

Albert Scherr

Subjektorientierte Jugendarbeit

Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer
Jugendpädagogik

Open-Access-Ausgabe des 1997 im Juventa-Verlag er-
schienen, seit 2010 vergriffenen Buches

(Die Seitennumerierung weicht von der Druckfassung etwas
ab.)

Einleitung 8

I. ZIELSETZUNGEN UND AUFGABEN SUBJEKTORIENTIERTER JUGENDARBEIT	12
ENTPOLITISIERUNG DER JUGEND UND DER JUGENDARBEIT?	14
VOM BILDUNGSOPTIMISMUS ZUM ERZWUNGENEN REALISMUS	16
UTOPIEVERLUST DER JUGENDPÄDAGOGISCHEN THEORIE UND PRAXIS	18
SIND DIE IDEEN EMANZIPATION UND SUBJEKTBILDUNG NOCH ZEITGEMÄß?	22
JUGENDLICHE SUBJEKTIVITÄT IN DEN WIDERSPRÜCHEN DER GEGENWARTSGESELLSCHAFT	29
II. Wozu benötigt Jugendarbeit Theorien?	39
DER GEBRAUCHSWERT VON THEORIEN FÜR DIE JUGENDPÄDAGOGISCHE PRAXIS	40
KONZEPTIONEN ALS STRUKTURORT DER TRANSFORMATION WISSENSCHAFTLICHEN WISSENS IN PÄDAGOGISCHES HANDLUNGSWISSEN	44
III. SUBJEKTIVITÄT UND BILDUNG ALS GRUNDBEGRIFFE EINER THEORIE SUBJEKTORIENTIERTER JUGENDARBEIT	50
SUBJEKTWERDUNG	54
SELBSTACHTUNG UND SOZIALE ANERKENNUNG	56
SELBSTBEWUßTSEIN	61
SELBSTBESTIMMUNG	64
SUBJEKTBILDUNG	66
EXKURS: VERNUNFT, SELBSTBESTIMMUNG, LEIBLICHKEIT	71
IV. JUGENDARBEIT ALS SOZIALPÄDAGOGISCHE PRAXIS	73
„SOZIALPÄDAGOGISIERUNG“ DER JUGENDARBEIT?	75
TRADITIONELLE UND MODERNE SOZIALPÄDAGOGIK	79
V. JUGENDLICHE SUBJEKTIVITÄT ALS OBJEKT DER JUGENDFORSCHUNG	89
JUGENDLICHE „VERSTEHEN“	90
JUGEND - DIE PROBLEMATIK EINES GRUNDBEGRIFFS DER JUGENDARBEIT	93
ALLTAGSWISSEN ÜBER „DIE JUGEND“	94
ENTMYTHOLOGISIERUNG DES JUGENDBEGRIFFS	96

FUNKTIONEN DER WISSENSCHAFTEN VON DER JUGEND	99
JUGENDTYPISCHES VERHALTEN?	101
VI. GRUNDMERKMALE VON JUGENDEN IN MODERNEN GESELLSCHAFTEN: SCHULE, AUSBILDUNG, SEXUALITÄT	102
STRUKTURMERKMALE DER LEBENSPHASE JUGEND	104
JUGENDKONZEPTE IM RAUM SOZIALER KLASSEN	111
GESCHLECHTSSPEZIFISCHE JUGENDEN	115
VII. STRUKTURWANDEL DER JUGENDPHASE: SOZIALE SPALTUNG UND INDIVIDUALISIERUNG	129
KLASSENLAGEN, LEBENSKONSTRUKTIONEN UND INDIVIDUALISIERUNG	131
KRITIK DES INDIVIDUALISIERUNGSTHEOREMS	132
LEBENSLAGEN UND SUBJEKTIVE HANDLUNGSKOMPETENZEN JUGENDLICHER	137
VIII. JUGENDKULTUREN, LEBENSSTILE, IDENTITÄTEN	142
JUGENDKULTUREN UND NEUE UNÜBERSICHTLICHKEIT	143
ELEMENTE EINER KULTURANALYSE	147
IX. ARBEITSFELDBEZOGENE PERSPEKTIVEN SUBJEKTORIENTIERTER JUGENDARBEIT	154
PÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG DER SUBJEKTBILDUNG IN DER JUGENDARBEIT	154
SUBJEKTBILDUNG IN DER OFFENEN JUGENDARBEIT	156
VORSCHLÄGE FÜR EINEN SUBJEKTORIENTIERTEN SOZIALPÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT ARBEITSLOSEN JUGENDLICHEN	164
SUBJEKTORIENTIERTE JUGENDBILDUNGSARBEIT	178
X. PROFESSIONALISIERUNG DER JUGENDARBEIT	185
PROBLEME UND ANFORDERUNGEN AN EINE PROFESSIONELLE JUGENDARBEIT	187
KONZEPTIONSENTWICKLUNG ALS ELEMENT VON PROFESSIONALISIERUNGSPROZESSEN	196
DIE SUBJEKTIVITÄT VON JUGENDARBEITERINNEN	202
SACHREGISTER	212

Einleitung

Wiederkehrend stellt sich die Frage „Wozu Jugendarbeit?“. Nicht nur von Politikern wird diese Frage gegenwärtig vor dem Hintergrund knapper Kassen aufgeworfen. Zweifel am Sinn des eigenen Handelns und Unsicherheit über die Zielsetzungen des eigenen Tuns treiben vielfach auch TheoretikerInnen und PraktikerInnen der Jugendarbeit selbst um. Jugendarbeit hat nicht nur an Attraktivität für Jugendliche, sondern auch für PädagogInnen verloren.

Verantwortlich hierfür sind zum einen zweifellos objektive Schwierigkeiten der jugendpädagogischen Praxis sowie in den konkreten Arbeitsbedingungen begründete Behinderungen einer subjektiv als sinnvoll erlebbaren Praxis. Insbesondere besteht ein eklatantes Mißverhältnis zwischen den gesellschaftlich bedingten Problemlagen, von denen Jugendliche betroffen sind (z. B. Arbeitslosigkeit, Fremdenfeindlichkeit, soziale Spaltung der Gesellschaft) und der Reichweite des pädagogischen Handelns. Was Jugendliche eigentlich benötigen, um in Würde und mit aufrechtem Gang erwachsen zu werden, kann ihnen Jugendarbeit nur begrenzt zur Verfügung stellen. Der (sozial-)pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Praxis sind klare Grenzen gesetzt, die man als PädagogIn einerseits akzeptieren muß, um handlungsfähig zu bleiben, die zugleich in der Reflexion der eigenen Praxis immer wieder als Rahmenbedingungen bewußt werden, die das Erreichen pädagogischer Zielsetzungen erschweren bzw. verunmöglichen. Dieses Spannungsverhältnis ist schwer auszuhalten.

Zugrunde liegen jedoch auch Defizite der sachhaltigen theoretischen Begründung der Jugendarbeit. Zwar besteht an Theorien und Konzepten der Jugendarbeit kein Mangel. Das viele PädagogInnen antreibende Interesse an einer emanzipatorischen gesellschaftskritischen Praxis mit Jugendlichen hat gegenwärtig jedoch keine hinreichende und zeitgemäße Entsprechung auf der Ebene der jugendarbeiterischen Theorie.

Das vorliegende Buch versucht vor diesem Hintergrund eine spezifische Antwort auf die Grundfrage „Wozu Jugendarbeit?“ zu geben. Es unterbreitet den Vorschlag einer subjekttheoretisch begründeten Theorie und Praxis der Jugendarbeit. Jugendarbeit, so läßt sich der zugrundeliegende Kerngedanke zusammenfassen, kann und soll als genuin pädagogische emanzipatorische Praxis verstanden und realisiert werden, die auf das Ziel ausgerichtet ist, Heranwachsenden Bildungsprozesse zum Subjekt, d. h. Entwicklungsmöglichkeiten in Richtung auf eine selbstbewußtere und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu eröffnen. Soziale bzw. sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen reduziert sich demnach nicht auf das Programm einer „Hilfe zur Lebensbewältigung“ für sozial Benachteiligte, denen es an Arbeit, Bildung, Einkommen und Wohnraum mangelt, obwohl dies ein zunehmend bedeutsamer Aspekt, insbesondere auch der offenen Jugendarbeit ist. Sie reduziert sich auch nicht auf eine Erziehung von Individuen, die real oder potentiell von geltenden formellen und informellen Normen der Lebensführung abweichen; ebensowenig auf eine bloße Freizeitpädagogik, die eine „sinnvolle“ Gestaltung der schul- bzw. arbeitsfreien Zeit anbietet. Vielmehr wird für alle Arbeitsfelder der Jugendarbeit eine umfassendere Zielsetzung behauptet. Ausgegangen wird von der Überzeugung, daß alle Individuen das Recht und die Fähigkeit beanspruchen können, ihr privates und ihr gesellschaftliches Leben als selbstbestimmungsfähige Einzelne und als mündige BürgerInnen zu gestalten, die begreifen, welchen gesellschaftlichen Bedingungen sie unterliegen, die sich bewußt und aktiv handelnd mit diesen Bedingungen auseinandersetzen und die ihr Leben nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse, Interessen und Überzeugungen, also nicht nur in Anpassung an gesellschaftliche Zwänge, Normen und Leitbilder, gestalten können. Der Jugendarbeit wird so grundsätzlich eine Aufgabe zugeschrieben, die sich deutlich unterscheidet vom Bild einer Sozialen Arbeit, die „Reparaturinstanz“ für soziale Probleme und „Hilfsinstanz“ bei individuellen Problemlagen ist. Ausdrücklich

wird dagegen behauptet, daß sozialpädagogische Arbeit mit Jugendlichen ihre zentralen Bezugspunkte in den Traditionen einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik finden kann, die sich als bewußter gesellschaftskritischer Gegenentwurf zu einer Erziehung zur Anpassung versteht.

Diese Grundgedanken sind im folgenden zu entfalten und zu konkretisieren. Dabei soll deutlich werden, daß eine Theorie und Praxis subjektorientierter Jugendarbeit von sich beanspruchen kann

- eine umfassende, die ausdifferenzierten Arbeitsfelder (Jugendbildungs- und Jugendkulturarbeit, Jugendsozialarbeit, offene Jugendarbeit, aufsuchende Arbeit usw.) einschließende Begründung der Jugendarbeit sowie eine konzeptionelle Grundorientierung für diese Arbeitsfelder zu beinhalten;
- eine solche Theorie zu sein, die für die Praxis der Jugendarbeit relevant ist, die Orientierungen und Maßstäbe für die konzeptionelle Gestaltung der Praxis, für das pädagogische Alltagshandeln und für die Bestimmung der eigenen beruflichen Identität als JugendpädagogIn ausweisen kann;
- eine systematische und theoretisch stimmige Verbindung der analytischen und der normativen Dimensionen einer Theorie der Jugendarbeit zu formulieren;
- eine zeitgemäße Fortführung und Weiterentwicklung des Programms einer kritisch-emanzipatorischen Jugendpädagogik darzustellen.

Im folgenden werden die m. E. zentralen Überlegungen der Theorie subjektorientierter Jugendarbeit vorgestellt und bezogen auf verschiedene Arbeitsfelder konkretisiert. Dabei ist eine Darstellungsweise angestrebt, die nicht primär darauf zielt, andere TheoretikerInnen mit einer Fülle von Argumentationsschleifen, Querverweisen, Fußnoten und Hinweisen auf theoretische Referenzen zu beeindrucken. Vielmehr ist beabsichtigt, einen für StudentInnen und PraktikerInnen der Sozialen Arbeit lesba-

ren Text vorzulegen. Gleichwohl wird auf theoretisch anspruchsvolle Überlegungen insofern nicht verzichtet, wie sie für die Entfaltung der Argumentation unverzichtbar sind.

Die Theorie subjektorientierter Jugendarbeit verstehe ich nicht als ein grundsätzlich zu den vorliegenden anderen Ansätzen einer Theoretisierung der Jugendarbeit, etwa zu den Theorien und Konzepten der raumorientierten, bedürfnisorientierten, geschlechtsspezifischen Jugendarbeit in einem Verhältnis der Konkurrenz und der Ausschließlichkeit stehendes Programm. Zwar werden an verschiedenen Stellen des Textes Unterschiede und Gegensätze der Grundüberzeugungen und auch Unterschiede im Detail deutlich werden. In vielen Dimensionen besteht jedoch Übereinstimmung.

Die Überlegungen knüpfen an die inzwischen schon klassische Grundlegung einer Theorie der emanzipatorischen Jugendarbeit an, die H. Giesecke in seinem 1971 publizierten Buch dargelegt hat, aber auch die Arbeiten von P. Brückner, L. Böhnisch, F. Grubauer, F. Hamburger, F.-J. Krafeld, M. Liebel, E. Meueler, R. Münchmeier, M. R. Vogel, P. Willis und einiger Anderer, deren Publikationen mein Nachdenken über jugendpädagogische Fragen stark beeinflusst haben. Ganz entschieden wendet sich der Text jedoch gegen eine neue sozialpädagogische Bescheidenheit, die eine Beschränkung auf das, was sich unter den gegebenen Bedingungen als „machbar“ darstellt, fordert, und gegen eine Einschränkung des jugendpädagogischen Denkens auf das, was für eine entsprechende Praxis unmittelbar und direkt als relevant ausweisbar ist.

In das vorliegende Buch wurde eine Reihe von Texten eingearbeitet, die zum Teil an anderer Stelle bereits in Aufsatzform veröffentlicht, für diese Publikation jedoch überarbeitet und aktualisiert wurden. Die systematisch grundlegenden Kapitel I, III, IV und Kapitel XIII sowie ein erheblicher Teil der Kapitel II, V, VI, VII, IX und X wurde vollständig neu geschrieben.

I. Zielsetzungen und Aufgaben subjektorientierter Jugendarbeit

Daß in diesem Buch die Perspektive einer subjektorientierten emanzipatorischen Jugendarbeit eingenommen wird, ist begründungsbedürftig. Mancherorts wird ja inzwischen das „Scheitern aller emanzipatorischen und revolutionären Blütenträume“ festgestellt und behauptet, daß „Jugendarbeit ihr Pädagogisches weder als Erziehung zur Mündigkeit fassen kann, ohne ständig illusionären Ansprüchen hinterherzurennen“, noch sich selbst „zur freiheitsverbürgenden Institution ernennen“ kann (Müller 1996, 233). Auch historisch betrachtend läßt sich feststellen, daß die Jugendarbeit aus „Bemühungen des Staates und der herrschenden gesellschaftlichen Verbände“ entstanden ist, „die Emanzipationsbestrebungen der jungen Generation zu verhindern oder wenigstens einzuschränken“ (Giesecke 1971, 19). Und gegenwärtig werden der Jugendarbeit vielfach Aufgaben übertragen, in deren Kern die Zuweisung einer Verantwortlichkeit für die Kontrolle der Adoleszenz, insbesondere sozial auffälliger Jugendlicher, steht. Sofern Jugendarbeit als eine die Familie und die Schule ergänzende bzw. punktuell ersetzende Sozialisationsinstanz verstanden wird, die problematische Verhaltensweisen verhindern und Jugendliche auf die Einpassung in die ihnen gesellschaftlich angebotenen Rollen als Arbeitnehmer, Konsument, Wähler usw. vorbereiten soll, stellt sie zweifellos keine genuin emanzipatorische Praxis dar. Jugendarbeit reduziert sich dann im Kern darauf, eine Auffanginstanz für Jugendprobleme zu sein, der die Funktion der „Zweitsicherung“ im Verhältnis zu den primären Instanzen gesellschaftlicher Integration (Familie, Schule, berufliche Ausbildung, Arbeitsmarkt) zukommt (s. Bommers & Scherr 1996). Es geht dann um klassische Sozialarbeit und - pädagogisch betrachtet - um „Erziehung für die Erziehung“, d. h. um eine Erziehung derjenigen, die in der Familie und in der

Schule nicht hinreichend erzogen werden. Daß in einer Phase des gesellschaftlichen Aufbruchs, in den späten 60er und frühen 70er Jahren dagegen Versuche unternommen werden, ein eigenständiges, von solchen Vorgaben sich absetzendes emanzipatorisches Selbstverständnis der Jugendarbeit zu formulieren und zu realisieren, ist inzwischen selbst Teil der Geschichte¹.

Wer gegenwärtig noch von gesellschaftskritischer und emanzipatorischer Jugendarbeit redet und damit mehr meint, als eine Veränderung im Geschlechterverhältnis, setzt sich vor diesem Hintergrund dem Verdacht aus, einen unzeitgemäßen Traditionsbestand bewahren zu wollen. Wir leben gegenwärtig bekanntlich nicht in Zeiten eines gesellschaftlichen Aufbruchs in Richtung auf Demokratisierung, Abbau von Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, Überwindung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Der politische und pädagogische Zeitgeist ist eher von ökonomischen, sozialen und ökologischen Krisentendenzen bestimmt, welche die Grundlagen von Strategien der Standortsicherung im Kontext einer Globalisierung der Ökonomie bilden. Es ist keineswegs zufällig, daß in diesem Kontext auch Forderungen zu verzeichnen sind, die Erziehung der Jugend an ökonomischen Erfordernissen (Leistungsbereitschaft, Flexibilität, Durchhaltevermögen, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit) sowie am Respekt vor den geltenden Werten und Normen zu orientieren (s. dazu Merten 1995; Scherr 1994d). Vielmehr wird hier eine Anpassung des jugendpädagogischen Denkens an zeitgeistige Strömungen deutlich, in deren Kern die Forderung steht, daß gesellschaftliches Überleben in der Krise danach verlangt, nicht nur den finanziellen, sondern auch den demokratischen und liberalen Gürtel enger zu schnallen.

