Hobbys oder Kommunikation mit Freunden betreffen“ (ebd.: 11). Entscheidend ist hier, dass „durch die Beschäftigung mit dem Medium Internet keine größeren Veränderungen im Alltag der älteren Menschen auf[treten (SK)], d. h. dem

Internet wird keine weitere biographische Bedeutung für den Lebenslauf beigemessen“ (ebd.: 11f.). In Bezug auf Marotzkis Unterscheidung zwischen den Lern- und Bildungsprozessen erlaubt diese Haltung nur Lernprozesse (vgl. ebd.: 15). Im Hinblick auf die zweite Haltung gegenüber dem Internet - in Anlehnung an Marotzki - eröffnet sich für die Senioren „eine neue Welt und mit ihr eine neue Selbst- und Weltsicht [...] . Es werden hier Dinge aus dem Alltag auf das Internet übertragen; das Internet wird zu einem wichtigen sozialen Handlungsraum und gewinnt eine enorme biographische Bedeutung“ (ebd.: 12). An einer anderen Stelle heißt es, „dass Bildungsprozesse dort vorliegen, wo sich Personen im Internet etwas Eigenes aufbauen oder im Internet eine neue Welt für sich entdecken, wie etwa eine neue, für sie wichtige soziale Gruppe“ (ebd.: 14). Hier spricht die Autorengruppe von „einer Identifizierung mit dem Geschehen im Internet“ (ebd.). Die bildungsspezifische Haltung gegenüber dem Internet führt ferner zur Eröffnung eines „neuen sozialen Handlungs- und Erfahrungsraum[es (SK)]“ (ebd.). So können bspw. „Internetbekanntschaften und andere Gruppen im Internet [...] als Berater zur Verfügung stehen“ (ebd.). Dadurch kann „der Lebensalltag auf das Internet übertragen“ werden, welches zu „neue[n (SK)] Lebensorientierungen im Sinne eines Bildungsprozesses“ führen könnte (ebd.). An dieser Stelle lässt sich eine umgekehrte Übertragung der im Internet gemachten Erfahrungen und der entstandenen Orientierung auf das Alltagsleben vermuten, obwohl Nohl darauf, zumindest in diesem Aufsatz, nicht explizit eingeht. Zum Beispiel wäre dabei auch zu erfragen, ob die Beratung, die die Seniorin im Internet bekommt, nicht auf ihren Lebensalltag übertragen wird und somit zu Veränderungen in ihrem Alltag führt. Diese empirischen Ergebnisse korrespondieren mehr oder weniger mit den Konzepten des Spillovereffekts und der Interpenetration, die sich, grob formuliert, mit der gegenseitigen Übertragung und Beeinflussung der Offline- und Onlinesphären der Internetnutzer aufeinander beschäftigen. Diesen Konzepten werde ich im Abschnitt (3.3) ein besonderes Interesse schenken. In Hinblick auf den Chat wäre also der wechselseitige Einfluss der im Chat und im Alltagsleben gemachten Erfahrungen und der entstandenen Orientierungen der Akteure zu berücksichtigen.

Bevor ich auf den zweiten Aufsatz eingehe, möchte ich kurz einen Kritikpunkt erwähnen, welcher die Unterscheidung zwischen Bildungs- und Lernprozessen betrifft. Eine genauere empirische Fundierung der Abgrenzung von den Lernprozessen der Senioren zu deren Bildungsprozessen wäre in der Arbeit von Nohl et al. (2006) m. E. noch wünschenswert gewesen, zumal die Autorengruppe auf die (instrumentellen) Haltungen der Senioren gegenüber dem Internet, die keine Bildung, sondern Lernprozesse erlauben, sehr knapp

eingeht (ebd.: 12f.). Das Lernen – so die Autorengruppe – bezieht sich hier auf (bspw.) den Umgang mit dem Computer und das Internet. Dabei handelt es sich um Kompetenzen- und Wissenserwerb ohne eine einhergehende Veränderung der Lebensorientierung. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Bildung um eine Wandlung von Lebensorientierungen (ebd.: 3). Zu kritisieren ist an dieser Stelle, dass die Autorengruppe die empirische Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen nicht näher erläutert. Dabei wird nicht deutlich, *wie* Lernprozesse der Senioren in Abgrenzung zu ihren Bildungsprozessen aussehen. Vielmehr steht die Unterscheidung zwischen instrumenteller Haltung der Senioren gegenüber dem Internet, welche einerseits Lernprozesse und keine Bildungsprozesse ermöglichten und andererseits den Haltungen, die Bildung erlauben. Es wurden z. B. auch Lernprozesse bzw. die instrumentelle Haltung, welche in den gesamten Bildungsprozess der Untersuchten münden können und nicht getrennt stehen, außer Acht gelassen.

Nicht nur die Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen ist für Nohl von Interesse, sondern es ist auch der Frage nachzugehen, ob sich, als Teil der untersuchten Bildungsprozesse, zusätzlich zu den personalen auch „soziotechnische Bildungsprozesse“ (Nohl 2002) vollziehen. Dies soll – so Nohl – „die Aporie der scharfen Trennung zwischen Sozialem und Technischem“ überwinden (ebd.: 224). In seiner Studie über *personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet* geht er am Beispiel eines Bildungsprozesses einer Seniorin im Internet der Frage nach, ob ihr „Bildungsprozess ihrer Person zuzurechnen oder vielmehr als Resultat des gemeinsamen Handelns von Mensch und Maschine, von Seniorin und Internet zu betrachten ist“ (ebd.: 216). Um diese Frage empirisch zu beantworten, untersucht er ihren personalen Bildungsprozess im Internet anhand ihrer narrativen Interviews, um anschließend ihren soziotechnischen Bildungsprozess mittels einer Analyse ihrer Homepage zu durchleuchten. Grundlagentheoretisch stützt sich Nohl dabei vor allem auf die Wissenschaftsforschung von Bruno Latour. Im Folgenden wird zunächst auf den personalen Bildungsprozess der Seniorin eingegangen, und im Anschluss daran wird auf ihre soziotechnischen Bildungsprozesse übergegangen.

Da dem Handeln dieser Senioren sowohl mit dem Computer als auch mit dem Internet „keine Zwecksetzung vorausgeht“, wird – so Nohl – eine „instrumentalistische Haltung“ gegenüber dieser Techniken für ausgeschlossen gehalten (ebd.: 218). Aus einer bildungstheoretischen Perspektive sieht die Seniorin durch ihre neue Beschäftigung mit

dem Internet „alte Dinge in einem neuen Rahmen [...]. Dieser neue Rahmen ist nicht nur auf ihre alten Vorlieben beschränkt, sondern tendiert in Richtung einer allgemeinen Selbstentfaltung eigener Fähigkeiten“ (ebd.: 221). Empirisch zeigt der Autor, dass sich für die Seniorin schon „nach der ersten Begegnung mit dem Internet innerhalb ihres Wandlungs- und Bildungsprozesses eine für sie völlig „neue Welt“ erschließt (ebd.: 222). Dabei handelt es sich für sie „um eine neue, biographisch hoch relevante Lebensorientierung an der Welt des Internet“, da sie (die Seniorin) „nicht nur neue Fähigkeiten entfaltet [hat (SK)], sondern für diese auch im Internet positive Reaktionen erfahren“ konnte (ebd.).

Nohl erweitert die Analyse des personalen Bildungsprozesses dieser Seniorin „auf das soziotechnische Netzwerk bzw. Milieu von Mensch und Internet“. So wird jetzt ihm zufolge, in Abgrenzung zu den personalen Bildungsprozessen, von „soziotechnischen Bildungsprozessen“ gesprochen (ebd.). Dabei setzt sich Nohl zunächst mit Marotzkis Arbeiten zum Bildungspotential des Internets, vor allem mit den Begriffen der *Virtualitätslagerung* und der *hybriden Mischformen* sowie der Technikphilosophie von Latour, auseinander. Als Ausgangsbasis für seine Überlegungen schreibt Nohl in Anlehnung an Latour: „In den soziotechnischen Netzwerken verbinden bzw. ‚assoziieren‘ sich menschliche mit nichtmenschlichen ‚Aktanten‘ und/oder ersetzen bzw. ‚substituieren‘ einander“ (ebd.: 224). Mit dem Begriff des Aktanten meint Latour sowohl „menschliche“ als auch „nichtmenschliche Wesen“ (ebd.). In den Prozessen der „Assoziationen und Substitutionen lassen sich auch Prozesse soziotechnischer Bildung identifizieren“ (ebd.: 225). Übertragen auf den Chat könnte dies bedeuten, dass bei Bildungsprozessen im Umfeld des Chats nicht nur die Personen und deren gemachten Erfahrungen beachtet werden sollen, sondern auch die technische Rolle und der Effekt des Chats als Raum und Medium. In Bezug auf Nohls empirische Untersuchung heißt es dann: „In der Assoziation von Beate Brandt und dem mail-server hat sich also ein neues soziotechnisches Netzwerk (der mail-account) gebildet, in dem der menschliche Aktant Beate Brandt z. T. durch nichtmenschliche Aktanten (der automatische Speicher der mailbox, die automatische Rückantwort) ersetzt bzw. substituiert wurde“ (ebd.: 224).

Zwecks der Erforschung der soziotechnischen Bildungsprozesse führt Nohl den Begriff der „technischen Lagerung“ ein. Dies macht er, indem er „die wissenssoziologische Begrifflichkeit der Milieus und sozialen Lagerungen mit Latours Technikphilosophie“ verbindet (ebd.: 226). „Mit dem Begriff der technischen Lagerung sollen all die

Erfahrungen bezeichnet werden, aus denen Verbindungen (Assoziationen) und Ersetzungen (Substitutionen) zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten (Latour) hervorgegangen und mittlerweile habitualisiert sind. Die technische Lagerung umfasst also die Gesamtheit aller ‚soziotechnischen Netzwerke‘ (Latour), innerhalb derer nach unterschiedlichen Räumen und Zeiten, d. h. nach unterschiedlichen *technischen Erfahrungszusammenhängen* zu differenzieren ist“⁹⁹ (ebd.). Diese „technische Lagerung konkretisiert sich [...] in der Überlappung mit unterschiedlichen sozialen Lagerungen; erst in diesem mehrdimensionalen, soziotechnischen Milieu entsteht eine spezifische Haltung bzw. Orientierung im Handeln mit Technik“ (ebd.). Hinsichtlich der empirischen Untersuchung der Seniorin und des Internets kennzeichnet „die Entdeckung und Inkorporierung dieses neuen Milieus innerhalb ihrer Lebensgeschichte [...] [deren (SK)] personalen Bildungsprozess“ (ebd.: 228). In Abgrenzung dazu haben soziotechnische Bildungsprozesse nicht nur mit Menschen zu tun, wie es der Situation bei den personalen Bildungsprozessen entspricht, sondern es steht auch „sein gemeinsames Handeln mit Technik“ (ebd.) im Blickpunkt. „Soziotechnische Bildungsprozesse wären dann – in Anlehnung an den Wandlungsbegriff der qualitativen Bildungsforschung – zu definieren als Transformation eines soziotechnischen Milieus, durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern‘ (Marotzki 1990, S. 52) und sich ‚Orientierungsrahmen‘ (Bohnsack 1998) wandelt“ (ebd.).

Anschließend versucht Nohl den Wandlungsbegriff der qualitativen Bildungsforschung um „das Kollektiv von menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten“ zu erweitern (ebd.). Hierfür stützt er sich auf die Analyse von Webseiten, die die Seniorin selber erstellt hat, da die narrativen Interviews – so Nohl – nur für die Erforschung personaler Bildungsprozesse geeignet sind. Dies begründet er damit, dass „das soziotechnische Milieu selbst – und nicht die Person Beate Brandt – [...] zur Quelle des Datenmaterials und damit zum Gegenstand der Forschung wird“ (ebd.: 229). Für die Analyse der Webseite nutzt der Autor die dokumentarische Methode der Bildinterpretation von Bohnsack. Durch den Vergleich zwischen zwei Versionen der Homepage der Senioren (aus dem Jahr 2000 und 2002) wurde es möglich, „den Bildungs- und Wandlungsprozess des soziotechnischen Milieus zu rekonstruieren, das sich in dieser Homepage manifestiert“ (ebd.: 230). Auf diesen Teil der Untersuchung werde ich nicht näher eingehen, da meine empirische Forschung auf

⁹⁹ Hervorhebung im Original.

narrative Interviews beschränkt ist. Eine Analyse der Gegenstände bzw. eine Bildinterpretation (ebd.: 231-237) ist an dieser Stelle daher nicht relevant.

Nohls Ansatz ist für meine Arbeit vor allem deswegen wichtig, weil der Zusammenhang zwischen Technik und *personalen* transformatorischen Bildungsprozessen auch im Zentrum meiner Untersuchung liegt. Zwar existiert mittlerweile ein Fundus an Forschung zu diesem Zusammenhang, allerdings zeigt Nohls Ansatz durch die fallspezifische Rekonstruktion eines derartigen Bezugs sowie die Phasentypik des relevanten Bildungsprozesses, die seinem Ansatz im Abschnitt (2.4) zu entnehmen ist, starke Bezüge zu den *habitus*theoretisch angeleiteten Rekonstruktionen der personalen Bildungsprozesse und der damit verknüpften Phasentypik in meiner empirischen Untersuchung, obwohl Nohl in seiner Untersuchung an keiner Stelle auf Bourdieu einging. Darauf wird später erneut eingegangen. Während der Autor freilich „den soziotechnischen Konstitutionsmodus der Bildung untersucht“ (ebd.: 237) und somit versucht, die „Entwicklung *gegenstands* adäquater Methoden“¹⁰⁰ (ebd.) in die Bildungsforschung einzuführen, fokussiert meine Arbeit auf dem *Einfluss* der Technik (des Chats) auf die personalen Bildungsprozesse (im Sinne von Habitustransformation), welche in einem interkulturellen Kontext verlaufen oder dadurch ausgelöst werden. Daher sollte man sich als Ausgangsbasis für meine Überlegungen auf den im Abschnitt (3.3) erläuterten interkulturell-transformatorischen Einfluss konzentrieren. Dafür finde ich u. a. vor allem die oben erwähnten Begriffe des Spillovereffekts (Marotzki 2009, Jörissen/Marotzki 2009) und der technischen Lagerung (Nohl 2002) geeignet, auf die im Rahmen des folgenden Abschnitts eingegangen wird. Dabei wird aber der Fokus auf dem Begriff der Interpenetration (Schörrer 2003) liegen.

3.3 Chat und Bildung

3.3.1 Der Chat als interkultureller Begegnungsraum & interkulturelles Begegnungsmedium

Mit dem Chat „ist ein Kommunikationsraum entstanden, in dem sich angesichts einer weltweiten Vernetzung von Gesprächsteilnehmern nicht nur die ‚Kommunikationschancen‘ des Einzelnen drastisch erhöhen, sondern der sich vor diesem Hintergrund auch als neuer und maßgeblich potenziertes Handlungs-, Erlebnis- und Chancenraum mit spezifischen Möglichkeiten der ‚Selbstentfaltung‘ und Selbstgestaltung erweist“ (Willems/Pranz 2008: 206). Zwar erschafft der Chat dabei „einen Rahmen für

¹⁰⁰ Hervorhebung im Original.

kommunikativen Kontakt zwischen Individuen unter bestimmten Vorzeichen“, Zwecke der Interaktion und die Art des Handelns werden dabei allerdings maßgeblich durch die Chattenden selbst „eingebracht, ausgehandelt, konstituiert und realisiert“ (Beißwenger 2007: 108). Die technischen Eigenschaften des Chats und ihre Wirkung werden dabei auch berücksichtigt. Ein solcher kommunikativer Kontakt kann sowohl spontan und ziellos als auch vorgeplant sein und ein bestimmtes Ziel verfolgen. Es ist auch möglich, dass sich daraus ein Interesse an weiterem geplanten und gezielten Kontakt entwickelt. Relevant in meiner Forschung ist nicht irgendein kommunikativer Kontakt im Chat. Vielmehr interessiert sie sich für kommunikatives Geschehen, an das eine reflexive Verarbeitung seitens der Kommunikanten anschließt. Als passende begriffliche Bezeichnung für dieses Geschehen ist die der *Begegnung*, die ich als Basis, nicht nur für meine theoretischen Überlegungen in diesem Abschnitt, sondern auch für die gesamte Studie kennzeichne. Zunächst muss aber der Begriff des Interkulturellen im hier verwendeten Sinne erläutert werden.

Es gibt kaum eine Studie zum Chat bzw. zur Internetkommunikation, in deren Mittelpunkt Kommunikanten unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten stehen, wo das Thema *interkulturelle Begegnung* keine zentrale Bedeutung hat. Meistens geht es dabei darum, wie sich Menschen im Umgang mit anderen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten im und durch den Chat verständigen bzw. orientieren. Mit anderen Worten steht die interkulturelle Verständigung zwischen den Beteiligten als Ziel oder Ergebnis der (Chat)-Begegnung im Zentrum.

Dieser Begriff ist für meine Arbeit ebenso von hoher Bedeutung. Allerdings nicht allein wegen der interkulturellen Verständigung. Vielmehr geht es hier darum, wie eine im Kontext des Chats und der Interkulturalität ablaufende Begegnung aussieht, und welche Rolle sie für den Vollzug der transformatorischen Bildungsprozesse im Sinne von Habitustransformationen spielt. Allerdings existieren nur sehr wenige Studien, soweit mir bekannt ist, die sich *explizit* mit dem Begriff der Begegnung auseinandersetzen und diesen auch im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse erläutern. Das Interkulturelle ist in den Studien nicht weniger unstrittig. Der Begriff der interkulturellen Begegnung wird in vielen verschiedenen Kontexten verwendet und daher liegt bisher keine umfassende Definition vor. Es werden vielmehr kontextabhängige Phänomene zur Definition herangezogen. Zunächst wird nun der Begriff der *Begegnung* vor allem anhand Guardinis, Bollnows und Derbalovs Ansätzen erläutert, um anschließend zum Verhältnis von Chat

und interkultureller Begegnung überzugehen. Daher werde ich mich in einem zweiten Schritt mit dem Begriff des *Interkulturellen* auseinandersetzen, den ich vor allem anhand Gees Begriffs der ‚semiotic domains‘ (2003) und in Bezug auf Bourdieus Theorie der Praxis (2009) erklären werde. Am Ende dieses Abschnitts wird auf den Zusammenhang zwischen den sogenannten interkulturellen Chat-Begegnungen und den *interkulturell* transformatorischen Bildungsprozessen hingedeutet.

Der Begriff der Begegnung

Die Erläuterung dieses Begriffs wird in diesem Abschnitt auf verschiedenen Kontexten beruhen, dabei wird vor allem Guardinis Verständnis (1956) im Mittelpunkt stehen. Als Ausgangsbasis für die theoretischen Überlegungen zum Thema Begegnung gehe ich von der These aus, dass das Verbleiben des Menschen im Rahmen seines soziokulturellen Kontextes, bzw. im Rahmen des eigenen Habitus, zu keiner Begegnung führt. Erst wenn der Mensch mit anderen Menschen oder ihren medialen Repräsentationen, bzw. mit ihren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen in Kontakt tritt *und* dadurch Reflexionen ausgelöst werden, dann kann hier die Rede von Begegnung sein (vgl. z. B.: Guardini 1956, Derbalov 1956, Meißlinger 2009: 11, Jörissen/Marotzki 2009: 228). Schon das Wort Begegnung an sich deutet auf seine Definition hin: „Immer ist in der Begegnung ein »gegen«“ (Bollnow 1956: 31), d. h. ein Anders, ein Fremdes, etwas für den Menschen Neues und Reflexionsgenerierendes. In der Begegnung geht es normalerweise um zwei aufeinander treffende Organismen, die sich *gegenseitig beeinflussen* (vgl. Guardini 1956: 10). Die Situationen, in der die Aufeinandertreffenden „In-Berührung-Kommen und Sich-wieder-Lösen“ (Derbalov 1956: 75) ohne weitere Wirkung bleiben bzw. ohne weiteren Begegnungscharakter sind, liegen dabei nicht im Fokus dieser Studie (vgl. ebd.: 76). Entscheidend für eine Begegnung in diesem Sinne ist, dass aus ihr heraus ein „wichtiges, vielleicht entscheidendes Geschehen [...] in Gang“ (Guardini 1956: 10) kommt. Dabei steht „ein Zusammentreffen, um nicht zu sagen ein Zusammenstoßen oder Zusammenprallen“ (Bollnow 1956: 31), im Mittelpunkt, in dem es um „die Erfahrung einer Anderheit, die im Zusammenhang des Lebens nicht einstand“ (Buber 1978: 58), geht. Die Begegnungen sind also dahingehend als Begegnung mit dem Anderen oder/mit dem Fremden zu betrachten.

In der einschlägigen Literatur zu diesem Thema wird immer wieder sowohl die Zufälligkeit, die Spontaneität, die Unvorhersehbarkeit als auch die unbeschränkte, ungewöhnliche und nicht erzwungene Handlungsfähigkeit betont (vgl. u. a. Guardini

1956: 12, Bollnow 1956: 40). Guardini findet „die Freiheit“ in Bezug auf das Handeln als Voraussetzung für Begegnung wesentlich. „Um wirklich begegnen zu können, darf ich nicht auf bestimmte Lebensbereiche festgelegt sein“ (Guardini 1956: 11). Aus der Handlungsfreiheit heraus, „aus der grundsätzlichen Möglichkeit, in eigener Initiative zu allem in Beziehung zu treten, beziehungsweise es abzulehnen, ereignet sich Begegnung“ (ebd.: 13). In diesem Zusammenhang schließt Guardini auch die „Gewohnheitshandlungen“ und „Zweckhandlungen“, wie z. B. Treffen mit Arbeitskollegen zwecks Lösung eines auf die gemeinsame Arbeit bezogenen typischen Problems, von der Bedeutung als Begegnung grundsätzlich aus (vgl. ebd.: 12). In einer ähnlichen Argumentationslinie geht Nohl im Rahmen seiner Theorie der spontanen Bildungsprozesse (2006b, siehe auch Abschnitt 2.1.3) darauf ein. Betrachtet man die Begegnung als spontanes Handeln, das „auf all jene Handlungsvollzüge [...] [wirkt (SK)], die sich jenseits von Zwang, Gewohnheit oder (biographischer) Reflexion ungeplant entfaltet“ (ebd.: 261), und geht man davon aus, dass ein solches Handeln mit weiteren daran anschließenden Verarbeitungsprozessen verknüpft ist, so ist die Begegnung hier sowohl als Anfang und Anstoß eines Prozesses als auch als ganzer *Prozess* an sich zu betrachten. Dies macht den Begegnungscharakter des Aufeinandertreffens aus. In Bezug auf Nohls spontane Bildungsprozesse, die für meine Forschung eine zentrale und sowohl theoretische als auch empirische Bedeutung haben, ist m. E. unschwer zu erkennen, dass es in seiner Theorie maßgeblich um den spontanen *Anstoß* der Bildungsprozesse im Sinne der hier erläuterten Begegnung, mit anderen Worten also um spontane Begegnungen und um die daran anschließenden bzw. dadurch ausgelösten Verarbeitungsprozesse und die daraus resultierenden Wandlungen geht, auf die ich am Ende dieses Kapitels näher eingehen möchte. Es bleibt an dieser Stelle nur noch kurz zu erläutern, wie diese Verarbeitungsprozesse angestoßen werden, um dann mit der Frage nach dem Ablauf dieser Verarbeitungsprozesse in Bezug auf den Habitus der Sich-Begegnenden, wenn sie neuen, für sie fremden kulturellen Dispositionen des Gegenübers begegnen, näher an das Ziel meiner Forschung zu kommen.

Am Anfang der Begegnung – so Guardini – „öffnet sich [ein Abstand (SK)]; das Selbstverständliche wird neu und erfüllt mit Staunen“ (Guardini 1956: 12; vgl. auch Bollnow 1956: 32). Dieses Erstaunen könnte in der Entstehung des Neuen münden. So heißt es weiter bei Guardini: „Aus der Begegnung entspringt die fruchtbare Einsicht, der schöpferische Keim, der Durchbruch von Neuem“ (ebd.: 19). Dadurch tritt „der Betreffende aus der Einordnung in den Ablauf der Funktionen heraus [...]. Nicht so,

daß er ungewöhnliche Dinge tut, sondern daß er mir in einem anderen Sinnzusammenhang erscheint; wobei aber das Wort «erscheint» keine Scheinhaftigkeit, sondern im Gegenteil, ein Deutlich- und Eigenlichwerden meint“ (ebd.: 15). Mit anderen Worten können die sogenannten „critical incidents“¹⁰¹ (Flanegan 1954 zit. nach Otten 2005: 275, Thomas 1996) entstehen. Solche *critical incidents* deuten darauf hin, dass die neuen kulturellen Dispositionen irritiert werden und anschließend Reflexionen ausgelöst werden. Es zeigt sich zunächst eine „kulturelle Überschneidungssituation“ (Breitenbach 1974, Thomas 1993 zit. nach Stengel 2009: 237), weil die Sich-Begegnenden vorerst entsprechend ihren jeweiligen eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bzw. kulturspezifischen habituellen Dispositionen folgen. Die Sich-Begegnenden (oder einer der einander Begegnenden) beginnen „Fragen an sich und an die Welt zu stellen“ (Jörissen/Marotzki 2009: 226). Fall sie dabei keine Antworten finden, dann könnten derlei kulturelle Dispositionen in Irritation geraten und Reflexionen erregt werden, welche anschließend eine Verarbeitung dieses Fremden verlangt. Die Begegnung führt zum „Herantragen und Öffnen („Herausgehen“) des Erwartungshorizontes, der sich im Vor-wissen, Vor-verstehen, Vor-erkennen bzw. Vor-urteilen manifestiert“ (Rainer 1981: 83). Ihr kommt in diesem Sinne, wie oben erwähnt, ein Charakter der Spontaneität zu. In Anlehnung an Guardini lässt sich zusammenfassen, dass Begegnungen durch das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten stattfinden und diese Nähe und Gleichzeitigkeit voraussetzen, denn eine Begegnung braucht einen Begegnungsraum und kann sich nicht in der Leere ereignen. Zusätzlich spielen die Handlungsfreiheit, Spontaneität, Reflexion bzw. der Verarbeitungsprozess und die gegenseitige Beeinflussung der beteiligten Menschen eine Rolle.

An dieser Stelle kristallisiert sich die folgende Frage heraus: Sind diese Voraussetzungen für den Vollzug einer Begegnung für den Chat zutreffend? Bevor ich diese Fragen beantworte, möchte ich auf den hier verwendeten Begriff der Interkulturalität eingehen.

Interkulturalität

Die Bezeichnung Interkulturalität möchte ich anhand von Gees Begriff der *semiotic domains* (2003) umreißen, behalte dabei allerdings Bourdieus Begriff des Habitus im Blick. Dieser Begriff ist für mich vor allem deswegen von Bedeutung, weil dadurch verschiedene Bereiche bzw. Ordnungen der sozialen Welten, die bestimmte und gemeinsame, sowohl innerliche als auch äußerliche Merkmale aufzeigen, erforscht werden

¹⁰¹ Hervorhebung im Original.

können. Der Begriff ‚semiotische Domäne‘ soll vor allem dazu dienen, zu spezifizieren, was ich mit dem *Inter-kulturellen* in meiner Forschung definiert habe. Vorab muss darauf verwiesen werden, dass ich mich dabei auch an manchen „Phasen interkultureller Bildungsprozesse“ (2010) nach Rosenberg orientiere.

Es gibt zwei Betrachtungsweisen auf semiotische Domänen: innerlich und äußerlich. „Any domain can be viewed internally as a type of content or externally in terms of people engaged in a set of social practices“ (Gee 2003: 26). Während sich die innerliche Betrachtungsweise der Domäne auf den Inhalt, z. B. eines bestimmten Spiels bzw. auf „the typical ways of thinking, acting, interacting, valuing, and believing“ (ebd.: 27) bestimmter Benutzer dieses Spiels bezieht, geht es bei der äußeren Betrachtungsweise um „the typical sorts of social practices associated with a given semiotic domain“ (ebd.). Diese können auch in Bereichen der Online-Sphäre funktionieren, mit anderen Worten in Online-Domänen, wo die Mitglieder dieser Domäne nicht face-to-face aufeinandertreffen. In diesem Zusammenhang schreibt Gee am Beispiel von einem Internet-Spiel:

„I call the group of people associated with a given semiotic domain – in this case, first-person shooter games – an *affinity group*. People in an affinity group can recognize others as more or less ‘insider’ to the group. They may not see many people in the group face-to-face, but when they interact with someone on the Internet or read something about the domain, they can recognize certain ways of thinking, acting, interacting, valuing, and believing as more or less typical of people who are ‘into’ the semiotic domain“¹⁰² (ebd.: 27).

Gee ist der Meinung, dass was für die semiotischen Domäne der untersuchten Onlinespiele/r zutrifft, auch für alle anderen semiotischen Domänen – wie z. B. religiöse, wirtschaftliche, politische Domänen – gilt (ebd.: 27). Nach dieser kurzen Erläuterung von Gees Begriff der semiotischen Domänen werde ich nun der Frage nach der Herstellungsweise der dazugehörigen innerlichen und äußerlichen Bestandteile nachgehen, wobei ich Parallelen zu Bourdieus Theorie der Praxis hervorhebe. In Bezug auf den inneren Teil einer semiotischen Domäne, welchen Gee als „content“ (ebd.: 29) betrachtet, schreibt er:

„Content, the internal part of a semiotic domain, gets made in history by real people and their social interactions. They build that content – in part, not wholly – in certain

¹⁰² Hervorhebung im Original.

ways because of the people they are (socially, historically, culturally). That content comes to define one of their important identities in the world. As those identities develop through further social interactions, they come to affect the ongoing development and transformation of the content of the semiotic domain in yet new ways. In turn, that new content helps further develop and transform those identities.

The relationship between the internal and external is reciprocal“ (ebd.: 29).

Gee verknüpft dieses Verständnis von semiotischen Domänen und ihren Funktionsweisen mit seinem Begriff des „design grammars“ (ebd.: 30). Dabei bezieht er sich (nur exemplarisch), in einer ähnlichen Argumentationslinie wie Bourdieu hinsichtlich seiner Theorie der Praxis, auf Chomskys *Universal Grammar*. Auch hier unterscheidet Gee zwischen Innerem und Äußerem, dieses Mal aber bezüglich „design grammar“ (ebd.) und ihre zwei Bestandteile, die für jede Domäne konstitutiv sind (ebd.). Während er mit „an internal design grammar [...] the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not acceptable or typical content *in* a semiotic domain“¹⁰³ (ebd.) meint, bezieht er „an external design grammar“ (ebd.) auf „the principles and patterns in terms of which one can recognize what is and what is not an acceptable or typical *social practice and identity* in regard to the affinity group associated with a semiotic domain“¹⁰⁴ (ebd.). M. E. scheint es nicht schwer zu sein, in diesem Zusammenhang Parallelen zu Bourdieus Theorie der Praxis zu finden.

Die für eine semiotische Domäne „typical ways of thinking, acting, interacting, valuing, and believing as more or less typical for people ,into‘ the semiotic domain“¹⁰⁵, (ebd.: 27) die durch die Dialektik zwischen „internal“ und „external design grammar“ (ebd.: 30) aufgebaut werden und die soziale Praktiken generieren, stehen in Bourdieus Begrifflichkeit für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen bzw. Habitusformen, die „*der Dialektik zwischen Interiorität und Exteriorität, d. h. zwischen der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität*“¹⁰⁶ (Bourdieu 2009: 164) entspringen. An dieser Stelle kann die Rede von relevantem inkorporiertem Kulturkapital sein. Für Bourdieu ist das inkorporierte Kulturkapital „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist“ (Bourdieu 1983: 183). Bestimmte Habitusformen und bestimmte inkorporierte kulturelle Kapitalien können m. E. somit auch als semiotische Domäne betrachtet werden.

¹⁰³ Hervorhebung vom Verfasser.

¹⁰⁴ Hervorhebung vom Verfasser.

¹⁰⁵ Hervorhebung vom Verfasser.

¹⁰⁶ Hervorhebung im Original.

Was geschieht, wenn es nicht mehr um das *into* der einen semiotischen Domäne geht, sondern um zwei oder mehr verschiedene Domänen, z. B. verschiedene religiöse Domänen, in denen die Menschen, je nach Domäne, über verschiedene Strukturen von „design grammar“ (Gee 2003: 30) verfügen? Was geschieht, wenn diese aufeinander treffen? Die Beantwortung dieser Fragen soll zur Erklärung des hier verwendeten Begriffs des Interkulturellen führen. Davor muss das *Inter-* in diesem Sinne anhand des Begriffs der semiotischen Domänen erläutert werden.

In ihrer Studie „Costs and Benefits of Switching among Multiple Social Identities“ sprechen Shih, Sanchez und Ho, obwohl nicht im direktem Bezug zu Gees semiotischen Domänen, von „inter-domains“ (2010: 70) and „intra-domains“ (ebd.) im Rahmen kultureller Domänen (ebd.). Die Verfügung über „inter-domains“ auf der einen Seite deutet mehr oder weniger auf die Orientierungsfähigkeit in und Umschaltungsfähigkeit zwischen verschiedenen, voneinander getrennten Domänen hin (ebd.). Die Verfügung über „intra-domains“ auf der anderen Seite bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine einzige Domäne. Die Verfügbarkeit über von mehreren Inter- und Intra-Domänen scheint für die Autoren der Normalfall zu sein, wobei Mitglieder bestimmter und vertrauter Domänen zwischen ihnen, je nach sozialem Kontext, umschalten können. In dieser Hinsicht führen sie aus: „People generally have the capacity to view themselves through the lens of different identities which correspond to various social contexts (i.e. inter-domain identity switching) [...]. Intra-domain identity switching occurs when individuals view themselves differently within a single domain of their lives“ (ebd.: 70). Darunter verstehe ich, dass die Umschaltungsfähigkeit zwischen den einzelnen Domänen für den Begriff des „inter-domain“, der auf entsprechenden Systemen von „design grammar“ (Gee 2003: 30) basiert, entscheidend ist. Was erfolgt, wenn der Mensch mit seinen internen und externen bzw. Inter- und Intra-Domänen auf neue Domänen bzw. Kontexte¹⁰⁷ trifft, in denen das verfügbare „design grammar“ (ebd.) nicht funktioniert? An dieser Stelle tritt m. E. die zentrale Bedeutung der Inter- und Intra-Domäne als Befähigung zur Orientierung und Umschaltung zwischen den verschiedenen (schon vertrauten) Domänen *in den Hintergrund*. Mit anderen Worten muss hier eine neue „design-grammar“ (ebd.) entstehen, die der Befähigung zur Orientierung in dem neuen Kontext dient, was bedeutet, dass auch die Umschaltung zwischen diesen neuen Domänen und den anderen bereits vorhandenen möglich wird. Dies deutet auf das, was ich als inter- und

¹⁰⁷ Gee betrachtet die „semiotic domains“ als „contexts“ (2003: 24).

intra-domänale Transformation der „design grammar“ betrachte, hin. An dieser Stelle möchte ich Gees „semiotic domains“ aus einer kultur- und habitustheoretischen Perspektive weiter beleuchten, um dann den hier verwendeten Begriff der *Interkulturalität* zu umreißen.

Die sozialen Praktiken lassen sich als Ergebnis der Dialektik zwischen „internal design grammar“ bzw. „internal part of a semiotic domain“ (ebd.: 29) einerseits, und „external design grammar“ (ebd.: 30) bzw. dem äußeren Teil der semiotischen Domäne andererseits (ebd.: 29) charakterisieren. Des Weiteren kann man „Kultur als im Habitus verankerte Sinnstrukturen (symbolische Logik), die sich in gesellschaftlichen Strukturen widerspiegeln“ (Hannappi/Egger/Hermann 2008: 39) zusammenfassen, die der Dialektik zwischen dem Innerlichen und Äußerlichen einer bestimmten semiotischen Domäne entspringen. Die Einheitlichkeit der Kultur lässt sich zudem trotz „deren Vielseitigkeit und der Abstufungen innerhalb einer Kultur“ (Rieger-Goertz 2008: 79) klar erkennen, „denn sie beruht auf einem verinnerlichten Muster, das es erlaubt, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen und andere auszuschließen“ (ebd.). Folglich kann m. E. hier nicht nur die Rede von Inter-Domänen sondern auch von *Interkulturen* sein¹⁰⁸. Somit dient der Begriff der semiotischen Domänen neben der Erläuterung der Interkultur auch der Bedeutung des Interkulturellen im transformatorischen Sinne hinsichtlich der Bildungsprozesse. Dies werde ich anhand eines Teils des Titels dieser Arbeit erläutern: Wenn ich den Titel ‚*interkulturell* transformatorische Bildungsprozesse‘ verwende, deutet dies in Bezug auf ‚interkulturell‘ auf inter-domänale (bzw. inter-kontextuelle) Transformationen, die durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen Domänen bzw. Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen entstehen, genauer: angestoßen werden. Hier muss deutlich werden, dass sich *interkulturell* und somit inter-domänal nicht auf ein Individuum bezieht, da sich Bildungsprozesse beim Individuum abspielen, sondern auf die Begegnung von kulturell unterschiedlichen Individuen, die unterschiedlichen kulturellen semiotischen Domänen angehören.

¹⁰⁸ Zum Begriff der Interkulturalität vgl. hierzu Rosenberg (2010: 43f.). Der Hauptunterschied zwischen dem Verständnis von Interkulturalität dieser Studie und der Studie Rosenbergs liegt darin, dass meine Studie Interkulturalität nicht (nur) als Zwischensphäre betrachte, die den Menschen befähigt, sich in neuen bzw. fremden Sphären bzw. Kulturen zu orientieren. Vielmehr steht die Transformation von solchen Sphären bzw. die Entstehung von Neuem darin, das aus dem Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Sphären bzw. Kulturen entsteht, im Vordergrund.

Ausgehend davon, dass das Verbleiben in einer bestimmten Domäne oder die Verfügung über dieselbe Domäne keine Transformationen hervorbringt, können sie nur durch Aufeinandertreffen der Mitglieder unterschiedlicher Domänen mit ihren jeweiligen Strukturen, der „design grammar“ (Gee 2003: 30) bzw. der unterschiedlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen, entstehen. Dafür ist die Begegnung zuständig, mit deren Bedeutung ich mich oben auseinandersetze, um anschließend den Zusammenhang zwischen interkulturellen Begegnungen und dem Chat zu erläutern.

Der Chat als interkultureller Begegnungsraum und/oder Interkulturelles Begegnungsmedium

Dass der Chat über einige der wichtigsten Voraussetzungen für das Zustandekommen einer Begegnung (im oben dargestellten Sinne) verfügt, nämlich das Vorhandensein von aufeinandertreffenden Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, einen Begegnungsraum bzw. ein Begegnungsmedium, die Handlungsfreiheit dieser Menschen und die Möglichkeit eines spontanen Aufeinandertreffens der Beteiligten, ist wenig strittig. Es ist m. E. ebenso unbestreitbar, dass der Chat als Raum und Medium für interdomänales (und somit interkulturelles) Aufeinandertreffen bzw. für Begegnungen verschiedener sozialer Ordnungen mit unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen fungiert. Um von einer interkulturellen Chat-*Begegnung* sprechen zu können, müssen aber vor allem Wer-, Was- und Wie-Fragen geklärt werden (Wann-, Wo- und Warum-Fragen in Bezug auf die Chat-Nutzung wurden schon in der Einführung zu diesem Kapitel, zumindest ansatzweise, beantwortet): Wie wichtig ist die Fähigkeit, sich in der Technik des Chats für die Ermöglichung von Begegnungen zu orientieren? Wer begegnet wem? Wer oder was löst Reflexionen und Verarbeitungsprozesse aus und welche Rolle spielt die Technik des Chats, vor allem die Schriftlichkeit der Interaktion, dabei? Wie kann eine *interkulturelle* Chat-Begegnung vonstattengehen? Wie sieht die gegenseitige Beeinflussung aus? Dies sind die Fragen, die ich in diesem Abschnitt beantworten möchte, wobei die letzte Frage in Abschnitt (3.3.2) bearbeitet wird.

Im Chat fallen die geographischen Grenzen zwischen den Kommunikanten weg. Die unterschiedlichen Zugehörigkeiten der Beteiligten sowie die vielen physischen Merkmale *können* dabei an Bedeutung verlieren, es sei denn, die Kommunikanten beziehen diese oder einige dieser Zugehörigkeiten und Merkmale ihrer Chat-Identität auf sich selbst. Im Fokus

meiner Betrachtung stehen die aus dem Erzählten zu erfahrenden habituellen Verhaltensweisen der Beteiligten und ihre sich selbst zugeschriebenen kulturellen Zugehörigkeiten, unbeachtet dessen, ob sie sich auf die Interviewten oder ihrer Begegneten im Chat beziehen. Mit anderen Worten werde ich mich mit der kulturellen Dimension bzw. dem (kulturellen) Habitus der Beteiligten beschäftigen. Dabei stehen vor allem die damit verknüpften Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen und später deren Transformationsmöglichkeiten oder Neuentstehung im Mittelpunkt.

Als Ausgangsbasis für die theoretische Erforschung der Frage möchte ich auf eine logische Voraussetzung für das Zustandekommen solcher Begegnungen eingehen, nämlich den Zugang zum Chat und den Aufbau des für den Umgang wichtigen „Verfügungswissens“ und „Orientierungswissens“ (Mittelstraß 2011). Dies soll auch die Frage beantworten, wie wichtig die Orientierungsfähigkeit in der Technik des Chats für die Ermöglichung von Begegnungen ist.

Die Anpassung an die Logik des Internets, und somit des Chats, und die Entfaltung von Orientierungen sowohl *in* der Technik des Chats als auch in der Offline-Welt der Beteiligten dieser Technik, gehen mit Lernprozessen in den virtuellen Umgebungen einher. Für eine Chat-Begegnung ist die Verfügung über die notwendigen Kompetenzen zur Orientierung in der Virtualität des Chats unentbehrlich. Ein derartiger Lernprozess, d. h., die technische Erlernung von Kompetenz für den Umgang mit dem Chat, könnte sogar als Voraussetzung für effektive Chat-Kommunikation betrachtet werden (vgl. Otten 2005: 273). Theideke zufolge „macht die Interaktivität interaktionsmedialer Kommunikation [und daher die des Chats (SK)] deutlich, dass spezifische, sowohl soziale als auch technische Kompetenzen unabdingbar sind, wenn Personen im Cyberspace kommunikativ an soziale Systeme gekoppelt werden sollen“ (2008: 61). Eine induktive Auseinandersetzung mit der Fremdheit dieses virtuellen und soziotechnischen Kommunikationskontextes in Form eines Lernprozesses führt zu einer Entstehung von chatspezifischen kommunikativen und technischen Kompetenzen bzw. Chat-Literacy (vgl. Fromme/Jörissen/Unger 2008: 8), welche als Verfügungswissen zu betrachten sind.

Die Erschließung eines neuen Weltbereiches mit seinen besonderen „Handlungs- und Kommunikationsmodi“, (Fromme/Jörissen/Unger 2008: 9) erfordert den Erwerb einer jeweils neuen Literalität (ebd.). Der Erwerb neuer Literalitäten führt, so die Autoren nach Gee, zur Änderung der Selbst- und Weltsicht, „also eine[r (SK)] Steigerung der

Reflexivität“ (ebd. 10), darauf werde ich unter Abschnitt (3.3.4) detaillierter eingehen. Dadurch können die Chat-Nutzer die für sie neuen Gegebenheiten und Regeln, d. h. die neue Kultur des Chats, deuten. Es geht dabei um die „faktische Genese“, die „Verfügungswissen“ liefert, welches sie dem Subjekt zur Reflexion vorführt, und es ihm „zur Disposition“ stellt (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2003: 3). Unterliegt das „Verfügungswissen“ der Reflexion und kann der Chat-Nutzer über Problemlagen im Raum des Chats argumentieren und sie begründen, dann deutet dies auf die Entstehung von „Orientierungswissen“ hin, das durch „normative Genese“ aufgebaut wird (ebd.). Nun geht es in erster Linie nicht mehr um die Frage nach dem ‚Ob‘ oder ‚Was‘. Vielmehr steht die Frage im Zentrum, ‚wie‘ man mit dem Neuen umgeht bzw. *wie* man die im Chat gemachten Erfahrungen bzw. ein reflexionsgenerierendes Aufeinandertreffen verarbeitet. Trifft man beispielsweise einen Menschen im Chat, dessen kommunikatives Verhalten einen stört, dann kann man diesen mit Hilfe des verfügbaren technischen Wissens einfach, z. B. per Klick, blockieren oder einer Ignorier-Liste hinzufügen (vgl. Jörissen 2002: 321). Interessiert man sich jedoch z. B. für sein Verhalten und man unterzieht sich, *gemäß der kommunikativen Chatnormen*, aufgrund dieses *fremden* Verhaltens einer weiteren Reflexion, dann kann dies auf die Entstehung von Orientierungswissen hindeuten.

In Bezug auf die Frage, wer wem im Chat begegnet, ist an dieser Stelle angebracht, auf zwei der grundsätzlichen Eigenschaften des Chats, nämlich die Anonymitätsmöglichkeit¹⁰⁹ sowie die Möglichkeit einer Übernahme von virtuellen Identitäten, kurz einzugehen. Es gibt einen Konsens darüber, dass die anonyme Kommunikation im Chat normalerweise mit kommunikativ *enthemmenden* Effekten auf das Verhalten der Kommunikationspartner im Rahmen des Chats einhergeht. Diskutierbar sind allerdings die Zwecke dieser anonymen Teilnahme im Chat und deren Bezug zum (Offline-)Habitus der Beteiligten. Hier möchte ich mich lediglich mit zwei Begründungen dafür hinsichtlich bestimmter Verhaltensweisen der Beteiligten sowie mit ihrer Identität beschäftigen, um dann in einem weiteren Schritt den Bezug dieser Begründung zum Habitus der Beteiligten zu erläutern. „Als folglich gleichermaßen anonymisierter wie enthemmter/enthemmender Kommunikationsraum ist das Internet [und somit der Chat (SK)] ein prädestiniertes Medium, eher verborgene Persönlichkeitseigenschaften und Wünsche, ggf. sogar die persönliche Schamgrenze überschreitende Selbstinszenierungen[, (SK)] auszutesten und soziale Rückmeldungen auf neue Verhaltensweisen auszuprobieren“ (Zirfas/Jörissen 2007: 180). Der Nutzer präsentiert

¹⁰⁹ Hier ist darauf zu verweisen, dass durch eine private oder staatliche Kontrolle der Internet-Benutzer Anonymität nicht immer möglich sein kann.

sich ausschließlich virtuell (vgl. ebd.: 181). Dies geschieht, wenn ein Ausprobieren von bestimmten (vor allem neuen) Verhaltensweisen in der Offline-Domäne der Chatter nicht ohne Weiteres möglich ist. Dies verweist auf die Bedeutung des Chats als Artikulationsraum und –medium, worauf ich unter Abschnitt (3.3.3) näher eingehen werde.

Im Chat kann sich das „Selbst [...] einerseits weitgehend losgelöst von denjenigen Primäridentifikatoren entfalten, die in direkten Interaktionen physischer Kopräsenz Ankerpunkte für Identifizierungen sind: Alter, Geschlecht, Rasse, Schicht etc.“ (Willems/Pranz 2008: 207) . Deswegen tritt der Chatter meistens „nur als derjenige in Erscheinung, als der er sich selbst darstellen möchte, wobei Kontextinformationen – auch unerwünschte – meistens dauerhaft verdeckt bleiben“ (ebd.: 207, vgl. auch ebd.: 210). Es besteht aber „prinzipiell [...] jederzeit die Möglichkeit, die Masken auszuwechseln und damit die Identifizierung durch andere praktisch unmöglich zu machen. Das heißt, dass dem Handeln im Chat immer ein Probespielraum eigen ist. [...] Damit ist die Chatkommunikation vor allem als ‚Charakterexperiment‘ beschrieben“ (Willems/Pranz 2008: 214f.). Im Chat besteht also für die Personen die Möglichkeit, mehr als eine Identität oder Teilidentität je nach kommunikativer Situation zu verwenden. Solche Chat-Identitäten könnten bspw. mit einem religiösen, politischen oder kulturellen Hintergrund verbunden werden. Dies könnte unter anderem damit begründet werden, dass sich ein Kommunikant dadurch der sozialen Kontrolle entziehen oder im Gegensatz dazu eine neue soziale Rolle erproben möchte.

Im Chat könnten „mediale Präsentationen des Selbst, eben: Medienidentitäten [...], die nicht die gesamte Person, sondern nur Teile von dieser offenbaren“ (Höflich 1998: 148), aufeinandertreffen. Das heißt, es geht hier keineswegs um das gesamte Auftreten eines Chattendenden, d. h. um seinen ganzen (medialen) Habitus, sondern um einen Teil davon. Nicht nur der mediale Habitus bzw. ein Teil des Habitus ist hier zu berücksichtigen, sondern auch die „Durchdringung von Körperlichem und Technologie“ (Jörissen/Marotzki 2009: 205) oder die Sozialität der Beteiligten und die Technik, in Nohls Begrifflichkeiten die „technische Lagerung“ (Nohl 2002, siehe dazu Abschnitt 3.2.2). Bezogen auf ‚Avatare‘ und ‚virtuelle Communitys‘¹¹⁰ können, Nohl und Ortlepp zufolge, die Beteiligten in der Virtualität der neuen Medien „weder [...] ausschließlich dem Menschlichen noch ausschließlich dem Technischen zugeordnet werden“ (2008: 89). Hinter den

¹¹⁰ Während ‚Avatar‘ für den ‚individuellen Hybrid-Akteur‘ steht (2008: 89), wird ‚virtuelle Community‘ als kollektives soziotechnisches Netzwerk bezeichnet (ebd.)

Chat-Identitäten stehen reale Personen, die sie kontrollieren. Hierzu spricht Thiedeke (2008) von einer „kontrollierten Distanz“ der ‚*Personae*‘¹¹¹ (virtuellen Personen). Diese werden jeweils „von einer Person in der aktuellen Wirklichkeit oder von einem Computerprogramm konstruiert und gesteuert [...]. Damit lässt sich die Individualität der Person weder unmittelbar erfassen noch physisch prüfen, wohl aber symbolisch vermitteln“ (ebd.: 56). Für symbolische Vermittlungen stehen vor allem die sogenannten *Nicknames* sowie Avatare. Die Verwendung von diesen könnte „Experimentiermöglichkeiten“ (ebd.: 57) begünstigen.

Döring und Pöschl zufolge sind „die KommunikationsteilnehmerInnen [...] im Chat in der Regel nur durch ihre selbst gewählten Nicknames und ihre maschinenschriftlichen Textbeiträge repräsentiert, dies bedeutet *geringe soziale Präsenz* im Sinne der interpersonalen Lebendigkeit, ganzheitlichen Eindrucksbildung und erlebten Nähe zum Gegenüber“ (Döring/Pöschl 2005: 152). „Gleichwohl sind diese [die Kommunizierenden (SK)] in der Lage, direkt aufeinander Bezug zu nehmen, ja, sich und ihre Umgebung im Bedarfsfall wechselseitig ›umzuprogrammieren‹“ (Theideke 2008: 56). Diese wechselseitige Wirkung, als eine der Voraussetzungen für das Vonstattengehen einer Begegnung zu betrachten, deutet auf einen möglichen (interkulturellen) Begegnungscharakter des Aufeinandertreffens der Kommunikanten im Chat hin. Die Analyse dieser symbolischen Vermittlungen der Chatter und ihr Einfluss auf die Begegnung im Chat ist allerdings nicht Gegenstand meiner Forschung. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass ich mich in dieser Forschung auf biographische Erzählungen der Beteiligten beziehe, in denen sie von ihren Nicknamen bzw. symbolischen Vermittlungen kaum erzählt haben. Maßgeblich standen ihre wahren Identitäten und Selbstzuschreibungen und die damit verbundenen unterschiedlichen Zugehörigkeiten im Zentrum ihrer Erzählungen zu ihrer Chat-Beschäftigung im Vordergrund.

Berücksichtigt man die oben dargestellten Eigenschaften des Chats als geeigneten Raum und geeignetes Medium für das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten, so stellt sich die Frage, wie eine *interkulturelle* Chat-Begegnung vonstatten gehen kann und wie sie aussieht.

¹¹¹ „Die Online-Person inszeniert sich hauptsächlich als *persona* – dieser römisch-antike Terminus, hier in seiner Bedeutung der Charaktermaske [...], ist ein gängiger Ausdruck zur Bezeichnung virtueller Identitätsform im Netz“ (Zirfas/Jörissen 2007: 180).

In diesem Zusammenhang schreiben Jörissen und Marotzki: „Indem Menschen – potentiell weltweit – miteinander in Kontakt treten, erzeugen sie nicht nur eigene, genuin mediale Subkulturen, sondern sie bringen dabei auch ihre lokalen Kulturen ein“ (2009: 177). Die Chat-Nutzer können im Chat neuen kulturellen Formen begegnen, zu denen sie in ihrem Offline-Milieu aus verschiedenen Gründen kaum oder gar keine Zugangsmöglichkeit haben, seien diese Gründe technische, kulturelle (vgl. Jörissen 2002: 318), zeitliche, räumliche, körperliche (in Bezug auf Körperbehinderung) oder auch wegen „gegenseitige[r (SK)] Berührung[sängste“ (Marotzki/Jörissen 2009: 207). Viele der Zugangsbeschränkungen zu Menschen mit unterschiedlichen (vor allem fremden) kulturellen Zugehörigkeiten sowie zu ihren Wissensbeständen im Offline-Umfeld könnte, zumindest in Bezug auf meine Argumentationen in diesem Kapitel, dank des Chats durch die Bereitstellung interkultureller Begegnungsmöglichkeiten und somit neuer Zugangs- und Artikulationsmöglichkeiten beseitigt werden. Folglich ist der Chat als Raum und Medium für interkulturelle Begegnungen aus mehreren Gründen höchst geeignet. Er bietet eine fast grenzenlose Zugangsmöglichkeit zu verschiedenen Kulturen und demzufolge zu deren Angehörigen, was ich als hohe *Interdomänalität* des Chats bezeichne. Außerdem sind einfache Umschaltmöglichkeiten zwischen diesen Kulturen und ihren Trägern gegeben, die für das Zustandekommen einer Begegnung eine konstitutive Handlungsfreiheit voraussetzen. Nicht zuletzt bleibt die Möglichkeit eines spontanen, reflexionsgenerierenden Aufeinandertreffens zu erwähnen, das zu kulturellen bzw. habituellen Transformationen führen kann. An dieser Stelle bleiben zwei Fragen offen: Während sich die erste Frage mit dem Verhältnis der (vor allem kulturellen) Offline- und Online-Sphären bzw. den Kontexten der Chat-Begegneten befasst, bezieht sich die zweite Frage auf die Eignung des Chats für die Entstehung neuer Artikulations- und Möglichkeitsräume.

Der Chat ist in sozialen Offline-Systemen eingebettet. Verbleiben die im Chat gemachten Erfahrungen, vor allem die interkulturellen Begegnungen, im Rahmen des Chats? Oder beeinflussen diese Erfahrungen auch die soziokulturelle Offline-Welt der Beteiligten? Wenn ja, wie sieht dies aus? Diese sind Fragen, die ich nun vor allem anhand der Begriffe „Interpenetration“ (Schroer 2003; 2006; 2007) und des sogenannten ‚Spillovereffekts‘ (siehe z. B. Marotzki 2009; Jörissen/Marotzki 2009) erläutern werde. Ich glaube, ohne den Zusammenhang zwischen den beiden Sphären zu berücksichtigen, wäre jede Erläuterung der Chat-Begegnung in Bezug auf die *Bildung im transformativen Sinne*, worauf ich unter Abschnitt (3.3.4) eingehen werde, defizitär.

3.3.2 Interpenetration

Als Ausgangsbasis für meine Überlegungen zur wechselseitigen Beeinflussung der Chat- und Offline-Weltbereiche der Beteiligten gehe ich davon aus, dass der virtuelle Raum des Chats keineswegs nur als „Besuchsraum“ (Ludwig/Peterheim 2004: 9) zu betrachten ist. Auf die Thematik des Besuchsraums und dessen Zusammenhang mit Bildung gehen Ludwig und Peterheim (2004: 8f.) ein. Ihnen zufolge

„agieren wir [als reine Besucher (SK)] [...] auf der Grundlage von Erinnerungen an die Realität und die kreativen Potentiale unserer Subjektivität, die wir dort erfahren haben bzw. nicht in befriedigender Weise ausleben konnten. Der virtuelle Raum bleibt ein Objekt der äußeren Welt unserer Realität. Aus diesem Verständnis heraus funktioniert der virtuelle Raum durch die vorgegebenen Symbole und Interpretationen in einer Objektivität, in der für Subjekte wenig an kreativem Überschuss vorgesehen ist. So gesehen ist der virtuelle Raum immer schon determiniert und angefüllt und kann im Sinne Winnicotts kein potentieller Raum sein. Gibt es in dem bereits angefüllten Besuchsraum keine Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Innen und Außen, kann es solange auch keine Bildung geben wie die Objekte nicht zur produktiven Aneignung zur Verfügung stehen“.

Dieses Zitat führt uns zu einer Zentralthese dieser Arbeit, nämlich dass der Chat als Raum und Medium eine Bildungs-Wirkung sowohl auf die virtuelle Welt des Chattenden, als auch auf seine reale (Offline-) Welt hat, was unter dem Begriff „Interpenetration“ (Schoer 2003, 2006, 2007) zu begreifen ist. Durch Interpenetration bzw. durch den Spillovereffekt entstehen „Veränderungsmöglichkeiten für die reale, also die bereits aktualisierte und insofern scheinbar nicht mehr virtuelle Welt“ (Sandbothe 2001 zit. nach Ludwig/Petersheim 2004: 9). Dadurch können Selbst- und Weltsichten beeinflusst oder auch geändert werden. Diese These der „Vermischung von real-materiellen und virtuell-softwarebasierten Räumen“, die auch eng mit Nohls Konzept der „sozialen Lagerung“ (2002)¹¹² verknüpft ist, vertritt u. a. auch Unger (2010). Dies betrachtet er „weniger als einen Verfallsprozess, sondern vielmehr als Kernphänomen nachmoderner Gesellschaftskonstellationen, die zu grundlegenden Transformationen führen“ (Unger 2010: 100).

Im Zeitalter der Internetkommunikation ist eine scharfe Trennung zwischen Realem und Virtuellem zunehmend schwierig. In diesem Zusammenhang hält es Schroer für

¹¹² Siehe Abschnitt (3.2.2)

ausgeschlossen, dass virtuelle und reale Welten getrennt voneinander stehen, wobei er den Körper „als Bindeglied zwischen »realen« und »virtuellen« Räumen“ beschreibt (2007: 23). Die „Überlappungen und Überschneidungen von realen und virtuellen Wirklichkeiten“ (ebd.:23f.) werden – ihm zufolge – immer intensiver. Die daraus resultierende Verwobenheit der Online- und Offline-Weltenbereiche der Beteiligten und die damit verbundene entsprechende wechselseitige Beeinflussung auf den Benutzer bzw. seinen Habitus stehen für meine Forschungsarbeit im Mittelpunkt.

Schroer bezeichnet durch den Begriff der „Interpenetration“ die Möglichkeit „einer gegenseitigen Beeinflussung des virtuellen und des realen Raums“ (2006: 253), welches zu gegenseitigen Veränderungen führen kann. Dabei verweist er auf die Definition dieses Begriffs in der Systemtheorie Parsonscher Provenienz als „die gegenseitige Beeinflussung und Durchdringung, ein wechselseitiges Sichüberschneiden von Systemen“ (ebd.).

Fromme, Jörissen und Unger (2008) gehen auf diese Thematik aus bildungstheoretischer Sicht ein. Ausgangsbasis ihrer Überlegungen im Rahmen ihrer Studie zu Bildungspotentialen digitaler Spiele und Spielkulturen ist die Frage nach dem Einfluss der neuen Medien auf das soziale und kulturelle Leben der Benutzer. Zwar steht das Bildungspotential der *digitalen Spiele* im Zentrum dieses Ansatzes, es lassen sich aber mehrere der hier angesprochen Themen und Konzepte auf die Erforschung des Bildungspotentials des *Chats* anwenden, vor allem deswegen, weil es dabei auch um synchrone, bildliche und teilweise auch schriftliche Interaktion geht, sowohl zwischen den Nutzern untereinander als auch zwischen Nutzern und der Technik, die in einer virtuellen Umgebung abläuft. In Anlehnung an Fromme schreiben die Autoren zunächst: „Durch Vernetzung, Interaktivität und Simulation können die Neuen Medien virtuelle Interaktionsräume schaffen, in denen sich neue Formen der Interaktion und Kommunikation ausbilden und realitätsnahe Erfahrungen mit unterschiedlichen (digitalen) Gegenständen und Umgebungen gewonnen werden können“ (ebd.: 4). Den Autoren nach geht es hier nicht um eine Dichotomie von Online- und Offline-Sphären bzw. virtuell und real. In Anlehnung an Jenkins und Poster – so Fromme, Jörissen und Unger weiter – ist hier vielmehr die Rede von der „Durchdringung des sozialen und kulturellen Lebens“ (ebd.: 4), welches zur Vermischung von virtuellen und realen Erfahrungsräumen führen kann.

Mit dem Internet und somit mit dem Chat entstehen neue Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungsräume, die Erfahrungen ermöglichen und Chancen bieten, die im realen Raum nicht zur Verfügung stehen (vgl. Schroer 2007: 23). Eine nicht nur passive, sondern auch aktive Anreicherung der Offline-Aktivitäten mit virtuellen Elementen oder die Verlagerung solcher Aktivitäten in die virtuelle Sphäre trifft auf den größten Teil der Internetnutzer zu (vgl. Unger 2010: 110). In Bezug auf den Chat spricht Sandbothe (2000) von der Möglichkeit der Interpenetration von im Chat entwickelten Identitäten und Offline-Identitäten der Beteiligten, wobei „der zentrale Bezugspunkt [...] das konkrete, körpergebundene Leben außerhalb des Netzes [bleibt (SK)]“. Die Grenzen zwischen den Offline- und Online-Sphären sind daher sehr eng miteinander verbunden und der Einfluss des Chats beschränkt sich keineswegs auf die Chatrahmen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Unger (2010: 104) von Hybridisierung des Offline-Lebens durch die virtuellen Räume. Dies scheint für Unger wenig strittig zu sein. Ihm zu Folge ist „die ‚Hybridisierung‘ zunehmend prägend für die Konstitution der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse [...], in der sich die Individuen bewegen und ihre Existenz bestreiten“. „In diesem Sinne betrifft Hybridisierung nicht nur unseren Leib durch Formen der technischen Implementierung, sondern neben dieser biopolitischen Perspektive zeigt sich auch die Arbeits-, Alltags- und Sozialwelt von Hybridisierung betroffen, was sich auf die Räumlichkeit des Sozialraums auswirkt“ (ebd.).

