

Oliver Schnoor/Michaela Pfadenhauer

## Kompetenzentwicklung in Jugendszenen

Das Karriere-Konzept als Zugang zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse

### Skills development in youth cultures

The career concept as an approach for the reconstruction of situated learning

**Zusammenfassung:**

Der Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass Prozesse des Kompetenzerwerbs nicht nur in quantitativen, sondern auch in qualitativen Studien kaum oder auf nur indirekte Weise erschlossen wurden. Mit einem soziologischen Verständnis von Kompetenz und Kompetenzentwicklung, das u.a. in Abgrenzung zu anderen Kategorien im Umfeld von ‚Lernen‘ gewonnen wird, befragen die Autoren zunächst zwei Gruppen von Forschungsansätzen – zu biografischem Lernen und zu Praktiken des Lernens – auf ihre möglichen Beiträge und Begrenzungen. Gleichsam in der Mitte dieser Ansätze wird das Lernen in Karrieren herausgestellt. Mit einem soziologischen Karrierebegriff, so wird argumentiert, können die Zusammenhänge zwischen individueller Kompetenzentwicklung und den sozialen Strukturen einer Lerngemeinschaft gefasst werden. Am Beispiel des Gemeinschaftstypus Szene und im Vergleich der Forschungsstände zur Gothic- und zur Graffiti-Szene wird dies verdeutlicht. Anhand einer Fallstudie, die auf einem autobiografisch-narrativen Interview beruht, werden einige der gemeinten Prozesse empirisch nachgezeichnet, sowie Vorzüge und Grenzen eines biografischen Ansatzes für die Untersuchung von Kompetenzentwicklung diskutiert. Schließlich wird eine methodische Strategie vorgestellt, die auf die Untersuchung von Kompetenzentwicklung in Szenen zugeschnitten ist.

**Schlagnworte:** Kompetenzentwicklung, Karriere, Szene, Biografisches Lernen, Praktiken des Lernens

**Abstract:**

The article's point of departure is the observation that processes of competence acquisition have rarely or rather indirectly been investigated so far (not only by quantitative, but also by qualitative studies). It sets out a sociological understanding of competence and of the development of competences that differs from several other categories in the conceptual surroundings of 'learning'. With this notion in mind, two main qualitative research approaches – one focussing on biographical learning and the other on practices of learning – are gauged with respect to their contributions and limitations. Alternatively, the significance of learning in careers is pointed out. It is argued that the sociological concept of careers serves to grasp the interrelations between individual competence development and the social structures of a learning community. This is demonstrated by taking youth scenes as an example and drawing on current research on the gothic scene and the graffiti scene. A case study which is based on an autobiographical-narrative interview traces some of the respective processes empirically and shows some advantages and disadvantages of biographical research approaches for the investigation of competence development. Finally, a methodical strategy is presented that is suitable for the investigation of competence development in scenes.

**Keywords:** Competence acquisition, Career, Scene, Biographical learning, Practices of learning

## 1 Einleitung

Forschungen, die sich mit jugendkulturellen Lebenswelten, insbesondere Szenen, aus der Perspektive der Relevanz ihrer Teilnehmer beschäftigen, fördern allenthalben differenzierte kulturelle Wissensbestände und Fähigkeitsbündel zutage. So hat die Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (Hitzler/Pfadenhauer 2005) gezeigt, dass die akzeptierte Teilnahme in so unterschiedlichen jugendlichen Gemeinschaften wie der Techno-Party-Szene, der Hardcore-Szene, der Skateboard-Szene und der LAN-Szene in erheblichem Maße kompetentes Handeln erfordert und also mannigfaltige Kompetenzen voraussetzt, welche sich zum Teil als alltäglich und beruflich anschlussfähig, zum Teil aber auch als sehr spezifisches, kulturbezogenes Sonderwissen und -können darstellen. Als Lernorte werden Szenen in der Öffentlichkeit dennoch kaum und im wissenschaftlichen Diskurs noch zu wenig wahrgenommen; sie erscheinen hier zumeist immer noch als lediglich unterhaltende und zudem riskante Orte (vgl. Pfaff 2008). Aber selbst in Beiträgen, in denen die Konzentration der Bildungsdiskurse auf die „Sonderwelt“ Schule bemängelt wird, weil damit die Prägungen durch alle übrigen Lernwelten „zu marginalen, fast zu vernachlässigenden Bildungsepisoden“ schrumpfen (Rauschenbach 2007, S. 441), wird die Perspektive lediglich auf Peergroups, nicht aber auf die demgegenüber altersheterogenen und thematisch spezialisierten Szenen erweitert.

Dabei liegt es aufgrund der verstärkten Thematisierung des informellen Lernens scheinbar nahe, die Prozesse des Kompetenzerwerbs in jugendlichen Szenen in den Blick zu nehmen. Der einschlägige Forschungsstand bietet aber derzeit nur eine dünne Informationslage zur Frage, *wie* genau, im Rahmen welcher Praktiken und Ablaufmuster Kompetenzentwicklung in Szenen geschieht. Erste Erträge sprechen jedoch bereits dagegen, diese Gesellungsgebilde pauschal einem Bereich besonderer (eben informeller, impliziter, sozialer, körperlicher usw.) Lernformen zuzurechnen und vom formalisierten, insbesondere curricularen Lernen strikt abzugrenzen (Hitzler/Pfadenhauer 2008; Pfadenhauer i.E.). Studien zu jugendkulturellen Tanzpraxen (Bohnsack/Nohl 2000; Tervooren 2007; Althans/Schinkel 2007) zeigen mitunter auch planvolles, hierarchisch strukturiertes und zum Teil sogar „explizites“ Lehren und Lernen. Eine Studie zur Hardcore-Szene konstatiert „stärker formalisierte Formen des Lernens“ im Studium von Szenemedien („Fanzines“), die Handlungsanleitungen und Ratgeber mit „Kurscharakter“ zu allen Aktivitäten des Szenelebens enthalten (Calmbach/Rhein 2007, S. 75). Weitere Hinweise sind in der Graffiti-Szene zu entdecken (s.u. 4.2 und 5). Kompetenzentwicklung in Szenen vollzieht sich also keineswegs nur informell, sondern auch in proto-formalisierten und sogar in formalisierten Bildungsprozessen. Gegen übliche Einteilungen sprechen aber auch neuere Forschungsperspektiven auf die Orte des institutionalisierten und curricularisierten Lernens, die das dortige Geschehen in seiner interaktionalen und praktischen Herstellung untersuchen und die Sozialität, Körperlichkeit und das implizite Lernen und Wissen in den Praktiken herausarbeiten (u.a. Alkemeyer 2006; Breidenstein 2006; Kolbe u.a. 2008; Krummheuer 1997).

Mit der Etikettierung als ‚Lernort‘ wollen wir Szenen allerdings nicht als „noch zu besetzendes pädagogisches Terrain“ (warnend Seitter 2001, S. 236) ausweisen oder den Kompetenzerwerb in Szenen als eine Art Praktikum bewerben. Kompetenzen sind nicht Zweck der Teilhabe am Szeneleben, sondern bil-

den eine Ressource zum Management von Zugehörigkeit ebenso wie zur Selbstdarstellung und Wertschätzung durch Gleichgesinnte (Eisewicht/Grenz 2010; vgl. auch Rhein/Müller 2009).

Der Untersuchung des *Kompetenzerwerbs* im eigentlichen Sinne hat die Kompetenzforschung insgesamt noch kaum Beachtung geschenkt. Meist wurde auf Basis von beobachtbaren Leistungen lediglich konstatiert, *dass* ein Erwerb stattgefunden haben muss. Im Spektrum der Konzepte und Forschungsmethoden, die geeignet scheinen, sich an die Prozesse des Kompetenzerwerbs im engeren Sinne anzunähern, soll im Folgenden ein bislang noch kaum genutzter, aber u.E. vielversprechender Zugang entfaltet werden: Unter den möglichen Bezügen, in denen Kompetenzerwerb situiert sein kann, werden hier Karrieren herausgestellt und als ein Analyseinstrument sowie als ein leitendes Konzept in der Datenerhebung profiliert. Wir legen dabei ein spezifisches Verständnis von Karriere zugrunde, das in Auseinandersetzung mit verschiedenen Karrierekonzepten, insbesondere mit den als Laufbahnen situierten Lernens verstandenen *trajectories* (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998), entwickelt wird. In diesem Sinne erheben wir mit unserem Vorschlag eines geeigneten Zugangs nicht den Anspruch eines allgemeinen ‚Königswegs‘ für die Lernforschung, sondern entwerfen eine für typische soziale Kontexte der Entwicklung von Kompetenzen geeignete und mit anderen Zugängen kombinierbare Perspektive<sup>1</sup>. Für das Feld der Jugendszenen ist dieser Ansatz besonders gut zu veranschaulichen und anwendbar, mag aber auch in anderen Feldern auf die Reichweite seiner Anwendbarkeit hin bedacht werden.

Vorangestellt werden zunächst einige notwendige Bemerkungen zur Abgrenzung des Kompetenzbegriffs von anderen Begriffen (Bildung, Qualifikation, Habitus) sowie eine Spezifikation des zu rekonstruierenden Lernens (2). Daraufhin werden zwei bestehende qualitative Forschungsansätze vorgestellt, die in der Untersuchung von Lernen im weiten Sinne angewendet werden: Zum einen wird über Biografien, zum anderen über Praktiken ein Zugang zu Lernprozessen gesucht. Als ein „zwischen“ diesen Ansätzen angesiedelter und deren jeweilige Vorzüge verknüpfender Zugang wird dann das Konzept der Karriere eingeführt und diskutiert (3). Jugendszenen als „Lernorte“ mit spezifischen strukturellen Bedingungen für im Kontext von Szene-Karrieren stattfindende Prozesse der Kompetenzentwicklung werden dann, entsprechend dem Forschungsstand, erst allgemein charakterisiert und am Beispiel der Graffiti- und der schwarzen Szene (Gothics) kontrastiv differenziert (4). Der empirischen Veranschaulichung dieser Zusammenhänge dient eine Fallstudie, die auf einem autobiografischen Interview mit einem Graffiti-Künstler basiert. An ihr können zugleich einige methodische Schwierigkeiten aufgezeigt werden (5). Schließlich mündet die Argumentation im Entwurf eines methodischen Ansatzes zur Rekonstruktion von Kompetenzentwicklung im Kontext von Szene-Karrieren, der in einem geplanten Forschungsprojekt zur Anwendung kommen soll (6).

## 2 Begrifflicher Rahmen: Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Kompetenz umfasst auch das im (nicht-sprachlichen) Handeln erworbene, dem Bewusstsein nicht (immer) selbstverständlich bzw. voll zugängliche Erfahrungswissen, das alltagssprachlich als Können bezeichnet wird. Der Kompetenzbegriff wird deshalb im Allgemeinen mit implizitem Wissen bzw. *tacit knowlegde* in Verbindung gebracht (vgl. nur Schützeichel 2010). Trotz des großen Anteils impliziten, praktischen Wissens geht Kompetenz aber nicht im *habituellen* und dem Wissensträger nicht oder kaum reflexiv verfügbaren Wissen im Sinne Bourdieus auf, sondern schließt auch explizites bzw. prinzipiell explizierbares Wissen ein. Wir schließen uns folglich der Sichtweise von Giddens an, derzufolge ein „competent actor“ über „knowledge [...] in forms of both practical and discursive consciousness“ mit grundsätzlich fließenden Grenzen verfügt (Giddens 1979, S. 73).

Was mit Kompetenz gemeint ist, erschöpft sich aber nicht in der Bestimmung als individuelle Fähigkeit zur Lösung von Handlungsproblemen und in der Frage, in welchem Maß eine Fähigkeit bewusst bzw. dem Bewusstsein zugänglich ist. Vielmehr fassen wir Kompetenz als eine *soziale* Qualität des Handelns, die neben dem Aspekt der Fähigkeit auch die Bereitschaft bzw. Motivation und die Zuständigkeit bzw. Verantwortlichkeit für Problemlösungen beinhaltet (ausführlich dazu Pfadenhauer 2010).