Zwar beanspruchen JugendarbeiterInnen in konzeptionellen Texten nach wie vor gerne das Wort Emanzipation als

¹ Auf die Geschichte der Jugendarbeit kann hier nicht ausführlich eingegangen werden. Zusammenfassende Darstellungen hierzu finden sich u. a. bei Krafeld (1984), Gillis (1980), Giesecke (1981) und Peukert (1986).

Beschreibung ihrer Zielsetzungen und sogar im Gesetzestext des KJHG (§11) ist ausdrücklich davon die Rede, daß Jugendarbeit junge Menschen zur Selbstbestimmung befähigen soll. Dies hat allerdings eher den Charakter jener sprichwörtlichen Sonntagsreden, die im Alltag in der Regel ohne Belang sind. Tatsächlich ist die Situation der Jugendarbeit gegenwärtig zum einen dadurch charakterisiert, daß sie als Instrument zur Bearbeitung sozialer Krisen und Probleme in den Dienst genommen wird bzw. sich - angesichts drohender Streichungen und Kürzungen - selbst als ein solches Instrument anbietet, da allein dies noch legitimierbar zu sein scheint. Zum anderen ist theoretisch und konzeptionell unklar, was die Formel Emanzipation als Orientierung für die jugendpädagogische Theorie und Praxis bedeuten könnte.

Entpolitisierung der Jugend und der Jugendarbeit?

Nun sind es nicht nur politischer Anpassungsdruck und theoretisch-konzeptionelle Unsicherheit, die dazu führen, daß Jugendarbeit sich vielfach nicht länger primär als eine Instanz der außerschulischen Bildung und als ein sozialer Ort selbstbestimmten Handelns und Lernens darstellt. Hinzu kommen die seit Mitte der 70er Jahre zu verzeichnenden Veränderungen der Lebenssituation Jugendlicher (s. u.) sowie die Veränderungen der Jugendbewegungen und Jugendkulturen. Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre waren es politisierte Jugendbewegungen, auf die sich die Jugendarbeit bei der Formulierung eines dezidiert politisch-emanzipatorischen Selbstverständnisses beziehen konnte. Seit Mitte der 70er Jahre aber artikulieren sich die neuen sozialen Bewegungen, die Frauen-, Anti-AKW-, Ökologie-, Alternativ- und Friedensbewegung nicht mehr als Jugendbewegungen und auch nicht mehr primär im Kontext der Jugendarbeit. Dies ist nun keineswegs mit einer generellen Entpolitisierung oder gar Politikverdrossenheit Jugendlicher gleichzusetzen, sondern resultiert aus einem Formwandel des politi-

schen Interesses und der politischen Aktionsformen. Jugendliche heute sind durchschnittstypisch durchaus nicht politisch desinteressiert, aber sie engagieren sich eher punktuell und aktionsbezogen. Andere Teilgruppen sehen die herrschende Politik durchaus kritisch, ohne daraus die Konsequenz persönlichen Engagements, sondern eher diejenige zu ziehen, das eigene Leben lustbetont zu genießen, solange dies noch möglich ist. Eine dritte Teilgruppe Jugendlicher organisiert sich durchaus in politischen Strukturen, z. B. bei Greenpeace, in Flüchtlingsinitiativen oder in Autonomengruppen, aber eben nicht in den genuinen Organisationen der Jugendarbeit (s. zu diesen Überlegungen Kaase 1989; Hornstein 1991a und b; Fischer & Zinnecker 1993; Scherr 1995a, 44ff.; Silbereisen u. a. 1996, 85ff.).

Die hier angesprochene Problematik betrifft nun keineswegs nur Jugendliche. Giddens (1995, 154) diagnostiziert vielmehr ganz allgemein, daß der „Ausschluß der Mehrheit aus den Arenen, in denen die folgenreichsten Maßnahmen und Entscheidungen getroffen werden, ... zur Konzentration auf das Selbst“ nötige, die gesellschaftliche Grundlage von Formen des Rückzugs ins Private sei.

Diese Entwicklungen sind hier nicht im Einzelnen zu analysieren und zu bewerten. Für die Jugendarbeit folgt daraus jedoch, daß sie sich gegenwärtig theoretisch und praktisch nicht auf offenkundige politisch-emanzipatorische Interessen ihrer Klientel beziehen kann. Theorien der Jugendarbeit, die im Sinne eines traditionellen Politikbegriffs² von direkten politischen oder jedenfalls indirekt vorhandenen und politisierbaren Interessenlagen Jugendlicher als zentraler Grundlage für eine Bestimmung der Aufgaben der Jugendarbeit ausgingen - angesprochen sind damit insbesondere die Theorien antikapitalistischer Jugendarbeit der 70er Jahre (s. Lessing & Liebel 1974), aber auch ältere Fassungen der Theorie bedürfnisorientierter Jugendarbeit (s. Damm 1983) -, sind vor diesem

² . Ein solcher Politikbegriff bindet das Attribut politisch an die Organisationen und Institutionen des politischen Systems (Staat, Parteien, Gewerkschaften).

Hintergrund insofern nicht mehr zeitgemäß, als ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen gegenwärtig nicht mehr gegeben sind.

Damit entsteht die Gefahr, daß der Begriff Emanzipation sich in eine pädagogische Formel transformiert, die ausdrückt, mit welchen Interessen PädagogInnen Jugendlichen gegenüber treten, in ein Erziehungsprogramm also. Dies wäre nun aber notwendig paradox, denn eine grundlegende Bedingung jeder emanzipatorischen Pädagogik liegt darin, daß sie an die Bedürfnisse und Interessen der sich bildenden Individuen anknüpft, mit diesen in einen gemeinsamen Lern- und Bildungsprozeß eintritt (s. Freire 1974). Von einer zeitgemäßen emanzipatorischen Jugendpädagogik kann also nur dann die Rede sein, wenn es gelingt auszuweisen, wie der Begriff Emanzipation so gefaßt und konkretisiert werden kann, daß er Bedürfnisse von Jugendlichen in Richtung auf Befreiung von Abhängigkeiten, Mündigkeit und Selbstbestimmung aufgreift. Denn Pädagogik kann solche Bedürfnisse nicht erzeugen. Dies anzunehmen, käme einer massiven Überschätzung ihrer Möglichkeiten gleich.

Vom Bildungsoptimismus zum erzwungenen Realismus

Seit dem Ende der Vollbeschäftigung und insbesondere seit Mitte der 80er Jahre haben Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel in Zusammenhang mit dem Bewußtwerden der ökologischen Grenzen des Fortschritts und der gegenwärtigen Krise des Wohlfahrtsstaates die Lebenssituation Jugendlicher insgesamt verändert (s. Hornstein 1990, und 1991a und b). Jugendliche und Jugendpädagogik gingen in der Bundesrepublik - jedenfalls in ihren dominanten Strömungen - bis dahin davon aus, daß sich Zukunft als Fortschritt in Richtung auf mehr Wohlstand, mehr Sicherheit, und zunehmende Chancengleichheit darstellt. Individueller Aufstieg durch Bildung schien möglich. Die Jugendbewegungen der späten 60er und frühen 70er Jahre stellten überkommene Macht- und

Autoritätsstrukturen in Frage, die als Behinderungen auch der persönlichen Lebensgestaltung erlebt wurden (s. Brückner 1983). *Diese Konvergenz der Aussichten auf individuelle und zugleich gesellschaftliche Emanzipation sowie der darin begründete „bildungsoptimistische Lebensentwurf“ (s. Böhnisch & Münchmeier 1987, 19ff.), d.h. die in individuellen Ausbildungserfolgen begründete Erwartung von Wohlstand und Sicherheit, sind heute nicht mehr gegeben.*

Diese Veränderung betrifft nicht nur diejenigen Jugendlichen, die tatsächlich arbeitslos bzw. ohne Lehrstelle oder arm sind. Zwar gelingt es der überwiegenden Mehrheit aller Jugendlichen, sich eine berufliche Lebensperspektive zu sichern und realisiert eine relevante Teilgruppe durchaus einen Lebensentwurf, der auf die individuelle Statussicherung bzw. den individuellen Aufstieg setzt. Gleichwohl konturiert sich eine einflußreiche Mentalität, die von einer Unsicherheit bezüglich der gesellschaftlichen Zukunft bestimmt ist. Paris (1990) beschreibt vor diesem Hintergrund einen „erzwungenen Realismus“ als eine Lebenshaltung, die dadurch charakterisiert ist, daß die Zwänge der individuellen Lebensbewältigung die Wahrnehmung der aktuellen Lebenssituation und den Blick auf die persönliche Zukunft überformen. Fuchs (1988) stellt ein Muster der individuellen Selbstbehauptung in problematischen Verhältnissen als dominante Orientierung Jugendlicher dar. Zwar schätzen Jugendliche ihre persönlichen Zukunftsaussichten typischerweise deutlich positiver ein als die gesellschaftlichen³. Gleichwohl scheint es zulässig zu sein, davon auszugehen, daß die tatsächliche Unsicherheit bezüglich der gesellschaftlichen Zukunft den tradierten Fortschrittsoptimismus auch im Bewußtsein vieler Jugendlicher in Frage gestellt hat (vgl. Jaide 1989; Heitmeyer/ Möller/ Sünger 1990; Hornstein 1991 a und b; Fischer & Zinnecker 1992; Sibereisen u.a. 1996). An die Stelle eines solchen Fortschrittsopti-

³ . Sibereisen u.a. (1996, 199ff.) haben detaillierte empirische Daten zur Entwicklung des persönlichen und gesellschaftlichen Zukunftsoptimismus Jugendlicher im Zeitraum 1981 bis 1996 vorgelegt.

mismus sind vielfältige und heterogene Varianten eines erzwungenen Realismus getreten. Eine Gemeinsamkeit erlebnisorientiert-hedonistischer Jugendkulturen, actionorientierter Gruppierungen oder der auf Anpassung an die gestellten Anforderungen setzenden „Stinknormalen“ ist darin zu sehen, daß sie nicht auf eine positiv in Fortschrittskategorien beschreibbare Zukunft, sondern auf den Umgang mit den Zwängen der Gegenwart angesichts einer unsicheren Zukunft setzen (vgl. Ferchhoff 1993).

Die faktischen Probleme der Lebensbewältigung Jugendlicher in Verbindung mit einer Mentalität des erzwungenen Realismus führen nun dazu, daß Jugendarbeit es gegenwärtig vielfach mit Jugendlichen zu tun hat, deren lebenspraktische Gegenwart und Zukunft (Arbeit, Einkommen, Ausbildung, Wohnen, Drogen, „Kriminalität“) prekär ist. Dies gilt insbesondere für die offene Jugendarbeit, die aufsuchende Jugendarbeit und die schulbezogene Jugendarbeit. Sie ist hier primär als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ gefordert (s. Böhnisch 1992a), womit emanzipatorische Perspektiven - vordergründig betrachtet - durch die Zwänge der Alltagsbewältigung verstellt sind. Ein zeitgemäßes Verständnis subjektorientierter emanzipatorischer Jugendarbeit muß dieser Konstellation gerecht werden.

Utopieverlust der jugendpädagogischen Theorie und Praxis

Nicht nur diese Entwicklung in Verbindung mit der Formulierung zahlreicher Varianten einer problem- bzw. problemgruppenbezogenen Jugendarbeit (z. B. Anti-Gewalt-Pädagogik, antirassistische Erziehung, aufsuchende Jugendarbeit, Jugendhäuser als betreuende Ganztagsangebote) hat dazu geführt, daß ein Grundverständnis von Jugendarbeit als emanzipatorische pädagogische Praxis, wie es variantenreich in verschiedenen Theorieentwürfen der 70er Jahre und frühen 80er Jahre entwickelt und praktisch erprobt wurde (s. etwa Böhnisch/ Münchmeier/ Sander 1984; Giesecke 1971; Jouhy 1974;

Damm 1980 und 1983 sowie zahlreiche Beiträge in den Jahrgängen 1970 bis 1974 der Zeitschrift „deutsche jugend“), inzwischen auch von TheoretikerInnen der Jugendarbeit implizit oder explizit in Frage gestellt wird.

Mitte der 80er Jahre wurde zunächst deutlich, daß die nunmehr alten Konzepte, die noch versuchen, direkt an politische Interessen und Bildungsinteressen Jugendlicher in traditionellen Formen - etwa in der Form der seminaristischen Bildungsarbeit - anzuknüpfen, mit einer sinkenden Teilnahmebereitschaft Jugendlicher konfrontiert waren. Die selbstverwaltungsorientierte Jugendzentrumsbewegung, die Ende der 60er, Anfang der 70er zunächst die Basis der offenen Jugendarbeit bildete, hatte sich - nicht zuletzt in Folge kommunalpolitischer Repressionsmaßnahmen und der „Verhauptamtlichung“ der offenen Arbeit - weitgehend aufgelöst⁴. Gleichzeitig war ein erheblicher und seitdem anhaltender Mitgliederschwund der etablierten Jugendverbände (mit Ausnahme der Sportverbände) (s. Hanusch 1985; Steinkamp 1985; Rauschenbach 1991; Schefold 1995) sowie ein Auswandern der politisch und kulturell interessierten Mittelschichtsjugendlichen aus der offenen Jugendarbeit zu verzeichnen (s. Ferchhoff & Sander 1988). Diese entwickelt sich seitdem - die Gründe hierfür sind hier nicht zu diskutieren (s. u.) - mehrheitlich zu einem Treffpunkt für sozial benachteiligte bzw. marginalisierte Jugendliche. Damit hat sich auch eine Grundidee offener Jugendarbeit, daß diese nämlich „ein Angebot für alle Jugendlichen“ eines Stadtteils bzw. einer Gemeinde sein sollte, als unrealistisch erwiesen.

Damit sind zentrale Fundamente der Konzepte emanzipatorischer Jugendarbeit der 70er und frühen 80er Jahre brüchig geworden. In den einschlägigen Theoriedebatten der frühen 80er Jahre wurde dies zunächst als umfassende Krise der Jugendarbeit diskutiert, einschließlich grundsätzlicher Infragestellungen einer solchen Jugendarbeit,

⁴ . Nach wie vor existiert jedoch noch eine Reihe selbstverwalteter Jugendzentren, die in der Fachöffentlichkeit wenig beachtet werden.

die ein Angebot von hauptamtlichen PädagogInnen für Jugendliche ist, das von diesen angesichts besserer Alternativen mehrheitlich abgelehnt wird. (s. Damm 1984; Giesecke 1984; Müller 1985).

Neben zahlreichen weiterführenden Beiträgen zu Teilbereichen der Jugendarbeit, insbesondere zur Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen, war es vor allem das von Böhnisch und Münchmeier (1987 und 1990; vgl. Lessing & Liebel 1986; Deinet 1992; Krafeld 1992) vorgelegte Konzept einer raumorientierten bzw. sozialräumlichen Jugendarbeit, das als ein einflußreicher Entwurf neue Perspektiven für die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis eröffnete. Deziert wurde hier ein Verständnis von Jugendarbeit als pädagogischer Beziehungsarbeit verabschiedet und durch die konzeptionelle Grundidee ersetzt, daß die zentrale Aufgabe der Jugendarbeit in der Ermöglichung von Rauman eignungsprozessen im konkreten und übertragenen Sinn bestehe. Der beanspruchte Begriff der Aneignung, d. h. der aktiven Aneignung der räumlichen bzw. sozialräumlichen Umwelt weist nun eine deutliche Nähe zum pädagogischen Selbstverständnis einer subjektorientierten, auf die Ermöglichung, Anregung und Initiierung von Bildungsprozessen setzenden Jugendarbeit (s. Abb. 1) auf. Wie ich andernorts dargestellt habe (s. Dewe u.a. 1995, S. 128 ff.) liegt hier jedoch ein sozialökologisch verkürztes Verständnis individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse zugrunde, in dem Prozesse der intersubjektiven Kommunikation (einschließlich der pädagogischen Beziehungsarbeit) und der Aneignung kulturell akkumulierten Wissens und Könnens tendenziell unterbelichtet bleiben. Rauman eignung ist eine - aber nur eine - relevante Dimension von Prozessen der Subjektwerdung, deren Ermöglichung ich als das umfassende Ziel der Jugendarbeit betrachte.