In diesem Hinblick hebt Sandbothe, bezüglich der Rolle des Chats als neues Möglichkeits- und Artikulationsmedium, den Begriff der „Transmedialität“ hervor: Ihm zufolge besteht „eine ganz enge Beziehung zwischen Face-to-face-Kommunikation als Medium und der virtuellen Kommunikation als Medium. Das sind zwei Medien, die sozusagen, in transmedialem Bezug zueinander stehen. Man kann in dem einen Medium den sinnvollen Umgang mit dem jeweils anderen lernen“ (Sandbothe 2001). Der Chat als Kommunikationsraum scheint „als eine neue Art von Möglichkeitsgefüge realisiert zu werden, um dort eigene, «hybride» Identitäten *ausdrücken* bzw. *aushandeln* zu können, und zwar erweiternd oder ergänzend zu den Offline-Lebenswelten, in denen dies vielleicht nicht immer so ausagierbar ist“¹¹³ (Hugger 2005: 5f.).

Befasst man sich mit dem Verhältnis von Chat und Entstehung neuer Möglichkeits- und Artikulationsräume, welches mit der Vermischung und der wechselseitigen Beeinflussung der Online- und Offline-Sphären der Betroffenen einhergeht, ist eine kurze Erklärung der

¹¹³ Hervorhebungen im Original.

Virtualität unentbehrlich. Versteht man den Chat als virtuellen Raum, so ist dieser eng mit der Entstehung neuer Möglichkeiten verbunden. Auf den Zusammenhang von Virtualität und der Entstehung von Möglichkeiten geht Sandbothe (2001) in einem Online-Gespräch über dieses Thema ein und sagt: „Begriffsgeschichtlich steckt in ‚Virtualität‘ das lateinische Wort *virtus*, also Tüchtigkeit, Potenz, Möglichkeit. [...] Virtuelle Welten sind Räume, die Möglichkeiten erschließen! Das Virtuelle, verstanden als das Potenzielle oder Optionale, stellt ein alternatives Szenario dar, durch das die schon aktualisierte Wirklichkeit in Bewegung gebracht werden kann“ (ebd.). Dementsprechend könnten die virtuellen Räume und somit der Chat als virtueller Raum als „Experimentierfelder“ betrachtet werden, „die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in Veränderungsmöglichkeiten für die reale, also die bereits aktualisierte und insofern scheinbar nicht mehr virtuelle Welt haben“ (ebd.). Im Chat „werden Umgangsformen, Bekanntschaften und Beziehungen ausprobiert, die im realen Raum so nicht hätten entstehen können. In den Kommunikationslandschaften können wir mögliche Versionen unserer Selbst, also mögliche Identitäten spielerisch entwickeln“ (ebd.). Das Spiel mit alternativen Identitäten im Netz muss keine „Zwei-Welten-Geschichte“ (ebd.) sein. Vielmehr geht es darum – so Sandbothe weiter – „in Bildungskontexten zu lernen, wie man im virtuellen Raum etwas ausprobiert, was man im realen Raum und in realen Gemeinschaften dann auch umsetzen kann“ (ebd.). Aus seiner eigenen Erfahrung in der Lehre kommt Sandbothe zu dem Schluss, „dass virtuelle schriftbasierte Kommunikationsformen [und folglich der Chat (SK)] mit Blick auf den Face-to-face-Unterricht zu einer gewissen Demokratisierung der Interaktion führen können“ (ebd.) Die physische Anwesenheit der Kommunikationspartner und die damit verbundenen Indikatoren, wie z. B. Hautfarbe, Augenkontakt, Alter, (möglicherweise auch) Geschlecht etc., treten in den Hintergrund (vgl. ebd.). Das Gesagte steht dabei im Zentrum. „Es setzt sich dann viel mehr durch, was Qualität hat, was ein Argument und für die Gruppe wichtig ist, was die Diskussion voran bringt“ (ebd.), welches einen deutlichen Einfluss auf den Lernprozess hat, der auch in der Offline-Welt der Beteiligten verwurzelt ist. Nach dieser Erläuterung einiger Chateigenschaften und -möglichkeiten, die in engem Zusammenhang mit dem Thema Wechselbeeinflussung der Online- und Offline-Welten der Chatter stehen, und bevor ich auf den Abschluss dieses Kapitels, in dem ich den Zusammenhang zwischen diesem Kapitel und *Kapitel (2)*, d. h. zwischen dem Chat und Bildung im transformatorischen Sinne zusammenfasse, übergehe, sollen an dieser Stelle

weitere offene Fragen zum Interpenetrationsbegriff beantwortet werden, die für meine Untersuchung wichtig sind.

Aus Schroers Definition der ‚Interpenetration‘ wird m. E. nicht deutlich, ob eine einseitige Beeinflussung auch möglich ist. Beeinflussen sich beispielsweise zwei Menschen, die sich im Chat begegnen, gegenseitig oder kann es ebenso der Fall sein, dass nur einer der beiden einen Einfluss auf den anderen ausübt? Auf welcher Ebene findet die wechselseitige Beeinflussung statt? Geht es dabei nur um eine einseitige Beeinflussung der Online- auf die Offline-Sphären der Beteiligten und umgekehrt, seien diese auf der Ebene des Habitus oder der Sozialität? Oder geht es auch um eine gegenseitige Beeinflussung *im* Rahmen einer Sphäre? Konkreter: Beeinflusst z. B. eine reine Chat-Erfahrung oder Chat-Begegnung die Art und Weise, wie man sich *im* Chat verhält? Außer der ersten sind dies Fragen, die ich empirisch zu beantworten versuchen werde. In Bezug auf die Frage nach der gegenseitigen Beeinflussung bin ich der Meinung, dass eine *theoretische* Beantwortung, d. h. der Einfluss auf *beiden Seiten*, defizitär ist, vor allem wegen der Komplexität der Bestimmung und des Ausschlusses von Veränderungen als Ergebnis dieser gegenseitigen Beeinflussung, wenn man den Effekt auf *beiden* Seiten nicht empirisch näher studiert. Da meine Studie aber auf biographischen Interviews basiert, in deren Zentrum die Entstehung des Neuen bei *den Interviewten*, d. h. auf einer Seite steht, und da ich keinen Zugang zu der anderen Seite habe, werde ich die Beeinflussung im Rahmen der empirischen Untersuchung lediglich seitens der Interviewten erforschen.

Luhmann verwendet den Begriff ‚Interpenetration‘ in Anlehnung an Parson, um beschreiben zu können, „wie psychische und soziale Systeme in Kontakt sind“ (Horster 2005: 104). Luhmann zitierend schreibt Horster:

„Im Bereich der Intersystembeziehungen soll der Begriff Interpenetration einen engeren Sachverhalt bezeichnen, der vor allem von Input/Output-Beziehungen (Leistungen) unterschieden werden muß. Von *Penetration* wollen wir sprechen, wenn ein System die eigene *Komplexität* (und damit: Unbestimmtheit, Kontingenz und Selektionszwang) *zum Aufbau eines anderen Systems zur Verfügung stellt* [...]. *Interpenetration* liegt entsprechend dann vor, wenn dieser Sachverhalt wechselseitig gegeben ist, wenn also beide Systeme sich wechselseitig dadurch ermöglichen, daß

sie in das jeweils andere ihre vorkonstituierte Eigenkomplexität einbringen¹¹⁴
(ebd.).

Die Beantwortung der oben gestellten Fragen nach der gegenseitigen Beeinflussung der Online- und Offline-Welt der Chat-Nutzer werde ich nun anhand des folgenden, einfach formulierten Beispiels darstellen: Nehmen wir an, ein Chatter baut zu einer Person im Chat eine virtuelle Beziehung auf und diese Person steht ihm als bezahlter Berater für Dinge in der Offline-Welt zur Seite. Führt die Beratung nun zu Veränderungen in der Offline-Welt der ratsuchenden Person und hat das für die Beratung gezahlte Entgelt ebenso eine Offline-Wirkung auf den Berater, so kann man hier von *Interpenetration* sprechen. Beschränkt sich die (aber dieses Mal unbezahlte) Online-Beratung auf chatbezogene Sachen, wie z. B. auf die Frage, wie man den Chat für Online-Beratung fruchtbar machen kann, dann handelt es sich hier m. E. nach um das, was ich als *Intrapeetration* bezeichnen möchte. Die *Intrapeetration* bezieht sich auf eine wechselseitige Beeinflussung innerhalb *eines einzigen* Rahmens. An dieser Stelle muss ich darauf hinweisen, dass die *Interpenetration* auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Konstellationen stattfinden kann. Daher soll das eben gegebene Beispiel nur der Erläuterung eines bestimmten Phänomens dienen, nämlich der Möglichkeit der *Interpenetration* zwischen den Offline- und Online-Rahmen der Beteiligten sowie der Möglichkeit einer *Intrapeetration* im Rahmen des Chats unter der Voraussetzung, den Chat als einen einheitlichen Rahmen zu betrachten und nicht z. B. als Ansammlung vieler verschiedener (bspw. politischer, wirtschaftlicher, religiöser, technischer) Rahmen. Daher bleibt eine wichtige Frage offen, die ich an dieser Stelle nicht beantworten kann: Wie können *Intrapeetrationen* und die daraus entstandenen Wirkungen bzw. Veränderungen der Wirkung der *Interpenetration* den Habitus und somit die soziokulturelle Domäne der Chatter beeinflussen?

Die kulturellen und die damit verbundenen sozialen Veränderungen, vor allem in Bezug auf die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen der Betroffenen, die aus diesen *Interpenetrationen* im Kontext der interkulturellen Chat-Begegnungen zustande kommen können, werde ich in meiner Arbeit als interkulturell transformatorische Bildungsprozesse bezeichnen. Den folgenden Abschnitt widme ich einer zusammenfassenden Erläuterung dieser Prozesse.

¹¹⁴ Hervorhebung im Original.

3.4 Zusammenfassung

Im Chat entsteht die Möglichkeit, dass sich die Chatnutzer, oder ihre *symbolische Vermittlungen* (Thiedeke 2008: 56), im Chat begegnen. Begegnung heißt an dieser Stelle keinesfalls ein bloßes Aufeinandertreffen, in dem es zu „*In-Berührung-Kommen und Sich-wieder-Lösen*“¹¹⁵ (Derbalov 1956: 75) kommt. Vielmehr geht es dabei um „ein Zusammentreffen“ (Bollnow 1956: 31), wodurch „ein wichtiges, vielleicht entscheidendes Geschehen [...] in Gang“ (Guardini 1956: 10) kommt. Entscheidend sind hier die „Erfahrungen einer Anderheit, die im Zusammenhang des Lebens nicht einstand“ (Buber 1978: 58). Aus dieser Begegnung mit dem Anderen bzw. Fremden „entspringt die fruchtbare Einsicht, der schöpferische Keim, der Durchbruch von Neuem“ (Guardini 1956: 19). Der Chat stellt dabei nicht nur gute Bedingungen für eine interkulturelle Begegnung bzw. Begegnung mit dem Fremden zur Verfügung, sondern er trägt durch seine Besonderheiten zur bildungsmäßigen Ausschöpfung dieser Begegnung bei. Die physische Anwesenheit der Kommunikationspartner und die damit verbundenen Indikatoren, wie z. B. Hautfarbe, Augenkontakt, Alter, (möglichlicherweise auch) Geschlecht etc., treten in den Hintergrund (vgl. ebd.). Im Chat muss man sich nicht zurückhalten oder gehemmt sein. Man gibt sich nicht so zu erkennen, wie der andere einen sieht oder sehen möchte. Mit anderen Worten: Man ist nicht im Für-Andere-Sein, wie es Sartre nennt (vgl. Meisslinger 2009: 23ff.). Das Gesagte steht dabei im Zentrum der Begegnung. „Es setzt sich dann viel mehr durch, was Qualität hat“ (Sandbothe 2001). Reflexionen und Verarbeitungsprozesse der Chat-Begegnung beziehen sich somit stärker auf den Inhalt. „Gegenseitige Berührungängste“ (Jörissen/Marotzki 2009: 207) verfallen im Chat.

Im Rahmen dieses nicht alltäglichen Bereiches „werden Beziehungen zu kulturellen Gruppen und Deutungsmustern entwickelt, die die Grenzen der eigenen Kultur überschreiten“ (Fromme/Jörissen/Unger 2008: 8 zit. nach Gee 2003: 39). Der Chatnutzer kann wegen der geographischen Unbegrenztheit und der damit leicht zugänglichen soziokulturellen Vielfalt oft die Erfahrung machen, dass seine bisherigen aus dem Offline in den Chat mitgebrachten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen bei einer Begegnung mit dem Anderen nicht funktionieren. Die Reflexivitätsmöglichkeit ist dabei steigerbar (vgl. Fromme/Jörissen/Unger 2008: 9), wodurch diese Dispositionen erweitert, umstrukturiert oder transformiert werden können (vgl. ebd. 10). Das Neue kann dann nicht

¹¹⁵ Hervorhebung im Original.

im Rahmen des Chats verbleiben, es ist ja mit dem Chatnutzer verbunden, der offline lebt. Das sagt zumindest die Möglichkeit der „Interpenetration“ (Schroer 2007).

Dieses Kapitel hat in ersten Ansätzen gezeigt, dass der Chat ein Auslöser bzw. ein Raum sein kann, der Habitustransformationen ermöglicht. Das heißt auch, dass interkulturelle Begegnungen im hier erklärten Sinne im Chat ebenso entstehen können.¹¹⁶ Jedoch konnte das Verhältnis von Chat und Bildung nur theoretisch erschlossen werden. Um zu vermeiden, allein auf theoretischer Ebene vom Bildungsbeitrag des Chats zu sprechen, ist m. E. ein fallspezifischer empirischer Einblick in den phasentypischen Ablauf von transformatorischen Bildungsprozessen im Zusammenhang mit dem Chat und im Kontext der Interkulturalität unabdingbar. Solche Untersuchungen stehen, soweit es mir bekannt ist, noch aus. Das nächste Kapitel widmet sich der zentralen Frage der Studie nach dem Beitrag des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen.

¹¹⁶ Vgl. im Gegensatz dazu Jörissen (2002).

4 Zur qualitativ-empirischen Untersuchung von chatunterstützten interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen

Die Auswahl des Untersuchungsmaterials wird maßgeblich durch die Fragestellung bestimmt. Methodisch werden die Fragestellungen dieser Dissertation im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeitet. In Abgrenzung zu quantitativen Forschungsmethoden bieten qualitative Vorgehensweisen zahlreiche Einsatzmöglichkeiten, die sich auf das Subjekt bzw. dessen Habitus sowie dessen gemachte Erfahrungen beziehen. Dementsprechend betreffen solche Untersuchungsverfahren „den Prozess von Reproduktion, Modifikation und Deutung von Handlungsmustern“ (Lamnek 2010: 21). Durch diese Muster konstituieren die „sozialen Akteure [...] die Wirklichkeit und sie sollen daher dokumentiert, analytisch rekonstruiert und durch das verstehende Nachvollziehen erklärt werden.“ (ebd.). Dies verlangt, dass die Untersuchungsschritte expliziert werden sollen, „um den kommunikativen Nachvollzug zu ermöglichen“ (ebd.: 25).

Diese Art der Untersuchungsverfahren weist mehrere Prinzipien auf (Lamnek 2010:19ff.). Eines der wichtigsten Prinzipien ist die „Offenheit“ (ebd.: 19). Unter Offenheit ist zu verstehen, „offen für das möglicherweise Neue zu bleiben“ (ebd.: 20), was darauf hinweist, dass die Eingriffe des Forschenden beschränkt bleiben müssen. Diese Beschränktheit geht aber mit einer hohen Flexibilität dieser Vorgehensweise einher, welche keineswegs eine Richtungslosigkeit der Untersuchung bedeutet, sondern vielmehr, „dass der Blickwinkel zunächst weit ist und erst im Ablauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird“ (ebd.: 23). Mit anderen Worten wird durch die qualitative Vorgehensweise „eine Orientierung der Erhebungsinstrumente bzw. deren Auswahl und Anwendung an der Problemstellung und der sozialen Realität gefordert – und nicht umgekehrt“ (ebd.), so wie es der Fall in quantitativen Vorgehensweisen ist. Das narrative Interview (Schütze) ist ein gutes Beispiel für die hier gemeinte Flexibilität. Dies ist damit zu begründen, dass es „den Befragten mehr Eigenleistung abverlangt und ihnen mehr Gestaltungsmöglichkeiten lässt“, was „zu differenzierten Einsichten führen“ kann (Lamnek 2010: 24). Durch „die stetige Einbeziehung der erhaltenen Daten für die nachfolgenden Untersuchungsschritte“ (ebd.) wird die Flexibilität des Erhebungsverfahrens gewährleistet.

Im Kern meiner Untersuchung stehen transformatorische Bildungsprozesse von Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, für die der Chat eine biographische

Bedeutung hat und bei den jeweiligen Phasen ihrer Bildungsprozesse verschiedene Beiträge leistet. Um diese *Prozesse*, die mit Habitustransformationen und Entstehung von neuem Habitus bzw. von Neuem in Habitusdimensionen zu tun haben, zu erforschen und im Anschluss daran die Beiträge des Chats zu erläutern, muss dies im Zusammenhang mit der rekonstruierten Lebensgeschichte der Betroffenen und nicht jenseits von ihr erfolgen (Schütze 1983: 284) Dies ist unter anderem damit zu begründen, dass es dabei auch um die Erforschung persönlicher, neu entstehender oder transformierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster geht, welche kommunikativ zu erforschen sind. Das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews (Schütze 1983) soll mir also dabei helfen, möglichst „authentische Angaben über die Orientierungsstrukturen von Personen in ihrem vergangenem [sic! (SK)] faktischen Handeln und erleben zu erhalten [sic! (SK)]“¹¹⁷ (Küsters 2006: 17). Ich möchte in meiner empirischen Untersuchung nicht nur die Erfahrungen und Orientierungen eines Individuums, sondern einzelfallübergreifend von mehreren Individuen rekonstruieren. Dazu eignet sich die dokumentarische Methode (Bohnsack 2003, Nohl 2006a), welche auch zu habitustheoretisch angeleiteten Rekonstruktionen von Bildungsprozessen sowie der Ausarbeitung ihrer Phasen herangezogen werden kann (vgl. Rosenberg 2011: 179). Darauf werde ich später näher eingehen.

Dieses Kapitel ist wie folgt gegliedert: Im Abschnitt (4.1) werde ich näher auf die in dieser Untersuchung verwendete Erhebungsmethode, das biographische Online-Interview, eingehen. Im ersten Schritt werde ich dieses Verfahren des narrativen Interviews (Schütze 1983) in seinen Grundzügen erläutern, um dann in einem zweiten Schritt die Onlinevariante davon, nämlich das biographische Chatinterview, vorzustellen. Abschnitt (4.2) befasst sich mit der dokumentarischen Methode, die ich für die Auswertung der biographischen Chatinterviews verwenden möchte.

4.1 Erhebungsmethode: *Biographisches Online-Interview*

Als eine Art narrativer Interviews (Schütze 1983) werden in dieser Arbeit biographische Interviews durchgeführt, um individuelle Biographien zu erheben, denn „Biographien existieren nämlich nur als Erzählungen über Lebensverläufe“ (Küsters 2006: 30). Ohne dieses Verfahren wäre die Entwicklung der Biographieforschung in den letzten 30 Jahren nicht vorstellbar (ebd.: 29 in Anlehnung an Apitzsch/Inowlocki 2000: 62).

¹¹⁷ Für Kritik zum narrativen Interview siehe Küsters (2006: 32ff.). – Rechtschreibfehler im Original.

Obwohl im Zentrum dieser Methode die Offenheit der Kommunikation steht, bedeutet dies keineswegs, dass es dabei um eine Formlosigkeit geht. Das biographische Interview, sowie alle anderen Interviewarten, „werden immer durch die Interaktion zwischen Forschenden und Erforschten strukturiert“ (Nohl 2006a: 19). Die Eingriffe des Interviewers sind hier aber relativ beschränkt. Sie dienen in erster Linie dazu, den Interviewten weitere Erzählungen zu persönlichen Erfahrungen zu entlocken (vgl. ebd.: 20). Wichtig ist dabei, „von Anfang an die zeitliche, die »sequentielle« Struktur der Lebensgeschichte des Biographieträgers im Auge zu haben. Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer, in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen“ (Schütze 1983: 284). Eine empirische Erforschung der Lebensgeschichte erfolgt nach Schütze nur durch eine Datenerhebungsmethode, „welche Primärdaten erfasst, deren Analyse auf die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge der von ihnen repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse zurückschließen läßt. Diese Bedingungen werden von autobiographischen Stegreiferzählungen erfüllt, wie sie mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgehoben und aufrechterhalten werden können“ (ebd.: 285). Hinter diesen Regeln der Vorgehensweise des narrativen Interviews „stehen die Erkenntnisse der Erzähltheorie, die betonen, dass sich die in der Erzähldynamik wirksamen Prozesse nur in einem nicht unterbrochenen Erzählfluss aussagekräftig entfalten können“ (Tielemann 2005: 291).

In dieser Art der Interviews lassen die Interviewer die Interviewten für eine längere Zeit, als Antwort auf eine erzählgenerierende Frage, biographisch erzählen. Diese Eingangserzählung oder Haupterzählung erfolgt als Reaktion auf eine „autobiographisch orientierte Erzählaufforderung“ (Schütze 1983: 285). Diese Fragen beziehen sich entweder auf die gesamte Lebensgeschichte oder auf einen bestimmten Aspekt oder eine Phase davon (ebd.). Die Eindeutigkeit der Eingangsfrage als *erzählgenerierend* ist unabdingbar. Dabei sind jegliche argumentationsgenerierenden Fragen zu vermeiden (vgl. Küsters 2006: 56). Mit einfachen Worten geht es dabei darum, dass der Interviewte seine Lebensgeschichte erzählt, ohne vom Interviewer unterbrochen zu werden. Wichtig ist dabei, dass der Interviewer darauf achtet, dass „der/die Interviewte alles erzählen konnte, was sie von sich aus erzählen wollte“ (Nohl 2006a: 24). Das Ende dieses Teils zeichnet eine sogenannte „Erzählkoda“ aus. „Hier muss der Interviewer nicht hastig die Rede übernehmen, sondern kann ruhig einen längeren Moment des Innehaltens zulassen“ (Küsters 2006: 61).

Auf diese Haupterzählung folgen „immanente Nachfragen“ des Interviewers zum Thema des Erzählten. Erst zum Ende des Interviews stellt der Interviewer Fragen, die nicht unbedingt direkt mit dem Erzählten zu tun haben. Solche „exmanenten Fragen“ sprechen neue Themen an, die für den Forschungszusammenhang als wichtig erachtet werden (ebd.: Nohl 2006a: 19). Der narrative (immanente) Nachfrageteil befasst sich mit der Vertiefung der bereits angesprochenen Themen. Diejenigen Passagen des Interviews, an denen der Interviewer merkte, dass der Interviewte aus unterschiedlichen Gründen nicht genug erzählte, werden erneut angesprochen, um weitere Erzählungen zu generieren. Bei den immanenten Fragen spricht Schütze von „Erzählstümpfen“ oder „Erzählzapfen“, also kurz angerissenen, aber nicht ausgeführten Erzählthemen“ (1977: 43ff, 1983: 286 zit. nach Küster 2006: 61). Wenn der Interviewer sicher ist, dass die immanenten Fragen ausgeschöpft wurden, fängt er an, exmanente Fragen zu stellen. Der Interviewer kann nun auch selber Themen ins Interview einbringen, die bei den Interviewten weitere neue Narrationen generieren. Darauf folgt der argumentativ-beschreibende Teil. Hier geht es „zum einen [...] darum, detaillierte Beschreibungen von für die Biographie wichtigen Orten, sich wiederholenden Handlungsabläufen (etwa auf der Arbeit) und Zuständen zu erhalten. Zum anderen wird der/die Interviewte nun (d. h. erst am Ende des Interviews) unter Argumentationsdruck gestellt und nach den Gründen und Motiven für sein Handeln gefragt“ (Nohl 2006a: 25).

Fritz Schütze und daran anschließend Arnd-Michael Nohl unterscheiden zwischen drei Textsorten im Rahmen des narrativen Interviews: Erzählung, Beschreibung und Argumentation. Während Erzählungen sich dadurch auszeichnen, „dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein [sic! (SK)] Anfang und ein Ende haben“ (ebd.: 26), geht es bei den Beschreibungen um „immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder fest stehende Sachverhalte“ (ebd.: 27). „*Argumentationen* und Bewertungen sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln“¹¹⁸ (ebd.). Nohl verweist anhand von Beispielen darauf, dass diese Textsorten einander nicht einfach ablösen, „sondern [...] meist in einem Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis zu einander“ stehen, sodass in der Regel „mehrere ineinander verschachtelte

¹¹⁸ Hervorhebung im Original.

Vorder-Hintergrund-Verhältnisse denkbar – und häufig auch empirisch zu finden“¹¹⁹ sind (ebd.: 28).

Fritz Schütze findet die Stegreiferzählungen eng mit der Erfahrung der Erzählenden verknüpft. Dies begründet er mit den so genannten „Zugzwängen des Erzählens“, nämlich dem „*Detailierungszwang*“, dem „*Gestaltschließungszwang*“ und dem „*Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang*“¹²⁰ (ebd.: 28f.). Mit Nohls Worten heißt es: „Gerade weil er [der Erzähler (SK)] seine Erzählungen komplettieren (in ihrer Gestalt schließen), kondensieren und detaillieren muss, verstrickt sich der Erzähler in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen und lässt damit in den Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung zu“ (ebd.: 29). Mit der Analyse des Erzählten wird das Vordringen in die Erfahrungen der Erzählers beabsichtigt (ebd.: 29 in Anlehnung an Bohnsack 2003: 102f.).

Bei der Rekonstruktion der von ihm geführten biographischen Interviews arbeitete Schütze die sogenannten „Prozeßstrukturen des Lebenslaufs“ aus (1984: 92 zit. nach Nohl 2006: 30). Diese sind: „Biographische Handlungsschemata“, „Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte“, „Verlaufskurven“ und „Wandlungsprozesse“ (Schütze 1984: 92 zit. nach Nohl 2006a: 31). Die hohe Beliebtheit des biographischen Interviews, welches „als ideales Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Analyse jener Vorgänge gilt, die auch in den Erziehungs- Sozialwissenschaften von hoher Relevanz sind“ (Nohl 2006a: ebd.), ist maßgeblich auf diese Prozessstrukturen zurückzuführen. Die letzte Prozessstruktur, d. h. der Wandlungsprozess, bei dem es um unvorhersehbare und spontane Veränderungen bzw. die Entstehung von Neuem geht, ist für meine Arbeit von besonderer Wichtigkeit (vgl. hierzu auch Nohl: 2006c), da Bildung im transformativen Sinne dadurch empirisch untersuchbar ist.

Da ich das *Online-* bzw. *Chat-*Interview als Erhebungsverfahren verwende, gilt es an dieser Stelle auf manche der wichtigsten Charakterzüge dieses Erhebungsverfahrens einzugehen, um so dessen Vor- und Nachteile zu kennzeichnen.

Das biographische Online-Interview

Die neuen Medien bzw. das Internet „bieten für die Forscher zahlreiche neue Möglichkeiten, empirische Forschung zu betreiben und herkömmliche Methoden zu

¹¹⁹ Hervorhebung im Original.

¹²⁰ Hervorhebung im Original.

verfeinern und/oder zu rationalisieren“ (Welker/Werner/Scholz 2005: 1). Die neuen Medien, vor allem das Internet und somit der Chat, werden immer häufiger als qualitative Datenerhebungsmethoden eingesetzt. Trotzdem gibt es erst wenige generalisierbare, dokumentierte Erfahrungen damit (vgl. Ehlers 2005: 279). In diesem Abschnitt werde ich hauptsächlich auf einige Anmerkungen zur Auswahl meiner Interviewkandidaten und relevante Beschränkungen, auf Vor- und Nachteile der Verwendung dieses Verfahrens sowie auf die Vorgehensweise des narrativen Chatinterviews eingehen.

Die Suche nach Interviewkandidaten erfolgte maßgeblich durch herkömmliches Kennenlernen in unterschiedlichen Chaträumen, wobei ich dann in einem weiteren Schritt (meistens nach mehrmaligem Treffen im Chat) meinen Wunsch äußerte, ein Interview durchzuführen. Die meisten meiner Interviewkandidaten habe ich in Chaträumen unterschiedlicher Chatprogramme und -dienste gefunden, die anderen habe ich durch Interviewpartner/Innen kennengelernt. An dieser Stelle ist es aber wichtig, kurz auf eine Problematik bei der Suche nach Interviewkandidaten einzugehen. Es war nämlich recht schwierig, Kandidaten zu finden, die bereit waren, ihre Lebensgeschichten einem (meist nicht gut bekannten und nicht persönlich getroffenen) Online-Forscher (schriftlich) zu erzählen (dazu mehr siehe u. a. Welker/Werner/Scholz 2005: 102ff.). Die Tatsache, dass die Interviewkandidaten nicht durch einen Muttersprachler angesprochen wurden (wenn auch schriftlich), erschwerte ihnen offenbar die Zusage noch zusätzlich.

Vor allem war es schwierig, männliche Interviewkandidaten im Chat zu finden. Deshalb, obwohl dies nicht beabsichtigt war, gehörten die Beteiligten maßgeblich dem weiblichen Geschlecht an. Meistens war es so, dass die Männer eine Kontaktaufnahme oder ein Interview ablehnten, wenn sie erfuhren, dass ich ein Mann bin. Auch diejenigen Männer, mit denen ich Interviews durchführte (nur drei), erzählten (bis auf einen von ihnen) nur sehr wenig aus ihren Lebensgeschichten. Zwar lehnten die meisten weiblichen Chatter die Kontaktaufnahme sofort ab und ignorierten meine Chat-Mitteilungen einfach, doch änderten sie größtenteils ihre Einstellung, nachdem ich von meinem Vorhaben erzählte. Allerdings musste ich auf Zusagen für solche Interviews ziemlich lange warten. Daher war es so, dass ich mit ihnen mehr oder weniger regelmäßig zu verschiedensten Themen chattete, bevor sie sich zur Durchführung des Interviews bereit erklärten. Einen Geschlechterunterschied konnte ich daher nicht herausarbeiten, da ich nur Interviews mit Frauen analysiert habe, hierfür fehlen mir empirische Vergleichshorizonte. Gleichwohl ist ein Geschlechterunterschied prinzipiell möglich. Diese Schwierigkeiten,

Interviewkandidaten/Innen zu finden, hängen m. E. auch mit dem durch das Fehlen des face-to-face-Kontakts erschwerten Aufbau des für die Durchführung eines biographischen Interviews benötigten Vertrauens zusammen. Daher war es erforderlich, schon lange vor dem Interview regelmäßig mit den Probanden zu chatten, um ihr Vertrauen zu gewinnen (vgl. Nalita/Busher 2009: 52). Es bleibt an dieser Stelle zu erwähnen, dass ich die Interviews in 3 Sprachen (Englisch, Deutsch und Arabisch) durchgeführt habe. Diejenigen Interviews (nur zwei), die ich in arabischer Sprache durchgeführt habe, wurden nicht vervollständigt, da beide Interviewpartner schon nach einer sehr kurzen Erzählung nicht mehr weiter machen wollten. Mehr oder weniger begründeten beide dies damit, dass sie es so ohne konkrete themenbezogene Fragen nicht machen könnten oder möchten. Diese Begründungen treffen auch auf einige Interviewkandidaten zu, die ich in anderen Sprachen interviewt habe.

Wegen des Fehlens von methodischen Erfahrungen mit den narrativen Online- bzw. Chatinterviews (vgl. Carell 2006: 128), versuche ich in diesem Abschnitt, das narrative Interviewverfahren von Schütze (1983) an die Gegebenheiten und Eigenschaften des Chats anzupassen. Das biographische Chatinterview ist daher dementsprechend *keine* neue Erhebungsmethode, sondern vielmehr ein im wesentlichen typisches biographisches Interview, das durch den Chat oder im Chat durchgeführt wird, also: ein chatbasiertes biographisches Interview, wobei die Rolle der Technik dabei zu berücksichtigen ist. Das biographische Chatinterview ist also eine qualitative Forschungsmethode, anhand derer normalerweise Daten zu Forschungszwecken erhoben werden, wobei die Forschenden und Erforschten räumlich voneinander getrennt sind und der Chat als Kommunikationsmedium genutzt wird, was „zweifelloso Auswirkungen auf die Erhebungssituation und -methode hat“ (Ehlers 2005: 279).

Trotz der vielen Ähnlichkeiten zwischen den Online- und Offline-Interviews ist der Unterschied aber recht groß. Dennoch halte ich diese Methode sehr gut dafür geeignet, wie bei herkömmlichen narrativen Interviews, die individuellen Orientierungen und Erfahrungen der Beteiligten hervorzuheben und somit deutlicher auf die Spur ihrer Offline-/Online-Bildungsprozesse zu kommen. Dies gilt nicht nur für Menschen, die geographisch entfernt sind, sondern auch für solche, zu denen ein Zugang alles anders als leicht ist. Ein konkretes Beispiel ist eine meiner Interviewkandidatinnen. Diese ist kasachischer Staatsangehörigkeit und lebte zur Zeit des Interviews seit kurzem in Dubai, wo sie fast keinen Kontakt zu Menschen außerhalb ihres beschränkten beruflichen Milieus hatte.

Die von mir durchgeführten biographischen Chatinterviews wurden in der Regel interaktiv und in realer Zeit durchgeführt. Beide Interviewpartner saßen gleichzeitig am Computer während der Durchführung der Interviews. Da es dabei zum größten Teil um Stegreiferzählungen des/der Interviewten über seine/ihre Lebensgeschichte ging, war die Beteiligung des Interviewers sehr eingeschränkt. Wichtig war aber dabei, dem Interviewten zu vermitteln, dass der Interviewer noch mitmacht, da sie sich ja weder hören noch sehen. Zum Beispiel reichte es, ab und zu ein Smiley zu schicken, um zu zeigen, dass der Interviewer aufmerksam zuhört. Um zu vermeiden, dass unterbrochene Internetverbindungen oder andere technische Fehler zum Verlorengehen des Chat- bzw. Interview-Logs führen könnten, habe ich während des Interviews die erzählten Abschnitte direkt kopiert und der Reihe nach in ein Word-Dokument eingefügt. Dabei habe ich auch direkt diejenigen Stellen markiert, die noch erklärungs- detaillierungsbedürftig waren und auf die ich im Rahmen des Nachfrageteils zurückkommen wollte.

Was die Abschnitte und Vorgehensweise des biographischen Interviews angeht, so weisen beide Interview-Arten (biographisch narrative Chat- und Offline-Interviews) große Ähnlichkeiten auf. Auch in biographischen Chat-Interviews gibt es am Anfang erzählgenerierende Fragen und am Ende einen Nachfrageteil. Dabei spielen aber wiederum die technischen Fähigkeiten der Chatnutzer eine entscheidende Rolle, was vor allem die Dauer und die Länge des Interviews beeinflusst, und somit eine deutliche Auswirkung auf die oben erläuterten „Zugzwänge des Erzählens“ (Schütze 1977 zit. nach Nohl 2006a: 28f.) ausüben kann. Die von mir im Chat durchgeführten biographischen Interviews sind, was den dabei produzierten Text anbelangt, ziemlich kurz im Vergleich zu denen, die von Angesicht zu Angesicht oder telefonisch durchgeführt werden. Dafür dauerten sie von der Zeit her viel länger (etwa 7-11 Stunden) als die herkömmlichen narrativen Interviews. Daher gab es ab und zu kurze Pausen. Manche Interviews wurden über mehr als einen Tag gemacht, wobei die Interviewpartner täglich jedes Mal etwa 4 Stunden am Stück aus ihrem Leben erzählten.

Die Länge und Dauer unterscheiden sich von einem Interview zum anderen erheblich. Durchschnittlich hatten diese Interviews, die bis zum Ende durchgeführt wurden, ca. 30 000 bis 45 000 Zeichen (etwa 400 bis 600 Zeilen). Die Kürze der Interviews könnte mehrere Gründe haben. Z. B. führt Carell dies u. a. auf „die eingeschränkte Wahrnehmbarkeit des kommunikativen Gegenübers bei zeitgleichen aber räumlichen getrennten Interviews via Chat“ (2006: 128) zurück. Dabei geht sie davon aus, „dass die Verschriftlichung von

Erzählsequenzen deutlich knapper ausfällt als eine mündliche Erzählung“ (ebd.). Eine zweite Begründung, ihr zufolge, können „die eingeschränkten sozialen und emotionalen Hinweisreize“ sein, welche möglicherweise dazu führen, „dass der Erzählfluss relativ schnell versiegt bzw. erst gar nicht in Gang kommt“ (ebd.). Daher erscheint es für Carell notwendig, „die Interviewsituation eher als Dialog durchzuführen“ (ebd.), was auf die Geeignetheit der narrativen Chatinterviews (zumindest) für den Nachfrageteil hindeutet. M. E. spielt die Technik des Chats dabei auch eine wichtige Rolle. Darauf könnten, in Bezug auf die von mir geführten Chatinterviews, die erheblichen Längenunterschiede der jeweils vom Interviewten abgeschickten Erzählabschnitte zurückgeführt werden. Die Länge der Chatbeiträge (die abgeschickten Erzählabschnitte) unterschied sich auch sehr von einem Chatter zum anderen. Während manche dazu neigten, kurze Beiträge bzw. Erzählabschnitte zu schicken, schrieben andere zuerst mehrere Sätze, bevor sie sie abschickten. Dies könnte außerdem damit begründet werden, dass die Interviewten entweder nur langsam tippen konnten und daher nur kurze Abschnitte schickten, damit der Interviewer nicht lange auf seine/ihre Erzählungen warten musste, oder weil es einfach Gewohnheitssache ist, kurze oder längere Abschnitte zu schicken. Dementsprechend wurde ich auch sehr oft mit der Situation konfrontiert, dass die Interviewten kurz nach Beginn des Interviews wegen unterschiedlichster Gründe mit dem schriftlichen Erzählen ihrer Geschichte aufhören wollten/mussten. Dies lag in mehreren Fällen an den technischen Fähigkeiten der Interviewten in Bezug auf die Tippgeschwindigkeit, welche für den Interviewer und somit auch für den Erfolg eines *biographischen* Interviews wichtig ist, damit solche Interviews, die im Kern ja aus Stegreiferzählungen bestehen, möglichst nahe an den direkten Gesprächssituationen liegen können. Der Interviewer soll ja dabei darauf achten, „dass der Informant [...] keine systematische Ausarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und dann für die Präsentation einüben konnte“ (Schütze 1983: 237 zit. nach Henkelmann 2012: 100).

Das Durchführen der narrativen Interviews im Chat weist viele Vorteile auf, wie z. B. geringe Kosten, Ortsungebundenheit, Zeitersparnis und automatische Transkription und Dokumentation dieses Interviews (vgl. z. B. Mann/Stewart 2000: 71ff., Welker/Werner/Scholz 2005: 101f.). Mit Kosten werden hier nicht nur die Reisekosten zu Interviewkandidaten gemeint, sondern auch die möglichen Transkriptionskosten und die dafür benötigten Geräte. In Bezug auf Ortsungebundenheit werden Chatinterviews auch mit Menschen durchgeführt, zu denen ein geographischer Zugang kaum möglich oder sehr

zeit- und kostenaufwendig ist, wie z. B., Menschen in weit entfernten Ländern zu interviewen. Ein großer Pluspunkt des biographischen Chat-Interviews ist die problemlose, vollständige und sofortige Dokumentation des ganzen Interviews, obwohl in dieser Dokumentation wichtige kommunikative Signale, wie zum Beispiel die Intonation der Stimme und die Gesichtsmimik des Forschenden fehlen. Auf dieses Fehlen von typischen und auch wichtigen kommunikativen Signalen werde ich im Folgenden, aber in einem anderen Zusammenhang, näher eingehen.

Das Fehlen solcher Signale kann nämlich auch positiv betrachtet werden, vor allem, wenn es um biographische Interviews geht. Damit der Interviewte aus dem Stegreif erzählt, ist es wichtig, dass der Interviewer jegliche Eingriffe vermeidet, dazu gehören auch kommunikative Signale wie Gesichtsausdrücke, die den Fluss der Erzählung behindern können. Z. B. reichte es während meiner Durchführung solcher Interviews vollkommen, wenn ich ab und zu ein Zeichen bzw. ein sogenanntes Emoticon schickte, damit der Interviewte wusste, dass der Interviewer noch dabei ist und die schriftlichen Erzählungen verfolgt. In diesem Zusammenhang schreiben James/Busher in Anlehnung an Sproull/Kiesler und Mann/Stewart: „In face-to-face conversations, understandings can be distorted by the social characteristics of the other participants. People shape their responses to fit their interpretation of the characteristics of the other and make assumptions about what the other might want to hear“ (James/Busher 2009: 52). Die Abwesenheit vieler interaktiver Bezüge des Interviewers im Chat-Interview „appears to provide a shield [...] that facilitates disclosure between Participants“ (ebd.). Dies könnte dadurch gestärkt werden, dass die Interviewten “more relaxed [werden (SK)] because they are communicating with the researcher in the comfort of a familiar environment” (Salmons 2010: 9), vorausgesetzt, dass die Beteiligten schon über genügend Orientierungswissen im Rahmen des Chats bzw. des Internet verfügen. Ferner betont Carell, dass das Verfahren des narrativen Online-Interviews dem herkömmlichen narrativen Interview nicht nur in Bezug auf die Mündlichkeit nahe liegt, sondern auch die Vorteile beider Arten des Interviews vereint. Hierzu schreibt sie:

„Die Elemente der sozialen Aufmerksamkeitssteuerung der hier verwendeten Software (Anwesenheitsmarkierung durch Anzeigen des Namen oder Portraitfoto, Kennzeichnung, was die Teilnehmenden in der Umgebung gerade tun) tragen ebenfalls dazu bei, dass sich die Interviewpartner in einer Interviewsituation befinden, die einerseits einer *face to face*-Situation nahe kommt, d. h. es wird eine virtuelle Co-Präsenz erzeugt, andererseits aber über die Computervermitteltheit eine

räumliche wie sozial-emotionale Distanz zwischen Interviewten und Interviewerin aufbaut. Damit vereint dieses Interviewverfahren die Vorteile von schriftlichen und mündlichen Interviewverfahren, in dem es ein Spannungsfeld von Nähe bei gleichzeitiger Distanz aufbaut¹²¹ (Carell 2006: 129)

Von Vorteil ist auch, sowohl für Interviewer als auch für Teilnehmer, die große Offenheit, die der Chat in Bezug auf die angesprochenen Themen im Interview ermöglicht. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass im Rahmen des Interviews Themen angesprochen werden, über die man in Offline-Situationen nicht gerne spricht, sehr hoch. In diesem Zusammenhang sagt Carell in Anlehnung an Sproull/Kiesler, „dass dort [im Chat (SK)] kritische Themen eher und mit mehr Offenheit angesprochen werden als in *face to face*-Gesprächen“¹²² (2006: 127). Dabei hebt Carell allerdings den Vorteil des herkömmlichen Interviews bspw. in Bezug auf „die Schaffung einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre, die Möglichkeit zur Nachfrage bei Unklarheiten oder das stärkere Eingehen auf neue Aspekte etc.“ (ebd.) hervor.

Da für diese Untersuchung nicht nur die Einzelfallanalysen von Interesse sind, sondern eher eine Typenbildung, wurde für die Analyse dieser Interviews die dokumentarische Methode (vor allem Nohl 2006a, Bohnsack 2003) verwendet. Im Folgenden wird diese Methode skizziert.

4.2 Auswertungsverfahren

Die dokumentarische Methode ist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zu einem weitverbreiteten Auswertungsverfahren geworden (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007: 9). Diese Methode „steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie“ (ebd.). Diese wurde von Bohnsack in kritischer Auseinandersetzung mit Harold Garfinkel und unter Rückgriff auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zu einem forschungspraktisch und methodologisch fundierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt. Nohl (2006a) hat diese Methode aufgenommen und sie für die Auswertung von Interviews fruchtbar gemacht. Er führt in „eine methodologische Begründung des Zusammenhangs von Interview und dokumentarischer Methode in umfassender Form“ (Nohl 2006a: 7) ein.

¹²¹ Hervorhebung im Original.

¹²² Hervorhebung im Original.

Zwecks der Rekonstruktion der Erfahrungen der Menschen und deren Orientierungen unterscheidet Karl Mannheim – so Nohl (2006a: 8) – zwischen zwei Sinnebenen, nämlich dem immanenten Sinngehalt und dem Dokumentsinn. Beim ersteren handelt es sich um das explizite und wörtliche Berichten von Erfahrungen. In dieser Sinnebene unterscheidet Mannheim – so Nohl weiter – einerseits „zwischen dem subjektiv gemeinten, ‚intentionalen Ausdruckssinn‘“, der in empirischen Rekonstruktion nicht zugänglich ist und bei dem es sich um „Absichten und Motive des/der Erzählenden handelt“, und andererseits „dem ‚Objektivsinn‘“, bei dem es „um die allgemeine Bedeutung eines Textinhaltes oder einer Handlung“ geht (ebd.).

Beim Dokumentsinn bzw. dokumentarischen Sinngehalt, so Nohl weiter, wird nach Mannheim, „die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert,“ (ebd.). Der Dokumentsinn „ist also unmittelbar an die Handlungspraxis geknüpft“ (ebd.: 9). Es geht demgemäß mit Bohnsack um den „modus operandi“ der Schilderung und den „Orientierungsrahmen“ (ebd.: 8), in dem das Thema behandelt wird. Im Zentrum dieser Methode steht also das *Wie* und nicht das *Was*. Dieses Auswertungsverfahren öffnet „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt also auf das dieser Praxis zugrunde liegende, habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen ab, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007: 9).

In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit, in der es maßgeblich um Habitusrekonstruktionen von Einzelpersonen geht, ist die Unterscheidung auf der Ebene der Akteure zwischen dem atheoretischen und dem kommunikativen Wissen unentbehrlich. Das atheoretische Wissen wird mit Bourdieu auch als „praktischer Sinn“ (Nohl 2006a: 10) verstanden. „Das atheoretische Wissen gehört zu unserem routinierten Handeln, oder, wie Bohnsack et al. (1995, S. 11) dies nennen, zu unserem ‚habituellen Handeln‘“ (ebd.). Nohl zufolge spricht Mannheim in diesem Sinne von „*„konjunktiver Erfahrung‘*, die man mit anderen teilt“¹²³ (ebd.: 11). Wird diese Erfahrung mit anderen nicht geteilt, d. h. lässt sich das wechselseitige Verstehen der Beteiligten nicht konjunktiv begründen (ebd.), dann muss diese Erfahrung kommunikativ erläutert werden. „Erst wo wir gezwungen sind, Außenstehenden etwas zu erklären (wie etwa dem Kind das

¹²³ Hervorhebung im Original.

Schuhbinden), versuchen wir, den Gegenstand des habituellen Handelns und damit unser atheoretisches Wissen in alltagstheoretische Begrifflichkeiten zu überführen“ (ebd.). Mannheim – so Nohl weiter – spricht hier vom „kommunikativen Wissen“ (ebd.). Über die Wichtigkeit der Rekonstruktion von konjunktivem Wissen schreibt Nohl: „Da wir als Forschende aber nicht nur allgemeine Wissensbestände, die über die unterschiedlichen Gruppen und Individuen unserer Gesellschaft hinweg existieren, untersuchen möchten, sind wir in besonderem Maße auf das konjunktive, atheoretische Wissen verwiesen, das eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und ihren Milieus verknüpft ist“ (ebd.11).

Die Unterscheidung zwischen dem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt setzt sich in zwei Analyseschritten um: die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*. „Die formulierende Interpretation verbleibt vollständig im Rahmen des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst. Demgegenüber wird in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert, wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (ebd.: 9). Durch die reflektierende Interpretation wird „der Zugang zum immanent dokumentarischen Sinngehalt gesucht, über den sich das handlungspraktische Wissen erschließen lässt. Damit wird der Rahmen herausgearbeitet, in dem Welt verarbeitet wird, und welche Denk- und Wahrnehmungsschemata diese Verarbeitung orientieren“ (Henkelmann 2012: 104). Dieser „Orientierungsrahmen“ wird auch „Habitus“ genannt und wird als „der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ betrachtet und untersucht (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007: 13/15). Er ermöglicht also „eine wissenssoziologische Rekonstruktion von konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. Habitusformen“ (Meuser 2007: 219). Zwar spricht auch Mannheim vom Habitus in Bezug auf den dokumentarischen Sinngehalt, geht aber darauf nicht näher ein (ebd.). Parallel zu Mannheims Begriff der „konjunktiven Erfahrung“ (Mannheim) geht Meuser auf Bourdieus „Homogenisierung der Habitusformen“ ein, welche „sich aus der ‚Homogenität der Existenzbedingungen‘ [ergibt (SK)] und Sorge dafür, dass die Praktiken „ohne jede direkte Interaktion und damit erst recht ohne ausdrückliche Abstimmung einander angepasst werden können“¹²⁴ (ebd: 211). Das heißt, dass sich „die Akteure, die dieselben Habitus-schemata inkorporiert haben, einander

¹²⁴ Hervorhebungen im Original.

wechselseitig verstehen [können (SK)]“ (ebd.), ohne die Handlungsweisen kommunikativ explizieren zu müssen.

Ein unentbehrlicher Auswertungsschritt der empirischen Rekonstruktion ist die komparative Analyse, da der dokumentarische Sinngehalt bestimmter Orientierungsrahmen erst im empirischen Vergleich mit anderen Fällen zugänglich ist. In Bezug auf die Erforschung des Habitus, der im Zentrum der empirisch zu rekonstruierenden Bildungsprozessen in dieser Arbeit steht, schreibt Meuter: „Die Besonderheiten einer Habitusformation erschließen sich erst über den Vergleich, der sich auf empirisch gewonnene Gegenhorizonte bezieht“ (2007: 220). Dieser Schritt „dient [...] vor allem der Ermöglichung und Erleichterung des interpretatorischen Zugriffs. Er ist aber zudem eine Methode zu Validierung von Interpretationen“ (Nohl 2006a: 53). Durch die komparative Analyse wird „ein unvermitteltes Hineinnehmen des fremden Falles in die eigenen Selbstverständlichkeiten“ (ebd.: 54) des Forschers verhindert. Die Aufgabe des Forschers ist also nicht „einen Fall gut zu kennen, sondern seine wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich vom Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen“ (ebd.: 13), in welche in die Bildung von Typen mündet. An dieser Stelle sind zwei Arten der Typenbildung zu unterscheiden: *sinngenetische* und *soziogenetische*. „Werden in der sinngenetischen Typenbildung zunächst unterschiedliche Orientierungsrahmen der Bearbeitung einer Problemstellung in verschiedenen Fällen herausgearbeitet und typisiert, geht es in der soziogenetischen Typenbildung darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen systematisch zu analysieren“ (ebd.).

Bezüglich der komparativen Analyse im Rahmen der Habitusrekonstruktionen im Sinne von Bildungsprozessen schreibt Rosenberg, dass die komparative Analyse dabei auf eine mehrdimensionale Typenbildung abzielt (2011: 97). Die Fokussierung des *modus operandi* des Habitus, „die komparative Analyse und die mehrdimensionale Typenbildung“ machen die dokumentarische Methode zu einer Erhebungsmethode, die sich „für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen insbesondere [für (SK)] das biographische Interview, insofern dieses die Prozessstruktur eines Lebenslaufes und damit die Prozessstruktur eines habituellen Praxisgefüges in den Blick zu nehmen vermag“ (ebd.: 98f.), eignet. In meiner empirischen Untersuchung habe ich eine Phasentypik ausgearbeitet. Dadurch konnte ich je nach Phase zeigen, was der Chat zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen leistet.

5 Vier Bildungsprozesse im biographischen Kontext

Im Rahmen dieses empirischen Kapitels werden Analysen über Potentiale und Funktionen geliefert, die der Chat und somit die Chat-Nutzung für interkulturell- (bzw. interreligiös-) transformatorische Bildungsprozesse bereithält. Aus 16 Online-Interviews mit Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, für die der Chat eine zentrale biographische Bedeutung hat, konnte ich interkulturell transformatorische Bildungsprozesse lediglich in vier Biographien (*Helenas* (5.1), *Olgas* (5.2), *Kilas* (5.3) und *Katjas* (5.4)), feststellen und rekonstruieren. In diesen vier Biographien sind u. a. die religiösen Konversionsgeschichten der Interviewten sehr präsent, obwohl diese vier Interviews vor dem Hintergrund der biographischen Bedeutung des Chats für die Beteiligten durchgeführt wurden, und nicht der religiösen Konversion, auch wenn ich zwei der Interviewten (*Helena* und *Katja*) zunächst in religiösen Chaträumen kennenlernte. In anderen Fällen gewann für mich das Religiöse erst bei der fallübergreifenden Analyse der unterschiedlichen Biographien in Bezug auf die Bildungsprozesse an Bedeutung. Zwar war das Thema der religiösen Konversion auch in weiteren zwei Interviews präsent, dabei ging es aber um fragmentarische Erzählungen von Erfahrungen, die keine klare biographische Bedeutung für die Interviewten hatten, und für die der Chat offensichtlich kaum eine Rolle spielte. Daher konnte ich keine interkulturell transformatorische Bildungsprozesse feststellen. Die anderen 10 Interviews, in denen das Religiöse dagegen absent war und auf die ich in dieser Arbeit ebenso nicht weiter eingehen werde, waren sehr unterschiedlich und die biographische Bedeutung des Chats war dabei ebenso sekundär. Daher hat sich anhand der vier oben erwähnten Interviews von *Helena*, *Olga*, *Kila* und *Katja* eine Phasentypik vor dem Hintergrund des Religiösen konstruiert. Dieser empirisch rekonstruierte Prozess ist am Beispiel von Transformation des Habitus (bzw. Entstehung eines neuen Habitus) und der daraus resultierenden Entstehung eines neuen sozio-kulturellen bzw. sozio-religiösen Kontexts dargestellt. Mit Habitustransformation ist hier nicht Transformation des Gesamthabitus gemeint, sondern eines Teilaspekts des Habitus. Dabei verstehe ich unter Transformation des Habitus die Entstehung von Neuem in bestimmten Habitusdimensionen. Dies geht mit einer Neuentstehung von Kapitalien, vor allem mit einer Umstrukturierung inkorporierten kulturellen Kapitals (darunter auch religiösen/spirituellen Kapital), einher (Siehe Abschnitt 2.2.4 und 5.0). In einem weiteren Schritt wird anhand der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003, Nohl 2006), der zentralen Frage nachgegangen, wie der Chat und seine Nutzung zum Vollzug der

interkulturell- (bzw. interreligiös-) transformatorischen Bildungsprozesse beitragen. Im Anschluss an die jeweiligen Phasen wird ausgearbeitet, wie der Chat und die Beschäftigung damit zu solchen Prozessen beitragen.

Bevor ich zu den Rekonstruktionen interkulturell transformatorischer Bildungsprozesse übergehe, ist es an dieser Stelle angebracht, auf den Zusammenhang zwischen Habitus, kulturellem Kapital und Religiösem einzugehen. Dies ist damit zu begründen, dass es in den analysierten Biographien, zusätzlich zum Thema Chat, in erster Linie (obwohl es nicht vorausgeplant war) um religiöse Konversionsgeschichten im Sinne von interkulturell-transformatorischen Bildungsprozessen ging. Unter interkulturell ist – so meine These – auch interreligiös zu verstehen. Im Kern dieses Exkurses wird Religion und Religiosität mehr oder weniger als Habitusdimension und kulturelle Dimension verstanden.

5.0 Exkurs: *Habitus und Entstehung neuer Religiosität*

Der Themenbereich des Religiösen und dessen Zusammenhang mit dem Habitus sind so weit gefächert, dass ein Exkurs auf wenigen Seiten keineswegs einen umfassenden Einblick bieten kann. Dies liegt vor allem daran, dass Religiosität und Habitus in vielen verschiedenen Kontexten thematisiert werden. Da ich mich in *Kapitel (2)* bereits intensiv mit dem Begriff des Habitus im Bourdieuschen Sinne befasst habe, werde ich im Rahmen dieses kurzen Exkurses den Begriff der Religiosität heranziehen, und zwischen beiden eine Verbindung in Bezug auf meine Forschung entwickeln. In einem ersten Schritt werde ich auf den Begriff Religiosität eingehen. Dabei werde ich versuchen, dessen Zusammenhang mit dem Habitusbegriff zu erläutern. In einem zweiten Schritt werde ich, anhand Verters Ansatz (2003) zum „spiritual capital“, die Entstehung neuer Religiosität beleuchten.

Die Frage nach der Religiosität geht mit der Frage nach der Religion einher. Sowohl die begriffliche Definition der Termini Religion und Religiosität, als auch die Unterscheidung zwischen ihnen sowie ihre Relevanz zum Habitus, sind höchst verschwommen und je nach Kontext sehr verschieden. Diese Begrifflichkeiten sind Gegenstand vieler unterschiedlicher, ineinander verwobener Themenfelder, wie z. B. Theologie, Religionsgeschichte, -wissenschaft, -soziologie, -philosophie, Kulturgeschichte und Anthropologie. Jedoch interessiert sich meine Forschung nicht für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionen dieser Termini. Vielmehr soll dieser Exkurs dazu dienen, eine kurze Darstellung bzw. Erläuterung der in dieser Arbeit verwendeten

religiösen Begrifflichkeiten, im Besonderen der Religiosität, auszuleuchten, die ich für die qualitativen Interpretationen im empirischen Teil dieser Arbeit nötig finde. Dem Verhältnis dieser Termini, vor allem der Religiosität zum Habitus und seiner Entstehung, wird ein besonderes Interesse geschenkt.

In Auseinandersetzung mit Weber, Fichte, Herder, Schlegel, Kant, Humboldt, Schleiermacher und Simmel unterscheidet Volkhard Krech (2001: 64) Religion und Religiosität auch als »subjektive Religion« und »objektive Religion«. „Während (objektive) Religion eine spezifische »Kulturform«, eine eigenständige »kulturelle Sphäre« und »Lebensmacht« darstellt, meint Religiosität oder subjektive Religion eine psychologische Bewußtseinsform, einen bestimmten psychosozialen Habitus, der, je nach weiterer Spezifikation, besondere Denk-, Gefühls- und/oder Handlungsweisen präformiert“ (Krech 2001: 65f.). In diesem kurzen Exkurs werde ich mich auf die Religiosität konzentrieren. Krech zufolge erfolgt die „nähere Bestimmung von Religiosität sehr verschieden [...] Religiosität kann sowohl als Disposition für Religion wie auch als psychosoziale Begleit- und Folgeerscheinung von Religion verstanden werden“ (2001: 65). Betrachtet man die Religiosität in diesem Sinne als Disposition und vergleicht man sie mit Bourdieus Verständnis von Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen, so ist eine Ähnlichkeit zwischen den beiden Begriffen festzustellen. Dies korrespondiert mehr oder weniger mit Webers Verständnis von Religiosität, wobei er sie als einen Habitus versteht, der sich „nach außen entweder im Alltagshandeln (aktive Religiosität) oder im Unterlassen (passive Religiosität)“ (ebd.: 74; vgl. auch: ebd.: 2002: 30) manifestiert. Für Weber interessiert Religion „ausschließlich in ihrer Wirkung auf das Handeln, also hinsichtlich der durch sie geprägten Haltung der Welt gegenüber, und das heißt: in Form der Religiosität“. Krech (2001: 73) zufolge ist Religiosität für Max Weber

„in jedem Fall ein (a) auf der Basis subjektiver religiöser Erlebnisse, Vorstellungen und Zwecke mit subjektivem Sinn ausgestattetes Handeln eines einzelnen Menschen, das (b) seinen Habitus – je nach Religionstypus – mehr oder minder stark beeinflusst und sich auf seine Gefühls- und Denkweisen sowie sein Alltagshandeln auswirkt (Religiosität als spezifisch religiös motivierte Welthaltung). Zusätzlich kann Religiosität (c) am Verhalten anderer ausgerichtet werden (Religiosität als

religiöses Gemeinschaftshandeln) und (d) die Lebensführung des Einzelnen systematisch und dauerhaft prägen (Religiosität als Dauerhabitus).¹²⁵

Verter ist der Meinung, dass sogar Bourdieus Theorie der Praxis, die sehr stark auf Webers Analysen zu Hierokratie, Legitimation und Charisma im Rahmen des Religiösen basiert (vgl. Verter 2003: 151ff.), sehr von seinen Diskussionen im Rahmen der Religionssoziologie geprägt ist (vgl. ebd.: 151). Bourdieu schreibt in diesem Zusammenhang: „The sociology of culture is the sociology of the religion of our days” (Bourdieu 1993: 132, zit. n. Verter 2003: 151f.). Dementsprechend, so Verter, muss die Religionssoziologie auch eine Kulturosoziologie sein (ebd.: 152)¹²⁶. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Entstehung neuer Religiosität. Um diese Frage zu beantworten, möchte ich mich auf eine bourdieusche Betrachtungsweise des Religiösen stützen.