Angesichts der häufigen Rede von Schlüssel- oder Metakompetenzen kann leicht übersehen werden, dass die jüngere Konjunktur des Kompetenzbegriffs und sein Gebrauch etwa in der empirischen Bildungsforschung einen entscheidenden Unterschied zu älteren Kompetenzbegriffen aufweist. In der viel zitierten Definition von Weinert sind Kompetenzen bezeichnet als Voraussetzungen, „um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001, S. 27). Kompetenz ist die „Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 19), sie ist also zunächst einmal begrenzt auf relativ spezifische Handlungsfelder und -probleme. Auch dort, wo zu globalen Konzepten wie der „Sozialkompetenz“ geforscht wurde, wird hervorgehoben, dass diese in hohem Maße kultur- und subkulturspezifisch variiert (Pätzold/Walzik 2002, S. 3; vgl. auch Seyfried 1995). In diesem engeren Bezug auf situierte Handlungsprobleme unterscheidet sich der Kompetenzbegriff auch vom weiten Begriff der *Bildung* (Vonken 2006, S. 12). Vom Begriff der *Qualifikation* setzt er sich insofern ab, als er eine subjektorientierte Kategorie bezeichnet (vgl. Arnold/Schüssler 2001, S. 55), die sich nicht primär auf ‚objektiv‘ gegebene (berufliche) Anforderungen bezieht (Franke 2001, S. 9).

Die soziale und praktische Situietheit wird zwischenzeitlich mitunter als das entscheidende Kennzeichen von „Kompetenzentwicklung“, d.h. für die Frage, *wie* Akteure zu ihren Kompetenzen kommen, behauptet. Kompetenzentwicklung stehe für einen Prozess, der „nur in der Ausführung der entsprechenden Tätigkeiten und in darin integriertem Lernen“ (Dohmen 2001, S. 42) stattfinden kann, bzw. in der „tätigen Auseinandersetzung mit einer vielfältig differenzierten sozial-räumlich strukturierten Umwelt“, zu welcher auch „jugendkulturelle Orientierungen und Peergruppeninteraktionen“ gehören (Veith 2003, S. 328). Die Bezeichnung *Kompetenzentwicklung* verweist dabei auf die Dauerhaftigkeit

des Auf- und Umbaus von Kompetenzen. Von *Kompetenzerwerb* wollen wir mit Schütz und Luckmann als einem „Wissenserwerb im engeren Sinn [...] sprechen, der aus der Sedimentierung ‚neuer‘ Auslegungen besteht“ (1979, S. 159). Jedoch heißt es ebenda auch: „Wenn wir die Sedimentierungsprozesse, die zur Bildung des Wissensvorrats führen, analysieren, stoßen wir immer an vorangegangene Erfahrungen, in denen schon ein bestimmter, wenn auch noch so minimaler Wissensvorrat angesetzt werden muß.“ (ebd., S. 154). Der Begriff *Kompetenzerwerb* kann somit nur graduell (im geringeren Umfang des schon vorhandenen Wissensvorrats) von dem Begriff der *Kompetenzentwicklung* unterschieden werden. Mit dieser Unterscheidung von Erwerb und Entwicklung lässt sich aber im Blick behalten, welche Kompetenzen Jugendliche bei ihrem Eintritt in eine Szene teilweise oder vollständig bereits mitbringen, welche Kompetenzen sie im Szene-Leben weiterentwickeln und verbessern, und welche Kompetenzen sie in der Szene weitestgehend neu erwerben.

Auch wenn *Kompetenzerwerb* und *-entwicklung* unbestreitbar in einem Zusammenhang zu Lernen stehen, ist empirisch zu eruieren, wie dieses Lernen beschaffen ist und in welchen Varianten und Kombinationen es geschieht. Nur mit der Hinwendung zu diesen Prozessen selber kann, so unsere Annahme, das Problem der Zurechnung von Kompetenzen zu Lernorten und Lernsettings, das sich der gesamten kompetenzorientierten Forschung stellt, bewältigt werden.

### 3 Entwicklung einer Forschungsperspektive

#### 3.1 Biografisches Lernen, Praktiken des Lernens

Das Spektrum der qualitativen Forschungsperspektiven auf Lernen im weiten Sinne weist zwei dominante „Blickweiten“ auf: Eine zeitlich ausgedehnte, gesamtbiografisch angelegte und eine zeitlich eng gefasste, mikrosozial eingestellte Sichtweise<sup>2</sup>.

Als Vertreter der ersten Perspektive ist die *erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* zu nennen (vgl. Krüger 1999), die sich insbesondere mit „biographischem Lernen“ (vgl. Ecarius 1999) befasst. Eingelöst wird hier die Forderung nach retrospektiven Befragungen, die für die Untersuchung eines Lernens in konkreten Handlungsvollzügen gerade von jugendlichen Gruppen oder Szenen erhoben worden ist (Schröder 2006, S. 199; Rauschenbach 2007, S. 445). Theodor Schulze hat, um „Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens“ herauszuarbeiten, den retrospektiven Zugang so begründet:

„Wir können nicht sehen, was und wie ein anderer Mensch lernt, und auch wir selber wissen meistens nicht, wann und wie wir lernen, weil unsere Aufmerksamkeit ganz auf die Handlung und nicht das Lernen der Handlung gerichtet ist. [...] Erst wenn die Veränderung deutlich in Erscheinung getreten ist und das Ergebnis in der Lebensgeschichte seinen offenkundigen Ausdruck gefunden hat, also erst im Rückblick lässt sich der gesamte Prozess überblicken“ (Schulze 2005, S. 46).

Biografische Lernprozesse sind im Kontext biografieanalytischer Studien vor allem als Teil der Prozesstruktur der „Wandlung“ der gesamten persönlichen Identität thematisiert (vgl. Schütze 2001) und mit dem Begriff der Bildung ver-

knüpft worden (vgl. Marotzki 1990). Ein allgemeines Ablaufmodell solcher „spontanen Bildungsprozesse“ hat Arnd-Michael Nohl (unter anderem) an Zugehörigen der HipHop-Szene entwickelt (vgl. Nohl 2006). Diese Untersuchungen arbeiten nicht mit Kompetenzbegriffen. Einen Zugang zum Kompetenzerwerb im engeren Sinne haben Erpenbeck und Heyse, auf erfolgreiche Manager zugeschnitten, mit ihrem Konzept der „Kompetenzbiographie“ gewählt, das methodisch auf dem narrativen Interview nach Schütze aufbaut (Erpenbeck/Heyse 1999). Die Autoren schalten jedoch einen das Interview strukturierenden Fragenbogen zu „persönlichen Stärken“ vor (ebd., S. 234), d.h. sie lassen die Untersuchungspersonen zunächst das ‚Was‘ konstatieren, um erst dann, mittels der einleitenden Aufforderung, über die biografische Herausbildung dieser Stärken zu berichten, das ‚Wie‘ anzusteuern.

Der gesamtbiografische Zugang eignet sich vor allem für die Rekonstruktion des Lernens über die verschiedenen in einer Biografie relevanten sozialen Kontexte hinweg. So können beispielsweise, mit Schulze, „biographische Lernfelder“ herausgearbeitet werden, die „eine selektive Beziehung zwischen einem Individuum und einem Ausschnitt oder Aspekt seiner Umwelt“ herstellen und „miteinander konkurrieren oder einander untergeordnet oder miteinander verbunden sind“ (Schulze 2005, S. 47). Diese biographischen Lernfelder entwickeln sich wiederum als in „kollektive Lernfelder“ eingebundene – wie etwa das Paris um 1900 für Künstler (ebd., S. 51). Die Verortung der Lernprozesse überschreitet hierbei gleichwohl stets den konkreten sozialen Zusammenhang. Diese kommen insoweit in den Blick, als sich in ihnen lebenszeitlich relevante und wiederkehrende Themen ausdrücken und verändern. Der breite Zugang der Biografieforschung scheint mit einem Zugang zum Lernen in *bestimmten* sozialen Welten ergänzt werden zu können<sup>3</sup>.

Im Feld der Theorien zu *sozialen Praktiken* hat Kompetenz i.S.v. implizitem praktischen Wissen seit langem einen prominenten Platz. So resümiert Reckwitz, dass die Ethnomethodologie das Soziale „als ein fordauerndes *accomplishment* von kontextreflexiven *skillful practices*“ betrachte, „in dem sich ein alltagsmethodisches Wissen ausdrückt und das intersubjektiv eine entsprechende Handlungskompetenz demonstriert“ (Reckwitz 2008, S. 99). Ethnografie und ‚dichte Beschreibung‘ seien die bevorzugten Forschungsmethoden zur Rekonstruktion von Praktiken, da sie geeignet seien, „auf die Fremdheit, die Kontingenz des scheinbar Selbstverständlichen wie auf die implizite Logik des scheinbar Fremden“ zu blicken (ebd., S. 130). Seit einiger Zeit werden sogenannte praxistheoretische Ansätze auch für die Beobachtung von „Praktiken des Lernens“ stark gemacht.

Bei genauerem Hinsehen erweist sich allerdings das, was in Studien zu sozialen Praktiken unter Kompetenz wie auch unter Lernen verstanden wird, als recht heterogen: Während es Garfinkel um ein alltägliches Wissen, ein „common sense knowledge“ geht (Garfinkel 1967, S. 75), wird etwa in der soziologischen Expertiseforschung als Kompetenz ein in Spezialkulturen gültiges praktisches Wissen zur Teilnahme an einer bestimmten sozialen Praxis und zur Kommunikation mit ihren Vertretern untersucht (Schützeichel 2010). Diese Pole lassen sich grosso modo auch in Studien zum Lernen wiederentdecken. So hat Georg Breidenstein Schulunterricht ethnografisch erforscht und dabei gerade nicht die Frage verfolgt, wie die pädagogisch intendierten Kompetenzen in einzelnen Fächern vermittelt und angeeignet werden, sondern hat sich „an der Performanz

des Lehrens und Lernens, an dem situativen und praktischen Vollzug von ‚Unterricht‘ orientiert (Breidenstein 2008, S. 111). Das Interesse galt hierbei den ‚inkorporierten Routinen und dem impliziten praktischen Wissen der Teilnehmer‘ (ebd., S. 115), das sich bspw. im kollektiv synchronisierten Tafelabschrieb oder in der Koordination des Schreibens mit Nebentätigkeiten zeigt. Kompetenzen sind demnach die Voraussetzungen, nicht die Resultate der Lehr- und Lernpraktiken. Auch deren Erwerb wird in dieser Studie nicht untersucht. Jedoch deutet sich eine implizite Lerntheorie an, die Breidenstein als ‚Charakter des Gegenstandsbereiches selbst‘ (ebd., S. 111) bezeichnet: ‚Die am schulischen Geschehen Beteiligten sind in der Regel in jahrelangen gemeinsamen Interaktionsgeschichten aufeinander bezogen, sei es im Verband der Schulklasse oder im Lehrerkollegium oder in der Lehrer-Schüler-Interaktion‘ (ebd.). Ort des Erwerbs der Kompetenzen – so lässt sich diese Aussage interpretieren – wären demnach nicht allein soziale Praktiken, sondern kollektive Zusammenhänge, die sich über längere Zeit hinweg und interaktional konstituieren.

Mit Bezug auf Bourdieu haben einige Studien die Körperlichkeit des Lernens herausgestellt. ‚Praktiken des Lernens‘ sind nach Thomas Alkemeyer dann etwa ‚jene stumm zwischen den Körpern sich vollziehenden mimetischen Prozesse, in denen die stets mit Bedeutungen und sozialen Werten beladenen Bewegungen, Gesten und Handlungsschemata anderer Personen nachgemacht werden‘ (Alkemeyer 2006, S. 120). Es geht also, anders als bei Breidenstein, nicht um intendiertes bzw. deklariertes, sondern um tatsächlich vollzogenes Lernen. Das Modell, mit dem Lernen dann beschrieben wird, ist die Inkorporierung von Habitus auf dem Wege der Mimesis, und die Referenzstudie ist Wacquants (2003) Ethnografie zum Training im Boxgym. Alkemeyer überträgt diesen Blick aber auch auf das Klassenzimmer und entdeckt in Haltungen und Gesten bspw. eine ‚Verkörperung von Zugehörigkeit‘, die sich etwa darin zeigt, ‚wie sehr sich Haltungen und Bewegungsvollzüge z.B. beim Schreiben mit der Füllfeder ähneln. [...] Die Schreibenden bilden eine sinnlich erkennbare Gemeinschaftlichkeit‘ (ebd., S. 130).