Abbildung 1

„Klassische“ Jugendarbeit	Sozialräumliche Jugendarbeit	Subjektorientierte Jugendarbeit
PädagogIn als Bezugsperson	PädagogIn als Raumwärter, Drehpunktperson, Arrangeur und Organisator	PädagogIn als Arrangeur und Initiator gemeinsamer Praxis, insbesondere von Lern- und Bildungsprozessen sowie selbstbestimmter Praxis von Jugendlichen; PädagogIn als kompetenter Helfer und Berater in Problemsituationen
Primat der interpersonellen Beziehung	Primat der sachvermittelten Aneignung sozialer und räumlicher Umwelten	Primat der selbstbewußten und selbstbestimmten sozialen Lebenspraxis
Jugendliche als erziehungsbedürftige Individuen bzw. als Personen mit Bedürfnissen und Interessen	Jugendliche als Individuen in einem sozialökologisch beschreibbaren Kontext	Jugendliche als vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte und im Kontext ihrer aktuellen Lebenssituation subjektiv-sinnhaft Handelnde, selbstbewußtseins- und selbstbestimmungsfähige soziale Subjekte

Sind die Ideen Emanzipation und Subjektbildung noch zeitgemäß?

Die in den 70er und frühen 80er Jahren formulierten Theorien emanzipatorischer (Giesecke 1971), antikapitalistischer (Lessing/ Liebel 1974) und bedürfnisorientierter (Damm 1980 und 1983) Jugendarbeit konnten noch als systematische Theorien angelegt werden, die ausgehend von einer sozialwissenschaftlich anspruchsvollen Diagnose der Gegenwartsgesellschaft sowohl Charakteristika der Lebenssituation Jugendlicher als auch Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendarbeit bestimmen. Zugrunde lagen Varianten soziologischer Gesellschaftstheorien - einflußreich waren vor allem die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und andere, sich als marxistische Theorien der Klassen- und Herrschaftsstruktur kapitalistischer Gesellschaften verstehende Theorien - die sich zutrauten, die politischen und ökonomischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse der Gegenwartsgesellschaft umfassend zu analysieren sowie zugleich Bedingungen ihrer Veränderbarkeit anzugeben. Eine Leitformel, welche die Richtung solcher Veränderungen angibt, lautete „Sozialismus und Demokratie“. Trotz aller Heterogenität der Positionen der soziologischen und pädagogischen Theoretiker bestand eine Übereinstimmung darin, daß eine grundlegende gesellschaftliche Transformation in Richtung auf eine nachkapitalistische Ökonomie und gesellschaftliche Demokratisierung anzustreben und auch möglich sei. Unterschiede bestanden vor allem in der Frage, nicht ob, sondern wie eine demokratischere Gesellschaft, die zugleich einen Abbau sozialer Ungleichheit und eine Überwindung illegitimer Herrschaftsverhältnisse, individuelle und gesellschaftliche Befreiung ermöglicht, herstellbar und gestaltbar sei. Theorien der Jugendarbeit waren entsprechend bezogen auf umfassende Entwürfe einer gesellschaftsverändernden Praxis. Der Sinn und die Legitimität des jugendpädagogischen Handelns wurden wesentlich an ihrem erwarteten Beitrag hierzu bemessen. Demgegenüber sind nun zwei fundamentale, die Theorie

und Praxis der Jugendarbeit betreffende Veränderungen zu verzeichnen:

Erstens sind umfassende sozialwissenschaftliche Beschreibungen der Gegenwartsgesellschaft, die eine sichere sozialwissenschaftliche Grundlage für eine Theorie der Jugendarbeit bieten würden, zur Zeit nicht verfügbar. Zwar beziehen sich aktuelle Texte zur Theorie der Jugendarbeit auf Elemente einer soziologischen Gegenwartsdiagnose, insbesondere auf die Theoreme der Individualisierung und Pluralisierung, oder etwa auch auf Theorien des Rassismus, Analysen der Massenmedien oder die Theorien der Risiko- bzw. der Erlebnisgesellschaft. Es handelt sich dabei jedoch nicht um umfassende Gesellschaftstheorien, die es ermöglichen, systematisch die Bedingungen und Formen des Heranwachsenden und die Aufgaben der Jugendpädagogik zu klären, sondern um heterogene Elemente einer soziologischen Gegenwartsdiagnose, die zudem in der soziologischen Fachdiskussion hoch umstritten sind. Zwar liegen auch gegenwärtig sozialwissenschaftliche „Großtheorien“ vor, die für sich beanspruchen zu beschreiben, in welcher Gesellschaft wir leben. Es sind dies - um die meines Erachtens bedeutsamsten zu erwähnen - Niklas Luhmanns Theorie moderner, funktional differenzierter Gesellschaften, Jürgen Habermas Theorie des kommunikativen Handelns, Anthony Giddens Theorie der Moderne, die in der Bundesrepublik v. a. von Joachim Hirsch vertretene Theorie des Fordismus, Ulrich Becks Theorie der Risikogesellschaft sowie Varianten einer Theorie der Postmoderne (s. als Überblick Esser 1993, 321ff. sowie von der Loo/ van Reijen 1992). Daß diese Gesellschaftstheorien jedoch - mit Ausnahme von Elementen aus der Theorie der Risikogesellschaft - nicht als systematische Grundlage einer Theorie der Jugendarbeit beansprucht werden, ist keineswegs zufällig. Dies hängt zum einen damit zusammen, daß ein umfassendes, klares, im Kern unstrittiges sowie für Zwecke der pädagogischen Theoriebildung hinreichendes konkretes Modell der Gegenwartsgesellschaft all

diesen Theorien nicht zu entnehmen ist. Zudem werden die Bedingungen des Heranwachsenden, die gesellschaftliche Strukturierung der Lebensphase Jugend in keiner dieser Theorien systematisch untersucht. Es fehlt somit bislang eine systematische sozialwissenschaftliche Theorie der Jugend in der Gegenwartsgesellschaft, auf die sich pädagogische Theorien beziehen könnten⁵.

Zweitens haben sich die erwähnten Theorien mit guten Gründen von dem Anspruch verabschiedet anzugeben, welche umfassende Transformationen der Gegenwartsgesellschaft anzustreben sind, wie eine Gesellschaft der Zukunft, die mehr Demokratie, Freiheit und Gleichheit ermöglicht, zu organisieren und herzustellen ist. Soziologische Theorien beobachten vielmehr den Strukturwandel der Gegenwartsgesellschaft. Sie beschreiben die sich v. a. aufgrund der Eigendynamik der Ökonomie, der Politik, der Wissenschaft und Technik vollziehenden Veränderungen. Diagnostiziert werden unter anderem Prozesse der ökonomischen und politischen Globalisierung, der sozialen Spaltung, der Zerstörung von Traditionen, der Auflösung sozialer Milieus, der Herausbildung neuer Ungleichheiten und neuer Armut, der Veränderung der Geschlechterverhältnisse. Selbst TheoretikerInnen, die sich eine Bewertung dieser und anderen Tendenzen zutrauen und die in der Tat skandalösen Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung (z. B. fortschreitende Zerstörung der ökologischen Grundlagen, massenhaftes Elend in der sog. Dritten Welt, neue Armut in der Ersten Welt, Militarisierung der Außenpolitik, Abschottung der westeuropäischen Nationalstaaten gegen Migranten) benennen, können nun aber nicht angeben, wie eine umfassende Lösung dieser Probleme erreichbar ist. *Eine Theorie und Praxis der Jugendarbeit kann sich folglich gegenwärtig nicht mehr an umfassenden Entwürfen einer emanzipatorischen Gesellschaftsveränderung orientieren.*

⁵ . Einen Versuch, diese Lücke zu füllen, hat Schröder (1995) vorgelegt; vgl. auch Schäfers 1994.

Dies zwingt nun jedoch keineswegs dazu, die zugleich politische und pädagogische Leitidee der Emanzipation generell zu verabschieden⁶. Erforderlich wird es damit vielmehr anzugeben, was Emanzipation als pädagogische Leitidee unter den Bedingungen einer Gegenwartsgesellschaft heißt, deren Struktur und Dynamik zwar vielfältige Problemlagen hervorbringt, die sich aber insofern als alternativlos darstellt, wie plausible umfassende Entwürfe einer anderen gesellschaftlichen Gesamtverfassung weder vorliegen, noch angegeben werden kann, wie diese durchsetzbar wären.

Vor diesem Hintergrund ist die Idee der Emanzipation in zweierlei Hinsicht zu konkretisieren. Zum einen geht es darum, politische und pädagogische Praktiken zu entwickeln, welche darauf zielen, Bedingungen herzustellen, die für die Ermöglichung der im Subjektbegriff (s. u.) zusammengefaßten Idee einer selbstbestimmten und selbstverantworteten Lebenspraxis förderlich sind. Eine emanzipatorische Politik und Pädagogik hat so den Anspruch, sich Tendenzen der politischen Entmündigung von Individuen, ihrer Unterwerfung unter Macht- und Herrschaftsverhältnisse in staatlichen und parastaatlichen Bürokratien, ihrer Reduktion auf leistungsfähige Arbeitskräfte und willige Konsumenten, der Manipulation durch Massenmedien und der Verweigerung von substantieller Bildung entgegenzusetzen. *Es geht politisch und pädagogisch um die Befähigung von Entgegensetzung und Widerständigkeit im Verhältnis zu solchen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, die Individuen auf die Rolle eines Funktionsträgers in verselbständigten gesellschaftlichen Teilsystemen reduzieren.* Positiv formuliert:

⁶ . Diesbezüglich bezieht B. Müller (1996) eine deutlich entgegengesetzte Position. Er löst das im Kontext kritischer Gesellschaftstheorie entwickelte und auch für meine Überlegungen zentrale Theorem der sozialen Anerkennung (s. Scherr 1990, 1992 und 1996 sowie Kapitel III in diesem Band) aus dem Kontext kritischen Gesellschaftstheorie heraus und setzt den pädagogisch verstandenen Begriff der Anerkennung dem der Mündigkeit entgegen.

Angestrebt wird eine Stärkung der selbstbewußten und selbstbestimmten Handlungsfähigkeit in den vorgefundenen gesellschaftlichen Strukturen sowie eine Schaffung kooperativ-solidarischer Lebenszusammenhänge. Im Kontext der Jugendarbeit sind Einrichtungen und Angebote folglich so zu gestalten, daß diese die Bildung mündiger und selbstbewußter Individuen fördern und unterstützen.

Eine solche Programmatik bedarf m. E. zweitens keiner Begründung in einem umfassenden Entwurf einer sozial gerechten Gesellschaft freier und gleicher Individuen, die gleichwohl als bewußt utopische Idee den Fluchtpunkt angibt, an dem sich politische und pädagogische Praxis orientieren kann. Vielmehr gewinnt sie ihre Attraktivität aus der Möglichkeit, an das grundsätzlich allen Individuen eigene Bedürfnis anzuknüpfen, sich als Subjekt der eigenen Lebenspraxis konkret und alltäglich erfahren zu wollen (s. dazu Kapitel III.).

Als eine Programmatik für die Jugendarbeit können diese Überlegungen hier zunächst (s. ausführlicher Kapitel III und IX) in Anlehnung an Giesecke (1971, 181ff.) wie folgt konkretisiert werden:

- Die Besonderheit und der Gebrauchswert der Jugendarbeit liegt nicht darin, eine weitere, die Schule und die Familie ergänzende bzw. partiell ersetzende Sozialisations- und Erziehungsinstanz zu sein. Vielmehr besteht ihre Aufgabe darin, solche Bildungsprozesse anzuregen, durch die eine Distanzierung von den Ritualen, Routinen und Gewohnheiten möglich wird, die sozialisatorisch als selbstverständliche Formen der alltäglichen Lebensbewältigung erworben wurden. Der pädagogische Auftrag der Jugendarbeit liegt im Kern darin, andere Erfahrungen und damit neue Anfänge zu ermöglichen (s. Hörster 1996).
- Im Unterschied zu leistungs- und konkurrenzbestimmten sowie hierarchischen Sozialformen besteht eine Chance der Jugendarbeit darin, Formen einer solchen

Kooperation und Kommunikation zu ermöglichen und anzuregen, deren Grundlage die wechselseitige Anerkennung der Beteiligten als Subjekte mit spezifischen Bedürfnissen (Achtung der Würde der Person, Respekt, Wertschätzung, Erfahrungen eigener Kompetenzen) und Fähigkeiten ist.

- Erfahrungen als Subjekt der eigenen Praxis, selbstbewußter und selbstbestimmter Handlungsfähigkeit, sind durch Formen der gemeinsamen Praxis von PädagogInnen und Jugendlichen, des gemeinsamen Arbeitens und Lernens sowie der gegenseitigen Hilfe zu ermöglichen. Es geht dabei um die Ermöglichung von Generenerfahrungen zu fremdbestimmtem Arbeiten und Lernen, zu gesellschaftlich auferlegter Ohnmacht in Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie um die Entwicklung von Distanz zu den manipulativen Versprechungen des Konsums.
- Jugendliche sind dazu zu befähigen, sich selbst und ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu begreifen. Gegen die Überfülle an Informationen, die Verweigerung von substantieller Bildung, Formen der massenmedialen Verschleierung sozialer Wirklichkeit sowie der Produktion von Vorurteilen und Feindbildern ist eine Praxis der Bildungsarbeit anzustreben, die Wirklichkeit begreifbar macht.
- Jugendarbeit sollte zum Ausprobieren von Verhaltensalternativen ermutigen sowie die „Erfahrung unvermuteter Erfolge“ (Giesecke 1971, 182) anbieten.

Damit sind zunächst nur einige zentrale Aspekte benannt, die im weiteren genauer zu begründen und zu konkretisieren sind. Zu verdeutlichen war hier, daß die Idee einer subjektorientierten Jugendarbeit ein Emanzipationsverständnis beansprucht, das nach wie vor politische und pädagogische Relevanz für sich beanspruchen kann. Denn Bedürfnisse nach Erfahrungen der Selbstbestimmung, der leistungsunabhängigen sozialen Anerkennung und der Solidarität sind nicht bereits dadurch überholt

und eingelöst, daß Perspektiven einer gesamtgesellschaftlichen Transformation gegenwärtig nicht mehr greifbar sind. Gefordert ist vielmehr ein bescheidenes und genuin pädagogisches Selbstverständnis, das von den Problemen, Bedürfnissen, Potentialen, Fähigkeiten und Interessen Jugendlicher ausgeht, ohne zugleich beanspruchen zu können und zu müssen, Teil eines umfassenden politischen Programms zu sein.

Jugendliche Subjektivität in den Widersprüchen der Gegenwartsgesellschaft

Ein Grundmotiv emanzipatorischer Pädagogik in den 60er und 70er Jahren war die Idee der Befreiung von solchen gesellschaftlichen Zwängen und Normen, die als Einschränkung der individuellen Möglichkeiten zur Entfaltung und Gestaltung des eigenen Lebens erfahren wurden. Nach Einschätzung einiger Sozialwissenschaftler wird Gesellschaft in der Bundesrepublik der 90er Jahre im Alltag auf der Ebene von Normen, Werten und Erziehungsstilen jedoch nicht mehr primär als repressiv, sondern eher als konturlos erfahren. Im Zentrum zahlreicher sozialwissenschaftlicher und journalistischer Krisendiagnosen der Gegenwartsgesellschaft stehen entsprechend Probleme der Sinnsuche und der Identitätsbestimmung. Bezogen auf Jugendliche wird von einem „Orientierungsdilemma“ (Baacke & Heitmeyer 1985, 16) und einem „Sinn-Mangel“ gesprochen, „der historisch kein Vorbild hat“ (Ziehe & Stubenrauch 1982, 258)⁷. Ziehe und Stubenrauch (1982, ebd.), die in ihrem Text viele Überlegungen der späteren Individualisierungsdebatte vorwegnehmen, beschreiben zugespißt die Problematik in „einem ... Irrenhaus zu leben, in dem die Namen falsch sind, die Worte und Werte nicht mehr übereinstimmen, in dem man auf keine heile Vergangenheit zurückgreifen, auf keine leuchtende Zukunft vorgreifen kann.“ Solche Überlegungen legen es nahe davon auszugehen, daß es in modernen Gesellschaften in besonderer Weise problematisch ist, das eigene Leben als sinnvoll zu erfahren sowie eine einigermaßen stabile individuelle Identität zu behaupten. *Lebenssinn und Identität sind - nicht nur für Jugendliche - knappe Güter.* Zugleich - und deshalb muß

⁷. Daß die Auseinandersetzung mit dieser Thematik in den 90er Jahren in den Hintergrund getreten ist, bedeutet nicht, daß sie hinfällig geworden wäre, sondern indiziert die Abhängigkeit sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Debatten von den Konjunkturen des Zeitgeistes.

von einer „Modernisierungsfalle“ (Wahl 1989) gesprochen werden - ist in die Kultur moderner Gesellschaften das Versprechen und die Erwartung eingelassen, daß alle Individuen „mit sich selbst identische, individuierte Subjekte“ ihrer Lebenspraxis sein können und sollen (s. zur Lippe 1975). Jugendliche sind von dieser Problematik insofern in besonderer Weise betroffen, wie die Suche nach einer eigenen sozialen und persönlichen Identität als eine zentrale, die Lebensphase Jugend charakterisierende Entwicklungsaufgabe (s. dazu Kapitel VI) verstanden werden kann. *Der gesteigerten Bedeutung der Identitätssuche in der Jugendphase - und insofern liegt hier eine zugespißte Problemlage vor - entsprechen nun keineswegs günstige, sondern in besonderer Weise erschwerende Bedingung der Identitätsbildung: Die Lebensphase Jugend ist selbst durch eine gesteigerte Widersprüchlichkeit charakterisiert (s. u.).* Das Bedürfnis nach Identität, d. h. nach einer als sinnhaft erfahrbaren Form der Integration der Lebensgeschichte und der Dimensionen der aktuellen Lebenspraxis kann deshalb nicht einfach eingelöst werden, indem gesellschaftliche Identitätsangebote aufgriffen werden, sondern führt zu vielfältigen Suchbewegungen, individuellen und kollektiven Praktiken der „Identitätsarbeit“ (Cohen & Taylor 1976). Identität ist nicht einfach gegeben und garantiert, sie muß in Auseinandersetzung mit den vorgefundenen, dynamischen und widersprüchlichen Lebensbedingungen immer wieder neu bestimmt werden, sofern sich die Frage nach der Identität stellt, also die Routinen der Alltagsbewältigung unterbrochen sind⁸. Ein grundlegender Widerspruch, der die Lebensphase Jugend in der Gegenwartsgesellschaft charakterisiert, besteht so betrachtet zwischen dem in die Kultur moderner Gesellschaften enthaltenen Versprechen und der Zumutung, ein mit sich selbst identisches Individuum zu sein bzw. zu werden auf der einen, der Wider-

⁸. Gelegentlich ist es erforderlich daran zu erinnern, daß im Zentrum des Alltagslebens von Jugendlichen und Erwachsenen in der Regel nicht die Auseinandersetzung mit den Fragen nach Sinn und Identität steht, sondern die Bewältigung der alltäglichen Anforderungen der Lebensbewältigung.

sprüchlichkeit und Dynamik moderner Gesellschaften auf der anderen Seite.