Für meine theoretischen Überlegungen zur Entstehung neuer Religiosität als Entstehung von Neuem in einer Habitusdimension ist die Betrachtung der Religiosität als Dimension des kulturellen Kapitals des Individuums, und somit als Habitusdimension, von großer Bedeutung. Dafür steht Bradford Verters Ansatz (2003) zum „spiritual capital“ im Mittelpunkt, obwohl Verter dabei nicht deutlich zwischen dem Religiösen und Spirituellen unterscheidet. Anscheinend betrachtet er das Religiöse als Unterform des Spirituellen oder umgekehrt. Da Verter seine Theorie des spirituellen Kapitals anhand Bourdieus Theorie der Praxis formuliert, liegt es m. E. auf der Hand, das Spirituelle in seiner Theorie aus einer praxeologischen Sichtweise zu betrachten. Dies kann m. E. anhand Michael Utschs Definition von Spiritualität erläutert werden. Ihm zufolge ist Spiritualität „Gesamtwerdung eines Glaubens im Alltag, seine Lebenspraxis“ (1998: 91). Mit anderen Worten wird Spiritualität als „gelebte Religion“ bezeichnet (Daiber und Lukatis 1991, zit. n. Utsch 1998: 91). Religiosität und/oder Religion wird auch oft synonym zum Begriff der Spiritualität verwendet. Auch Spiritualität wird als Habitus betrachtet (vgl. Wood

¹²⁵ Hervorhebung im Original

¹²⁶ Zum Grund, warum Bourdieu seine Religionstheorie zugunsten seiner Theorie der Praxis aufgab, schreibt Verter (Verter 2003: 151): “that Bourdieu perceives religion almost exclusively in organizational terms, exemplified particularly by a rather Voltairean image of the Roman Catholic church as an instrument of oppression and exploitation. This leaves little room for imagining laypeople as social actors capable, for example, of manipulating religious symbols on their own behalf. The result is not entirely his: Bourdieu’s early model of religion – which served to shape so much of his later work—relies heavily on Weber’s analysis of hierocracy legitimation, and charisma. Centred on the dynamics between religious specialists (priests, prophets, magicians), this model treats religion as an institution but not as a disposition, as an intricate system of coercion but not as a liquid species of capital. In short, it employs categories that are too rigid to account for the fluidities of today’s spiritual marketplace. Although Bourdieu developed an approach to subjectivity and individual agency in his theory of the habitus, he did not use this to modify significantly the assumptions upon which his earlier analyses were predicated”.

2010: 282). In diesem kurzen Exkurs werde ich mich mit der höchst komplizierten Debatte um die Unterscheidung zwischen den Begriffen der Religiosität bzw. Religion und der Spiritualität nicht auseinandersetzen. Fruchtbar für meine Forschung ist die Betrachtung der Religiosität und Religion als Unterkategorien bzw. Unterformen der Spiritualität (vgl. Knoblauch 2009: 122). Daher ist eine Unterscheidung zwischen ihnen an dieser Stelle nicht wichtig.

Verters Ansatz folgt zwar Bourdieu, ist aber gleichzeitig nicht Bourdieus eigener Ansatz (ebd.: 150). Basierend darauf formuliert Verter ein „Bourdieuian theory of spiritual capital“ (ebd.). In Abgrenzung zu Bourdieus Analysen zu Religion betrachtet Verter spirituelle Dispositionen als eine Form des kulturellen Kapitals (ebd.: 152). „Spiritual knowledge, competencies, and references may be understood as valuable assets in the economy of symbolic goods“ (ebd.). Verter versucht in diesem Ansatz, Bourdieus „model of social economics of religion“ zu erweitern, indem er Bourdieus Kulturtheorie zu ihrem Ursprung zurück bringt, um dann die Dimensionen des spirituellen Kapitals zu erforschen (Verter 2003: 157). Ähnlich wie Bourdieu in seiner Theorie der Praxis stellt Verters Idee des spirituellen Kapitals *das Individuum* bzw. den Laien – allerdings entgegen Bourdieus Konzept des religiösen Kapitals – ins Zentrum der Betrachtung¹²⁷. „In Bourdieu’s vision, the accumulation of religious capital is limited to those who produce it, he explicitly disavows the notion that laypeople might accumulate and wield religious capital“ (ebd.). Zwar erkennt Bourdieu an, „that members of the laity are indoctrinated into particular religious habitus, ‘the generative basis of all thoughts, perceptions, and actions conforming with the norms of a religious representation of the natural and supernatural world’“ (Bourdieu 1991a: 22, 1987: 126 zit. n. Verter 2003: 157), allerdings zeigt er nicht weiter, wie ein religiöser Habitus soziale Dynamiken über die Konkurrenzarena unter religiös Professionellen hinaus beeinflusst (Verter 2003: 157). Eine systematische Berücksichtigung der Bedingungen, durch die das spirituelle Kapital entsteht und im Rahmen verschiedener sozialer Fraktionen reproduziert wird, soll einen besseren Einblick in die Operation und Funktion des Religiösen im Rahmen der breiteren Kultur geben (vgl. ebd.: 170).

Verter betrachtet das spirituelle Kapital als eine Form des Kulturkapitals (Verter 2003: 159). So wie das Kulturkapital gibt es das spirituelle Kapital in drei Formen:

¹²⁷ Zwar wird dabei Verters Fokussierung auf die Analyse der Spiritualität als scheinbar „extrainstitutional“ and ‚resolutely individualistic,‘ as opposed to ‚religion“ kritisiert (Wood 2010: 282), dementiert Verter aber nicht, dass seine Theorie auch für das institutionelle Religiöse anwendbar ist.

„*embodied*“, „*objectified*“, sowie „*institutionalized*“¹²⁸ (ebd. 159f.). „In the embodied state, spiritual capital is a measure of not only position, but also disposition; it is the knowledge, abilities, tastes, and credentials an individual has amassed in the field of religion; and is the outcome of explicit education or unconscious processes of socialization” (ebd.: 159). In seiner objektivierten Form, “spiritual capital takes the form of material and symbolic commodities – votive objects, exegetical texts, and ritual vestments, as well as theologies, ideologies, and theodicies” (ebd.). Das objektive spirituelle Kapital hängt stark von dem inkorporierten ab. In Anlehnung an Bourdieu schreibt Verter hierzu: „One must possess the technical expertise to properly ‚consume‘ or appropriate these objects, texts, and vestments” (ebd.). Die dritte Form des spirituellen Kapitals wird von Verter definiert als “the power that churches, seminaries, and other religious organizations exercise to legitimate an arbitrary array of religious goods, promote the demand for these goods, and feed the supply by bestowing qualifications on a selected group of authorized producers“ (ebd.: 160).

Zusammenfassend betrachte ich Religiosität in dieser Arbeit als inkorporiertes spirituelles und somit kulturelles Kapital. Es kann insofern auch als kulturelle Dimension begriffen werden (vgl. Kelek 2002: 81). Religiosität ist demnach eng mit bestimmten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern verbunden. Analog wird auch der Begriff des religiösen (bzw. spirituellen) Habitus verwendet, wobei das Religiöse als Habitusdimension zu betrachten ist. Die Entstehung neuer Religiosität bedeutet auch Entstehung von neuen Kapitalien und somit von neuem (Teil-)Habitus bzw. von Neuem in einer Habitusdimension. Dies geschieht, zumindest in Bezug auf die untersuchten Biographien in meiner Forschung, im Rahmen interkultureller bzw. interreligiöser Begegnungen. Mit der interreligiösen Begegnung ist hier grob das reflexionsgenerierende Aufeinandertreffen von zwei Menschen gemeint, wobei das Religiöse im Zentrum dieser Begegnung steht, so wie es z. B. der Fall ist, wenn eine muslimische Frau mit einem Kopftuch einer Nichtmuslime begegnet. Begründet erstere das Tragen des Kopftuchs religiös, so könnte es sein, dass diese Begründung mit den Wahrnehmungs- und Denk- und Handlungsschemata der Zweiten, d. h. mit ihrem spirituellen Kapital bzw. Habitus, nicht im Einklang steht. Mit anderen Worten „unterscheiden sich die Weltdeutungen (Religiositäten und Weltansichten) der beteiligten Personen“ (Willems 2011: 78). Dabei kommt es zu „‚Critical Incidents‘. ‚Critical Incidents‘ sind Situationen, in denen die

¹²⁸ Hervorhebungen im Original.

Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen ‚Sinn‘ mehr macht“ (ebd.). Dies könnte zu im oben erläuterten Sinne transformatorischen Bildungsprozessen führen, auf die ich im Folgenden näher eingehen werde.

5.1 Der Fall *Helena*

Bildungsgeschichte: „*it may sound crazy but it's a true story*“

Helena, geboren 1977¹²⁹ in Russland, geht am Anfang ihrer Erzählungen auf die berufliche Verortung ihrer Eltern ein. Anschließend erzählt sie kurz von der monotheistischen Religionszugehörigkeit (jüdisch) ihrer Familie. Aus *Helenas* Erzählung erschließt sich aber nicht klar, ob die religiöse Zugehörigkeit der Eltern mit Glauben verknüpft ist. Allerdings ist deutlich, dass die Religiosität der Eltern nicht an eine damit verbundene weitergehende Handlungspraxis gebunden ist. Weiterhin erwähnt *Helena*, dass sich ihr Großvater, im Gegensatz zu den Eltern, mit der Literatur des Judentums beschäftigte und bei seinen Erzählungen den Monotheismus betonte. Das verweist darauf, dass *Helena* bezüglich des religiösen Sozialisationsprozesses schon als Kleinkind eine Diskrepanz zwischen ihren Eltern auf einer Seite und dem Großvater auf der anderen Seite erfuhr. Hiervon erzählt *Helena* (Z. 2-16)

I was born in Russia, you know that already. My mom and dad were both biologists, my mother was a vice-dean of the Biology faculty and she taught biochemistry and my dad runned a toxicology laboratory they are jews but not practicing, like most people in the former USSR, I remember my great grandfather reading religious books in Hebrew but I was too young to ask questions, I do remember he told me there is always one God. When Boris Yeltsin became the first President of Russia in fact he proclaimed the democratic freedoms such as freedom of speech and religion. It was in my early teens and I was extremely interested in my roots and as most of the teenagers wanted to be

¹²⁹ Geburtsdatum wurde erst am Ende des Interviews als Antwort auf eine Nachfrage der Interviewer erwähnt.

different That's why I joined the jewish religious school in my home city, my parents hated my decision and did their best to make me stop practicing, almost a kid I was too weak to fight with them, though I missed spirituality in my life. On the other hand there were things in judaism that bothered me, like the concept of the chosen people. I found it controversial that God in fact discriminates and doesn't give his creatures equal chance to get to Paradise. so then I stopped practicing and it felt better somehow in the beginning, especially because the conflict with my family temporarily stopped.

Interessant ist *Helenas* Verwendung des den Gegensatz ausdrückenden Adverbs „*but*“ (Z. 4) bei der Beschreibung der Religiosität ihrer Eltern als Hinweis auf eine fehlende empirische Religiosität bzw. religiöse Praxis. Mit anderen Worten manifestiert sich diese Religiosität nicht in Handlungen, und somit haben die religiösen Vorstellungen der Eltern anscheinend keine oder kaum eine Wirkung auf deren Lebensführung. Versteht man die Religiosität im Weber'schen Sinne als Habitus (Krech 2001:74), so kann also beobachten, dass in ihrem Alltagshandeln eine aktive Religiosität fehlt. Daraus kann m. E. geschlossen werden, dass die Religiosität für *Helena* (zumindest nachträglich aus dem Zeitpunkt des Interviews gesehen) nicht nur ein innerlicher Vorgang ist, sondern mit weiterer Praxis verbunden sein sollte. Das heißt, für sie geht es um Habitus, in dem nicht nur die Wahrnehmungs- und Denkweisen von Wichtigkeit sind, sondern auch die Handlung, die Praxis, die damit zu verbinden ist. Anknüpfend daran betont sie aber, dass diese Situation der Eltern damals in ihrem Land ein Normalfall war. Dass *Helena* darauffolgend hervorhebt, dass sie sich gut an die Erzählungen ihres Großvaters zum Monotheismus erinnert, und dass sie zu jung war, Fragen dazu stellen zu können, deutet meines Erachtens darauf hin, dass das Thema Religiosität für sie schon am Anfang ihrer biographischen Erzählungen wichtig war. Dies dokumentiert sich auch darin, dass sie von der Rolle des ehemaligen russischen Präsidenten bei der Religionsfreiheit, welche für sie bis dahin tabu war, erzählt. Für das Interesse an ihrer damaligen Religion gibt *Helena* zweierlei Gründe an: Auf der einen Seite war es das Interesse an ihren Wurzeln und auf der anderen Seite die Lust „*to be different*“. Dies führte, trotz der Unzufriedenheit und des Widerstands der Eltern, zum Besuch einer jüdischen Religionsschule. Dass *Helena* hier die Einstellung der Eltern gegen die religiöse Praxis hervorhebt, weist darauf hin, dass *Helenas* Haltung gegenüber diesem Thema, wie oben erwähnt, von dem ihres Milieus abweicht. Für sie sollte sich die

Religiosität anscheinend nicht nur auf Glauben, d. h. auf das Innerliche beschränken, sondern auch mit einer weiteren institutionellen Praxis (hier die jüdische Schule) oder objektivierten Form einhergehen. Diese Schule musste *Helena* aber verlassen, da sie „*too weak to fight with them*“ [den Eltern] war. Das heißt, dass in *Helenas* familialem Milieu institutionalisierte und praktizierte Religiosität nicht zum selbstverständlichen Konzept gehörte, sondern diese eher verweigert wurde. Dies führte für *Helena* zu einer Unterordnung unter den Willen ihrer Eltern und somit zum Verlassen der Religionsschule, worauf sie dann, wie sie erzählt, die „spirituality“ in ihrem Leben vermisste. Anschließend berichtet *Helena*, dass sie, trotz Interesse an der eigenen Religion, sich dennoch kritisch mit ihr auseinandersetzte. Dies wird deutlich, wo sie sagt, dass es in der eigenen Religion Konzepte gab, die sie *gestört* hätten, wie z. B. das Konzept eines „auserwählten Volkes“. Der erzwungene aber schnelle Bruch mit der (religiösen) Handlungspraxis, nämlich das Verlassen der Religionsschule, das anscheinend ohne Widerstand erfolgte, deutet darauf hin, dass die Wissensbestände ihrer Religion noch nicht inkorporiert und somit in ihrem Habitus nicht eingelagert waren. Diese Annahme wird dadurch plausibel, dass dem Bruch mit der Praxis eine ausdrückliche Unzufriedenheit mit manchen (oben erwähnten) daran gebundenen Glaubensbeständen vorausging. Im Folgenden erzählt *Helena* von einem Wohlgefühl, das dieser Bruch in ihr hervorrief. *Helenas* an dieser Stelle ausgedrückte anfängliche Zufriedenheit mit dem Austritt aus der Religionsschule konnte auch dadurch verstärkt werden, dass dies mit einer Unterordnung unter die Einstellung der Eltern zu dem Thema Religiosität einherging. Denn dadurch war es ihr m. E. möglich, weitere Konfrontationen mit ihnen zu vermeiden.

Auf die durch diese Unterordnung entstandene temporäre Übereinstimmung mit dem familialen Milieu folgte eine Problemlage, da *Helena* erneut eine Richtung gegen den Willen dieses Milieus einschlug, indem sie sich für ein nach Ansicht ihrer Eltern unnützes Studium (Linguistik) entschied. Zu dieser Problemlage und der Studienzeit erzählt *Helena* (Z. 16-23):

I say temporarily because my family didn't approve that I decided to choose the Linguistic science In their opinion it wasn't a "real" study, but I loved it, though it was a very difficult time, 'cause I had to study 6 days a week and do my homework and work on Sunday and sometimes at night. It wasn't a full-time job, actually I was translating for money here and there and teaching kids at home. When I

remember those days, I wonder how I could survive such a busy schedule, probably I was just very young and strong. A sleepless night at the age of 20 feels different than that at the age of 30. But anyway it was a happy time, and future seemed to be just wonderful.

Helena wurde erneut mit einer Gegenhaltung der Eltern konfrontiert. Diesmal ging es um das Linguistikstudium, welches in den Augen der Eltern keine guten beruflichen Aussichten hatte. Trotz der Unstimmigkeit mit den Eltern begann *Helena* dieses Studium. *Helena* drückt ihre Freude über die eigene Entscheidung zum Studium explizit aus, obwohl die Studienzeit alles andere als einfach war. So wird hier deutlich, dass sie selbst entschied und sich diesmal nicht vom familialen Umfeld fremdbestimmen ließ. Mit anderen Worten traf *Helena* hier eine distinktive Entscheidung. Dass *Helena* diese Zeit, trotz harter Arbeit und Studium, als “*a happy time*“ bezeichnet, steht m. E. in einem engen Verhältnis mit der Tatsache, dass sie sich von ihrem familialen Milieu befreien konnte und unabhängiger wurde. Dies dokumentiert sich an einer anderen Stelle, wo sie erzählt, dass die Zeit der Wende und die damit verbundene Öffnung Russlands zur Welt hin ihr sehr am Herzen lagen (Z. 23-28)¹³⁰, was m. E. auf eine Lust am Neuen hindeutet, Lust auf Freiheit und Offenheit. Warum sich *Helena* bei der Entscheidung zum Linguistikstudium nicht fremd bestimmen ließ, während dies bei ihrer Entscheidung, die Religionsschule zu verlassen, der Fall war, kann m. E. zweierlei Gründe haben: Auf einer Seite könnte ihr damaliges „*too weak*“- und Zu-jung-Sein, d. h. ihre damalige Abhängigkeit von ihrem Elternhaus, der Grund für das Verlassen der Religionsschule gewesen sein. Auf der anderen Seite aber wäre dies, wie oben erwähnt, ein Zeichen dafür, dass die Wissensbestände ihrer Religion noch nicht inkorporiert und somit in ihrem Habitus nicht eingelagert waren.

Anschließend geht *Helena* auf ihr Interesse an Spanisch, an spanischer Musik und auf ihre Reise nach Spanien im zweiten Studienjahr ein. Dazu erzählt sie (Z. 28-34):

¹³⁰ *USSR fell and after that the Berlin wall, Russia opened her doors to the whole world and every day brought plenty of information about people, things and phenomena, i just loved that time. In fact I am not so sensitive but I did cry when I recently heard the message about Boris Yeltsin's death, i remembered that amazing feeling of euphoria and realized that it will never happen again. When I watch the celebration of Barack Obama's winning, it reminds me of that time.*

During my second year in the university i took the Spanish class and fell in love with that passionate and musical language, I enjoyed the Spanish music and memorized the poetry of Gustavo Adolfo Becquer. And of course visiting Spain was my greatest dream, so I started saving money for the trip that changed my life completely. In Spain I met someone I fell in love with and after 2 years of e-mailing we got married and I moved to the Netherlands where he had political asylum as a Kurdish refugee from North Iraq

Hier betont *Helena*, dass diese Reise ihr Leben völlig veränderte. Die Veränderung, von der *Helena* spricht, wurde durch ihre Liebe und Ehe mit einem kurdischen Asylsuchenden in den Niederlanden ausgelöst. Diesen lernte sie in Spanien kennen und hielt später durch Emails¹³¹ den Kontakt mit ihm aufrecht, schließlich wanderte sie seinetwegen in die Niederlande aus. An dieser Stelle ist eine Anmerkung von Wichtigkeit: *Helena* erwähnt nichts von der Einstellung der Eltern, weder zum Wechsel ihres sozialgeographischen Rahmens noch zu ihrer neuen familiären Position, während die Eltern bei *Helenas* früheren Entscheidungen sehr präsent waren. Meines Erachtens spielt der Rahmen von *Helenas* Lebensführung die entscheidende Rolle dabei, in dem sie sowohl räumlich als auch finanziell (durch Nebenjobs während des Studiums – Siehe oben: (Z. 18-20)) offensichtlich von den Eltern damals schon unabhängig war. Warum sie nur so knapp von dieser großen Veränderung in ihrem Lebens berichtete, wird hier von *Helena* nicht weiter erörtert.

Anschließend geht *Helena* auf ihren Einstieg in die soziale Welt der *Chatkommunikation* und die damit verbundenen Auseinandersetzung damit ein. Dazu erzählt sie (Z. 34-46):

In the Netherlands I didn't have internet connection in the beginning, because he [ihr Ehemann] was strongly against it. I was supposed to learn the Dutch language and integrate into the Dutch society and according to his experience with the new immigrants information in the native or already fluently spoken language hindered the integration. It was hard for me, but I realized he was right, because I saw intelligent and educated people who had bought the satellite to

¹³¹ Das Internet in dieser Phase war anscheinend auf asynchrone Kommunikation (Emails) beschränkt.

watch al-jazeera¹³² and chatted with their families and ended up living on social benefits forever so I promised myself that I would pay the internet connection with my first white-collar salary. After the 6 month Dutch language course I joined the professional school where I took banking and insurance course and less than a year later I got a job in the Rabobank and voila I got my internet connection. I was really happy, because I did learn the language and made a real career switch, but it was still hard to find friends. Actually it's normal when you immigrate, but I have always been a very sociable person that's why I needed to fill that gap

Helenas Nutzung des Internet gewann erst in ihrem neuen sozialgeographischen Rahmen an Bedeutung. Wenngleich sie früher die asynchrone Internetkommunikation durch Emails benutzte, um Kontakt mit ihrem jetzigen Ehemann aufrecht zu erhalten, war diese Technologie anscheinend nicht von biographischer Bedeutung, da sie sehr knapp und flüchtig davon erzählte. *Helenas* Interesse am Internet war zu Beginn mit der Absicht des Sprachlernens und der Integration in die niederländische Gesellschaft verbunden, in der sie mit ihrem Ehemann lebte. Sie war davon überzeugt, dass das Internet beim Sprachlernen und der gesellschaftlichen Integration eine positive Rolle spielte. Es ging ihr dabei um Orientierung in der für sie neuen Aufnahmegesellschaft mittels der medialen Technik des Internet. Dies weist darauf hin, dass *Helena* einen soziokulturellen Spillovereffekt des Chats auf ihr Offline-Leben für möglich hielt. Anschließend erzählt *Helena*, dass ihr Ehemann die Benutzung von Internet bzw. Chatkommunikation, hier im Sinne von „Bonding“¹³³, als unnötig und eher beeinträchtigend für die Integration betrachtete. Die Rede ist hier von Bonding, weil an dieser Stelle m. E. die intra-ethnische und sprachliche Kommunikation mit Familienangehörigen im Heimatland gemeint wurde. *Helenas* Übereinstimmung mit ihrem Mann bezüglich des negativen Einflusses des Internets und des Chats auf den gesellschaftlichen Integrationsprozess in die neue Aufnahmegesellschaft führte sie dazu, auf das Internet zu verzichten, bis sie fähig war, den Internetanschluss aus der eigenen Tasche zu bezahlen – und zwar von dem Gehalt aus ihrem ersten qualifizierten („white collar“) Job. Dadurch wollte sie u. a. mögliche Konfrontationen mit ihrem Ehemann wegen dieses Themas vermeiden und

¹³² Ein arabischer Nachrichtenfernsehsender.

¹³³ Bonding hier „bezieht sich auf den Aufbau von verhindernden, grenz-erhaltenden, ethnisch homogenen Netzwerken durch Kommunikation“ (Ktrin Kissau 2008: 98 in Anlehnung an Geißler/Kern 2004).

ihren Internetabschluss erst dann etablieren, wenn sie eine qualifizierte Beschäftigung gefunden hatte und auf diese Weise zeigen konnte, dass sie bereits integriert ist.

Anschließend erzählt *Helena* vom erfolgreichen Abschluss eines niederländischen Sprachkurses, welcher ihr ermöglichte, eine wirtschaftliche Ausbildung zu absolvieren und anschließend einen Job in einer Bank zu bekommen. Durch das Einkommen aus ihrem Job konnte sie sich das Internet zu Hause leisten. Nachdem *Helena* die Sprache ihrer Aufnahmegesellschaft erfolgreich *offline* gelernt hatte, d. h., nachdem sie die Chatkommunikation nicht mehr bzw. nicht mehr dringend für den Erwerb der Sprache der Aufnahmegesellschaft brauchte, vermisste sie „*communication in other languages than Dutch*“, wie sie an anderer Stelle erzählt (Z. 306). Das heißt, dass sie in dieser Phase nach neuen anderssprachigen Kommunikationspartnern in und vielleicht auch durch den medialen Raum des Chats suchte. Ob dieses Interesse an Kommunikation in anderen Sprachen ein *Bonding* darstellt, das heißt mit sprachlich homologen Online-Kontakten, lässt sich aus *Helenas* Erzählung nicht ersehen. Da sie aber nicht eindeutig von einer Sehnsucht nach der Muttersprache erzählt, lässt sich vermuten, dass eine Kommunikation mit sprachlich homologen Internet-Kontakten hier eher auszuschließen ist.

Anscheinend sind für *Helena* jetzt soziale Kontakte wichtiger als rein sprachliche. Dies dokumentiert sich in ihrer Erzählung, wo sie das Fehlen von Freundschaften ausdrückt. An einer anderen Stelle geht sie erneut auf ihre Interessen im Internet u. a. an Chatkommunikation ein. Hiervon erzählt sie: „*and when I got my first salary I thought that I deserved it to communicate or read for fun, not just for study or career*“ (Z. 307-308). Sie unterscheidet zwischen ihrer arbeitsbezogenen Beschäftigung, d. h. was sie tun muss, und ihrer spaßorientierten Chatkommunikation, wobei sie letzteres als verdient betrachtet. Die impliziten Wünsche und die Absicht, neue Freundschaften und den damit verbundenen Spaß in der Online-Sphäre zu suchen, ist m. E. eng mit *Helenas* (dem Anschein nach) problematischer Sozialität in ihrem neuen sozialen Offline-Umfeld verbunden. Ihren Mangel an Freunden in ihrem sozialen Offline-Umfeld bezeichnet sie aber als einen Normalfall für Migranten. Ihrer Meinung nach sollte sie das Internet bzw. die Chatkommunikation dafür entschädigen. Dies dokumentiert sich in ihrer Begründung für die Suche nach Freundschaften online, nämlich dass sie diese Tätigkeit bzw. Onlinekontakte als Lückenschließung betrachtet. Mit anderen Worten verweist *Helenas* Entscheidung für das Einsteigen in die soziale Welt der Chatkommunikation auf eine

Entschädigung für die krisenhaften realweltlichen sozialen Bedingungen. Versteht man den Chat als einen virtuellen Raum, so sollte dieser für sie zur Entstehung neuer Möglichkeiten führen. Zu ihrer anfänglichen Berührung mit der Chatkommunikation erzählt *Helena* (Z. 308-314):

and I think it was MSN chat I entered first, I think because MSN was the default page installed by someone who helped me installing the Internet. I clicked on "chat" and voila. But I switched to messenger programs pretty soon, because I found the chat programs hard to follow when a lot of people are talking alltogether. not only hard to follow but also very primitive, 'cause you can hardly have a good conversation this way, it's more like hi asl lol so when I met a nice person, I just added him or her to msn. It was exciting that there were suddenly a lot of people who entered my life, I felt pretty lonely here in Holland

In Erinnerung bleibt *Helena*, dass ihre erste Berührung mit der Chatkommunikation durch das Webportal MSN¹³⁴ zustande kam. Obwohl *Helena* hier von einer Spontaneität ihres Einsteigens in die Chatkommunikation erzählt, ist eine Absicht deutlich, da sie sich ja, wie oben erwähnt, schon davor für eine Beschäftigung mit dieser Technologie interessierte. Das heißt, dass *Helena* hier die Aktion des Einsteigens an sich meint, und nicht eine spontane, nicht geplante Begegnung mit einer fremden Technologie. Anschließend erzählt *Helena*, dass die Chatkommunikation in den Chaträumen schnell zugunsten der Eins-zu-Eins Chatkommunikation (im Gegensatz zu der Situation in Chaträumen, wo es normalerweise um Gruppendiskussionen geht) bzw. des Instant Messengers¹³⁵, aufgab. Dies begründet sie argumentativ damit, dass die Kommunikationsform in den Chaträumen für sie zu chaotisch war, um zu verstehen oder verfolgen zu können, was das Kommunikationsthema sei. Das heißt, dass *Helena* mit virtuellspezifischen kommunikativen Verhaltensweisen in der Chatkommunikation konfrontiert war, die von ihren vertrauten offline Kommunikations- und Verhaltensweisen

¹³⁴ MSN: Microsoft Network: www.msn.de.

¹³⁵ „Ein Instant Messenger ist ein Programm, mit dem sich in Netzwerken Sofort-Nachrichten austauschen lassen. Der Instant Messenger ist somit eine Form des Chats bzw. eine Weiterentwicklung davon. Ein Instant Messenger zeigt dem Benutzer an, wenn seine Freunde ebenfalls online sind und denselben Dienst nutzen. So sind Chats per Texteingabe oder auch per Audio und Video möglich. Zu den bekanntesten Instant Messengern zählen ICQ, der Windows Messenger und der AOL Messenger“ (Prevezands 2011: 424) Christoph Prevezands (2011). Computer Lexikon 2012. Markt+Technik Verlag, München.

abwichen. Sowohl ein Mangel an metakommunikativen und paralinguistischen Andeutungen im Rahmen der Virtualität als auch an Erfahrung mit den vom offline abweichenden Regeln des Turn-Taking (Sprecherwechsel) führten zum Wechseln zum Instant Messenger. Obendrein bezeichnet sie die öffentliche Form der Chatkommunikation als primitiv und oberflächlich. Hier wird deutlich, dass *Helena* von Anfang an nach fruchtbarer und bedeutender Onlinekommunikation suchte¹³⁶. Dies widerspricht aber keineswegs ihrem Wunsch, dabei Spaß zu haben. *Helenas* Beschäftigung mit der Chatkommunikation brachten anscheinend schnell fruchtbare Ergebnisse. Sie betont, dass plötzlich viele Leute ihr einsames Leben in ihrem Aufnahmeland betraten. Hier wird deutlich, dass sich *Helenas* sprachliche Absichten vor ihrem Einsteigen in die Chatkommunikation zugunsten ihres Interesses an sozialen Kontakten veränderten. An einer anderen Stelle beschreibt *Helena* ihre neue Beschäftigung und geht auf den anfänglichen Umgang mit der Virtualität dieses Kommunikationsraums ein, welche allmählich „a real addiction“ wurde (Z. 46-52):

It was ok in the beginning, but later on it turned into a real addiction. Sometimes I stayed online for days without having lunch or dinner and going to bed. Sometimes you could see 10 tea cups on my desk, I didn't have time to wash the cups, I just fixed the tea and took a clean cup until there were no clean cups anymore. In the beginning I trusted everyone I met on the Internet, now I realize how risky it was, I went to any chat site I could find: ICQ, MSN, Paltalk, Yahoo etc. I added everyone who asked for it, later on I became more choosy and careful.

Aus den obigen Interviewabschnitten wird deutlich, dass sich die Internet-Kommunikation rasch zu einem wichtigen Bestandteil in *Helenas* Alltags entwickelte. Dies dokumentiert sich m. E. darin, dass sie, ohne aufzupassen, jeden, der danach fragte in ihre Messenger-Freundesliste aufnahm und dass „suddenly a lot of people“ in ihre Lebenswelt eingetreten waren. An dieser Stelle zeichnet sich m. E. eine Wandlung ab. Diese Wandlung lässt sich nicht nur in *Helenas* Einstieg in den Chat als einen neuen sozialen Handlungsrahmen und in der Veränderung ihrer Chat-Tätigkeit in diesem Rahmen feststellen, sondern auch vor

¹³⁶ An dieser Stelle ist erwähnen, dass Helena kaum bis gar nicht von einer Erfahrung mit dem Internet und dem Computer im Allgemeinen außerhalb des Chats erzählt. Dies kann zweierlei begründet werden: Erstens weil das Interview mit ihr vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit dem Chat und seinem Einfluss auf sie Selbst und ihre Welt durchgeführt wurde. Zweitens kann das bedeuten, dass sie eine dem Einstieg in den Chat vorausgehende Erfahrung mit dem Computer und Internet als selbstverständlich betrachtet und daher nicht erwähnenswert.

allem in der suchtartigen kommunikativen Beschäftigung im virtuellen Raum der Internetkommunikation, welches auf eine Zentralität dieser Technologie in *Helenas* Leben hindeutet, die auf ihre Lust und den Bedarf, sich für den Mangel an einer Offline-Sozialität zu entschädigen, zurückgeführt werden könnte.

Die problematische Sozialität ist auch in ihrem familiären Rahmen zu spüren, da sie so viel Zeit online verbringt und kaum von ihrem Ehemann erzählt. Warum er so absent ist, wird von *Helena* nicht weiter erörtert. Deutlich ist aber, dass das Thema der Chatkommunikation von großer Bedeutung für sie ist, gestärkt dadurch, dass sie schon vor dem Interview davon wusste, dass das Thema Chat für den Interviewer zentral ist. Hier könnte auch vermutet werden, dass sie in der Virtualität parallele Räume für die Verwirklichung ihrer Interessen findet, ohne dabei den Einstellungen und Einflüssen des eigenen Offline-Milieus Rechnung tragen zu müssen.

Dass *Helena* ihr anfängliches Maß an Gutgläubigkeit (Z. 51-52), die sie den verschiedenen Kommunikationspartnern entgegengebracht hatte, veränderte, deutet m. E. darauf hin, dass sie sich in diesem sozialen virtuellen Raum, auch wenn nur ansatzweise, orientierte. Diese Veränderung verweist auf eine Entstehung neuer Kommunikationsformen und Orientierungen, die von *Helenas* habituellen Offline-Kommunikationsformen offensichtlich abweichen. Diese Abweichung lässt sich darin dokumentieren, dass sie erzählt: *“In the beginning I trusted everyone I met on the Internet, now I realize how risky it was, I went to any chat site I could find: ICQ, MSN, Paltalk, Yahoo etc. I added everyone who asked for it, later on I became more choosy and careful”* (Z. 50-52). Dieses neu erworbene Orientierungswissen zum Umgang mit dem Chat, welches mit neuen Handlungs- und Kommunikationsmodi verbunden ist, ebnete m. E. für *Helena* den Weg für produktive Begegnungen darin. Mit anderen Worten erwarb *Helena*, zusätzlich zu ihrer Alltagswelt, neue Literalitäten, die für die Orientierung in diesem Bereich ihrer Lebenswelt, nämlich dem Chat, sehr wichtig sind. An dieser Stelle zeichnet sich der oben erwähnte Wandlungsprozess deutlicher ab. *Helenas* entstehende kommunikative Kompetenz zur Orientierung in der Virtualität der Chatkommunikation machte m. E. den Weg für eine kooperative Interaktion und somit zu produktiven sozialen Begegnungen und Erfahrungen in ihrer Online-Sphäre frei, zu der sie in der Offline-Sphäre wenig oder kaum Zugangsmöglichkeit hatte.

Im und durch den Chat fängt für *Helena* eine wichtige Phase ihres Lebens an. Dazu erzählt sie (Z. 52-59):

One day I met a young guy on ICQ chat, I think I was 23 and he was 18, and he was Egyptian and Muslim. Well, I met so called muslims before and I beg your pardon but many of them begin to talk dirty if they realize you are a woman and a European, but Mohamed was different. Not only different, he seemed not of this world and not of this time. He had a lot of problems but he never got angry about it, he used to say praise Allah I am safe and I eat and drink. I found it weird then. his picture was also different, he wasn't a movie star nor ugly but it had a certain glow in it.

Im Alter von 23 lernte *Helena* einen fünf Jahre jüngeren Chatfreund, der einer anderen nationalkulturellen und religiösen Zugehörigkeit (Ägypter und Moslem) angehörte, kennen. Dabei betont sie, dass diese Onlinebekanntschaft nicht die Erste eines Kommunikationspartners mit ähnlicher religiöser bzw. kultureller Zugehörigkeit war, aber doch die erste, die für sie von Signifikanz und Interesse war. Anschließend geht sie auf seine Eigenschaften ein, die ihn von den anderen Bekanntschaften unterschieden. Sein virtueller Habitus, der mit einem für sie fremden religiösen nationalkulturellen Hintergrund verbunden ist, hat bei ihr besonderes Interesse geweckt. Dies dokumentiert sich darin, dass sie von uninteressanten und gleichzeitig ihren Chat-Interessen nicht entsprechenden Kommunikationspartnern erzählt, die ähnliche kulturelle (im Besonderen religiöse) Zugehörigkeiten hatten wie ihr oben erwähnter Kommunikationspartner. Hier wird m. E. deutlich, dass sich *Helena* für Online-Freundschaften und Bekanntschaften interessierte, die das Fehlen an „*spirituality*“ in ihrem Offline-Leben, wenn auch nicht ausdrücklich erwähnt, hätten entschädigen können. Die fehlende und vermisste „*spirituality*“, die einmal im Elternhaus untersagt war, bekommt jetzt, durch eine interkulturelle Onlinebegegnung mit einem Menschen einer anderen kollektiven Zugehörigkeit, einen neuen Schub in einem neuen Handlungsraum. Dass *Helena* sein Verhalten als „*weird*“ bezeichnet und er für sie durch sein kommunikatives Verhalten als „*not of this world and not of this time*“ zu sein scheint, deutet darauf hin, dass sie ihre (kommunikativen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unter sozialen Bedingungen erworben hatte, die sich von denen dieses Online-Kommunikationspartners erheblich unterscheiden. Die für ihren Habitus wichtige Differenzenerfahrung geht mit

einem neu aufflammenden Interesse an Spiritualität einher, dessen Wurzel, wie oben erwähnt, schon in *Helenas* Kindheit zu finden ist. Mithin führte diese signifikante Onlinefreundschaft von *Helena* dazu, dass sie mit allen anderen Kontakten in der Chatkommunikation aufhörte zu schreiben und sich auf diesen einen konzentrierte. Hiervon erzählt sie (Z. 62-70):

anyway, then I realized that I quit the chat programs and didn't care for other contacts that much, I found it more interesting to talk to him. I think we were both lonely, me in NL and him in the USA, he also had no friends and a violent father and needed a shoulder to cry on and I was a perfect friend because I was older so it made him feel more comfortable. He let me know that he wasn't supposed to talk to a woman in the first place, but I was more a motherly figure for him. I found it weird also, of course I loved talking to him like an older friend but I couldn't get it why on earth it could be forbidden to have a romantic relationship with someone he might like, but he used to say "you can call me a coward and a chicken but I fear Allah"

Die Fokussierung auf diesen neuen Onlinefreund und die damit verbundene Vernachlässigung der anderen Kontakte, bzw. die Distanzierung von ihnen, begründet *Helena* argumentativ damit, dass sie den Kontakt mit ihm „*more interesting*“ fand. Dieses kommunikative Interesse wurde, wie oben erklärt, durch ein vorangehendes Interesse an seinen für sie fremden Charakteristika und habitualisierten Verhaltensweisen ausgelöst. An dieser Stelle wird deutlich, dass *Helena* im Rahmen der Virtualität neue Zugangsmöglichkeit zu interkultureller, vor allem spiritueller Erfahrung fand. Für sie war seine religiös begründete Einstellung gegen eine „*romantic*“ Online-Freundschaft fremd. Dies könnte auch damit begründet werden, dass ein solches für sie fremdes Verhalten nicht der Normalfall in dem Chat war. Das erweckte in ihr die Frage, warum er sich so anders verhält, wobei er selbst dieses Verhalten mit der Furcht vor seinem Gott erklärt. Auf einer Seite fand sich *Helena* mit einem Verhalten konfrontiert, welches sie mit ihren Kategorien, die einem anderen soziokulturellen Kontext entstammten, nicht bewerten konnte. Ihr inkorporiertes kulturelles bzw. spirituelles Kapital stimmte anscheinend nicht mit demjenigen dieses Online-Freundes überein. Diese auftretende Unpassung löste bei *Helena* eine Verunsicherung aus, die eine Reaktion verlangte. Eine Kontingenz tritt hier auf. Diese virtuelle Kontingenzerfahrung eröffnet für *Helena* den Weg für neue

Orientierungsprozesse, welche weiter unten dargestellt werden sollen. Vergleicht man *Helenas* Zugangsmöglichkeiten zur Spiritualität im religiösen Sinne, während sie noch im elterlichen Rahmen war mit den jetzigen, so wird hier deutlich, dass der Chat weit geöffnete Zugangsmöglichkeit dazu bereitstellte.

Detaillierter geht sie auf eine andere Begründung für das Interesse an diesem Kommunikationspartner ein. Beide hatten ähnliche Lebensprobleme, wie zum Beispiel das Gefühl der Einsamkeit, wobei sie einander als wechselseitige Lebenshilfe betrachteten, trotz der Tatsache, dass diese sich Freundschaft zwischen zwei Menschen lediglich im Rahmen der Online-Sphäre entwickelte. Die interkulturelle (interreligiöse) Chat-Begegnung, die anfänglich sozialen und sprachlichen Motiven entsprang, geht schnell in eine weitere emotionale Richtung. Mit anderen Worten führt *Helenas* Absicht der Befriedigung ihrer sozialen und sprachlichen Bedürfnisse spontan zu einer emotionalen Beziehung, die offensichtlich mit dem Online-Verhalten ihres Online-Freundes zusammenhängt, das anscheinend auf Religiosität zurückzuführen ist. An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass dieser Chat-Freund, so wie es normalerweise im Chat ist, (zumindest am Anfang) als derjenige in Erscheinung tritt, als der er sich selbst darstellt. Somit haben wir es hier im Endeffekt mit virtuellem Habitus zu tun, da die Möglichkeit dieses Erscheinungsbildes des Akteurs (des Chattenden) und die damit verbundene Praxis im Chat normalerweise bestehen.

Anschließend erzählt *Helena* von den Problemen, vor allem finanzieller Art, die ihr Onlinefreund in seinem Aufnahmeland (USA) wegen seiner kulturellen Zugehörigkeit hatte. Dazu erzählt sie (Z. 70-76):

The terrorist attack on the twin towers made me really confused and upset, I couldn't understand why someone who has the same religion as my friend Mohamed do something like that. It was also really hard time for him there in the USA, he lost his job and couldn't find anything else, he told me that he felt like losing his country in one hour, he didn't feel welcome or even safe anymore. and then I did what I thought was a good thing to do, I took all the money from my saving account and transferred it to his bank account. Simply because he needed it more than me.

Helena erzählt jetzt nicht mehr ausschließlich von der Online-Sphäre ihres Onlinefreundes und ihrer Beziehung zu ihm, sondern auch von seinem Offline-Leben. Das deutet bereits auf eine Durchdringung zwischen den zwei Sphären hin. Dabei erzählt sie, dass sie diesen Freund finanziell unterstützte. Die virtuelle Begegnung und Erfahrung ging jetzt mit einer Überlappung der bis dahin getrennten sozialen Offline- und Online-Sphären einher. An dieser Stelle wird der sogenannte Spillovereffekt (oder auch Interpenetration) der Online-Sphäre auf die Offline-Sphäre deutlich. Mit anderen Worten entfesselte sich der Effekt der Chat-Interaktion von *Helenas* Onlinebeziehung mit ihrem Onlinefreund aus den Grenzen des reinen Chats und erstreckte sich darüber hinaus auf das reale Leben. Allerdings war dieser Effekt nicht erstmalig für *Helena*, sondern war bereits u. a. bei der oben genannten gegenseitigen emotionalen Hilfe aufgetreten. Der erstere Effekt war jedoch nicht materiellen Hintergrunds und somit nicht leicht in der Offline-Sphäre zu erkennen. Die Übertragung der virtuellen Freundschaft zwischen *Helena* und ihrem Onlinefreund auf die Offline-Sphäre von *Helena* war aber alles andere als reibungslos. Fanden *Helenas* Aktivitäten und Interessen *im* virtuellen Rahmen der Chatkommunikation keine familiäre Beschränkung, so wird sie jetzt wegen des neu eintretenden *Spillovereffekts* des Chats, vor allem des religiösen, mit der Ablehnenden Haltung ihres Ehemannes konfrontiert. Dazu erzählt sie (Z. 76-88):

Unfortunately the man I was married to then found out that I did that after he had read my chat logs. He was furious. It wasn't the money he was so mad about, it was my own money, after all I paid my own bills, but the fact that I helped a Muslim. As an ex-muslim he didn't trust even a single muslim, especially someone who was practicing and devoted to islam. He found Mohamed a fanatic and told me that Islam was a Borg, a machine that assimilates you and never lets you to, like in Star Trek. In fact he accused me in supporting a terrorist network. And he demanded that I called Mohamed and told him to never ever contact me again. The other morning I woke up but I couldn't open my eyes, and I couldn't get up, my feet failed me and my eyes were full of tears. The doctor diagnosed chronic fatigue syndrome (burn out) and heavy depression and prescribed prozac. Prozac helped me to get back to work and gave me an energy boost I needed badly, I spent long time in the gym and felt fitter and healthier, but deep in my heart I was feeling really really hurt.

Der materiell spürbare Spillovereffekt wurde von *Helenas* Mann religiös interpretiert. Daher löste dies eine Konfrontation mit ihm aus. Anschließend betont sie, dass die Gegenhaltung und die damit verbundene Wut ihres Ehemannes anscheinend *nicht* mit ihrer Hilfe an sich zu begründen ist, sondern weil diese Hilfe für einen Menschen ist, der eine andere religiöse Zugehörigkeit (Islam) hatte. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass *Helenas* Ehemann einst ebenso Angehöriger derselben Religion war. Seine geschichtlich bedingte Einstellung gegen die Menschen mit muslimischer Religionszugehörigkeit führte außerdem dazu, ihr vorzuwerfen – obwohl es anscheinend nicht ernst gemeint war – dass sie terroristische Netzwerke unterstütze. Für den Ehemann bestand dem Anschein nach die Gefahr, dass auch noch ein religiös gerahmter Spillovereffekt entstehen konnte. So wird hier jeglicher Einfluss der Religiosität bzw. des religiösen Habitus des Onlinefreundes auf *Helena* und ihren soziokulturellen Kontext von vornherein untersagt. Ausgehend davon, dass er wusste, dass sie den Effekt der sozialen Welt des Chats keineswegs ausschließlich auf die Grenzen der Online-Sphäre beschränkte, nahm *Helenas* Mann den kürzeren Weg und forderte somit einen Bruch mit dieser Onlinefreundschaft.

Der anscheinend von ihr unerwünschte Bruch mit dem Onlinefreund brachte *Helena* in eine emotionale sowie gesundheitliche Krise, welche einer medizinischen Behandlung bedurfte. Diese Krise löste Unsicherheiten aus, die zu einer Suche nach neuen Freiräumen für neue Orientierungsprozesse führten. Diese Suchbewegung ist eng mit der Kontingenzerfahrung verbunden, die sich aus der interkulturellen Onlinebegegnung mit dem ägyptischen Onlinefreund auslöste. Als Reaktion auf diese krisenhafte Situation fängt *Helena* mit religiöser Selbstreflexion an, welche sie mit ihrem Onlinefreund verbindet. Dazu erzählt sie (Z. 88-95):

I couldn't talk to Mohamed but I had to answer the questions that bothered me. I suddenly remembered my childhood in the jewish religious school and realized that I missed spirituality in my life. Unlike the Jews I met, Mohamed never said he was chosen or that he was special or chosen whatsoever, he was just thankful that God has shown him the way and he seemed the perfect religious person who tried to help others and tried to be honest in everything he did. You might think that I thought of converting into Islam, not at all. That time I was thinking something like ok Mohamed is good but I am not

and I can never be good at it, I am too spoiled and too critical and too cynical etc.etc. etc.

Der angedeutete Bruch mit dem Onlinefreund und die damit verbundene emotionale Krise führten zu einer weiteren Orientierungskrise. Dies dokumentiert sich darin, dass *Helena* jetzt nach Antworten auf die religiösen Fragen sucht, die sie schon in ihrer Kindheit öfter beschäftigt hatten. Das heißt, dass diese Krise sie dazu motivierte, sich kritisch-analytisch mit religiös gerahmten Fragen, die ihre Wurzel schon in der Kindheit haben, in einer Form von biographischer Selbstreflexion auseinander zu setzen. Dabei drückt sie ihre Sehnsucht nach Spiritualität aus und sie vergleicht reflexiv Glaubensbestände und die damit verbundenen Verhaltensweisen ihres Onlinefreundes mit ihren eigenen, die sie einst in ihrer Kindheit in Frage gestellt hatte. Obwohl sie seinen Glauben bewunderte und sich manche seiner damit verbundenen habitualisierten Verhaltensweisen wünschte, betont sie, dass sie bis dahin nicht daran gedacht hatte, zu seiner religiösen Zugehörigkeit überzutreten. Vergleicht man ihre anfängliche Bezeichnung seiner Verhaltensweisen im Chat als „weird“, so wird hier deutlich, dass sie jetzt vom virtuellen Habitus, dem diese Verhaltensweisen entsprangen, affiziert wurde und auch bewerten konnte. Sie begann jetzt, seine für sie damals noch fremden Verhaltensweisen, die im Rahmen der Chatkommunikation typisch sind, von einem anderen Sichtwinkel reflektierend zu betrachten und verarbeiten.

Um diesen Bruch und die damit verbundene emotionale Krise zu überwinden, suchte *Helena* nach neuen Strategien, um sowohl ihre Interessen weiter zu verfolgen als auch gleichzeitig die Konfrontation mit ihrem Ehemann zu vermeiden. Hier wird deutlich, dass *Helenas* Problem in erster Linie im familiären Offline-Rahmen lag. Hatte sie anfänglich im Rahmen des Chats keine Probleme, ihre Interessen zu verwirklichen, so ändert sich die Lage, nachdem die Grenzen dieses Rahmens durch den *Spillovereffekt* unterwandert wurden. Um ihre interkulturellen bzw. interreligiösen Interessen weiter fortsetzen zu können, arbeitete *Helena* an der Lösung des Problems des Handlungsrahmens (Z. 95-116):

That time I was filling the gap in a funny way, I fell in love with the Ancient Egyptian history and read a lot about the Ancient Egypt, but actually it was the modern Egypt that attracted me, I was curious if there was only one such Mohamed or there were more people with dark eyes but still filled with light. I met several young religious

Egyptians on MSN chat and chatted with them. We spent really good time together on MSN messenger and I began to feel a little better. One day I booked a ticket to Cairo, packed my bag with gifts for my new friends and in the winter of 2003 I landed in the Cairo international airport. It felt weird to meet the people I only chatted with before, I stared at their faces trying to recognize the text, smilies turned into real faces :) Like a real tourist I visited all the Egyptian temples and monuments, but actually that were the people who fascinated me. Men who lowered their gaze when I gave them a huge grin, I was European after all and were used to smile when my eyes met anyone else's. Kids who weren't afraid to approach me and pulled on my skirt because I took the pictures of the Mohamed Ali mosque and not their little funny faces. Women who looked so mysterious in their long garments. And yes, there were people who possessed that glow that I attributed only to Mohamed. Oh my God, it was so weird to hear his name everywhere. I knew it wasn't unique, in fact it was the most popular name in the Muslim world, but for me it was always his name, Mohamed from Nevada, US, le Petite Prince as I called him after Antoine de Saint Exupéry character. Flying back to Holland,, I cried and tears ran over my cheeks and I was just sitting there clutching my ticket and my passport. My husband Sami was happy to get me back, but was visibly annoyed when I talked about my trip and how much I loved it there in Egypt. He got really angry when I used some arabic words or replace p with b for fun. :)

Der Bruch mit dem Chat-Freund wurde jetzt durch den Wechsel zu der Offline-Sphäre entschädigt. Diente *Helenas* Einsteigen in die Chatkommunikation der Entschädigung bzw. Lösung einer sprachlichen und sozialen Offline-Problemlage, so war es jetzt umgekehrt. Dies wird am deutlichsten in Bezug auf ihre Verwendung des Wortes „gap“ (Z. 46 und 96). Betrachtete *Helena* den Mangel an sozialen Kontakten in der Aufnahmegesellschaft als Lücke, die sie bei der Beschäftigung mit der Chatkommunikation schließen wollte, so bedeutet die Lücke jetzt der Verlust eines signifikanten *Online*-Kontakts, der eng mit *Helenas* kulturellen bzw. religiösen Interessen verbunden ist. Diese Lücke versuchte sie jetzt mit Hilfe der Offline-Sphäre zu schließen, davon ausgehend, dass das Interesse an dieser Offline-Sphäre der Chat-Beziehung zu

verdanken war. Dabei erzählt sie, dass sie sich in die antike Geschichte seines Heimatlandes Ägypten verliebte. Ihre Sehnsucht nach ihrer verloren gegangenen signifikanten Chat-Freundschaft war anscheinend stärker geworden. Dies dokumentiert sich in ihrer Frage, ob es in seinem Heimatland auch ähnliche Menschen wie ihn gibt. Merkwürdig ist hier, dass sie nicht mehr ausschließlich von dem Rahmen des Chats, in welchem sie ihrem signifikanten Onlinefreund begegnete, oder von seinem Offline-Leben in den USA sprach. Sie redete eher von der dadurch ausgelösten Suchbewegung nach neuen Zugangsmöglichkeiten zu soziokulturellen Räumen, wo die affizierten kulturellen Habitusformen, vor allem die religiösen Formen, ihres verlorenen Onlinefreundes zu finden waren. An dieser Stelle erzählt *Helena* von *religiösen* Onlinebekanntschaften aus der geographischen Herkunft ihres Onlinefreundes. Warum ihr Ehemann diese Kontakte nicht auch verboten hatte wird hier nicht klar. Die Betonung der Religiosität der neuen Onlinefreunde deutet m. E. darauf hin, dass sie bei der virtuellen interkulturellen Begegnung mit ihnen religiös orientiert war. Dass *Helena* sagt, dass sie mit ihnen online eine schöne Zeit verbrachte und dass sie sich dadurch besser fühlte, deutet darauf hin, dass für sie vor allem ihre religiös begründeten Verhaltensweisen von Interesse waren, die sie bei ihrem Onlinefreund affizierte. Diese hatte sie bei anderen Kommunikationspartnern aus dem Heimatland ihres Onlinefreundes gesucht. So wird hier deutlich, dass seine Online-Verhaltensweisen, die ihr am Anfang fremd waren, dieselben waren - obwohl nicht ausdrücklich erwähnt - die ihr dabei halfen, aus ihrer emotionalen Krise herauszukommen. Dies animierte sie dazu, den *virtuellen* spirituellen Rahmen, der mit ihrem Onlinefreund eng verknüpft war, zu entspringen. Zwecks einer Ermöglichung einer Kontagion (Mannheim) mit dem für sie Neuen und Fremden, um sich dann produktiv damit weiter auseinandersetzen zu können, betrat *Helena* das geographische Herkunftsland des Onlinefreundes, dem dessen spiritueller bzw. religiöser Habitus bzw. seine Religiosität entstammte. Dies wird dadurch begründet, dass der familiäre Rahmen solche Kontagion mit der religiösen kulturellen Dimension des Onlinefreundes nicht anerkennt und somit nicht zulässt. So erzählt *Helena* von ihrem emotionalen Besuch des Heimatlandes des Chat-Freundes (Ägypten). Hier wird deutlich, dass sie an der Kultur und dem Land dieses Freundes interessiert war, da es seinen sie affizierenden virtuellen Habitus und seine damit verbundenen religiös begründeten Verhaltensweisen im Chat repräsentierte. Dies führte *Helena* hin zu der ursprünglichen soziokulturellen Welt, in welcher der Habitus ihres Onlinefreundes seine Wurzel hatte. Das Verhalten und auch das religiöse Erscheinungsbild der Menschen (wie etwa die Bekleidung der Frauen) in dieser

sozialen Welt wurden für sie jetzt bewundernswert. Durch diese Erfahrung machte *Helena* die ursprüngliche reale Lebenswelt ihres signifikanten Onlinefreundes zu ihrer eigenen – zum Kosmion, damit sie seine Lebenswelt und somit seine habitualisierten (Online-) Verhaltensweisen, vor allem die religiösen, verstehen und somit auch ihre eigenen Interessen daran befriedigen konnte. Dies kam zustande, nachdem ein weiterer Chatkontakt mit ihrem ägyptischen Onlinefreund in ihrem familiären Rahmen nicht mehr möglich war. Anschließend erzählt *Helena* von ihrer emotional schwierigen Rückkehr nach Holland. Der Abschied von diesem Land und seiner Kultur war alles andere als leicht und zudem erwartete sie Schwierigkeiten mit dem Ehemann, der gegen ihre Interessen bezüglich dieser Kultur war. Diese Reise hinterließ ihre Spuren in *Helenas* Lebensführung. In der folgenden Erzählung werden die Transformation mancher Lebensorientierungen und die Entstehung neuer Gewohnheiten *Helenas* durch ihre neue interkulturelle Erfahrung deutlich (Z. 119-129):

I had Amr Diab's songs in my mp3 player and falafel became my favourite meal, every saturday I went for a walk in the center of Amsterdam and then had my lunch in the "Cleopatra" snack bar, the owner called it Kilobatra though. The regular customers already knew the strange girl who loved everything about Egypt, even their sticky tables and the fact that they filled my glass with fresh tea instead of giving me a clean one, but I loved the atmosphere, I felt accepted. Now I realize how weird it might look, a girl in a place full of Egyptian men. The owner though never let anyone bother me. Once someone asked me what was my religion. Trying to be funny, I said: Kaffir! They were shocked but then they thought it was a joke, they asked me if I believed that we originate from primates I said no I don't believe it. They asked me do you believe the world was created by God? I said yes. They said why are you Kaffir then?

In *Helenas* Erzählungen wird jetzt deutlich, dass die Kultur und die damit verbundene Religiosität des Chat-Freundes im Vordergrund stehen. Sie befasst sich mehr mit den dadurch zustande kommenden Änderungen in ihrer Lebensführung. *Helena* geht hier auf den Einfluss ihrer Affizierung durch Ägypten und dessen Kultur auf ihr reales Alltagsleben ein. Jenseits ihrer Interessen am Thema Religion und Religiosität entstanden bei *Helena* neue Essgewohnheiten und Musikinteressen. Sie nahm jetzt an einer sozialen

Welt teil, die sich von ihrer vertrauten und gewohnten sozialen Welt stark unterschied. Dabei erzählt sie von einem typischen ägyptischen Restaurant, in welchem sie sich gern aufhielt. Dazu sagt sie, dass sie sich dort auch akzeptiert fühlte. Aus *Helenas* Erzählung wird klar, dass sie sich jetzt in diesem neuen Milieu orientieren konnte, obwohl sie erwähnt, dass sie als fremd betrachtet wurde. Noch einmal wird hier deutlich, dass *Helenas* interkulturelle Online-Begegnung mit einem Menschen unterschiedlicher kultureller (und somit auch religiöser) Zugehörigkeit und ihr Interesse an seinen habitualisierten Verhaltensweisen ein Auslöser für eine Veränderung verschiedener Gewohnheiten und auch Interessen war. Diese Veränderung ist das Ergebnis einer zweidimensionalen (Online/Offline) Zugangsmöglichkeit zu einer für sie fremden soziokulturellen Erfahrung.

Außerdem geht *Helena* erneut auf das Thema Religion und Religiosität mit Offline-Bekanntschäften anderer Religionszugehörigkeiten ein. Auf eine Frage, welche Religionszugehörigkeit sie habe, antwortete sie ironisch, dass sie Atheistin („kafir“) sei. *Helenas* Verhalten deutet m. E. darauf hin, dass sie sich mit den Reaktionen der Gegenüber, die vorher fremd gewesen waren, auskannte. Hier ist ein neuentstehendes konjunktives Wissen zu beobachten. *Helena* suchte sich schon in ihrer Offline-Gesellschaft soziale Anerkennung, welche ihr in ihrem familiären Milieu fehlte. Diese sozialen Anschlüsse waren dafür anscheinend entweder nicht hilfreich genug oder einfach wegen ihrer familiär bedingten Rahmeneinschränkungen nicht ohne weiteres zugänglich. Daher, und trotz der Unzufriedenheit ihres Ehemannes, bereiste *Helena* Ägypten erneut. Dazu erzählt sie (Z.129-137):

The next winter I went to Masr¹³⁷ again. Sami wasn't happy about my decision, but I pretended I was interested in the ancient history, but in fact I missed the spirituality of Egypt and it's people. That time I got a special gift from Aladdin, my friend from Cairo, it was the translation of the Holy Quraan. He warned me that I should be really careful with it, and he said that he trusted me that something that is really special and dear to him was safe with me. I was afraid that Sami might find it and damage it or throw it away as he has thrown away the teddy bear Mohamed sent me from the USA. Fouad, my Moroccan coworker,

¹³⁷ Ägypten auf Arabisch.

suggested that I should take it to the office and wrap it carefully in paper and keep it on my desk.

Diese Reise begründet sie argumentativ mit ihrer Sehnsucht nach der „spirituality“ Ägyptens und dessen Volkes. Dass *Helena* ihre Sehnsucht nach der Spiritualität eines anderen geographischen soziokulturellen Umfelds ausdrückt, weist auf eine mangelnde Passung mit dem familiären Milieu hin, in welchem sie sich normalerweise bewegt. Das heißt, dass ihre (religiösen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen in ihrer soziokulturellen Lebenswelt eine Passungskrise erfuhren, und daher wurde dieses Umfeld brüchig. Daher versuchte *Helena* vermutlich, dahin zu gehen, wo sie sowohl Passung als auch freien Handlungsraum für ihre religiösen Interessen fand. Während dieses Besuchs erhielt sie ein für sie signifikantes Geschenk von einem Onlinefreund, mit dem sie sich dort traf. Wichtig war es für sie, weil es sich um eine Übersetzung des Korans handelte, worin der Kern des Islam und die damit verbundene Spiritualität zu finden ist. Sie befürchtete, dass ihr Mann dieses Geschenk vernichten könnte, deswegen versteckte sie dem Rat eines moslemischen Arbeitskollegen folgend den Koran an ihrem Arbeitsplatz im Büro. *Helenas* interkulturelles Interesse befand sich jetzt auf einem anderen Niveau. Hier ist festzustellen, dass sie einer Verheimlichungsstrategie folgte, um jegliche Konfrontationen mit dem familiären Milieu zu vermeiden. Das heißt, dass sie die vom familiären Milieu verweigerte religiöse Beschäftigung nicht mehr nur auf den virtuellen Rahmen der Chatkommunikation oder auf den Rahmen, wo diese selbstverständlich ist, beschränken wollte. Sie wollte jetzt das Religiöse auch in ihre Lebensführung integrieren, nachdem sie es für sich selber bereits akzeptiert hatte. *Helena* beschäftigte sich dann mit dem Geschenk, das sie in Ägypten erhalten hatte. Sie las den Koran Stück für Stück. Dazu führt sie aus (Z. 139-142):

Day after day I was reading a little piece from the Holy Book and the mosaic fell on it's place bit by bit. The concept of God, what muslims call the Aqeeda was actually what I always believed in as a Jew, but it was universal religion, it welcomed everyone and as our beloved Prophet said there is no difference between arab or non-arab besides taqwa.