Auch Brosziewski und Maeder gehen bei ihrer ethnographischen Forschung zum Erlernen des Bogenschießens von Bourdieus Theorie der Inkorporierung aus, aber sie konstatieren auch, dass eine noch zu entwickelnde ‚Soziologie des Lernens‘ über das hinausgehen müsse, was unter ‚Sozialisation‘ und in diesem Zusammenhang unter Habitualisierung bekannt ist (Brosziewski/Maeder 2010, S. 400). In Wacquants Studie zum Boxen und in der eigenen Erfahrung des Trainings des Bogenschießens heben sie die Verschränkung des mimetischen Lernens der Körperbewegungen mit gesprochenen Worten und Sätzen, die ‚Besprechung des Körpers‘ hervor und nähern sich dabei zugleich einem Lernprozess an, der mit den Kategorien ‚expliziten‘ und ‚impliziten‘ Lernens und Wissens nur unzureichend beschrieben werden könnte. Ethnografische Studien wie diese zeigen außerdem, dass die (Selbst-)Beobachtung von Kompetenzerwerb – wenn auch hier sozialwissenschaftlich sensibilisiert – nicht unmöglich ist.

### 3.2 Lernen in Karrieren

Gleichsam in der Mitte zwischen den in der qualitativen Forschung dominanten Perspektiven – Biografie einerseits und Praktiken andererseits – verortet, setzen wir auf das im Kontext der Lernforschung wenig beachtete, aber produktive

soziologische Konzept der *Karriere*. Seine Fruchtbarkeit besteht zum einen darin, dass es einen für die Rekonstruktion von (zumal längerfristigen) Lernprozessen unverzichtbaren diachronischen Zeitbezug mit der für ein soziologisches Kompetenzverständnis entscheidenden Begrenzung auf einen sozialen und praktischen Zusammenhang integriert. Zum anderen lenkt es die Aufmerksamkeit auf Partizipationsmöglichkeiten, Zugehörigkeitsmanagement und Statusveränderungen und weist damit zu u.E. zentralen Mechanismen in Prozessen der Kompetenzentwicklung.

Der Karrierebegriff ist bislang „vorzugsweise im Kontext der Thematisierung sozialer bzw. geographischer Mobilität und biographischer Verläufe“ verwendet worden und impliziert dann „sowohl Abwärts- als auch Aufwärtsbewegungen im sozialen Raum“ (Hitzler/Pfadenhauer 2003, S. 9). Die wesentliche Annahme ist zunächst, dass die Teilnahme oder Mitgliedschaft von Individuen in einer bestimmten sozialen Welt und, im Zuge dessen, die Entwicklung und Veränderung sozialer Identitäten, in nicht völlig unstrukturierten Formen verlaufen, sondern dass hier relativ gleichartige Ablaufmuster erkennbar sind. Dass Karrieren als typisierbare Verlaufsformen nicht nur in Institutionen und Berufswelten, sondern auch in Vergemeinschaftungen und anderen Sozialformen mit hinreichendem Institutionalisierungsgrad entstehen, wird schon in den Beschreibungen von „careers“ in der frühen Chicago-Soziologie deutlich (vgl. Bohnsack 2005).

In seiner klassische Studie, in der er den Karrierebegriff der Chicago-School auf Gruppen von Marihuana-Rauchern anwendet, fördert Howard Becker bereits zutage, wie Lernen (hier von Konsumtechniken und Genussfähigkeiten) in sozialer Interaktion und auf benennbaren Stufen einer Karriere vonstatten geht (Becker 1973). In symbolisch-interaktionistischen Beschreibungen von Karrierephänomenen wird auch bereits konstatiert, dass ein Job- oder Positionswechsel (in gewöhnlichen Berufskarrieren) stets mit Lernprozessen einhergeht und dass besonders das hierbei notwendige informelle Lernen das Akzeptiertsein in der entsprechenden (Arbeits-)Gruppe voraussetzt (Becker/Strauss 1956, S. 256). Ein soziologischer Karrierebegriff erlaubt es demnach auch, den spezifischen Zusammenhang zwischen Lernprozessen und sozialen bzw. tätigkeitsbezogenen Positionen in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne ist diese Perspektive auf Kompetenzentwicklung eine Umsetzung der (oben dargelegten) Perspektive auf Kompetenz als einer „Qualität sozialen Handelns“ in den Aspekten Fähigkeit, Bereitschaft und Zuständigkeit (Pfadenhauer 2010). Dabei ist freilich nicht ausgemacht, dass diese Aspekte empirisch immer in einem kongruenten, linearen Steigerungsverhältnis stehen. Fähigkeiten können mit mangelnden Möglichkeiten zur Nutzung einhergehen und umgekehrt (vgl. auch Schütze 2010, S. 173). Gerade diesbezügliche Diskrepanzerfahrungen können weitere Kompetenzentwicklung befördern oder auch behindern.

Wendet man sich der subjektiven Erfahrung solcher Diskrepanzen zu, ist damit auch bereits eine Weiterentwicklung des Karrierekonzepts angedeutet, nämlich die Kategorie der *trajectory*, welche sich auf Erleidensprozesse im Zuge von konditionellem Getriebensein und des Verlustes handlungsschematischer Kontrolle bezieht. Fritz Schütze und Gerhard Riemann haben dieses auf Anselm Strauss zurückgehende Konzept bekanntlich aufgenommen und in biografieanalytischer Perspektive als Prozessstruktur der Verlaufskurve differenziert (vgl. Schütze 1981; Riemann/Schütze 1991). Lernen wird in diesem Prozess bspw. als Übernahme professioneller Deutungsmuster und Etikettierungen re-

levant. Verlaufskurven, wie auch die zur Prozessstruktur der institutionellen Ablaufschemata zählenden Ausbildungs- und Berufskarrieren und professionell prozessierten „Fallkarrieren“, werden nun nicht mehr von den äußeren Bedingungen und Erwartungen bestimmter sozialer Felder aus analysiert, sondern aus der Perspektive der subjektiven Erfahrungsausschichtung der Biografieträger und ihrer Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen. Damit haben sich vertiefte Einsichten in biografische Prozessmechanismen ergeben. Die konzentrierte Betrachtung von individueller Kompetenzentwicklung innerhalb einer bestimmten sozialen Praxis steht jedoch selten im Mittelpunkt des Interesses der Biografieforschung.

Der einzige theoretische Entwurf *sozialer Praktiken*, der sich auch dezidiert dem Problem des Kompetenzerwerbs annimmt, verwendet ebenfalls den Begriff der *trajectories*, allerdings in anderem Verständnis. Gemeint sind Verlaufsformen der Partizipation in *communities of practice*, innerhalb derer Kompetenzen längerfristig erworben werden (Wenger 1998, S. 154). Trajekte werden je nach der ‚Bewegungsrichtung‘ eines Mitglieds zwischen peripherer und zentraler bzw. voller Partizipation typisiert, also eher zwischen Einwärts- und Auswärtsbewegungen. In den modifizierten, peripheren Formen der Partizipation ermöglichen *communities of practice* auch die Aufnahme und die initialen Lernprozesse von Neulingen (ebd., S. 100). Die entscheidende Annahme ist, dass „central participation is the subjective intention motivating learning“ (Lave/Wenger 1991, S. 112). Im Zuge der Partizipationsverläufe wandeln sich immer auch die Identitäten der Lernenden, welche hier als soziale bzw. kulturelle Identitäten verstanden werden (ebd.).

Sobald die Frage ernst genommen wird, wie Praxisteilnehmer zu ihren Kompetenzen kommen, scheint es nicht mehr möglich, völlig ohne den Einbezug von Motiven, Intentionen und subjektiven Perspektiven auszukommen. Sie sind, vom Ansatz des *situated learning* in Praxisgemeinschaften aus, allerdings nicht auf das Lernen selber gerichtet, sondern zentral mit Kategorien der Zugehörigkeit, der Anerkennung und des Status verknüpft. Szenen eignen sich in besonderem Maße, um eine solche soziale und verlaufsmäßige Situiertheit von Lernprozessen konkret aufzuzeigen.

Aber auch für formale Settings des Lernens wie etwa die Schule oder den Kindergarten könnten sich Grundgedanken dieses Ansatzes des *situated learning* als (in Grenzen) übertragbar und produktiv erweisen, auch wenn das Modell in ausdrücklicher Entgegensetzung zum schulischen Lernen an kulturell sehr heterogenen Beispielen von „apprenticeship“ entwickelt wurde (ebd., S. 62ff.). Soziale Zusammenhänge wie die Schulklasse unter der Perspektive einer *community of practice* zu betrachten, könnte helfen, das Konzept der „Schulkarriere“<sup>4</sup> von der einseitigen Bestimmung über „objektive“ Markierer zu lösen. Die Beteiligung von Schülern wäre nicht nur auf der Ebene von Resultaten der In- und Exklusion bzw. sozialer Ungleichheit zu betrachten, sondern auf der Ebene sozialer Praktiken bzw. Beziehungs- und Gruppenerfahrungen als Bestandteil von Karrieren zu sehen. Auch für die Schulkarriere könnte dann die Frage nach Prozessen der Kompetenzentwicklung (nicht: nach der Entwicklung von Schulleistungen) neu gestellt werden.

Der analytische Wert des Modells von Lave und Wenger ist allerdings insofern gemindert, als Trajekte der Partizipation und Lernen (und Wandel der Identität) immer schon in eins gehen. Der Karrierebegriff dagegen bleibt in unserem Verständnis gegenüber Lernen eine eigenständige Kategorie. Außerdem

steht die empirische Leistung aus, die Form des Trajekts zu (biografischen) Erfahrungsqualitäten in Beziehung zu setzen und einzuordnen: Es ist anzunehmen, dass Lernen in den gemeinten kommunitären Praktiken nicht nur institutionell-ablaufschematisch oder wandlungsförmig und noch weniger verlaufskurvenförmig, sondern vor allem auch handlungsschematisch gerahmt ist.

Undifferenziert bleibt der Ansatz auch in der Frage, ob Verlaufsmuster und Lernprozesse stets nur aus der Forschungsperspektive zu beobachten sind oder ob es auch entsprechende bewusste Repräsentationen und soziale Deutungsmuster bei den Akteuren gibt, die wiederum die Praktiken formen. Die Konzeption und die empirischen Beispiele von Lave und Wenger legen nahe, dass die Autoren nur von außen sichtbare Trajekte und implizite Lernprozesse in den Blick nehmen wollen.

In Bezug auf diese Fragen kann der kontrastive Vergleich von verschiedenen Szenen den Zusammenhang von Karriere und Kompetenzentwicklung empirisch differenzieren (Abschnitt 4.2). Im Folgenden wollen wir Szenen aber zunächst in allgemeiner Weise als soziale Kontexte des Lernens beschreiben.

## 4 Kompetenzentwicklung in Szene-Karrieren

### 4.1 Szenen als Lerngemeinschaften

Ein sozialer Ort, an dem Karrieren und damit einhergehende Kompetenzentwicklung regelmäßig hervorgebracht werden, sind Szenen, verstanden als „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 20). Auch mit Blick auf den kollektiven Zusammenhang, in dem Trajekte oder Karrieren stehen, kann der „Communities of Practice“-Ansatz zur genaueren Charakterisierung von Jugendszenen als ‚Lernorten‘ dienen<sup>5</sup>. Der Blick auf praktische Formen des Lernens wird nicht zufällig zusammen mit dem Blick auf Gemeinschaften (nicht auf jedwede praktisch konstituierte Sozialität) eingeführt. Zugehörigkeit, die mehr und anderes meint als bloße Teilnahme oder Mitgliedschaft, nämlich eine soziale Identität implizierend, mithin ein Wir-Gefühl teilend, steht in einer engen wechselseitigen Verbindung mit Lernen. Aus der Szenen schlechthin kennzeichnenden Eigenschaft, eine stets prekäre, posttraditionale Gemeinschaft zu stabilisieren und individuelle Zugehörigkeit zu sichern (vgl. Hitzler/Honer/Pfadenhauer 2008), folgen typische Herausforderungen für den Einzelnen, die wiederum kompetentes Handeln implizieren. Für Szenen lässt sich dieser Zusammenhang in mehrfacher Weise konkretisieren:

- Schon aufgrund ihrer besonderen thematischen Foki, die spezielle Formen des Wissens und Könnens hervorbringen, verlangen Szenen von ihren Mitgliedern den langfristigen und zum Teil mühsamen Erwerb von Kompetenzen (vgl. Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 215).
- Die Zugehörigkeit zur Szene, insbesondere zum Szenekern ist nur durch Beherrschen einer konformen und zugleich irgendwie individuellen (Selbst-)Sti-

lisierung (durch selektive Verwendung ästhetischer Zeichen) erreichbar (vgl. ebd.).

- Szenegänger müssen die Sinnangebote und kulturellen Werte, die in Szenen immer wieder aufs Neue ausgehandelt und weiterentwickelt werden, hinreichend verstehen und sich an der Aushandlung und Entwicklung beteiligen.
- Schließlich erfordert die nicht nur konsumierende, sondern auch produzierende Teilnahme am Szeneleben diverse technische, sprachliche, organisatorische und andere Fähigkeiten, um an der Herstellung von Szeneprodukten, Events und Medien mitwirken zu können.