Der Kernkonflikt für Heranwachsende erwächst demnach heute, so Ziehe (1996, 36), nicht mehr aus dem Leiden an dem „was alles verboten sei, sondern daraus, was alles sie in ihrem Leben zustandebringen sollen. Die Repressionsfrage verschiebt sich zur Sinn- und Motivierungsfrage.“

Als pauschale Tatsachenbehauptung ist eine solche Diagnose nun zweifellos überzogen, da sie das Beharrungsvermögen von Werten, Normen und Traditionen sowie fortbestehende Formen von struktureller Gewalt, Repression, Intoleranz und Diskriminierung ignoriert. Entgegen „dem ersten Eindruck den die sogenannte pluralistische Gesellschaft macht“, ist vielmehr in Folge der „Fragmentierung von Lebensformen“, von „Bürokratisierungstendenzen und Steigerungen der Macht gesellschaftlicher Großorganisationen“ auch mit einem Zuwachs an „unsichtbaren Disziplinarmächten“ zu rechnen (Meyer-Drawe 1996, 57).

Die von Ziehe formulierte These benennt jedoch eine bedeutsame und folgenreiche Tendenz gesellschaftlicher Entwicklung: Selbstbestimmung der eigenen Identität und des eigenen Lebensentwurfs wird, soweit diese Tendenz Realität geworden ist, nicht nur unterdrückt, sondern Individuen auch abverlangt. Dies geschieht unter Bedingungen sozialer Ungleichheit sowie eines unterschiedlichen Grades der Liberalisierung von Alltagsnormen und Erziehungsstilen in den sozialen Milieus. *Subjektivität ist Jugendlichen deshalb gegenwärtig nicht mehr nur (aber nach wie vor auch) als Entgegensetzung zu Zwängen und Einschränkungen, sondern zugleich auch als Umgang mit gesellschaftlich erzeugter Unsicherheit abverlangt. Eine emanzipatorische Pädagogik ist deshalb nicht nur aufgefördert, Jugendliche bei der Befreiung von Zwängen, sondern auch im Bemühen zu unterstützen, in einer unübersichtlichen und widersprüchlichen Wirklichkeit den eigenen Lebensentwurf zu bestimmen.*

Moderne Gesellschaften werden in den Sozialwissenschaften ganz grundsätzlich als komplexe, dynamische und widersprüchliche Formen der Vergesellschaftung beschrieben, welche die Fähigkeit der Individuen, sich als selbstbestimmungsfähige Einzelne zu begreifen und als solche zu handeln, ebenso hervorbringen und voraussetzen, wie sie die Individuen in ihrer Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit zugleich begrenzen und die Einzelnen in ihrem Erleben und Handeln disziplinieren (s. Wagner 1995). *Gerade in dieser widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von Formen der Unterwerfung der Individuen unter gesellschaftliche Zwänge einerseits und ihrer Freisetzung aus Zwängen und Verhaltenskontrollen andererseits ist eine Eigentümlichkeit moderner Gesellschaften zu sehen.* Vor diesem Hintergrund besteht eine Aufgabe sozialwissenschaftlicher Gegenwartsdiagnosen und jugendsoziologischer Studien darin zu untersuchen, wie die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen, Verhaltenszwänge, Kontroll- und Disziplinierungsmechanismen sich jeweils konkret darstellen sowie welche Möglichkeiten und Chancen des selbstbewußten und selbstbestimmten Handelns in diese Formen der Vergesellschaftung eingelassen sind. Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analysen und der Jugendforschung sind so betrachtet widersprüchliche Konstellationen, und die Aufgabe wissenschaftlicher Untersuchungen kann darin gesehen werden, sowohl die einschränkende als auch die ermöglichende Seite von Formen der Vergesellschaftung detailliert zu untersuchen.

Bezogen auf Jugendliche in der Bundesrepublik der 80er und 90er Jahre sind nun vor allem die im Folgenden skizzierten Widersprüche beschrieben worden, wobei *eine zugespitzte Widersprüchlichkeit der Lebensphase Jugend* behauptet wird (s. u.a. Ziehe & Stubenrauch 1982; Hornstein 1990, 48ff; Heitmeyer & Olk 1990; Ferchhoff 1993; Wetzel 1994, 11ff.; Schröder 1995).

- Die Jugendphase hat sich in Folge der Verlängerung der Ausbildungszeiten ausgedehnt. Zugleich ist Jugend keine klar und einheitlich abgegrenzte Phase der individuellen Lebensgeschichte mehr, sondern in hete-

rogene Übergangsprozesse in den Bereichen Recht, Familie, Schule, außerschulische Erziehung und Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbsarbeit sowie Konsum differenziert.

- Jugend wird im Verhältnis zum Erwachsensein gesellschaftlich nicht mehr nur als defizitäre, sondern auch als sozial hoch wertgeschätzte Lebensphase wahrgenommen. Der Lebensphase Jugend zugeschriebene Eigenschaften (körperliche Fitness, Gesundheit und Sportlichkeit, Flexibilität und Lernbereitschaft) haben eine gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Zugleich bleiben Erwachsenen zentrale gesellschaftliche Rechte und Pflichten (ökonomische Eigenständigkeit, politische und rechtliche Mündigkeit) vorbehalten und wird es unter den Bedingungen von struktureller Massenarbeitslosigkeit schwieriger, den Erwachsenenstatus zu erlangen.
- Traditionelle Unterscheidungsmerkmale von Jugend- und Erwachsenenstatus, insbesondere das bis in die 60er Jahre den Erwachsenen vorbehaltene Recht auf legitime Sexualität, sind hinfällig geworden. Dennoch werden Individuen, die auch nach entwicklungspsychologischen Kriterien längst Erwachsene sind, in bestimmten Zusammenhängen noch als „postadoleszente“ Jugendliche wahrgenommen und - insbesondere in pädagogischen Einrichtungen - als solche behandelt.
- Obwohl Jugendliche nach wie vor nicht den gleichen Zwängen und Pflichten wie Erwachsene unterliegen, ist Jugend gleichwohl kein pädagogisch behüteter Schonraum einer freien Selbstentfaltung im Blick auf eine offene, gestaltbare Zukunft mehr. Ökonomische Zwänge (z. B. umfassende Qualifizierung für die Erwerbsarbeit, Jugend als Adressat der Konsumgüterindustrie) sind vielmehr vorverlagert und beeinflussen das Erleben und Handeln bereits in der frühen Adoleszenz.
- Obwohl Jugendlichen heute abverlangt wird, sich frühzeitig und umfassend auf die Anforderungen der Erwachsenenexistenz vorzubereiten, ist das gesell-

schaftliche Versprechen, daß entsprechende Anstrengungen eine Garantie für Erfolg seien, außer Kraft gesetzt. Dem entspricht das Paradox, daß schulisch-berufliche Qualifikationen immer unverzichtbarer sind, aber immer weniger garantieren.

- Traditionelle rigide Normierungen der alltäglichen Lebensführung haben - bezogen etwa auf die Definition der Geschlechterrollen, den Umgang mit Sexualität und Erotik, die Bekleidung, die ästhetischen Vorlieben - an Bedeutung verloren. Zugleich aber sind neue Normsetzungs- und Moralisierungprozesse, z. B. bezogen auf Standards des Konsum von Markenartikeln, Definitionen von Schönheit, Fitness und Gesundheit, sexuelle Praktiken, schulische und berufliche Leistungsorientierungen - zu beobachten.
- Prozesse der Individualisierung (s. dazu ausführlicher Kapitel VII) werden als Freisetzung der Einzelnen aus den Vorgaben ihres Herkunftsmilieus beschrieben. Den Einzelnen wird in der Folge ermöglicht und zugleich zugemutet, sich lebenspraktische zentrale Entscheidungen als eigenverantwortliche zuzuschreiben, ohne daß sie die mittel- und langfristigen Folgen solcher Entscheidungen absehen können.
- Individuelle Bedürfnisse nach einer stabilen individuellen und sozialen Identität, nach Eingebundenheit in verlässliche und dauerhafte soziale Beziehungen sowie nach einer lokalen Verankerung der eigenen Lebenspraxis („Heimat“) werden durch die Dynamik der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und daraus hervorgehende Zwänge, die eigene Lebenspraxis eingetretenen Veränderungen anzupassen und die eigene Identität immer wieder neu zu bestimmen, in Frage gestellt.
- Die Erfahrung der Abhängigkeit von abstrakten und anonymen gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, die sich außerhalb der Reichweite eigener Entscheidungen befinden, entsprechen Bedürfnisse nach solchen sozialen Beziehungen, in denen sich die Einzelnen als individuierte Personen aufgehoben sehen

können und in denen sie als ganze Person anerkannt sind. Entsprechend gesteigerte Nähebedürfnisse können jedoch zu einer Überlastung von Freundschafts- und Intimbeziehungen führen, die solche Beziehungen zerstören.

- Die massenmedial bedingte Ausweitung der individuellen Wissenshorizonte geht nicht einher mit einer Ausdehnung der Reichweite des individuellen Handelns. Der Raum der - wie immer medial vermittelt - erfahrenen Wirklichkeit und der Raum, innerhalb dessen sich Individuen als handlungsfähige Subjekte erfahren können, treten auseinander.
- Jugendliche in der Bundesrepublik wachsen unter Bedingungen eines gestiegenen Niveaus des gesellschaftlich verfügbaren Reichtums heran und können in der Folge an - im historischen und weltgesellschaftlichen Vergleich außergewöhnlichen - wohlstandsbedingten Handlungsspielräumen und Konsumchancen teilnehmen. Zugleich sind entsprechende Teilhabechancen extrem ungleich verteilt und sind die Konsumstandards, denen man genügen muß, um sich als normales Gesellschaftsmitglied, also nicht als benachteiligt und ausgegrenzt erfahren zu können, angestiegen.
- Im Zuge von Prozessen der ökonomischen, politischen und massenmedial-kulturellen „Globalisierung“ wird die Idee von unter Gesichtspunkten der Staatsbürgerschaft, der Sprache und Kultur homogenen Nationalstaaten, die zugleich die bedeutsamsten Subjekte politischer Entscheidungen seien, obsolet. Nach wie vor wird Jugendlichen in der schulischen Erziehung und in der politischen Öffentlichkeit jedoch angeboten, sich als Bürger der deutschen Nation zu begreifen.
- Jugendkulturen stellen einerseits soziale Orte der Entwicklung einer eigenständigen, sich von den Erwachsenen abgrenzenden jugendlichen Praxis dar; sie sind andererseits Objekt ökonomischer Vermarktung und massenmedialer Verwertung.

Diese Widersprüche lassen nun m. E. keine eindeutige Aussage darüber zu, ob „Jugendliche heute“ mehr oder

weniger Freiheitsspielräume bzw. Gestaltungszwänge im Verhältnis zu früheren Kohorten und Generation haben. Vielmehr ist eine komplexe Gemengelage von Strukturen und Prozessen vorzufinden, die sowohl alte und neue Zwänge, insbesondere in den Bereichen Qualifizierung, Erwerbsarbeit und Konsum, aber auch spezifische Gestaltungsaufforderungen enthält. Eine genauere Betrachtung sozial ungleicher Jugenden (s. u., Kapitel VI, VII und VI-II) läßt zudem deutlich werden, daß eine Erosion von Traditionen und Milieus, wie sie in der Individualisierungsdebatte immer wieder in den Vordergrund gestellt wird, keineswegs eine sich gesellschaftlich geradlinig durchsetzende, alle Individuen und sozialen Gruppen unterschiedslos einbeziehende Tendenz ist. Ganz grundsätzlich gilt, daß eine sozialwissenschaftliche Betrachtung der Bedingungen des Heranwachsens dem Bedürfnis nach einer klaren und eindeutigen Gesellschaftsbeschreibung nicht gerecht werden kann, ohne grob vereinfachende, die Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit unzulässig reduzierende Darstellungen vorzunehmen. Ihre spezifische Stärke liegt gerade nicht darin, vereindeutigende Aussagen über „die Jugend heute“ zu treffen, sondern Begriffe und Forschungsergebnisse zur Verfügung zu stellen, die eine differenziertere und sensiblere Betrachtung erlauben.

Die oben dargestellten Behauptungen zur Widersprüchlichkeit der Jugendphase können hier nicht im Einzelnen dargestellt und diskutiert werden. Sie zeigen jedoch auf, daß - immer schon fragwürdige - traditionelle Konzepte einer weitgehend homogenen Jugendphase als Übergangsphase und Moratorium, als Hineinwachsen in einer stabilen Gesellschaft mit einer positiv beschreibbaren Zukunft, obsolet geworden sind. *Als Grundmerkmal des Heranwachsens in der Gegenwartsgesellschaft kann demgegenüber zum einen die interne Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen gelten. Andererseits vollzieht sich solches Heranwachsen im Wissen um die Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Zukunft.*

Damit sind nicht nur Varianten einer solchen Jugendpädagogik grundsätzlich in Frage gestellt, die von der Überlegenheit des Wissen erwachsener Pädagogen bezüglich der angemessenen Formen des individuellen Umgangs Jugendlicher mit den Chancen und den Schwierigkeiten der aktuellen Lebensbewältigung sowie der Vorbereitung auf die Erwachsenenexistenz ausgeht. Denn Erwachsene können nicht mehr von einer Gewißheit darüber ausgehen, auf welche gesellschaftliche Zukunft sie Heranwachsende vorbereiten. (s. Giesecke 1985). Vielmehr steht auch eine subjektorientierte Jugendpädagogik vor der Aufgabe zu bestimmen, wie ihr Grundbegriff Subjektivität so gefaßt werden kann, daß er nicht die unter den Bedingungen moderner Vergesellschaftung fragwürdige Vorstellung eines „mit sich selbst identischen“ und „autonomen“ Individuums unter der Hand zum Maßstab und zur normativen Orientierung pädagogischen Handelns erklärt.

Im Vorgriff auf die diesbezüglichen Überlegungen (s. Kapitel III) kann dazu hier nur festgehalten werden, daß zwischen Subjektivität und Identität begrifflich klar zu unterscheiden ist: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmungsfähigkeit beruhen auch auf der Fähigkeit, sich reflexiv zu Identifikationszwängen und Identitätsangeboten zu verhalten. Gleichzeitig ist das kritische Potential des Identitätsbegriffs nicht umstandslos preiszugeben: Das Bedürfnis, die einzelnen Dimensionen der eigenen Lebensgeschichte und der aktuellen Lebenspraxis sinnhaft zu integrieren, wird nicht schon dadurch obsolet, daß die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Verwirklichung problematisch sind. Auch Autoren, die ein starres und rigides Konzept von Identität in Frage stellen und für offener und flexiblere „Patchwork-Identitäten“ plädieren (s. Keupp 1994), müssen in Rechnung stellen, daß Flexibilität und Offenheit der Identitätsbestimmung nicht Beliebigkeit bedeuten kann, ohne daß die Idee eines für sich selbst und andere verständlichen und verantwortlich handlungsfähigen Individuums aufgegeben wird. Die Behauptung, daß das eigene Leben in der postmodernen Gesellschaft, wie Beck (1996, 45) schreibt, ein „radikal nichtidentisches Leben“ sei, bezeichnet ein Problem, aber

nicht seine Lösung. Zwar geht es durchaus darum, sich auch in der Jugendarbeit von einem konventionellen, d. h. rigiden und starren Identitätsverständnis als Leitidee zu verabschieden. Identitätsarbeit als das Bemühen, die eigene Person und die eigene Lebenswirklichkeit zu begreifen und als sinnhafte Einheit zu erleben, bleibt aber unverzichtbar. Nur wer über ein Gefühl der eigenen Identität verfügt, ist in der Lage, kritisch über Identitätsprobleme nachzudenken.