Hier betont *Helena*, dass sie Antworten auf viele Fragen gefunden hat, die sie sich nie beantworten konnte. Ihre Suchbewegung nach einer Befriedigung ihrer Sehnsucht nach

Spiritualität kam langsam zu Ergebnissen und damit anscheinend zu religiöser Befriedigung. Die Fragen, die sie in der Kindheit beschäftigt hatten, wurden jetzt durch die neu entstehende Religiosität langsam beantwortet. An dieser Stelle wird m. E. eine Transformation der Glaubensbestände, welche sie einmal in Frage gestellt hatte, deutlich. *Helena* verweist aber darauf, dass die Transformation keineswegs um den Kernglauben ging, nämlich den monotheistischen Glauben, sondern um bestimmte und für *Helena* signifikante Glaubensbestände. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte *Helena* nicht von einer eventuellen Konversion erzählt. Darauf wird im Folgenden eingegangen (Z. 142-147):

Aladdin (ihr muslimischer Arbeitskollege) thought it was a good time to say the shahadah¹³⁸, but I was afraid. I read the islamonline.net site and it was clear that my marriage wasn't valid according to the Shariah¹³⁹, after all Sami was mortad¹⁴⁰. I had mixed feelings, on the one hand I realized it wasn't halal to stay with him, on the other hand my love and respect to him were strong the more I learned about islam. Do you understand what I mean?

Helena erzählt von ihren Gedanken über eine mögliche Konversion zum Islam und den damit verbundenen Schwierigkeiten, vor allem mit dem eigenen Mann. Für sie war der Glaubensübertritt höchstwahrscheinlich nur der letzte Schritt als Erkennung und Bewährung des neuentstehenden inkorporierten kulturellen Kapitals, vor allem der religiösen Form davon. Diese Konversion, die hier ich eher als Prozess betrachte, geht mit einem langsamen biographischen Bruch einher, der den endgültigen Abschied von *Helenas* sozialen, familiären und auch geographischen Kontextbedingungen bedeutete. *Helena* war aber hin und her gerissen. Sie musste in Erwägung ziehen, dass sie dadurch, aus religiösen Gründen, auf ihre Ehe verzichten musste, obwohl sie das eigentlich gar nicht wollte. Das hieß aber, dass sie dem damaligen familiären Rahmen, der ihrer neuentstehenden Religiosität im Wege stand, entflohen. Dinge, die für sie selbstverständlich gewesen waren sind jetzt, nicht aufgrund von Veränderungen ihrer Gefühle gegenüber ihrem Mann, sondern bedingt durch ihre neue Religiosität, tabu geworden, da die Ehe mit

¹³⁸ Arabisches Wort für Bekenntnis zum Islam.

¹³⁹ Das islamische religiöse Gesetz.

¹⁴⁰ Die vom islamischen Glauben Zurücktretenden.

einem Renegaten nichtig und die Beziehung zu ihm daher nicht „halal“¹⁴¹ sei. Ihr Mann durfte sie deswegen nicht mehr anfassen. Hier kündigt sich eine tiefe Veränderung in ihren Handlungsdispositionen an, welches auf Habitustransformation hindeutet.

Helenas familiäre Krise wurde von ihren Eltern, von denen sie selten erzählt, als Ergebnis ihrer intensiven Beschäftigung mit dem „computer“ betrachtet. Hiervon berichtet sie: “*as they put it, I exchanged my husband to my computer*” (Z. 156). An dieser Stelle wird deutlich, dass *Helenas* familiäres Milieu den Computer bzw. die Chatkommunikation als Grund für die Vernachlässigung des Ehemannes und die daraus entstehende Krise sah. Diese Einstellung ist auch mit dem anfänglichen Standpunkt des Ehemannes gegen eine Internetverbindung zuhause zu verknüpfen. Während *Helena* die Chatkommunikation als Auslöser einer positiven Veränderung in ihrem Leben betrachtete, wurde dies von *Helenas* familiärem Milieu eher als negativ empfunden.

Anschließend erzählt *Helena* von einer neuen Stufe ihrer Beschäftigung mit dem Islam und der damit verbundenen weiteren Konfrontation mit dem familiären Milieu. Diese Beschäftigung hat mit einer religiösen Handlungspraxis zu tun, die auf eine grundlegende Veränderung von *Helenas* Religiosität bzw. Habitus hinweist. Diese Veränderung wird deutlich in ihrer Aussage: “*even though I didn't say the Shahadah*¹⁴² *yet I wanted to faste*” (Z. 179-180). *Helenas* Wunsch und Absicht zu fasten löste heftige Konfrontationen mit ihrem Ehemann aus. Hiervon erzählt sie (Z. 194-204):

he pushed me away and said if you want to do your Ramadan, go now. Pack your bags and leave. It's not my problem where you go I was scared, I grabbed his hands and begged for forgiveness, I said it was a joke plz. forget it astaghfirullah, I was so weak the next day was the first day of Ramadan, I woke up early, before Sami went to work so that he didn't notice I didn't have my breakfast. I took a cheese sandwich with me, so that he didn't suspect anything that he is the only one who takes bread from the bread tray. After work I went to the gym and exercised until iftar, it was really hard because I was thirsty, but there was no place to go in Ramadan. In cafe's and restaurants consumption is obligatory so gym was the only place to go. At the iftar

¹⁴¹ Ein arabisches Wort und steht für alle Dinge und Taten, die nach islamischem Recht erlaubt und zulässig sind

time I ate my sandwich in the changing room and then got home. I lost a lot of weight, because it might look really weird if I had a large meal after workout. in fact I lived on cheese sandwiches for a month. :)

Detailliert erzählt *Helena* von ihrer Konfrontation ihres Mannes mit der Tatsache, dass sie im Ramadan fasten wollte. Die Reaktion ihres Mannes war nicht unerwartet. Er befahl ihr, die Wohnung sofort zu verlassen, falls sie fasten wolle. Dies verursachte in ihr eine enorme Angst. Daher bat sie ihn um Verzeihung mit der Begründung, dass sie die Idee des Fastens gar nicht ernst gemeint habe. Dennoch fastete sie den ganzen islamischen Fastenmonat, und zwar im Geheimen, obwohl ihr das enorme Schwierigkeiten bereitete. Hier wird deutlich, dass *Helena* einer Vermeidungsstrategie folgte, mit der sie Konfrontationen mit ihrem Mann auswich. Sie war jetzt in eine ernste Krise geraten, wo sie nicht mehr reibungslos mit den alten, vertrauten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ihres Mannes leben konnte.

Anschließend erzählt sie von ihrem dritten Besuch Ägyptens, der zu einem endgültigen Bruch mit ihrem soziokulturellen Kontext führte. Dieser Bruch geht mit einer Bekehrung zu einer neuen Spiritualität und somit mit der Entstehung eines damit verbundenen und neuen soziokulturellen Kontexts einher. Hiervon erzählt sie (Z. 204-207):

Before the Aid ul Adha¹⁴³ I went to Egypt again, I didn't visit the pharaonic monuments anymore, i bought long dresses and headscarves instead and learned how to pray and perform ablution and at last I took the final step and walked into the embrace islam office of Al-Azhar¹⁴⁴.

Helenas dritte Reise nach Ägypten war mit einem klaren Ziel verbunden: Dem Übertritt zum Islam. Dabei erzählt sie detailliert, wie sie diesen Prozess durchlief, worauf ich allerdings hier nicht eingehen werde. Wie oben schon erklärt wurde, ist ihr jetzt nicht nur das Innere von Wichtigkeit, sondern auch das Äußere. Dies wird dadurch deutlich, dass sie sich jetzt den Normen ihrer neuen Religiosität entsprechend bekleidete und die Praxis des Betens erlernte.

¹⁴³ Das islamische Opferfest.

¹⁴⁴ Moschee und Universität in Kairo.

Helena erzählt detailliert von ihrer erneuten heftigen Konfrontation mit dem familiären Umfeld. Hier wird deutlich, wie stark sich ihre Religiosität und somit ihr Habitus und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen verändert haben (Z. 230-247):

*when I landed, I saw Sami there waiting for me, he ripped of the hijab¹⁴⁵ from my head and threw it in the garbage bin *off my had *head of course anyway he saw the pictures i took there in egypt and his face darkened he asked me what on eart i was doing there, if i took very few pictures of temples and monuments. *earth he asked me if i wanted to go to bed with him, he really missed me he said I said oh please I am so tired and I have headache and... his eyes narrowed he said it's haram for you, isn't it he took the telephone and dialled my father's number he said i have a problem with your daughter she has converted to islam they brainwashed her in egypt and she supports those terrorists then he gave me the phone receiver my dad was completely shocked and upset ne said is that true i said dad I love you, nothing changed, I am still the same, but he didn't listen he said you joined our enemies, didn't you you will kill the innocent civilians, will you I wanted to talk to Aladdin, but Sami has cut the cable he told me you are a muslim now, so you must obey me. give me your cell phone and quit your job. i said ok i will talk to my boss tomorrow i didn't of course i just told my boss I had problems at home and I told Sami that my boss said I can't quit because according to my contract I must tell him 2 months in advance. Sami said ok after two month you will never leave the house. the "positive" of all that that he didn't touch me anymore, he even slept in the guest room. he said that he was scared of me because "my" Quraan says that I must kill the koeffar¹⁴⁶, so I might cut off his head while he was sleeping.*

Was für *Helena* vor ihrer virtuell interkulturellen Erfahrung mit dem ersten Chat-Freund fremd war, ist jetzt selbstverständlich. Dies dokumentiert sich beispielsweise wie oben erwähnt mit ihrer religiös begründeten Verweigerung, mit ihrem eigenen Ehemann zu

¹⁴⁵ Arabisches Wort (hier) für Kopftuch.

¹⁴⁶ Arabischer Wort für Ungläubige oder Gottesleugner.

schlafen. Vergleicht man ihre anfängliche Reaktion auf das Verhalten ihres Onlinefreundes gegenüber einer romantischen Online-Beziehung aus religiösen Gründen mit ihrem eigenen jetzigen Verhalten, so wird hier klar, dass sich ihre neue Religiosität als Teil ihres inkorporierten kulturellen Kapitals und somit des Habitus geworden ist. Sie bewertet ein solches Verhalten anders als für ihren vorherigen Habitus üblich. Die Entstehungsbedingungen des neuen inkorporierten kulturellen (hier religiösen) Kapitals entsprechen den Bedingungen der Anwendung, welche *Helenas* aktuelle Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erklären.

Helena betont weiter, dass diese Krise mit ihrem Ehemann, in der sie sich körperlich von ihm trennte, auch positive Auswirkungen auf ihre neue Lebensführung hatte. Sie konnte dadurch den Weg für eine Passung zwischen der neu entstehenden Welt- und Selbstsicht mit ihrer Lebensführung freimachen, und konnte Schwierigkeiten und Konfrontationen mit dem Handlungsverhalten ihres Ehemannes vermeiden. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten anscheinend weder *Helena* noch ihr Mann die Entscheidung getroffen, sich scheiden zu lassen, was m. E. darauf zurückzuführen ist, dass diese Krise keineswegs auf psychologischen Gründen oder körperlicher Abneigung beruhte, sondern darauf, dass *Helena* ihren Ehemann, aus neuen innerlichen und religiösen Gründen nicht mehr berühren durfte, solange er eine andere religiöse Zugehörigkeit hatte. Zum Schluss geht *Helena* kurz auf den Einzug in eine eigene Wohnung ein, was offensichtlich mit einem endgültigen Bruch mit dem Ehemann einherging. Dabei spielte die Chatkommunikation erneut eine Rolle. Dazu erzählt sie (Z. 285-288):

*when I came back to Amsterdam, my boss said I can hire an apartment for staff. *could within a week I had a home of my own where I could pray on my sajjada. It was a painful farewell goodbye with Sami*

Die definitive Trennung von ihrem Ehemann fand nach ihrer Rückkehr aus Ägypten nach Amsterdam statt. Zwar bezeichnet sie diesen Bruch als schmerzhaft, aber gleichzeitig betrachtete sie ihn als Befreiung: sie konnte nun die neue Religiosität ohne Einschränkungen praktizieren. Dieses Gefühl der Freiheit dokumentiert sich, indem sie sagt: „*I had a home of my own where I could pray on my sajjada*^{147c}. Die Beschränkung bzw. Unterbindung von *Helenas* religiösen Interessen, die sie sowohl im elterlichen Haus

¹⁴⁷ Arabisches Wort für Gebetsteppich.

als auch bei ihrem Ex-Mann erfuhr, endete durch diesen definitiven Bruch. *Helena* wollte jetzt ihre Religiosität keineswegs auf den Chat beschränken oder sie verheimlichen. Das bedeutet aber keineswegs, dass der Chat keine Rolle mehr für ihre Religiosität spielte. In der folgenden Erzählung wird die Rolle des signifikanten Chat-Freundes deutlich. Sie berichtet (Z. 289-297):

when I got the internet connection in my new home the first thing I did I contacted Mohamed. all those years he was feeling bad about the fact he owned me money and he transferred it back at once he cried when he heard that I was a muslim already he was so happy but he was upset he couldn't support me and witness my shahadah. he asked if i wanted to marry him after the 'idda period, and I refused. Mohamed has always inspired me and I couldn't place him in my mind as a "normal" guy, he has always inspired me like a character from a fairy tale, in other words I didn't want le Petite Prince to become a human being, because his virtual self was too important to me. he helped me to discover and develop my own spirituality and his role was fulfilled after that many things happened.

Eine Internetverbindung zu ihrem ersten signifikanten Chatfreund (Ahmed aus den USA) war für *Helena* eine Priorität, sobald sie ihre eigene Wohnung gefunden hatte, wo sie nun freien Zugang zu ihrer neuen Religiosität hatte; jenseits des beschränkenden milieuspezifischen Rahmens. Dies verweist auf die Wichtigkeit dieser Person für sie und ihre Lebensführung. Betrachtet man *Helenas* große Affizierung der persönlichen Charakteristika und der habitualisierten Verhaltensweisen dieses Chatfreundes, so ist ihr Bericht, sie habe einen Heiratsantrag von ihm abgelehnt, ziemlich unerwartet. Ihre Ablehnung begründet sie argumentativ damit, dass sie ihre Vorstellungen seines virtuellen religiösen Habitus, der sie immer inspirierte und vieles in ihrem Leben verändert hatte, nicht durch seine Wirklichkeit, die seinem virtuellen Habitus nicht unbedingt entsprechen musste, ersetzen wollte. Dies erwähnt sie explizit, indem sie sagt, dass „his virtual self ... too important“ für sie war. Dabei erwähnt *Helena*, dass die virtuellen persönlichen (vor allem religiösen) Charakteristika und die damit verknüpften habitualisierten Verhaltensweisen ihres Onlinefreundes einen entscheidenden Spillovereffekt auf sie und ihre Lebensführung hatten. Dies wurde im Laufe von *Helenas* interkulturell transformatorischem Bildungsprozess deutlich. Auf der anderen Seite aber

zeigt sich, dass sie keineswegs ein Risiko eingehen wollte, durch das sich das Bild ihres virtuellen signifikanten Freundes für sie verändern konnte. Dass *Helena* zum Schluss sagt, dass dieser Online-Freund ihr dabei half, ihre „spirituality“ zu entdecken und zu entwickeln, was auch als Transformationsprozess betrachtet werden kann, belegt die gravierende Veränderung in *Helenas* realem Leben durch die interkulturelle bzw. interreligiöse Chat-Begegnung, welche einen wichtigen Beitrag zu ihrem Bildungsprozess darstellt.

Am Ende ihrer Eingangserzählung geht *Helena* flüchtig und knapp auf ihren jetzigen Mann und ihre jetzige Beschäftigung mit der Chatkommunikation ein. Dazu berichtet sie (297-302):

I met my husband Saïd, lost my job because of my hijab, got another job, but Internet is still my favourite hobby, I keep a blog where I write short stories, share my recipies on the cooking fora, seek information about Islam etc. i don't chat with strangers anymore, I use internet more for chatting with old friends and read books. But I do use Internet daily. And my best friend is still Aladdin from Cairo, the one I met on msn

Von ihrem jetzigen Mann erzählt sie nicht viel, m. E., da er nichts Gravierendes in ihrem neuen Leben veränderte, da er eine ähnliche religiöse Zugehörigkeit wie *Helena* hat. Mit anderen Worten könnte die Heirat mit diesem Mann als Form einer Integration in den neuen soziokulturellen Kontext betrachtet werden. Es könnte aber auch sein, dass *Helena* vermeidet, von ihrem jetzigen persönlichen Leben zu erzählen.

Zum Schluss betont sie, dass sie die Chatkommunikation jetzt nur noch auf alte Freundschaften beschränkt habe, und dass der Kontakt mit diesen, wie auch das Internet im Allgemeinen, immer noch eine große Rolle in ihrem Leben spiele. Da *Helena* hier hervorhebt, dass ihr jetziger und bester Onlinefreund jemand aus ihrem neuen soziokulturellen Kontext ist und dass sie nicht mehr nach neuen Kontakten sucht bzw. mit keinen fremden Kommunikationspartnern chattet, weist meines Erachtens auf eine neue Bedeutung und Art der Beschäftigung mit dem Chat für sie und ihre Lebensführung hin.

5.2 Der Fall *Olga*

Bildungsgeschichte: „*new life*“

Olga, geboren als Tochter ukrainischer Eltern in einer kleinen Stadt in der Ukraine, war zur Zeit des Interviews 26 Jahre alt. Bereits am Anfang des Interviews geht sie u. a. auf das Thema Religion und Religiosität in ihrem Elternhaus ein. Dies ist m. E. damit zu begründen, dass ich sie durch meine Interviewpartnerin *Helena* kennenlernte. Nachdem ich *Helena* gegenüber geäußert hatte, dass ich nach weiteren Interviewpartnern/Innen suche, für die das Chatten eine große biographische Bedeutung habe, kontaktierte sie *Olga* und erzählte ihr anscheinend von Verlauf und Thema des Interviews. Da *Olga* *Helena* durch ein Forum kannte, das *Helena* zur Zeit des Interviews moderierte, und das sich in erster Linie mit Konvertitinnen zum Islam und relevanten Themen beschäftigte, dachte *Olga*, dass auch für den Interviewer das Thema Religion und Religiosität (zusätzlich zum Chat) im Vordergrund stehe. So erzählt *Olga* am Anfang (Z. 6-10):

Our town called Sumy, it's small town in Ukraine. My dad is an engineer, he's very smart and a lot people respect him. My mother doesn't work. I have 2 younger sisters. My father is an atheist, and he always said that maybe there is God and maybe not, but all religions are made by people. And we shouldn't believe in any religion. my mother use to think she's christian but she never goes to church or anything.

Aus *Olgas* Erzählung wird deutlich, dass das Thema Religion und Religiosität für beide Elternteile im Hintergrund steht. Auch wenn *Olga* erwähnt, dass ihre Mutter Christin ist, betont sie, dass ihre Mutter ihre religiöse Selbstzuschreibung nicht in die Praxis umsetzt. So ist hier ersichtlich, dass es der Mutter, so wie es auch bei *Helenas* Eltern der Fall ist, zumindest an einer praktizierten Religiosität im Rahmen einer Institution fehlt. Aus *Olgas* Erzählung: „*we shouldn't believe in any Religion*“, wird nicht klar, was mit dem Personalpronomen „*we*“ hier gemeint ist. Angenommen, dass mit diesem Pronomen die Familie gemeint ist, so ist hier zu vermuten, dass der Vater, hinsichtlich seiner Einstellung zum Glauben an einen Gott, einen Einfluss auf die Familie ausübte. Dass *Olga* aber sagt, dies wäre die Einstellung ihres Vaters, und *nicht* ihre persönliche, deutet meines Erachtens

darauf hin, dass sie mit dieser Einstellung schon früh nicht unbedingt einverstanden war. Im Gegensatz zu *Helena* zeigt *Olga* selbst kein Interesse an Religion.

Anschließend geht *Olga* auf ihre eigenen individuellen Charakterzüge und ihren Freundeskreis in der Kindheit ein. Sie berichtet darüber Folgendes (Z. 17-28):

And i was quiet. In kindergarten i had just 1 friend and most of time i was playing alone. I didn't like to run or to play loud games. At school it was the same. I have never been very sociable because i'm very shy and reserved and don't have much self confidence. Parents always wanted me to be the best in my class. It was hard for me. I was the best, but my school wasn't very good so parents decide i have change school. And i went to other school when i was 14. In old school nobody was hurting me. But in new school kids were very cruel to me. It made me even more reserved and shy, and even depressed. I hated that school. It was very hard for me to study there. But i couldn't leave. It gave me better knowlege of biology and chemistry. so i just concentrate on my study. And parents were pressing me because i didn't get high marks at first, but then i became better student and almost the best in my class. And kids stoped to hurt me and wanted to be friends with me, but i refused

Als Kind war *Olga*, bedingt durch ihre Schüchternheit, unsicher und zurückhaltend. Dies war ihre Begründung für den Umstand, dass sie ungesellig war. Ihre habitualisierten Verhaltensweisen hatten einen Einfluss auf den Umfang ihres Freundeskreises: Sie hatte „*just 1 friend*“. In *Olgas* weiterer Erzählung zu ihrer Schulzeit ist m. E. vor allem wichtig, dass ihre Verhaltensweisen mit dem Umfeld der Schule nicht im Einklang waren. Dies war ein Grund dafür, dass sie jene Schule hasste. Da *Olga*, von den Eltern unter Druck gesetzt, unbedingt gute Schulleistungen vorweisen sollte, fand sie einen Weg, indem sie sich sozial völlig zurückhielt und sich auf ihre Schule konzentrierte. Dadurch konnte *Olga* sowohl den Willen ihrer Eltern befriedigen, als auch die habitualisierte Passungskrise im schulischen Umfeld vermindern.

Nach diesem kurzen Bericht über sich selbst, ihre Familie und Schulzeit geht sie auf ihre Beschäftigung mit dem Computer und anschließend mit dem Chat ein. Dafür gibt es zwei

Gründe: Erstens, weil sie schon vor dem Interview wusste, dass sich der Interviewer u. a. für ihre Beschäftigung mit der Chatkommunikation interessiert und zweitens könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass das Chatten für sie und ihre Lebensführung eine wichtige Rolle spielte. Diesbezüglich erzählt sie (Z. 14-17):

So dad got better job and got our first computer. And on his new office there was internet connection. So i start exploring computer programs, and after a while dad took me to his office and i tried to use internet for the first time

*Olga*s erste Berührung mit dem Internet fand in einer familiären Rahmung statt, obwohl dies nicht bei ihr zuhause war. Da eine Internetverbindung zuhause damals nicht üblich bzw. nicht günstig war (Z. 13-14)¹⁴⁸, konnte *Olga*s Begegnung mit dieser Technologie im geographisch-beruflichen Rahmen ihres Vaters zustande kommen. Ob diese erste Begegnung mit dem Internet geplant war, wird aus *Olga*s Erzählung nicht deutlich. Es war auch nicht klar, ob sie dabei auch den Chat meinte. An einer anderen Stelle, und nachdem sie von ihrer Außenseiterposition im schulischen sozialen Umfeld berichtete, geht *Olga* auf ihre Beschäftigung mit dem Chat ein. Dazu führt sie aus (Z. 30-34)

so i didn't have much friends and internet was my chance to communicate with people and be who i am. I used to be a fan of one singer and i found forum where her fans were chatting. It was english forum, so i had a chance to chat in english and to make new friends. I love it. People were nice and funny. It was like my other life.. Quiet and reserved in school but confident and sociable in internet

Olga begründet ihr Einsteigen in die Chatkommunikation argumentativ damit, dass sie im Rahmen ihres Offline-Lebens nicht viele Freunde hatte. Dieser Mangel an Freunden hatte ihren Ursprung, wie oben erwähnt, in der mangelnden Passung ihres Habitus und ihres sozialen Umfeldes. *Olga* betont, dass sie im Rahmen des Chats sie selbst sein konnte, deutet dadurch schon auf zwei wichtige Dinge hin: Erstens, dass sie nach sozialen Kontakten suchte, was zeigt, dass ihre Ungeselligkeit und Zurückhaltung keineswegs gewollt war, sondern dass ihre (teil-)gehemmten Verhaltensweisen solche sozialen

¹⁴⁸ “10 years ago internet was very unusual thing in my town”

Kontakte im Offline-Leben ungewollt beeinträchtigten. Zweitens, dass sie aus dem Offline-Rahmen ausbrach und somit ihrem Selbst einen neuen Handlungsraum ermöglichte. *Olga* hatte somit sowohl soziale als auch identitätsbildende Motive.

Olgas erste Erfahrungen mit Chat-Partnern gefielen ihr sehr gut, vor allem, dass sie dadurch neue Freunde fand, mit denen sie auch in einer fremden Sprache kommunizieren konnte. Dabei betont sie, dass die Chattenden in dem Forum, in welchem sie chattet, „*funny and nice*“ waren. Interessant ist hierbei, dass *Olga* für ihr soziales Offline-Umfeld solche Bezeichnungen nicht benutzt. Das heißt, dass sie im Chat, wenn auch nur in ersten Ansätzen, eine Übereinstimmung ihrer habituellen (kommunikativen) Verhaltensweisen mit denen des gesellschaftlichen Umfelds darin fand. Diese entstehende Übereinstimmung ist offensichtlich nicht nur auf das passende Verhalten der Chattenden, sondern auch auf die Möglichkeiten des sozialen Raumes des Chats zurückzuführen. Die Online-Sphäre bezeichnet *Olga* sogar als ihr zweites Leben. Mit anderen Worten wurde der virtuelle Raum des Chats für *Olga* zum sozialen Raum. Dass *Olga* sagt, dass sie “*Quiet and reserved in school but confident and sociable in internet*” sei, bedeutet m. E. nicht, dass sich ihre individuellen Charakterzüge verändert haben, sondern dass sie einem beschränkenden Rahmen entkommen konnte und sich so in gewisser Weise befreite. *Olga* verhielt sich hier den Umständen entsprechend, wenn auch in Bezug auf ihre Offline-Sphäre unfreiwillig, unterschiedlich. Mit anderen Worten: Ihr Habitus funktioniert als generatives Schema von Praxis im Rahmen des Chats anders als im realen Offline-Leben. Auf eine Nachfrage des Interviewers zu ihren, je nach Rahmen, unterschiedlichen individuellen Charaktereigenschaften und den damit verbundenen Verhaltensweisen führt *Olga* argumentativ aus (Z. 193-204):

In school you meet the same people everyday, and everybody knows you and knows how you usually act. You have your social role in class. I think in every group of people there are leaders (or one leader), ‘normal people’ and kind of social outcast. And if you got out of line, it’s very hard to change it. In contrast to this, on internet you can be yourself.. you can be away from your usual social role. You can act freely, say what is on your mind, and not to be scared of what will people say or what they will think about you. You can be yourself. Also I should say, for some people it’s easier to

WRITE about their feelings and thoughts than talk about it. For me it was like this. When I had real life conversation with somebody, I usually was shy and confused. It was hard for me to speak, I couldn't put two words together and I was too shy to let people know what I think. On internet I didn't feel like that. You can take your time and think about what you are going to say

In dieser Argumentation geht *Olga* eigentheoretisch auf die soziale Rolle und die damit verknüpften Handlungen und sozialen Erwartungen ein. Im Großen und Ganzen gibt sie dadurch zu verstehen, dass sie sich im Rahmen des Chats von jeglichen sozialen Erwartungen und Fremdbestimmungen befreit fühlte. Ihrem für ihr soziales Umfeld bekannten Habitus konnte sie durch den Wechsel des Rahmens neue Rollen und neue Formen ermöglichen. Dies gelang ihr in erster Linie dank der Besonderheiten des Chats, in welchem sie ihren durch die sozialen Offline-Beschränkungen normalerweise gehemmten Verhaltensweisen freien Lauf ließ. Die Besonderheit der interaktiven virtuellen und schriftlichen Kommunikation stellt *Olga* dabei in den Vordergrund. Es treten also durch die Beschränkung auf das Medium Text existierende Status-, Herkunfts-, Erscheinungs- und sonstige charakterliche und soziale Merkmale eher in den Hintergrund, und die anonyme Teilhabemöglichkeit an diesem sozialen Raum hat somit einen enthemmenden Effekt, was für sie, wie oben erwähnt, neue freie Handlungsräume eröffnen konnte.

Im Chat probierte *Olga* jetzt andere Seiten ihres Habitus aus. Dadurch entdeckte und entwickelte sie neue Verhaltensweisen, die sie in ihrer Offline-Sphäre kaum oder gar nicht entwickeln konnte. Die oben erwähnte Unsicherheit wegen ihrer Schüchternheit in ihrem sozialen Umfeld konnte *Olga* jetzt im Chat überwinden. Zusätzlich zu den bereits angeführten Begründungen hebt sie an dieser Stelle einen Vorteil der Chatkommunikation hervor, nämlich dass sie bei der schriftlichen Chatinteraktion genug Zeit zum Überlegen hatte und somit die geforderte Spontaneität der *face-to-face*-Kommunikation und die daraus folgenden Hemmungen umgehen konnte. Daraus ist zu schließen, dass die kommunikativen Besonderheiten des sozialen Raums des Chats *Olgas* kommunikatives Verhalten beeinflussen, indem sie neue Artikulationsmöglichkeiten für *Olgas* Interessen und Bedürfnisse ermöglichen.

Merkwürdig in *Olgas* Erzählung von ihrer Beschäftigung mit der Chatkommunikation bis zu diesem Zeitpunkt ist, dass sie sich maßgeblich auf den Vergleich zwischen den, je nach Rahmen, unterschiedlichen Verhaltensweisen konzentrierte. Das heißt, dass die Begegnungen und Erfahrungen mit den unterschiedlichen Kommunikationspartnern im sozialen Raum des Chats im Hintergrund standen. Anscheinend war für sie in dieser Phase in erster Linie die Entdeckung bzw. Freisetzung anderer Seiten ihres Selbst von Interesse. Diese Phase war nicht nur explorativ sondern auch produktiv. Durch diese Phase entsteht ein Spillovereffekt. Das heißt, dass die neuen Verhaltensweisen im Rahmen des Chats einen Einfluss auf diejenigen des Offline-Rahmens hatten. Durch den Chat entstanden für *Olga* Veränderungsmöglichkeiten für die reale Welt. *Olga* lernte anscheinend durch ihre Chat-Tätigkeit schon, wie sie etwas aus der Online-Sphäre auf die Offline-Sphäre übertragen kann. Dies zeigt sich, als sie weiter erzählt: „in university i had a lot of friends, i was more self confident“ (Z. 38-39). Dazu berichtet *Olga* an einer anderen Stelle (Z. 208-221):

Before university I had 'a double life' as I said. I was an outsider at school, but very sociable on internet. And I really wanted to be sociable in real life too. But I couldn't change my usual way of life when I was at school. I was trying to be as everybody was expecting me to be. But when I finished school and entered university, there was new group of people where nobody knows who I was in the past. Nobody knows I was an outsider. And it was a great chance to try myself in a new social role. On chats I've tried to show different mood, happy, sad, funny etc. And I watched how people react on me in different mood. I had a chance to be myself on chats and not to hide my true emotions and opinions. And on internet my friends were ok with that. They just accept me as I am. And when somebody was not nice to me and was aggressive, on internet it was much easier not to take it to heart. So chatting was like a training for me. I was training to communicate with people. I was learning to express myself. And when I tried to do it in real life in university, I think I succeed in this. I wasn't a leader, but I wasn't outsider

either. I made friends in real life, and I can say for sure internet chats played the major role in this.

Der Spillovereffekt der Möglichkeiten des Chats wird hier deutlich. *Olga*'s Wunsch, manche ihrer sozial gehemmten Verhaltensweisen, wie z. B. Schüchternheit und die daraus folgende mangelnde Geselligkeit im Offline-Leben, abzubauen oder zu verändern, wird durch den Wechsel des sozialen Umfeldes, wo alle ihre Verhaltensmuster bekannt waren, und auch der Beschäftigung mit der Chatkommunikation, verwirklicht. Hatte sie sich in der Schulzeit gemäß den Erwartungen des sozialen Umfeldes verhalten, so verhielt sich *Olga* in der Universitätszeit, d. h. nach ihrem Einsteigen in die Chats, (wenn auch nur teilweise) gemäß eigenem Habitus und ohne den Erwartungen des sozialen Umfeldes so stark wie früher Rechnung zu tragen. Mit anderen Worten, sie löste sich von dem ihr Verhalten beschränkenden Rahmen der Offline-Sphäre, und widmete sich mit Hilfe des Chats der Veränderung dieses Verhaltens oder der Entstehung neuer Verhaltensweisen. Dies gelang ihr, nachdem sie sich ihres eigenen Habitus zu einem gewissen Grad bewusst wurde, was ja mit diesen Veränderungen einherging. *Olga* begründet die jetzige Situation und die damit verbundenen neuen Verhaltensweisen in zweierlei Hinsicht: Einerseits hebt sie dabei den Effekt des Chats als Trainingsraum hervor und andererseits die Tatsache, dass in dem neuen sozialen Umfeld der Universität niemand ihre früheren Verhaltensweisen kannte.

Olga betrachtet ihre anfängliche Beschäftigung mit der Chatkommunikation aber nicht immer als positiv. Darüber erzählt sie Folgendes (35-37):

*But now i understand that it was pretty waste of time.
Nothing really usefull for me. Hours of chatting about singers
and movies and things like that.*

Diese Reflexion zu diesem Zeitpunkt des Interviews betont, dass die Themen und Inhalte des Chats *damals* für ihre Lebensführung nicht von Wichtigkeit waren. Dies deutet m. E. auf einen erprobenden Umgang mit dem Chat hin, welcher den Weg für weitere, andere Erfahrungen ebnete.

Anschließend geht *Olga* auf eine signifikante Begegnung mit einem Universitätskommilitonen einer anderen kollektiven Zugehörigkeit ein. Dazu erzählt sie (Z. 47-49):

in my new uni group there was 1 foreigner, boy from Falestine. He was muslim. Usually i didn't talk to boys but one day he was telling us about Ramadan and it was interesting for me so i asked few questions about it.

Olgas Begegnung mit einem Kommilitonen einer unterschiedlichen nationalkulturellen und religiösen Zugehörigkeit fand an ihrer Universität statt. Obwohl sie betont, dass sie sich normalerweise nur mit weiblichen Mitstudenten unterhielt, erweckte diese Bekanntschaft ihr Interesse an einer interkulturellen Begegnung, als er von einem Aspekt seiner Religion, nämlich dem Fastenmonat Ramadan, erzählte. Diese Neugier auf seine Religion ist auch mit einem Interesse an seinen persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen zu verbinden. Dies wird an einer anderen Stelle deutlich, wo sie erzählt (Z. 224-225):

He was so differ from other students. He was always very serious, calm, intelligent, respectable.

Da aus *Olgas* Erzählung nicht klar hervorgeht, ob ihre Affizierung der individuellen Charakteristika und der damit verbundenen Verhaltensweisen ihres Bekannten *oder* seine Erzählungen von der eigenen Religion Auslöser für ihr Interesse daran war, lässt sich hier vermuten, dass beides dazu beigetragen hat. Angenommen, dass das Erstere der Auslöser war, so ist hier eine Ähnlichkeit mit *Helenas* Fall zu finden. Der (virtuelle) Habitus von *Helenas* Onlinefreund führte jene, wie es jetzt auch bei *Olga* der Fall ist, zu einem Wunsch nach mehr Wissen über ihre Religion, obwohl die Rahmen der jeweiligen interkulturellen Begegnungen unterschiedlich waren. Während *Olgas* Begegnung mit der für sie signifikanten Person im Offline-Leben stattfand, erfolgte *Helenas* Begegnung im Chat. Zu ihrer Begegnung führt *Olga* aus (Z. 227-233):

Ones we were send to other town to take part in ecology students competition. So we had to go by train for many hours to get to this town, and we had a lot of time to talk about everything. I was asking about his country, his town, family, religion, culture. He said he miss his family very much. We talked a lot about life in Palestine. He explained me how much Ukrainian way of life is very differ from

Palestinian. And I liked Palestinian way of life more. I asked him millions questions, and he was answering. We could talk for hours, and it was so interesting. We become friends very quickly

Hatte *Olga* sich am Anfang der Begegnung in erster Linie für den Habitus (zumindest zum Teil) dieses Studenten interessiert, so wollte sie jetzt mehr über seine Kultur, sein Land und seine Familie erfahren. Dieses Interesse führte dazu, dass sie die Kultur und den Lebensstil in seinem Herkunftsland mochte bzw. das, was der Kommilitone ihr davon erzählte. An dieser Stelle gilt der Vergleich mit *Helenas* Fall. Beide interessierten sich als Folge der jeweiligen interkulturellen Begegnung für den geographischen und kulturellen Entstehungsraum des Habitus des jeweiligen signifikanten Anderen. Während eine Offline-Freundschaft für *Helena* mit ihrem Onlinefreund nicht möglich war, war bei *Olga* das Gegenteil der Fall, vor allem weil es da anscheinend weder rahmenbedingte noch soziale Beschränkungen gab. Diese Affizierung an diesem signifikanten Anderen und seiner Kultur war für beide ein guter Grund für weiteres und gezieltes Interesse an der Religion und Religiosität der jeweiligen signifikanten Anderen. Dies setzte sich in Form eines Erkundungsprozesses fort. Diesbezüglich berichtet sie (Z. 49-57):

After a while i felt really huge interest in islam and i start search for information. I found a lot websites in internet about islam and i found forum where muslims were chatting. at first i was shy to ask because they were discussing topics which were too strange for me. I was shoked about many things, but i was still very interested. So i start to ask. And also i was talking to Falestinian boy in uni but he didn;t know what to answer on some of my questions, and one day he took me to Kiev (capital of Ukraine) to islamic center where i could ask my questions to imam. So i went to islamic center for the first time in my life and i saw muslim girls wearing hijab. And by the way as i still didn't have internet at home i tried to connect from my my mobile phone and i found mobile chat where i was chatting to muslims too. It really helped me to find answers to my questions about islam. Especially when i had some questions i could not ask a male

*muslim, so internet was very helpfull to got answers on that
kind of questions*

Olga entwickelte weiteres Interesse an der Religion des Universitätskommilitonen. Dies führte zu einem Erkundungsprozess nach seiner Religion. An dieser Stelle bekommt der Chat für sie eine neue Bedeutung. *Olga* nutzte jetzt die Chatkommunikation, die zuvor für sie als Entdeckungs- und Trainingsraum für ihre persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen fungiert hatte, für einen Erkundungsprozess, wodurch ein weiteres religiöses Interesse in der Offline-Sphäre ausgelöst wurde. Dass *Olga* erzählt, dass sie im Netz Räume fand, wo „*muslims were chatting*“, verweist m. E. darauf, dass sie gezielt danach gesucht hatte. Hier wird auch deutlich, dass *Olgas* Erkundungsprozess nicht in den Grenzen des Offline-Lebens blieb. Dass *Olga* aufgrund dieses Interesses an der für sie neuen Religion über die Grenzen des Offline-Lebens hinaus auf die Möglichkeiten der Chatkommunikation setzte, könnte zwei Gründe haben. Auf der einen Seite fühlte sich *Olga*, wie oben erklärt, enthemmter und sicherer in diesem Rahmen, welcher ihr ermöglichen sollte, sich ohne die üblichen Offline-Beschränkungen weiter interaktiv über den Islam zu erkundigen. Auf der anderen Seite konnte es, wie es bei ihrer ersten Beschäftigung mit dem Chat der Fall war, als Trainingsrahmen für einen weiteren Offline-Umgang mit dem Neuen fungieren. Bevor sie sich weiter interaktiv im Offline-Leben nach dem Islam erkundigte, wollte sie sich mehr Wissen darüber aneignen, um beim weiteren Offline-Erkundungsprozess sicherer und kompetenter agieren zu können. Die Annahme, dass der Chat an dieser Stelle als Trainingsraum für sie diente, dokumentiert sich darin, dass sie am Anfang, auf Grund ihrer Schüchternheit sowie der Komplexität der Themen, keine Fragen stellte, was sich schließlich mit fortlaufender Interaktion änderte. In einer weiteren Phase und aufgrund des beschränkten Fachwissens ihres Universitätskommilitonen, setzte *Olga* ihren Erkundungsprozess im institutionalisierten Rahmen der für sie neuen Religion und Religiosität fort. Hier wird deutlich, dass *Olga* durch das Wechselspiel zwischen dem Offline-Online Rahmen den Vorgang des Erkundens dezentralisierte und somit den Weg für unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu dem Neuen offen hielt. Wie in *Helenas* Fall ging *Olgas* Erkundungsprozess über die Grenzen der Offline/Online Interaktion mit Anhängern des Islam hinaus, indem sie sich nämlich mit relevanter Literatur beschäftigte. Erst an dieser Stelle gewann ihr Erkundungsprozess an reflexiver Bedeutung. Dazu teilt sie Nachstehendes mit (Z. 236-244):

Also Ahmad gave me some books, and I was reading them hiding from my parents or when I was in university. I remember the moment when I felt something strange while reading one book called "Strength of muslim" (I'm not sure if it is correct translation of the name of this book). There was a collection of supplications (dua) for many life situations. When I start reading this book I was not even sure I believe in God. I was reading a supplication which Muslim should say when he feels sad and depressed. And suddenly I felt so calm and pacified like never before. I didn't know how to explain that. The only explanation was that there is a God, and he just answered my supplication.

Olga Beschäftigung mit relevanter religiöser Literatur war, wie bei *Helenas Fall*, ein Wendepunkt, an dem ihre Reflexionen zu einer neuen existentiellen Einstellung zur neuen Religion und Religiosität führten. Das Lesen dieser Literatur war entscheidend bei der Veränderung der Grundeinstellung zu ihrem Glauben, nämlich, dass es einen Gott überhaupt gibt. Eine Zusammensetzung des Gehörten, des Gesehenen, Gelesenen und des Gefürten ging mit der Entstehung einer Religiosität einher. Wichtig ist hier, auch darauf hinzuweisen, dass *Olga* in dieser Phase jegliche Konfrontationen mit ihrem sozialen Umfeld vermeidet. Dies dokumentiert sich darin, dass sie die oben erwähnte religiöse Literatur vor ihren Eltern versteckt. Diese Vermeidungsstrategie ist auch bei *Helenas Fall* zu finden. An einer anderen Stelle spricht *Olga* über ihren Plan zur Konversion. Darüber erzählt sie (Z. 61-63):

so i decide to become a muslim.. there was a moment when i said to myself - yes, i believe in this. Islam is true, and i have no doubts in this. And i came to my muslim friend and said i want to convert.

Dass *Olga* ihre Sicherheit bei ihrem Plan und der Entscheidung zum Übertritt zum Islam ausdrückt, indem sie sagt: „*i have no doubts in this*“, deutet darauf hin, dass die oben dargestellte kontingente Begegnung und der daran anschließende religiöse Lernprozess *Olga* schon seit geraumer Zeit so berührte, dass dadurch für sie eine Religiosität entstand.

Olga Konversion war für sie mit Konfrontationsängsten mit ihrem familiären Umfeld verbunden. Die einfachste Lösung war für sie eine Vermeidung solcher Konfrontation. Diesbezüglich berichtet *Olga* (Z. 63-65):

And i became a muslim and i had to hide it from my parents because they would think i'm crazy. My father think that all religious people are crazy.. and i didn't want him to be disappointed i didn't pray but i fast in my first Ramadan. Alhamdulillah¹⁴⁹.

Sowohl *Olga* als auch *Helena* hatten durch ihre neuen religiösen Praktiken mit einer Konfrontation in ihrem sozialen Umfeld zu rechnen. Obwohl *Olga* nur manche Handlungen, wie z. B. das Fasten, praktizierte, bedeutet das keineswegs, dass sie andere, wie z. B. das Beten, ignorierte. Vielmehr ist dies damit zu begründen, dass die Praxis des Fastens, wie es auch bei *Helena* der Fall war, einfacher zu verheimlichen war. Ein Unterschied zwischen *Olga*s und *Helena*s Fällen ist, dass sich *Olga*s Verheimlichung mancher religiöser Praktiken auch nach ihrem symbolischen Übertritt zur neuen Religion fortsetzte. Dies ist so zu erklären, dass sie damals sowohl geographisch als auch finanziell noch von ihrem familiären Rahmen abhängig war. Dies dokumentiert sich in ihrer weiteren Erzählung (65-67):

After university i got a job in Kiev and i moved to this town. i start to live alone. And i got much more freedom here. I start to pray and to go to islamic center.

Erst nachdem *Olga* den geographischen Rahmen ihrer Familie verließ, konnte sie weitere Praktiken ihrer neuen Religion ausüben. An dieser Stelle drängt sich erneut der Vergleich mit *Helena*s Fall auf. Die religiöse Praxis wurde für *Olga* und *Helena* erst in einem neuen Rahmen, in dem die Beschränkungen der Familie und die (finanzielle) Abhängigkeit von ihr aufgehoben waren, möglich. Dies bedeutet aber keineswegs, dass eine Konfrontation mit dem sozialen Umfeld endgültig abgewendet war. In beiden Fällen konnte die Konfrontation vermieden werden, solange es um die innere Religiosität und den Teil deren Umsetzung ging, der verheimlicht werden konnte. Sobald es aber um praktische Religiosität ging, tauchten neue Komplikationen auf, die für sie nicht einfach zu umgehen

¹⁴⁹ Arabisches Wort für „Gott sei Dank“.

oder vermeidbar waren. Dies wurde in *Helenas* Beispiel am Tragen des Kopftuches als repräsentativer Selbstzuschreibung einer religiösen Zugehörigkeit deutlich. Da *Olga* nichts von praktischer Religiosität erzählte, lässt sich hier vermuten, dass diese für sie noch nicht entstanden war, oder dass sie diesbezüglich noch keine gesellschaftliche Konfrontation erfahren hatte. Die Transformation von *Olgas* Religiosität und somit ihrem (religiösen) Habitus wird an anderen Stellen deutlich, indem sie den Alkoholkonsum, gemäß ihrer neuen Religiosität, als verboten (*haram*¹⁵⁰, Z. 116) empfindet. Also haben sich *Olgas* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen (zumindest teilweise) verändert. Was für sie früher als selbstverständlich erschien, bewertet sie jetzt anders. Dieses Neue in ihrem Leben ist das Ergebnis eines Zusammenwirkens sowohl ihres sozialen Online- als auch ihres Offline-Rahmens. Das Wort „*haram*“ verweist darauf, dass *Olga* solche Handlungspraktiken wegen des neu entstandenen (religiösen) Teilhabitus anders sieht. An einer anderen Stelle erzählt sie weiter (Z. 136-138):

So Alhamdulillah i moved to this flat and start to live alone away from haram, i could pray freely, there was no alcohol in refrigerator and no drank people in flat. It was like starting a new life.

In dieser Schilderung sind zwei wichtige Dinge hervorzuheben. Einerseits wird hier klar, wie wichtig die Unabhängigkeit von ihrem alten sozialen Rahmen für *Olga* selbst und für die Entwicklung der neuen Religiosität in ihrem Leben war. Sie konnte jetzt jegliche Konfrontation mit dem sozialen Offline-Umfeld umgehen. Der zweite wichtige Punkt ist, dass sie, wie oben erwähnt, nicht nur Auseinandersetzungen mit dem sozialen Umfeld vermeiden wollte, sondern auch all jene Handlungspraktiken, die ihrer neuen Religiosität und somit ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen nicht mehr entsprachen. Als Ergebnis dieser Veränderung, die durch die räumliche Unabhängigkeit erleichtert wurde, bezeichnet *Olga* ihr jetziges Leben als „*new life*“.

Olga geht auf ihre weitere Beschäftigung mit dem Chat ein. Diese hat zwei Hauptmerkmale: Erstens verwendete *Olga* den Chat, um den religiösen Erkundungsprozess fortzusetzen. Dieser wurde intensiver, da sie sich einen Internetanschluss in ihrer eigenen Wohnung zulegte. Zweitens wird hier deutlich, dass sie

¹⁵⁰ Arabisch für „verboten“.

im Rahmen ihrer neuen Religiosität neue soziale Anschlüsse anstrebte. Dies zeigt sich im Folgenden (68-71, 78-83):

i finally had internet at the place where i lived. I got ICQ and MSN and start to chat everyday i live in Kiev for 3 years and have a lot of friends through internet and chatting almost everyday. I have 104 people on ICQ contact list and 20 on MSN and 12 on Skype i'm also chatting on few forums, and internet still helps me to discover islam alhamdulillah.

And again i didn't have much friends in kiev because i didn't have time for that. At first i was visiting islamic center very often, i start to study arabic language there., but after half a year i stoped because didn't have tome for that. And my new muslim friends all were merried and had kids and not much time to communicate with me. So i became like an outsider again. But i was chatting more and more through internet.

Dass *Olga* in Verbindung mit dem Einrichten eines Internetzugangs zuhause das Adverb “*finally*” verwendet, deutet auf eine hohe Priorität dieser Technologie, besonders des Chats, für sie und ihre Lebensführung hin. Diese Bedeutung drückt sich in erster Linie in *Olgas* Bedarf an neuen sozialen Anschlüssen aus, da sie sowohl aus Zeitmangel als auch aus fremdbestimmten Gründen nur wenige neue muslimische Freunde fand (und noch hatte). Dass *Olga* die Phrase „*outsider again*“ im Zusammenhang mit dem Verlust der sozialen Anschlüsse im Rahmen ihrer neuen Religiosität verwendet, bedeutet m. E. , dass sie sich jetzt zu dem vermeintlich verlorenen sozialen Umfeld ihrer neuen Religion zählte, und somit in diesem Rahmen nach neuen Anschlüssen suchte. Das erneute und intensiviertere Chatten diene an dieser Stelle auch als eine Fortführung des religiösen Erkundungsprozesses, wobei sie sagt, dass der Chat ihr bei ihrem religiösen Lernprozess, d. h., bei der Akkumulation von religiösem Wissen, weiter half. Dieses (Verfügungswissen) sollte ihr dann nicht nur bei der Orientierung im religiösen Kontext helfen, sondern mündete auch in ihren transformatorischen Bildungsprozess. Dazu erzählt sie weiter (Z. 83-86):

I should say i became really internet addicted. In Kiev i was renting a room, and my life was just as 'going to work and going home' and nothing else. After work at home i turn on my laptop and was serfing the web. I got many muslim friends, mostly ukrainian and russian sisters who converted to islam. They helped me a lot with studing our religion

Die *bewusste* Suche nach (zu ihrer Religiosität) passendem Anschluss im Chat wird hier deutlich. Dass *Olga* solche sozialen Kontakte als „sisters“ bezeichnet, verweist erneut auf die Transformation ihrer Wahrnehmungs- und Denkd dispositionen. Diese jetzt „sisters“ genannten sozialen Kontakte wurden *vor* der Entstehung ihrer neuen Religiosität anders betrachtet und aufgenommen; nun betrachtete *Olga* sie *quasi* als Familienmitglieder. Hier gilt erneut ein Vergleich mit *Helena*. In beiden Fällen entwickelte sich die gemeinsame religiöse Zugehörigkeit zu einer sozialen Verbundenheit. Diese neu entstandene soziale Verbundenheit könnte als Integrationsprozess in den neuen sozioreligiösen und somit soziokulturellen Kontext betrachtet werden.

Olgas erneute intensive Beschäftigung mit der Chatkommunikation bedeutet aber keineswegs, dass sie die Offline-Kommunikation mit ihren sozialen Anschlüssen ersetzte, sie ergänzte sie eher. Dies dokumentiert sich in ihrer Aussage (Z. 269): „*And I was filling in the gaps in offline communication with online chats too*“. Die Chat-Kontakte entschädigten sie für den Verlust der sozialen (Offline-)Kontakte. Das heißt, dass die virtuelle Sozialität dabei auch von großer Bedeutung für sie war. Die Sozialität in den Chats verursachte sogar einen *Spillovereffekt* auf *Olgas* Offline-Leben und ihre Beschäftigung mit ihrer neuen Religiosität. *Olga* berichtet diesbezüglich folgendes (Z. 256-260):

Also I have a friend in Saudi Arabia, her name is Jannah, she's very competent in islam mashaAllah¹⁵¹, and I'm asking her questions. Sometimes I have a problems with fighting satan, I feel scared sometimes and can't force myself to pray. When I feel like this, I'm dropping her sms and asking her to

¹⁵¹ Arabische Konstruktion für "Gott beschütze/behüte ihn/sie/dich/es ..." Eine erweiterte Bedeutung: schön, gut gedeiht, prächtig, wunderbar....

come to MSN, and she always knows what to say to calm me down and make me feel better

An dieser Stelle hebt *Olga* die Bedeutung und die wichtige spirituelle Rolle der sozialen Online-Kontakte hervor, obwohl es dabei um reine *Chat*-Kontakte ging. Trotz der Virtualität dieser Kontakte wird hier der *Spillovereffekt* sowohl als spirituelle Unterstützung als auch als Wissensquelle deutlich.

Eine neue Phase in *Olgas* Bildungsprozess zeigt sich daran, dass sie nicht mehr ausschließlich Rezipient religiösen Wissens, sondern auch Produzent wurde. Dies gelang ihr aber erst, nachdem sie sich eine gewisse Menge an relevantem religiösem Wissen angeeignet hat. Dazu erzählt sie (86-94) und (273-277):

With time i start to realize that not every islamic website is good, and not every muslim can give you right answers to your questions. I become more experienced in that, a little bit more competent in Islam. But i have to say i can't call myself a competent in this, i am not. I still have so much to learn. I remember the day when one new sister found my ICQ number in my profile on some islamic forum and added me to her contact list. She start asking me questions about islam, and i knew the answers! I was so exciting about that! I was like 'Wow, now i can help somebody to discover islam the same as my friends were helping me to discover it and to make my first steps to obey Allah!'

When I just start to discover Islam, I felt like I was a baby who doesn't know anything. It was all new area for me. I felt like I'm alien in Islam. And when I realized I can answer some questions about islam (means I can teach too, I can help to discover it for someone) I felt like I'm real muslim. I felt like I'm the small part of Islamic world. So I can say it really was like a change point in my relations with islam.

An dieser Stelle zeigt sich bei *Olga* eine Phase des eigenen Einsatzes der neuen Religiosität. Obwohl sie betont, dass sie darin noch nicht kompetent ist, ist hier

festzustellen, dass sie die bloße Situation des passiven Rezipienten überschritten hat. Interessanterweise kam diese Erfahrung im Chat zustande. War der Rahmen des Chats u. a. Raum für den Wissenserwerb, so galt dieser Rahmen jetzt als sozialer Raum, in welchem sie ihre neue Religiosität aktiv einsetzen konnte und sich somit weiter in den neuen soziokulturellen Kontext integrierte.

Ihre gelungene Weitergabe von religiösem Wissen betrachtet *Olga* als Zeichen ihrer wirklichen Zugehörigkeit zu ihrer neuen Religion und Weiterentwicklung ihrer Religiosität. Für sie war dies ein Wendepunkt in ihrer Grunderfahrung und Beziehung mit ihrer neuen Religion und der damit verbundenen Religiosität.

5.3 Der Fall *Kila*

Bildungsgeschichte: „*Alleine kann ich ja nicht weg*“

Kila beginnt die Vorstellung ihrer Lebensgeschichte mit dem Erwähnen ihres Geburtslandes und der ethnischen – kurdischen - Zugehörigkeit ihrer Eltern. Der Kontrast von Geburtsland und ethnischer Zugehörigkeit unterstreicht ihre Minderheitenposition geradezu. Dies wird jedoch nicht Gegenstand meiner Untersuchung bzw. Interpretation sein. Im Unterschied zu *Helena* und *Olga* geht *Kila* auf ihre religiöse Zugehörigkeit nicht ein. Dies könnte einerseits damit begründet werden, dass sie dem Interviewer schon vor dem Interview von ihrer islamischen Zugehörigkeit erzählte. Andererseits lag der Fokus des Interviews in *Kilas* Biographie sowieso keineswegs auf dem Religiösen, sondern auf ihrer Beschäftigung mit dem Chat und deren Relevanz für ihre Biographie. Erst im Vergleich von *Kilas* Bildungsprozess mit den anderen hier rekonstruierten Bildungsprozessen gewann das Religiöse in *Kilas* Fall im Sinne von Bildungsprozess an Bedeutung. Allerdings stand das Thema Religion und Religiosität für *Kila*, zumindest in der ersten Hälfte ihrer biographischen Erzählung, im Hintergrund. Anfänglich berichtet *Kila* (Z. 4-14):

hm ... ok ... also bin hier in deutschland als kurdin geboren, meine kindheit habe ich, die meiste zeit aufgrund meiner behinderung in kliniken verbracht. war auf in einem kindergarten für körperbehinderte und später dann auch auf einer sonderschule für körperbehinderte menschen. von meinen geistigen fähigkeiten her habe ich da zwar nicht

reingepasst und der ewige kampf meiner eltern mich auf eine vernünftige schule schicken zu können schien zwecklos zu sein, aber es schien wohl keine möglichkeiten zu geben bis dann in der 6.klasse ein lehrer meinte ich hätte mehr potenzial und es gäbe da doch eine schule an der ich einen besseren abschluss erreichen könnte. also gingen wir da hin und schauten uns das an, jetzt lag es an mir ob ich lieber bei meiner familie bleibe oder in ein internat gehe um eine gute bildung zu gebnießen. ich entschied mich für die schule, damals war ich 12 jahre alt. ich kam von der sonderschule 6. klasse in die 5. hauptschule.

Kila stellt ihre Körperbehinderung, deretwegen sie einen großen Teil ihrer Kindheit in Kliniken verbrachte, in den Vordergrund. Dabei geht sie detailliert auf ihre Schulzeit ein. Allerdings wird dies an dieser Stelle zusammenfassend behandelt, um den Hintergrund ihres Bildungsprozesses zu verdeutlichen. *Kilas* Schulzeit war maßgeblich durch ihre Körperbehinderung bestimmt, wobei sie insbesondere die Unterschätzung ihrer „geistigen Fähigkeiten“ betont, welchen ihrer Meinung nach das Niveau des Angebots der Sonderschule nicht entsprach. Insofern wird hier – neben der Minderheitenposition, die ja nicht weiter elaboriert wird – ein zweiter Punkt von Marginalisierung in ihrem Orientierungsrahmen wichtig: Die Diskrepanz von Körperbehinderung und den ihr zugeschriebenen Fähigkeiten einerseits und ihren eigentlichen „geistigen Fähigkeiten“ andererseits. Ihr unterliegt zudem eine Orientierung an Bildung. Da für *Kila* ein guter Schulabschluss von großer Wichtigkeit war, folgte sie dem Rat eines Lehrers, auf die Hauptschule, aber eine Klassenstufe tiefer zu gehen, auch wenn sie dafür auf ihr Elternhaus verzichten musste.

Nach dieser anfänglichen Erzählung über die Schulzeit bringt *Kila* unvermittelt das Thema PC auf. Dies kann zum einen ein Hinweis auf die hohe Bedeutung des PCs für sie (und ihre Orientierungen) sein, zum anderen muss aber auch in Rechnung gestellt werden, dass das Interview selbst explizit vor dem Hintergrund ihres PC- bzw. Chat-Interesses geführt wurde. Hierzu erzählt sie (Z. 14-18):

erst in der schule habe ich eigentlich berührung mit dem pc gehabt. wir hatten in der klasse einen pc, das war schon

richtiger luxus ... naja aber eigentlich konnte man damit nicht viel machen, wir hatten ein programm zum englisch lernen drauf ... an mehr erinner ich mich eigentlich nicht. die meisten klassen hatten keinen pc, deshalb luxus

Obwohl sich *Kila* wenig an den ersten Kontakt mit dem Computer erinnert, verwendet sie in diesem Zusammenhang das Wort „Luxus“. Dies begründet sie mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass ihre Klasse – im Unterschied zu anderen Klassen – einen Computer hatte. Das Wort „Luxus“ weist, meines Erachtens, auf *Kilas* frühes großes Interesse an dieser Technologie hin, auch wenn sie dies nicht ausdrücklich erwähnt.

Nach dieser knappen lebensgeschichtlichen Einführung in ihre erste Berührung mit dem Computer setzt *Kila* – *in einem hier nicht aufgeführten Teil des Interviews* - erneut die Erzählung zu ihrer organisationsbedingt problematischen Schulzeit fort (Z. 20-33). Ihre schulischen Leistungen wurden bei der Probe zum Eintritt in die Realschule von der Organisation Schule unterbewertet, was zum Scheitern ihres Wunsches, auf diese Schule zu gehen, führte. Die Gründe für dieses Verhalten der Organisation Schule sind ihr entweder unbekannt, insofern sie sagt „*keine Ahnung warum und wieso*“ (Z. 22-23), oder doch bekannt, aber sie vermeidet es, diese Gründe explizit zu thematisieren. Sie musste sich schließlich mit der Positionierung durch die Schule abfinden, ohne dass sie hierzu eine eigene – ablehnende oder zustimmende – Haltung hätte entwickeln können. Diese Resignation drückt sich in dem abschließenden „*naja*“ (Z. 33) aus, bevor sie dann weiter über ihre anfängliche Beschäftigung mit dem Internet erzählt (Z. 38-46):

ich weiss garnicht mehr genau ... aber irgendwann gab es dann auch vereinzelt pc mit internetanschluss. nicht nur in den klassen sondern auch auf der wohngruppe. aber auf der wohngruppe war es nur ein einziger für ... hm ... wieviel waren wir denn ... 30 vielleicht ... ich weiss nicht mehr so genau. da fing bei mir dann so ganz langsam das interesse fürs internet an, eine freundin zeigte mir ein onlinespiel und so spielte ich ab und zu dieses spiel, irgendwann meinte ein klassenkamerad, ich sollte mir doch eine e-mail adresse einrichten. ich hatte keine ahnung davon und er half mir

dabei, eigentlich wusste ich nicht viel was ich damit anfangen sollte ... doch es sollte sich als ganz nützlich herausstellen.