So verstanden erscheint der Gemeinschaftstypus ‚Szene‘ als ein markantes Beispiel für die von Lave und Wenger gemeinten „communities of practice“<sup>6</sup>: Lernen in diesen Sozialgebilden geschieht im Zuge des „*Evolving forms of mutual engagement*“, des „*Understanding and tuning their enterprise*“, sowie des „*Developing of repertoire, style, and discourses*“ (Wenger 1998, S. 95)<sup>7</sup>. Was als kompetent zu gelten hat, wird in den Praktiken und Diskursen erst (fort-)entwickelt. Von Orten curricularen Lernens unterscheiden sich Szenen als Praxisgemeinschaften dadurch, dass der Zweck des Lernens bzw. die Verwendung des Gelernten zuerst in den Praktiken der Gemeinschaft selber liegt und nicht in einem anderen (nur antizipierten) Kontext.

## 4.2 Kompetenzentwicklung in der Gothic- und der Graffiti-Szene

Dass der vorgestellte Zugang zu einem eingehenderen Verständnis von Kompetenzentwicklung führen kann, soll nun mit der Porträtierung zweier ausgewählter Szenen im Horizont des bisherigen Forschungsstands in Aussicht gestellt werden. Kontrastiert werden Szenegänger, denen das Moment der Kompetenzentwicklung in ihren Praktiken eher bewusst ist (Graffiti), mit solchen, denen das eher fernliegt (Gothics). Gleichermäßen unterscheiden sich diese Szenen in der Explizierung der Karriereförmigkeit von Szenezugehörigkeiten. Auch in der Literatur werden diese Aspekte für die Graffiti-Szene entsprechend betont, während sie im Fall der Gothic-Szene sekundäranalytisch erschlossen werden können. Die Studien und Darstellungen zu diesen Szenen zeigen außerdem, dass und in welcher Weise dieser Kontrast – absichtsvolles Lernen einerseits und im Szenealltag „verstecktes“ Lernen andererseits – mit der jeweiligen (affirmativen oder distinktiven) Auseinandersetzungsweise mit gesellschaftlichen Diskursen und Erwartungen im Umkreis von Leistung, Lernbereitschaft und Kompetenzen zusammenhängen.

Da die heranzuziehenden Studien allesamt in ihren Fragestellungen, Methoden und Methodologien nicht gezielt auf die Untersuchung von Lernprozessen gerichtet waren, liefern sie keine gesicherten und detaillierten Ergebnisse, sondern eher plausible Hinweise. Die Möglichkeiten und Grenzen eines biographischen Zugangs werden anschließend an den Erfahrungen aus einer eigenen Studie zu Graffiti-Künstlern diskutiert.

*Die Gothic-Szene:* Aufgrund einer Vorliebe für gothic novels des 19. Jahrhunderts ist der Name „Gothic“ gebräuchlich für eine Szene, deren gemeinsamer Nenner die Selbstpräsentation in schwarzer Farbe ist, weshalb sie auch

Schwarze Szene genannt wird. Unter diesem Dach versammeln sich eine Reihe von musikalischen Stilrichtungen sowie von synkretistisch-ästhetisierenden Beschäftigungsformen mit religiösen oder mythologischen Inhalten und Symbolen. Zwar ist die Gothic-Szene bisweilen einseitig als „Welt des Rückzugs bzw. der Verweigerung“ beschrieben worden, die im Gegensatz zu den meisten Jugend-szenen nicht „den Brennpunkt des modernen Lebens, die Straße, als Aufenthaltsort und Bühne zur Selbstdarstellung bevorzugen, sondern Orte der Stille, Einsamkeit und Besinnung“ (Schmidt/Janalik 2000, S. 16). Solche Orte (Friedhöfe, Ruinen, private Räumlichkeiten) sind aber nicht unbedingt diejenigen, an denen die Szene sich vorzugsweise konstituiert: Der Grad der „Eventisierung“ der Szene ist vielmehr auffällig hoch (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 76). Auf Festivals und Szene-Veranstaltungen zeigen die Mitglieder im Vergleich zu anderen Szenegängern besonders viel Sinn für extravagante Selbstinszenierungen. „Die Kleidung wird tatsächlich zu einer Art Kostüm, das man für den ‚Bühnenauftritt‘ anlegt“ (El-Nawab 2005, S. 171). Szenegänger können für diese Zwecke mittlerweile auf „genormte Outfits“ von Versandhäusern zurückgreifen, welche aber „geklont“ wirken und deshalb nicht anerkannt werden (ebd.). Die Zugehörigkeit zur Szene setzt somit ein sicheres Urteilsvermögen in Bezug auf ästhetische Stile und eine Fähigkeit zur kreativen Gestaltung der eigenen Erscheinung (mittels Kleidung, Schminke, Frisur u.a.) voraus, sie erfordert „einen beachtlichen ‚Vorschuss‘ in Form ästhetischer Auffälligkeit“ und ist „(zeit-)aufwändiger und demzufolge prägender“ als in anderen Szenen (Schmidt/Neumann-Braun 2008, S. 243).

Insgesamt haben sich Studien zur Gothic-Szene auf diese ästhetisch-stilistischen Aspekte (und auch auf die Themenfelder einer ausgeprägten Sinnsuche) konzentriert (vgl. auch Richard 1997; Schmidt/Neumann-Braun 2004).

Dass die Zugehörigkeit, v.a. zum Kern der Szene, jedoch auch andere Aktivitäten umfasst, die einen kompetenten Umgang mit Sprache, Instrumenten und Technik sowie Organisationsgeschick voraussetzen, zeigt exemplarisch der schriftliche Bericht einer Szene-Karriere (Matzke/Seeliger 2006, S. 105ff.): Die Laufbahn des Autors beginnt mit dem „emsigen“ Studium von Magazinen und entwickelt sich von eigener journalistischer Tätigkeit über das Einspielen einer eigenen CD, Live-Konzerte, das Zusammenstellen von CD-Samplern, Djing in international bekannten Clubs, die Produktion einer eigenen Website, bis hin zur Begründung der regelmäßigen Goth-Rock-Party „Pagan-Love-Songs“. Dieses Beispiel steht nur besonders pointiert für ähnliche Experten, die auch im Rahmen der Dortmunder Studie „Leben in Szenen“ porträtiert worden sind (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 69ff.). Auch eine Studie zur britischen Gothic-Szene hebt verschiedene Formen der Leistungserbringung und des (selten einträglichen) Unternehmertums hervor, wobei deren Zweck und Motivation gewöhnlich darin liege, „to contribute something to the survival, development and, sometimes, improvement of the goth scene.“ (Hodkinson 2002, S. 126). Somit liegen auch in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen der Szene-Eliten differenzierte Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb.

Den Gothics liegen karrierenahe Beschreibungen ihrer Aktivitäten eher fern. Die Gothic-Karriere ist zumindest dem Anschein nach weniger institutionalisiert und vertikal strukturiert. Sie könnte sich als zu sperrig für das gewöhnliche Modell sozialen Auf- und Abstiegs erweisen und empirisch besser mit einem Modell von Ein- und Auswärtsbewegungen zu erfassen sein (Wenger 1998; vgl. oben), welches auch andere Indikatoren wie die Art der Tätigkeiten und die In-

tensität und Verantwortlichkeit ihrer Ausübung einbezieht. Dennoch gibt es auch in der scheinbar hierarchieflachen Gothic-Szene Karrieren hinsichtlich Status und Anerkennung, welche hier insbesondere nach Maßgabe eines ‚richtigen‘ Umgangs mit dem starken Authentizitätsgebot verteilt werden (Schmidt/Neumann-Braun 2004, S. 320f.). Einige Befragte berichten von einem ‚steinigen Weg‘ in die Szene (El-Nawab 2005, S. 161); andere seien aber auch „mit offenen Armen [...] aufgenommen“ worden (ebd.). Verschiedene Interviewzitate (ebd.) weisen außerdem darauf hin, dass die eigenen ersten Erfahrungen entscheidend das spätere Verhalten gegenüber Neulingen prägen, was wiederum auf den Zusammenhang von Karriereverläufen und Statuspositionen mit Kompetenzerwerb und -vermittlung verweist.

*Die Graffiti-Szene:* Thematischer Fokus dieser Szene ist – zusammengefasst – das erlaubte oder unerlaubte Schreiben von selbstgewählten Namen mit diversen Instrumenten (insbesondere Sprühdosen) auf öffentlichen Flächen mit dem Ziel der künstlerischen Selbstpräsentation und -verwirklichung. Die Graffiti-Szene zeichnet sich im Spektrum jugendlicher Szenen dadurch aus, dass ihre Mitglieder das Erreichen von Status und Anerkennung explizit von der sukzessiven Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (hier v.a. künstlerischer und technischer Art) abhängig sehen (Rahn 2002, S. 5; Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 104). Der Faktor „Expertise/Kompetenzorientierung“ wurde in einer quantifizierenden, faktorenanalytisch verfahrenen Studie zur Motivation von Graffiti-Sprühern (N = 294) als die am stärksten gewichtete von insgesamt sieben Anreizdimensionen ermittelt (Rheinberg/Manig 2003, S. 226). Neben dieser individuellen „learning goal“-Orientierung sei auch eine soziale „performance goal“-Orientierung bzw. Leistungsdemonstrationstendenz stark ausgebildet (ebd.). Der sogenannte „Schmierer“ wird dagegen – in der Typologie einer anderen Studie – als „Pseudotyp“ gewertet: „Er kommt als ‚Unfertiger‘ und kann als ‚Unfertiger‘ die Graffitiszene verlassen, ohne sich mit dieser Szene zu identifizieren“ (Stahnke-Jungheim 2000, S. 205). Der Stellenwert von Konkurrenz und Wettbewerb (Schmitt/Irion 2001, S. 44ff.) findet sich auch in den (z.T. überregionalen) Contests wieder, zu denen sich die Szene in vielen Städten trifft. Das Schaffen individueller „Styles“ muss mittlerweile auf einem über Jahrzehnte entwickelten ‚Kanon‘ von stilistischen Grundformen und Mitteln aufsetzen, die in diversen Abhandlungen meist nur ansatzweise vorgestellt werden (als „Bibel“ bis heute: Cooper/Chalfant 2002, engl. Orig. 1984).

Bestimmte karriereförmige Aspekte ihrer Praktiken fassen Graffiti-Writer selber schon in entsprechenden Begriffen: Für die Verbreitung des eigenen Sprühernamens und die erhoffte Steigerung von Bekanntheit und Prestige wurde schon früh der Szene-Ausdruck „Getting Up“ verwendet (vgl. Castleman 1982), einhergehend mit einer Laufbahn vom „Toy“ (Anfänger) zum „King“ (dem Sprüher mit den besten oder auch meisten Graffiti an einem Ort) (ebd., S. 76ff.; vgl. auch Stahl 1990, S. 20). Von Szenegängern wird die Graffiti-Karriere analog zu stark institutionalisierten Ablaufmustern als linearer Aufstieg in der Folge von Kompetenzzuwächsen gedeutet.

Auch in ethnografischen Studien sind die von einem großen Teil der Sprüher durchlaufenen Stadien der Einmündung, Intensivierung, Etablierung und des mehr oder weniger abrupten Ausstiegs bereits als Karriere typisiert worden (Lachmann 1988; MacDonald 2001). Allerdings kondensieren die Autoren jeweils nur einen typischen Karriereablauf, entsprechend einer normativen Vor-

stellung in Teilen der Szene, die das einfache „Taggen“ am Beginn verortet und dann das zunehmend ausgefeiltere Sprühen von „Pieces“ vorsieht. Das Ende einer Graffiti-Karriere sieht MacDonald prinzipiell am Beginn des Erwachsenenalters, entweder als ‚Zur-Ruhe-setzen‘ oder als Wechsel zum legalen Sprühen (2001, S. 85ff.). Die empirisch rekonstruierbaren Karriereverläufe zeigen eine größere Vielfalt, welche wiederum mit varianten Prozessen des Kompetenzerwerbs einher geht. Beispielsweise zitiert eine kanadische Studie sowohl Writer, die zunächst nur eigenständig (v.a. in Skizzenbüchern) üben, als auch solche, die von Beginn an im Gruppenzusammenhang lernen (vgl. Rahn 2002; vgl. kontrastiv auch die beiden biografischen Fallanalysen in Schnoor 2007 und 2009).