II. Wozu benötigt Jugendarbeit Theorien?

Nicht nur die Ziele, Aufgaben und angemessenen Arbeitsformen der Jugendarbeit sind wiederkehrend strittig. Kontrovers ist auch, ob Jugendarbeit überhaupt Theorie(n) benötigt. Insbesondere PraktikerInnen stellen den Sinn und Nutzen von Theorien für die Praxis wiederkehrend in Frage und machen geltend, daß diese mit dem Alltag der pädagogischen Arbeit wenig zu tun hätten. Wie etwa zu handeln sei, wenn ein Jugendlicher im Jugendhaus aggressiv wird, das könne einem keine Theorie sagen. Hier komme es darauf an, situationsgerecht die eigenen persönlichen Fähigkeiten einzusetzen, über einen guten Draht zu dem Jugendlichen zu verfügen, mehr oder weniger intuitiv zu wissen, wie die Situation deeskaliert werden kann.

Dieses Argument ist durchaus ernst zu nehmen. Aus sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Theorien können in der Tat keine detaillierten Handlungsanweisungen für jedes konkrete Problem im beruflichen Alltag abgeleitet werden, denn Theorien sind dazu notwendig zu abstrakt und zu allgemein⁹. Theoriebildung zielt auf die Produktion verallgemeinerbaren Wissens, das wissenschaftlichen Gültigkeitskriterien genügt, nicht praktischen Handlungserforderungen gerecht wird. Deshalb können Theorien der Komplexität und den Spezifika einer konkreten Handlungssituation nicht gerecht werden. Sie sind hierfür zu abstrakt und zu allgemein. Die Erwartung, daß Theorien das Handeln anleiten können bzw. sollen, muß deshalb notwendig scheitern.

Auch weisen empirische Untersuchungen darauf hin (s. Thole & Küster-Schapel 1996), daß SozialpädagogInnen in der Jugendarbeit kaum auf wissenschaftliche Theorien Bezug nehmen, wenn sie aufgefordert werden, ihre Praxis

⁹ . Ausführliche Darstellungen der Theorie-Praxis-Problematik liegen u. a. vor bei Dewe u. a. (1995, 41ff.) und Pieper (1988).

darzustellen und zu reflektieren. In Reaktion auf enttäuschte Erwartungen an die Praxisrelevanz von Theorien, die im Studium nahegelegt werden, aber sich bereits im Praktikum als illusionär erweisen, verabschieden sich manche PraktikerInnen vollständig aus der Auseinandersetzung mit Theorien.

Aus den Einsichten, daß Theorie und Praxis nicht identisch sind und daß theoretisches Wissen keine Rezepte für den Alltag enthält, daß es also weder das Erfahrungswissen von PraktikerInnen noch ihre Fähigkeit, intuitiv eine Situation zu erfassen, überflüssig macht, folgt aber nicht, daß Theorien für die Praxis nutzlos sind. Ganz im Gegenteil läßt sich gleichwohl sagen: „Es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie.“ (Kurt Lewin). Was diese starke Behauptung begründet, worin der mögliche Gebrauchswert von Theorien für die Praxis der Jugendpädagogik besteht, das soll hier etwas gründlicher dargelegt werden.

Der Gebrauchswert von Theorien für die jugendpädagogische Praxis

Für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Gebrauchswert von Theorien für die Praxis der Jugendarbeit ist es zunächst wichtig, sich von einem allzu verengten Verständnis des Begriffs „Praxis“ zu verabschieden, das als „eigentliche pädagogische Praxis“ nur den unmittelbaren Umgang mit Jugendlichen anerkennt. Denn die Praxis des jugendpädagogischen Handelns - und dies gilt insbesondere für das Handeln hauptberuflicher PädagogInnen - umfaßt zumindest die folgenden Komponenten:

- die direkte Interaktion mit Jugendlichen in heterogenen situativen Kontexten (z. B.: informelles Gespräch, Beratungsgespräch, gemeinsames Handeln einer Gruppe);
- die kurz-, mittel- und langfristige Planung pädagogischer Situationen (z.B. einer erlebnispädagogischen

Freizeit, eines Jugendbildungsseminars, die Vorbereitung einer Diskothek, die Erstellung eines Jahresprogrammes), einschließlich der Festlegung jeweiliger Ziele und Methoden;

- die Gestaltung einer pädagogischen Einrichtung im Sinne eines Rahmenarrangements, in das die einzelnen pädagogischen Situationen eingebettet sind;
- die Mitwirkung an der Formulierung der Ziele und Aufgaben einer jugendpädagogischen Einrichtung, einschließlich der Teilhabe an öffentlichen, fachlichen und politischen Debatten über diese Ziele und Aufgaben;
- die individuelle Vergewisserung über Aufgaben, Ziele und Formen des eigenen pädagogischen Handelns sowie die Verständigung darüber zwischen denen, die als Team gemeinsam arbeiten.

Jugendpädagogische Praxis reduziert sich also nicht auf situativ-spontanes Agieren in Interaktionsprozessen, sondern enthält ganz selbstverständlich Aspekte der Begründung, Reflexion und Rechtfertigung von Zielen, Aufgaben, Arbeitsformen und Methoden. Nun existieren zweifellos Arbeitssituationen und Arbeitsbedingungen, für die gilt, daß sich die berufliche Realität auf das Handeln in Traditionen, Routinen und in durch institutionelle Vorgaben vordefinierten Situationen reduziert. JugendarbeiterInnen sind dann nicht als verantwortlich handelnde PädagogInnen, sondern nur noch als Ausführende gefragt, deren Entscheidungsspielräume und Kompetenzen gering sind, sich nämlich auf die Gestaltung konkreter Interaktionen in fremddefinierten situativen Kontexten beschränken. Dies kann und soll hier aber nicht als der Normalfall betrachtet werden, an dem die Grenzen der pädagogisch-praktischen Relevanz von Theorien zu erläutern sind. Aber auch noch für diesen Fall gilt: *Von einem verantworteten und verantwortlichen pädagogischen Handeln kann nur dann die Rede sein, wenn das wie immer spontane und intuitive Agieren in der Situation nachträglich*

reflektiert und - bezogen auf fachliche Maßstäbe - begründet werden kann. Denn berufliches pädagogisches Handeln ist vom alltäglichen Umgang mit Heranwachsenden dadurch unterschieden, daß PädagogInnen ihre Entscheidungen sich selbst und anderen gegenüber fachlich verantworten, das heißt bezogen auf überprüfbare, nicht bloß persönliche Maßstäbe begründen können. Solche Maßstäbe der Beurteilung von Handlungszielen und Methoden sind nun aber keineswegs individuell zu erfinden, sondern liegen in den Texten der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Theorie vor.

Der Gebrauchswert von Theorien für die Jugendarbeit liegt also erstens darin, daß sie einen Vorrat an Wissen über Handlungsziele, Arbeitsformen, Methoden und Normen des pädagogischen Handelns zur Verfügung stellen, auf den zur Planung, Begründung, Reflexion, Beurteilung und Bewertung des eigenen Handelns zurückgegriffen werden kann.

Im Kontext beruflichen pädagogischen Handelns ist der Bezug auf diesen Wissensvorrat nun nicht nur der Möglichkeit nach hilfreich, sondern zudem normativ als ein konstitutives Element pädagogischer Professionalität und Fachlichkeit festgelegt (s. Dewe u. a. 1995). Im Unterschied zu Eltern, denen ein quasi „natürliches“ Recht auf Erziehung ihrer Kinder nach ihren persönlichen Maßstäben zugesprochen wird, sind professionelle PädagogInnen mit einem gesellschaftlichen Mandat ausgestattet, dessen Ausübung an bestimmte Bedingungen gebunden ist: Wie in anderen Berufen auch gilt, daß nur derjenige den Beruf ausüben darf, der nachweisen kann, daß er über die jeweiligen Kenntnisse und Fertigkeiten des Berufs verfügt. Darüber hinaus gilt für Professionen im Unterschied zu „normalen“ Berufen, daß ihre Ausübung sowohl die Verfügung über das wissenschaftliche Wissen voraussetzt, das dem berufsspezifischen Wissen und Können zugrundeliegt, also auch an normative Standards gebunden ist, die in Theorien entwickelt bzw. begründet werden.

Im Kontext des beruflichen bzw. professionellen jugendpädagogischen Handelns besteht der Gebrauchswert von Theorien so betrachtet zweitens darin, daß das in Theorien angesammelte Wissen eine unverzichtbare Grundlage für ein Handeln darstellt, das als berufliches Handeln qualifiziert und als professionelles Handeln - sich selbst und anderen gegenüber - begründet und gerechtfertigt werden kann.

Sozialwissenschaftliches und pädagogisches Wissen beinhaltet jedoch nicht nur einen Vorrat an Methodenwissen, Darstellungen von Arbeitsformen, Handlungsregeln für die Face-to-face-Interaktion sowie Darstellungen und Begründungen von normativen Handlungszielen. Darüber hinaus beanspruchen die Sozial- und Erziehungswissenschaften, sachhaltiges Wissen über die Lebenssituation Jugendlicher, die für das Heranwachsen notwendigen, förderlichen bzw. schädlichen Bedingungen zur Verfügung zu stellen. *Sozialwissenschaftliches Wissen soll PädagogInnen also drittens dazu befähigen, die Lebenssituation der ihnen anvertrauten Jugendlichen besser zu verstehen, als dies mittels des Alltagswissen möglich wäre, Probleme und Chancen zur erkennen, die in die Lebenssituation eingelassen sind sowie pädagogisches Handeln so zu entwerfen, daß es der Entwicklung Jugendlicher förderlich ist.*

Hinzu kommt ein weiterer, keineswegs zu unterschätzender Aspekt. Sozialwissenschaftliches Wissen beansprucht, nicht nur für das Fremdverstehen anderer hilfreich zu sein, sondern zugleich auch ein Angebot für die Selbstreflexion des eigenen Handelns zu sein. Theoretisch informiertes Nachdenken über die eigene Biographie, das eigene Handeln, die eigenen Empfindungen im Umgang mit Jugendlichen sind nun aber ein ganz zentrales Element pädagogischer Professionalität. *Der Gebrauchswert von Theorien für die Praxis besteht also nicht zuletzt auch darin, daß sie zu einer differenzierteren Selbstreflexion der eigenen Praxis verhelfen.*

Mit diesen allgemeinen Anmerkungen sollten zunächst nur Aspekte des möglichen Gebrauchswerts von Theorien für die Praxis des pädagogischen Handelns deutlich geworden sein sowie darauf hingewiesen werden, daß berufliches pädagogisches Handeln im Unterschied zum elterlichen Erziehungshandeln unter einer erheblichen gesteigerten Begründungsverpflichtung steht. Damit ist der einleitend erwähnte Zweifel an der tatsächlichen Fähigkeit von Theorien, pädagogisches Handeln zu orientieren, zweifellos noch nicht vollständig ausgeräumt. Denn die Frage, *wie* die notwendig abstrakten Aussagen, aus denen Theorien bestehen, in Hinweise, Anregungen, Maßstäbe etc. für das konkrete Handeln transformiert werden können, blieb noch offen. Diesbezüglich soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden, daß pädagogische **Konzeptionen** der strukturelle Ort für eine solche Transformation abstrakten Theoriewissens in kontextbezogenes pädagogisches Handlungswissen sein können.

Konzeptionen als Strukturort der Transformation wissenschaftlichen Wissens in pädagogisches Handlungswissen

Die tradierte, letztlich technokratische Vorstellung, fachlich-professionelles pädagogisches Handeln sei als Anwendung theoretischen und empirischen wissenschaftlichen Wissens auf einen konkreten Fall zu verstehen, hat sich - auch innerhalb der wissenschaftstheoretischen Diskussion (s. Dewe u.a. 1995; Pieper 1988; Scherr 1996b) als nicht haltbar erwiesen. Dies gilt nicht nur für den Fall des alltäglichen Handelns in der unmittelbaren Interaktion mit Klienten, sondern auch für den vom Druck des unmittelbaren Agierens relativ entlasteten Bereich der Planung, Analyse und Reflexion des konkreten Alltags. Neuere Beiträge zur Bestimmung sozialpädagogischer Professionalität (s. Dewe u. a. 1995, 25ff.) weisen vor diesem Hintergrund darauf hin, daß es deshalb bei der

Theorie-Praxis-Relationierung darum geht, wissenschaftliches Wissen, pädagogisches und individuelles Erfahrungswissen so aufeinander zu beziehen, daß ein Verstehen der abgelaufenen und eine Gestaltung der künftigen Praxis in praktischer Absicht, d. h. im Interesse einer Bewältigung handlungspraktisch auftretender Anforderungen, möglich wird. Professionelles sozialpädagogisches Handeln unterscheidet sich vom laienhaften dabei dadurch, daß es unter der Verpflichtung steht, sich nicht allein am Erfahrungswissen darüber „was funktioniert“ zu orientieren, sondern daß dieses pädagogische „Know-how“ - sowohl auf der Ebene der Begründung der Handlungsziele, als auch hinsichtlich der Wahl geeigneter Methoden - in Bezug gesetzt wird zum verfügbaren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissen. Ein zentrales Problem liegt nun darin, daß die Konzeptionen kennzeichnende Kunst der Relationierung von Theoriewissen und Erfahrungswissen wenig entwickelt ist, in Studiengängen nicht ausreichend eingeübt und in der gängigen Praxis zu wenig praktiziert wird. Deshalb stellt professionelle Konzeptentwicklung eine aktuelle Herausforderung für die Jugendarbeit dar.

Arbeitsdefinition

Konzeptionen sind Texte, die vor dem Hintergrund des verfügbaren Theoriewissen und auf der Grundlage a) einer umfassenden Analyse der konkreten Bedingungen und Voraussetzungen des pädagogischen Handelns und b) einer darauf bezogenen Formulierung der jeweils angestrebten pädagogischen Zielsetzungen c) operationale Vorgehensweisen ausweisen, mit denen mit den verfügbaren Mitteln zu erreichende Teilziele realisiert werden sowie d) Verfahren der Überprüfung des Erreichens von Teil- und Gesamtzielen festlegen.

Konzeptionen sind also keineswegs identisch mit Theorien der Jugendarbeit. Denn während Theorien auf allgemeine, von den konkreten situativen Bedingungen „vor Ort“ abstrahierende Aussagen zielen, geht es in Konzeptionen um Entwürfe für eine konkrete Praxis in einer

Stadt, einem Stadtteil oder einer Gemeinde. Theorien der Jugendarbeit gehen in Konzeptionen insofern ein, wie sie konkurrierende Begründungen für die grundlegenden Zielsetzungen offener Jugendarbeit zur Verfügung stellen. Die Auseinandersetzung mit den relevanten Theorien ist deshalb ein notwendiges Element von Konzeptionsentwicklung.

Dabei ist es m. E. geboten, ein hierarchisches Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis zu überwinden, dem gemäß wissenschaftliches Wissen als das bessere und legitime Wissen, Erfahrungswissen als das minderwertige Wissen gilt. Denn erst im Kontext eines nicht hierarchischen Verständnisses von Theoriewissen und Erfahrungswissen kann Konzeptionen die Funktion zukommen, der strukturelle Ort der auf handlungspraktische Erfordernisse bezogenen Relationierung der Wissenstypen zu sein. Jugendsoziologische und jugendpsychologische Erkenntnisse, Methoden der Feld- und Biographieforschung, theoretisch-normative Konzepte der Pädagogik, Methoden der Jugendarbeit und Sozialpädagogik werden hier in Verbindung mit dem erfahrungsbegründeten Wissen dazu verwendet, praktische Handlungssituationen zu analysieren und ihre handlungspraktische Bewältigung zu planen. *Konzeptionen sind so betrachtet der Möglichkeit nach „praktische Theorien“, oder, besser formuliert, auf konkrete Situationen einerseits, wissenschaftliche Theorien andererseits bezogene „Theorien von PraktikerInnen“.*

Für die Konzeptionsentwicklung ist es analytisch nützlich, verschiedene Theorietypen - bezogen auf ihren Gebrauchswert für die Erarbeitung von Konzeptionen - zu unterscheiden (s. Abb. 2).