Kilas erste Begegnung mit dem Internet fand zunächst im schulischen Rahmen statt. Man könnte aber auch umgekehrt formulieren: Eine Kontinuität ihrer Lebensgeschichte wird neben der Schule vor allem durch ihr Interesse an PC- und Internet-Technologie gesichert. Diese Wissbegier wurde aber erst geweckt, nachdem sich ihre Wohngemeinschaft einen Internetanschluss zugelegt hatte. Hierauf entfaltete sich bei *Kila* ein weitergehendes Interesse für das Internet, mit dem sie nunmehr auch durch die Hilfe ihrer Klassenkameraden und Freundin online spielen und sich eine Email-Adresse einrichten konnte. *Kilas* Beschäftigung mit dem Internet, nämlich dem „Emailen“, war keineswegs eine Absicht vorausgegangen. Dies dokumentiert ihre Aussage „*wusste ich nicht viel was ich damit anfangen sollte*“, was auch in einer Hintergrundkonstruktion deutlicher wird, dass sich nämlich solche Beschäftigung „*als ganz nützlich herausstellen*“ sollte. Hier zeigt sich, dass das Internet bzw. die asynchrone computervermittelte Kommunikation (wie z. B. Emails) nicht das Objekt eines klaren Interesses war, sondern zunächst einmal etwas, was sie faszinierte, zu dem sie zugleich aber auch – etwa von den Freunden – ein wenig ermutigt werden musste.

Nachdem *Kila* anschließend erneut kurz von ihren gesundheitlich begründeten schulischen Problemen erzählt (Z. 46-53), geht sie auf ihren beschränkten Freundeskreis (eine Türkin und einen Türken) in der Schule (Z. 48-49) ein. Sie berichtet über ihren Freundeskreis erst, als sie von der 3.Klasse der Wirtschaftsschule erzählt. Die ethnische (türkische) Zugehörigkeit ihrer Freunde stellt sie in den Vordergrund. Ihren Freundeskreis in den ersten Schuljahren hatte sie so gut wie gar nicht erwähnt. Dies könnte zweierlei Gründe haben: Entweder hatte sie keine nennenswerten oder gar keine Freundschaften in den ersten Jahren, oder all ihre Freunde waren deutscher Ethnizität, sie sah jedoch keine Notwendigkeit, von ihnen zu erzählen. Die letztere Annahme findet Plausibilität in der Hintergrundkonstruktion, dass die Anzahl ihrer deutschen Freunde proportional mit zunehmendem Alter nachgelassen habe, angesichts der Tatsache, dass solche Freundschaften mit Deutschen normalerweise als „*reinfall*“ endeten. Darüber berichtet sie (Z. 51-54):

wenn ich grad so überlege ... umso älter ich wurde ... umso weniger deutsche freunde hatte ich ... es gab schon welche ,

aber das waren nicht so intensive freundschaften wie mit den anderen oder stellten sich später als reinfall dar.

Auf Gründe dafür geht *Kila* nicht ein. Wichtig ist hier, dass es ihr nicht um die Gemeinsamkeit der ethnischen Zugehörigkeit geht – sonst hätte sie sich nicht eingangs des Interviews als Kurdin bezeichnet und hier auf die türkische Zugehörigkeit ihrer Freunde hingewiesen. Vielmehr wird die zentrale Trennlinie zwischen Deutschen und Angehöriger von Minderheiten gezogen, was ich jedoch nicht weiter erörtern werde. Dies ist zugleich interessant, weil sie auf ihre Behinderung – und mit ihr verbundene mögliche Stigmatisierungen – an dieser Stelle gar nicht mehr eingeht, obwohl sie doch erstmals in einer „Normalschule“ ist. Lediglich in Bezug auf ihre Krankheiten erwähnt sie ihre Behinderung noch. Interessant ist auch, dass *Kila* hier von *ethnischen* ähnlichen und *nicht religiösen* Zugehörigkeiten redet, obwohl das Thema Religion und Religiosität, wie es in der weiteren Rekonstruktion ihres Bildungsprozesses deutlich werden wird, mehr zum Erzählstoff gehören wird. Anscheinend ist für sie eine Trennung zwischen den religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten von keinem Interesse, oder es werden anders gesagt beide Zugehörigkeiten als untrennbar betrachtet. Es könnte m. E. auch möglich sein, dass die religiöse Zugehörigkeit ihres Freundeskreises, wie auch oben vermutet wurde, damals von keiner zentralen Bedeutung bzw. beiseite gelassen oder passiv war.

Anschließend erzählt *Kila* wieder von gesundheitlichen Problemen und Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsstoff auf dem Wirtschaftsgymnasium, welches zum Nachlassen der Motivation in Bezug auf die Schule und auf die Erwägung einer Ausbildung führte (Z. 54-73). *Kilas* Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung, die keinesfalls gewollt oder geplant war, sondern als Folge der schulischen Verlaufskurve entstand, fiel ihr nicht einfach. Sie wollte sich trotz der durch ihre Körperbehinderung eingeschränkten Berufschancen nicht an ein „Berufsbildungswerk“ wenden. Hier wird deutlich, dass *Kila* jegliche negative soziale Reaktion auf ihre Körperbehinderung (in Form von Stigmatisierung und Diskriminierung) vermied. Nachdem sich *Kila* einen Ausbildungsplatz gesichert hatte, welches ja wegen ihrer Körperbehinderung alles andere als problemlos war, verließ sie die Schule, auf die sie wegen wiederholter Krankheit und der damit verbundenen Misserfolge keine Lust mehr hatte. Sie ging von der Schule ab und verbrachte die restlichen 5 Monate bis zum Ausbildungsbeginn zu Hause. Diese Zeit war für *Kilas* Bildungsprozess von besonderem Interesse. So fährt sie fort (Z. 74-77):

wir hatten inzwischen zuhause pc und auch internet. meine schwester hatte mir mal einen chat gezeigt, wir chatteten ein paar mal gemeinsam, sie schrieb ich las , lachte gabs ihr tips usw. davon wusste mein bruder nichts, doch wie soll es auch anders sein, er bekam es raus und meinte dann ... chat-verbot

Erst im familiären Erfahrungsraum, innerhalb dessen sie ihre Schwester beim Chatten beobachtete, kam *Kila* in Kontakt mit dem Chat. Die erste Phase der Beschäftigung mit dem Chat könnte als passiv gekennzeichnet werden. Obwohl sie sagt: „wir chatteten ein paarmal gemeinsam“, bedeutet das nicht, dass sie selbst aktiv chattete. Dies wird deutlich, da sie anschließend erwähnt, dass sie dabei nur mitgelesen und „*tipps*“ gegeben habe. Im Unterschied zu *Helena* und *Olga* fand diese Beschäftigung mit dem Chat sowohl für *Kila* als auch für ihre Schwester heimlich statt. Bevor dies begründet wird, soll im Folgenden auf *Kilas* erste aktive Beschäftigung mit dem Chat eingegangen werden. Hiervon erzählt sie (Z. 77-84):

es gibt so eine seite für körperlich behinderte handicap-love.de heisst sie, meine freundin war da angemeldet und sie bat mich, mich da auch anzumelden damit wir beide dort chatten könnten. das war so, ausser diesem online spiel das erste wo ich mich angemeldet hatte glaub ich ... ab und zu schrieb ich dann heimlich mit ihr dort ... irgendwie hatte ich immer bedenken wegen meinem bruder, also wegen dem chat-verbot. da lernte ich dann natürlich auch andere leute kennen. mit 2 mädchen, eine deutsche (hat gleiche behinderung wie ich) und eine kurdin (sitz auch im rollstuhl) hab ich jetzt schon dieser zeit noch kontakt.

Kilas erste aktive Beschäftigung mit dem Chat fand auf Wunsch einer ihrer Freundinnen, die eine gleiche Körperbehinderung hat, statt, damit sie mit einander chatten konnten und somit in Kontakt blieben. Während das Einsteigen in den Chat für *Kila* durch Zuspruch ihres Freundeskreises erfolgte, entsprang die erste Beschäftigung mit dem Chat in *Helenas* und *Olgas* Fällen einer Selbstinitiative. Trotz des Chatverbots seitens ihres Bruders lernte *Kila* insgeheim neue Leute kennen. Hierbei wird deutlich, dass sie sich von den

Erwartungen ihres Bruders, was den Chat anging, distanzierte. Bedeutend bleiben ihr zwei Mädchen in Erinnerung, eine Deutsche, welche die gleiche Behinderung hat und eine Kurdin, die ebenfalls im Rollstuhl sitzt. Mit beiden Mädchen hat sie immer noch Kontakt. Bis zu jenem Zeitpunkt waren ihre Onlinebekanntschaften anscheinend auf solche mit gleicher Körperbehinderung begrenzt. Dabei erwähnt sie, dass sie damals ausschließlich über eine Seite für Körperbehinderte chattete. *Kilas* Beschäftigung mit dem Chat war aber nicht ohne weiteres möglich.

Kila verweist erneut auf das „*chat-verbot*“ ihres Bruders sowie auf die damit verbundene geheime Nutzung dieses Mediums. Eine mögliche Begründung für ein solches Chatverbot ist m. E. , dass das Internet im Allgemeinen und der Chat im Besonderen in *Kilas*, bzw. ihres Bruders kulturellem Hintergrund nicht bedenkenlos als akzeptabel galten. Vermutlich betrachtete der Bruder den Chat *damals* als Abgrenzungserfahrung von institutionellen Ablaufmustern des tradierten Milieus der Familie. Demzufolge fand *Kilas* Chatnutzung hier (teilweise), im Gegensatz zu *Helenas* und *Olgas* Fällen, keine familiäre Anerkennung, sondern im Gegenteil eher Missachtung seitens ihres Bruders, der anscheinend *Kilas* Interessen, Verhaltensweisen und Entscheidungen beeinflussen konnte und offenbar auch durfte. An einer anderen Stelle erklärt *Kila* die Einstellung ihres Bruders. Das „*chat-verbot*“ betraf in Anbetracht ihrer Körperbehinderung wahrscheinlich nicht *sie* direkt, sondern ihre Schwester, befürchtend, dass sie sich mit Leuten aus dem Chat persönlich treffen könnte (Z. 225-226). Mit der Zeit und mit der Hilfe der einfachen Möglichkeit, das Chatten zu verheimlichen, lockerte sich das Chat-Verbot des Bruders allmählich. Das Chatten blieb aber weiterhin alles andere als selbstverständlich, vor allem für den Bruder, wie sie im Folgenden erzählt (Z. 214-223):

also mein bruder war absolut gegen das chatten. ich hab es dann immer heimlich gemacht, er war ja ohnehin die meiste zeit nicht zuhause. ich hatte damals ein zimmer mit ihm zusammen ... und der pc war in unserem zimmer. er hatte nen neuen pc gekauft, dies war sein pc, er sagte zwar immer der gehört uns beiden. inzwischen hat mein bruder mir diesen pc geschenkt, er ist verheiratet und umgezogen. wenn er zu besuch da ist und ich grad im msn mit jemanden chatte ... dann hab ich schon so ein schlechtes gefühl am anfang hab ich dann das gespräch beendet, aber jetzt nicht mehr.

*letztes kam er ins zimmer als ich mit jemand gechattet hab ...
ich hab dann einfach nur das fenster minimiert aber nicht
gleich alles zu gemacht er hat komisch geschaut, aber nichts
gesagt und auch versucht sich nichts anmerken zu lassen*

Dass *Kila* jetzt nicht mehr ganz geheim chattete, auch wenn ihr Bruder zu Besuch kommt, deutet darauf hin, dass das Neue in ihrem Leben, nämlich ihre Chatbeschäftigung, in ihrem Familienumfeld in ersten Ansätzen Anerkennung bekam. Ihr Verhalten, was den Chat angeht, wurde anscheinend nicht mehr durch fremde Erwartungen, wie diejenige des Bruders, beeinflusst, sondern entsprang ihrer eigenen Orientierung.

Da *Kila* dank des Chats nicht mehr ausschließlich in einem Raum tradierter Wissensbeständen und Milieus leben musste, entdeckte sie offenbar ihre Lust am Neuen. Dies wird dadurch belegt, dass sie in anderen Chatprogrammen chattete (nicht mehr nur für Körperbehinderte). Hiervon erzählt sie (84-86):

*irgendwann fing ich aus langweile auch im lycos an zu
chatten. mir war langweilig, ich war die ganz zeit zuhause,
alleine kann ich ja nicht weg.*

Der Auslöser für dieses Neue war ihrer Meinung nach die Langweile auf Grund der Tatsache, dass sie wegen ihrer Körperbehinderung „die ganze Zeit“ allein zu Hause verbrachte und dass sie (obwohl nicht ausdrücklich erwähnt) ihren Onlineerfahrungsraum nicht mehr ausschließlich auf das Chatmilieu der Körperbehinderten beschränken wollte. D. h., sie wünschte, sich durch den Chat einen neuen sozialen Handlungs- und Kenntnisbereich zu erschließen, zu dem ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichend waren. Mit anderen Worten wollte sie die Rahmengenzen des Körperbehindert-Seins untergraben und sich nicht mehr darauf beschränken. Deutlich wird hier auch, dass *Kila* den Chat mit Eigeninitiative und nicht mehr passiv im Rahmen eines familiären Erfahrungsraums verwendet. Mithin erlebt sie eine praktische Differenz zwischen dem Milieu ihres Elternhauses auf einer Seite und dem Chatmilieu auf der anderen Seite. Durch *Kilas* aktive Beschäftigung im Chat entsteht für sie darin Orientierungswissen. Dies lässt sich m. E. im folgenden Erzählabschnitt dokumentieren (Z. 107-117). Dieser Erzählabschnitt ist außerdem sehr wichtig für *Kilas* Bildungsprozess, da sie hier vor einer interkulturell signifikanten Chat-Begegnung erzählt:

wenn ich chatte in diesen öffentlichen räumen, gebe ich eigentlich nicht sehr schnell meine msn adresse oder sage auch nicht gleich meinen richtigen namen ... viele wollen das gleich oder die tel. nr oder so. aber ich trau der ganzen sache irgendwie weniger, weil man merkt sehr schnell, das es für die meisten nur ein spiel ist und leider mehr als genug lügen ich gebe zu eine zeitlang , dachte ich ... ok, wenn die so rumlügen, dann kann ich das auch ... aber ich merkte das ist nichts für mich fühl mich dabei nicht wohl ... naja bei mir war es eigentlich auch mehr so, das ich z. B.sagte, ich komme aus mannheim, aber dabei wohne ich wo ganz anders, oder ich sagt ich heisse so und so ... aber jetzt sage ich immer, das möchte ich nicht sagen, wer ein problem damit hat, hat selbst pech. wenn der kontakt länger hält und der / die gesprächspartner nett sind, dann erfahren sie ja auch meinen echten namen irgendwann.

Trotz der dauerhaften und beständigen Onlinefreundschaft mit einem marokkanischen Chatfreund (auf diese Chatfreundschaft wird später detailliert eingegangen), betrachtet *Kila* den Chat, besonders in den „öffentlichen Chaträumen“, als ein Erfahrungsgebiet, welches normalerweise jeglicher Glaubwürdigkeit und jeglichem Vertrauen fern ist. *Kilas* Schlussfolgerung kommt anscheinend nicht von ungefähr, sondern von eigenen Erlebnissen im Chat. Das verdeutlicht, dass *Kila* in diesem virtuellen Raum eine eigene Orientierung entwickelte, zumal sie diesen Raum aus eigener Erfahrung beurteilen kann. Obgleich sie mit der Unglaubwürdigkeit im Chat nicht zufrieden war, bestätigt sie jedoch unerwartet, dass sie sich dieser Unehrlichkeit anpasste, indem auch sie darauf verzichtete, beim Chatten ernsthaft und ehrlich zu bleiben. Da ein solches kommunikatives Verhalten anscheinend ihren offlinespezifischen habituellen Interaktionsdispositionen widerspricht, lässt sich daraus eine Anpassung an dieses vorherrschende Merkmal des Chats und das Verhalten vieler Onlinekommunikationspartner schlussfolgern. *Kilas* Verhalten könnte damit untermauert werden, dass sie einen möglichen Widerstreit wegen ihrer ethnischen Identität und die eventuelle Marginalisierung auf Grund ihrer Körperbehinderung vermeiden wollte. D. h., sie suchte nach Möglichkeiten zur Fortsetzung der für sie problemlosen Onlinebegegnungen mit Chattenden unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten. Darauf verzichtete sie allerdings schließlich, nachdem sie erlebte, dass es

nichts für sie war. Also entschied sie sich dafür, ihre wahre Identität und persönliche Informationen nicht jedem und nicht direkt zu verraten, was darauf hinweist, dass sie sich beim Umgang mit den Onlinekommunikationspartnern explorativ und experimentell verhielt. Diesbezüglich zeigt z. B. *Kilas* Wechseln zwischen deutschem und kurdischem Nicknamen (Z. 168 und 180), welches ja für sie außerhalb der Chatumgebung allem Anschein nach nicht möglich wäre, dass sie ständig neue Onlineteilidentitäten schafft und überprüft, um damit womöglich sowohl negative soziale Reaktionen auf ihre Behinderung als auch problematische interkulturelle Erlebnisse zu vermeiden, und so den Weg für mögliche produktive interkulturelle Begegnung frei zu halten.

Kilas exploratives und experimentelles Verhalten im Chat führt zur Entstehung von Orientierungswissen im sozialen Raum des Chats. Dies dokumentiert sich im folgenden Erzählabschnitt (Z. 86-91):

meistens wird man als frau nur von männern angeschrieben. bei deutschen ist es oft mehr das sexuelle interesse ,also gleich wieder weg drücken, das gute ist, sie boren nicht nach und versuchen es nicht 1000mal ... wenn aber bei den türkischen männer solches thema aufkommt ... und mann sagt , nein kein interesse oder antwortet nicht, dann werden sie richtig unangenehm und man sagt sorry. oft halten die chatbekanntschaften nur kurz.

Kila spricht hier von ihrer eigenen Erfahrung mit dem und im Chat. Sie analysiert und vergleicht das Verhalten männlicher Chatter unterschiedlicher kultureller und ethnischer Zugehörigkeiten. Das deutet auf Entstehung neuer habituell spezifischer und virtuell-kommunikativer Verhaltensweisen bei *Kila* hin. Ihre Chatbegegnungen mit männlichen Chattern unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten war normalerweise problematisch, da *Kilas* Interessen den (meistens sexuellen) Interessen dieser Kommunikationspartner nicht entsprachen. Diese problematische Situation praktischer Interkulturalität versuchte *Kila* mit den Chatpartnern diskursiv zu bearbeiten. Infolge der Aufdringlichkeit der meisten Kommunikationspartner waren solche Onlinebekanntschaften oberflächlich und kurzfristig. Glücklicherweise konnte sie den Kontakt zu diesen problematischen Onlinebekanntschaften, anders als das in Offline-Situationen möglich gewesen wäre, ohne weiteres beenden, indem sie diese Kommunikationspartner blockierte oder ihre Versuche

der Kontaktaufnahme ignorierte. Nachdem bei *Kila* Orientierungswissen im Rahmen des Chats entstanden war, traf sie auf einen Kommunikationspartner einer zumindest ethnisch anderen Zugehörigkeit, der aus Marokko stammte und deutsch sprach. Diese interkulturell signifikante Begegnung ist für den hier zu rekonstruierenden Bildungsprozess entscheidend. Sie erzählt (Z. 91-105):

ich hab mal einen marokkaner im chat kennengelernt ... er kann deutsch, aber lebte in marokko. war ganz nett sich mit ihm zu unterhalten ... irgendwann schien er mehr interesse zu haben, ich sagt ... ja ich sitz aber im rollstuhl usw. erst meinte er es sei ihm egal, aber dann wars ihm doch nicht ganz so egal, das thema war somit beendet aber wir chatteten trotzdem noch sehr oft, eigentlich über alles mögliche, familie, alltag, religion, gesellschaft ... ich erzählte ihm, das ich gerne beten lernen würde, aber es irgendwie immer vor mich her schieben würde ... und nicht wirklich wüsste wie ich anfangen sollte. er half mir dabei beten zu lernen ... weckte immer mehr mein interesse zum islam ... wenn ich so überlege, er hat das wirklich geschickt angestellt. der kontakt hat aber in den letzten monaten sehr nachgelassen, eigentlich nur noch ab und zu vielleicht 1 mal im monat oder alle 2 monate schreiben wir uns, sonst nicht mehr, am anfang war es beinah täglich. er erzählte mir von seinen plänen auszuwandern und das hat er auch getan, ich freute mich für ihn, dass er seine pläne verwirklichen konnte war aber auch bischen traurig darüber, weil mir klar war das ich dadurch wahrscheinlich einen guten chat/msn-freund verlieren würde, aber wir schreiben uns ja noch ab und zu

Diese Begegnung, aus der sich eine Onlinefreundschaft entwickelte, hätte offenbar in *Kilas* wirklichem Leben wegen ihrer Körperbehinderung nicht so einfach stattfinden können. Das heißt, dass der Chat für sie einen neuen Rahmen zur Verfügung stellte. Einen Rahmen, der manche Aktivitäten, hier interkulturelle Mann-Frau-Kontakte, für die sie im Offline wegen kultureller Einschränkungen keinen leichten und anerkannten Zugang hatte, erleichterte oder erst möglich machte. Diese neuen Zugangsmöglichkeiten waren

anscheinend auf Rahmen des Chats beschränkt. Dies dokumentiert sich im „Chat-Verbot“ des Bruders, der gegen jegliche Erweiterung des Chats und die Beziehungen darin auf das Offline-Leben seiner Schwester war. Das heißt aber nicht, dass der Bruder derlei virtuelle Kontakte anerkennt, sondern dass er davon nichts wissen soll.

Die Dauerhaftigkeit und Beständigkeit von Kilas Onlinefreundschaft mit dem Marokkaner könnte damit begründet werden, dass beide gemeinsame Interessen hatten, wobei *Kila* die Gespräche mit ihm als „ganz nett“ empfand. Obwohl *Kilas* Onlinefreund zunächst aus Interesse an ihrer Persona mit ihr chattete, ließ dieses Interesse allmählich nach, nachdem sie ihm von ihrer Behinderung erzählt hatte. Dies führte aber überraschenderweise nicht zum Ende der Bekanntschaft, sondern zur Entwicklung einer wahren dauerhaften Onlinefreundschaft. Ein Grund dafür ist meines Erachtens, dass *Kilas* Chat-Freund, im Gegensatz dazu, wie es im Chat üblich ist, nur ein sekundäres Interesse an ihrer Persona hatte, auf das er offenbar zugunsten einer interessanten interkulturellen Erfahrung mit ihr einfach verzichten konnte. Hier wird auch deutlich, dass *Kila* seinen (virtuellen) Habitus in erster Linie affizierte, dadurch, dass sie im Hintergrund schon wusste, dass eine Offline-Kontaktmöglichkeit nicht einfach war.

Im Vergleich mit *Helenas* und *Olgas* Fällen trat das Religiöse aus den oben erwähnten Gründen ziemlich spät in Erscheinung. *Kilas* Begegnung mit diesem für ihren Bildungsprozess signifikanten Chatter hatte eine große kulturell-religiöse Bedeutung. Sie war ein Wendepunkt, an dem *Kilas* Interesse an ihrer eigenen Religion (Islam) und der damit verbundenen Handlungspraxis geweckt wurde. Mit dem Wort „geweckt“ lässt sich vermuten, dass ihre Zugehörigkeit zum Islam nicht mit (zumindest praktischer) Religiosität verbunden war. Es könnte auch bedeuten, dass sie kein Interesse an der eigenen Religion hatte und daher, trotz der Zugehörigkeit dazu, ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen damit wenig zu tun hatten. Durch diesen Chatfreund lernte *Kila* das Beten, welches zu einer täglichen Praxis in ihrem Leben wurde¹⁵². So geht es hier um Entstehung einer religiösen Praxis, die mit der Entstehung neuer Religiosität einhergeht. Wenn *Kila*, so wie sie es erzählt, aus religiösen Gründen betet, so bedeutet dies logischerweise, dass diese Praxis einer „aktiven Religiosität“¹⁵³ (Max Weber) entspringt. Betrachtet man Religiosität im Weber’schen Sinne als Habitus, kann hier die Rede von

¹⁵² Mit *Kila* habe ich ab und zu Chatkontakt. Sie erzählt dabei oft von ihrer religiösen Praxis. Es wurde dabei deutlich, wie das Beten eine alltägliche Praxis wurde, die anscheinend auch mit gewisser neuentstehender und sich entwickelnder Religiosität einher geht.

¹⁵³ Siehe dazu Abschnitt (5.0)

Entstehung einer neuen Habitusdimension sein, die aufgrund der Ablehnung der virtuellen Chat-Tätigkeit seitens des familiären Milieus, wenn auch nicht unmittelbar, zustande kam. Hier ist zu bemerken, dass *Kila* damit kein Erkennungsproblem hat, da diese für sie neue (vor allem) praktische Religiosität ihrem familiären Umfeld, im Gegensatz zu *Helenas* und *Olgas* Fällen, vertraut war. Wichtig ist, an dieser Stelle den *Spillovereffekt* des Chats auf das Offline-Leben *Kilas* hervorzuheben. Das im Chat Gelernte erstreckt sich jetzt in Form von Praxis auf *Kilas* Offline-Sphäre.

Die wichtige Rolle des Chats und der daraus resultierenden Onlinefreundschaften spiegelt sich in *Kilas* Leben in einer Hintergrundkonstruktion wider. Das Nachlassen der Onlinekommunikation mit ihrem signifikanten Chatfreund, welches sie mit seiner Auswanderung aus seinem Land begründet, machte sie ein „*bisschen traurig*“. Des Weiteren drückt sie explizit ihre Angst davor aus, „einen guten *chat/msn-Freund*“, zu verlieren, der eine signifikant biographische Rolle für sie spielte, indem er u. a. bei ihr das Interesse an der eigenen Religion erweckte bzw. auslöste. Dass *Kila* den Begriff „*chat/msn-Freund*“ verwendet und weil sie ihn in einem *Chatraum* kennengelernt und nie getroffen hat, und berücksichtigt man das damit verknüpfte Neue, so wird deutlich, dass diese rein virtuelle bzw. Chatbegegnung eine wichtige biographische Bedeutung für sie hatte. Ferner erweist sich der Chat für sie als ein Raum für interkulturelle Kommunikation und Bildung, der, bedingt durch ihre Körperbehinderung, so spezifisch und umfassend außerhalb der virtuellen Welt meist nicht möglich wäre. D. h. *Kilas* interkulturelle Erfahrung mit diesem Chatfreund war für sie von nicht alltäglicher Bedeutung und ein Anliegen, für das sie im wirklichen Leben keinen oder wenig Raum finden würde. Überhaupt war ein Treffen mit diesem Chatfreund im Offline-Leben anscheinend keinesfalls möglich. Dies wird in einer Antwort auf eine Nachfrage des Interviewers deutlich (Z. 117-121).

ich hab mich bis jetzt nur ein einziges mal mit jemandem aus dem internet getroffen. und das war das mädchen mit der gleichen behinderung, das war aber auch erst vor kurzem ... wir haben schon über 2 jahre kontakt per chat und nun haben wir uns letzten monat einmal getroffen. mit der kurdin würde ich mich auch gerne mal treffen, aber leider wohnt sie viel zu weit weg.

Das Treffen mit Chatpartnern bzw. Freunden ist anscheinend ausgeschlossen, da sie, was dieses Thema angeht, nur von Chatpartnerinnen bzw. Freundinnen erzählt. Dies ist m. E. nicht nur mit der Entfernung, wie es *Kila* darstellt, zu erklären, sondern auch mit der kulturellen Gegenhaltung der Familie sowie mit der körperlichen Behinderung von *Kila*.

Kilas durch die interkulturelle Chatbegegnung ausgelöstes Interesse an ihrer eigenen Religion entfaltet sich nicht nur in Form von Praxis im Offline, wie z. B. das Beten, sondern beeinflusst auch ihre Interessen im Rahmen des Chats. Hiervon erzählt sie (Z. 156-160):

ich bin in ein paar islamischen clans dabei ... da tauscht man sich auch aus, hilft sich, gibts sich infos, wissen usw. und da sind auch ein paar konvertierte deutsche. erstaunlich wieviel die wissen über den islam haben, da schämt man sich als geborene muslima, dass man so wenig ahnung davon hat

Interessant ist hier, dass *Kila* zum ersten Mal erzählt, dass sie online in „islamischen clans“ war, wo hauptsächlich über das Thema Religion bzw. Islam gechattet wird. Dies begann allem Anschein nach erst nach ihrer interkulturellen bzw. interreligiösen Begegnung mit dem marokkanischen Chatfreund. Diesbezüglich zieht *Kila* Vergleiche zwischen ihrem Wissen in der eigenen Religion und dem der neu eingetretenen Deutschen, wobei sie sich für den Mangel ihrer eigenen Religionskenntnisse „schämt“. Hier wird dargelegt, dass sich in *Kilas* Leben aus ihrer interkulturellen Onlineerfahrung mit dem Chatfreund aus *Marokko*, sowohl online als auch offline, eine neue Handlungspraxis ergab. In ihrem Leben entwickelte sich u. a. ein neuer *Chat*-Erfahrungsraum, der für sie als kulturelle bzw. religiöse Ressource fungierte. Obwohl *Kilas* familiäres Milieu ähnliche religiöse Ressourcen enthielt, muss in Erwägung gezogen werden, dass diese bis zu *Kilas* Beschäftigung mit dem Chat anscheinend passiv waren oder nicht genutzt wurden. Das heißt, die interkulturelle Begegnung aktivierte solche Ressourcen. In einem hier nicht aufgeführten Chatgespräch erzählt *Kila*, dass ihr familiäres Milieu jetzt als aktive Ressource für ihre neuen kulturspezifischen (religiösen) Handlungspraxen funktionierte. Was durch den Chatfreund bzw. durch die interkulturelle Chatbegegnung erweckt wurde, konnte *Kila* anscheinend ruhig und problemlos auch in ihrem Offlinemilieu entfalten und in ihre Lebensführung integrieren, da die neuen

Religionswissensbestände und die damit verknüpften Handlungspraxen in der familiären Rahmung vertraut waren.

Kilas Versuche, ihre religiösen Wissensbestände im Rahmen des Chats interaktiv zu erweitern und zu festigen, waren nicht problemlos, wie hier deutlich wird (Z. 236-250):

vor kurzem war wieder so ein fall, es ging eigentlich um islam, auch ein türke, dann meint er er würde gute leute kennen und könnte mich mit denen bekannt machen, sie könnten mir den islam näher bringen usw. da ich aber weiss das es hier viele solcher parteien gibt die sich hinter solchen "moscheen" verstecken, hab ich gefragt, welcher partei oder vereinigung sie denn angehören. dann hab ich ihm erzählt, das in vielen türkischen moscheen, die türkische flagge und bild von atatürk aufgehängt wird ... und es nicht zum islam passt. das wollte er nicht glauben ... und meinte dann das bild von atatürk würde nur in dem cafe teil der moschee und nicht in der moschee sein. für mich ist das kein unterschied. dann meinte er auf einmal wenn ich ein abdullah öcalan fan sei dann wolle er nicht diskutieren, dabei hatte ich nichts davon gesagt, ich sagte nur, das in den moscheen auch propaganda gegen kurden gemacht wird ... so was regt mich auf, nur wenn man sagt man ist kurde und man sagt, das manche türken gegen kurden sind, ist man gleich schlecht und böse, ich hab ihm auch gesagt, ich will nichts mit parteien zu tun haben, ich will nur meinen glauben besser kennenlernen und versuchen besser zu praktizieren mehr nicht und ich hab ihm gesagt, dass eine meiner besten freundinnen eine türkin ist ...

Bei ihrer Suche nach weiterer Beschäftigung mit ihrer Religion und nach weiteren damit verbundenen sozialen Anschlüssen geriet *Kila* in politisch bedingte Konfrontation mit einem Kommunikationspartner unterschiedlicher Ethnizität aber ähnlichen Glaubens. Da *Kila* keineswegs ihre Religiosität mit Politik verbinden wollte, kam es dabei zu einer problematischen Situation, in der es anscheinend nicht mehr möglich war, die

Kommunikation weiter zu führen. Dieses Beispiel gibt *Kila* als Begründung an für ihre Strategie, mögliche Konfrontationen mit Menschen unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeiten zu vermeiden. Nach meiner Meinung bedeutet dies keinesfalls, dass *Kila* interkulturelle Begegnungen mit diesen Leuten ganz umgehen wollte, sondern sie versuchte, durch eine andere virtuelle Teilidentität derartige Begegnungen aus einem anderen Sichtwinkel zu ermöglichen und somit ihre neu entstehenden religiösen Handlungspraxen zu entfalten bzw. zu festigen, ohne es zu denkbaren u. a. ethnisierten Konfrontationen kommen zu lassen.

Am Ende des Interviews misst *Kila* dem Chat ausdrücklich und explizit eine biographische Bedeutung bei. Dadurch ist zu erschließen, dass der Chat an sich für sie alles andere als außeralltägliche Beschäftigung ist. Im Gegenteil, der Chat wird ein wichtiger Bestandteil ihrer Lebensführung. Dies lässt sich exemplarisch anhand ihrer Erzählung von den Veränderungen in Bezug auf ihren Freundeskreis erklären. Dazu sagt sie (Z. 255-260):

ich war ja vorher in einem internat, als ich dann wieder ganz zuhause war, hatte und hab ich bis heute immer noch kaum freunde hier in meiner nähe gefunden, meine freunde wohnen alle weiter weg, also nicht wo man sich einfach mal so treffen kann, vorallem eben bei uns gehandicapten ist das ja nochmal etwas schwieriger, ich glaube das das bei mir mit dem chatten deshalb so angefangen hat, das ich überhaupt so viel chatte und mich im internet aufhalte, früher war das nicht so, ich hatte richtige freunde, nicht nur virtuelle. ansonsten...

Kila geht kurz drauf ein, dass ihr Freundeskreis hauptsächlich aus *Online*freunden besteht. Sie führt dies zurück auf ihre Körperbehinderung. Während sie zu Schul- und Ausbildungszeiten *Offline* Freunde hatte, sind es jetzt normalerweise „virtuelle“. Hätte *Kila* zu Hause keine Chatmöglichkeit, dann wäre sie jetzt anscheinend ohne solche kulturell unterschiedliche und geographisch übergreifende Bekannt- und Freundschaften. Wenn *Kila* sagt: „früher war das nicht so, ich hatte richtige freunde, nicht nur virtuelle“, dann dokumentiert sich hierin eine andere Wandlung in ihrem Leben außer der des Religiösen.

5.4 Der Fall *Katja*

Bildungsgeschichte¹⁵⁴: „*Aber da stehe ich darüber*“

Katja, geboren als einzige Tochter deutscher Eltern in J-Stadt, war zur Zeit des Online-Interviews 21 Jahre alt. Sie hat noch drei ältere Brüder, wobei sie später betont, dass sie nur mit einem von ihnen aufgewachsen ist, welcher drei Jahre älter ist als sie und einen „total“ verschiedenen Charakter als sie habe. Ihre Kinderkrippen- und Kindergartenzeit, aus der sie sich außer den üblichen Kleinkindbeschäftigungen und manchen Namen von Kindern kaum etwas ins Gedächtnis rufen konnte, verbrachte sie in J-Stadt. Allerdings ging sie detaillierter auf ihre Persönlichkeit als Kind ein. Im Alter von sechs Jahren zog sie mit den Eltern und einem Bruder in das große Haus ihrer Oma auf dem Land – in S-Gemeinde - um. Da sie aber schon vor dem Umzug einige Kinder im Dorf kannte, fiel es ihr leicht, dort einen Freundeskreis zu finden, auch wenn die meisten Freunde und Bekannten entweder ein wenig älter oder jünger waren als sie. Begründet mit der Tatsache, dass sie keine Schwester hat und dass die meisten Mädchenbeschäftigungen für sie keinen Sinn machten, bestand *Katjas* Freundeskreis hauptsächlich aus Jungen. Dies schlug sich, nach Meinung ihrer Mutter, in ihrem Charakter nieder.

Interessant für den hier zu rekonstruierenden Bildungsprozess *Katjas* ist ihre Erfahrung mit der familiären Ablehnung ihres Interesses am Religionsunterricht in der Schule. Obgleich *Katja* in der Grundschule großes Interesse an Religionsunterricht hatte, durfte sie dieses Fach nicht besuchen. Dazu erzählt sie (Z. 67-69):

Und mich hat auch gestört, dass ich Ethikunterricht machen musste, obwohl ich immer in den Religionsunterricht wollte.

Durch weiteren Kontakt mit der Interviewten (durch die Chatkommunikation) habe ich erfahren, dass ihre Mutter ihr damals verbot, den Religionsunterricht zu besuchen und dadurch wurde ihr frühes religiöses Interesse fremdbestimmt respektive untersagt, aufgrund der Tatsache, dass beide Elternteile *atheistisch* waren. Das heißt, dass das

¹⁵⁴ Mit *Katja* habe ich zwei Interviews gemacht. Im zweiten Interview (im Transkript ab der Zeile 519) ging es um eine weitere Erzählung *Katjas* Lebensgeschichte ab dem Zeitpunkt, wo das erste Interview beendet wurde. Die Zeitspanne zwischen den beiden Onlineinterviews ist etwa 14 Monate. Da der Interviewer die MSN-Adresse der Interviewten in seiner MSN-Kontaktliste hat, war es einfach, sie wieder anzuschreiben, mit der Bitte, ihre Lebensgeschichte online weiter zu erzählen. Diese weitere Erzählung der Lebensgeschichte war für die Rekonstruktion *Katjas* interkulturellen Bildungsprozesses sehr aufschlussreich.

Thema Religion und Religiosität in *Katjas* familialen Milieu alles andere als selbstverständlich war. Hier nützt der Vergleich mit *Helenas* Fall. Während *Helena* die jüdische Religionsschule aufgrund der gegensätzlichen Einstellung der Eltern verlassen musste, nachdem sie die Schule zuvor gegen den Willen ihrer Eltern besucht hatte, durfte *Katja* von vornherein nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Wie es auch bei *Helena* der Fall war, musste sich *Katja* dem Willen ihrer Eltern unterordnen, vor allem bedingt durch das Jung-Sein und somit durch die Abhängigkeit vom familiären Rahmen. Auch bei *Olga* war der Rahmen der Familie für ihre frühen religiösen Interessen einschränkend oder auch blockierend.

Denkwürdig in Erinnerung blieben *Katja* die Klassenfahrten in der dritten, achten, und elften Klasse, von denen sie ausführlich erzählt, einschließlich deren Einflusses auf ihr Leben. Interessant für *Katjas* Bildungsgeschichte ist vor allem ihre Schilderung der ersten zwei Fahrten (Z.72-75):

Die erste Fahrt ging nach Zöthen und die zweite nach Camburg. Ich fand beide sehr schön, weil man eine andere Umgebung kennen gelernt hatte und auch schließlich mal ohne Mutti und Vati war. Endlich mal Verantwortung für sich selbst übernehmen, auch wenn das nur in geringem Maße war.

Die von *Katja* als „sehr schön“ bezeichneten ersten Schulfahrten erweckten in ihr zum ersten Mal das Selbstverantwortungsgefühl, da sie sich dabei außerhalb des elterlichen Familienrahmens bewegen konnte. Diese Verantwortung betrachtet *Katja* als positiv, vor allem, da sie in diesem Zusammenhang die Adverbien „schließlich“ und „endlich“ verwendet. Mit anderen Worten strebte *Katja* nach einem größeren Freiheitsgrad in der Gestaltung ihrer Handlungspraxis. Sie wollte ihre Handlungspraxis nicht nur auf die Grenzen des elterlichen Rahmens beschränken sondern die Grenzen ihres Handlungsraumes neu ziehen.

Verknüpft mit der Erzählung von ihrem ersten Freund, den sie auch als „Hobby-Hitler“ bezeichnete, geht *Katja* auf ihren Bruder und ihre Umgebung ein. Dazu erzählt sie (Z. 132-138):

Als ich 14 war hatte ich dann sozusagen auch meinen ersten Freund, der leider auch so ein richtiger Idiot war. Er war 16, hatte keinen Schulabschluss, war ein Hobby-Hitler und wirklich blöd wie Stroh. Mein Bruder war damals so 16 - 17 und war auch etwas in die rechte Ecke abgedriftet. Naja, da geht man dann irgendwie auch mit. Du solltest vielleicht noch wissen, dass meine ganze Umgebung Neo-Nazi verseucht ist. Überall sind Pseudofaschisten und gehirnamputierte Mitläufer, die nix anderes als Ausländer raus und Sieg Heil rufen können.

Indem Katja sagt: „Naja, da geht man dann irgendwie auch mit“, deutet sie darauf hin, dass sie diese Richtung *nicht* aus Überzeugung eingeschlagen hatte. Das Empfindungswort „Naja“ verweist in diesem Sinne auf ihre Unentschiedenheit und ihren Wankelmut. Katjas negative Beschreibungen dieser Umgebung stellt für sie eine Krisensituation dar, was dazu führte, dass sie dank ihres Bruders aus dieser Szene aussteigt. Dazu erzählt sie (Z. 147-162):

Aus diesem Meer von Faschisten, Ausländerfeinden und döneressenden Nazis bin ich dann glücklicherweise mit meinem Bruder rausgekommen. Als mein Bruder 15 war, ist er mal so richtig böseartig zusammengeschlagen worden. Damals waren meine Eltern, meine Cousine und ich gerade im Urlaub an der Ostsee. Und es war mein 13 Geburtstag, als meine Tante uns angerufen hat und gesagt hat, dass er im Krankenhaus liegt. er war 16, nicht 15. Und er wurde von seinen wahnsinnig tollen Kameradenidioten verprügelt. Siehste, so behindert sind die Nazis - die schlagen sich sogar gegenseitig zusammen. Dreckspack. Wir sind dann sofort nach Thüringen gefahren und haben ihn besucht. Mittlerweile ist Gott sei Dank wieder alles ok bei ihm. Aber ich glaube das war der Punkt, wo er aufgewacht ist und festgestellt hat, dass die Anhänger des Nazikults doch irgendwo ne ganz schöne Schraube locker haben und er ist da dann ausgestiegen. Und mich hatter gleich mitgenommen.

Also die Beziehung zu meinem damaligen Freund ist also dann auch kaputt gegangen, weil wir 1. Zu jung waren und außerdem nicht das gleiche geistige Niveau hatten. Also wenn ich so darüber nachdenke, frag ich mich, ob ich die ganzen Jahre durch betrunken oder auf Drogen war. Ich könnte mir ständig an den Kopf greifen. Na ja, schließlich war diese Phase dann auch überstanden. Schule wie gesagt lief so nebenher, hab mir nicht sonderlich Mühe gegeben.

Katja betrachtet den Ausstieg mit ihrem Bruder aus der an Ausländerfeindlichkeit reichen Umgebung als Glück. Die schwere Prügelei von Katjas Bruder mit seinen rechtsradikalen Kameraden war, wie Katja argumentiert, der Auslöser für eine entscheidende Änderung in seinem Leben und beendete seine Zugehörigkeit zu dieser Szene. Die Entscheidung ihres Bruders hatte auch einen Einfluss auf sie, da schließlich beide gemeinsam aus diesem Umfeld weggamen. Auch dabei erzählt sie von einem Bruch mit ihrem damaligen Freund. Katjas tiefe Reue über die eigenen damaligen Taten und Beziehungen verweist schon auf eine deutliche Veränderung in ihren Denk- und Wahrnehmungsmustern. Dass Katja sagt: „Aus diesem Meer von Faschisten, Ausländerfeinden und döneressenden Nazis bin ich dann glücklicherweise mit meinem Bruder rausgekommen“, deutet m. E. auch auf Offenheit für interkulturelle Erfahrungen hin.

Schließlich kommt Katja auf ihre Schulzeit zu sprechen, von der sie ziemlich lange und ausführlich erzählt und auf die ich hier nicht näher eingehen werde, da sie meines Erachtens mit ihrem in dieser Studie relevanten Bildungsprozess wenig zu tun hat. Wichtig ist aber an dieser Stelle ihr unvermitteltes Übergehen auf das Thema Computer in ihrer Schulzeit. Dies kann zum einen ein Hinweis auf die hohe Bedeutung des Computers für sie (und ihre Orientierungen) sein; zum anderen muss aber auch deutlich gemacht werden, dass das Interview selbst explizit vor dem Hintergrund ihres Chat-Interesses geführt wurde. Sie erzählt (241-252):

Und wir hatten auch ein Computerkabinett. Also kann man sagen, dass ich da eigentlich erst so richtig mit PCs zu tun bekommen habe. aus langerweile... Zu Hause hatten wir zwar auch einen PC, aber der gehörte meinem Bruder und wenn ich mal was für die Schule brauchte, was sehr selten vorkam,

dann hat er mir das gesucht, was ich wollte. Hausaufgaben hab ich grundsätzlich immer handschriftlich gemacht. Hab für sowas nie den PC benutzt. Naja, und während ich da nun so vor diese PC im Computerkabinett saß, hab ich mich gefragt, was man denn so alles machen kann... mit einem PC. Spielen konnte man, und malen. Kartenspiele. Schön und gut, aber irgendwann wird sowas ja auch mal langweilig. Auch während des Unterrichts, also wenn es um die Vorbereitung von Vorträgen und so ging, durften wir mit Erlaubnis des Lehrers ins PC-Kabinett, um uns Informationen zu bestimmten Themen aus dem Internet zu suchen. Irgendwann hatte man dann auch mal raus, wie das so alles mit dem Internet funktioniert.

Katjas erste bedeutende Erfahrung mit dem Computer initiierte sich *aus Langweile* im schulischen Rahmen, nämlich im Computerzimmer des Gymnasiums. Obwohl zu Hause ein Computer vorhanden war, der ihrem Bruder gehörte, zeigte *Katja* wenig Interesse daran und wurde er von ihr nur ab und zu genutzt. Ihre seltenen Tätigkeiten am Computer im familiären Rahmen waren instrumenteller Art. Ihrer Beschäftigung damit war keineswegs eine Absicht vorausgegangen. Dies dokumentiert ihre Aussage „*da hab ich mich gefragt, was man denn so alles machen kann*“. Anfänglich beschränkten sich *Katjas* Beschäftigungen mit Computer auf das Spielen und Malen. Das fand sie allerdings mit der Zeit „langweilig“. *Katjas* erste Begegnung mit dem Internet hatte zunächst, wie es auch mit dem Computer der Fall war, im schulischen Rahmen stattgefunden. Das Internet wurde anfänglich instrumentell für schulbezogene Aufgaben unter Betreuung eines Lehrers eingesetzt. Diese erste Begegnung instrumenteller Art mit dem Internet war anscheinend für *Katja* der Auslöser für eine andere Internetbeschäftigungsart. Dass *Katja* sagt: „Irgendwann hatte man dann auch mal raus, wie das so *alles* mit dem Internet funktioniert“, deutet darauf hin, dass sie über einen instrumentellen Bezug hinaus am Internet orientiert ist.

Nachdem *Katja* herausgefunden hatte, wie man mit dem Internet umgeht, begann sie, sich für die Chatkommunikation zu interessieren. Sie führt aus (Z. 252-260):

Irgendwann hatte man dann auch mal raus, wie das so alles mit dem Internet funktioniert. Ich weiß zwar nicht mehr wie genau ich auf Chats gekommen bin, aber der erste Chat in dem ich war, war der des Radiosenders "Antenne T.". Und ich fand das sowas von sinnlos. Man schreibt mit wildfremden Leuten über verschiedene Sachen. Toll ... ich hab mich gefragt, was das für einen Sinn hat. Also ich hatte mich nun dort angemeldet und war da in so einem Chatroom und hab einfach nur mitgelesen und mal Hallo oder so geschrieben. Hat auch ne Weile gedauert, bis ich verstanden hab, was das mit diesen privaten Nachrichten auf sich hatte. Irgendwie fand ich das komplette Zeitverschwendung aber war auch mal interessant zu sehen, worüber sich die Leute so unterhalten.

Obwohl sie sich an das für sie erste Chatprogramm noch erinnert, konnte sie sich nicht ins Gedächtnis rufen, wie genau sie überhaupt auf das Chatten gekommen war. Dies könnte einerseits bedeuten, dass sie mit der Chatkommunikation spontan begann, auf der anderen Seite aber auch, dass sie die Chatkommunikation nicht als separaten Teil des Internets, sondern beide en bloc betrachtete. Eine weitere Begründung könnte m. E. sein, dass es sich bei ihrer Chatkommunikation damals noch nicht um eine biographisch wichtige Tätigkeit handelte. Gleich nach der ersten Begegnung mit dem Chat erfuhr *Katja* eine Differenz zwischen ihrem eigenen realen Offline Milieu und dem virtuellen Milieu der Chatkommunikation. Dass man sich mit fremden Leuten in den Chaträumen offen über Verschiedenes unterhält, hielt *Katja* anfänglich für „sinnlos“. Daher dachte sie an dieser Stelle über die Signifikanz ihrer neuen Beschäftigung nach. Anscheinend wusste *Katja* schon damals, was sie in diesem neuen virtuellen sozialen Raum *nicht* wollte, was ihr ermöglichte, sich *davon* kritisch zu distanzieren. Anfangs interessierte sich *Katja* für öffentliche Chaträume und fing an, mitzulesen und kurz zu kommunizieren. Allmählich konnte sie sich mit Eins-zu-Eins-Chatkommunikation (private Nachrichten) aus. Dass *Katja* sagt, dass es „ne Weile“ gedauert hat, bis sie verstanden hat, „was das mit diesen privaten Nachrichten auf sich hatte“, und dass sie von keiner Hilfe diesbezüglich erzählte, weist darauf hin, dass sie sich bei der Bewältigung dieser Differenzerfahrung mit und in dem Chat explorativ und experimentell verhielt. Es könnte aber auch sein, dass sie eine Anleitung zum Chatten genutzt hat, davon hat sie jedoch nicht berichtet. Hier ist auch

darauf zu achten, dass *Katjas unregelmäßige und sekundäre* Beschäftigung mit dem Chat , *je nach Freizeit*, m. E. darauf hinweist, dass sie dieser neuen Tätigkeit bis zu jenem Zeitpunkt noch keine biographische Bedeutung beigemessen hatte.

Während *Katja* den Chat (in *Antenne T.*) nach ihrer ersten (passiven) Erfahrung also für sinnlos hielt, empfand sie ihn, mit dem Erwerb neuer Kompetenzen im Umgang damit einhergehend, allmählich als interessanten Zeitvertreib, wobei sich „interessant“ hier auf Neugierde bezieht. Deutlich ist in dieser Phase, dass dabei von einer *aktiven* Chatbeteiligung kaum die Rede ist. Diese Haltung gegenüber dem Internet, als interessante Zeitverschwendung, war anscheinend keinem bestimmten Orientierungsrahmen zuzuordnen. M. E. dauerte es daher nicht lange, bis *Katja* das Interesse am Chatten im ersten Chatprogramm (*Antenne T.*) wieder verlor. Dazu erzählt sie (Z. 294-299):

Ich hab also auch diese Chatterei mit Abstand und Vorsicht betrieben. Ich bin zwar in mancher Hinsicht naiv, aber Gott sei Dank hab ich nie irgend so nem Penner, den ich 5 Minuten kenne, meine Nummern gegeben. Naja, ich war also in der 11. Klasse das erste mal chatten. Aber nicht regelmäßig. Und irgendwann hatte ich auch das Interesse daran verloren und es einfach sein gelassen. Ich kann mich auch nicht erinnern, seit dem jemals wieder in diesem Chat gewesen zu sein.

Wegen für *Katja* nicht passender Interessen (wie z. B. sexueller, Z. 286f.) oder für sie fremder Verhaltensweisen (wie z. B. des raschen Telefonnummernauswechsels, Z. 290ff.) mancher Kommunikationspartner betrieb sie „*diese Chatterei mit Abstand und Vorsicht*“. Die für *Katja* erstaunlichen und fremden Handlungspraxen in der Chatkommunikation, die ihr auch manchmal Angst machten (Z. 293f.), deuten darauf hin, dass sich *Katja* mit Verhaltensweisen konfrontiert fand, die von ihren tradierten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern abwichen. Auf dieses Neue versuchte *Katja* entsprechend zu reagieren. Obwohl ihr dies nicht immer gelang, da sie sich als „in mancher Hinsicht naiv“ bewertet, ist hier zu bemerken, dass sie sich in diesem Raum, auch wenn nur in ersten Ansätzen, orientieren konnte.

Sie erinnert sich daran, dass sie damals „*nicht regelmäßig*“ chattete. Dies könnte m. E. einerseits durch die Unregelmäßigkeit ihrer Beschäftigung mit diesem Chatprogramm begründet sein, andererseits aber dadurch, dass sie in diesem Chatprogramm keine bedeutenden Begegnungen erlebte. Anscheinend waren ihre Begegnungen mit den anderen Kommunikationspartnern hier eher oberflächlich und entsprachen nicht ihren Interessen, oder aber solche Begegnungen weckten von vorneherein kein Interesse bei ihr.

Nach der erfolgreichen Beendung des Gymnasiums bewarb sich *Katja* Ende 2004 für eine schulische Ausbildung in Dresden, für die sie dann eine Zusage bekam. Für diese Ausbildung zog sie im Juli 2005 zusammen mit einer Schulkameradin nach Dresden um, womit sich für *Katja* eine geographische Unabhängigkeit vom familialen Milieu ergab. Dort fängt für sie eine neue Phase der Beschäftigung mit der Chatkommunikation und der Auseinandersetzung mit dieser Technologie an. Interessant für *Katjas* nun folgenden interkulturell transformatorischen Bildungsprozess ist die Tatsache, dass sie jetzt englisch- und französischsprachige Chats besuchte. Dazu erzählt sie (Z. 394-401):

Später dann bin ich auf die Idee gekommen, mal in Chatrooms anderer Länder zu schauen. Zu erst kam mir da FRankreich in den Sinn und da ich nur Yahoo kannte, hatte ich es darüber versucht, aber darüber gab es keinen Chat. Hab erst viel viel später mitbekommen, dass man da ja auch über Lycos reinkommt. Also hab ich das erst einmal mit dem englischen Chat versucht. Am Anfang nix verstanden, aber ging dann irgendwann irgendwie. Dort hab ich auch viele Leute kennen gelernt. Und aus diesem Chat bin ich auch jetzt noch mit wenigen Leuten in Kontakt (sind 4 Leute). Zu Chattern aus dem deutschen Yahoochat hab ich Kontakt zu 2 Personen. Und die hab ich auch getroffen.

In den englisch- und französischsprachigen Chaträumen hat *Katja* „*viele Leute kennengelernt*“. Mit vier Kommunikationspartnern steht sie noch immer in Kontakt. Demgegenüber hat sie nur zwei Onlinebekanntschaften aus deutschsprachigen Chaträumen, mit denen sie sich auch offline traf. Hier kündigt sich eine interkulturelle

Erfahrung Online an, zumal sie auch von vielen Bekanntschaften aus englisch- und französischsprachigen Chaträumen berichtete, wobei sie bis dahin von deren unterschiedlichen Zugehörigkeiten nichts ausdrücklich erwähnte. Nun entfaltete sich bei *Katja* ein weitergehendes Interesse für den Chat, in dem sie zur damaligen Zeit auch Menschen *über* das eigene sprachliche Milieu hinaus begegnen konnte. Wichtig für den hier rekonstruierten Bildungsprozess *Katjas* ist ihre Online-Begegnung mit einem der zwei Kommunikationspartner, die sie, wie sie oben erzählt, auch getroffen hat und der „weder hier geboren noch hier aufgewachsen noch Deutscher“ (Z. 430) ist. Zu ihrer signifikant interkulturellen Begegnung führt *Katja* aus (Z. 425-427):

Also ich kannte die beiden schon eine Weile, bevor ich sie getroffen habe. Sie studieren beide an der Uni in Dresden. Mit dem einen hab ich mich 2 Mal oder so getroffen, den anderen treffe ich nach wie vor regelmäßig. mit den beiden meinte ich die aus dem dt. yahoochat.

Katja erzählt, dass sie diese erst traf nachdem sie mit ihnen regelmäßig und über lange Zeit gechattet hatte. Von diesen Chatbekanntschaften erzählt sie weiter und sagt, dass sie sich mit dem einen, der wie oben erwähnt, „weder hier geboren noch hier aufgewachsen noch Deutscher“ ist, *immer noch regelmäßig* treffe. Das bedeutet, dass sie dieser Begegnung eine hohe Bedeutung beimisst. Hier kündigt sich anscheinend eine bedeutende interkulturelle Begegnung mit einem Kommunikationspartner unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeit an, die sich durch eine weitere *face-to-face*-Begegnung bewährte. An einer anderen Stelle geht *Katja* erneut und detaillierter auf diese interkulturelle Begegnung ein und erzählt (Z. 448-467):

Ich kannte bis vor zwei Jahren eigentlich auch keine Ausländer weiter. Aber, dann vor 2 Jahren (und jetzt kommt das Chatten wieder ins Spiel) hab ich einen Moslem übers Internet kennen gelernt. Er hatte sich für die Uni in meiner Stadt beworben, wurde angenommen aber er kannte niemanden von hier. Also hat er sich dann bei Yahoo angemeldet und im Chatraum "D." nach Helfern gesucht. Gelandet ist er dann bei mir. Dachte erst, er will mich auf den Arm nehmen, denn er hatt sich einen deutschen

Nicknamen zugelegt und schrieb die ganze Zeit auf Englisch mit mir. Also hab das zunächst nicht ernst genommen und er ging mir auch ein bisschen auf die Nerven. Irgendwie haben wir dann doch weiter geschrieben und dann haben wir E-Mailadressen ausgetauscht und fortan per E-Mail geschrieben. Über Religion oder sowas hatten wir uns nie unterhalten. Ich bin mir mittlerweile nicht mal mehr sicher, ob er mir da überhaupt gesagt hatte, dass er Moslem ist. Ich hab damals überhaupt nicht an sowas gedacht. Irgendwann hat er sich nen Messenger zugelegt und wir haben statt E-Mails zu schreiben über den Messenger geschrieben. Und dann wars schließlich soweit und er is nach D-Stadt gekommen. Auch wenn wir vorher nie über den Islam gesprochen hatten, wurde ich gleich an dem Tag, an dem wir uns das erste Mal trafen, damit konfrontiert, weil RAMADAN ein paar Tage zuvor begonnen hatte. Wir haben uns jeden Tag getroffen, weil er ja sonst nicht wusste wohin und außer mir kannte er niemanden. Also er hat mir so verschiedene Dinge erklärt, die mit dem Islam zu tun haben. Warum gefastet wird, was man da überhaupt macht, wenn man fastet und sonstige Sachen, die für mich "Westler" unverständlich waren.

Obwohl nicht ausdrücklich erwähnt, hatte *Katja* im Raum der Chatkommunikation die ersten signifikanten Kontakte mit Ausländern und ihren Kulturen. Die Chatkommunikation war für sie das Fenster zu anderen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten, da sich für sie im realen Leben nur wenige bzw. keine Möglichkeiten ergaben, mit Menschen anderer Herkunftskulturen in Kontakt zu kommen und diese Begegnungen produktiv zu verarbeiten. *Katjas* erste bedeutende Online-Begegnung mit einem Nichtdeutschen (aus dem Kontext des Interviews erschließt sich, dass es sich um einen Syrer handelte), der damals nach einem Studienplatz in Dresden suchte, fand zwei Jahre vor diesem Interview im Chatprogramm Yahoo (im Chatraum *D.*) statt. Da sie dem Chatten mit fremden Leuten keine Glaubwürdigkeit mehr beimaß (z. 390-396), beschränkte sie den Kontakt mit ihm zunächst nur auf den Austausch von Emails und Chatten in einem öffentlichen Chatraum. Auf seine von ihr unterschiedliche

Religionszugehörigkeit eingehend, erzählte *Katja*, dass das Thema Religion und seine religiöse Zugehörigkeit damals weder von ihr noch von ihm in den Chaträumen und in den Emails angesprochen wurde. Dazu betont sie, dass sie damals sogar „*überhaupt nicht an sowas gedacht*“ hatte. In einer zweiten Phase ihrer Onlinebekanntschaft chatteten sie durch einen Messenger, mit dessen Hilfe man seine Chatkommunikation auf eine Freundesliste beschränken kann, anstatt Emails auszutauschen und in Chaträumen zu kommunizieren. Die interkulturelle Begegnung mit diesem Bekannten aus dem Chat setzte sich *über* die Grenzen des Chats hinweg fort. Allerdings betont sie, dass erst nachdem er aus dem Ausland nach D-Stadt gekommen war, das Thema seiner Religion und Religiosität angesprochen wurde. Anschließend erzählt sie, dass sie direkt, als sie sich „*das erste Mal trafen*“, mit dem Thema Islam „*konfrontiert*“ wurde, „*weil RAMADAN*¹⁵⁵ ein paar Tage zuvor begonnen hatte“. Daraufhin erwähnt sie, dass sie viel Zeit miteinander verbrachten, da er außer ihr keine anderen Bekannten in D-Stadt hatte. Durch die weitere Rekonstruktion von *Katjas* interkulturellem Bildungsprozess wird aber deutlich, dass dies nicht der einzige Grund für die regelmäßigen Offlinetreffen war, sondern auch die schon zuvor *im Chat* entstandene Freundschaft, welche, wie später deutlich wird, der Auslöser für neue religiöse Interessen wurde.

Das durch diese interkulturelle Begegnung ausgelöste religiöse Interesse setzte *Katja* in einer Form des religiösen Wissensaneignungsprozesses fort. An dieser Stelle dokumentiert sich in Bezug auf die anderen Fälle eine Ähnlichkeit, aber auch ein Unterschied, worauf ich im Rahmen der Ausarbeitung der Phasentypik in *Kapitel (6)* eingehen werde. Zu dieser Phase erzählt *Katja* (Z. 467-474):

Außerdem gibts auch an meiner Schule eine Muslima. Mit ihr bin ich ein paar mal ins Gespräch gekommen und sie hat mir sehr viele interessante Broschüren gegeben. Über alle möglichen Themen, die den Islam betreffen. Und dann, als ich ab und zu noch im englischen Chat unterwegs war, hab ich auch noch paar Muslime aus Nordafrika kennen gelernt. Und wenn ich jetzt so drüber nachdenke, könnt ich mir vorstellen, dass ich allesamt sehr genervt haben muss. Hab ja schließlich viel wissen wollen. Nuja, hab dann auch den

¹⁵⁵ Ramadan ist der neunte Monat des islamischen Mondkalenders und der islamische Fastenmonat.