Jedoch wird der allgemein hohe Stellenwert von Graffiti-Crews hervorgehoben, für das Erlernen des Sprühens ebenso wie der speziellen Taktiken und Vorsichtsmaßnahmen, die im illegalen Bereich notwendig sind. Mit Bezug auf die U.S.-amerikanische, insbesondere die New Yorker Szene früherer Jahre wird außerdem oftmals von „Lehrlings“- oder „Meister-Novizen“-Verhältnissen gesprochen (Castleman 1982, S. 24; Lachmann 1988, S. 234; Christen 2003, Abs. 34ff.).

Die Tragweite derartiger Metaphern bleibt aber zu prüfen, ebenso sind starke Zuschreibungen wie diejenige, dass die Graffiti-Szene eine „educational organization“ sei (Christen 2003, Abs. 5), distanziert aufzunehmen. Nach dem Stand der Literatur ist eher Rahn zuzustimmen, die in dieser Szene – nach einem Modell von Bruffee, das den erwähnten „communities of practice“ nach Wenger sehr nahe kommt – alle Merkmale einer „learning community“ entdeckt (vgl. Rahn 2002, S. 138). Sie deutet außerdem an, dass Szenemitglieder neben dem gestalterischen und technischen Können auch Kompetenzen argumentativer und diskursiver Art erwerben, da sie permanent mit einem hegemonialen Diskurs konfrontiert seien, dem sie durch eigenes Interpretieren ihrer Praxis und Behaupten ihrer Positionen entgegen würden (ebd.).

Der einschlägigen Literatur lässt sich überdies entnehmen, dass Graffiti-Writer bestimmte Kompetenzbausteine in Form motivationaler und volitionaler Haltungen und Wertorientierungen wie Selbstwirksamkeit, Resilienz, Arbeitsethos u.a. (vgl. Christen 2003, Abs. 44) ausbilden. Betont wird dabei, dass derartige Orientierungen – entgegen dem chaotischen äußeren Anschein des Graffiti-Sprühens – besonders gut mit der Berufswelt und den gesellschaftlich anerkannten Werten harmonisieren. Ob sich diese Kompetenzen tatsächlich problemlos in (beliebige) Arbeitskontexte transferieren lassen, bleibt jedoch genauer zu klären. Zunächst scheinen Kunst und Gestaltung der wichtigste Nutzungsbereich von erworbenen Kompetenzen zu sein: „[M]any kids who start out tagging and dedicate themselves to the hip-hop career wind up in art school, the gallery, and other mainstream work“ (Phillips 1999, S. 314). Teile der Graffiti-Szene suchen auch kreative Anschlüsse an den Design-„Mainstream“ (vgl. Bieber 1997), so nutzen einige Graffiti-Künstler neuerdings visuelle Anwendungsweisen des Computers und entwerfen 3-D-Grafiken, animierte Schriften oder ganze Fonts, d.h. digitale Schrifttypen (Schnoor 2008, S. 27).

## 5 Fallbeispiel aus einer biografieanalytischen Studie zu Graffiti-Künstlern

Hintergrund der Entwicklung unseres Verfahrens waren nicht zuletzt die Erfahrungen des Autors mit einem eigenen Dissertationsprojekt, das unter anderem auf autobiografisch-narrativen Interviews basiert. Die überwiegende Zahl der Interviews mit Graffiti-Künstlern hat gezeigt, dass sich der Karriere-Ansatz gewissermaßen bereits seitens der Interviewpartner auf dem Wege ihrer Fokussierungen ‚durchsetzt‘. Interviewte haben trotz der Aufforderung zum lebensgeschichtlichen Erzählen nicht selten eine spezifischere Geschichte präsentiert, die sich eben an dem Strang orientiert, welcher auch mit dem kommunizierten Gegenstand der Studie und den Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner in Verbindung stand. Zwar kommen solche Interviewgestalten nicht nur im Bereich der biografischen Forschung zu Jugendszenen vor, gleichwohl war dieses Phänomen im Fall der Graffiti-Szene besonders häufig und auffällig. Es verweist, neben anderem, immer auch darauf, dass die Szeneteilnahme als Geschichte darüber, „wie eins zum anderen gekommen ist“, erzählbar und im Erfahrungsbestand aufgeordnet ist. Das Erzählen dieser Szene-Geschichte mag ferner in Spannung mit dem Erzählen einer individuellen Lebensgeschichte stehen, weil erstere sich empirisch zumeist als unauflösbar mit kollektiven Geschichten verbunden herausgestellt hat: Über weite Strecken der Interviews wurden „wir“-Geschichten entwickelt, anhand derer mithin kollektive *natural histories* analysierbar werden. Der mit „wir“ bezeichnete soziale Zusammenhang wechselt oder wandelt sich bei genauerem Hinsehen aber durchaus; es bleiben in soziale Konstellationen und deren Transformationen eingewobene biografische Teilgeschichten sichtbar.

Diese Geschichten sind im Falle der Graffiti-Szene fast durchweg als mit Kompetenzentwicklung verflochtene Karriereverläufe identifizierbar. Ihre Analyse stößt jedoch auch – wie zu zeigen ist – auf Schwierigkeiten, die u.E. eine Modifikation und Erweiterung des methodischen Instrumentariums erforderlich machen. Aus einer Fallstudie seien relevante Eckpunkte vorgestellt (vgl. Schnoor 2007 zu einer ausführlicheren Interpretation dieses Falls mit Schwerpunkt auf medien- und identitätstheoretischen Gesichtspunkten). Zunächst sei der sukzessive Szene-Eintritt als Beispiel für eine ‚zentripetale‘ Karriereförmigkeit beleuchtet. Daraufhin wird ein Erzählsegment ausgewertet, das nicht nur eine Vielzahl von Implikationen für entwickelte Kompetenzen und stattgefundene Lernprozesse enthält, sondern auch eigentheoretische Aussagen über das Lernen des Graffiti-Writing. Schließlich sollen unter Einbezug der kompletten Fallstudie die Möglichkeiten und Grenzen eines gesamtbiografischen Ansatzes (im Sinne von Fritz Schütze) für unsere Fragestellung nach Kompetenzentwicklungsprozessen diskutiert werden.

1. Eine entstehende Orientierung auf Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung steht bei dem Writer Hannes in direktem Zusammenhang mit einer zunächst bedrohten, später errungenen und erweiterten jugendkulturellen Zugehörigkeit. Als etwa 13jähriger kehrt er nach einem längeren Urlaub in den Sommerferien zurück an seinen Wohnort. In der Zwischenzeit hat seine Clique neben dem Skateboard ein neues Instrument entdeckt, die Sprühdose. Die schleichende Veränderung der Peer-Aktivitäten erlebt er als plötzlichen Bruch: „Hab sie ge-

fragt: „Woher kommt das. Wie habt ihr ne Sprühdose in die Hand gekriegt“. Mit seinem Interesse und Engagement gewinnt er wieder stabilen Anschluss an die Peers, und der Ereignisträger seiner Erzählung wechselt vom „ich“ zum „wir“. Er berichtet, wie sich der thematische Fokus Graffiti nach und nach, vom *taggen* in der nachbarschaftlichen Umgebung über wiederholtes gemeinsames Rezipieren von HipHop-Filmen bis zum legalen Sprühen im sozialpädagogischen Rahmen, gefestigt hat. Nach vergeblichen Kontaktversuchen gelingt es Hannes schließlich auch, mit einem älteren und erfahreneren Sprüher an seiner Schule ins Gespräch zu kommen und etwas über attraktive Orte für das Graffiti-Sprühen zu erfahren. Diese Begegnung wirkt als eine Art ‚Konfirmation‘ des konversionsartigen Eintritts (s. Schnoor 2007, S. 215f.). Es entwickeln sich nun Freundschaften zu bereits scene-verankerten Jugendlichen. Sein sozial-räumlicher Radius und der seiner Freunde (die kaum mehr aus der ursprünglichen Clique stammen) nimmt zu: Zunächst stößt er zu einer kleinen Szene an lokalen Treffpunkten im Kiez. Diese verlagert sich dann zum zentralen Berliner „Friedrichstraßen-Corner“, der nach einer schnellen Entwicklung Anfang der 1990er Jahre zu seiner „Blütezeit“ gekommen sei. Ergiebig erweist sich das Interview somit für die Rekonstruktion des Verlaufs sozialer Einbindungen; nur bloss wird hingegen der Zusammenhang mit fortschreitender Kompetenzentwicklung sichtbar.

2. Zum zuletzt erwähnten Ort und Zeitpunkt des Friedrichstraßen-Corners gehört ein längeres Erzählsegment, das den in Rede stehenden Prozessen etwas näher zu kommen erlaubt. Darin zeichnet Hannes mit hohen beschreibenden und argumentierenden Anteilen zunächst ein Idealbild, das dann in der Folge von inneren Störungen (u.a. Drogen, gewalttätige Auseinandersetzungen) und äußeren Angriffen (Polizeiaktionen) verfällt. Hannes beschreibt die besonders günstigen Bedingungsfaktoren dieses Settings, welches der Szene offenbar einen intensiven kreativen Austausch ermöglicht hat: Es habe noch keinen Wachschutz in den Bahnhöfen gegeben, außerdem seien viele bemalte Züge längere Zeit in der Stadt gefahren, ohne gereinigt zu werden; mehrmals betont Hannes die Bedeutung des Zusammenseins und -handelns vieler Einzelner; am Ende des Segments resümiert er, dass es „in den Anfangszeiten an den Cornern [...] ne ganz starke Gemeinschaft“ gegeben habe. Interessant ist seine Charakterisierung der Interaktion dieser Gemeinschaft:

Es wurde eben über einzelne Bilder . auch jetzt nicht nur so „Ah, hast n geiles Piece gemacht“, sondern es wurden ebend auch schon Sachen kritisiert, „Ah, ja, schöne Farben, aber du hättst Blau nehmen sollen, anstatt n Braun“, und . „Ja, aber das S, das machst lieber rund“, und . also dadurch, daß eben wirklich viele verschiedene Leute zusammengekommen sind, mit vielen verschiedenen . Styles, mit vielen verschiedenen Handschriften . hat sich da ganz schnell was entwickelt so also. .. Der eine hat den anderen angepiekt irgendwie bessere Sachen zu machen und . ich mein das ist eigentlich jedermann klar so durch . so Wettbewerb spornt auch jemanden an so.

Diese Passage wäre zum einen mit Blick auf das Lernen (und Lehren) der Kernaktivitäten und des expliziten Wissens der Szene auswertbar bzw. mit Nachfragen weiter auszuschöpfen. Sie enthält zum anderen implizite Hinweise auf Kompetenzen, welche die Voraussetzungen, aber auch beiläufige Ergebnisse dieses Lernens sein können. So sind als „soziale“ Kompetenzen ein differenzierter Umgang mit Kritik zu erkennen ebenso wie die Fähigkeit, Konkurrenz und Kooperation in einer produktiven Balance zu halten. Auf der Ebene der stilisti-

schen Innovation findet sich analog die Balance, zugleich individuelle und kollektiv anschließende Stile („Handschriften“) zu entwickeln<sup>8</sup>. Solche impliziten Kompetenzen wären etwa in Zweitinterviews zu thematisieren und hinsichtlich der komplexen Lernprozesse zu befragen.

Seine folgende Schilderung des Verfalls mündet in Gegenstanordnungen von „früher“ und „heute“, die auch kontrastierende Modi und Abläufe des Lernens beinhalten. Hannes grenzt sich von den ‚aus dem Boden geschossenen‘ Magazinen und anderen Szene-Medien ab und deutet damit gleichzeitig zwei Wege der Aneignung des stilistischen Repertoires an: das eher eigenständige Studium von Medienprodukten und die ‚Lehre‘ im öffentlichen Raum in direkter Interaktion. Die Bildungsinstitution Schule dient ihm als Referenz zur Beschreibung des Lernens in der Szene, hier mit positivem, an anderen Stellen (s.u.) auch mit negativem Bezug auf die Schule. Früher sei es bspw. üblich gewesen, dass Neulinge stets mit *tags* angefangen hätten.

Und eben einfach nur schreiben, so wie man es in der Schule lernt so. [...] Und . heute erhebt jeder den Anspruch, der anfängt, . gleich so ein Monster-Piece zu machen, und ... es fehlen oft . so .. der Grundstein ganz einfach der ganzen Sache so. Sie haben einfach viele Sachen übersprungen, die . meiner Meinung nach zu der Entwicklung gehören, um an einen bestimmten Punkt zu kommen so. . Viele Leute, die machen . Pieces, die ganz ordentlich aussehen so, aber . wenn du denen sagst, so mach mal n tag, oder . schreib mir mal ne Seite so dann . sieht aus wie von so nem Kind, was gerade in der Grundschule schreiben lernt so. Sie haben noch nicht mal ne ordentliche Handschrift so.