Abbildung 2

Theorietypus	Gebrauchswert des Theorietypus im Rahmen der Konzeptionsentwicklung
Jugendpädagogische Theorien/ Theorien der Jugendarbeit	Normativ gehaltvolle Auseinandersetzungen mit den Zielsetzungen des Prozesses der Erziehung und Bildung Jugendlicher/ Begründungswissen für die Bestimmung der Zielsetzungen der Jugendarbeit
Theoretisch-konzeptionelle Rahmenentwürfe für die Jugendarbeit	Entwürfe grundlegender, aber für die Jugendarbeit spezifischer Zielsetzung und darauf bezogener Arrangements und Methoden
Sozialwissenschaftliche und psychologische Jugendtheorien/ empirische Jugendforschung	Empirisch gehaltvolle Aussagen zur Struktur und Dynamik der Lebensphase Jugend sowie zu den Charakteristika der historischen veränderlichen, sozial ungleichen und geschlechtsspezifischen Verlaufsformen des Heranwachsens/ Wissen über sozial typische und differente Lebensbedingungen/ Lebensentwürfe Jugendlicher und daran gebundene Chancen und Risiken./ Begründungswissen für die Beantwortung der Frage nach den aus der Lebenssituation Jugendlicher erwachsenden Anforderungen an die Jugendarbeit

Methodenlehren der Feld- und Biographieforschung	Verfahren zur Erforschung der konkreten Lebensbedingungen und Lebensentwürfen von lokalen Zielgruppen der Jugendarbeit
Sozialpädagogische Methodenlehren	Wissen über zur Erreichung von Handlungszielen geeignete Settings und Handlungsmuster
Selbstevaluationskonzepte	Verfahren für die selbstkritische Überprüfung des vollzogenen Handelns
Pädagogisches Erfahrungswissen von PraktikerInnen	Erfahrungsbegründetes Wissen über lokale Handlungsbedingungen, konkrete Jugendgruppen/-szenen und -milieus sowie die Verwendbarkeit von Methoden in konkreten Handlungskontexten

Der Gebrauchswert von wissenschaftlichen Theorien für die pädagogische Praxis besteht also fünftens darin, daß sie einen unverzichtbaren Bezugspunkt für die Entwicklung qualifizierter Konzeptionen darstellen, die ihrerseits als Praxistheorien die Grundlage der Planung, Durchführung und Reflexion des pädagogischen Handelns bilden können.

Die Entwicklung von Konzeptionen, die diese Theorietypen aufeinander beziehen, ist notwendig die Aufgabe professioneller PraktikerInnen der Jugendarbeit. Denn im Unterschied zu WissenschaftlerInnen verfügen sie über ein Erfahrungswissen und eine Kenntnis der konkreten Handlungskontexte, das diesen nicht zugänglich ist; im

Unterschied zu Ehrenamtlichen sind sie kompetent in der Verfügung über Methodenlehren und Theorien.

Die Differenz von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Handeln ist damit nicht aufgehoben. Theoriewissen bleibt ein notwendig allgemeiner und abstrakter Wissensvorrat, der Entscheidungen über das konkrete situative Handeln ebensowenig festlegt, wie er dessen Durchführung determiniert. Gleichwohl sollte deutlich geworden sein, daß es eine theorieleose Praxis letztlich nur dann geben kann, wenn diese sich in der unreflektierten Ausführung von Routinen und im spontanen Interaktionshandeln erschöpft. Eine solche Praxis taugt aber weder als Maßstab, noch als normativer Idealfall professioneller Jugendarbeit. Vielmehr sollten JugendarbeiterInnen Formeln wie Emanzipation und Selbstbestimmung nicht nur als pädagogische Ziele, sondern auch als Maßstäbe für ihr eigenes alltägliches berufliches Handeln beanspruchen, d. h. auf eine solche Organisation ihres pädagogischen Alltags hinwirken, die ihnen Gestaltungsspielräume eröffnet und eine konzeptionell verantwortete pädagogische Praxis ermöglicht. Je mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume bestehen, desto mehr werden Theorien bedeutsam, die für die Orientierung, Begründung und Reflexion der eigenen Praxis hilfreich sein können.

III. Subjektivität und Bildung als Grundbegriffe einer Theorie subjektorientierter Jugendarbeit

Wie einleitend erwähnt, wird die zentrale Aufgabe einer subjektorientierten Jugendarbeit hier darin gesehen, Heranwachsende im Prozeß ihrer Subjektwerdung zu unterstützen, d.h. Jugendlichen dabei zu helfen, ein selbstbewußteres und selbstbestimmteres Leben zu führen, als es ohne eine Teilhabe an der Praxis der Jugendarbeit möglich wäre. Um diesen abstrakten Grundgedanken verständlich zu machen, werden in diesem Kapitel die beanspruchten Grundbegriffe „Subjektwerdung“, „Selbstbewußtsein“ und „Selbstbestimmung“ erläutert.

Vorab ist es wichtig zu erwähnen, daß hiermit eine ganz entschiedene Einschränkung des Auftrages der Jugendarbeit ausgesprochen ist. Der Zuweisung von sicherheits- und ordnungspolitischen Aufträgen sowie eines Mandats der Erziehung zur Anpassung muß sich eine solche Jugendarbeit verweigern. Das heißt nun zwar nicht, daß sie nicht gleichwohl in der Lage wäre, Jugendliche etwa dazu anzuregen, selbst- und fremdschädigende, z. B. gewaltförmige und fremdenfeindliche Verhaltensweise zu überwinden. Sie versteht sich jedoch nicht als eine solche dritte Sozialisationsinstanz, der alle Probleme überantwortet werden können, zu deren Lösung Familie und Schule nicht in der Lage sind.

Wenn in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen von Subjekten, Subjektivität, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung die Rede ist, dann handelt es sich hier keineswegs um alltagssprachliche Formulierungen, sondern um voraussetzungsvolle Begriffe der Sozialphilosophie und Sozialwissenschaften. Die genannten Begriffe bringen eine Grundüberzeugung zum Ausdruck, die spätestens seit der Philosophie der Aufklä-

rung wiederkehrend ein zentrales Element sozialphilosophischer, sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Theorien bildet (s. dazu etwa zur Lippe 1975; Daniel 1981; Geulen 1977; Grubauer u.a. 1992; Hack 1977). Jede/r Einzelne ist demnach dazu berechtigt und soll dazu befähigt werden, ihr/ sein Leben auf der Grundlage einer bewußten Auseinandersetzung mit den vorgegebenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen selbst bewußt zu gestalten. Gesellschaftliche Verhältnisse - die Strukturen der Ökonomie, des Rechts, der Erziehung, der Familie usw. - können vor diesem Hintergrund daraufhin betrachtet werden, ob und wie sie die Selbstbewußtseinsfähigkeit und die Selbstbestimmungsfähigkeit der vergesellschafteten Individuen ermöglichen und unterstützen oder aber einschränken und behindern: Die Individuen sollen nicht nur politischer Herrschaft Unterworfenen, Rädchen im Getriebe von Arbeit und Konsum, Objekte erzieherischer Einflußnahme sein, sondern selbstbestimmungsfähige Einzelne.

Kritische Sozialwissenschaftler haben auf dieser Grundlage z. B. die sozial ungleiche Verteilung der Subjektivität untersucht. Wer keine Bildung erfährt und wessen Leben sich auf einen tagtäglichen Kampf ums individuelle ökonomische Überleben reduziert, dessen Chancen zur Selbstbestimmung sind begrenzt (s. etwa Hack 1977). Kritisch analysiert wurden die Strukturen der autoritären Erziehung in etwa der Familie, welche autoritätshörige Individuen, nicht selbstbewußte Einzelne hervorbringen (s. etwa Adorno 1973). Andere Themen einer subjekttheoretisch begründeten kritischen Soziologie waren und sind - um nur einige Beispiele zu nennen - die Organisation der industriellen Arbeit, die Verfassung des Schul- und Hochschulsystems oder die Funktion der Massenmedien.

Der Subjektbegriff steht so zunächst für ein - keineswegs unproblematisches und triviales - normatives Postulat, für einen Maßstab der Kritik gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch für die empirische Behauptung, daß soziale Sy-

steme mehr sind als ein Zusammenschluß von Marionetten, deren Handeln dadurch bestimmt ist, an welchen Fäden der Ökonomie, Politik, Sozialisation und Erziehung sie hängen. Demgegenüber wird behauptet: Eine Gesellschaft, die Selbstachtung, Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit nicht zuläßt, ist nicht nur nicht wünschenswert, sondern zudem auch nicht möglich. Denn Selbstachtung, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung sind - wie immer auch begrenzter und rudimentärer Form - Bedingungen sozialen Handelns (s. Ritsert 1988a und b). Selbst ausgeprägt herrschaftsförmige Institutionen wie Gefängnisse oder psychiatrische Anstalten müssen Elemente selbstbestimmten Handelns zulassen, um funktionsfähig zu sein.

Umgekehrt ist zugleich zu berücksichtigen, daß es Subjektivität im Sinne vollständiger Selbstbestimmungsfähigkeit und eines Selbstbewußtseins, das mit vollständiger Transparenz der Individuums für sich selbst gleichzusetzen wäre, nicht gibt und nicht geben kann. Die Fülle und Komplexität der lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungen, der individuellen Bedürfnisse und Motive, ist der Erinnerung und Reflexion immer nur begrenzt zugänglich. Gesellschaftliches Zusammenleben setzt der Entfaltung der individuellen Subjektivität notwendig Grenzen. In keiner denkbaren Form des Zusammenlebens können alle Beteiligten ihre je aktuellen Bedürfnisse in vollem Umfang realisieren. Subjektwerdung ist deshalb als ein normativer Maßstab zu fassen, der sich an der Utopie selbstbewußter und selbstbestimmter Lebenspraxis in dem Interesse orientiert, den Grad der vorgefundenen Abhängigkeit von und der Verstrickung in Macht- und Herrschaftsverhältnisse graduell zu verringern. Es geht hier also, sozialphilosophisch gedacht, nicht um die technokratische Idee einer Herstellbarkeit von Subjekten, nicht um die Anmaßung einer Vernunft, die Menschen und soziale Zusammenhänge vollständig durchschauen und damit gestalten kann, sondern um das bescheidene Bemühen, Zwänge und Abhängigkeiten punktuell zu überwinden. Subjektwerdung ist so betrachtet ein unab-schließbarer Prozeß.

Zur Vermeidung eines naheliegenden Mißverständnisses ist nun darauf hinzuweisen, daß es eine falsche Vereinfachung darstellt, gesellschaftliche Strukturen und Organisationsformen nur als Begrenzung der individuellen Subjektivität darzustellen. Vielmehr wird die Selbstbewußtseins- und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Einzelnen sowohl gesellschaftlich hervorgebracht als auch gesellschaftlich eingeschränkt. Gesellschaft ist zugleich Bedingung der Entwicklung und Entfaltung des Einzelnen. Insofern Menschen gesellschaftliche Wesen sind, können sie ihre Subjektivität nur in gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen entwickeln. Es ist das Verdienst der Sozialphilosophie und Sozialpsychologie G. H. Meads genauer gezeigt zu haben, wie sich die Subjektivität der Einzelnen im Sozialisationsprozeß schrittweise entfaltet (s. dazu Habermas 1988). Ganz grundsätzlich gehen neuere soziologische Theorien davon aus, daß gesellschaftliche Strukturen in ihrem Doppelcharakter als Ermöglichung und Begrenzung menschlichen Handelns zu analysieren sind (s. Giddens 1993).

Der Begründung dieser Behauptungen widmen sich Sozialphilosophen und Sozialwissenschaftler seit der Herausbildung der modernen Gesellschaft. Über die einzelnen Diskussionsstränge - zu nennen sind die Philosophie der Aufklärung, die Bildungstheorien Pestalozzi und Humboldts, die Marx'sche Theorie, die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die Sozialisierungstheorie G. H. Meads - kann hier keine Auskunft gegeben werden. Eine informative Einführung in das Thema liegt bei C. Daniel, Theorien der Subjektivität, Frankfurt/ New York 1981 vor. Die Bedeutung des Subjektbegriffs für die Theorie der Sozialisation hat D. Geulen, Das vergesellschaftete Subjekt, Frankfurt 1980. dargestellt. In pädagogischer Perspektive setzt sich insbesondere E. Meuler, Die Türen des Käfigs, Stuttgart 1993 mit dem Subjektbegriff auseinander.

Subjektwerdung

Menschliche Individuen kommen nicht als selbstbestimmungsfähige Einzelne, sondern als von Zuneigung, Fürsorge und Versorgung abhängige Wesen zur Welt. Selbstbewußtsein entsteht in sozialen Bezügen: „Indem das Kind lernt, sich vom anderen her zu sehen, lernt es, sich selbst zu sehen.“ (Popitz 1992, 116). Zugleich gilt: Sozialisation ist „keine kulturelle Programmierung, in der das Kind passiv die Einflüsse aufnimmt, mit denen es in Kontakt kommt. Schon das Kleinkind hat Bedürfnisse und Forderungen, die das Handeln derer, die für es verantwortlich sind, beeinflussen. Das Kind ist von Anfang an ein aktives Wesen.“ (Giddens 1993, 60) Damit Kinder heranwachsen können, genügt es gleichwohl nicht, daß sie ernährt und vor Kälte geschützt werden. Selbst physisches Überleben ist nahezu unmöglich, wenn Kleinkindern jedwede emotionale Zuwendung verweigert wird. Zum Menschen werden, und das heißt auch: sprach- und handlungsfähig werden sowie soziale Beziehungen eingehen können, setzt darüber hinaus voraus, daß das Kleinkind physische und emotionale Zuwendung erfährt. Menschen sind im Wortsinne gesellschaftliche Wesen. Sie können von Anfang an nur in sozialen Beziehungen zu Individuen werden, die sich schrittweise aus gegebenen Abhängigkeiten herauslösen und sich zu eigenständig handlungsfähigen Personen entwickeln. Der Prozeß des Heranwachsens vom Kleinkind zum Erwachsenen, so kann zunächst vereinfacht formuliert werden, ist der Möglichkeit nach ein Prozeß der Subjektwerdung, der schrittweisen Überwindung von Abhängigkeit und der schrittweisen Erweiterung autonomer Handlungsfähigkeit.

Betrachtet man den Prozeß der Subjektwerdung genauer, dann ist also festzustellen: Weder ist das Kleinkind völlig subjektlos, bloß passiv und abhängig, noch sind Erwachsene völlig unabhängig von sozialen Bezügen. Elemente von Eigensinnigkeit und Eigenständigkeit sind einerseits

schon dem Säugling durch die Ausprägung seiner Bedürftigkeit gegeben. Andererseits ist auch der Erwachsene kein sprichwörtlicher Robinson, der sein materielles und psychisches Überleben ohne Zusammenhänge mit Anderen gewährleisten könnte. Insbesondere feministische SozialwissenschaftlerInnen haben darauf hingewiesen, daß die Idee der vollständigen Autonomie des Erwachsenen ein negatives Wunschbild ist, das die unauflösbare Abhängigkeit jedes Einzelnen von sozialer Kommunikation verkennt (s. Benjamin 1993).

Subjektwerdung meint deshalb nicht die Ersetzung vollständiger Abhängigkeit durch vollständige Autonomie, sondern die lebensgeschichtliche Erweiterung der Spielräume selbstbewußten und selbstbestimmten Handelns in sozialen Beziehungen. Von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmungsfähigkeit ist als Kompetenzen zu reden, die von in gesellschaftlichen Zusammenhängen lebenden und auf diese angewiesenen Individuen realisiert werden. Subjektivität ist so betrachtet konstitutiv „soziale Subjektivität“ (Liebel 1994).

Die Möglichkeiten und Chancen der Subjektwerdung sind nun nicht nur bestimmt durch die unmittelbaren personalen sozialen Beziehungen, die Einzelne vorfinden und in die sie eintreten. Welche Chancen und Aufforderungen zur Entwicklung von Selbstachtung, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung Einzelne vorfinden, ist bedingt durch die Verfassung der gesamtgesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Lebensbedingungen. Gesellschaftliche Bedingungen ermöglichen und begrenzen die Subjektivität des Einzelnen. Seine Subjektwerdung ist davon abhängig, welche Möglichkeiten selbstbewußten und selbstbestimmten Handelns der gegebene Stand der Entwicklung der Arbeit, der Politik, des Wissens, der Normen und Werte zuläßt. Gravierende Unterschiede bestehen diesbezüglich nicht nur zwischen dem bäuerlichen Leben im Mittelalter und modernen Industriegesellschaften, nicht nur zwischen Peking, Kalkutta und Frankfurt, sondern auch in-

nerhalb unserer Gesellschaft. Die Chancen und die Formen der Subjektwerdung sind ungleich verteilt, je nachdem, ob man etwa als Sohn/ Tochter eines Professors, eines Industriearbeiters, eines Künstlers oder eines Arbeitslosen aufwächst. Dies heißt nun aber nicht, daß mit der Höhe des sozialen Status zugleich die Chancen der Subjektwerdung steigen. Sozial ungleiche Lebensbedingungen - das ist das eine Extrem - können sich jedoch so auswirken, daß Denken und Handeln nur noch darum kreisen, unter den auferlegten Bedingungen materiell, sozial und psychisch zu überleben. Das andere Extrem sind Lebensbedingungen, in denen nicht nur materielle Lebensbedingungen (Ausbildung und Arbeit, Wohnen usw.) problemlos verfügbar, sondern darüber hinaus auch intellektuelle und kulturelle Anregungen alltäglich gegeben sind.

Subjektwerdung hat also eine lebensgeschichtliche und eine soziale Dimension. Sozialpädagogik und Jugendarbeit können als ein Versuch charakterisiert werden, in beide Dimensionen im Interesse der Verbesserung der Chancen zur Subjektwerdung einzugreifen: Lebensgeschichtlich in die Lebensphasen Kindheit und Jugend, in denen Heranwachsende ihre Subjektivität schrittweise entwickeln, sozial in bezug auf die Strukturen sozialer Ungleichheit, in denen die Chancen selbstbewußter und selbstbestimmter Lebensgestaltung höchst unterschiedlich verfügbar sind.