Koran gelesen, ein paar Hadithe¹⁵⁶. Im Allgemeinen passt der Islam zu mir und meinen persönlichen Vorstellungen (oder pass ich zum Islam??).

Die anfängliche Phase von *Katjas* religiösem Such- und Erkundungsprozess war maßgeblich dadurch gekennzeichnet, dass sie aus *der Sichtweise der Anhänger der zu erkundenden Religion* erfolgte. Sie berichtet diesbezüglich von einer weiteren interkulturellen bzw. interreligiösen Begegnung, aber diesmal *Offline*. Es geht um eine „*Muslima*“, mit der sie auf dieselbe Schule ging. Durch diese Kommilitonin setzte sich *Katjas* religiöser Lernprozess weiter fort.

Katja erzählt außerdem von neuen interkulturellen Online-Begegnungen. Diesmal suchte sie *Katja* anscheinend bewusst, mit dem Ziel, sich mehr Wissen über den Islam anzueignen. Interessanterweise fanden diese Begegnungen in englischsprachigen Chaträumen statt. Das bedeutet, dass *Katja* in dieser Phase nach interkulturellen bzw. interreligiösen Begegnungen *über* die Grenzen der eigenen Sprache hinaus suchte. Ihre religiösen Interessen beschränkten sich nicht mehr auf den Rahmen des Offline-Lebens, sondern setzten sich im virtuellen Rahmen ihrer Chatkommunikation fort. Dies dokumentiert sich, indem sie erzählt, dass sie in den Chaträumen „*auch noch paar Muslime aus Nordafrika kennen gelernt*“ habe, die sie, ihrer Meinung nach, wegen der vielen Fragen nach den Wissensbeständen dieser Spiritualität „*allesamt sehr genervt*“ habe. Hier kündigt sich ein *Spillovereffekt* von *Katjas* religiösem Offline-Interesse auf ihre Handlungspraxis im Rahmen des Chats an. Nach meiner Meinung trug *Katjas* anfängliche interkulturelle Begegnung und die dadurch entstandene Onlinefreundschaft mit dem Syrer zur Entstehung eines solch enormen religiösen Interesses im Rahmen des Chats bei. An dieser Stelle ist auch von großer Bedeutung, auf *Katjas* von den Eltern untersagtes und abgelehntes Interesse am Religionsunterricht in der Schule hinzuweisen, welches m. E. ebenfalls zur Entstehung des religiösen Interesses beitrug. Offensichtlich dokumentiert sich hier eine Abneigung gegen das Handeln gemäß fremder Erwartungsrahmen. Während *Katja* in der Schule keinen Religionsunterricht besuchen durfte, war ihre Beschäftigung mit dem Thema Religion jetzt durch Entscheidungsunabhängigkeit von ihren elterlichen Einflüssen geprägt. Mit anderen Worten: Jetzt entstand für das in der Schulzeit durch die Fremdbestimmung ihres elterlichen Rahmens unterdrückte religiöse Interesse (Interesse

¹⁵⁶ Dieser Begriff steht für die Überlieferungen über Mohammed und seine Anweisungen, nachahmenswerte Handlungen, Billigungen von Handlungen Dritter, Empfehlungen und vor allen Dingen Verbote und religiös-moralische Warnungen.

an Religionsunterricht) ein neuer Möglichkeitsraum, nachdem sie sich geographisch aus der Abhängigkeit des familialen Rahmens abgelöst hatte. Über die begrenzten Zugangsmöglichkeiten zum Thema Islam erzählt *Katja* an einer anderen Stelle (445-448):

Über den Islam kannte ich nur das, was ich in der Schule gelernt hatte und was man in den Medien berichtete. Islamismus, Terrorismus und Islam waren für mich irgendwie immer das Gleiche. Und in meiner neofaschistischen Umgebung war und ist da kein Platz für sowas.

Hier betont *Katja*, dass sie zu wenig über den Islam wusste, da sie, wie oben erwähnt, ursprünglich aus einer Umgebung kommt, wo das Thema Islam offensichtlich eine negative und oberflächliche Bedeutung hatte. Für sie waren die TV-Berichte auch weder genau noch genug. An dieser Stelle erkannte *Katja* und reflektierte ihren begrenzten Horizont bezüglich dieses Themas. Dies weckte bei ihr das religiöse Interesse, welches eine Suchbewegung nach anderen, besseren Zugangsmöglichkeiten zu diesem Thema implizierte. *Katja* hatte anscheinend bis zu diesem Zeitpunkt gar keine Beschränkung ihres Interesses und des damit verbundenen religiösen Lernprozesses erfahren.

Katjas religiöser Lernprozess setzte sich über die Grenzen der Sichtweise der Mitglieder des Islams hinaus fort. Dies dokumentiert sich in ihrem Lesen und ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Kern dieser Religion: nämlich dem Koran und den Hadithen. Dies war m. E. ein Wendepunkt, wo ihre religiösen Reflexionen zu einer religiös existenziellen Einstellung führten. Dies dokumentiert sich in ihrer Aussage: „*Im Allgemeinen passt der Islam zu mir und meinen persönlichen Vorstellungen (oder pass ich zum Islam??)*“. An einer anderen Stelle erzählt sie (Z. 519-522):

Also nachdem ich ein bisschen was über den Islam von meinem Bekannten und meiner Schulfreundin erfahren hatte, hab ich dann, als ich 2007 in Frankreich war, den Koran gelesen und auch andere Bücher. Ich hatte dort kein Internet, das heißt, ich konnte in meiner Freizeit nix weiter im Internet recherchieren.

Aus dieser Erzählung wird auch deutlich, dass *Katjas* Betonung, dass sie sich mit der Kernliteratur des Islams beschäftigte, keineswegs einen Verzicht auf die interaktive

Online Auseinandersetzung mit diesem Thema bedeutete. Dies begründet sie argumentativ damit, dass sie damals (zur Zeit des Praktikums in Frankreich) kein Internet hatte. Der folgende Schritt in *Katjas* religiösem Lernprozess, welcher in ihren Bildungsprozess mündet, verkörpert sich in einer Form symbolischer Selbstzuschreibung zu der Religion. Zu diesem Schritt erzählt sie (Z.522-525):

Nach meiner Rückkehr (September 2007) hab ich den Ramadan mitgefastet und danach bin ich zum Islam übergetreten. Es hat noch ein paar Wochen gedauert, bis ich mir meine ersten Kopftücher gekauft hab. Vorher hab ich meine Haare immer irgendwie durch Mütze oder Kapuze bedeckt.

Dass *Katja* eine religiöse Handlungspraxis schon *vor* ihrem Übertritt zum Islam praktizierte, könnte dadurch begründet werden, dass der Übertritt zu dieser Religion nur symbolisch als Bekenntnis der Zugehörigkeit dazu erfolgte. Wichtig ist, dass *Katja* die für sie einmal fremd gewesenen Wissensbestände in ihren Habitus integrierte, um ihre Religiosität dann in einer Handlungspraxis zu entwickeln. Daher hat sie „den Ramadan mitgefastet“, bevor sie konvertiert war. Das wird auch an einer anderen Stelle deutlich, wo sie vom Beten nach dem Ritus der neuen Religion erzählt, auch vor ihrem Übertritt zum Islam. Dazu erzählt sie (Z. 527): „Noch bevor ich mir die Kopftücher zugelegt hatte hab ich auch angefangen zu beten“.

Die zweite Handlungspraxis (hier das Tragen des Kopftuches als Zugehörigkeitszeichen zum Islam und Bekenntnis dazu) erfolgt in *Katjas* Fall erst nach dem Übertritt zu der neuen Religion. Damit entsteht für *Katja* eine neue Form der praktischen Religiosität. Wie in einem späteren Erzählabschnitt (Z. 535-544) deutlich wird, stieß *Katja* deswegen auf eine ablehnende Haltung ihres Umfeldes, vor allem der eigen Mutter, die nicht verstehen konnte, wieso sich *Katja* verhüllte. Die Handlungspraktiken des Betens und des Fastens können, im Unterschied zur Repräsentation, normalerweise verheimlicht werden. Dass *Katja* sagt: „Vorher hab ich meine Haare immer irgendwie durch Mütze oder Kapuze bedeckt“, deutet meines Erachtens darauf hin, dass sie die Fremdrepräsentation in ihrem sozialen Umfeld vermeiden wollte, da sie anscheinend wusste, dass eine solche Fremdrepräsentation mit einer Konfrontation verbunden war.

Die Fortsetzung des religiösen Lernprozesses erfolgte jetzt online, nämlich in einem Chatservice für Text, Sprache und Videochats (*Paltalk*¹⁵⁷). Dazu erzählt sie (Z. 415-417)

und ansonsten hab ich mir neulich Paltalk installiert, weil mir eine Freundin davon erzählt hat. Aber das hab ich nicht aus Gründen der Langeweile gemacht, sondern eher wegen Vorträgen und so, die man über Paltalk hören kann.

Nachdem *Katja* noch „einige Male im französischen Lycoschat“ war, erfuhr sie durch eine Freundin von *Paltalk*. Zum ersten Mal betont *Katja*, dass sie ein Chatprogramm aus *Interesse* benutzte und nicht mehr nur aus *Langeweile*, wie es am Anfang ihrer Beschäftigung mit der Chatkommunikation der Fall war (Z. 249). Interessant für sie waren die religiösen Vorträge (Z. 440), die dort angeboten werden. Dies wird an einer anderen Stelle deutlicher, denn sie erzählt (Z. 529-535):

Und diese Freundin hatte mir dann erzählt, dass es ein Chatprogramm gibt, welches Paltalk heißt, wo Vorträge über den Islam gesendet werden und wo man auch online direkt live Arabisch oder andere Sachen noch über den Islam lernen kann. Nach einiger Zeit hab ich mir das dann auch auf meinem PC installiert. Es hat etwas gedauert, bis ich damit zurecht kam, weil es da so viele Möglichkeiten und verschiedene Räume zu allen möglichen Themen gibt. Ich fand ganz interessant weil man Sachen erfahren konnte, die man noch nicht wusste.

Hier entwickelte sich für *Katja* eine neue Rolle der Internetkommunikation. Ihren religiösen Lernprozess wollte sie jetzt *bewusst und themenbezogen* online fortsetzen. Sie begann, in diesem Raum gezielt und nach einer bestimmten Themenrichtung (hier Islam) zu suchen. Dies könnte meines Erachtens auf zweierlei Weise begründet sein: Erstens war ein Zugang zu einem solch bunten Angebot zu ihrer neuen Religiosität, wie z. B. Vorträge und Diskussionen in diesem Bereich, in ihrem Offline-Umfeld vermutlich nicht so einfach zu finden und nicht zu jeder Zeit möglich. Zweitens war der virtuelle Vorteil solcher Vorträge, an denen *Katja* sowohl schriftlich als auch mündlich anonym teilnehmen

¹⁵⁷ <http://de.paltalk.com/>

konnte, dass sie nicht wie in der Offline-Teilnahme an solchen noch nicht vertrauten Themen gehemmt zu sein brauchte.

Zu der Einstellung von *Katjas* Eltern bezüglich dieses Neuen in ihrem Leben führt *Katja* aus (Z. 535-544):

Meine Eltern hatten übrigens in der Zwischenzeit auch mitbekommen, dass irgendwas anders war. Meine Eltern wohnen in einem anderen Ort und ich hatte dann, als ich sie immer mal besuchte, meinen Koran mitgenommen um drin zu lesen und auch um meinen Eltern zu zeigen, dass ich mich damit beschäftige. Begeistert waren sie natürlich nicht. Für sie ist Religion auch nix als Quatsch. Und sie dachten, dass das eventuell eine kurzzeitige Macke von mir wäre, weil ich ja den muslimischen Freund hatte, von dem meine Eltern auch wussten. Ich hab ihnen dann immer mal gesagt, wenn mir Sachen aufgefallen sind, die im Islam besser sind im Vergleich zu unserem Leben. Da wurde ich nur von meinen Eltern schief angeschaut als ob ich ne Meise hätte. Also sie haben mich absolut nicht ernst genommen.

Die Tatsache, dass *Katja* ihren Koran zu den Eltern mitnahm, deutet auf eine neue Handlungspraxis bzw. praktische Religiosität hin. Interessant für ihren Bildungsprozess in *Katjas* Erzählung ist, dass sie ab jetzt ihre Lebensgeschichte als Moslem erzählt. Ihre Selbstsicht hat sich verändert. Dadurch hat sich auch ihre Weltsicht verändert. Dinge und Einstellungen, die ihr einmal vertraut waren sind jetzt fremd und entsprechen nicht mehr ihrem Habitus.

Eine religiös bedingte Konfrontation mit dem sozialen Umfeld wurde ausgelöst, nachdem sie durch das Tragen des Kopftuches ihrem Glauben eine symbolische Repräsentationsform gab. Dazu erzählt *Katja* (Z. 525-526):

Meine Freunde haben sich natürlich Sorgen gemacht und wollten mir ständig einreden, dass Religion und so weiter nur Blödsinn sei.

Katjas neue praktische Religiosität (Tragen des Kopftuches) führte auch zu Konfrontationen im familialen Milieu, vor allem mit der Mutter. Zur Reaktion ihrer Mutter (Z. 569-572):

Ich hatte sie dann 2 Wochen, nachdem das passiert war, angerufen. Seit dem diskutieren wir immer wieder darüber. Und meine Mutter versteht es auch bis heute nicht, wieso ich mich verhülle. Sie meint, sie kann das mit dem anderen Glauben nachvollziehen, aber das mit dem Kopftuch kann sie absolut nicht verstehen.

Anscheinend zwecks einer Vermeidung weiterer Dauerkonfrontationen mit den Eltern und dem Freundeskreis suchte sie soziale Anschlüsse aus dem Milieu ihres neuen sozioreligiösen Kontexts. Dazu erzählt sie (Z. 587-596):

Ich bin dann auch regelmäßig zu dem Muslima-Treffen gegangen, was jeden Samstag stattfindet. Das sind alles deutsche Konvertiten. Wir unterhalten uns dort über die verschiedensten Themen, die den Islam betreffen und wir besprechen außerdem den Koran. Damit wir ihn auch richtig verstehen. Fast alle der Frauen sind verheiratet und einige haben auch Kinder und jeder kümmert sich um jeden - wie eine große Familie. Ich bin froh, dass es das gibt. Die Freunde aus meinem Dorf wissen bis auf 2 Personen eigentlich nichts von meiner Konversion. Aber es hat bis jetzt auch keiner wieder nach mir gefragt, was mal wieder zeigt, mit was für tollen Freunden ich aufgewachsen bin. Allerdings stört mich das überhaupt nicht. Mich stört es nicht, weil ich hier in D-Stadt neue Freunde gefunden hab. Und damit mein ich die Muslime, mit denen ich recht viel Zeit verbringe.

Eine Suchbewegung nach neuem soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext, und passenden sozialen Anschlüssen bekam für Katjas Lebensführung große Wichtigkeit. Es entwickelte sich eine soziale Gebundenheit an diese Kontakte. Dies dokumentiert sich u.a. darin, dass Katja ihr neu entstandenes, spirituell gerahmtes Milieu als „Familie“

bezeichnet. Dass *Katja* sagt, dass sie froh sei, „*dass es das gibt*“, verweist darauf, dass sie auf der einen Seite mit dem neuen Milieu zufrieden ist und somit hier eine Passung zwischen ihrem Selbst und ihrer Welt findet. Auf der anderen Seite verweist dies auf eine biographische Bedeutung dieser neuen Lebensweise. Dies geht mit dem Verlieren des alten Freundeskreises einher, obwohl *Katja* dabei implizit zu verstehen geben will, dass sie sich so einen Bruch mit dem alten Freundeskreis nicht gewünscht hatte. Dies dokumentiert sich darin, indem sie sagt: „*Aber es hat bis jetzt auch keiner wieder nach mir gefragt, was mal wieder zeigt, mit was für tollen Freunden ich aufgewachsen bin*“. Jedoch war das für sie und ihre neue Lebensführung nicht problematisch, da sie „*neue Freunde gefunden*“ hatte, die wie oben erwähnt zu ihrem neuen Habitus passten und somit zu ihrer Integration in den neuen soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext führen konnten.

Am Ende geht *Katja* erneut auf ihre Beschäftigung mit der Chatkommunikation ein. Obwohl das Thema Chat wenig (zumindest in der zweiten Hälfte ihrer Biographie) in Erscheinung trat, darf nicht in Abrede gestellt werden, dass sich *Katja* regelmäßig mit dem Chat beschäftigt. Dazu erzählt sie (Z. 601-606):

Heute chatte ich überhaupt nicht mehr in Chats wie Yahoo oder so. Ab und zu bin ich bei Paltalk noch online, um ein paar Vorträge zu hören. Ich benutze nach wie vor noch Messenger wie MSN oder Skype, aber dabei unterhalte ich mich ausschließlich mit Freunden, die auch persönlich kenne. Allerdings sind dabei auch Einige, die ich bis jetzt noch nie im realen Leben getroffen habe. Aber ich kenne sie schon eine Weile und es stört mich auch nicht weiter.

Nachdem sich *Katja* biographisch gemäß dem neuen Habitus in ihrem sozialen Offlineumfeld situiert hatte, sieht sie anscheinend keine Notwendigkeit mehr, nach virtuellen sozialen Anschlüssen zu suchen. Vergleicht man ihre problematische Sozialität, die in dem Neuen in ihrem Leben zustande kam, so lässt sich hier vermuten, dass die Chat-Freunde in ihrem Chat-Messenger in ihren neuen soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext passen. Dass *Katja* erneut auf ihre Beschäftigung mit der Chatkommunikation eingeht, könnte dreierlei Gründe haben: Erstens könnte dies ein Hinweis auf die wichtige Rolle der Chatkommunikation bei der Entstehung ihrer neuen

Religiosität und der damit verbunden Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen sein. Zweitens, weil *Katja* im Hintergrund weiß, dass der Interviewer sich in erster Linie für ihre Beschäftigung mit der Chatkommunikation interessiert. Und drittens, um zu verstehen zu geben, dass die Chatkommunikation für sie im Bereich ihrer transformatorischen Bildungsprozesse, ihren Beitrag bereits geleistet hat und nicht mehr im Vordergrund steht, da sie ihre jetzige Beschäftigung auf Messenger, d. h. auf Freundes- und Bekanntenliste beschränkt und nicht mehr nach neuen Kontakten sucht.

6 Die Phasen eines interkulturell transformatorischen Bildungsprozesses und der Beitrag des Chats dazu

In diesem Kapitel werden sowohl eine sinngenetische Typenbildung zum Phasenverlauf eines interkulturell transformatorischen Bildungsprozesses als auch der Beitrag des Chats dazu ausgearbeitet. Der empirisch rekonstruierte Bildungsprozess ist, wie oben erwähnt, am Beispiel von Transformation des Habitus (bzw. Entstehung eines neuen Habitus) und der daraus resultierenden Entstehung eines neuen sozio-kulturellen bzw. sozio-religiösen Kontexts dargestellt. Mit Habitustransformation wird hier nicht Transformation des Gesamthabitus gemeint, sondern eines Teilaspekts des Habitus. Wie bereits angesprochen, verstehe ich unter Transformation des Habitus die Entstehung von Neuem in einer Habitusdimension. Die Habitustransformation geht mit einer Neuentstehung von Kapitalien, vor allem mit einer Umstrukturierung inkorporierten kulturellen Kapitals (darunter auch religiösen/spirituellen Kapital) einher. Im Anschluss an die auszuarbeitende Phasentypik wird gezeigt, wie der Chat und die Beschäftigung damit zu solchen Prozessen beitragen. Meines Erachtens ist es kaum möglich, diese Beiträge des Chats *empirisch* zu erläutern, ohne sie *im* Rahmen und im Laufe des *gesamten* Bildungsprozesses in den jeweiligen einzelnen Fällen aufzuklären, da sie ja nie isoliert stattfinden. Um zu vermeiden, von einem pauschalen Bildungsbeitrag des Chats zu reden, werden die Fälle vor dem Hintergrund der auszuarbeitenden Phasen des Bildungsprozesses und dem Beitrag des Chats zu diesen Prozessen untersucht, wobei die Gewichtung dieses Kapitels auf dem *Beitrag* des Chats liegen wird.

Dieses Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte: Im Abschnitt (6.1) werden die Phasen in der Vorgeschichte des Bildungsprozesses rekonstruiert. Im Abschnitt (6.2) wird im ersten Schritt die Rekonstruktion der Phasen des Bildungsprozesses dargestellt, wobei im Anschluss an jede ausgearbeitete Phase eine solche Analyse in Bezug auf die einzelnen Beiträge des Chats zu den Bildungsprozessen in den jeweiligen Fällen durchgeführt wird.

6.1 Zwei Phasen der Vorgeschichte des Bildungsprozesses

In drei der vier Biographien, nämlich in *Helenas*, *Olgas* und *Katjas*, ist deutlich, dass sich die Beteiligten für kulturelle Dimensionen (vor allem religiöse) interessieren, die alles

andere als ein selbstverständliches Konzept ihres familialen Milieus zu sein scheinen. Diese frühen religiösen Interessen wurden durch die jeweilige familiäre Rahmung fremdbestimmt und somit untersagt. Diese Phase, die maßgeblich in der Kindheit ablief, beinhaltet eine Unterordnung gegenüber dem Willen der Familie (bzw. der Eltern) und dadurch eine Vermeidung einer Konfrontation mit ihr (vor allem wegen des Jung-Seins und der damit zusammenhängenden finanziellen und räumlichen Abhängigkeit von der Familie). Wie es auch der Fall bei *Helena* war, musste sich *Katja* dem Willen ihrer Familie in dieser Phase unterordnen, vor allem wegen ihres jungen Alters und somit wegen der Abhängigkeit von diesem Milieu. Zwar erzählt *Olga* nicht von einer milieuspezifischen Verleugnung ihrer frühen religiösen Offenheit, es wird aber bei ihr deutlich, dass die differente Einstellung ihrer Familie (zumindest die ihres Vaters) und die damit beschränkten Zugangsmöglichkeiten zu diesem Interesse schon früh auf eine Differenzierung zwischen ihrem (religiösen) Interesse und dem ihres familialen Milieus hindeuten. Im Gegensatz zu diesen drei Fällen musste *Kila* diese Phase anscheinend nicht durchlaufen. Das Thema Religion war ohnehin in ihren Erzählungen aus der Kindheit nicht präsent. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Thema Religion und Religiosität während der Kindheit aufgrund ihrer Krankheit und der hierdurch gegebenen schulischen und sozialen Probleme für sie im Hintergrund stand.

Die zweite Phase der Vorgeschichte des Bildungsprozesses zeichnet sich in dem Einsteigen in den Chat und in der Auseinandersetzung mit dessen kommunikativer und sozialer Fremdheit ab. Die Wichtigkeit dieser Phase liegt vor allem darin, dass dadurch neue, von den habitualisierten Kommunikationsformen der Beteiligten abweichende Kommunikationsformen und Orientierungen entstanden. Dieses Neue konnte m. E. für sie produktive Begegnungen im virtuellen und sozialen Kommunikationsraum der Chatkommunikation ermöglichen.

Diese Phase ist durch eine Auseinandersetzung mit der kommunikativen Fremdheit des Chats und den damit verbundenen (fremden) Verhaltensweisen der darin Chattenden gekennzeichnet. Im Kontext des Chats entsteht für die Akteure eine Nichtübereinstimmung zwischen den Entstehungs- und den Anwendungsbedingungen ihrer habitualisierten kommunikativen Verhaltensweisen. D. h., die Kommunikationspartner betreten einen sozialen Raum, in dem diese Verhaltensweisen unpassend sind. Bei allen vier Fällen entstanden anfänglich Situationen, in denen die übliche Art des Kommunizierens nicht mehr angemessen und passend war. Zwar spielte diese Phase eine entscheidende Rolle für

die Bildungsprozesse der Betroffenen, ihrem Einsteigen in den Chat ging aber keineswegs die Absicht voraus, sich mit dem Thema Religion und Religiosität, welches bei den Fällen *Helena*, *Olga* und *Katja* von dem familialen Milieu einst unterbunden worden war, zu beschäftigen.

In dieser Phase waren die Art und der Zweck der Beschäftigung je nach Fall unterschiedlich. Die anfängliche Erfahrung mit dem Chat war in den vier untersuchten Biographien maßgeblich durch das Interesse an sozialen Kontakten gekennzeichnet. Für *Helena*, *Olga* und *Kila* fungierten die Online-Kontakte als Entschädigung (auch wenn nur teilweise) für den Mangel an sozialen Kontakten in ihrem sozialen (Offline-)Umfeld. Für *Olga* standen außerdem Motive zur Identitätsbildung im Vordergrund. Für sie bestand die Wichtigkeit des Chats vor allem darin, dass sie außergewöhnliche Orientierungen und Bedürfnisse hatte, für welche sie im Offline-Leben, aufgrund mancher ihrer sozial gehemmten Verhaltensweisen und der daraus folgenden mangelnden Geselligkeit, kein oder wenig Verständnis bzw. Zugangsmöglichkeiten gefunden hätte. Der Chat hatte für ihre zaghaften Offline-Verhaltensweisen einen Enthemmungseffekt und funktionierte für sie als Trainings- und Proberaum, wo sie neue Verhaltensweisen ausprobierte, die sie später im sozialen Umfeld artikulieren konnte.

Während das Einsteigen in den Chat für *Helena*, *Olga* und *Katja* ohne familiäre Beschränkungen erfolgte, musste *Kila* aus kulturellen Gründen auf Konfrontationskurs mit ihrem Bruder gehen, der ohne Erfolg versuchte, *Kila* die Beschäftigung mit dem Chat zu verbieten. Neben dem Umgang mit Hochs und Tiefs während der Betätigung mit dem Chat konnte beobachtet werden, dass alle Beteiligten neue Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten erwarben, welche anschließend den Zugang zu Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Zugehörigkeiten erleichterte, oder auch erst ermöglichte. In dieser Phase ist aber anzumerken, dass sich die Akteure nicht für Kommunikationspartner mit bestimmten kulturellen Hintergründen interessierten. Maßgeblich war das Soziale im Vordergrund, während das Kulturelle bzw. Religiöse noch eher im Hintergrund stand. Schon in dieser Phase ist ein Spillovereffekt der Chat-Tätigkeit auf die (Offline-) Identität und –Sozialität zumindest in einem Fall beobachtbar. Die Beschäftigung mit dem Chat hatte für *Olga* schon am Anfang einen für ihren Offline-Habitus deutlichen Effekt.

Eine starke Integration des Chats in die alltägliche Lebenswelt der Interviewten in den oben dargestellten Fällen wurde schon in *Kapitel (5)* deutlich. Es wurde auch klar, dass die Beteiligten den Chat nicht als außeralltägliche Betätigung erlebten, sondern umgekehrt als alltagsbrauchbaren interkulturellen Interaktions- und Begegnungsraum sowie als Informations- und Wissensressource. Dabei waren die Interviewten in ein relativ dichtes Gefüge von Chat-Beziehungen eingebunden, und ihnen stand durch den Chat ein weites Spektrum und reichhaltiges Potential an interaktiven Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung. Wie oben erwähnt, wurde während der Beschäftigung der untersuchten Personen mit dem Chat deutlich, dass die Beteiligten neue Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten sowie Zugangsmöglichkeiten zu Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten entwickelten. Nach dieser kurzen Rekonstruktion der Phasen in der Vorgeschichte des Bildungsprozesses werde ich nun auf die Rekonstruktion der Phasen der interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse sowie den Chat-Beitrag übergehen.

6.2 Phasen des Bildungsprozesses und der Beitrag des Chats dazu

Ausgehend von den rekonstruierten Bildungsprozessen von vier Fällen (*Helena, Olga, Kila* und *Katja*) lassen sich mindestens vier Phasen des Bildungsprozesses herausarbeiten. Diesen Bildungsprozessen gehen zwei Phasen als Vorgeschichte voran: Das differenzierte Interesse an Religion (teilweise auch spirituelle Irritation) sowie dessen (außer in *Kilas* Fall) Unterbindung im familiären Umfeld, und die Phase des Einsteigens und der Auseinandersetzung mit der neuen sozialen Welt der Chats. Der Bildungsprozess wird durch die erste Phase ausgelöst, und zwar durch *eine signifikant interkulturelle Begegnung*. Darauf folgt die Phase des *Erkundungsprozesses*. Diese zweite Phase mündet in die Phase der *Entstehung des Neuen*; hier: Die Entstehung eines neuen (religiösen) Habitus bzw. einer neuen Religiosität und den damit verbundenen neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen. Der Bildungsprozess vervollständigt sich in der vierten Phase mit dem *Integrationsprozess in den neuen soziokulturellen Kontext*.

Im Rahmen der oben rekonstruierten Bildungsprozesse und im Lichte deren Phasentypik lassen sich vier Beiträge des Chats zu diesen Bildungsprozessen herausarbeiten. Der erste Beitrag, der beim *Auslösen des Bildungsprozesses* geleistet wird, schließt an 'die Phase der *Chat-Begegnung mit interkulturell signifikanten Chatpartnern* an. Der zweite Beitrag, nämlich *der Beitrag bei der interaktiven Erkundung*, wird hauptsächlich im Rahmen der

Phase des *Erkundungsprozesses* geleistet. Der dritte Beitrag, nämlich der Beitrag *bei der Erprobung des Neuen*, kommt erst nach der Entstehung neuer Religiosität und daraus resultierender neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, d. h., erst nach der dritten Phase des Bildungsprozesses. Schließlich knüpft der Beitrag *bei der soziokulturellen Integration* an die Phase des *Integrationsprozess in den neuen Kontext* an. Im Folgenden werden diese Beiträge detailliert herausgearbeitet. Davor muss aber erneut darauf verwiesen werden, dass ich mich auf die *Beiträge* des Chats konzentriere. Dies schließt keineswegs aus, dass sowohl andere Aspekte der internetbasierten Kommunikation, wie z. B. audiovisuelle Interaktionen, als auch Offline-Situationen mit diesen Beiträgen einhergehen, und dass sie einander beeinflussen und ineinander fließen. Jedoch wird eine solche Wechselwirkung nur sekundär angesprochen. Ich möchte auch darauf hinweisen, dass die sprachlichen Unterschiede und Probleme, die verbreitete Möglichkeit einer Identitätstäuschung¹⁵⁸, die unterschiedlichen habituellen Zugänge zu den neuen Medien bzw. dem Chat und die unterschiedlichen technischen Fähigkeiten, wie etwa der Umgang mit Problemen des Turn-Taking und den hierdurch verbundenen Überlappungsmöglichkeiten sowie die technischen Strukturen und Besonderheiten der einzelnen Chatprogramme bzw. Chaträume, in dieser empirischen Untersuchung außer Acht gelassen werden. Diese sind schließlich im Endeffekt mit den Enkulturationsprozessen in der Chat-Kultur eingebunden, was im Rahmen der Vorgeschichte des Bildungsprozesses (knapp) aufgezeigt wurde.

Im Folgenden wird unter jedem Teilabschnitt im ersten Schritt eine komparative Analyse zwischen den Fällen bezüglich der Phasentypik gemacht. Im Anschluss an jede ausgearbeitete Phase wird im zweiten Schritt in den jeweiligen Fällen eine solche Analyse in Bezug auf die einzelnen Beiträge des Chats zu den Bildungsprozessen durchgeführt.

6.2.1 Eine signifikant interkulturelle Begegnung als erste Phase des Bildungsprozesses und der Beitrag der Chat-Begegnung beim Auslösen dieses Prozesses

Die Phase der signifikant interkulturellen Begegnung

Auf die zwei oben ausgearbeiteten Phasen folgt die erste Phase des hier rekonstruierten interkulturell transformatorischen Bildungsprozesses, nämlich eine *signifikant interkulturelle Begegnung*. Betrachtet man Religion als eine Dimension von Kultur, so

¹⁵⁸ Identitätstäuschung „liegt vor, wenn jemand im Internet personenbezogene Daten über sich selbst präsentiert (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Alter, Familienstand, Hautfarbe, Aussehen oder auch Krankheiten, Schicksalsschlägen), die nicht wirklichen Personendaten entsprechen, von den Kommunikationspartnern jedoch als ehrliche Selbstbeschreibungen angenommen werden“ (Döring 2010: 169).

wird hier unter ‚interkulturell‘ auch ‚interreligiös‘ gemeint. Der Sinn dieser Phase liegt vor allem darin, dass dadurch neu entstandene kulturelle bzw. religiöse (u. a. auch persönliche) Interessen, sowohl im Rahmen des Chats als auch in der Offline-Sphäre der Akteure, in Gang gesetzt werden. In allen vier Fällen war das Thema Religion und Religiosität am Anfang der Beschäftigung mit dem Chat nicht präsent. Die Neugier daran wurde erst durch (Online- und Offline-)Begegnungen mit signifikanten Anderen ausgelöst. Für die hier rekonstruierten Bildungsprozesse wurde die interkulturelle Begegnung (sowohl online als auch offline) mit einem Menschen anderer kultureller und religiöser Zugehörigkeiten bzw. Selbstzuschreibung zum Auslöser eines Interesses an dessen Kultur, vor allem seiner Religion und Religiosität, und löste Reflexion darüber aus. Wichtig ist hier, auch darauf hinzuweisen, dass diesen interkulturell signifikanten Begegnungen eine gewisse Unabhängigkeit vom familialen Milieu und eine Distanzierung von diesem vorausgingen. Während diese Unabhängigkeit und Distanzierung sowohl für *Katja* als auch für *Olga* maßgeblich geographisch waren, waren sie für *Helena* und *Kila* in dieser Phase, zumindest nach ihren Erzählungen, ausschließlich durch den Chat oder im Chat möglich. In dieser Phase zeigen sich in den vier Fällen sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten, vor allem in Bezug auf die kulturellen bzw. religiösen Interessen. Während *Helenas* anfängliche religiöse (und dazu auch weitere kulturelle) Neugier einer Bewunderung für den Habitus ihres Onlinefreundes entsprang, welchen *Helena* maßgeblich mit seiner (virtuellen) Religiosität verband, entstand *Katjas* Wissbegierde aus einer Begegnung mit einer für sie fremden religiösen Handlungspraxis ihres einstigen Onlinefreundes, nämlich mit dem Fasten im Ramadan. Allerdings gelten bei *Olga* beide obengenannten Begründungen. Da *Kilas* religiöse Zugehörigkeit derjenigen des signifikanten Chat-Begegneten ähnelte und da ihr im Vergleich mit ihm anscheinend die praktische Religiosität fehlte, betrachtete sie ihn von Anfang an als Auslöser und Helfer bei ihrem religiösen Lernprozess, der in ihren Bildungsprozess mündete, obwohl die Themen Religion und Religiosität anfänglich wegen persönlicher Belange im Hintergrund blieben. Der Unterschied zwischen den vier Fällen liegt aber im Rahmen der Begegnung, welchem dieses religiöse und somit auch ein weiteres kulturelles Interesse anfänglich entsprangen. Während diese Begegnung bei *Helena*, *Katja* und *Kila* im Rahmen der Chatkommunikation in Gang gesetzt wurde, erfolgte sie bei *Olga* in einer Offline-Situation. Ging *Helenas* und *Kilas* religiöses (und kulturelles) Interesse vom Rahmen des Chats aus, so kam dies bei *Katja* erst im Laufe der Chatkommunikation nach

einer *face-to-face*-Begegnung mit ihrem signifikant Anderen zustande. Für *Olga* jedoch kam diese Begegnung mit ihrem signifikant Anderen ausschließlich offline zustande.

Der Beitrag der Chat-Begegnung beim Auslösen des Bildungsprozesses

Die Beschäftigung mit dem Chat gewinnt in den untersuchten Biographien eine neue interkulturell bzw. interreligiös transformative Bedeutung erst nach dem Vorkommen einer *interkulturell-signifikanten* Begegnung. Zwar geht es hier nicht um die Begegnung mit dem fremden Technischen - dies wurde ja schon unter Abschnitt (5.1) als Phase der Vorgeschichte des Bildungsprozesses aufgezeigt - sondern um die Begegnungen von Subjekten unterschiedlicher kultureller bzw. religiöser Zugehörigkeiten *im Rahmen* der Chat-Technik; es werden dabei die spezifischen technischen Möglichkeiten des Chats und ihr Einfluss sowohl auf die Begegnung als auch auf die sich Begegnenden berücksichtigt. Diejenigen Chat-Situationen, in denen die Chattenden *In-Berührung-Kommen und Sich-wieder-Lösen*,¹⁵⁹ ohne weitere kulturell-habituelle Wechselwirkung bzw. ohne weiteren Begegnungscharakter,¹⁶⁰ sind hier nicht von Interesse. Obwohl es bei den Chat-Begegnungen zunächst um ein zufälliges, nicht geplantes Treffen ging, entstand eine Form der tiefgehenden Beziehung. An dieser Stelle muss aber darauf hingewiesen werden, dass es hier um Fälle geht, in denen die Fremdheit in der Chat-Begegnung nicht nur empfunden wird. Vielmehr geht es um Kontagion (Mannheim) mit dem Fremden, die die Transformation von eigenen bestimmten Habitusdimensionen oder den Prozess der Entstehung von Neuem auslösen.

Zwar gab es in allen vier untersuchten Biographien am Anfang des Bildungsprozesses eine interkulturell-signifikante Begegnung, allerdings fanden nicht alle diese Begegnungen im Rahmen des Chats statt. In *Helenas* und *Kilas* Fällen trug die Chat-Begegnung unmittelbar zur Auslösung des Bildungsprozesses bei. *Helena* begegnet einem (ägyptischen) Chattenden aus den USA und *Kila* einem marokkanischen. In *Katjas*¹⁶¹ Fall gab es eine solche Begegnung, aber dies hatte im Rahmen des Chats keine bildende Bedeutung im Sinne ihres in *Kapitel* (5) rekonstruierten Bildungsprozesses. Zwar begegnete *Katja* ihrem signifikanten Anderen im Rahmen des Chats, dennoch wurde ihr Bildungsprozess aber erst nach der Offline-Begegnung mit ihm ausgelöst. Die

¹⁵⁹ Diese Konstruktion habe ich von Derbolav (1956: 75) übernommen.

¹⁶⁰ Unter Begegnungscharakter verstehe ich das Vorhandensein von: zwei sich begegnenden Subjekten, Nähe (hier virtuell), Freiheit sowie Wechselwirkung (in dieser Arbeit werde ich mich mit der Wirkung dieser Begegnung lediglich auf die *Interviewten* (und nicht auf seine/ihre Begegneten befassen).

¹⁶¹ Aus Deutschland, 22 Jahre alt

Chat-Begegnung hatte aber offenbar einen Spillovereffekt auf den Offline-Begegnungscharakter der religiösen Erfahrung und schließlich auf *Katjas* (religiösen) Habitus, obwohl das Thema Religion und Religiosität nicht Gegenstand der Chat-Begegnung war. Das Chat-Treffen zwischen den beiden und die damit entwickelte Online-Bekanntheit, sowie *Katjas* (im Rahmen ihres rekonstruierten Bildungsprozesses erklärte) Interesse für interkulturelle Begegnungen hatte der Offline-Begegnung und der damit verbundenen religiösen Erfahrung einen Schub gegeben.

In *Olgas*¹⁶² Fall fand die ihren Bildungsprozess auslösende Begegnung ausschließlich in der Offline-Sphäre statt. Sie lernte den für ihren Bildungsprozess signifikanten Anderen erst offline kennen. Berücksichtigt man aber den Enthemmungseffekt des Chats für *Olgas* gehemmte Offline-Verhaltensweisen, so darf hier die Rolle des Chats – auch wenn nicht unmittelbar – auf die Ermöglichung solcher Begegnung keineswegs in Abrede gestellt werden. Erneut, wie es auch in *Katjas* Fall war, ist hier ein indirekter Spillovereffekt des Chats auf die Ermöglichung bzw. das In-Gang-Setzen einer Offline-Begegnung zu beobachten.

In den Fällen (*Helena* und *Kila*), in denen der Bildungsprozess anfänglich und unmittelbar durch eine Chat-Begegnung ausgelöst wurde, ermöglichte der Chat für die beteiligten Akteure eine gegenwärtige ortsungebundene Begegnung mit Menschen anderer kultureller bzw. religiöser Zugehörigkeiten. Das mögliche Verbleiben der Beteiligten in bestimmten soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontexten und den dadurch verknüpften festgelegten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata wurde in Bezug auf ihre lebensweltliche Situation im Offline-Leben durch den Chat gelockert.

Damit die Chat-Begegnung eine auslösende Funktion für Bildungsprozesse spielen kann, ist die interaktive, persönliche sowie zeitliche Nähe¹⁶³ von großer Bedeutung, davon ausgehend und annehmend, dass der Chat in der Lage ist, solche Parameter der Nähe herzustellen. Diese Nähe in der Chat-Begegnung trug zu einer weiteren Berücksichtigung und Verarbeitung des Fremden bei. Das heißt, es geht dabei auch um die Folgen der Begegnung, welche ja in diesem Abschnitt nicht im Fokus meines Interesses liegen.

Bei der Erläuterung dieses Beitrags sollen zwei Aspekte thematisiert werden:

¹⁶² Aus der Ukraine, 26 Jahre alt

¹⁶³ Ich beziehe mich hier auf die Parameter der Nähe nach Koch und Österreicher (1985)

Erstens die Notwendigkeit des Chats sowohl für *Helena* als auch für *Kila* zur Ermöglichung einer interkulturellen Begegnung. Damit wird, vereinfacht formuliert, folgender Frage nachgegangen: *Wie* spielt der Chat als interaktive Informationstechnologie eine entscheidende Rolle dabei, im Gegensatz zu ihrer Situation im Offline-Leben eine interkulturelle Begegnung zu ermöglichen, die als Auslöser für ihre Bildungsprozesse gelten kann? Und *zweitens* ist die Frage der Bewältigung dieser interkulturellen Chat-Begegnung und der damit zusammenhängenden religiösen Erfahrung von Interesse, um diese Begegnung dann überhaupt als Auslöser für Bildungsprozesse betrachten zu können. Relevant ist dabei der Selbstbestimmungsgrad der Akteure in Bezug auf die Nutzung des Chats. So ist darauf einzugehen, ob die Akteure bzw. ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Chat-Nutzung eingeschränkt sind, und ob ihr Umgang damit sowohl durch den Chat als auch durch ihre Offline-Umwelt beeinträchtigt oder auch positiv beeinflusst wurde. Hier sind sowohl die Besonderheiten des Chats als auch die lebensweltlichen Offline-Situationen der Akteure zu beachten.

Die Erörterung dieses Beitrags erfolgt analytisch auf verschiedenen Ebenen. Nicht nur die personale Ebene der Chat-Begegnung sondern auch die räumlichen, zeitlichen, technischen und inhaltlich-kommunikativen Ebenen sind hier Gegenstand der Betrachtung.¹⁶⁴ Im Folgenden wird detailliert darauf eingegangen, wie und unter welchen Bedingungen die Chat-Begegnung als Auslöser/Anstoß für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse fungiert.

Für *Helena* bestand zunächst die Notwendigkeit einer Erweiterung des eigenen sozialen Milieus. Als neue Migrantin, die über keine Kontakte in der Aufnahmegesellschaft verfügte, waren neue soziale Anschlüsse für sie von großer Wichtigkeit. Sie fand im Chat eine (notdürftige) Entschädigung dafür, dass im Offline solche Anschlüsse fehlten. Dass der Chat dazu beigetragen hat, dieses soziale Problem, obwohl zunächst ausschließlich in der Virtualität, zu lösen oder zu vermindern, bedeutet aber nicht, dass der Chat von Anfang an Bildungsprozesse auslöste. Wichtig ist aber, dass der Chat einen neuen kulturellen Möglichkeitsraum anbot, der u. a. ein auslösendes Potential für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse hatte. Ferner konnte *Helena* im bzw. mittels des Chats Menschen mit neuen kulturellen bzw. religiösen Hintergründen

¹⁶⁴ Ich möchte darauf hinweisen, dass die virtuell-spezifischen interkulturell-kommunikativen Probleme und die Schwierigkeiten, Online Vertrauen aufzubauen, nicht im Mittelpunkt meiner Forschung stehen. Vielmehr ist mir hier der thematische (kulturelle) Inhalt dieser Begegnungen zentral.

begegnen, zu denen sie in ihrem Offline-Milieu anscheinend *zuvor* kaum eine Zugangsmöglichkeit hatte.

In *Kilas* Fall war die Notwendigkeit des Chats zur Ermöglichung von sozialen Kontaktmöglichkeiten in ihrer damaligen Lebenssituation besonders groß. Dies ist sowohl mit ihrer Körperbehinderung als auch mit familiären Beschränkungen, vor allem dem kulturell begründeten „*chat-verbot*“ ihres Bruders (Z. 77), zu begründen. Im Allgemeinen sagt *Kila* zu ihrer beschränkenden gesundheitlichen Situation im Rahmen der Begründung ihrer Chatbeschäftigung: „*ich war die ganz zeit zuhause, alleine kann ich ja nicht weg.*“ (Z. 85-86). D. h., durch den Chat konnte sie sich einen neuen sozialen Handlungs- und Erfahrungsraum erschließen, zu dem ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichend waren. Denkt man an den Chat als Möglichkeitsraum für *Kila*, so wird die Notwendigkeit dieser Technik für die Ermöglichung u. a. interkultureller bzw. interreligiöser Begegnungen deutlich. Zusammenfassend unterscheiden sich die zwei Fälle bezüglich der Beweggründe für die Beschäftigung mit dem Chat, ähneln sich auf der anderen Seite aber bezüglich der Notwendigkeit des Chats für eine mögliche interkulturelle Begegnung, die, wie im Folgenden gezeigt wird, den Auslöser eines Bildungsprozesses darstellt.

Helena und *Kila* unterscheiden sich bezüglich des Zeitpunktes, ab dem der Chat-Begegnung ein bildungsbedeutender auslösender Beitrag von interkultureller Signifikanz zukommt. Im Fall *Helenas* gewann die interkulturelle Chat-Begegnung als Auslöser für ihren Bildungsprozess erst an Bedeutung, als *Helenas* kulturspezifische habituelle Dispositionen irritiert wurden, wodurch anschließend Reflexionen ausgelöst wurden. Hiervon erzählt *Helena* in Bezug auf ihre Chat-Begegnung mit *Ahmed* (Z. 66-70):

He let me know that he wasn't supposed to talk to a woman in the first place, but I was more a motherly figure for him. I found it weird also, of course I loved talking to him like an older friend but I couldn't get it why on earth it could be forbidden to have a romantic relationship with someone he might like, but he used to say "you can call me a coward and a chicken but I fear Allah"

Die von *Helenas* Chat-Freund kulturell bzw. religiös begründete Haltung gegen eine romantische *Chat*-Beziehung war für sie zunächst fremd und irritierend. Dies könnte damit begründet werden, dass für sie ein solches Verhalten im Raum der *virtuellen* Kommunikation, wo die Chattenden weitgehend von den üblichen (hemmenden) Offline-Interaktionsmaximen losgelöst sind, nicht der Normalfall ist. Dies erweckte in ihr die Frage, warum er sich so *anders* verhält, vor allem deswegen, weil er dieses Verhalten im Raum des Chats *religiös* begründet. Die anfängliche Fremdheit seines Verhaltens ist auch auf *Helenas* Chat-Erfahrung mit Menschen mit ähnlichen kulturellen und religiösen Zugehörigkeiten bzw. Selbstzuschreibungen zurückzuführen. *Ahmeds* Verhaltensweisen im Chat weichen für *Helena* von denen der anderen Kommunikationspartner deutlich ab. Hiervon erzählt sie (Z. 54-58):

Well, I met so called muslims before and I beg your pardon but many of them begin to talk dirty if they realize you are a woman and a European, but Ahmed was different. Not only different, he seemed not of this world and not of this time. He had a lot of problems but he never got angry about it, he used to say praise Allah I am safe and I eat and drink. I found it weird then.

Nicht die religiöse Zugehörigkeit bzw. Selbstzuschreibung des Chat-Partner war für *Helena* zunächst von Belang, sondern das Verhalten dieses Partners, gerade wenn so ein Verhalten in einem Raum stattfindet, in dem man sich anonym und losgelöst von allen üblichen *face-to-face*-Interaktionsmaximen verhalten kann.

Bei ihrer Begegnung mit Ahmed fand sich *Helena* mit einem Verhalten konfrontiert, welches sie mit ihren Kategorien, d. h. ihren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen, die einem anderen sozio-kulturellen Kontext entstammten, nicht bewerten konnte. Das heißt, nicht nur ihre habituellen Dispositionen empfanden dieses Fremde, sondern auch ihre soziotechnische Erfahrung mit dem Chat. Diese *chat-gerahmte* Kontingenzerfahrung eröffnete für *Helena* den Weg für neue Orientierungsprozesse. Dazu später Genaueres.

Die habituellen Dispositionen von *Helenas* Chatfreund, die sowohl sein fremdes als auch für sie affiziertes kommunikatives Verhalten *im Chat*, welches *er* seinem religiösen

Glauben verdankt, strukturierten, führten zur Erweiterung der Chat-Begegnung auf eine für *Helenas* Bildungsprozess relevante reflexive und kulturell-inhaltliche Ebene, als da sind ein Interesse sowohl an seinem virtuellen (religiösen) Habitus als auch an der Kultur, der dieser Habitus entsprang (bzw. die diesen Habitus strukturierte). Dies geschah am deutlichsten, nachdem von ihrem Ehemann aus religiösen Gründen der Abbruch¹⁶⁵ jeglichen weiteren Kontakts mit Ahmed erzwungen wurde: Z. 88-90):

I couldn't talk to Ahmed but I had to answer the questions that bothered me. I suddenly remembered my childhood in the jewish religious school and realized that I missed spirituality in my life.

Helenas spirituelles bzw. religiöses Interesse in der Kindheit, welches im Elternhaus fremdbestimmt unterbunden war, wurde durch eine interkulturelle Chat-Begegnung mit einem Chat-Partner einer anderen kollektiven Zugehörigkeit in einem neuen Handlungsraum (in Richtung einer anderen Religion) erweckt bzw. angestoßen, indem der Weg von einer fremdbestimmten zu einer selbstbestimmten relevanten Handlungsmöglichkeit anscheinend frei wurde. Obwohl sie mit *Ahmed* nicht mehr chatten durfte, konnte dies nicht verhindern, dass die Chat-Begegnung Reflexionen auslöste, die, wie oben gezeigt wurde, *Helenas* Bildungsprozess in Gang setzten.

Der Beitrag von *Helenas* Chat-Begegnung beim Auslösen ihres Bildungsprozesses lässt sich in ihrem Erzählabschnitt (Z. 93-95) deutlich aufzeigen:

You might think that I thought of converting into Islam, not at all. That time I was thinking something like ok Ahmed is good but I am not and I can never be good at it, I am too spoiled and too critical and too cynical etc.etc. etc.

Aus diesem Erzählabschnitt wird der für *Helenas* Bildungsprozess relevante thematische Kontext in der Chat-Begegnung deutlich. Vergleicht man *Helenas* Zugangsmöglichkeiten zu religiösen Erfahrungen und Verarbeitungsmöglichkeiten, während sie noch im

¹⁶⁵ Zu diesem Bruch erzählt Helena (Z. 79-83): *As an ex-muslim he didn't trust even a single muslim, especially someone who was practicing and devoted to islam. He found Ahmed a fanatic and told me that Islam was a Borg, a machine that assimilates you and never lets you to, like in Star Trek. In fact he accused me in supporting a terrorist network. And he demanded that I called Ahmed and told him to never ever contact me again.*

elterlichen Rahmen war, mit den jetzigen, so wird hier deutlich, dass der Chat eine weit geöffnete Zugangsmöglichkeit bereitstellte und somit, wie oben deutlich wurde, einen Bildungsprozess in diesem Rahmen auslöste. Die anfängliche zweckrationale, teilweise auch affektive Chat-Beziehung entwickelte sich zu einem Interesse an den neuen und bislang fremden kulturellen bzw. religiösen Formen des Chat-Freundes. So ermöglichte der durch den Chat neu entstehende Handlungsraum einen Übergang von einer passivierten zu einer aktiven, von offline-üblicher zeitlich und örtlich beschränkungsfreier Haltung, welche jedoch mit einer familiären beschränkenden Gegenhaltung konfrontiert wurde. Diese Situation impliziert, dass die oben genannte Chat-Begegnung für *Helena* im Unterschied zu *Kilas* Fall ausschließlich eine auslösende Rolle spielte. Kurz gefasst kann hier gesagt werden, dass die technische Ebene, genauer gesagt die Chat-Technologie, eine interkulturelle Chat-Begegnung ermöglichte, welche in ihrer Rolle einen interkulturell transformatorischen Bildungsprozess auslöste.

In den rekonstruierten Bildungsprozessen ist es nicht leicht, die Beiträge des Chats zu bestimmten Phasen dieser Bildungsprozesse einzuordnen. Dies ist in *Kilas* Fall besonders deutlich. In ihrem Fall lässt sich der Moment, ab dem *Kilas* Bildungsprozess im Rahmen der Chat-Begegnung ausgelöst wurde, aus ihren Erzählungen nicht einfach herausfinden. Ihr Chat-Freund war zunächst an einer affektiven Beziehung mit ihr interessiert. Dies änderte sich jedoch, nachdem er von ihrer Körperbehinderung erfuhr. Hierzu stellt sie dar (Z. 91-99):

ich hab mal einen marokkaner im chat kennengelernt ... er kann deutsch, aber lebte in marokko. war ganz nett sich mit ihm zu unterhalten ... irgendwann schien er mehr interesse zu haben, ich sagt ... ja ich sitz aber im rollstuhl usw. erst meinte er es sei ihm egal, aber dann wars ihm doch nicht ganz so egal, das thema war somit beendet aber wir chatteten trotzdem noch sehr oft, eigentlich über alles mögliche, familie, alltag, religion, gesellschaft ... ich erzählte ihm, das ich gerne beten lernen würde, aber es irgendwie immer vor mich her schieben würde ... und nicht wirklich wüsste wie ich anfangen sollte. er half mir dabei beten zu lernen ... weckte immer mehr mein interesse zum islam ...

*wenn ich so überlege, er hat das wirklich geschickt
angestellt.*

Da dieser Chatternde trotzdem mit ihr in Kontakt blieb, was von *Kilas* Vorstellung von den männlichen Chattern, bei denen ja „*es oft mehr das sexuelle interesse*“ (Z. 86) ist, stark abweicht, schenkte sie dem Anschein nach seiner Persona besondere Aufmerksamkeit. Dies führte dann zu einem intensiven Chat-Kontakt mit ihm und somit zu einem Beginn ihres Interesses „*zum islam*“.

Im Unterschied zu *Helenas* Fall entstand durch die Chat-Begegnung keine Irritation der im Habitus eingelagerten kulturellen, insbesondere der religiösen Dispositionen. Dies ist damit zu begründen, dass *Kila*, im Gegensatz zu *Helena*, dieselbe religiöse Zugehörigkeit wie ihre Chat-Begegnung hatte, sie unterscheidet sich jedoch von ihrem Chat-Partner im Bereich des Einsetzens der Religiosität, vor allem ihrer Handlungspraxen, in die eigene Lebensführung. Wie sie sich bezüglich der eigenen religiösen Wissensbestände unterscheiden ist m. E. schwer zu bestimmen, vor allem deswegen, weil sie darauf kaum eingeht. Für *Kila* spielt diese Chat-Begegnung nicht nur eine (sokratisch-) mäeutische¹⁶⁶ Rolle, wodurch passivierte Bestandteile ihres milieuspezifischen kulturellen Kapitals bzw. ihres (religiösen) Habitus erweckt wurden. Darüber hinaus geht es um ein im Rahmen derselben Chat-Begegnung daran anschließendes, unmittelbares Erlernen einer religiösen Praxisform, welche dann zu einem Bestandteil ihrer praktischen Religiosität und daher ihres Habitus wurde.

Kilas Chat-Begegnung beschränkt sich nicht auf die erste Phase des Bildungsprozesses, sondern erstreckt sich im Rahmen des Chats explizit auf die zweite Phase, nämlich die des Erkundungsprozesses, was später erläutert wird. Im Gegensatz dazu verblieb *Helenas* interkulturell-signifikante Chat-Begegnung mit *Ahmed* im Rahmen der ersten Phase. Mit anderen Worten fungiert *Helenas* Chat-Begegnung lediglich als Auslöser des Bildungsprozesses.

Da ich die Chat-Begegnung in dieser Arbeit als Teil des gesamten Bildungsprozesses betrachte, musste daran dann auch die Bewältigung dieser Begegnung anschließen. Ohne diese Bewältigung konnte die Begegnung m. E. in ihrem Bildungspotential auf keinen Fall

¹⁶⁶ Im sokratischen Modell der mäeutischen Erweckung wird „Begegnung ausschließlich als Selbstwerden durch das Andere (jedoch aus der erweckten, ans Licht gehobenen Substanz des Eigenen“ bezeichnet (Derbalov 1956: 80).

ausgeschöpft werden. Es wurde deutlich, dass der Chat nicht nur gute Bedingungen für *Helenas* und *Kilas* jeweilige Online-Begegnungen zur Verfügung stellte, sondern auch (obwohl beschränkt) durch seine virtuell-interaktiven Besonderheiten, wie z. B. die Zeit- und Ortsungebundenheiten, zu einer Bewältigung dieser Begegnungen beitrug (Doch dazu später). Obwohl der Chat zur Bewältigung der Chat-Begegnungen beitrug, war sowohl *Helenas* als auch *Kilas* Chat-Tätigkeit nicht *unbeschränkt*.

Die Freiheit bei der Bewältigung der Chat-Begegnung mit *Ahmed* war für *Helena* durch die Ablehnende Haltung ihres Mannes beschränkt. Das heißt, die Beschränkung bezog sich sowohl auf den Inhalt der Begegnung als auch auf den Begegneten selbst, trotz der Virtualität dieser Begegnung. Dies verweist darauf, dass *Helenas* Ehemann versuchte, einen möglichen *Spillovereffekt* dieser Chat-Begegnung auf ihre Offline-Sphäre zu vermeiden. Nachdem in *Helenas* Fall ein bildungsspezifisches Interesse an dem (religiösen) Habitus und der Kultur des Chat-Freundes ausgelöst wurde, und nachdem dies der reinen Grenzen der Virtualität bzw. der reflexiven/kognitiven Ebene entsprang, musste *Helena* auf einen Konfrontationskurs mit ihrem Ehemann gehen. Wie ich in *Kapitel (5)* aufgezeigt habe, versuchte dieser, ihr eine weitere interaktive Bewältigung der neuen kulturellen Dimensionen sowohl offline als auch online zu verbieten, doch erst *nachdem* *Helenas* Bildungsprozess, zumindest reflexiv, durch den Chat ausgelöst worden war. Bei *Kila* betraf die Beschränkung nicht unmittelbar den Inhalt der Begegnung, sondern die gesamte Beschäftigung mit dem Chat an sich. Dafür konnte sie aber durch die Verheimlichung dieser Beschäftigung einen Umweg finden.

6.2.2 Die Phase des Erkundungsprozesses und der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung

Die Phase des Erkundungsprozesses

Die signifikant interkulturelle bzw. interreligiöse Begegnung löst eine weitere Phase aus, nämlich die des *Erkundungsprozesses*. Sie ist durch ein enges Wechselverhältnis der Beschäftigung der Beteiligten in dem Offline-Rahmen und dem des Chats gekennzeichnet. Hierbei geht es nicht nur darum, Informationen über interessante Dimensionen von Kultur (vor allem Religion und Religiosität) eines signifikant Anderen zu akkumulieren. Vielmehr geht es dabei um einen religiösen Lernprozess, welcher, wie später deutlich wird, in den Bildungsprozess der Betroffenen mündet. In dieser Phase werden kulturelle bzw. religiöse Wissensbestände, die für das Handeln und die Orientierung in dem neuen

religiösen und kulturellen Kontext nötig sind, angeeignet und verinnerlicht. An dieser Stelle ist zweierlei hervorzuheben. Auf der einen Seite ist der Erkundungsprozess eng mit einer Reflexion über Religiosität und Kulturalität des signifikant Anderen verknüpft. Auf der anderen Seite aber könnte dieser Prozess im Rahmen des einmal beschränkt und unterbunden gewesenen Interesses an solchen Dimensionen von Kultur als späte Abneigung gegen das Handeln entsprechend fremder Erwartungen, also das des familialen Milieus, betrachtet werden. In *Kilas* Fall halte ich aber eine solche Abneigung für ausgeschlossen, da das Thema Religion und Religiosität in ihrem familialen Rahmen vermutlich selbstverständlich war, allerdings war für sie zumindest eine *praktische* Religiosität, hier das Beten nach dem Islam, welches mit bestimmten Körperbewegungen verbunden ist, vermutlich wegen ihrer schweren Körperbehinderung¹⁶⁷, fehlend. Dieser Mangel an einer religiösen Praxis kann sicherlich auch andere Gründe haben, jedoch ging *Kila* nicht näher darauf ein. Dieser Prozess erfolgte anfänglich bei allen vier Fällen maßgeblich aus der Sicht der Anhänger der zu erkundenden Religion und Religiosität sowohl offline als auch im Chat. Vergleicht man die Fälle in dieser Phase miteinander, so zeigen sich zwischen ihnen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Da die sowohl offline erfolgten als auch virtuellen interkulturellen Begegnungen von *Katja* und *Olga* außerhalb des Rahmens des familialen Milieus vor allem dank der geographischen Unabhängigkeit zustande kamen, waren ihre Erkundungsprozesse (sowohl interaktiv als auch reflexiv) nicht beschränkt. Für beide erfolgte der Erkundungsprozess sowohl offline als auch online (im Chat) ohne gesellschaftliche (vor allem familiale) Beschränkungen. Für *Kila* gab es auch keine solche Beschränkungen, aber im Unterschied zu *Olga* und *Katja* begrenzte sich ihr Erkundungsprozess maßgeblich auf den Chat, obwohl für sie das familiale Milieu anscheinend als weitere Quelle für diesen Prozess fungierte. *Helena* aber musste auf Konfrontationskurs zu der gegensätzlichen Einstellung ihres familiären Milieus gehen. Ihr Erkundungsprozess im Chat musste wegen dieser ablehnenden Haltung gestoppt werden, was dazu führte, dass *Helena* an eine Änderung des beschränkenden familialen und auch geographischen Rahmens dachte. Hier wird auch deutlich, dass *Olga*, *Katja* und *Kila* die Grenze zwischen den Offline- und Onlinesphären der zu erkundenden Dimension von Kultur (Religion) problemlos unterwanderten. Während *Helenas* anfängliche sozial gerahmte Offline-Erfahrung mit der fremden Kultur, vor allem der Religion, und dem

¹⁶⁷ An dieser Stelle muss aber darauf hingewiesen werden, dass es nach dem Schariagesetz für Kranke und Menschen mit Körperbehinderungen im Bewegungsablauf Erleichterungen gibt.

damit verbundenen Erkundungsprozess erst in einem anderen sozialgeographischen Umfeld erfolgte, konnten *Katja*, *Olga* und *Kila* solche Erfahrungen und Erkundungsprozesse selbstverständlich in ihrem regionalen sozialen Umfeld durchlaufen. Allerdings vermieden *Kila* und *Olga* dabei das eigene familiale Milieu.