Es ist anzunehmen, dass der Vergleich mit dem Erlernen der Schreibmotorik in der Schule an Grenzen stößt, die explizit und instruktiv werden könnten, wenn an diesen Stellen detailliertere Erzählungen und Beschreibungen angestoßen würden. Im Darstellungszusammenhang der vorhandenen Interviews stehen derartige Vergleiche meist im Dienst der Präsentation und Propagierung von Werten und Handlungsprinzipien der Szene. Hannes' generalisierende Beschreibungen der Abläufe sind an Kontrasten zwischen einem richtigen und falschen Verständnis des Graffiti-Writing, zwischen einer Ursprungs- und einer Verfallsform orientiert. Nachfragen hätten an solchen Schemata anzusetzen und etwa zu eruieren, wie genau ein Lernprozess vom „Schreiben“ (*tags*) zum Malen von komplexen Bildern aussehen kann. Es ist vorstellbar, dass die Annahme einer kontinuierlichen Entwicklung dabei fragwürdig würde (evtl. auch den Informanten selbst) und sich stattdessen zwei (oder mehr) relativ autonome Kompetenzbereiche rekonstruieren ließen. Deutlich tritt aber zum Vorschein, dass die Szene das für eine kompetente Teilnahme notwendige Lernen vorstrukturiert und dafür soziale Arrangements und quasi-curriculare Abläufe vorsieht.

3. Eine biografische Kontextualisierung der Szene-Karriere scheint vor allem dort notwendig, wo die Entstehung von relativ unspezifischen und übertragbaren Kompetenzen nachgezeichnet werden soll, insbesondere solche Bestandteile der persönlichen Kompetenzstrukturen, die sich auf Kompetenzerwerb selbst beziehen und als Lernkompetenzen, Lernhaltungen oder – in der psychologischen Terminologie – motivationale und volitionale Voraussetzungen bezeichnet werden. Am Beispiel von Hannes' Aussagen zur Ausbildung von „Selbstdisziplin“ in der Graffiti-Szene und an der Analyse der Herkunft seiner eigenen Leistungs- und Disziplinorientierung kann dies verdeutlicht werden. Beim Graffiti-Writing bilde sich – anders als in der Schule – eine Selbstdisziplin aus, weil es

hier keinen Lehrer oder Trainer gebe, der die Leistungssteigerung und die dazu nötige Anstrengung und Zeitinvestition vorgibt. Die Entwicklung dieser Kompetenz schreibt Hannes allein der Graffiti-„Lehre“ zu, wenngleich er sie für in die Arbeitswelt übertragbar hält:

„Das kann man ganz einfach mitnehmen ins . öffentliche Leben. [...] Indem man . super diszipliniert seinen . Job ausübt, mit dem man seine Brötchen verdient ganz einfach.“

Auf Nachfragen zu Schule und Elternhaus folgen jedoch Erzählpassagen, die deutlich zeigen, dass seine Selbstdisziplinierung im Szenerahmen eine – eigensinnige – Umsetzung bereits verinnerlichter Disziplin- und Leistungsansprüche ist, mit der er sich zugleich selbst behaupten kann (vgl. dazu Schnoor 2007, S. 220). Zudem bewältigt er auch die schulischen Anforderungen mit einem hohen Willensaufwand, den er in Reaktion auf elterlichen Rat und Druck aufbringt. Dieser Einzelfall deutet darauf hin, dass die Praktiken des Lernens in der Szene auf biografisch angelegten Bereitschaften und Motivationen zur Kompetenzentwicklung und Leistungserbringung aufsetzen, dass also „Metakompetenzen“ hier i.d.R. nicht ausgebildet, sondern fortentwickelt werden.

Ein biografischer Ansatz, der in der Interviewführung (und späteren Analyse) v.a. auf die Schließung von gesamtbiografischen „Lücken“ und Auslassungen abzielt, scheint uns im Hinblick auf das allgemeine Forschungsfeld „Lernen“ sogar mehr, aber im Hinblick auf die hier aufgezeigten Forschungsdesiderata auch weniger zu leisten, als es der im Folgenden noch darzulegende methodische Ansatz vermag. Dem Schwerpunkt auf sich gesamtbiografisch erstreckenden Lernprozessen, insbesondere der Entwicklung von Lernhaltungen und -dispositionen, steht ein Schwachpunkt bei der Rekonstruktion von spezifischeren Kompetenzen gegenüber. Die Zielebenen der Analyse von Lernprozessen sind begrifflich häufiger als Bildung, als Habitusreproduktion und -transformation, als biografische Ressourcenbildung, seltener als Kompetenzentwicklung zu fassen. Die entwickelten Kompetenzen bleiben in ihren Strukturen relativ vage, zudem lässt sich das *Wie* des Lernens kaum herausarbeiten, wenn nicht bereits in der Datenerhebung für entsprechende Fokussierungen Sorge getragen wird. Der Zugang der Biografieforschung, den die Dissertationsstudie gewählt hat, steht wohl gemerkt nicht im Gegensatz zu unseren Überlegungen, sondern bildet vielmehr eine wichtige Grundlage. Unser Zugang setzt v.a. stärker auf Frage- und Gesprächstechniken, die auf die Probleme der Rekonstruktion von Lernprozessen zugeschnitten sind.

## 6 Entwurf einer methodischen Strategie

Eine Forschung zu Prozessen der Kompetenzentwicklung wird – wie anhand der Gothics und der Graffiti-Sprüher exemplarisch gezeigt worden ist – bereits innerhalb des kulturellen Bereichs der Szenen nicht nur mit unterschiedlichen, zwischen „explizit“ und „implizit“ sich bewegenden Lern- und Wissensformen, sondern auch mit unterschiedlichen Selbstbeobachtungen und -deutungen des Lernens konfrontiert. Sollen Lernprozesse als individuelle und soziale Wirklichkeiten trotz aller methodologischen Probleme näherungsweise rekonstruiert

werden, hat die Entwicklung von Methoden mehrere Herausforderungen zu bewältigen: Zum einen sollten sowohl die Potentiale zur Selbstbeobachtung, -reflexion und -explikation von Subjekten ausgeschöpft als auch über diese hinausreichende Analysen ermöglicht werden. Zum anderen sind Instrumente notwendig, die den lebensweltlichen Relevanzen der Szenegänger Raum geben, dabei aber nicht bei der Replikation szenointerner Diskurse und Deutungsmuster stehenbleiben, sondern es auch erlauben, diese Deutungen in ihren Funktionen – in oder außerhalb von Lernprozessen – zu analysieren. Abschließend stellen wir einen methodischen Weg dar, der auf diese Anforderungen zugeschnitten ist und im Rahmen eines geplanten Forschungsprojekts zum Einsatz kommen soll.

## 6.1 Sampling

Szene-Karrieren können Phasen der Initiation, der Intensivierung, des vollen Engagements im Szenekern, aber auch des mehr oder weniger ‚gleitenden‘ sich-Zurückziehens von der Szene und der mehr oder weniger parallelen Hinwendung zu anderen Lebensbereichen umfassen. Die Schematisierung von Trajekten in Lerngemeinschaften, die Wenger (1998, S. 154) vornimmt, kann so zu einer Art Prozessualisierung des szenebезogenen Kern-Peripherie-Modells (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005, S. 212ff.) dienen. So können Untersuchungsteilnehmer zunächst näherungsweise in drei Kategorien von Szenemitgliedern gesucht werden, die nach ihrer momentanen Verortung im Verlauf einer Szenekarriere unterschieden werden:

### 1. *Insider trajectories*: Szene-Macher („Eliten“)

Im ersten Schritt gestaltet sich die Suche nach Fällen über äußere Indikatoren. Kompetente Akteure des Szenekerns sind sichtbar über ihre Produkte, Präsentationen und Verantwortlichkeiten. Unter Szene-Machern verstehen wir Leistungseliten, d.h. – mit Hans Peter Dreitzel – „Erbringer sozial erwünschter bzw. ‚nachgefragter‘ Leistungen, denen aufgrund dieser Leistungen (signifikante) Privilegien, Optionen, Ressourcen und/oder Wertschätzungen zuteil werden“ (Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 326). Die verschiedenen Formen der Leistungserbringung in Szenen, die wir in der Organisation, Produktion, Repräsentation und Reflektion sehen (ebd., S. 319f.), können am Beispiel der oben porträtierten Szenen konkretisiert werden:

*Organisationselite*: z.B. Organisator(inn)en von Events, Lokalitäten oder Ausstellungen, Laden- oder Labelbetreiber/innen, Website-Administrator/innen

*Produktionselite*: z.B. herausragende Graffiti-Künstler/innen, die einen Teil ihres Auskommens mit Auftragsarbeiten bestreiten; Bandmusiker/innen und andere Künstler/innen, die für Events oft nachgefragt werden

*Repräsentationselite*: z.B. Frontmänner/-frauen und ‚Aushängeschilder‘ von Bands; häufig porträtierte, interviewte und gefilmte Sprüher

*Reflektionselite*: z.B. Verfasser/innen von ‚Traktaten‘, Kritiken und Meinungsartikeln in Szenemagazinen

### 2. *Inbound trajectories*: Ambitionierte Szene-Neulinge und Szenegänger

Da die Befragung von langjährigen Szenemachern und versierten Experten mitunter auch auf Grenzen in der Zugänglichkeit und Explizierbarkeit der sedimentierten Wissensbestände stoßen wird (die typischen Schwierigkeiten des

Lernens werden Etablierte häufig „vergessen“ bzw. „überschrieben“ haben oder im Zuge der narrativen Fokussierung von Erfolgen übergehen), versprechen wir uns gerade auch von relativen ‚Anfängern‘ tiefere Einblicke in das ‚Wie‘ des Lernens, v.a. in die dabei auftretenden Herausforderungen und Widerstände. Diese Untersuchungsgruppe soll in Personen bestehen, die verhältnismäßig kurze Zeit Mitglieder der Szenen sind (ca. 1-2 Jahre) und deren lebenspraktische Relevanzen momentan stark in der Szene liegen.

### 3. *Outbound trajectories: Szene-, Abgänger‘*

Schließlich werden Personen gesucht, die bereits auf eine längere Szenekarriere zurückblicken können und sich aktuell verstärkt an szene-externen Relevanzen ausrichten, z.B. zu anderen berufs- bzw. studien-/ausbildungsbezogenen Lebens- und Handlungsbereichen hin orientieren und ihre Szene-Aktivitäten teilweise oder auch nahezu vollständig zurückgefahren haben. Das Hauptinteresse gilt hierbei dem Transfer von szene-intern erworbenen Kompetenzen in berufliche, bildungsbezogene und auch alltägliche Handlungskontexte und den Bedingungskonstellationen, unter denen er stattfindet oder behindert wird. Angestrebt wird eine kontrastive Auswahl, die sich – zunächst – nach dem Kriterium der ‚Nähe‘ von Szene-Aktivitäten zu den jeweiligen außerhalb der Szene ausgeübten Tätigkeiten richtet.

## 6.2 Datenerhebung

Unser Vorgehen kombiniert *das narrative Interview*<sup>9</sup> mit *thematisch fokussierten Frageteilen* sowie mit *produkt- und mediengeleiteten Gesprächsteilen*. Das Charakteristikum unseres Ansatzes ist das Abwechseln zwischen einem „indirekten“ und einem „direkten“ Evozieren von Darstellungen, anhand derer sich Lernprozesse rekonstruieren lassen. Zunächst werden Informanten zu Darstellungen bewegt, in denen Lernen und Wissen vor allem implizit zum Ausdruck kommt. Daraufhin werden implizierte Kompetenzen und Lernprozesse wiederum mit prozessorientierten Nachfragen direkter angesteuert. Dabei erscheint es uns notwendig, eine alltägliche Sprache zu finden, die zudem möglichst enthalten mit Begriffen im Umkreis von Kompetenz und Lernen umgeht.