Selbstachtung und soziale Anerkennung

Eine zentrale lebensgeschichtliche und soziale Bedingung der Entwicklung und Entfaltung von Subjektivität kann als soziale Anerkennung des Individuums beschrieben werden (s. dazu Honneth 1992 und Popitz 1992, 132ff.). Nur wenn wir die Erfahrung machen, daß unsere besonderen Eigenschaften, das, was uns als Person ausmacht, sozial anerkannt und respektiert wird, können wir auch

uns selbst als Personen erkennen und achten, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen entwickeln: „Individualität bildet sich in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung und intersubjektiv vermittelter Selbstverständigung“ (Habermas 1988, 191). Der Einzelne ist - und das bestätigen zahlreiche Untersuchungen der Sozialisationsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Soziologie - auf die Anerkennung durch bedeutsame Andere angewiesen. Er entwickelt sein Bild von sich selbst in der Auseinandersetzung mit den Aussagen, die andere über ihn machen. Verweigerte Achtung und Anerkennung führen zu Beschädigungen der Selbstachtung, insbesondere des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls. Denn auch „die Selbstbewertung entwickelt sich aus der kommunikativen Erfahrung, und zwar speziell aus sozialen Anerkennungserfahrungen. (...) Aus ... *Anerkennungserfahrungen entsteht das, was sich als Selbstgefühl konstituiert, als eine Übernahme der Anerkennung anderer in ein Verhältnis zu sich selbst.*“ (Popitz 1992, 119)

Erfahrungen der Anerkennung sind nicht nur eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung des individuellen Selbstbewußtseins. Der Begriff Anerkennung wird darüber hinaus dazu verwendet, einen bestimmten Typus sozialer Beziehungen zu bestimmen, die nicht durch die Ausübung von Macht und Herrschaft gekennzeichnet sind. Während Individuen in Macht- und Herrschaftsverhältnissen ihnen fremden Zwecken unterworfen sind, respektieren sie sich in Anerkennungsverhältnissen wechselseitig als selbstbewußte und selbstbestimmte Einzelne. Anerkennung ist also ein gesellschafts- und herrschaftskritischer Grundbegriff (s. Honneth 1992).

Für moderne Gesellschaften ist die Idee konstitutiv, daß jede/r Einzelne ein Recht auf Anerkennung als besondere Person, als ein unverwechselbares und besonderes Individuum hat. Kodifiziert und konkretisiert ist diese Idee in der Erklärung der Menschenrechte sowie dem grundrechtlichen Satz, daß die Würde des Menschen unantastbar sei. Menschenwürde kommt jedem/ jeder ganz grundsätzlich, nicht nur als Mitglied einer Nation, einer sozia-

len Klasse, eines Geschlechts oder einer Altersklasse zu. Alle Individuen können von allen erwarten, als menschliche Subjekte in ihrer Besonderheit und Einzigartigkeit anerkannt zu werden. Zugleich aber begrenzen moderne Gesellschaften die Anerkennungsfähigkeit der Einzelnen, indem sie soziale Gruppen klassifizieren, von denen behauptet wird, daß ihnen Menschlichkeit und daran gebundene Anerkennungsfähigkeit als Person nur begrenzt zukommt. Im patriarchalischen Denken ist die Frau unvollständig, verfügt weder über die als männlich gedachte Vernunftfähigkeit noch über eine dem männlichen Menschen gleichwertige Sexualität. Im rassistischen Denken ist volle Menschlichkeit der jeweiligen Herrenrasse vorbehalten, die nach vermeintlich natürlichen oder kulturellen Eigenschaften von den jeweils minderwertigen unterschieden wird. Auch den gesellschaftlichen Unterlassen wird vollständige Menschlichkeit wiederkehrend abgesprochen. In vergleichbarer Weise wird die Subjektivität des Kindes, des Jugendlichen und alter Menschen als begrenzte konzipiert. Dies begründet Legitimationsideologien, die es erlauben, Menschenrechte und menschliche Anerkennung zu verweigern. Unverkürzte Anerkennung als vollwertiges Gesellschaftsmitglied wird in modernen Gesellschaften so letztlich nur den Männern derjenigen sozialen Gruppen zuteil, die ihren Lebensunterhalt durch Besitz oder Berufstätigkeit sichern können (s. zur Lippe 1975). Aber auch für diese gilt, daß sie ihre Anerkennungsfähigkeit als Mensch/ Mann immer wieder beweisen müssen (s. u.). *Gesellschaftliche Anerkennung als Person ist deshalb in der Praxis ein knappes Gut, das gerade nicht allen selbstverständlich zuteil wird.* Soziale Konflikte sind so betrachtet nicht nur und vielfach auch nicht primär Auseinandersetzung über die Verteilung materieller Güter und Ressourcen, sondern Versuche, dem Anspruch auf Anerkennung der eigenen Person Geltung zu verschaffen.

Damit ist ein Thema angesprochen, das Jugendliche in spezifischer Weise betrifft: Jugendlischer sein heißt auch, sich in einer lebensgeschichtlichen Übergangsphase zu befinden, in der das Bild der eigenen Person nicht nur aufgrund der Psychodynamik der Adoleszenz reorgani-

siert werden muß. Auch sozial werden Jugendliche nicht mehr als Kinder, aber auch noch nicht als Erwachsene anerkannt. Ihnen ist zudem zugemutet, in der Lebensphase Jugend jene Fähigkeiten, Qualifikation und Persönlichkeitseigenschaften zu erwerben, über die man verfügen muß, um als sozial respektabler Erwachsener gelten zu können. *Soziale Wertschätzung und Selbstachtung sind also in der Lebensphase Jugend in besonderer Weise in Frage gestellt.* In entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive kann Jugend als eine Lebensphase beschrieben werden, in der das individuelle Ringen um Anerkennung und Selbstachtung in besonderer Weise zentral ist (s. s. Fend 1990, 27ff. und 261ff.).

Das Bedürfnis nach Anerkennung enthält eine emanzipatorische Dimension: Anerkennung ist ein Gegenbegriff zur herrschaftlichen Unterwerfung von Individuen unter ihnen fremde Zwecke, zu ihrer bloßen Benutzung und Instrumentalisierung, zur Verletzung ihrer Würde und Integrität. Die Utopie einer Gesellschaft freier und gleicher Individuen, die Vorstellung nicht repressiver Gemeinschaften kann als ein Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung als Subjekte konkretisiert werden. Die Angewiesenheit auf soziale Anerkennung ist jedoch zugleich eine Grundlage von Autoritätsbindungen, die das „knappe Gut“ Anerkennung an die Unterordnung unter Herrschafts- und Gehorsamsstrukturen binden. Denn personale Autorität ist dadurch gekennzeichnet, daß der Anerkennung durch den Autoritätsinhaber besondere Bedeutung für die individuelle Selbstachtung sowie diesem die Macht zukommt, Anerkennung zu verweigern. Insofern können Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher pädagogisch mißbraucht werden, indem sie zur Grundlage solcher Autoritätsbindungen werden, die mit Formen der Macht- und Herrschaftsausübung einhergehen.

Auf einzelne Aspekte dieses Problems, die Fragen also, auf welche materiellen, kulturellen und sozialen Dimensionen das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstachtung verweist, wird weiter unten noch zurückzukommen

sein. Zunächst ist kurz zu charakterisieren, wie sich die Aufgaben von Jugendarbeit vor diesem Hintergrund beschreiben lassen.

Jugendarbeit greift in den Prozeß, in dem Jugendliche vor das Problem gestellt sind, sich zu einem sozial respektierten Erwachsenen heranzubilden, ein, indem sie verschiedene Angebote zur Verfügung stellt: Jugendarbeiter als Bezugspersonen, pädagogisch angeleitete Gleichaltrigen-Gruppen, Kultur- und Bildungsprojekte, Angebote der Beratung in schwierigen Lebenssituationen, Jugendhäuser als Treffpunkte u.s.w. . Mit entsprechenden Arrangements werden von Pädagogen und Jugendlichen durchaus unterschiedliche Absichten verfolgt. Unabhängig davon, und hierin unterscheidet sich Jugendarbeit von der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen, ist der Umgang mit diesen Angeboten immer auch dadurch bestimmt, daß Jugendliche mehr oder weniger experimentell, mehr oder weniger spielerisch oder ernsthaft, für sie selbst akzeptable und sozial anerkennungsfähige Lebensentwürfe erproben. Wer also z. B. als Jugendlicher in einem Instrumentalkurs lernt, Gitarre zu spielen, erwirbt nicht nur musikalische und instrumentaltechnische Fertigkeiten. Er setzt sich zugleich mit der Frage auseinander, ob und wie ein Element seines Lebensentwurfs und seiner Identität dadurch bestimmt werden kann, daß er sich zum Musiker bzw. Gitarristen macht.

Eine basale Kompetenz von JugendpädagogInnen liegt also in der Sensibilität dafür, daß in dem, was Jugendliche jeweils konkret tun, der Möglichkeit nach immer das Problem der Anerkennung des ganzen Lebensentwurfs aufgeworfen ist. PädagogInnen ist deshalb ein sensibler und akzeptierender Umgang mit den Versuchen Jugendlicher abverlangt, ihre Identität positiv zu bestimmen, Selbstachtung und soziale Wertschätzung zu erlangen.

Selbstbewußtsein

Daß Selbstachtung und Selbstbewußtsein eng aufeinander bezogen sind, kommt darin zum Ausdruck, daß alltags-sprachlich als Selbstbewußtsein nicht nur das Wissen bezeichnet wird, das wir von uns selbst haben, sondern auch die emotionale Haltung, die wir uns selbst gegenüber einnehmen. Im folgenden soll jedoch im Interesse begrifflicher Klarheit die zuerst genannte Wortbedeutung aufgegriffen werden.

Selbstbewußtsein steht für das menschliche Vermögen, in Reaktion auf äußere Reize nicht einfach nur zu handeln und zu empfinden, sondern sich selbst zum Gegenstand distanzierender Betrachtung zu machen. Mit M. Frank (1991, 7) kann Selbstbewußtsein als eine „Bekannschaft von Subjekten mit sich“, die nicht notwendig begriffliches Wissen ist, von der Selbsterkenntnis, dem expliziten Wissen über sich selbst unterschieden werden. Bewußtwerdung der eigenen Person ist so betrachtet ein Prozeß, in dem es darum geht, Elemente des vorreflexiven Selbstbewußtsein in einen bewußtes, sprachlich faßbares Wissen zu überführen.

Indem wir über uns selbst nachdenken, werden eigene Bedürfnisse, Motive, Gründe, Absichten und Interessen zum Gegenstand der Reflexion. Sie sind nicht einfach vorhanden, sondern sie verlieren für die Zeit des Nachdenkens an unmittelbarer Geltung, sie werden zunächst zurückgestellt. Damit wird es möglich, zwischen möglichen Gründen für die Entscheidung zwischen Handlungsalternativen abzuwägen, eigene Bedürfnisse bezüglich ihrer Ursachen und Folgen zu bedenken sowie das aktuelle Handeln in bezug zur eigenen Vergangenheit und Zukunft zu setzen. Sofern Individuen in der Lage sind, sich selbstbewußt zu verhalten, wird die Bestimmtheit des eigenen Handelns und Empfindens durch innere und äußere Zwänge außer Kraft gesetzt. Selbstbewußtsein beinhaltet die Chance zur bewußten, eine rationale Abwägung zugrundeliegenden Selbstbestimmung. Wir

können unmittelbare Bedürfnisse und spontane Wünsche von solchen Wünschen unterscheiden, die der rationalen und moralischen Abwägung standhalten. Selbstbewußtsein begründet so Willensfreiheit (s. Taylor 1988, 9ff.)

Solches Nachdenken schließt die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Lebensbedingungen, in denen wir existieren, ein. Denn die Möglichkeiten und Gründe des eigenen Handelns erschließen sich nicht einem uninformierten inneren Monolog, der bloß die individuellen Befindlichkeiten zur Kenntnis nimmt. Ein bewußtes Verhältnis zu sich selbst entwickeln, schließt vielmehr ein, sich bewußt mit den politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen auseinandersetzen, die der eigenen Lebensgestaltung vorgegeben sind.

Mit diesen Überlegungen ist angezeigt, daß die Chance zur Entwicklung von Selbstbewußtsein einerseits davon abhängig ist, inwieweit wir in der Lage sind, die inneren und äußeren Handlungszwänge, denen wir unterliegen, situativ außer Kraft zu setzen. Zeiten und Räume zum gelassenen Nachdenken sind nicht beliebig verfügbar. In der Schule, der Berufsausbildung und am Arbeitsplatz sind diese in der Regel ebensowenig gegeben, wie in Streßsituationen, die mit sozialen Konflikten, Phasen der Überlastung oder der „lähmenden“ Einsamkeit einhergehen. Zweitens ist die Entwicklung von Selbstbewußtsein von dem Wissen abhängig, auf beim Nachdenken über sich selbst zurückgegriffen werden kann. Es gelingt um so besser, sich selbst zu verstehen, je mehr Wissen individuell verfügbar ist, das es erlaubt, die gesellschaftlichen Kontexte zu verstehen, in die man eingebettet ist.

Sozial ungleich verteilt sind deshalb nicht nur die Chancen, Selbstachtung zu erlangen - wer über schulische und berufliche Qualifikationen und ein hohes Einkommen verfügt, dem erschließen sich die wichtigen Quellen gesellschaftlicher Wertschätzung leichter als dem gering Qualifizierten und den sogenannt „Einkommenschwachen“. Auch die Zeiten und Räume des Nachdenkens sowie das Wissen, das individuell verfügbar ist, sind be-

kanntlich sozial ungleich verteilt. Nicht alle Jugendlichen lernen und nicht Alle lernen in den Zusammenhängen von Familie, Schule und Berufsausbildung gleichermaßen, sich informiert und reflektierend mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Vor diesem Hintergrund, insbesondere aufgrund der weitreichenden Einschränkung schulischer und beruflicher „Bildung“ auf den Erwerb nützlicher Qualifikationen, ist eine wichtige Aufgabe der Jugendarbeit darin zu sehen, Chancen zur Entwicklung eines aufgeklärten und informierten Selbstbewußtseins zur Verfügung zu stellen. Dies sollte Angebote der politischen Bildung ebenso umfassen, wie Möglichkeiten der personennahen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensentwurf, z. B. dem eigenen Selbstverständnis als Junge oder Mädchen, Mann oder Frau, dem Stellenwert von Berufsarbeit und Konsum für die eigene Person, die Fragen nach den sozialen Beziehungen, der eigenen Vergangenheit und Zukunft. Jugendarbeit sollte also nicht nur für das mehr oder weniger angenehme Überleben im hier und jetzt relevante Angebote der Freizeitgestaltung machen. Vielmehr liegt ihr genuiner Auftrag, der sie von kommerziellen Freizeit Anbietern unterscheidet, darin, Bildungsprozesse von Selbstbewußtsein anzuregen und zu ermöglichen.

Die Förderung des Selbstbewußtseins in dieser Weise zu einem zentralen Ziel von Jugendarbeit zu erklären, heißt ausdrücklich nicht, die materiellen Nöte und Sorgen, Armut, Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit u.s.w. für zweitrangig zu erklären. Sie treten in dieser Perspektive jedoch nicht als schlichte materielle Unterversorgung in den Blick, sondern umfassender: Als Selbstachtung, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmungsfähigkeit behindernde Bedingungen. Skandalös ist materielle Unterversorgung so betrachtet nicht nur deshalb, weil es ungerecht ist, wenn in einem reichen Land für Viele elementare Ressourcen kaum verfügbar sind, sondern auch, weil deren Leben aufgrund fehlender ökonomischer und

kultureller Ressourcen tendenziell auf das bloße Überleben reduziert ist.

Selbstbestimmung

Selbstbestimmung, das Recht und die Fähigkeit, das eigene Leben bewußt zu gestalten, setzt also nicht nur Selbstachtung und Selbstbewußtsein voraus, sondern auch eine Ausstattung mit erforderlichen Ressourcen. Begrenzungen von Selbstbestimmung liegen jedoch nicht nur in Dimensionen der materiellen Unterversorgung. In den Blick zu nehmen sind zudem die politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen, denen Individuen und soziale Gruppen unterliegen.

Basale Bedingungen von Selbstbestimmung sind erstens dadurch gesetzt, welche Berufstätigkeit man ergreift, um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Verschiedene Berufstätigkeiten unterscheiden sich dadurch, welche Fähigkeiten und Kenntnisse in der Ausbildung für den Beruf erworben und in der Ausübung des Berufs betätigt werden können. Berufe unterscheiden sich auch dahingehend, welches Maß an Handlungs- und Entscheidungsautonomie im Arbeitsprozeß gegeben sind. Mit Chancen zur Selbstbestimmung im Beruf ist der Fließbandarbeiter ersichtlich weniger konfrontiert als z. B. der Arzt oder Architekt. Diesen Aspekt untersucht die Arbeits- und Berufssoziologie.