In dieser Phase wird bei diesen Fällen auch ein Effekt des Erkundungsprozesses auf die Handlungspraxen im Rahmen des Chats deutlich. Während *anfänglich* im Rahmen des Chats weder für *Helena* noch *Katja* und *Olga* die vom familialen Umfeld unterbundenen kulturellen bzw. religiösen Interessen von Belang waren, stehen diese jetzt im Brennpunkt ihrer Chat-Tätigkeit. Die Chat-Kommunikationspartner der drei haben mehr oder weniger mit dem kulturellen bzw. religiösen Erkundungsprozess in diesen Fällen zu tun. Auch für *Kila* wurde ihre Chat-Tätigkeit maßgeblich von einem religiösen Erkundungsprozess gekennzeichnet. *Helena* erzählt beispielsweise von religiösen Chatbekanntschaften mit Menschen aus dem Herkunftsland ihres Onlinefreundes. *Katja* berichtet von Chat-Kontakten, von denen sie, in Bezug auf ihren religiösen Erkundungsprozess, „viel wissen“ (Z. 476) wollte. *Olga* war absichtlich in einem Forum unterwegs „where muslims wer chatting“ (Z. 50). Und *Kila* war „in ein paar islamischen clans“ (Z. 157). Gemeinsam ist hier allen Fällen, dass diese Chat-Tätigkeit im Rahmen des religiösen Erkundungsprozess *geplant* erfolgte und dass dieser Prozess eng mit signifikant Anderen verbunden ist. In einem zweiten Schritt dieser Phase ging der Erkundungsprozess *über* die Grenzen der Sichtweise der Mitglieder der neuen Religion hinaus und zwar reflexiv. Dies dokumentiert sich im Lesen von Kernliteratur über die neue Religion und Religiosität. Für *Helena*, *Olga* und *Katja* war dies der Wendepunkt, an dem ihre kulturellen Reflexionen über eine existenzielle Einstellung zu einer neuen Religiosität und somit zu einer neuen religiösen Zugehörigkeit führten. Die Auseinandersetzung mit dieser Kernliteratur lief parallel zu einer interaktiven Auseinandersetzung mit dem Neuen ab. Mit anderen Worten wurde der interaktiv gerahmte Erkundungsprozess durch die reflexive Auseinandersetzung mit der Literatur der zu erkundenden Religion und Religiosität ergänzt. Diese Phase verlief für *Helena* im Unterschied zu den anderen zwei jungen Frauen alles andere als reibungslos. Einerseits musste sie auf Konfrontationskurs mit dem familialen Milieu gehen, andererseits musste sie diesen Prozess am Anfang verheimlichen, um eine mögliche Auseinandersetzung zu vermeiden, was ihr nicht lange gelang. Für *Olga* und *Katja* war die für sie leichte Verheimlichung dieses Prozesses vor bestimmten Mitgliedern der eigenen Familie ausreichend, da sie wie oben erwähnt geographisch unabhängig waren. *Kila* erzählt nichts von dieser Teilphase, selbstverständlich lässt sich aber vermuten, dass

eine Beschäftigung mit solcher Literatur in Bezug auf ihr Milieu für sie alles andere als problematisch war.

Der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt wurde, wie der Chat einen Beitrag beim Auslösen des Bildungsprozesses leistet, beschäftigt sich dieser Teil mit einem anderen Beitrag des Chats. Dieser wurde in allen vier rekonstruierten Bildungsprozessen geleistet, d. h. auch in jenen Fällen, in welchen die Bildungsprozesse durch *Offline*-Begegnungen ausgelöst wurden (*Katja* und *Olga*). In unterschiedlichem Grad wirkte sich dieser Beitrag in Form eines interkulturellen Lernprozesses im Rahmen des Chats aus. Dabei wurden durch den und im Chat Prozesse des Wissenserwerbs *über* den soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext des Begegneten als auch des Erwerbs von relevanten Wissensbeständen und Handlungspraxen interaktiv fortgesetzt oder unterstützt. Auf Grund von physischen, räumlichen, soziokulturellen oder auch zeitlichen Beschränkungen eines interaktiven interkulturellen Erkundungsprozesses in der *Offline*-Sphäre der Beteiligten trug der Chat als neuer und passender Möglichkeitsraum dazu bei. Dies wird im Folgenden näher erörtert.

Der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung ist am deutlichsten in der zweiten Phase des oben rekonstruierten Bildungsprozesses präsent. Da sich die Erkundung aber auf die anderen Phasen verteilt, lässt sich logisch darauf schließen, dass der hier aufzuzeigende Beitrag keineswegs auf eine bestimmte Phase beschränkt ist. Daher muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass ich mich hauptsächlich in der *zweiten* Phase des Bildungsprozesses *exemplarisch* auf die Relevanz dieses Beitrags konzentriere.

In den oben rekonstruierten Bildungsprozessen wurde deutlich, dass die Erkundungsprozesse sowohl in virtuellen als auch in *Offline*-Situationen abliefen. Mir sind hier vor allem solche Prozesse von Bedeutung, die im Rahmen des Chats zustande kamen. An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, wie die interkulturell transformatorischen Bildungsprozesse durch weitere Chat-Begegnungen und interaktive chatbezogene Lernprozesse fortgesetzt bzw. unterstützt werden. Dabei stellt sich auch die Frage, wie stark sich die Akteure dabei auf den Chat stützen und womit dies zu begründen ist.

Ein Erkennungszeichen für diesen Beitrag des Chats ist die Tatsache, dass die Beteiligten dadurch und darin auch *gezielt* nach weiteren Chat-Begegnungen und Kontakten suchten,

welche zur Fortsetzung, Festigung, oder auch Entwicklung der durch die chatbezogene Begegnung ausgelösten Bildungsprozesse dienen konnten. Dies erfolgte in erster Linie, wie oben erwähnt, in Form von virtuell-interaktiven, sowohl geplanten als auch spontanen interkulturellen bzw. interreligiösen Lernprozessen. Das weist darauf hin, dass die Akteure jetzt die soziale Welt des Chats sowohl als Raum als auch als Mittel für solche Lernprozesse bzw. Erkundungsprozesse wahrnehmen. Sie betreten diesen virtuellen und interaktiven Begegnungsraum aus unterschiedlichen Beweggründen, um sich dann Informationen zu holen und sich mit anderen auszutauschen bzw. die für sie neuen kulturellen und religiösen Wissensbestände und/oder fremden und gleichzeitig interessanten habituellen Dispositionen von Chatpartnern (wie z. B. das religiös-begründete Verhalten von *Helenas* Chatfreund *Ahmed*) zu erkunden. Ihnen ist anscheinend ersichtlich oder auch logisch, dass die virtuellen Erfahrungen und Erkundungsprozesse in und mittels des Chats einen *Spillovereffekt* auf ihren soziokulturellen Offline-Kontext und Habitus haben und dass sie nicht ausschließlich im Rahmen der Virtualität verbleiben.

In den oben rekonstruierten Bildungsprozessen spielte dieser Beitrag nicht für alle Akteure eine ähnlich bildende Rolle. Dies ist zweifach zu begründen. Erstens durch den Grad der Diskrepanz zwischen der zu erkundenden Kulturalität bzw. Religiosität und der des Offline-Milieus der Akteure, und zweitens mit der (existentiellen) Notwendigkeit des Chats für die Erkundungsprozesse. Diesbezüglich lassen sich zwei Untertypen unterscheiden: Ein sich sekundär auf den Chat stützender Untertyp und ein sich primär auf den Chat stützender Untertyp. Der erste Untertyp lässt sich in *Kilas* und *Helenas* und der zweite in *Olgas* und *Katjas* Fällen herausarbeiten. Mit sekundär wird hier vor allem gemeint, dass dieser Untertyp sich bei der interaktiven Erkundung des Neuen auf Grund des Vorhandenseins anderer möglicher und einfacher Offline-Zugangsmöglichkeiten nur zweitrangig und nicht unbedingt auf den Chat stützen musste, während dieser für den sich primär auf den Chat stützenden Untertyp offensichtlich die einzige Möglichkeit für solche Erkundung darstellte.

Ehe ich detaillierter auf die zwei Untertypen eingehe, muss vorab darauf hingewiesen werden, dass mehrere Faktoren zu dieser Klassifikation beitragen. Diese Faktoren sind sowohl mit selbstbestimmten Gründen verknüpft, wie z. B. der Verzicht auf den Chat beim Vorhandensein von Offline-Zugangsmöglichkeiten, als auch mit fremdbestimmten, wie z. B. das Fehlen solcher Zugangsmöglichkeiten, was dazu führte, dass man sich auf den

Chat stützen musste. Darauf wird im Rahmen der Analysen zu den folgenden zwei Untertypen eingegangen.

Der sich sekundär auf den Chat stützende Untertyp

Für diesen Untertyp ist der Chat, den Erkundungsprozess betreffend, von sekundärer Bedeutung. Das heißt, hier wird zwar der Chat bei der interaktiven Erkundung des Neuen genutzt, es bestehen aber andere, nämlich Offline-Erkundungsmöglichkeiten. Mit anderen Worten fungiert der Chat hier als Alternative. Dies lässt sich in den Fällen *Kila* und *Helena* herausarbeiten. Die Gründe, warum sich diese beiden, trotz der regelmäßigen und intensiven Beschäftigung damit, nur sekundär auf den Chat stützen, sind in beiden Fällen unterschiedlich. Auf der einen Seite gibt es eine Ähnlichkeit bezüglich des Vorhandenseins anderer Offline-Zugangsmöglichkeiten sowie der (teilweise) familiären fremdbestimmten Beschränkungen der Nutzung des Chats und der damit verknüpften Begegnungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite unterscheiden sich die beiden Fälle bezüglich der Beweggründe, sich bei der interaktiven Erkundung des Neuen auf die Möglichkeiten des Chats zu stützen.

In *Kilas* Fall geht es in erster Linie um Lernprozesse von bestimmten Wissensbeständen *im* Rahmen der in ihr neu entstehenden Religiosität. Das heißt, der Chat trug zu einfachen Lernprozessen bei, weswegen sie sich auf Grund des Vorhandenseins anderer möglicher und einfacher Offline-Zugangsmöglichkeiten nicht unbedingt auf die interaktiven Möglichkeiten des Chats stützen musste.

Der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung in *Kilas* Fall wurde schon im Rahmen des Beitrags zum Auslösen des Bildungsprozesses knapp erläutert, da die zwei genannten Beiträge schwer voneinander zu trennen sind. Für *Kila* gab es anscheinend kein Problem, ihren Bildungsprozess im Offline-Leben fortzuführen. Die in ihr durch die Chat-Begegnung entstandene Religiosität ist in ihrem familiären Rahmen vertraut und muss nicht extra in der Welt des Chats erkundet werden. Das heißt, sie hat dem Anschein nach weder Zugangsschwierigkeiten noch Zugangsbeschränkungen noch Beschränkungen betreffend die damit verknüpfte Handlungspraxis, wie z. B. das Beten. Gleichzeitig gab es aber zunächst fremdbestimmte familiäre Beschränkungen bezüglich der Beschäftigung mit dem Chat im Allgemeinen. Darauf wird aber nicht weiter eingegangen, da für *Kila* eine Verheimlichung der Chat-Nutzung, zur Umgehung des Chatverbots, offensichtlich nicht problematisch war.

Obwohl *Kilas* Chat-Freund ihr beim Erlernen der für ihren Bildungsprozess relevanten Handlungspraxis im Rahmen des Chats half, bedeutet dies nicht, dass der Chat für sie beim Erkunden des Islam eine primäre Ressource darstellte. Dies ist damit zu begründen, dass eine solche religiöse Handlungspraxis (Beten im Sinne des Islam) in ihrem familiären Rahmen wahrscheinlich nicht fremd war. Warum sie sich aber auf seine Hilfe stützte und nicht auf ihre Familie, wird aus ihrem Interview nicht deutlich. Eine mögliche Begründung korrespondiert mit dem oben erwähnten Grund der Auslösung des Bildungsprozesses, nämlich sowohl der Habitus des Begegneten als auch ihre Chat-Beziehung mit ihm. Dies animierte sie dazu, durch ihn die eigene Religion zu erkunden und folglich die damit einhergehende Handlungspraxis zu erlernen. Eine andere Begründung, warum sie sich bei diesem Lernprozess auf den Chat-Freund stützte, ist die Möglichkeit, dass dies nur unter vielem anderem im Rahmen der gesamten Chat-Begegnung zustande kam. Dies lässt sich darin dokumentieren, was sie von den Chatthemen erzählt: „*eigentlich über alles mögliche, familie, alltag, religion, gesellschaft*“ (Z. 95).

Während *Kilas* weiterer interaktiv-erkundender Beschäftigung mit dem Chat wurde sie mit einer für sie unangenehmen Erfahrung konfrontiert, was m. E. weiter begründet, weshalb sie sich bei der interaktiven Erkundung des Islam dann nur sekundär auf den Chat stützte. Hiervon erzählt sie (Z.236-250):

vor kurzem war wieder so ein fall, es ging eigentlich um islam, auch ein türke, dann meint er er würde gute leute kennen und könnte mich mit denen bekannt machen, sie könnten mir den islam näher bringen usw. da ich aber weiss das es hier viele solcher parteien gibt die sich hinter solchen "moscheen" verstecken, hab ich gefragt, welcher partei oder vereinigung sie denn angehören. dann hab ich ihm erzählt, das in vielen türkischen moscheen, die türkische flagge und bild von atatürk aufgehängt wird ... und es nicht zum islam passt. das wollte er nicht glauben ... und meinte dann das bild von atatürk würde nur in dem cafe teil der moschee und nicht in der moschee sein. für mich ist das kein unterschied. dann meinte er auf einmal wenn ich ein abdullah öcalan fan sei dann wolle er nicht diskutieren, dabei hatte ich nichts

davon gesagt, ich sagte nur, das in den moscheen auch propaganda gegen kurden gemacht wird ... so was regt mich auf, nur wenn man sagt man ist kurde und man sagt, das manche türken gegen kurden sind, ist man gleich schlecht und böse, ich hab ihm auch gesagt, ich will nichts mit parteien zu tun haben, ich will nur meinen glauben besser kennenlernen und versuchen besser zu praktizieren mehr nicht und ich hab ihm gesagt, dass eine meiner besten freundinnen eine türkin ist ...

Bei ihrer Suche nach interaktiven Erkundungsmöglichkeiten ihrer Religion geriet *Kila* in eine politisch motivierte Konfrontation mit einem Chat-Partner anderer Ethnizität, aber ähnlicher religiöser Zugehörigkeit (bzw. Selbstzuschreibung) und geographischer Herkunft. Da sie ihren interaktiven religiösen Erkundungsprozess anscheinend keineswegs mit Politik verbinden wollte, kam es zu einem Abbruch der Kommunikation. Berücksichtigt man *Kilas* Vermeidungsstrategie wahrscheinlicher ethnisierten und politisierter Konfrontationen mit problematischen und für sie unangenehmen Chat-Situationen (dies wurde in *Kapitel* (4) bereits aufgezeigt), welche durch die Möglichkeiten des Chats vereinfacht wurden, so ist hier zu anzunehmen, dass sie weitere interaktive Erkundungsprozesse mit großer Vorsicht und Sparsamkeit unternahm. Sie berichtet auch von keinen weiteren Chat-Konfrontationen.

Trotz der unterschiedlichen soziokulturellen und spirituellen Position lässt sich in *Helenas* Fall bezüglich des Beitrags des Chats bei der interaktiven Erkundung Ähnlichkeiten mit *Kila* feststellen. Nachdem *Helenas* Begegnung mit *Ahmed* erzwungenermaßen abgebrochen wurde, konnte sie sich, im Rahmen des Erkundungsprozesses, nicht auf den Chat mit ihm stützen. In *Helenas* oben dargestelltem Bildungsprozess wurde aufgezeigt, dass die Phase des Erkundungsprozesses maßgeblich *im Offline-Leben* ablief. Dies passierte allerdings (auch wenn zunächst nicht unmittelbar¹⁶⁸) in der geographischen Herkunft ihres signifikanten Chat-Freundes. Davon berichtet sie (Z. 95-100):

That time I was filling the gap in a funny way, I fell in love with the Ancient Egyptian history and read a lot about the Ancient Egypt, but actually it was the modern Egypt that

¹⁶⁸ Helenas erste Reise nach Ägypten war nicht auf das Thema Religion orientiert. Der zweite schon.

attracted me, I was curious if there was only one such Ahmed. or there were more people with dark eyes but still filled with light. I met several young religious Egyptians on MSN chat and chatted with them. We spent really good time together on MSN messenger and I began to feel a little better.

Obwohl *Helena* von weiteren Chat-Begegnungen mit Menschen ähnlicher religiöser Zugehörigkeiten wie denen ihres signifikanten Chat-Freundes erzählt, wird nicht klar, ob es dabei um einen relevanten interkulturellen bzw. interreligiösen Erkundungsprozess ging. Dass *Helena* solche Begegnungen implizit mit der ersten Chat-Begegnung und dem Habitus des Begegnungspartners verbindet, und dass sie die religiöse Zugehörigkeit dieser Chat-Partner hervorhebt, lässt vermuten, dass das Thema Religion und Religiosität, welches ja im Kern ihres Bildungsprozesses stand, zwar u. a. präsent aber nicht von primärem Interesse war. Anscheinend vermeidet sie gezielt das Thema Religion und Religiosität im Rahmen des Chats, möglicherweise, um eine eventuelle Eskalation des Konfliktes mit ihrem Ehemann zu verhindern. Dies verweist darauf, dass der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung durch fremdbestimmte Beschränkungen nicht ohne weiteres fortgesetzt werden konnte, was keineswegs bedeuten muss, dass ihre chatbezogene Interaktion mit diesen Chatpartnern nicht mit einem hohen Grad an Reflexion verknüpft war. Diese Vermutung lässt sich dadurch dokumentieren, dass *Helena* in der Offline-Sphäre nach anderen, lockereren Zugangsmöglichkeiten zum Islam suchte. Dies verwirklichte sie, indem sie Ägypten besuchte.

Im Unterschied zum zweiten Untertyp, das bedeutet zu *Katjas* und *Olgas* Fällen, leistet der Chat für diesen ersten Untertyp keinen primären Beitrag bei der interaktiven Erkundung des Bildungsprozesses. Im Folgenden wird der zweite Typ vorgestellt, nämlich *der sich primär auf den Chat stützende Untertyp*.

Der sich primär auf den Chat stützende Untertyp

Sowohl für *Olgas* als auch *Katjas* Bildungsprozesse wirkte der Chat primär interaktiv-erkundend. Ähnlich für beide ist die Tatsache, dass sie zu einem interkulturell-signifikanten Begegneten, der bzw. dessen Habitus ihre Bildungsprozesse auslöste, offensichtlich einen unbeschränkten und regelmäßigen Zugang in der *Offline*-Sphäre hatten. Für beide befriedigten jedoch diese signifikanten Anderen, aus

verschiedenen Gründen, nicht den gewünschten interaktiven Erkundungsprozess. Daher stützte sie sich auf den Chat.

In *Olga's* Fall beginnt dies erst, nachdem ihr Bildungsprozess durch eine interkulturelle *Offline*-Begegnung ausgelöst wurde und nach einem daran anknüpfenden *Offline*-Erkundungsprozess. Das heißt, erst nachdem ihr Interesse zunächst am Habitus, dann an der Religion und der Kultur ihres interkulturell-signifikanten Freundes einen *Offline*-Erkundungsprozesse auslöste, gewann ihre Beschäftigung mit dem Chat an interkulturell transformatorischer bildender Bedeutung (in dem hier rekonstruierten Sinne) hinzu. Diesbezüglich sagt sie Folgendes (Z. 49-53, 57-60):

After a while i felt really huge interest in islam and i start search for information. I found a lot websites in internet about islam and i found forum where muslims were chatting. at first i was shy to ask because they were discussing topics which were too strange for me. I was shoked about many things, but i was still very interested. So i start to ask

And by the way as i still didn't have internet at home i tried to connect from my my mobile phone and i found mobile chat where i was chatting to muslims too. It really helped me to find answers to my questions about islam. Especially when i had some questions i could not ask a male muslim, so internet was very helpfull to got answers on that kind of questions

Aus diesen Erzählabschnitten wird klar, dass *Olga* den Erkundungsprozess nicht auf die Grenzen des *Offline*-Lebens beschränken wollte oder auch konnte. Denkt man an ihren schüchternen Habitus in *Offline*-Situationen, vor allem wenn es um den Kontakt mit männlichen Unbekannten geht, und an die fremdbestimmten und milieuspezifischen Zugangsbeschränkungen im *Offline*-Leben, wie z. B. die Fremdheit des zu erkundenden Neuen in ihrem sozio-geographisch-kulturellen Umfeld, so ist hier darauf zu schließen, dass der Chat für sie leichtere Zugangsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Dies dokumentiert sich dadurch, dass sie (wenn auch vor dem Anfang ihres Bildungsprozesses) über ihre kommunikative Sicherheit und Offenheit im Chat erzählte (Z. 34): *Quiet and reserved in school but confident and sociable in internet*. Bei der Interaktion im Chat hatte

sie die Möglichkeit, sich ausreichende, die Kommunikation nicht beeinträchtigende Schweige- und Reflexionspausen zu geben. Die physische Abwesenheit der Interaktionspartner förderte *Olgas* Sicherheit und Offenheit bei den zu erkundenden Interaktionen. Im Chat konnte sie den möglichen, ihr kommunikatives Verhalten hemmenden Effekt der physischen Anwesenheit des Gegenübers vermeiden. Da es dabei um schriftliche und virtuelle Interaktion geht, ermöglichte der Chat für sie anscheinend ein hohes Maß an Reflexivität. Berücksichtigt man ihre Erzählungen zur Bedeutung des Chats für ihren kommunikativen Habitus bevor ihr Bildungsprozess ausgelöst wurde, so wird der Beitrag des Chats bei ihrer interaktiven Erkundung noch deutlicher. Hiervon erzählt sie (Z. 214-218):

I had a chance to be myself on chats and not to hide my true emotions and opinions. And on internet my friends were ok with that. They just accept me as I am. And when somebody was not nice to me and was aggressive, on internet it was much easier not to take it to heart. So chatting was like a training for me. I was training to communicate with people. I was learning to express myself.

Der Chat half ihr dabei, sich in diesem Interaktionsraum von den für Offline-Sphären typischen Interaktionsbeschränkungen weitgehend abzulösen, welches zu einer freieren, selbstbestimmten interaktiven Erkundung ihrer noch fremden Religion führen konnte. Bezüglich des beschränkenden Habitus funktionierte der Chat für sie, ihrer Meinung nach, als Trainingsraum, in dem sie sich auf einen interkulturell-interaktiven Erkundungsprozess im Offline-Leben vorbereitete, da sich ihr Bildungsprozess im Endeffekt keineswegs auf ihre Online-Sphäre beschränkte. Mit anderen Worten formuliert: Bevor sie sich weiter interaktiv im Offline-Leben nach der Religion und der Kultur ihres signifikanten Anderen erkundete, wollte sie sich im und mittels des Chats, wo für sie die interaktive Sicherheit und Offenheit hoch ist, mehr Wissen darüber aneignen, um dann u. a. beim weiteren Offline-Erkundungsprozess sicherer und kompetenter agieren zu können. Hier wird deutlich, wie im *Kapitel* (5) bereits erwähnt wurde, dass *Olga* durch das Wechselspiel zwischen den Offline-Online-Rahmen den Vorgang des Erkundungsprozesses dezentralisiert und somit den Weg für unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zum Neuen offen hielt. Dies lässt sich m. E. auch an der großen Anzahl ihrer Chat-Kontakte dokumentieren.

Für *Katja*, so wie für *Olga*, leistete der Chat während der Phase des Erkundungsprozesses einen primären Beitrag. Nachdem *Katjas* Interesse (in einer Offline-Situation) an der Religion und der Religiosität ihres signifikanten Anderen, dem sie zunächst im Chat begegnete, ausgelöst wurde, entwickelte es sich zu einer Form von Erkundungsprozess darüber. Diesbezüglich erzählte *Katja* u. a. von neuen Chat-Begegnungen (Z. 469-472):

Und dann, als ich ab und zu noch im englischen Chat unterwegs war, hab ich auch noch paar Muslime aus Nordafrika kennen gelernt. Und wenn ich jetzt so drüber nachdenke, könnt ich mir vorstellen, dass ich allesamt sehr genervt haben muss. Hab ja schließlich viel wissen wollen

Die interkulturellen bzw. interreligiösen Erfahrungen im Chat, die in dieser Phase dem Anschein nach *gezielt* gesucht wurden, so wie in *Olgas* Fall, dienen dem Erkunden des Islam und der Wissensaneignung darüber. Dass diese Erfahrungen in englischsprachigen Chaträumen stattfanden, verweist auf den Erleichterungs- und Ermöglichungsbeitrag des Chats, fremde Dimensionen von Kultur (wie z. B. Religion) auch in anderen geosprachlichen Kontexten zu erkunden. Der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung formt sich am deutlichsten aus, indem *Katja* davon erzählt, dass sie ihre neuen (muslimischen) Chatpartner wegen der vielen (religiösen) Fragen „*allesamt sehr genervt*“ habe. Dies verweist auf den hohen Grad an Offenheit bei den interaktiven Erkundungsprozessen im Chat.

Obwohl *Katja* im Rahmen der Phase des Erkundungsprozesses spärlich von diesem Beitrag des Chats erzählte, wurde aus ihrem Interview deutlich, dass der Chat als eine Hauptquelle für ihren interkulturellen/interreligiösen Erkundungsprozess fungierte. Dies ist in erster Linie damit zu begründen, dass es zum Thema Islam in ihrem *damaligen* Offline-Milieu wenige interaktive Zugangsmöglichkeiten gab. Das schließt aber nicht aus, dass sie sich bei diesem Erkundungsprozess im Rahmen des Chats besser fühlte oder den Chat für reichhaltige, leicht zugängliche Wissensressource hielt.

6.2.3 Die Phase der Entstehung des Neuen und der Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen

Die Phase der Entstehung des Neuen

Der Erkundungsprozess mündet in die Phase des Bildungsprozesses, in der das Neue entsteht, und zwar die *Entstehung eines neuen (religiösen) Habitus bzw. einer neuer Religiosität und damit verbundener neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen*. Da in dieser Arbeit Religiosität als Habitus bzw. Teil des Habitus und somit Bestandteil des (inkorporierten) kulturellen Kapitals betrachtet wird, geht es in dieser Phase folglich um Transformation des Habitus bzw. Entstehung eines neuen Habitus. Transformation des Habitus oder die Entstehung eines neuen Habitus kann auch mit Transformation und Neuentstehung bestimmter Kapitalien, vor allem des inkorporierten kulturellen Kapitals, einhergehen. Bevor darauf detaillierter eingegangen wird, ist hier darauf hinzuweisen, dass es (außer in *Kilas* Fall) eine Schnittstelle zwischen dieser Phase und der vorangegangenen Phase gibt, nämlich eine symbolische Selbstzuschreibung bzw. einen Übertritt zu einer neuen Religion. Dieser Schritt verweist im Rahmen dieses Bildungsprozess keineswegs auf eine bloße und überzeugungsentbehrende Übernahme einer neuen religiösen Zugehörigkeit, sondern auf einen vollendeten religiösen Wandlungsprozess, durch den die Akteure jetzt sich und die Welt, zumindest in Bezug auf das Religiöse, anders sehen und sich entsprechend anders verhalten. Es darf hier aber nicht in Abrede gestellt werden, dass diese dritte Phase (außer in *Kilas* Fall) schon *vor* diesem symbolischen Übertritt eintrat.

Diese Phase enthält zwei Teilphasen: Erstens die Entstehung einer neuen Religiosität bzw. eines neuen (religiösen) Habitus. Dies weist also auch auf die Entstehung eines neuen *inkorporierten* kulturellen Kapitals hin, wenn man das religiöse bzw. spirituelle Kapital als Bestandteil des kulturellen Kapitals betrachtet. Und zweitens die Entstehung einer neuen, damit verbundenen *praktischen Religiosität*. Zusammenfassend ist die dritte Phase dadurch gekennzeichnet, dass das Selbst und die Welt anders gesehen werden. Hier kündigen sich tiefe Veränderungen in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen der Betroffenen an. Beispielsweise wird *Helena* mit ihrem Ehemann jetzt nicht mehr schlafen, *nicht* wegen psychologisch oder körperlich gerahmter Gründe, sondern weil sie mit ihm gemäß ihrer neuen Religiosität bzw. ihres (religiösen) Habitus nicht mehr intim sein darf, solange er eine andere religiöse Zugehörigkeit hat. Ihr neuer Habitus, durch den sie sich und ihre Welt anders sieht, verhindert jetzt eine Fortsetzung einmal selbstverständlich gewesener Handlungspraxen. Bei *Olga* wird diese Phase beispielsweise dadurch deutlich, dass sie das Trinken von Alkohol jetzt als Tabu betrachtet, während sie dies früher nicht so empfand. Für *Katja* wurde diese Veränderung klar, nachdem ihre alten Freundinnen sich

wegen ihrer neuen Religiosität und der daraus resultierenden habitualisierten Veränderungen Sorgen um sie machten.

Diese Phase geht mit einer Veränderung der Betätigung mit dem Chat einher. Hier wird dem Chat eine neue biographische Bedeutung zugeschrieben: Die Vertiefung und Verankerung der neuen Religiosität. Diese neue Rolle des Chats hat ihre Wurzel allerdings schon im Anfang der Phase des Erkundungsprozesses. Zwar streckt sie sich weiter über die darauf folgenden Phasen hinaus, es wird in dieser Phase jedoch deutlich, dass *gezielter und bewusster* (sowohl online als auch offline) nach Verankerung des Neuen gestrebt wird.

Hierin treten für *Helena, Olga* und *Katja*, in unterschiedlichem Grad, eine (oder die) Passungskrise mit dem familialen Milieu und die daraus entstehenden Konfrontationen offensichtlich in Erscheinung. Obwohl sich *Helena, Olga* und *Katja* in dieser Phase als Anhänger einer für sie neuen Religion sahen, beschränkten sie ihr Neues auf das Innere (bzw. die innere Religiosität) und die damit verknüpften Handlungspraxen (praktische Religiosität), die aber vor diesem Milieu zu verheimlichen waren. Dank *Olgas* und *Katjas* geographischer Unabhängigkeit von ihrem familialen Milieu waren diese Konfrontationen für sie (weitestgehend) vermeidbar und geringer als bei *Helena*, die damals noch mit ihrem Ehemann zusammen lebte.

Die Entstehung einer neuen Religiosität bzw. eines neuen Habitus geht mit einer Neuentstehung einer praktischen Religiosität einher. Dies gilt sowohl als symbolische Bedeutung des neuen (religiösen) Habitus als auch als Auslöser und Zeichen für eine Selbst- und Fremdrepräsentation. Sobald die Handlungspraxen auch mit Repräsentation (sowohl Selbst- als auch Fremd-) verbunden wurden, tauchten neue Konfrontationen mit den jeweiligen familialen Milieus auf (außer in *Kilas* Fall), die nicht einfach zu umgehen oder zu vermeiden waren. Dies wurde in den Fällen von *Helena* und *Katja* am Beispiel des Tragens des Kopftuches als repräsentative Selbstzuschreibung einer religiösen Zugehörigkeit deutlich. Diese Teilphase ist bei *Olga* nicht deutlich, da sie anscheinend mit dem Rahmen der Familie bis zum Zeitpunkt des Interviews sehr wenig zu tun hatte. Da weder die neue Religiosität, vor allem die praktische, noch der damit verknüpfte Habitus eine Passung mit dem Habitus des familialen Milieus ermöglichte, gab es für *Helena* und *Katja* einen (Teil-) Bruch damit, obwohl das nicht unbedingt gewünscht war.

Der Beitrag bei der Erprobung des Neuen

Durch die Verwendung des Chats versuchten die betroffenen Akteure die neuen Formen der Religiosität und die damit verbundenen, neu entstehenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen und Identitäten zu erproben und praktisch zu artikulieren. Dabei stützten sie sich auf den Chat, ohne den üblichen sozialen Beschränkungen in *face-to-face*-Situationen, wie z. B. habituelle Sprechhemmungen oder solchen, die mit Mangel an passendem kommunikativem Wissen zu begründen sind, Rechnung zu tragen. Dies trat am deutlichsten erst nach der oben ausgearbeiteten dritten Phase des Bildungsprozesses hervor. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich dieser Beitrag vollzieht. Vorab muss aber darauf hingewiesen werden, dass dieser Beitrag des Chats dem Beitrag bei der interaktiven Erkundung des Neuen naheliegend ist. Daher war es nicht einfach, zu erkennen, ob die Akteure den Chat verwenden, um das Neue zu erkunden, oder es eher zu erproben und somit (wenn möglich) praktisch als Teil ihres neuen kulturellen Kapitals bzw. Habitus in ihre Lebenswelt einzusetzen.

In den Fällen *Kila* und *Olga* ist der (interaktiv) erprobende artikulierende Beitrag des Chats zu beobachten. Für *Helena* und *Katja* war dies im Gegensatz dazu nicht der Fall. Wegen der neuen, noch unsicheren, religiösen Wissensbestände und des damit verbundenen Habitus sowie der damit begründeten Unsicherheit im Rahmen ihres neuen soziokulturellen Kontexts, versuchten *Kila* und *Olga*, die *face-to-face*- bzw. die Offline-Erprobung dieses Neuen zu vermeiden. Im Allgemeinen fanden sie sich in der interaktiven Welt des Chats wegen ihres noch unsicheren Verhaltens anscheinend nicht beschränkt wie in Offline-Situationen. Dabei nutzten sie die Eigenschaften des Chats aus, wie z. B. das Fehlen eines räumlichen Bezugs, was ein anonymes und relativ lockeres Erproben sowie Einsetzen des Neuen ohne jegliche interaktionsspezifischen Konsequenzen ermöglichen konnte.

Während sich *Kila* und *Olga* in der Art und Weise, wie sie sich auf den Chat stützen, ähneln, unterscheiden sie sich dem Anschein nach bezüglich des Vorhandenseins und der Leichtigkeit ihrer Erprobungs- und Artikulationsmöglichkeit in Offline-Situationen. Dies ist erneut damit zu erklären, dass das Neue für *Kila*, im Gegensatz zu *Olga*, im Offline-Milieu aus den oben genannten Gründen einfach zu erproben und deshalb praktisch zu artikulieren war. Eine andere Begründung ist, wie oben erwähnt, *Olgas* Schüchternheit und Zurückhaltung in Offline-Situationen.

Olga Beschäftigung mit dem Chat und folglich dessen Bedeutung für ihren Bildungsprozess erfährt einen Wendepunkt, im Sinne einer Entstehung des Neuen, nachdem sie einer anderen Chatpartnerin Antworten geben konnte, die ihrer neuen Religiosität bzw. Habitus entstammten. Hiervon erzählt *Olga* (Z. 90-93):

I remember the day when one new sister found my ICQ number in my profile on some islamic forum and added me to her contact list. She start asking me questions about islam, and i knew the answers! I was so exciting about that! I was like 'Wow, now i can help somebody to discover islam the same as my friends were helping me to discover it

War der Rahmen des Chats u. a. bis dahin Raum für Wissenserwerb, so galt er jetzt als sozialer (Artikulations-)Raum, in welchem sie ihre neuen (religiösen) Wissensbestände aktiv artikulieren konnte. Für *Olga* war so eine Möglichkeit in Offlinesituationen anscheinend nicht denkbar. Erstens, weil sie sich in der Offline-Welt in einem soziokulturellen Rahmen bewegte, in dem es zu so einem Ereignis (bis auf ihren signifikanten Begegneten (Palästinenser)) dem Anschein nach kaum Möglichkeit gab (dazu erzählt *Olga*, dass sie in eine andere Stadt fahren musste, um sich interaktiv zu erkunden (Z. 55-56)). Zweitens, weil ihr der Chat, im Gegensatz zu ihrem realen Leben, wo sie durch ihre Schüchternheit eingeschränkt war, einen habituell-interaktiven Nutzen ermöglichte.

Der Übergang von einem interaktiven Rezipienten im Rahmen des Chats, wie es in der zweiten Phase des Bildungsprozesses der Fall ist, zu einem interaktiven und aktiven Produzenten in diesem Rahmen, ist auch in *Kilas* Fall zu beobachten. Hatte *Kila* oben von bloßen interaktiven Lernprozessen im Rahmen des Beitrags des Chats bei der interaktiven Erkundung des Neuen erzählt, so wird im folgenden Erzählabschnitt deutlich, dass sie in dieser Phase das (teilweise) neue Handlungswissen im Chat erprobte und artikuliert. Dazu sagt sie (Z. 156-160):

ich bin noch wo anders angemeldet ... da kann man so "clans" beitreten ... ich bin in ein paar islamischen clans dabei ... da tauscht man sich auch aus, hilft sich, gibts sich infos, wissen usw. und da sind auch ein paar konvertierte

deutsche. erstaunlich wieviel die wissen über den islam haben, da schämt man sich als geborene muslima, dass man so wenig ahnung davon hat

In Rücksicht darauf, dass diese Chatbeschäftigung (mit den „*islamischen clans*“) erst nach dem neu entstehenden Interesse an der eigenen Religion, sowie der Entstehung einer neuen signifikanten praktischen Religiosität kam, so wird hier erschließbar, dass *Kila* im bzw. durch den Chat das (religiös) Neue artikuliert und gleichzeitig erprobte. Dass *Kila* hier auch von *gegenseitiger* religiöser Hilfe erzählt, bedeutet, dass es ihr dank des Chats gelungen ist, ihre neuen religiösen Wissensbestände produktiv im Rahmen ihres Bildungsprozesses (in den Raum des Chats) einzubringen. Der Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen wird für *Kilas* Bildungsprozess noch deutlicher, wenn man auch noch ihre Körperbehinderung berücksichtigt. Wegen dieser Körperbehinderung waren ihre interaktiven erprobenden Möglichkeiten außerhalb des Chats dem Schein nach enorm beschränkt.

6.2.4 Die Phase des Integrationsprozesses in den neuen soziokulturellen Kontext und der Beitrag des Chats bei der soziokulturellen Integration

Der Integrationsprozess in den neuen soziokulturellen Kontext

Durch den Integrationsprozess in den neuen Kontext vervollständigt sich der hier rekonstruierte Bildungsprozess. In dieser Phase geht es genauer um Integration in den neuen soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext. Die Entstehung des neuen (religiösen) Habitus und der damit entstehenden neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen festigt sich, indem sich die Akteure in den neuen soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Kontext integrieren. Diese Integration nimmt verschiedene Formen an, sowohl im Rahmen des Chats als auch im Offline-Rahmen. Vor allem steht diese Integration in einer Form von sozioreligiöser Gebundenheit an Anhänger des neuen Kontextes. Am konkretesten steht hier die Benutzung von Possessivpronomen und Benennung von Mitgliedern einer „Familie“ als Zeichen einer engen bzw. familiären Gebundenheit an Mitglieder des neuen Kontextes. Anders gesagt, haben sich durch Habitustransformationen in allen rekonstruierten Fällen die sozialen Beziehungen und somit der soziale Kontext umformuliert und auch teilweise transformiert. Für *Helena* steht beispielsweise diese Integration in einer Form von erneuter Onlinekontaktaufnahme mit ihrem besonderen Onlinefreund, der als Auslöser ihres interkulturellen Bildungsprozesses

gilt, in Zusammenhang. Sie betrachtet ihn jetzt nicht mehr als Kommunikationspartner mit einem anderen, für sie völlig fremden Habitus und Religiosität, sondern ganz im Gegenteil: Offline dokumentiert sich ihre Integration in den neuen Kontext in Form einer Heirat eines Menschen mit für sie passender Religiosität. Für *Katja* dokumentiert sich diese Gebundenheit darin, dass sie ihr neu entstandenes, soziokulturelles Milieu als „eine große Familie“ (Z. 591) bezeichnet. Für *Olga* war eine solche Integration in den soziokulturellen (Offline-)Kontext des Neuen nicht problemlos. Dies begründet sie damit, dass sie sowohl aus Mangel an Zeit als auch aus fremdbestimmten Gründen einen Mangel an sozialen Anschlüssen in ihrem neuen soziokulturellen Rahmen hatte. Daher beschränkte sich *Olgas* Gebundenheit an soziale Kontakte maßgeblich auf den Rahmen des Chats. Da *Kila* schon in einem soziokulturellen und sozireligiösen Kontext integriert war, der zu ihrem neuen religiösen Habitus passte, und auf Grund ihrer Körperbehinderung, beschränkten sich ihre Integrationsversuche auf den Rahmen des Internets, im Besonderen des Chats. Dies war anscheinend die einzige oder zumindest die einfachere Möglichkeit für sie, einen neuen, passenden sozireligiösen Kontext aufzubauen bzw. sich in ihn zu integrieren. Dies wurde dadurch deutlich, dass sie am Ende ihres Interviews bei ihrer Suche nach Kommunikationspartnern, im Rahmen einer politischen Konfrontation mit einem Kommunikationspartner anderer kultureller Zugehörigkeit, erzählt: „*ich will nichts mit parteien zu tun haben, ich will nur meinen glauben besser kennenlernen und versuchen besser zu praktizieren mehr nicht*“ (Z. 249).

Zum Schluss wird auch deutlich, dass sich die Art der Beschäftigung in den Chats, vor allem in *Katjas* und *Helenas* Fällen, ebenfalls veränderte. Zum Beispiel beschränkte *Katja* ihre Chat-Tätigkeit auf die bereits in ihren Chatmessengern vorhandenen Freunde, die maßgeblich mit ihrem Bildungsprozess verknüpft sind, und die sie auch schon persönlich kannte. In Chaträume geht sie jetzt nur, um „ein paar [religiösen (SK)] Vorträge zu hören“ (Z. 602). *Helena* chattet, aus religiösen Gründen, nicht mehr mit Fremden, sondern nur mit Bekannten, u. a. auch virtuellen, aus dem neuen Kontext. *Olga* verwendet den Chat jetzt als Möglichkeit für Artikulation und Weitergabe von religiösem Wissen. Und *Kilas* sozireligiös geprägte Chatbeschäftigung in den „islamischen clans“ kennzeichnet diese Phase.

Der Beitrag bei der soziokulturellen Integration:

Die Chatbeschäftigung beeinflusste den Integrationsprozess der Beteiligten sowohl im soziokulturellen bzw. sozireligiösen (sich gegenseitig beeinflussenden) Offline- als auch

Online-Kontext. Dieser Beitrag des Chats zeichnet sich dadurch aus, dass die betroffenen Akteure direkt oder/und indirekt versuchten, sich in den neuen Kontext zu integrieren und somit Nähe zu erlangen, für manche auch als Entschädigung für die gesellschaftliche Exklusion bzw. Separation. Wie der Titel dieses Abschnitts bereits expliziert, trägt der Chat sowohl zu der sozialen als auch zur kulturellen bzw. religiösen Integration bei. Damit ist gemeint, dass die betroffenen Akteure im und mittels des Chats bewusst und gezielt neue soziale Anschlüsse suchen, bei denen sie gesellschaftliche Anerkennung genießen. Diese sozialen Anschlüsse sollen auch zu der neuen Religiosität bzw. dem neuen religiösen Habitus der betroffenen Akteure passen und sie bzw. ihn (weiter) konstituieren. An dieser Stelle wird der Frage nachgegangen, *wie* sich welche Akteure im und mittels des Chat in den neuen obengenannten Kontext integrierten oder versuchten, zu integrieren.

Der Chat leistet diesen Beitrag am deutlichsten in der letzten Phase des oben rekonstruierten interkulturellen Bildungsprozesses, also in derjenigen des *Integrationsprozesses in den neuen soziokulturellen Kontext*. Das bedeutet aber keineswegs, dass sich dieser Beitrag auf diese Phase beschränkt. Z. B. versuchte *Helen*, sich in den für sie *noch fremden* soziokulturellen Kontext zu integrieren.

Der Chat leistete diesen Beitrag zu *Helenas* und *Olgas* Bildungsprozessen. Sowohl zu *Kilas* als auch zu *Katjas* soziokulturellen bzw. sozioreligiösen Integrationsprozessen scheint der Chat hier keinen Beitrag geleistet zu haben. Wie oben aufgezeigt wurde, lebte *Kila* schon in einem solchen, obwohl offensichtlich auf die Familie beschränkten, Offline-Kontext. Obwohl sie von virtuellen sozialen Kontakten und „*islamischen clans*“ (Z. 157) erzählt, ist daher zu bezweifeln, dass sie eine sozioreligiöse Integration (in dem oben genannten Sinne) im und durch den Chat anstrebte. In *Katjas* Fall wurde aus dem Interview deutlich, dass der Chat nach der Entstehung des Neuen keine solche Integrationsbedeutung hatte. Dies dokumentiert sich darin, dass sie nach ihrer religiösen Konversion von gar keinen sozialen Anschlüssen im Rahmen des Chats spricht, sondern eher von Integrationsprozessen in ihrer Offline-Sphäre. – Dies ist an dieser Stelle allerdings nicht von Relevanz. Daher werde ich mich auf *Helenas* und *Olgas* Fälle konzentrieren, in denen sich dieser Beitrag des Chats beobachten lässt.

Der Beitrag des Chats bei der soziokulturellen Integration erfolgt in mindestens zwei verschiedenen Formen: Erstens, Integration im rein virtuellen soziokulturellen Kontext,

und zweitens Integration im real-virtuellen soziokulturellen Kontext, d. h. Integration in einem virtuellen soziokulturellen Kontext mit der Absicht, dies Offline zu realisieren.

Dieser Chat-Beitrag ist in *Helenas* virtueller Erfahrung mit dem Chatfreund *Ahmed*, dem sie ausschließlich im Rahmen des Chats begegnete, zu sehen. Hiervon erzählt sie (Z. 289-297):

when I got the internet connection in my new home the first thing I did I contacted Ahmed. all those years he was feeling bad about the fact he owned me money and he transferred it back at once he cried when he heard that I was a muslim already he was so happy but he was upset he couldn't support me and witness my shahadah. he asked if i wanted to marry him after the 'idda period, and I refused. Ahmed has always inspired me and I couldn't place him in my mind as a "normal" guy, he has always inspired me like a character from a fairy tale, in other words I didn't want le Petite Prince to become a human being, because his virtual self was too important to me. he helped me to discover and develop my own spirituality and his role was fulfilled after that many things happened.

Helenas erneuter selbstbestimmter, auf den Chat beschränkter Kontakt mit *Ahmed* zeigt, dass die Integration in den neuen soziokulturellen Kontext auch rein virtuell im Rahmen des Chats, zumindest bis zum Zeitpunkt des Interviews, erfolgen kann. Einer Internetverbindung zu *Ahmed*, der als Symbol ihres neuen soziokulturellen Kontexts fungiert, schenkte *Helena* hohe Priorität. Dies geschah erst, nachdem sich der beschränkende milieuspezifische Offline-Rahmen, infolge ihres Umzugs (nach ihrer Scheidung) und der damit verbundenen familiären Änderungen, lockerte. Die Wiederaufnahme des Kontaktes mit diesem signifikanten Ex-Chat-Freund, gerade nach der Entstehung von *Helenas* neuer Religiosität, welche derjenigen des Chatfreundes in ihren Grundzügen ähnelt, war anscheinend nicht nur am religiösen Inhalt orientiert, sondern auch an einer soziokulturellen Integration. Dank des Chats wurde ihr dem Anschein nach ein interaktiver und auch schrankenloser Zugang zu ihrem virtuellen neuen soziokulturellen Kontext möglich.

Dass *Helena* Ahmeds Heiratsangebot ablehnte, hebt den Wunsch *Helenas* hervor, diese kulturell signifikante Chatfreundschaft ausschließlich *im* Rahmen des Chats beizubehalten. Dies begründet sie argumentativ damit, dass sie seine chatgerahmte *Persona* (virtueller Habitus) in ihren Vorstellungen, welche sie immer inspirierte und ihren Bildungsprozess auslöste, nicht mit seiner wirklichen Person, die dieser *Persona* nicht unbedingt entsprechen musste, ersetzen wollte. Jedoch wollte sie zu Ahmed, als Zeichen eines Integrationsversuchs, erneut eine spirituuell-geistige Nähe halten. Dies dokumentiert sich, indem sie sagt, dass „*his virtual self ... too important*“ für sie war.

Während dieser Beitrag des Chats in *Helenas* Fall, dem Interview nach, auf einen *einzigsten* kulturell signifikanten sozialen Anschluss beschränkt war, wurde in *Olgas* Fall deutlich, dass der Chat-Beitrag viel mehr Möglichkeiten für eine solche Integration zur Verfügung stellte. An zwei relevanten Stellen ihres Interviews erzählte *Olga* (Z. 68-71, 78-83):

i finally had internet at the place where i lived. I got ICQ and MSN and start to chat everyday. i live in Kiev for 3 years and have a lot of friends through internet and chatting almost everyday. I have 104 people on ICQ contact list and 20 on MSN and 12 on Skype. i'm also chatting on few forums, and internet still helps me to discover islam alhamdulillah.

And again i didn't have much friends in kiev because i didn't have time for that. At first i was visiting islamic center very often, i start to study arabic language there., but after half a year i stoped because didn't have tome for that. And my new muslim friends all were merried and had kids and not much time to communicate with me. So i became like an outsider again. But i was chatting more and more through internet.

Aus diesen zwei Erzählabschnitten wird deutlich, dass *Olga* neue *virtuelle* soziale Anschlüsse im Rahmen ihres neuen soziokulturellen Kontextes anstrebte. Dass *Olga* das Adverb „*finally*“ in Verbindung mit dem Besitz eines Internetzugangs zuhause verwendet, deutet auf die Bedeutung des Internets bzw. des Chat für eine virtuelle interaktive Freizugänglichkeit zu ihrem neuen soziokulturellen Kontext hin. Diese Bedeutung

verkörperte sich in erster Linie in *Olgas* Bedarf sowohl an weiterer Erkundung ihrer neuen Religion und ihres neuen kulturellen Kontextes, als auch an sozialer Integration in diesen Kontext. Dieser Bedarf entsprang hauptsächlich fremdbestimmten Gründen, wie z. B. dem Zeitmangel. An dieser Stelle schreibt *Olga* dem Chat implizit eine Zeitunabhängigkeit und somit einen zeit- und ortsunabhängigen Beitrag bei der soziokulturellen Integration zu. *Olgas* Verwendung der Phrase „outsider again“ im Zusammenhang mit dem Verlust der sozialen Anschlüsse im Rahmen ihres neuen soziokulturellen Kontexts verweist auf soziokulturelle *Offline*-Exklusion bzw. Separation, welche es durch den Chat zu entschädigen galt. Dieser Entschädigungsversuch lässt sich in *Olgas* erneuter und intensiveren Tätigkeit im Rahmen des Chats aufzeigen. Die bewusste Suche nach kulturell bzw. religiös passenden gesellschaftlichen Kontakten im Chat wird auch am folgenden Erzählabschnitt deutlich (Z. 83-86):

I should say i became really internet addicted. In Kiev i was renting a room, and my life was just as 'going to work and going home' and nothing else. After work at home i turn on my laptop and was serfing the web. I got many muslim friends, mostly ukrainian and russian sisters who converted to islam.

In diesem Erzählabschnitt zeigt sich, dass der Chat einen signifikant großen Beitrag zu *Olgas* virtuellem soziokulturellem Integrationsprozess leistete. Dass sie die Beziehung zu den vielen sozialen Anschlüssen trotz deren Virtualität als familial („sisters“) kennzeichnet, was auf gemeinsamer Erfahrung beruht, zeigt m. E. , dass der Rahmen des Chats (zumindest in diesem Fall) für einen solchen Integrationsprozess geeignet ist. An dieser Stelle gilt ein Vergleich mit *Helenas* Fall. Eine Begründung für den Unterschied zwischen den beiden Akteuren bzgl. des Maßes an Benutzung des Chats für soziokulturelle Integrationszwecke liegt vor allem darin, dass *Helenas* Offline-Zugangsmöglichkeiten zu kulturell bzw. religiös passenden sozialen Anschlüssen im Vergleich zu denjenigen *Olgas* vielfältiger waren. Dies hatte seinen Einfluss sogar auf *Helenas* Sozialität im Chat. Hiervon erzählt sie (Z. 301-302): *i don't chat with strangers anymore, I use internet more for chatting with old friends*. Diese Äußerung von Helena kam kurz nach ihrer religiösen Konversion.

Während sich der Chat, dem Interview nach, für *Olga* auf die durch die Virtualität beschränkte Integration auswirkte, trug er in *Helenas* Fall zu einer weiteren soziokulturellen Integrationsform bei, nämlich der Integration in einen virtuellen soziokulturellen Kontext mit der Absicht, dies im Offline fortzusetzen oder zu realisieren. Darüber erzählt sie (Z. 100-103):

One day I booked a ticket to Cairo, packed my bag with gifts for my new friends and in the winter of 2003 I landed in the Cairo international airport. It felt weird to meet the people I only chatted with before, I stared at their faces trying to recognize the text, smilies turned into real faces :)

Helena chattete mit Personen eines ähnlichen religiösen Kontexts wie ihres eigenen, neuen; Personen, welche sie anschließend in der *Offline*-Welt kennen lernte. Das heißt, sie verwendete den Chat, erstens um mit ihnen im Rahmen sozialer, vor allem zweckrationaler Beziehungen in Kontakt zu bleiben und zweitens, und das ist das Wichtigere hier, mit der Absicht einer Offline-Integration in den neuen Kontext, trotz der geographischen Entfernung dieser sozialen Anschlüsse.

7 Zusammenfassung: zum Beitrag des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen

In diesem abschließenden Kapitel werden die empirischen Befunde aus *Kapitel* (5) und (6) dieser Arbeit mit den in *Kapitel* (2) und (3) formulierten systematischen Überlegungen in Beziehung gesetzt. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand die Frage nach dem Beitrag des Chats zu den interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen von Chatnutzern unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten. Anhand der theoretischen und vor allem der habitustheoretisch angeleiteten empirischen Rekonstruktionen der Bildungsprozesse wurde gezeigt, wie der Chat einen transformatorischen Effekt ausüben kann, indem sich nicht nur der Habitus der untersuchten Personen, sondern auch ihr soziokultureller Online- und Offline-Kontext verändert. Dabei habe ich empirisch herausgearbeitet, dass der Chat wesentlich zum Vollzug solcher Prozesse, die im Kontext des Interkulturellen verlaufen, beiträgt, wobei sich das Interkulturelle in dieser Untersuchung *nicht* nur auf die Frage beschränkt, wie sich Menschen im Umgang mit anderen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten im und durch den Chat verständigen bzw. orientieren. Vielmehr geht es hier darum, wie sich Habitustransformationen oder die Entstehung des Neuen im Kontext des Interkulturellen entfalten.

Zur Ausarbeitung des Beitrags des Chats war es erforderlich, weniger eine pauschale Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Chat und transformatorischer Bildung zu geben, als vielmehr eine fallspezifische, qualitative Rekonstruktion des soziokulturellen Offline- und Onlinekontextes der betroffenen Chatnutzer/innen sowie ihres Habitus zu leisten. Dabei stand für den Beitrag des Chats und die Chatnutzung zum Vollzug der Bildungsprozesse nicht in erster Linie das *Was* im Vordergrund, sondern das *Wie*, nämlich wie sich die Online- (bzw. Chat-) und Offline-Sphären der untersuchten Akteure in ihrer Relationierung gestalteten. Um den Beitrag des Chats in einem bestimmten Fall aufzuheben, habe ich eine Phasentypik ausgearbeitet, anhand derer ich eine fallübergreifende Erläuterung des Beitrags des Chats zu den untersuchten Bildungsprozessen anbieten konnte, wobei ich den Beitrag des Chats bildungsphasenspezifisch erläutern konnte. Methodisch wurden diese Ausarbeitungen im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeitet.

Zwecks der Entwicklung des systematischen Bezugsrahmens für die Untersuchung von interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen stützte ich mich auf zwei

verschiedene, aber gleichzeitig aufeinander bezogene Theorieangebote, wobei auch relevante empirische Untersuchungen vorgestellt wurden. Sowohl bildungstheoretische Grundlegungen und relevante qualitativ-empirische Untersuchungen (u.a. Marotzki 1990, Nohl 2006c, Koller 2009, Rosenberg 2011), als auch ein Theorieangebot, welches das transformatorische Bildungspotential der neuen Medien erforscht (u. a. Sandbothe 2000, Nohl 2002, Nohl et al. 2006, Gee 2003, Fromme/Jörissen/Unger 2007, Jörissen/Marotzki 2009), waren für die Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit notwendig. Aus 16 narrativen (Chat)-Interviews (vgl. Schütze 1983, Ehlers 2005, Carell 2006) mit Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten, für die der Chat eine zentrale biographische Bedeutung hat, konnte ich interkulturell transformatorische Bildungsprozesse lediglich in vier Biographien feststellen und rekonstruieren. Besonders auffällig war u. a. die Präsenz der religiösen Konversionsgeschichten der Interviewten, obwohl die biographische Bedeutung des Chats für die Beteiligten im Vordergrund stand und nicht die religiöse Konversion. Als Auswertungsverfahren für die Interpretation der Interviews habe ich die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003, Nohl 2006a, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) verwendet.

Ausgehend von den rekonstruierten Bildungsprozessen von vier Fällen (*Helena, Olga, Kila* und *Katja*) ließen sich mindestens vier Phasen des Bildungsprozesses herausarbeiten. Im Anschluss an diese Phasen wurden vier unterschiedliche Beiträge des Chats bei dem Vollzug der verschiedenen Phasen ausgearbeitet. Der *Beitrag des Chats beim Auslösen des Bildungsprozesses*, geht mit der Phase *der Chat-Begegnung mit interkulturell signifikanten Chatpartnern* einher. Während der Phase des *Erkundungsprozesses* wird der *Beitrag bei der interaktiven Erkundung* geleistet. Auch wenn dieser Beitrag in anderen Phasen ebenfalls zu beobachten ist, steht er in dieser zweiten Phase im Mittelpunkt. Er erfolgt in erster Linie in Form von virtuell-interaktiven, sowohl geplanten als auch spontanen Erkundungsprozessen. Der *Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen* kommt erst nach der Entstehung neuer Religiosität und daraus resultierender neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, d. h., erst nach der dritten Phase des Bildungsprozesses. Schließlich knüpft der *Beitrag bei der soziokulturellen Integration* an die Phase des *Integrationsprozess in den neuen Kontext* an. Anhand dieser typisierten Phasen und der damit verknüpften Beiträge des Chats werde ich nun die Ergebnisse meiner Untersuchung zusammenfassen.

Bevor ich die empirisch ausgearbeiteten Beiträge des Chats bei den einzelnen Phasen des Bildungsprozesses zusammenfassend darstelle und sie im Lichte des Standes der Forschung diskutiere, möchte ich auf zwei Fragen kurz eingehen, die an dieser Stelle zu erklären sind: Erstens die Frage warum ich nur Frauen interviewt habe, sowie die Frage nach dem Religiösen.

Es war besonders schwierig, im Chat männliche Interviewkandidaten zu finden. Deshalb, obwohl es nicht beabsichtigt war, gehörten die Beteiligten maßgeblich dem weiblichen Geschlecht an. Meistens lehnten die Männer eine Kontaktaufnahme oder ein Interview ab, wenn sie erfuhren, dass ich ein Mann bin. Auch diejenigen Männer, mit denen ich Interviews durchführte (nur drei), erzählten (bis auf einen von ihnen) nur sehr wenig aus ihren Lebensgeschichten. Daher waren ihre Erzählungen für meine Forschung nicht weiter relevant und auswertbar. Weiterhin lehnten die meisten weiblichen Chatter zunächst die Kontaktaufnahme ab und ignorierten meine Chat-Mitteilungen einfach, doch änderten sie größtenteils ihre Einstellung, nachdem ich von meinem Vorhaben erzählte.

In Bezug auf die zweite Frage muss zuerst betont werden, dass es in meiner Forschung um *interkulturell* transformatorische Bildungsprozesse geht. Dabei wird der *Rahmen* bzw. der Kontext des Kulturellen, in dem diese transformatorischen Bildungsprozesse ablaufen, betont. Im Zentrum der Transformation steht der Habitus und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, wobei ich Religiosität als Teil des Habitus (vgl. Krech 2001: 65f.) betrachte. Diese Religiosität nehme ich in dieser Arbeit dementsprechend als inkorporiertes spirituelles Kapital wahr (Verter 2003), welches Verter als Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals sieht. Religiosität kann insofern auch als kulturelle Dimension begriffen werden (vgl. Kelek 2002: 81). Daher gehe ich davon aus, dass religiöse Konversion oder/und Entstehung neuer Religiosität und die damit verknüpfte Entstehung neuer sozioreligiöser Kontexte, als Transformationsprozess im Kontext des Interreligiösen verstanden werden kann. Somit kann hier die Rede von *interreligiös-* oder/und *interkulturell* transformatorischen Bildungsprozessen sein.