Im ersten Schritt werden die Interviewpartner/innen gebeten, den Verlauf ihrer persönlichen Szene-Karriere (empirisch „operationalisiert“ mit dem Darstellungsschema „Geschichte“) bis zum aktuellen Zeitpunkt zu erzählen. Die einleitende Erzählaufforderung lautet (in etwa) folgendermaßen: *Ich würde dich jetzt bitten, mir deine Szene-Geschichte zu erzählen, von dem ersten wichtigen Moment an bis zum heutigen Tag, mit allen für dich wichtigen Einzelheiten, Stationen und Veränderungen*. Die so veranlassten Erzählungen sind die wichtigste Datenbasis zur Rekonstruktion von Karrieren. In ihnen werden zugleich bereits erworbene Kompetenzen (sowie die grobe Abfolge des Erwerbs) sichtbar. Vermutlich werden auch Andeutungen zu Lernerfahrungen gemacht. Diese Hinweise, die vom Interviewer während des Zuhörens kurz notiert werden, dienen im späteren Nachfrageteil als Anker für Detaillierungsfragen, die die Aufmerksamkeit der Interviewpartner nun gezielter auf die Lernprozesse lenken und die stets auf die zeitliche Abfolge von Veränderungen abzielen. Etwa: *Ich schließe aus deinen Erzählungen zum Thema X, dass du mittlerweile Y beherrschst/dich mittlerweile mit Y auskennst. Könntest du mal ausführlich erzählen, wie du da-*

zu gekommen bist (oder auch: wie da eins zum anderen gekommen ist? Dabei werden vermehrt konkrete Praktiken und Interaktionsepisoden angesteuert. Etwa: *Du hast berichtet, dass du X bei der Gelegenheit Y gelernt hast. Kannst du noch einmal genauer erläutern, wie das ablief? Wie kann ich mir das genau vorstellen?*

Wenn Interviewpartner von sozialen Konstellationen berichten oder kollektive Aktivitäten schildern (erfahrungsgemäß geschieht dies häufig in Wir-Form), kann und soll dies – im Unterschied zur üblichen Verfahrensweise – auch mit entsprechenden Nachfragen aufgenommen werden. Etwa: *Du sagtest, dass ihr/eure Gruppe/X, Y und Z dann dieses oder jenes gemacht habt. Habt ihr euch das zusammen angeeignet? Wie lief das ab? Auch: Hat es da Vermittlung untereinander gegeben? Wie ging das vonstatten?*

Als Variante des in der qualitativen Sozialforschung mittlerweile gebräuchlichen Einsatzes von Medien im Interview<sup>10</sup> dienen ferner vorhandene Produkte und Gegenstände des Szenelebens (z.B. Bilder, Fotos, Kleidung) als Gesprächsgegenstand. Dies müssen nicht unbedingt Eigenproduktionen, sondern können bspw. auch wertgeschätzte Artikel von bekannten Szenemitgliedern sein. Im Hinblick auf Eigenproduktionen sollen außerdem nicht nur aktuelle, von den Interviewpartnern als das ‚Beste‘ begriffene, sondern gerade auch ältere, als nicht perfekt empfundene Produkte (oder Dokumente von solchen Produkten) fokussiert werden, um der Frage nachgehen zu können, welche Kompetenzen hier noch nicht ausgebildet waren und wie sich dies im weiteren Verlauf verändert hat. Im Gespräch über solche Gegenstände sind Interviewpartner/innen davon entbunden, ihre Kompetenzen abstrakt zu formulieren; vielmehr können sie einen kompetenten Umgang mit dem materiellen, technischen, symbolischen und diskursiven Szenerepertoire an konkreten Beispielen demonstrieren. Hierbei tritt auch zum Vorschein, ob Begriffe und Beurteilungskriterien (und welche) zur Verfügung stehen und somit auch, inwieweit implizites bzw. explizites Wissen Bestandteil der entsprechenden Kompetenzen sind. An diese Hinweise schließen sich wiederum Nachfragen an. Insoweit noch nicht im präsentierenden Sprechen darüber deutlich geworden, wird zunächst nach den einfließenden (Teil-)Kompetenzen gefragt: *Was musst du (noch) alles wissen und können, um dies hier (bzw. auf Verallgemeinerungen abhebend: so etwas) herstellen zu können?* Darauf folgen Fragen, die wiederum auf Lernprozesse abzielen. *Wie bist du zu diesem Wissen gekommen? Wie bist du dazu gekommen, so etwas heute (herstellen) zu können?*

### 6.3 Datenauswertung<sup>11</sup>

Für die Interview-Auswertung lehnen wir uns an das *narrationsstrukturelle Verfahren* an, das in zweierlei Hinsicht eine Passung zu den Projektfragestellungen aufweist: Zum einen korrespondiert die Zielstellung einer Rekonstruktion der (biografischen) Erfahrungsaufschichtung mit der Rekonstruktion der langfristigen Kompetenzentwicklung als einer wesentlichen Dimension biografischer bzw. biografisch kontextualisierter Erfahrung. Zum anderen knüpft das Analyseverfahren sowohl an den subjektiv gemeinten Sinn – hier nicht zuletzt das explizite Wissen – der Informanten an, bleibt dabei aber nicht stehen, sondern erlaubt die „ungewussten“ Sinngehalte – mitunter das implizite Wissen –

zutage zu fördern (vgl. Schütze 2005, S. 217ff). Entsprechend der Fragestellung und der modifizierten Datenerhebungsstrategie erhalten jedoch biografische Prozessionsstrukturen einen geringeren analytischen Stellenwert. In den Vordergrund rückt die (Re-)Konstruktion von (relativ kulturspezifischen) Kompetenzen in ihren Bestandteilen und Strukturen, die kleinteiligere Rekonstruktion der Prozesse der Kompetenzentwicklung im oben dargelegten Verständnis, sowie die Herausarbeitung des Wechselverhältnisses von Kompetenzentwicklung und Karrieren.

Gleichwohl werden die Kernelemente der Narrationsanalyse, Segmentierung und strukturelle Beschreibung des Interviewtextes (vgl. Detka 2005), beibehalten. Mittels der Segmentierung werden die zeitliche Phasierung und die formale Struktur der Erzählung rekonstruiert. Neue Erzählsegmente werden häufig auf Veränderungen der Erfahrungsqualität, der sozialen Konstellation, der materiellen Bedingungen u.a.m. hindeuten, welche mittelbar auch neue Lernmodi in Gang setzen können. Damit wird nicht zuletzt eine differenzierende Untersuchung der These möglich, dass die Kompetenzentwicklung in unmittelbarem Zusammenhang mit Szene-Karrieren steht. Im Nachfrageteil des Interviews ist es wiederum wahrscheinlich, dass im Rahmen von Erzählsegmenten, die bereits stärker auf einzelne Schritte des Kompetenzerwerbs fokussieren, segmentale Markierer auch direkt mit den Lernprozessen zusammenhängen (z.B. mit Veränderungen des Kompetenzniveaus).

Insbesondere die Trennung von *Textsorten* ist ein für die Fragestellung mehrfach erkenntnisversprechendes Instrument. Erzählungen sind – vorausgesetzt, dass sie aus dem Stegreif entstehen – die Textsorte, in der die Erfahrungsschichten am deutlichsten ‚in Bewegung geraten‘ und sichtbar werden. Ein Ausbleiben von Erzählungen bzw. eine Dominanz von Beschreibungen und Argumentationen weist schon formal darauf hin, dass eine Darstellung von Erlebnis- und Ereignisabläufen möglicherweise nicht (mehr) gelingt oder stark theoretisch überformt ist. Andererseits dürften sich für unseren Forschungsgegenstand auch die Beschreibungs- und Argumentationsschemata als relevant erweisen. Beschreibungen können z.B. in der Betrachtung sich wiederholender innerer und/oder äußerer Vorgänge, auch in den vorgesehenen Gesprächen über Produktionen und Gegenstände des Szenelebens von Bedeutung sein. Ein ‚virtuoser‘ Ausdruck im Medium bestimmter Textsorten kann für sich schon auf spezifische Kompetenzen hindeuten. So können Argumentationen auf eine Kompetenz zur Teilnahme in sozialen und gesellschaftlichen Diskursen verweisen; Beschreibungen können eine kompetente Vermittlung z.B. von Spezialwissen, Techniken oder Methoden demonstrieren. Erzählungen wiederum werden als Ausformungen dessen relevant, was aktuell als narrative Kompetenz diskutiert wird.

Die *strukturelle Beschreibung* auf Basis der Segmentierung dient herkömmlicherweise der Rekonstruktion der Abfolge und Wechselwirkungen der verschiedenen im Material repräsentierten biografischen und sozialen Prozesse und damit auch dem biografischen Kontext, in dem die Szene-Karrieren (zu verschiedenen Zeitpunkten) gestanden haben. Kompetenzerwerb bzw., in längerfristiger Sicht, Kompetenzentwicklung wird soweit möglich auch in Bezug auf die „Prozessionsstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981) analysiert. Die Interviews werden aber nicht vorrangig mit biografieanalytischen Kategorien, sondern stärker mit Begriffen aus dem Bereich von Lern- und Kompetenztheorien interpretiert. Diese sind für sich genommen noch keine Codes, sondern lediglich

Bausteine oder „sensibilisierende Konzepte“ (Glaser/Strauss) zur Identifizierung und Kodierung von komplexeren Prozessen. Im Zuge dieses offeneren Vorgehens im Sinne der Grounded Theory werden die narrativen Interviews im Auswertungsprozess außerdem schneller mit den anderen fallbezogenen Materialsorten (andere Interviewelemente sowie ethnografische Notizen und Videoaufnahmen) verknüpft, um die Untersuchung von Lernprozessen durch einen wechselnden Blick auf Handeln und Reflexion, auf Objekte und Sprache, auf kurze Handlungssequenzen und längerfristige Verläufe möglich zu machen.

## 7 Schlussbemerkung: Verortung in der Kompetenzforschung

Der Vorteil einer ‚qualitativen‘ Kompetenzforschung besteht gerade darin, dass hier der Selbstzuschreibung durch die Akteure Rechnung getragen wird. Gegenüber einem Verständnis, das Kompetenz zum einen als Beobachterkategorie, zum anderen als funktional-normatives Phänomen begreift, das als skalierte Variable gemessen werden kann, wird Kompetenz hier im Verstande der neueren Wissenssoziologie als „praktisches Wissen“, d.h. als ein Wissen und Handeln integrierendes Konstrukt operationalisiert, das sich nur dem Akteur selber erschließt, da nur der Handelnde selber weiß, ob er kompetent handelt, wenn nämlich eine Handlung bzw. deren Ergebnis nicht einfach nur zufällig, sondern intendiert zustande gekommen und somit einem iterativen Problemlösungsvermögen geschuldet ist. Ein solches Vorgehen stellt somit einen Beitrag zur bislang ungeklärten Frage nach Prozessen des Kompetenzerwerbs in Szenen als außerinstitutionellen Lernorten und überdies zum derzeit zumeist gesellschaftlich, anthropologisch und kulturell verengten Kompetenzbegriff in Aussicht.

### Anmerkungen

- 1 Die hier vorgestellte Forschungsperspektive wird in einem geplanten Forschungsprojekt am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) dementsprechend ergänzt durch zwei flankierende Untersuchungsebenen: Zum einen sollen Interaktionen im Szenen-Alltag der Informanten mit ethnografischen und videografischen Methoden beobachtet werden, um so einerseits Praktiken des Lernens (und Lehrens) zu erfassen und andererseits kompetentes Handeln zu dokumentieren, welches wiederum in Gesprächen und Interviews mit Blick auf vorausgegangene Lernprozesse aufgenommen werden soll. Zum anderen sollen Transferprozesse von Kompetenzen in szenexterne Bereiche mittels gezielter Interviewfragen beleuchtet werden.
- 2 Die folgende Skizze beansprucht keine Vollständigkeit, schon gar nicht für die Lernforschung insgesamt, sondern beschreibt den Bezugsrahmen unseres eigenen Zugangs. Jenseits qualitativer Zugänge wäre etwa die psychologische Lernforschung zu erwähnen, die gezeigt hat, dass implizites Lernen mehr oder weniger an sämtlichen Lernprozessen beteiligt ist, auch am klassischerweise in formalisierten Kontexten stattfindenden Lernen des Lesens, Schreibens, Rechnens oder des Übens eines Musikinstruments (vgl. die Beiträge in Unterrichtswissenschaft 2000). Diese Studien untersuchen das Lernen jedoch gerade nicht in realen Handlungsvollzügen und sozialen Bezügen, sondern in künstlichen Experimentsituationen.

- 3 Im Hinblick auf methodische Forschungsdesigns gibt es freilich eine ganze Reihe von (thematisch unterschiedlich gelagerten) Untersuchungen, die einen biografischen Zugang (i.d.R. autobiografisch-narrative Interviews) mit der eingehenden Untersuchung eines sozialen Kontextes verbinden (für Jugendgruppen u.a. Bohnsack et.al. 1995, für Schulkulturen u.a. Kramer 2002, allgemein auch Bohnsack/Marotzki 1998).
- 4 In der Schulforschung stehen sich Helsper (2004) zufolge grob gesprochen zwei Herangehensweisen gegenüber: einerseits eine quantifizierende Forschung zur „Schulkarriere“, die sich aus der institutionellen Perspektive etwa mit Zäsuren, Übergängen, Auf- und Abstiegen, Attribuierungen und deren Auswirkungen auf *Schulleistungen*, auf (abweichendes) Verhalten und auf den weiteren Lebenslauf befasst, andererseits eine qualitative Forschung zur „Schülerbiographie“, die sich aus der Perspektive der Biografieträger mit individuellen Erfahrungen, Deutungen und der lebensgeschichtlichen Einbettung dieser institutionellen Abläufe befasst.
- 5 Miles u.a. (2002) haben das Konzept von Wenger bereits im Rahmen einer europäischen Studie angewendet, die sich mit informellem Lernen in Projekten der Jugendarbeit und -ausbildung, insbesondere „performing arts“-Projekten beschäftigt hat.
- 6 Aufgrund ihrer Größe und interlokalen Vernetztheit ließe sich diskutieren, ob Szenen nicht schon bei den größeren „constellations of practice“ einzuordnen wären (Wenger 1998, S. 126ff.).
- 7 „Competent membership“ ist nach Wenger entsprechend in den drei grundlegenden Dimensionen der Praxis dieser Gemeinschaften zu erkennen: 1) „the ability to engage with other members and respond in kind to their actions“, 2) „the ability to understand the enterprise of a community of practice deeply enough“, und 3) „the ability to make use of the repertoire of the practice“ (ebd., S. 136f.)
- 8 Der Stellenwert eines eigenen Beitrags wird deutlich, wenn Hannes anschließend berichtet, wie er die Tatsache, dass Graffiti auf ‚fahrenden Leinwänden‘ in Bewegung sind, mit grafischen Mitteln berücksichtigt. Einleitend stellt er sich selbst ins Zentrum: „Da hab ich auf jeden Fall für mich gemerkt ...“.
- 9 Obwohl heute vorwiegend in der Biografieforschung angewandt, ist das narrative Interview nach Schütze als Methode zur Rekonstruktion von Interaktionen entstanden (im Rahmen einer Studie zu gemeindepolitischen Machtstrukturen, vgl. Schütze 1977; zum Entstehungskontext auch Riemann 2003). Es ist daher nicht zwingend auf die Gesamtbiografie zugeschnitten, sondern erlaubt gleichermaßen die fokussierte Erhebung eines Zeitabschnitts oder bestimmter Handlungsgeschichten und Interaktionen. In jedem Fall geschieht dies mit temporal strukturierenden Erzählaufforderungen (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 141f.). Eine dem narrativen Interview zugrundeliegende und für unsere Fragestellung entscheidende Annahme ist, dass die „Erfahrungsaufschichtung durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder verflüssigt“ wird (Glinka 1998, S. 9) oder eben die „Sedimentierungsprozesse“ des Wissensvorrats (Schütz/Luckmann) im Stegreiferzählen sichtbar werden.
- 10 So werden Fotos etwa zum Zweck der ‚Hervorlockung‘ oder „Aufforderung zur visuellen Arbeit“ (Stoetzer 2004, S. 366) in Fotointerviews oder zur Untersuchung gruppenspezifischer Rezeptionspraxen (Michel 2004) eingesetzt.
- 11 Genau genommen beginnt die Auswertung bereits während der Datenerhebung, und zwar mit den unmittelbaren Interpretationsleistungen der Forscher/innen, die auch in Anschlussfragen in den Interviews und Gesprächen eingehen.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119–141.
- Althans, B./Schinkel, S. (2007): Ritualisierte Bewegungsexzesse. Gemeinschaftliches Lernen im Breakdance. In: Wulf, C./Althans, B./ Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich,

- M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S. 288–323.
- Arnold, R./Schüssler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn, S. 52–74.
- Becker, H. S. (1973): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Tübingen.
- Becker, H. S./Strauss, A. L. (1956): Careers. Personality and Adult Socialization. In: *AJS*, 62. Jg., S. 253–263.
- Bieber, C. (1997): Vom Protest zur Profession. Jugendkultur und grafisches Design. In: SPoKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Mannheim, S. 263–272.
- Bohnsack, R. (2005): „Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In: *ZBBS*, 6. Jg., H. 1, S. 105–127.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schaeffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Cliques. Opladen.
- Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Opladen.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2000): Events, Efferveszenz und Adoleszenz: „battle“ – „fight“ – „party“. In: Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. Opladen, S. 77–93.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 107–117.
- Brosziewski, A./Maeder, C. (2010): Lernen in der Be-Sprechung des Körpers. Eine ethno-semantic Vignette zur Kunst des Bogenschießens. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Fragile Sozialität. Wiesbaden, S. 395–408.
- Calmbach, M./Rhein, S. (2007): DIY or DIE! Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore. In: Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Weinheim, S. 69–86.
- Castleman, C. (1982): Getting Up. Subway Graffiti in New York. Cambridge.
- Christen, R.S. (2003): Hip Hop Learning. Graffiti as an Educator of Urban Teenagers. In: *Educational Foundations*, 17. Jg., H. 4, S. 57–82.
- Cooper, M./Chalfant, H. (2002): Subway Art. (engl. Orig. 1984) Berlin.
- Detka, C. (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: *ZBBS*, 6. Jg., H. 2, S. 351–364.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Ecarius, J. (1999): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Opladen, S. 89–105.
- Eisewicht, P./Grenz, T. (2010): Frei und auf den Beinen und gefangen will ich sein: Über die ‚Indies‘. Berlin.
- El-Nawab, S. (2005): Skinheads, Gothics, Rockabillys: Gewalt, Tod und Rock’n’Roll. Eine ethnographische Studie zur Ästhetik von jugendlichen Subkulturen. Hannover.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.

- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 133–164.
- Franke, G. (2001): Richtungen und Perspektiven der Kompetenzforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bonn, S. 9–51.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey.
- Giddens, Anthony (1999): *Central Problems in Social Theory*. Berkeley.
- Glinka, H.-J. (1998): *Das narrative Interview*. Weinheim u.a.
- Helsper, W. (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 903–920.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden.
- Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (2008): Zur Einleitung: „Ärgerliche“ Gesellungsgebilde? In: Dies. (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden, S. 9–31.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2003): *Karrieropolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns*. Opladen.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2004): Die Macher und ihre Freunde. Schließungsprozeduren in der Techno-Party-Szene. In: Hitzler, R./Hornbostel, S./Mohr, C. (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden, S. 315–329.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2005): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. [http://www.jugendszenen.de/\\_data/expertise\\_2005.pdf](http://www.jugendszenen.de/_data/expertise_2005.pdf)
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2008): Lernen in Szenen. Über die ‚andere‘ Jugendbildung. In: *kursiv. Journal für die politische Bildung*, 11. Jg., H. 1, S. 14–23.
- Hodkinson, P. (2002): *Goth: identity, style, and subculture*. Oxford.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H.: *Kompetenzdiagnostik*. (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 8) Wiesbaden, S. 9–29.
- Kramer, R.-T. (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen.
- Krüger, H.-H. (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 13–32.
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *ZfE* 11. Jg., H. 1, S. 125–143.
- Krummheuer, G. (1997): *Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens*. Weinheim.
- Lachmann, R. (1998): Graffiti as Career and Ideology. In: *AJS* 94. Jg., H. 2, S. 229–250.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.
- Macdonald, N. (2001): *The graffiti subculture: youth, masculinity, and identity in London and New York*. Houndmills u.a.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Matkze, P./Seeliger, T. (Hrsg.) (2006): *Gothic 3*. Berlin.
- Michel, B. (2004): Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien. In: *ZBBS*, 5. Jg., H. 1, S. 67–86.
- Miles, S./Pohl, A./Stauber, B./Walther, A./Bargiela Banha, R. M./do Carmo Gomes, M. (2002): *Communities of Youth. Cultural practice and informal learning*. Burlington.

- Rhein, S./Müller, R. (2009): Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven. Musikpädagogische Jugendsoziologie als Beispiel. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4. Jg., H. 3, S. 381–396.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Opladen.
- Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.) (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? Bielefeld.
- Pfadenhauer, M. (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 149–172.
- Pfadenhauer, M. (i.E.): Lernort Techno-Szene. Über Kompetenzentwicklung in Jugendszenen. In: Fichna, W./Reitsamer, R. (Hrsg.): 'They Say I'm Different ...'. Populärmusik, Szenen und ihre AkteurInnen. Wien.
- Pfaff, N. (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens. Nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 1, S. 34–48.
- Phillips, S. A. (1999): Wallbanging: graffiti and gangs in L.A. Chicago.
- Rahn, J. (2002): Painting without permission: hip-hop graffiti subculture. Westport.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2. Jg, H. 4, S. 439–453.
- Reckwitz, A. (2008): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Ders.: Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. Bielefeld, S. 97–130.
- Rheinberg, F./Manig, Y. (2003): Was macht Spaß am Graffiti-Sprayen? Eine induktive Anreizeanalyse. In: report psychologie, 28. Jg., H. 4, S. 222–234.
- Richard, B. (1997): Schwarze Netze. Die Grufftie- und Gothic Punk-Szene. In: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szene und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim, S. 129–140.
- Riemann, G. (2003): Narratives Interview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 120–122.
- Riemann, G./Schütze, F. (1991): „Trajectory“ as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. R. (Hrsg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York, S. 333–357.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2004): Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnotierter Transzendenz. Wiesbaden.
- Schmidt, A./Neumann-Braun, K. (2008): Die Gothics – posttraditionale ‚Traditionalisten‘. In: Hitzler, R./Honer, A./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen. Wiesbaden, S. 228–247.
- Schmidt, D./Janalik, H. (2000): Gruffties. Jugendkultur in Schwarz. Hohengehren.
- Schmitt, A./Irion, M. (2001): Graffiti – Problem oder Kultur? München.
- Schnoor, O. (2007): Szenemediale Identitätsangebote und mediatisierte Identifikationsmodi. Das Beispiel Graffiti in subkultureller und biographischer Perspektive. In: Mikos, L./Hoffmann, D./Winter, R. (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Weinheim, S. 207–222.
- Schnoor, O. (2008): ‚Kleine Geschichte‘ der Graffiti-Kultur: Zwischen subkultureller Autonomie und gesellschaftlicher Bezogenheit. In: Sackmann, R./Kison, S./Horn, A.: Graffiti kontrovers. Halle, S. 18–29.
- Schnoor, O. (2009): Künstlerischer Ausdruck biografischer Erfahrungshaltungen. Ein Beispiel für die Triangulation von Bildinterpretation und Biografieanalyse. In: Behse-Bartels, G./Brand, H. (Hrsg.): Subjektivität in der qualitativen Forschung. Opladen, S. 135–157.
- Schröder, A. (2006): Cliques und Peers als Lernort im Jugendalter. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim, S. 173–202.
- Schulze, T. (2005): Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. In: ZBBS, 6. Jg., H. 1, S. 43–64.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Bd. I. Frankfurt am Main.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156.
- Schütze, F. (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen: Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R./Gärtner, C./Zehentreiter, F. (Hrsg.): Materialität des Geistes. Weilerswist, S. 137-162.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: ZBBS, 6. Jg., H. 2, S. 211–248.
- Schütze, R. (2010): Wissen, Handeln, Können. Über Kompetenzen, Expertise und epistemische Regime. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 173–189.
- Seitter, W. (1995) : Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., H. 2, S. 225–238.
- Seyfried, B. (Hrsg.) (1995): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld.
- Stahl, J. (1990): Graffiti: Zwischen Alltag und Ästhetik. München.
- Stahnke-Jungheim, D. (2000): Graffiti in Potsdam aus der Sicht von Sprayern und jugendlichen Rezipienten im Land Brandenburg. Frankfurt am Main u.a.
- Stoetzer, K. (2004): Photointerviews als synchrone Erhebung von Bildmaterial und Text. In: ZBBS, 5. Jg., H. 2, S. 361–370.
- Tervooren, A. (2007): Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In: Wulf, C./Althans, B./ Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden, S.253–287.
- Unterrichtswissenschaft (2008): Thema: Lernen en passant – implizites Lernen. 28. Jg., H. 3.
- Veith, H. (2003): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster.
- Vonken, M. (2006): Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, P./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Opladen, S. 11–25.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17–31.
- Wenger, E. (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.