Eine signifikant interkulturelle Begegnung als erste Phase des Bildungsprozesses und der Beitrag der Chat-Begegnung beim Auslösen dieses Prozesses

Dass die Chat-Begegnung als Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse, die im Kontext der Interkulturalität verlaufen, beiträgt, habe ich in meiner Untersuchung vor

allem empirisch herausgearbeitet. Der Begegnung kommt in diesem Sinne ein Charakter der Spontaneität zu. Dadurch ist das „einfache Darin-Sein des Daseins aufgehoben [...]; das Selbstverständliche wird neu und erfüllt mit Staunen“ (Guardini 1956: 12, vgl. auch Bollnow 1956: 32). Aus der Begegnung in diesem bildenden Sinne (vgl. Kokemohr 1989: 334f.) „entspringt die fruchtbare Einsicht, der schöpferische Keim, der Durchbruch von Neuem.“ (Guardini 1956: 19). Spricht man von einer Chat-Begegnung, so steht „der Durchbruch von Neuem“ für einen Beitrag des Chats beim Auslösen des Bildungsprozesses. Situationen, in der die Menschen bzw. Chatpartner „In-Berührung-Kommen und Sich-wieder-Lösen“ (Derbalov 1956: 75) ohne weitere Wirkung bzw. ohne weiteren Begegnungscharakter werden *nicht* als Begegnung betrachtet und wurden daher in meiner Untersuchung außer Acht gelassen. Beachtung fand hingegen, dass z. B. *Helena* im Chat eine Person trifft, deren religiös begründetes kommunikatives Verhalten Reflexionen bei ihr generiert. Diese Phase korrespondiert mehr oder weniger mit Wenigers Begriff „bildende [...] Auseinandersetzung“ (zit. nach Kokemohr 1989: 340), welche als „Gegensatz zu lernender Wissensübernahme, die Informationen unter einen stabil gehaltenen Kontext subsumiert und diesen mit semantischem oder enzyklopädischem Wissen erweitert“ (Kokemohr 1989: 340), zu verstehen ist.

Die Chat-Nutzung gewinnt nach dem Vorkommen einer interkulturell signifikanten Chat-Begegnung eine neue *interkulturell transformatorische* Bedeutung hinzu. Dies hat zumindest meine empirische Untersuchung gezeigt. Während die inhaltliche Ebene, das heißt der kulturell-thematische Kontext des Bildungsprozesses (interreligiöse Erfahrung – siehe Abschnitt 3.4) für die Akteure zu Beginn der Begegnung nebensächlich ist, steht die virtuell personale Ebene (Ebene der kommunikativen und sozialen Beziehung) im Vordergrund. Die interkulturelle Chat-Begegnung tritt somit erst als Auslöser für interkulturell transformatorische Bildungsprozesse bedeutsam hervor, als für die Akteure die sogenannten „critical incidents“ (Flanegan 1954; Thomas 1996 zit. nach Otten 2005: 275) zustande kamen. Diese „sind Situationen, in denen die Beteiligten jeweils in Übereinstimmung mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiösen Deutungs- und Kommunikationsmustern interagieren und früher oder später überrascht sind, weil die Handlung des Interaktionspartners vor dem Hintergrund der eigenen Muster keinen ‚Sinn‘ mehr macht“ (Willems 2011: 78). Solche critical incidents verweisen darauf, dass kulturspezifische habituelle Dispositionen, trotz der Virtualität der Begegnung, irritiert werden und anschließend Reflexionen auslösen, wenn man die Generierung von Reflexion

als Voraussetzung für das Zustandekommen von Begegnung (vgl. Guradini 1956) betrachtet. Alle untersuchten Personen, bzw. ihre Habitus, haben am Anfang ihrer Begegnung „critical incidents“ erfahren. Dieser Erfahrung ging aber keine „critical experience“ (Mezirow 2000) voraus, welche mit einem reflexiven Verhalten verknüpft wäre (vgl. Nohl 2009: 291). Im Gegensatz dazu sah der Anfang in allen von mir rekonstruierten Bildungsprozessen anders aus, indem Bildungsprozesse nämlich nicht aus „critical experience“ angestoßen wurden, sondern eher spontan. Mit einer diesbezüglichen Übereinstimmung mit Nohl (2006c: 267f.) *müssen nicht* - Rosenberg zufolge - die transformatorischen Bildungsprozesse „als die Lösung einer ursprünglichen Krise gesehen werden“ (2011: 307). Dies lässt sich in Bezug auf meine empirische Untersuchung erläutern. In allen untersuchten Fällen gab es Krisen. In drei der vier Biographien, nämlich in *Helenas*, *Olgas* und *Katjas*, ist deutlich, dass sich die Beteiligten für kulturelle Dimensionen (vor allem religiöse) interessieren, die alles andere als ein selbstverständliches Konzept ihres familialen Milieus zu sein scheinen. Diese frühen religiösen Interessen wurden durch die jeweilige familiale Rahmung fremdbestimmt und somit untersagt. Diese Phase, die maßgeblich in der Kindheit abläuft, beinhaltet eine Unterordnung gegenüber dem Willen der Familie (bzw. der Eltern) und dadurch eine Vermeidung einer Konfrontation mit ihr (vor allem wegen des Jung-Seins und der damit zusammenhängenden finanziellen und räumlichen Abhängigkeit von der Familie). Die Bildungsprozesse, die auch mit dem Religiösen zu tun haben, waren aber keine Lösung für diese ursprüngliche Krise mit der Familie. Sie wurden durch interkulturelle Begegnungen ausgelöst und führten auch zur Entstehung eines neuen soziokulturellen Kontextes. Auch Marotzki geht darauf ein, wobei er hier demgegenüber nicht von der Spontaneität des Beginns des Bildungsprozesses spricht. Ihm zufolge können die Transformationsprozesse, die eng mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne verbunden sind, „Suchbewegungen und experimentellen Formen der Existenz“ (1990: 29) entspringen. Solche Prozesse scheinen „für viele Menschen nicht nur auf Krisensituationen ihres Lebens begrenzt zu sein [...], sondern zur permanenten Vollzugsform ihres Daseins zu werden“ (ebd.).

Für meine Fälle herrschte zunächst eine „kulturelle Überschneidungssituation“ (Breitenbach 1974, Thomas 1993 zit. nach Stengel 2009: 237), die keineswegs einer „critical experience“ entsprang. Auf spontane Begegnungen (zwei davon im Chat) agierten die Untersuchten nach ihren eigenen Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bzw. kulturspezifischen habituellen Dispositionen, die den anderen Begegnenden fremd waren.

Diese konnten in diesem Fall auf die neuen Bedingungen nicht mehr kurz besonnen reagieren. Hierzu kann es etwa kommen, wenn eine Person z. B. im Chat eine *religiös* begründete Einstellung gegen eine „*romantic*“ Online-Freundschaft äußert, wie dies *Helena* über ihren signifikanten Chat-Begegneten schildert, die Tatsache berücksichtigend, dass ein solches Verhalten in einem enthemmten und enthemmenden Kommunikationsraum (vgl. Zirfas/Jörissen 2007: 180) zustande kommt. Die auftretende Unpassung bspw. zwischen *Helenas* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern und denen ihres Chatbegegneten kann mit Buber als „Erfahrung einer Anderheit“ (1978: 58) bezeichnet werden.

In den untersuchten Biographien gab es mehr oder weniger Zugangsbeschränkungen zum Neuen im Offline-Umfeld der Beteiligten. Eine solche Begrenztheit, die eine mögliche interkulturelle bzw. interreligiöse Begegnung im oben erwähnten Sinne verhindern könnte, wurde dank des Chats durch die Bereitstellung von interkulturellen Begegnungsmöglichkeiten und somit durch neue Zugangs- und Artikulationsmöglichkeiten, auch wenn nur teilweise, beseitigt. Mit Hilfe des enthemmenden Effekts dieser neuen Möglichkeiten konnten offensichtlich „gegenseitige Berührungsängste“ (Martozki/Jörissen 2009: 207) überwunden werden. Chat-Nutzer können in und mittels des Chats neuen kulturellen Formen begegnen, zu denen sie in ihrem Offline-Milieu kaum oder gar keine Zugangsmöglichkeit haben.

In der einschlägigen Literatur zum Thema Begegnung wird immer wieder sowohl die Zufälligkeit, die Spontaneität, die Unvorhersehbarkeit als auch die unbeschränkte, ungewöhnliche und nicht erzwungene Handlungsfähigkeit betont (vgl. u. a. Guardini 1956, Bollnow 1956). Diese Eigenschaften bzw. Voraussetzung von/für Begegnungen treffen durchaus auf die Chat-Begegnungen zu, zumindest in den von mir untersuchten Fällen. Die Begegnung kann also, im Besonderen in Bezug auf Chat-Begegnung, als spontanes Handeln „auf all jene Handlungsvollzüge [...], die sich jenseits von Zwang, Gewohnheit oder (biographischer) Reflexion ungeplant entfalten“ (Nohl 2006c: 261), betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass ein solches Handeln mit weiteren daran anschließenden Verarbeitungsprozessen verknüpft ist.

Für eine Chat-Begegnung war aber die Verfügung über die notwendigen Kompetenzen zur Orientierung in der Virtualität des Chats unentbehrlich. Sie haben in erster Linie mit den virtuell-kommunikativen Besonderheiten des Chats zu tun und könnten sogar als

Voraussetzung für effektive Chat-Kommunikation betrachtet werden (vgl. Otten 2005: 273). Theideke (2008: 61) zufolge „macht die Interaktivität interaktionsmedialer Kommunikation [und somit des Chats (SK)] deutlich, dass spezifische, sowohl soziale als auch technische Kompetenzen unabdingbar sind, wenn Personen im Cyberspace kommunikativ an soziale Systeme gekoppelt werden sollen.“ In der Phase des Einsteigens in die Welt des Chats, von dem der auslösende Beitrag der Chat-Begegnung zum Bildungsprozess abhängt, wurde empirisch von mir aufgezeigt, dass sich die Akteure mit der Fremdheit dieses virtuellen und soziotechnischen Kommunikationsraums in Form eines Lernprozesses *induktiv* auseinandersetzen. Dies führte in den in dieser Arbeit rekonstruierten Fällen (in unterschiedlichen Graden) zu einer Entstehung von chatspezifischen kommunikativen und technischen Kompetenzen bzw. von einer *chat literacy*, die es den Akteuren ermöglichen konnten, sich in dieser virtuellen Umgebung, auch wenn in ersten Ansätzen, zu orientieren. Mit anderen Worten geht es dabei um den Erwerb von „Verfügungswissen“ (Mittelstraß 2011: 105). Diesbezüglich wurde in den Fällen, wo die Bildungsprozesse unmittelbar durch eine Chat-Begegnung ausgelöst wurden, auch deutlich, dass eine interkulturelle (bzw. interreligiöse) Chat-Begegnung erst möglich war (oder zumindest zustande kam), nachdem die Akteure über genügend technisches Wissen und kommunikative Erfahrung zum Umgang mit/in dem Chat verfügten. Anders gesagt, setzte eine Orientierungsfähigkeit im Chat eine genügende Erfahrung mit den (zunächst) fremden virtuell-spezifischen Kommunikations- und Verhaltensweisen der Kommunikanten in dieser sozialen Welt voraus. Jedoch unterscheiden sich die Fälle im Bezug auf die Rolle des Chats bei der Ermöglichung derartiger Begegnungen. Während der Chat bei Ermöglichung solcher Begegnungen in einigen Fällen lediglich hilft, stellt er sich in anderen Fällen anscheinend auch als Voraussetzung dazu dar. Dass dem Zustandekommen von Begegnungen im Chat die Verfügbarkeit über technisches Wissen und der damit verknüpften kommunikativen Erfahrung vorausgeht, wurde zwar in meiner Untersuchung ausgearbeitet. Allerdings bleibt offen, wie der je nach Fall unterschiedliche Verfügungsgrad über solches Wissen die Begegnungen beeinflusst, da nicht alle Chat-Nutzer über ein gleiches Maß oder eine gleiche Art dieses Wissens verfügen. Ebenso bleiben die in meiner Forschung die außer Acht gelassenen Einflüsse der sprachlichen Unterschiede und sprachlichen Probleme der Beteiligten, der verbreiteten Möglichkeit einer Identitätstäuschung (vgl. Döring 2010)¹⁶⁹,

¹⁶⁹ Identitätstäuschung „liegt vor, wenn jemand im Internet personenbezogene Daten über sich selbst präsentiert (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Alter, Familienstand, Hautfarbe, Aussehen oder auch Krankheiten,

die unterschiedlichen habituellen Zugänge zu den neuen Medien bzw. dem Chat und die unterschiedlichen technischen Fähigkeiten der Chat-Nutzer auf die transformatorischen Bildungsprozessen unerforscht.

Da mit dem von mir verwendeten Begegnungsbegriff und folglich der Chat-Begegnung nicht nur der Anfang eines Aufeinandertreffens gemeint wurde, sondern auch die dadurch generierten Reflexionen und Verarbeitungsprozesse (vgl. u. a. Guardni 1956, Derbalov 1956), lagen diese Prozesse im Fokus der zweiten Phase des Bildungsprozesses, nämlich in der *Phase des Erkundungsprozesses*, worauf ich nun eingehen werde.

Die Phase des Erkundungsprozesses und der Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung

Die zweite Phase des Bildungsprozesses war durch ein enges Wechselverhältnis der Erkundung der untersuchten Personen im Offline-Rahmen und dem des Chats gekennzeichnet. Durch den daran anschließenden empirisch ausgearbeiteten *Beitrag des Chats bei der interaktiven Erkundung* wird die interkulturelle Chat-Begegnung entfaltet und er bewährt somit deren Begegnungscharakter. Die Begegnung mit dem (kulturell) Fremden stellt sich in meinen Fällen „nicht nur als ‚Schwellenerfahrung‘ oder als ‚Schock‘ dar“ (Loenhoff 1992: 157), der z. B. durch interdomänales (und somit interkulturelles) Aufeinandertreffen verschiedener sozialer Ordnungen mit unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen bzw. Habitusformen angestoßen wird, sondern vielmehr geht es um die Unterwanderung der Grenzen dieser Formen. Diese Begegnungsprozesse, in dem in der Untersuchung erläuterten Sinne, haben normalerweise „mit der Auseinandersetzung, Verarbeitung von Fremden, dem einzelnen Unbekannten, zu tun“ (Wulf 1998: 41 zit. nach Nohl 2006b: 189).

Dieser Beitrag wird hauptsächlich im Rahmen der *Phase des Erkundungsprozesses* geleistet. Diese Phase zeigt Anchlüsse zu Nohls ausgearbeiteter „Phase des Erkundens und Lernens“ (Siehe z. B. 2006c: 271f.), welche er vor allem anhand Deweys Begriff „Inquiry“ (ebd.: 271) erläuterte. Das Neue wird dabei nicht nur am Anfang des Bildungsprozesses erkundet, sondern kontinuierlich über den gesamten Prozess hinaus. Daher ist dieser Prozess „mit dieser Phase nicht abgeschlossen, vielmehr kommt es auch

Schicksalsschlägen), die nicht den wirklichen Personendaten entsprechen, von den Kommunikationspartnern jedoch als ehrliche Selbstbeschreibungen angenommen werden“ (Döring 2010: 169).

im weiteren Bildungsprozess notwendiger Weise immer wieder zu Momenten des Lernens“ (Nohl 2006c: 272).

Die in meiner Forschung untersuchten Erkundungsprozesse laufen sowohl in virtuellen als auch Offline-Situationen ab. Entsprechend meiner Untersuchungsinteressen erschienen mir vor allem solche Prozesse von Belang, die im Rahmen des Chats ablaufen. Bei der interaktiven Erkundung im Chat geht es nicht nur darum, Informationen durch Kontakt mit anderen Kommunikanten über das Neue zu akkumulieren zwecks eines passenden Umgangs damit, bzw. der Vermeidung von „fehlschlagender Kommunikation und Missverständnissen“ (Rehbein 1985: 9), so wie es traditionell der Fall in der interkulturellen Kommunikation ist. Vielmehr handelt es sich dabei um einen (interkulturellen bzw. interreligiösen) Lernprozess, welcher im Rahmen des gesamten Bildungsprozesses verläuft und somit zu seinem Vervollständigungsprozess beiträgt. Dieser Lernprozess ist somit weder *nur* als eine „Aneignung sowohl von Wissen über fremde Kulturen bzw. Milieus als auch Kompetenzen *im* Umgang mit ihnen“¹⁷⁰ (Nohl 2010: 187) noch lediglich zwecks, wie oben erwähnt, eines passenden Umgangs mit ihnen zu verstehen, sondern als Ergebnis der durch die Begegnung generierten Reflexions- und Verarbeitungsprozesse des Neuen zu verstehen. Dazu gehört die Absicht der Beteiligten, bestimmte fremde (kommunikative) Verhaltensweisen zu interpretieren, was Mezirow als „Making Meaning“ (1990: 1) bezeichnet. An dieser Stelle ist zwischen (religiösen) Lernprozessen, die isoliert verlaufen, und den in einem Bildungsprozess eingebetteten Lernprozessen anhand eines Beispiels, das teilweise aus dieser Untersuchung stammt, zu unterscheiden. Erwirbt man z. B. Wissen über das Fasten¹⁷¹ nach dem Islam, um, der Höflichkeit halber, einen muslimischen Arbeitskollegen, mit dem man den ganzen Tag im selben Büro arbeitet, nicht zu stören und ihm das Fasten nicht zu erschweren, dann ist die Rede hier von einem Lernprozess, der nicht in einen transformatorischen Bildungsprozess mündet. Lernt aber z. B. *Katja* das Fasten im Rahmen ihrer religiösen Konversionsgeschichte, wobei sie durch religiöses verfügbares Wissen weiß, dass das Fasten in bestimmten Zeiten eine Pflicht ist, dann ist die Rede von den in dieser Untersuchung empirisch ausgearbeiteten Erkundungs- und Lernprozessen im Rahmen eines Bildungsprozesses.

¹⁷⁰ Hervorhebung vom Verfasser

¹⁷¹ „One of the acts of worship that Allah [Im Arabischen steht dies für *Gott* (SK)] enjoys upon Muslims is *sawn* [Hervorhebung i.O], or fasting. It means abstaining from eating, drinking, and sexual relations from dawn to sunset. Fasting is the third of the five pillars or religious obligations in Islam. The most concentrated time of fasting for Muslims is the ninth month of Islamic Calendar“ (Ryan 2005:67)

Die Erkundungsprozesse des neuen Kulturellen (am Beispiel des Religiösen) lassen sich auch mit Gees Begriffs „semiotic domains“ (2003) beschreiben, wobei er z. B. Kultur und Religion als Weltbereiche, als „semiotic domains“ begreift. Die Erschließung eines neuen Weltbereiches mit seinen besonderen „Handlungs- und Kommunikationsmodi“ (Fromme/Jörissen/Unger 2008: 9), erfordert den Erwerb einer jeweils neuen Literalität (ebd.). Die sozialen Praktiken lassen sich als Ergebnis der Dialektik zwischen „internal design grammar“ (Gee 2003: 29) bzw. „internal part of a semiotic domain“ (ebd.) einerseits und „external design grammar“ (ebd.: 30) bzw. dem äußeren Teil der semiotischen Domäne andererseits charakterisieren. Des Weiteren kann man „Kultur als im Habitus verankerte Sinnstrukturen (symbolische Logik), die sich in gesellschaftlichen Strukturen widerspiegeln“ (Hannappi/Egger/Hermann 2008: 39) zusammenfassen, die der Dialektik zwischen dem Innerlichen und Äußerlichen einer bestimmten semiotischen Domäne entspringen. Diesen interdomänalen und interaktiven Erkundungs- und Erforschungsprozess verstehe ich sowohl als Ausstattungsprozess auf dem Weg zur Entstehung des Neuen (vgl. Dienst 1976: 84f.) als auch, wie Nohl es bezeichnet, als inhaltlich-, zweck- und zielunklares Lernen (vgl. 2006c: 271).

Den Betroffenen, außer in *Kilas* Fall, ist es dabei mit Hilfe des Chats gelungen, die Befreiung „von der Determination fremdauferlegter Lernvoraussetzungen und *Freiheit dazu*, Lernvoraussetzungen selbst zu etablieren, um eine Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen zu erreichen“¹⁷² (ebd.: 48). Die Erkundungsprozesse der untersuchten Personen verliefen anfänglich maßgeblich interaktiv und ohne familiäre Beschränkung, wie es noch in der Kindheit der Fall war, vor allem im Chat und aus der Sichtweise der Anhänger des zu erkundenden Neuen. Mit der Zeit gewann eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Neuen immer mehr an Bedeutung, was *zur Entstehung des Neuen* führte, worauf ich weiter unter im Rahmen dieses Kapitels näher eingehen werde. Dieser Beitrag spielte nicht für alle Akteure eine signifikante Rolle. Dies ist mit dem Grad der Diskrepanz zwischen den neuen kulturellen Wissensbeständen und den damit verbundenen, neu entstehenden, kulturspezifischen habituellen Dispositionen der Akteure auf einer Seite und denjenigen des Offline-Milieus auf der anderen Seite, sowie der Notwendigkeit einer derartigen Zugangsmöglichkeit, zu begründen. Wegen physischer, räumlicher, sozialer oder auch zeitlicher Beschränkungen eines interaktiven interkulturellen Erkundungsprozesses in der Offline-Sphäre der Betroffenen fungierte der

¹⁷² Hervorhebungen im Original.

Chat dann als neuer und passender Möglichkeitsraum dafür und leistete somit einen Beitrag zu den oben rekonstruierten Bildungsprozessen. Der Chat erlaubte folglich die Möglichkeit einer „*Selbstentgrenzung von Normalitätserwartungen*“ (soziale, sachliche, zeitliche und räumliche), welche in Offline-Situationen normalerweise herrschen (Theideke 2008: 58). „Die Entgrenzung der Normalität eröffnet ein breites Spektrum an Verhaltensmöglichkeiten und -erwartungen, das von anomischer Selbstentgrenzung bis hin zur Demarginalisierung und kreativen Partizipation reicht (Thiedeke 2007: 101ff. [in: Thiedeke 2008: 59]). Interessant an dieser Stelle ist auch der Begriff der „Optionalität“, den Thiedeke als „CMC-spezifischen Kommunikationsfaktor“¹⁷³ einführt. Die Optionalität – so Thiedeke –, die ermöglicht, „Inhalte oder Kontakte [...] individuell abzuschätzen und zu wählen, [...] erzeugt einen Sog an Möglichkeiten, der alle Wissensgrenzen sprengt und die Dämme institutioneller Filterung längst durchbrochen hat“ (Theideke 2008: 63). Durch diese Optionalität konnten die Betroffenen im und durch den Chat ihren Erkundungsprozess (bzw. ihre religiösen Lernprozesse) jenseits möglicher milieuspezifischer Begrenzungen und determinierten Lernens durchführen.

Die Beteiligten im Chat und somit ihre Erkundungsprozesse können, mit Nohl und Ortlepp übereinstimmend, „weder [...] ausschließlich dem Menschlichen noch ausschließlich dem Technischen zugeordnet werden“ (2008: 89). Nicht nur die Beteiligten als Menschen spielten bei der Erkundung des Neuen eine große Rolle, sondern auch die Technik, die an dieser Stelle auch als in ihnen gelagert zu betrachten ist. Dies lässt sich m. E. sehr gut an Anlehnung an Döring/Pöschl erklären. Sie schreiben von „*größere[m] Wissenspool*“, „*Schnelligkeit* im Wissensaustausch“, „*automatische[r] Protokollierbarkeit und Archivierbarkeit*“, „*Dokumentenaustausch*“, sowie der Möglichkeit der „*Verweise auf Online-Quellen*“ (2005: 151). Auf der anderen Seite schreiben die Autoren von möglichen Aspekten des Wissensaustauschs in Chats wie: Schnelles Schreiben und Lesen, die Kürze der Äußerungen, „so dass Beiträge *inhaltlich nicht stark elaboriert werden können*“, „*mangelnde Kohärenz*“, „*information overload*“, „*geringe soziale Präsenz*“, welche „die Einschätzung der Expertise der an der Wissenskommunikation beteiligten Personen [erschwert (SK)], so dass der *Validitätsgrad der Beiträge* unklarer bleibt“ (151f.). Trotz der Wichtigkeit der Berücksichtigung dieser Probleme lagen sie nicht im Fokus meiner Analysen, welches auf ein Desiderat in meiner Untersuchung hinweist.

¹⁷³ CMC steht für computervermittelte Kommunikation (auch cvK).

Lag der Fokus im ersten Beitrag des Chats auf Eröffnung neuer Zugangsmöglichkeiten zu Menschen unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten und somit zur Ermöglichung von interkulturellen Begegnungen, so spielt der zweite Beitrag, nämlich der Beitrag des Chats bei der Erkundung des Neuen, eine Rolle bezüglich des Zugangs zu ihren unterschiedlichen Wissensbeständen. Die durch den Chat gebotenen, fast grenzenlosen Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen kulturellen (darunter auch religiösen) Wissensbeständen und demzufolge zu deren Angehörigen, möchte ich im Lichte von Gees Begriff der „semiotic domains“ (203) als hohe *Interdomänalität* des Chats bezeichnen. Außerdem sind einfache Umschaltmöglichkeiten zwischen diesen Kulturen und ihren Trägern gegeben, die für das Zustandekommen einer Begegnung eine konstitutive Handlungsfreiheit voraussetzen. Nicht zuletzt bleibt die Möglichkeit eines spontanen, reflexionsgenerierenden Aufeinandertreffens zu erwähnen, das zu kulturellen bzw. habituellen Transformationen führen kann.

Die Phase der Entstehung des Neuen und der Beitrag des Chats bei der Erprobung des Neuen:

Der Erkundungsprozess mündet in die Phase des Bildungsprozesses, in der das Neue entsteht, und zwar die *Entstehung eines neuen (religiösen) Habitus bzw. einer neuer Religiosität und damit verbundene neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen*. Da in dieser Arbeit Religiosität im Weber'schen Sinne als Habitus (Krech 2001:74) bzw. als Teil des Habitus und somit als Bestandteil des (inkorporierten) kulturellen bzw. spirituellen Kapitals (vgl. Verter 2003) betrachtet wird, geht es in dieser Phase folglich um die Transformation des Habitus bzw. die Entstehung von einem neuen Habitus. Die Transformation des Habitus oder die Entstehung eines neuen Habitus kann auch mit Transformation und Umstrukturierung, Erweiterung oder auch Neuentstehung bestimmter Kapitalien, vor allem des inkorporierten kulturellen Kapitals (vgl. Koller 2009: 30), einhergehen. Diese Phase enthält zwei Teilphasen: Erstens die Entstehung einer neuen Religiosität bzw. eines neuen (religiösen) Habitus. Dies verweist auf die Entstehung eines neuen *inkorporierten* kulturellen Kapitals, wenn man das religiöse bzw. spirituelle Kapital als Bestandteil des kulturellen Kapitals betrachtet. Und zweitens die Entstehung einer neuen, damit verbundenen *praktischen Religiosität*. Zusammenfassend ist die dritte Phase dadurch gekennzeichnet, dass das Selbst und die Welt anders gesehen werden. Hier kündigen sich Veränderungen in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen der Betroffenen an. Beispielsweise wird *Helena* mit

ihrem Ehemann jetzt nicht mehr schlafen, *nicht* wegen psychologisch oder körperlich gerahmter Gründe, sondern weil sie mit ihm wegen ihrer neuen Religiosität bzw. ihres (religiösen) Habitus nicht mehr intim sein darf, solange er eine andere religiöse Zugehörigkeit hat. Ihr neuer Habitus, durch den sie sich und ihre Welt anders sieht, verhindert jetzt eine Fortsetzung einmal selbstverständlich gewesener Handlungspraxen.

Diese Phase geht mit einer Veränderung der Betätigung mit dem Chat einher. Hier lässt eine neue biographische Bedeutung des Chats für die untersuchten Personen feststellen: Die Vertiefung und Verankerung des Neuen. Dadurch versuchen die untersuchten Akteure das Neue zu erproben und folglich (wenn möglich) praktisch in ihre Lebenswelt als Teil ihres neuen kulturellen Kapitals bzw. Habitus einzusetzen. Diese neue Rolle des Chats hat ihre Wurzel allerdings schon im Anfang der Phase des Erkundungsprozesses. Zwar erstreckt sie sich weiter über die darauf folgenden Phasen, es wird in dieser Phase jedoch deutlich, dass *gezielter und bewusster* (sowohl online als auch offline) nach der Verankerung des Neuen gestrebt wird. Dabei geht es um einen *Beitrag des Chats bei der Erkundung des Neuen*. Dieser Beitrag trat am deutlichsten hervor, nachdem neue (religiöse) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata der Akteure schon entstanden waren. Das Neue wird dadurch auch fortgeführt. Dies korrespondiert mit der Wagner/Theuners Studie „Neue Wege durch die konvergente Medienwelt“ (2006) zur Rolle der medialen Angebote und ihrem Zusammenhang mit dem Prozess der Hybridisierung des lebensweltlichen Raums, welche zeigt, Unger (2010: 110) zufolge, „dass in der medialen Sphäre nicht nur neue Angebote und ‚Orte‘ erschlossen, Interessen verfolgt oder Bindungen ausgebildet werden, sondern dass auch bereits bestehende Aktivitäten und Interessen fortgeführt und erweitert werden“. Die Akteure versuchten hier in und durch den Chat den Bildungsprozess fortzuführen, indem sie ihre neuen Wissensbestände und die damit zusammenhängenden Handlungen und Interessen interaktiv erprobten und praktisch artikulierten. Dabei nutzten sie die Merkmale und Möglichkeiten des Chats aus, wie z. B. das Transzendieren vom „Hier und/oder [...dem (SK)] Jetzt (Beißwenger 2007: 15f.), und „das Fehlen eines räumlichen Bezugs“ (Kissau 2008: 30), welches das anonyme und zeitlich und räumlich relativ schrankenlose Erproben und Artikulieren des Neuen ermöglichen konnte.

Die Erprobung und Artikulation des Neuen ruft eine Reaktion des sozialen Umfeldes hervor (vgl. Marotzki/Jörissen 2009: 39). Ausgehend davon, dass das Neue bzw. die neuen Wissensbestände wahrscheinlich direkt im Anschluss an die dritte Phase des

Bildungsprozesses noch unsicher und nicht gefestigt waren. An dieser Stelle ist auf Anchlüsse zu Rosenbergs (2010) Aufsatz *Phasen interkultureller Bildungsprozesse* hinzuweisen. Rosenbergs zweite empirisch ausgearbeitete Phase, *die Phase der erprobenden Einlassung*, zeigt vor allem in Bezug auf die Unsicherheit und Instabilität des Neuen Ähnlichkeit mit der von mir rekonstruierten Phase hinsichtlich der Entstehung des Neuen. Unterschiedlich ist jedoch, dass Rosenberg diese Phase „in einem Zusammenhang mit Lernprozessen“ sieht, „insofern bestehende biographische Orientierungen beibehalten werden, diese sich jedoch durch biographische neues Wissen über das Fremde beginnen zu verändern“ (2010: 45). In Abgrenzung dazu stelle ich die von mir empirisch ausgearbeitete Phase in einen Zusammenhang mit Bildungsprozessen, da das neu Entstandene schon auf neue biographische Orientierungen hinweist. Die Unsicherheit und Instabilität des Neuen könnte offensichtlich einen hemmenden Effekt auf deren Erprobungs- und Artikulationsfähigkeit im Offline-Umfeld haben, und denkt man an den kommunikativen enthemmenden Effekt des Chats, so wird deutlich, dass der Chat einen wichtigen Beitrag zu Erprobungs- und Artikulationsmöglichkeiten des Neuen leisten kann. Hierfür war die Anonymitätsmöglichkeit im Chat und somit die kommunikative Freiheit dessen Teilnehmer von großer Bedeutung.

In Bezug auf die Anonymität der kommunikativen Beteiligung im Internet und demzufolge im Chat schreiben Zirfas/Jörissen (2007: 180): „Als folglich gleichermaßen anonymisierter wie enthemmter/enthemmender Kommunikationsraum ist das Internet ein prädestiniertes Medium, eher verborgene Persönlichkeitseigenschaften und Wünsche, ggf. sogar die persönliche Schamgrenze überschreitende Selbstinszenierung auszutesten und soziale Rückmeldungen auf neue Verhaltensweisen auszuprobieren“. Ebenso hatte der Chat in den untersuchten Biographien einen enthemmenden Effekt, welches eine anonyme und enthemmte Erprobung und Artikulierung des Neuen ermöglichte, und ist „dem Handeln im Chat [...] ein Probespielraum eigen“ (Willems und Pranz: 2008: 208). Der enthemmende Effekt des Chats konnte die „Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Beziehungen“ (Mezirow 1997: 143) positiv beeinflussen. Solche Beziehungen spielen eine wichtige Rolle beim Integrationsprozess der untersuchten Personen in den neuen soziokulturellen Kontext. Darauf werde ich im Folgenden eingehen.

Die Phase des Integrationsprozess in den neuen soziokulturellen Kontext und der Beitrag des Chats bei der soziokulturellen Integration:

Ohne die Veränderung des soziokulturellen Kontextes der untersuchten Personen, seien diese offline oder im Chat, wäre der Bildungsprozess im oben erläuterten Sinne nicht vollständig gewesen. Nicht nur trägt der Chat zur Veränderung, Umstrukturierung, Erweiterung oder auch Entwicklung des inkorporierten kulturellen Kapitals (vgl. Koller 2009: 30) bei, sondern auch des damit verbundenen sozialen Kapitals (Kissau 2008: 46). Wegen des Neuen in ihren Habitus und der damit verbundenen Transformationen mussten sie damit rechnen, „dass Abstimmungsprozesse scheitern, dass die Passungen verfehlt und Habitusformen ausgeprägt werden, deren Entstehungsbedingungen in den veränderten Sozialstrukturen keine Entsprechungen mehr finden“ (Rieger-Ladich 2005: 290). Für sie war daher ein *Integrationsprozess in den neuen soziokulturellen Kontext* sowohl in ihrer Offline-Welt als auch im oder auch durch den Chat zwecks Entschädigung der gescheiterten Passung unentbehrlich. Dabei wird es für die untersuchten Personen auch möglich, sich in den neuen soziokulturellen Kontext zu integrieren, „ohne Sanktionen, wie zum Beispiel soziale Ausgrenzungen, befürchtet zu müssen“ (Kissau 2008: 41), in Anbetracht der Tatsache, dass die von mir untersuchten Personen sich in soziokulturellen Offline Kontexten befinden, die für sie mit dem Bildungsprozess mehr oder weniger fremd geworden sind.

Der Beitrag des Chats für Bildungsprozesse ist am deutlichsten in der letzten Phase des oben rekonstruierten interkulturellen Bildungsprozesses zu finden. Hier geht es den Akteuren darum, den Chat zu nutzen, um sich in den neuen soziokulturellen Kontext zu integrieren. Dieser Beitrag ist dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure bewusst und gezielt in und mittels des Chats nach sozialen Anschlüssen suchen, die zu ihrem neuen soziokulturellen Kapital und somit zu den Habitusformen passen, und bei denen sie gesellschaftliche Anerkennung genießen. Ohne diese Erkennung konnte sich der Bildungsprozess der untersuchten Personen nicht vervollständigen. Dies korrespondiert mit Nohls Ausarbeitungen zu seiner empirisch erarbeiteten „Phase zweiter gesellschaftlicher Bewährung“ (z. B. Nohl 2006c: 278). Ihm zufolge „können transformative Bildungsprozesse auch an der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung scheitern“ (ebd.: 279). Dies erläutert er anhand Meads Begriffs „Geltungsgewährung“ (2002: 11 zit. nach Nohl 2006c: 279).

Die Integration in den neuen soziokulturellen Kontext erfolgt in verschiedenen Formen: Integration im virtuellen soziokulturellen Kontext, Integration im real-virtuellen

soziokulturellen Kontext und Integration im realen Kontext, der aber vorübergehend im Rahmen des Chats zu finden ist. Welche, wie und in welchem Maß solche Integrationsprozesse verwendet werden, hängt stark vom Grad der Notwendigkeit des Chats für die Integration in den neuen soziokulturellen Kontext ab. Dieser Unterschied ist eng mit dem Offline-Umfeld (auch Freiheitsbeschränkungen) verknüpft. Dies lässt sich u.a. an *Helenas* Beispiel erläutern: *Helena* (z. B.) chattet mit Leuten eines ähnlichen kulturellen Kontexts wie der ihres neuen, welche sie in der *Offline*-Welt kennengelernt hat. Das heißt, sie verwendet den Chat erstens, um mit ihnen (im Rahmen sozialer Beziehungen) in Kontakt zu bleiben und zweitens, und das ist das Wichtigere hier, als Integrationszeichen in den neuen soziokulturellen Kontext. In anderen Situationen chattet *Helena* weiter mit Leuten, die sie im Offline-Leben nicht getroffen hat. Ihr erneutes Chatten mit dem ersten signifikanten Freund, den sie nur im Chat getroffen hat und welcher auch, bzw. seine religiös begründeten kommunikativen Verhaltensweisen, für das Auslösen ihres Bildungsprozesses eine zentrale Rolle spielten, deutet darauf hin, dass die Integration in den neuen Kontext auch rein virtuell im Rahmen des Chats erfolgen kann. Eine andere Form der Integration mittels des und im Chat erfolgt, indem *Helena* z. B. Personen im Chat kennen lernt, die sie später, als Zeichen einer Integration in den neuen Kontext, im Offline-Leben auch trifft. Die Integration in den neuen soziokulturellen Kontext deutet auf eine Passung zwischen dem Selbst und der Welt bzw. zwischen den Entstehungsbedingungen der neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und einerseits und dem neuen soziokulturellen Kontext, in dem diese Muster Anwendung finden, andererseits und somit auf die Vervollständigung des interkulturell-transformatorischen Bildungsprozesses hin. Die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata werden in diesem Falle nicht in Frage gestellt (vgl.: Schwingel 2000: 77). Die Übereinstimmung der objektiven Strukturen eines sozialen Feldes, wo ein Habitus angewendet wird, mit den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata erklärt die Selbstverständlichkeit und Sicherheit dieses Habitus bei seinem Umgang mit der sozialen Welt (vgl. Bourdieu 1987: 50).

Die Möglichkeit der Habitustransformation im Sinne von Bildung und die damit verbundene Entstehung von neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern werden in der letzten Zeit immer öfter erforscht. Dass der Chat eine große Bedeutung für solche naturwüchsige Bildung hat, wird aber kaum untersucht. Dementsprechend wurde die Bedeutung des Chats für transformatorische Bildungsprozesse, vor allem diejenigen, die im Kontext der Interkulturalität ablaufen, immer wieder zugunsten der Erforschung seiner

Bedeutung für die pädagogisch begleiteten Bildungsprozesse vernachlässigt. Da m. E. das Verhältnis zwischen derartigen Prozessen und dem Chat keineswegs nur theoretisch erschlossen werden kann, sind empirische Rekonstruktionen dafür unabdingbar. Diese Arbeit, die sich ausschließlich mit interkulturell transformatorischen Bildungsprozessen in Bezug auf das Religiöse beschäftigt und die in ihrem empirischen Teil nur vier Biographien untersucht, lässt zahlreiche Fragen offen, obwohl die anfangs formulierte zentrale Frage der Studie zumindest in ersten Ansätzen beantwortet wurde. Meine Arbeit betrachte ich daher als eine erste Annäherung an ein komplexes Phänomen.

Um Aussagen von höherer Allgemeingültigkeit treffen zu können, ist eine Auswertung umfangreicheren Datenmaterials nötig. Eine Weiterführung der Typenbildung, die neben den Phasen der Bildungsprozesse auch die Orientierungen näher betrachtet und schließlich die vorhandenen Typen um sinn- und soziogenetische Typenbildung erweitern sollte, ist wünschenswert. Da ich ungewollt aus unterschiedlichen Gründen nur Biographien von Frauen analysieren konnte, ließ sich kein Geschlechterunterschied herausarbeiten. Hierfür fehlten mir zusätzliche empirische Vergleichshorizonte. Gleichwohl ist ein Geschlechterunterschied prinzipiell möglich. Weiterhin können verschiedene Bildungsprozesse gegenübergestellt werden, um so den Beitrag des Chats näher zu erforschen. In diesem Zusammenhang ist auch ein Vergleich von Bildungsprozessen, die ausschließlich im Offline-Leben verlaufen, mit solchen Bildungsprozessen denkbar, bei denen der Chat einen Beitrag leistete. Ein anderer Ansatzpunkt könnte zudem die Forschung über den Beitrag des Chats zu Lernprozessen sein, die nicht direkt in eine Transformation münden. Ferner bietet sich die Rolle der geschriebenen Sprache im Chat als ein Untersuchungsobjekt an. Im Rahmen der Sprache könnte auch der Einfluss der sprachlichen Beschränkungen auf interkulturelle Begegnungen unter dem Gesichtspunkt einer eingeschränkten Kommunikation, die durch mangelnde Sprachkenntnisse entsteht, für weitere Forschungen interessant sein. (vgl. Harrison/Toyoda: 2002).

Literaturverzeichnis

AHRENS, Daniela (2003): Die Ausbildung hybrider Raumstrukturen. In: Funken, Christiane/Löw, Martina (Hrsg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen, S. 173-190.

ALHEIT, Peter (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen.

ALHEIT, Peter (1992): Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze. Bremen.

ALHEIT, Peter (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt a. M./New York.

ARNOLD, Karl (1997): In der Einführung zu: Mezirow, Jack (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung. Bd. 10. Hohengehren.

BALE, Lawrence S. (1992): Gregory Bateson's Theory of Mind: Practical Applications to Pedagogy. URL:[http:// www.narberthpa.com/Bale/Isbale_dop/learn.htm](http://www.narberthpa.com/Bale/Isbale_dop/learn.htm) [2.2009].

BATESON, Gregory (1964): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Derselbe: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M. 1981, S. 362-399.

BATESON, Gregory (1980): Steps to an Ecology of Mind. New York.

BATESON, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.

BATESON, Gregory (1982): Geist und Natur: Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.

BATESON, Gregory (1983): Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M.

BEIßWENGER, Michael (2007): Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation. Berlin/New York.

BEIßWENGER, Michael/STORRER, Angelika (2005): Chat-Szenarien für Beruf, Bildung und Medien. In: Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (Hrsg.): Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder. Stuttgart, S. 9-25.

BENDER, Claus (2010). Bildung in Medienwelten – Eine biographieanalytische Studie zu Lern- und Bildungsprozessen bei Homosexuellen im Internet. URL: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/2279/pdf/doc.pdf> [6.9.2011].

BIERMANN, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. Online-Zeitschrift MedienPädagogik. URL: <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf>. [12.3.2011].

BÖHMER, Annegret. (2003): Psychologische Theorien in den Diskussionen um Ethikunterricht. Diss., Freie Universität, Berlin. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000001215/5_PT_5_a.pdf?hosts= [5.2.2009].

BOHNSACK, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. (5. Aufl.) Opladen.

BOHNSACK, Ralf/NENTWIG-GESEMANN, Iris/NOHL, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.

BOHNSACK, Ralf/NOHL, Arnd-Michael (2001): Jugendkulturen und Aktionismen. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merken, Hans/Zinnecker, Jürgen. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 1. Opladen, S.17-38.

BOLLNOW, Otto Friedrich (1956): Begegnung und Bildung. In: Guardini, Roman/Bollnow, Otto Friedrich (1956) (Hrsg.): Begegnung und Bildung. Weltbild und Erziehung. 12. Heft. Würzburg.

BOURDIEU, Pierre (1974): Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt a. M.

BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen.

BOURDIEU, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.

BOURDIEU, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.

BOURDIEU, Pierre (1996): Störfried Soziologie. In: Joachim Fritz - Vannahme (Hrsg.): Wozu heute noch Soziologie? Opladen.

BOURDIEU, Pierre et. al (1997): Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.

BOURDIEU, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.

BOURDIEU, Pierre (2009). Entwurf einer Theorie der Praxis. (2. Aufl.) Frankfurt a.M.

BRÄUCHLER, Birgit (2005): Cyberidentities at War: Der Molukkenkonflikt im Internet. Bielefeld.

BREMER, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München.

BUBER, Martin (1978): Begegnung. Autobiographische Fragmente. Heidelberg.

BÜFFEL, Steffen (2005): Zur sozialen Bedeutung dialogischer Kommunikationsformen im Internet. Theoretische Überlegungen und empirische Strategien zur Betrachtung der Vertrauensproblematik in der Onlinekommunikation. In: Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (Hrsg.): Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte - Werkzeuge - Anwendungsfelder. Stuttgart.

CARELL, Angela (2006): Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen: Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse. Münster.

CRANTON, Patricia (1994): Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco.

CROSSLEY, Nick (2003): From Reproduction to Transformation: Social Movement Fields and the Radical Habitus. *Theory, Culture & Society* 20(6), S. 43-68.

DEBATIN, Bernhard (1998): Analyse einer öffentlichen Gruppenkonversation im Chat-Room. Referenzformen, kommunikationspraktische Regularitäten und soziale Strukturen in einem kontextarmen Medium. In: Prommer, Elisabeth/Vowe, Wolfgang (eds.): *Computervermittelte Kommunikation - Öffentlichkeit im Wandel*. Konstanz, S. 13-37.

DERBOLAV, Josef (1956): Vom Wesen geschichtlicher Begegnungen. Erziehungsphilosophische Betrachtungen zu einer Kategorie historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. Jahrg. S.73-89.

DIAZ-BONE, Rainer (2002): *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil: Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Wiesbaden.

DIENST, Karl (1976): *Die Lehre Religion. Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz*. Gütersloch.

DIETZEL, Kerstin (2010): *Bildung und Erinnerung. Bildungstheoretische Betrachtungen im Spannungsfeld zwischen biographischer und kultureller Erinnerung am Beispiel von Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur*. Habilitation Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

DIRKX, John M. (1997): Nurturing Soul in Adult Learning, 74, In: Cranton Patricia (Ed.): *Transformative Learning in Action*. San Francisco, S. 79-87.

DIRKX, John M. (1998): *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 7, 1-14. URL: <http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF1998/Dirkx1998.pdf> [20.04.2010].

DIRKX, John M. (2000): *Transformative Learning and the Journey of Individuation*. ERIC Digest 223. URL: <http://calpro-online.org/eric/docs/dig223.pdf> [5.6.2010].

DÖRING, Nicola (2000): *Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze*. In: Batinic, Bernad (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen, S. 345-378.

DÖRING, Nicola (2010) in: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden.

DÖRING, Nicola/PÖSCHL, Sandra (2005): Wissenskommunikation in themenbezogenen Online-Chats. Eine empirische Analyse von drei IRC-Channels zu Computertemen. In Reißwenger, Michael/Storrer, Angelika (Hrsg.): Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte, Werkzeuge, Anwendungsfelder. Stuttgart, S. 145-160.

EHLERS, Ulf-Daniel (2005): Qualitative Onlineforschung. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konstanz, S. 279-290.

VON FELDEN, Heide (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen.

VON FELDEN, Heide (2004): Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung. Mainz. (=Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, 15. Juli 2004).

FREISE, Josef (2006): Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29. Jg. Heft 2/2006, S. 55-64.

FRITZSCHE, Bettina (2007): Mediennutzung im Kontext kultureller Praktiken als Herausforderung an die qualitative Forschung. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 29-44.

FROMME, Johannes/JÖRISSSEN, Benjamin/UNGER, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. S.1 Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. Medienpädagogik Themenheft Nr. 15/16. URL: <http://www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf> [05.12.2009].

FUCHS, Thorsten (2006): Online-Rezension zu Arnd-Michael Nohl (2006c): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen. In: ZBBS Heft 2/2006, S.343-346. URL: http://www.ssoar.info/ssoar/files/2011/2245/zqf_2006_2_rezension3.pdf [3.6.2010]

GEE, James Paul (2003): What video games have to teach us about learning and literacy. New York.

GUARDINI, Roman (1956): Die Begegnung. In: Guardini, Roman/Bollnow, Otto Friedrich (1956) (Hrsg.): Begegnung und Bildung. Weltbild und Erziehung. 12. Heft. Würzburg.

HANAPPI-EGGER Edeltraud/HERMANN Anett/HOFMANN Roswitha (2008): Mehr als Geld. Die Rolle von Mikrokreditsystemen für den genderspezifischen sozialen Wandel in Entwicklungsländern. Wien.

HENKELMANN, Yvonne (2012): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden.

HENTSCHEL, Elke/WEYDT, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. Berlin, New York.

HERMANN, Anett (2004): Karrieremuster im Management. Pierre Bourdieus Sozialtheorie als Ausgangspunkt für eine genderspezifische Betrachtung. Wiesbaden.

HERZBERG, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a. M.

HÖFLICH, Joachim R. (1998): Computerrahmen und Kommunikation. In: Prommer, Elizabeth/Vowe, Gerhard (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation. Öffentlichkeit im Wandel. München: UVK, S. 141-174.

HORSTER, Detlef (2005): Niklas Luhmann. (2.Aufl.) München.

HUGGER, Kai-Uwe (2005): Transnationale soziale Räume von deutsch-türkischen Jugendlichen im Internet. In: Zeitschrift der MedienPädagogik. URL: <http://www.medienpaed.com/05-2/hugger1.pdf> [2.2.2008].

HUGGER, Kai-Uwe/CWIELONG, Ilona (2009): Rezension zu: Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. URL: http://www.medienpaed.com/zs/images/rezensionen/hugger-cwielong_rez_jorissen-marotzki2009.pdf [23.3.2012].

JÖRISSSEN, Benjamin (2002): Virtually different – interkulturelle Erfahrungsräume im Internet. In: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster/New York/München, S. 308-338.

JÖRISSSEN, Benjamin/MAROTZKI, Winfried (2008): Online-Communities und Social Networking – neue Entwicklungsrichtungen im Rahmen des Web 2.0 In: Bildung im Neuen Medium . – Münster, S. 150-165.

JÖRISSSEN, Benjamin/MAROTZKI, Winfried (2009):Medienbildung – Eine Einführung. Theorie-Methoden-Analysen. Bad Heilbrunn.

KELEK, Necla (2002): Islam im Alltag: Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster.

KISSAU, Kathrin (2008): Das Integrationspotential des Internet für Migranten. Wiesbaden.

KNOBLAUCH, Hubert (2009): Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.

KOKEMOR, Rainer (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.). Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt am Main, S. 177 – 236.

KOKEMOHR, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.). Diskurs Bildungstheorie II: Problem-geschichtliche Orientierungen. Weinheim: Deutsche Studien Verlag, S. 327-373.

KOLLER, Hans-Christoph (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und die Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 181-200.

KOLLER, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisierungstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim. S. 19-34.

KRAIS, Beate/GEBAUER, Gunter (2010): Habitus. Bielefeld.

KRECH, Volkhard (2001): Religiosität. In: Kippenberg, Hans G./Riesebrodt, Martin (Hrsg.): Max Webers Religionsystematik. Tübingen.

KRECH, Volkhard (2002): Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933. Tübingen.

KÜSTERS, Yvonne (2006): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden.

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Basel.

LOENHOFF, Jens (1992). Interkulturelle Verständigung: Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Hemsbach.

LOHMANN, Jana (2008): Interkulturelles Lernen durch Schüleraustausch : theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen zum Thema Lernen in einem Auslandsjahr am Beispiel des AFS (American Field Service Deutschland) und des Stipendienprogramms der Landesstiftung Baden-Württemberg. Hagen.

LUDWIG, Joachim/PETERHEIM, Albert (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln – Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 254-270

LUHMANN, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

MAISS, Maria (2006). Ethisch-Moralische Propädeutik. Erziehungsethische Überlegungen zur Psycho- und Soziogenese prä-moralischer und moralischer Fähigkeiten. Wien.

MANN, Chris/STEWART, Fiona (2000): Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online. London.

MAROTZKI, Winfried (1989): Lernstrukturen in Prozessen der Biographisierung. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt a. M, S. 324-359.

MAROTZKI, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

MAROTZKI, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In Brödel, Rainer/Kreimeyer, Julia (Hrsg.). Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 63-74.

MAROTZKI, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 59-70.

MAROTZKI, Winfried (2009): Bildung in virtuellen Welten In: Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S. 151-167.

MAROTZKI, Winfried/NOHL, Arnd-Michael/ORTLEPP, Wolfgang (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 1. URL: <http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf> [21.7.2003].

MAROTZKI, Winfried/NOHL, Arnd-Michael/ORTLEPP, Wolfgang (2006): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Opladen.

MAROTZKI, Winfried (2008). Multimediale Kommunikationsarchitekturen: Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet. In: MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 14. URL: <http://www.medienpaed.com/14/marotzki0804.pdf> [2.2.2011].

MEISSLINGER, Jörg (2009): Begegnung als Zentrum und Teil einer existentialistischen Sozialpädagogik. Diplomarbeit. URL: http://www.meisslinger.de/d_diplom.htm [20.12.2009].

MENZ, Margarete (2008): Biographische Wechselwirkungen. Genderkonstruktionen und »kulturelle Differenz« in den Lebensentwürfen binationaler Paare. Bielefeld.

MEUSER, Michael (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, 209-224.

MEZIROW, Jack (1990): Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco.

MEZIROW, Jack (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco. MEZIROW, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Weiterbildung. Bd. 10. Aus dem Englischen übersetzt von Karl Arnold. Hohengehren.

MEZIROW, Jack (2000): Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco.

MEZIROW, Jack/TAYLOR, Edward W. (2009): Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education. San Francisco.

MITTELSTRASS, Jürgen (2011): Leibniz und Kant: Erkenntnistheoretische Studien. Berlin.

MOHR, Hans (1997): Wissen als Humanressource. In: Clar, Günter/Dorè, Julia/Mohr, Hans (Hrsg.): Humankapital und Wissen: Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin.

MOORE, Mitchell J. (2005): The Transtheoretical Model of the Stages of Change and the Phases of Transformative Learning: Comparing Two Theories of Transformational Change. Journal of Transformative Education 2005;vol. 3; 394-415. URL: <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/4/394> [11.12.2009].

NAGATA, Adair Linn (2006): Transformative Learning in Intercultural Education. Rikkyo. Intercultural Communication Review, 4, 39-60. URL: <http://www.humiliationstudies.org/documents/NagataTransformativeLearning.pdf> [02.03.2010].

NALITA, James/BUSHER, Hugh (2009): Online Interviewing. Los Angeles.

NESTVOGEL, Renate (1990). Interkulturelles Lernen - Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C. Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt a. M., S. 186-194.

NIEKE, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

NIEKE, Wolfgang (2008): Allgemeinbildung durch informationstechnisch vermittelte Netzinformation und Netzkommunikation. In Von Gross Friedrich/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): Internet – Bildung – Gemeinschaften. Wiesbaden, S. 145-167.

NOHL, Arnd-Michael (1996): Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse. Baltmannsweiler.

NOHL, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen.

NOHL, Arnd-Michael (2002): Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung ZBBS, H 2, 215-240

NOHL, Arnd-Michael (2006a): Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

NOHL, Arnd-Michael (2006b): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.

NOHL, Arnd-Michael (2006c): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.

NOHL, Arnd-Michael et al. (2006): Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen im Internet: Eine qualitative empirische Analyse (in der Projektgruppe Bildung im Internet). *Bildungsforschung*, Jahrgang 3, Ausgabe 2
URL: <http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2006-02/internet> [2.5.2009].

NOHL, Arnd-Michael/ORTLEPP, Wolfgang (2008): Bildung und Gedächtnis im Cyberspace. In: von Groß/Marotzki/Sander. *Internet – Bildung - Gemeinschaft* Wiesbaden, 75-94.

NOHL, Arnd-Michael (2009): Spontaneous Action and Transformative Learning. – Empirical Investigations and Pragmatist Reflexions. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 41, No.3, pp. 287-306.

NOHL, Arnd-Michael (2010): Pädagogische Professionalität und Interkulturelle Pädagogik. In: Baros, Wassilios/Hamburger, Franz/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft: Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin, S.186-197.

OLANIRAN, Bolanle A. (2001): The effects of computer-mediated communication on transculturalism. In: Milhouse, Virginia H./Asante, Molefi Kete/Nwosu, Peter O. (Hrsg.): *Transcultural realities. Interdisciplinary perspectives on cross-cultural realities*. Thousand Oaks, 83-105.

OSTERMANN-VOGT, Betina (2011): *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung. Lernprozesse von Lernenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden.

OTTEN, Matthias (2005): Die interkulturelle Dimension in der computervermittelten Kommunikation. Das Beispiel virtueller Teamarbeit. In: Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte-Werkzeuge-Anwendungsfelder*. Stuttgart, S. 273-287.

PHILIPPI, Juli (2008): *Einführung in die generative Grammatik*. Göttingen.

RAINER, Wilhelm (1981): Lernen lernen. Paderborn..

RECKWITZ, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist.

REHBEIN, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz.

REHBEIN, Jochen (1985): Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen, S. 7-39.

RIEGER-GOERTZ, Stefanie (2008): Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld.

RIEGER-LADICH, Markus (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus Theorie im Licht neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25. Jahrgang, Heft, S. 281-296.

VON ROSENBERG, Florian (2008): Habitus und Distinktion. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung. Berlin.

VON ROSENBERG, Florian (2010): Phasen interkultureller Bildungsprozesse. Fremde Erfahrungsansprüche als Anlass für die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (2011), 41-54.

VON ROSENBERG, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.

SACKS, Harvey/SCHEGLOFF, Emanuel A./JEFFERSON, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. Language, 50, 696-735.

SALMONS, Janet (2010): Online Interviews in Real Time. Thousand Oaks.

SANDBOTHE, Mike (2000): Lehren und Lernen im Zeitalter des Internet: Medienphilosophische Aspekte. In: Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter (Tagungsdokumentation des Forum Kommunikationskultur 1999), Hrsg. Von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bielefeld, 31-43.

SANDBOTHE, Mike (2001): Das Reale im Virtuellen und das Virtuelle im Realen entdecken! Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2001, Thema: Virtualität, S. 17. URL: <http://www.sandbothe.net/60.98.html> [2.3.2012].

SCHROER, Markus (2003): Raumgrenzen in Bewegung. In: Funken, Christiane/ Löw, Martina (Hrsg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen, S. 217-236.

SCHROER, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt a. M.

SCHROER, Markus (2007): Grenzverschiebungen. Zur Neukonfiguration sozialer Räume im Globalisierungsprozess. In: Würmann, Carsten (Hrsg.): Welt.Raum.Körper. Transformationen und Entgrenzung von Körper und Raum. Bielefeld, S. 15-36.

SCHÜZE, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In Neue Praxis, 13(3), S. 283-293. URL: <http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147> [26.4.2012].

SCHWEIGER, Wolfgang (2007) Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung. Wiesbaden.

SCHWINGEL, Markus (2000): Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg.

SHIH, Margaret/SANCHEZ, Diana T./HO, Geoffrey C. (2010): Costs and Benefits of Switching among Multiple Social Identities. In: Crisp, Richard J. (Eds.): The Psychology of Social and Cultural Diversity (pp. 62-84). Oxford, England.

STENGEL, Verena (2009): Fusionsprozess als Der nationale unternehmenskultureller Schock? In: Crijns, Rogier/Janich, Nina (Hrsg.): Interne Kommunikation von Unternehmen: Psychologische, kommunikationswissenschaftliche und kulturvergleichende Studien. Wiesbaden, S. 237.

TAYLOR, Edward W. (1998): Transformative Learning: A Critical Review. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series no. 374).

TAYLOR, Edward W. (2001): Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20.3: 218-236. URL:http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/service_dept/bld/docs/Taylor%20-%20transformative%20learning%20theory.pdf [5.9.2009].

TAYLOR, Edward W. (2008): Transformative Learning Theory. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. Volume 2008, Issue 119, Date: Autumn (Fall) 2008, 5-15. URL: http://meds.queensu.ca/ohse/assets/new_article_tl.pdf [14.04.2010].

THIEDEKE, Udo (2008): Die Gemeinschaft der Eigensinnigen. Interaktionsmedial Kommunikationsbedingungen und virtuelle Gemeinschaften. In: Von Gross, Friedrich/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hrsg.): *Internet-Bildung-Gemeinschaft*. (1. Aufl.) Wiesbaden, S. 45-73.

THOMAS, Ryan (2005): *The sacred art of Fasting: Preparing to practice*. Woodstock.

TILEMANN, Friederike (2005): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung*. Konstanz, S. 291-296.

TURKLE, Sherry (1995). *Life on the screen. Identity in the age of the internet*. London.

UERPMMANN, Björn (2005): Landesforstverwaltungen als Lernende Organisationen: eine systemtheoretische Analyse. URL: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1878/pdf/Landesforstverwaltungen_als_Lernende_Organisationen_B_Uerpmann.pdf [12.06.2010].

UTSCHS, Michael (1998): *Religionspsychologie: Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick*. Stuttgart.

VERTER, Bradford (2003): Spiritual Capital: Theorizing Religion with Bourdieu Against Bourdieu. In: *Sociological Theory* 21.2. S. 150-174.

WEIß, Ralph (2009): Pierre Bourdieu: Habitus und Alltagshandeln. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden, S. 31-46.

WELKER, Martin/WERNER, Andreas/SCHOLZ, Joachim (2005): Online-Research. Markt- und Sozialforschung mit dem Internet. Heidelberg.

WIGGER, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4. Wien, S. 478-493.

WIGGER, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformation und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101-118.

WIGGER, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 171-189.

WILLEMS, Herbert/PRANZ, Sebastian (2008): Formation und Transformation der Selbstthematization. Von der unmittelbaren Interaktion zum Internet. In: Willems, Herbert (Hrsg.) (2008): Weltweite Welten. Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive. Wiesbaden, S. 189-219.

WILLEMS, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden.

WOOD, Matthew (2010): The Sociology of Spirituality. Reflections on a Problematic Endeavor. In: Turner, Bryan S. (Hrsg.): The new Blackwell companion to the Sociology of Religion. Oxford: Blackwell, S. 267-285.

WÜST, Sara (2009): Rezension zu: Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Online unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/7800.php> [29.03.2012].

ZIEGLER, Siegfried (2006): Lernen bei Gregory Bateson und lernende Organisation: die Veränderung sozialer Systeme durch organisationales Lernen. Paderborn.

ZIMMERMANN, Ulrike (2006): Widerstand gegen Bildung- Weiterbildungsabstinenz und Emotionalität. Berlin.

ZIRFAS, Jörg/JÖRISSSEN, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität: Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden.

Ich habe die Dissertation selbständig und ohne unzulässige Hilfe verfasst. Ich habe nicht die Hilfe von Vermittlungs- oder Beratungsdiensten (Promotionsberaterinnen bzw. Promotionsberater u. a.) in Anspruch genommen. Andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Wörtliche und sinngemäße Zitate sind als solche gekennzeichnet.

Juni 2012 Saleh Khalailah