Politisch ist der Begriff der Selbstbestimmung zu übersetzen in die Möglichkeiten der aktiven gesellschaftlichen Mitgestaltung. Hier geht es um die Frage, wie BürgerInnen in Prozesse der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung einbezogen sind, ob und wie die Bundesrepublik eine partizipative Demokratie ist oder als eine solche gestaltet werden kann. Bezogen auf Jugendliche kommt es hier darauf an, welche politischen Lernprozesse und Partizipationschancen Jugendlichen angeboten werden, insbesondere in den alltäglichen Lebens-

zusammenhängen von Schule, Jugendarbeit und Berufsausbildung. Es geht hier also nicht nur um die Institutionen der repräsentativen Demokratie, sondern um eine demokratisch-partizipative Alltagskultur.

Unter kulturellen Gesichtspunkten konkretisiert sich die Idee der Selbstbestimmung in der Forderung, daß es allen Individuen einerseits ermöglicht werden soll, an dem Wissen teilzuhaben, das sie zu einer bewußten Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen in die Lage versetzt. Kultur ist aber nicht nur angesammeltes Wissen, sondern beinhaltet auch die ästhetischen Formen, in denen Erfahrungen bearbeitet werden können. Selbstbestimmt leben heißt in dieser Hinsicht auch, in der Lage zu sein, über Sprachen und Medien verfügen zu können, in denen Erlebnisse, Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen artikuliert werden können, nicht nur Konsument der Angebote der Kulturindustrie zu sein, sondern Kultur aktiv mitzugestalten.

Soziale Selbstbestimmung ist beschreibbar als der bewußt gestaltende Umgang mit den sozialen Beziehungen, in denen man lebt. Ihre Voraussetzung ist, daß Freundschafts- und Kooperationsbeziehungen vorhanden sind, soziale Netzwerke und Strukturen der gegenseitigen Hilfe. Zu unterscheiden sind aufgezwungene von selbstbestimmt gewählten und gestalteten sozialen Beziehungen. Negativ abzugrenzen ist soziale Selbstbestimmung als gegen Vereinsamung und Vereinzelung einerseits, erzwungene Zugehörigkeiten andererseits.

Jugendarbeit, die Jugendliche zur Selbstbestimmung befähigen will, ist also darauf angewiesen, sich umfassend mit deren Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund der Frage auseinanderzusetzen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis Jugendliche vorfinden und welcher Beitrag pädagogisch zur Erweiterung der Selbstbestimmungsfähigkeit Jugendlicher erbracht werden kann. Dabei geht es um die Verbesserung der materiellen und sozialen Lebensbedingungen der konkreten Klientele, um eine partizipativ-

demokratische Gestaltung ihres Alltagslebens, insbesondere in den Institutionen der Jugendarbeit selbst, sowie um politisch-kulturelle Lernprozesse, die Jugendliche zu einem bewußt gestalteten Leben, aber auch zur politischen Mitwirkung befähigen.

Subjektbildung

Für solche Lernprozesse, in denen Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung entwickelt und entfaltet werden können, steht der Begriff der Bildung. Ganz emphatisch formuliert Heydorn (1970, 262): „Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat. ... Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden. Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen. Bildung ... begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß die Ketten, die ihm das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen.“

Nüchterner formuliert geht es in Prozessen der Subjektbildung darum, verinnerlichte Zwänge zur Anpassung zurückzudrängen, sich begrenzte Freiräume für bewußtes Handeln zu schaffen. Nur insoweit wie es mir z. B. gelingt zu erkennen, welchen Handlungszwängen ich folge, weil ich mir ein bestimmtes Bild meiner Geschlechtsidentität als Mann oder Frau zu eigen gemacht habe, werde diese Zwänge als Zwänge bewußt, verlieren den Charakter unhinterfragbarer Selbstverständlichkeiten, in denen ich denke, empfinde und handle. Gerade am gewählten Beispiel der Geschlechtsidentität wird jedoch deutlich, daß es unangemessen ist davon auszugehen, wir könnten

uns in Bildungsprozessen vollständig unserer selbst bewußt werden und vor diesem Hintergrund frei handeln¹⁰. Für Prozesse der Bewußtseinsbildung gilt, daß sie nur schrittweise den Raum des bewußten Handelns erweitern können, was mühsame Auseinandersetzung mit sich selbst auseinandersetzt. *Subjektbildung reduziert sich deshalb nicht auf die kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten, auf politisches, soziales und kulturelles Lernen, sondern schließt Selbstreflexion ein.*

Wird Bildung somit nicht mit den in den Institutionen des Bildungssystems organisierten Formen des erzwungenen Lernens gleichgesetzt, sondern ganz generell als „entbundene Selbsttätigkeit“, d. h. als eigentätige und selbstbestimmte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Interesse der Selbstaufklärung verstanden, dann ist ein erweiterter Bildungsbegriff gewonnen. Die Begriffe Subjektwerdung und Bildung verweisen dann auf eine konvergente Zielsetzung, wobei Subjektwerdung der umfassendere Begriff ist. Während Subjektwerdung ganz allgemein den Prozeß der individuellen Entwicklung von Selbstachtung, Selbstgefühl, Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit in seinen gesellschaftlichen Kontexten benennt, bezeichnet Bildung eine Dimension dieses Prozesses, nämlich die lernende Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Bildung, so formuliert H. von Hentig (1996, 59) ist „die geistige Verarbeitung der Erfahrung“ und beschreibt die Aufgabe der Jugendpädagogik dahingehend, daß sie Gelegenheiten anzubieten habe, die es jungen Menschen ermöglichen, zu sich bildenden Subjekten zu werden. Zweifellos vollziehen sich solche Bildungsprozesse nicht ausschließlich und auch nicht primär in Kontexten der

¹⁰ . Ich habe B. Rentdorff für den Hinweis zu danken, daß die Idee der vollständigen Selbsterkenntnis selbst noch eine typisch männliche ist, der ein Glauben an die unbeschränkte Macht der Rationalität zugrundeliegt. Meyer-Drawe (1996, 57) fordert entsprechend die Aufgabe eines „Musters triumphaler Subjektivität, das über sich, andere und die Natur herrschen will“.

organisierten Pädagogik. Es kann aber als die spezifische der organisierten Pädagogik angesehen werden, Prozesse der eigenaktiven Wissensaneignung und der Verarbeitung von Erfahrung gerade nicht den Zufälligkeiten des individuellen Lebensprozesses zu überlassen, sondern spezifische Chancen zu organisieren. *Jugendarbeit ist dann und in dem Sinne Bildungsarbeit, wie sie Chancen der Wissensaneignung und der Verarbeitung von Erfahrungen eröffnet.*

Solche Chancen kann nun nicht nur das Feld der ausdifferenzierten Jugendbildungsarbeit eröffnen; ebenso sind etwa Gespräche im Jugendzentrum und in einer Maßnahme für arbeitslose Jugendliche, kulturpädagogische Aktionen oder gruppenpädagogische Aktivität mögliche Situationen, in denen Bildungsprozesse angeregt werden können. *Eine wichtige Aufgabe der Theorie und Praxis subjektorientierter Bildungsarbeit ist vor diesem Hintergrund darin zu sehen, gegen eine falsch verstandene „Versozialarbeiterung“ der Jugendarbeit an einem umfassend verstandenen Bildungsauftrag der Jugendarbeit - jenseits der falsch gestellten Alternativen Jugendbildungsarbeit oder Jugendsozialarbeit oder offene Jugendarbeit etc. - festzuhalten.*

Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Das skizzierte Grundverständnis einer subjektorientierten Jugendarbeit hat Konsequenzen nicht nur für das Verständnis der Ziele und Aufgaben, sondern auch bezüglich der Binnenstruktur pädagogischen Handelns. Subjektwerdung und Bildung sind Prozesse, in denen Prozeß und Ziel notwendig eine Gemeinsamkeit aufweisen: Prozesse der Subjektwerdung vollziehen sich als Prozesse, in denen Individuen selbstbestimmt und selbstbewußt handeln sowie als selbstbewußtseinsfähige und selbstbestimmungsfähige Einzelne anerkannt werden. Pädagogische Situationen sind deshalb so zu gestalten, daß sie ein entsprechendes Handeln anregen, fördern, ermöglichen und unterstützen.

Prozesse der Subjektwerdung kommen dadurch zustande, wie insbesondere U. Oevermann gezeigt hat (s. Liebau 1987), daß den zu Bildenden immer schon ein Mehr an selbstbestimmter Handlungsfähigkeit zugetraut und zugemutet wird, als sie aktuell realisieren. Dagegen stellt jeder Versuch, Einzelne zur Selbstbestimmung zwingen zu wollen, offenkundig eine nicht auflösbare Paradoxie dar. Insofern hat sich eine subjektorientierte Pädagogik als „Praxis der Freiheit“ (Freire 1974) zu verstehen. Die Rolle des Jugendpädagogen ist als die eines Lernhelfers zu charakterisieren, der die Kunst praktiziert, Individuen bei der selbstbestimmten Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen.

Gegen den naheliegenden Einwand, daß hier eine pädagogische Illusion skizziert wird, die mit den harten Realitäten sozialpädagogischer Jugendarbeit wenig zu tun habe, weise ich darauf hin, daß es auch zweifellos „harte Arbeitsfelder“ gibt, nämlich die Arbeit mit Straßenkindern in Lateinamerika (s. Liebel 1994) sowie die Arbeit mit als gewaltbereit auffälligen Jugendgruppen (s. Krafeld 1992) in denen Formen einer solchen, den Eigensinn respektierenden Jugendarbeit erprobt wurde. Respekt, Achtung und Vertrauen sowie eine pädagogische Haltung des Anregens, Ermöglichens und Unterstützens sind insofern keine Prinzipien, die sich nur für die Arbeit mit „Mittelschichtsjugendlichen“ eignen, sondern die gerade für eine pädagogische Arbeit mit denjenigen geboten sind, deren Selbstbestimmungschancen limitiert sind und deren Selbstachtung gesellschaftlich massiv beschädigt wurde.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Grundbegriffe einer subjektorientierten Jugendarbeit (Subjektivität, Selbstbewußtsein, Selbstbestimmung, Selbstachtung, Subjektwerdung, Bildung) knapp erläutert. Behauptet wurde, daß diese Begriffe sowohl normative Ziele der Jugendarbeit beschreiben, als auch Kriterien angeben, die es erlauben,

die Lebenssituation von Jugendlichen einschließlich der Verfaßtheit pädagogischer Institutionen zu analysieren. Eine subjektorientierte Jugendarbeit, die Prozesse der Subjektwerdung unterstützen will, ist als eine mæeutische Praxis zu charakterisieren, die im Wissen um die Grenzen pädagogischen Handelns unterstützt, fördert, anregt und ermöglicht sowie ganz grundsätzlich die Selbstbestimmungsfähigkeit der sich bildenden Individuen respektiert.

Exkurs: Vernunft, Selbstbestimmung, Leiblichkeit

Gegen eine Beanspruchung des Subjektbegriffs in emanzipatorischer Absicht werden von verschiedenen Seiten wiederkehrend gewichtige Einwände formuliert. Diese verweisen im Kern darauf, daß der Subjektbegriff in der Tradition der Philosophie der Aufklärung steht, deren Fixpunkt die Idee des autonomen männlichen besitzbürgerlichen Individuums ist, das sich dann frei fühlt, wenn es keine andere Macht als seine Vernunft mehr anerkennen muß. Freiheit wäre so verstanden gleichbedeutend mit der Überwindung sozialer Abhängigkeit von anderen und mit der Unterwerfung der eigenen Körperlichkeit und Bedürftigkeit unter die Gesetze der Vernunft. Eine solche Subjektivität ist nun erkennbar nicht nur eine unerreichbare Utopie, weil sie die unauflösliche Sozialität des Individuums verkennet, sondern zudem auch keine positive Utopie, weil sie die Herrschaft der Vernunft, eine rationale Selbstbeherrschung als Ziel setzt, welche die Leiblichkeit und Bedürftigkeit des Individuums nicht mehr anerkennen kann. Zugleich muß aber jede Kritik des Subjektbegriffs noch voraussetzen, daß sie als Kritik an die Fähigkeit von Individuen appelliert, mittels der Vernunft Einsichten zu erwerben, also sich des eigenen Verstandes als Mittel der Überwindung falscher Überzeugungen zu bedienen. Jede Kritik der Vernunft ist ein Appell an die Vernunft. Damit ist eine außerordentliche komplexe Problematik angezeigt, die wiederkehrend im Zentrum sozialphilosophischer und sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzung steht. Es wäre anmaßend zu beanspruchen, über eine Lösung dieser Probleme zu verfügen. Wenn hier gleichwohl am Subjektbegriff als Grundbegriff kritischer Theorie festgehalten wird, dann ist dies vor diesem Hintergrund jedoch nur dann noch legitim, wenn dieser nicht absolut gesetzt, sondern im Wissen darum verwendet wird, *daß die Subjekthaftigkeit von Individuen*

voraussetzungs- und begrenzt, aber auch komplexer ist, als dies ein rationalistisches Menschenbild behauptet. Wer anstrebt, den Spielraum autonomen Handelns zu erweitern, muß deshalb anerkennen, daß dies nicht zu einer vollständigen Überwindung von Fremdbestimmung und sozialer Bedürftigkeit führen kann. Prozesse der Entwicklung des Selbstbewußtsein sind mit Grenzen der rationalen Erkennbarkeit unserer Bedürfnisse und Interessen konfrontiert, die auch mittels moderner Psychotechniken nicht überwunden werden können. Zur Subjekthaftigkeit gehört nicht nur die Vernunftfähigkeit, sondern auch die Anerkennung von menschlichen Individuen als eben nicht nur rationale, sondern auch „tolerante, schöpferische, einfühlsame“ Wesen, die sich „mehr als jede andere Spezies um das Leiden von anderen Seienden kümmern“ können (Rorty 1996, 140). Eine subjekttheoretische Argumentation ist m. E. vor diesem Hintergrund nach wie vor unverzichtbar, um Möglichkeiten einer emanzipatorischen Theorie und Praxis erkennbar zu machen. Sie ist jedoch nur dann noch begründbar, wenn sie das Wissen um die Voraussetzungen und Grenzen von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung in sich aufnimmt. Die Alternative hierzu ist ein selbstwidersprüchliches Denken menschlicher Individuen als Marionetten innerer und äußerer Zwänge.

Eine wichtige Konsequenz aus diesen Problemen besteht meines Erachtens in einer einzunehmenden Haltung des Respekts gegenüber der Lebenspraxis und den Denkmühungen anderer, einer Verabschiedung von einer Haltung der fraglosen Überlegenheit der eigenen Überzeugungen, die gleichwohl die eigenen Überzeugungen sind, für die es legitim ist, mit Argumenten und Erfahrungen einzutreten.

IV. Jugendarbeit als sozialpädagogische Praxis

Bislang wurde Jugendarbeit recht allgemein als subjektorientierte jugendpädagogische Praxis bestimmt. Dies hat den Vorteil, daß eine solche allgemeine Bestimmung in der Lage ist, alle Bereiche des intern differenzierten Arbeitsfeldes - die Jugendbildungs- und Jugendkulturarbeit, die offene Jugendarbeit, die aufsuchende Jugendarbeit, die Jugendverbandsarbeit, die Arbeit in Projekten für arbeitslose Jugendliche und die Arbeit mit Migrantenjugendlichen, Formen der Jugendberatung, geschlechtsspezifische Jugendarbeit etc. - auf eine gemeinsame Perspektive zu beziehen. Ausgewiesen wurde eine gemeinsame Zielsetzung, ein für alle Bereiche der Jugendarbeit relevanter pädagogischer Auftrag. *Wenn Jugendarbeit aber in dieser Weise als subjektorientierte jugendpädagogische Praxis bestimmt wird, ist sie noch nicht hinreichend als ein Arbeitsfeld der Sozialpädagogik bestimmt.* Denn Subjektwerdung und Subjektbildung sind keine spezifischen Ziele und Aufgaben der Sozialpädagogik bzw. der Jugendarbeit, sondern ganz generell Orientierungen einer pädagogischen Bildungsarbeit, wie sie auch in Schulen und in der Erwachsenenbildung stattfindet bzw. stattfinden könnte oder sollte. Damit ist nun keineswegs nur ein Theorieproblem angezeigt. *Einige Bereiche der Jugendarbeit, insbesondere die Jugendkultur- und Jugendbildungsarbeit, aber auch die offene Jugendarbeit, sofern sie mit „ganz normalen“, d. h. schulisch bzw. beruflich und familial integrierten, sozial unauffälligen Jugendlichen zu tun haben, sind durchaus nicht zwangsläufig als sozialpädagogisches Handeln im traditionellen Sinne zu bestimmen.* Denn als Bezugsproblem der Sozialpädagogik werden traditionell Lebenslagen verstanden, die Aspekte sozialer Benachteiligung und/ oder Diskriminierung aufweisen (Armut, Arbeitslosigkeit, diskriminierte

Minderheiten, Bildungsdefizite etc.) sowie daraus resultierte problematische, d. h. von den formellen und informellen gesellschaftlichen Normen sich unterscheidende Formen der Lebensführung (s. etwa Staub-Bernasconi 1995, 173 ff.). Jugendarbeit mit „ganz normalen“ Jugendlichen ist so betrachtet kein genuin sozialpädagogisches Arbeitsfeld. Jugendarbeit ist so betrachtet auch kein intern homogenes Feld der Pädagogik, sondern eine intern heterogene Zusammenfassung von klassisch sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern einerseits, Formen der außerschulischen pädagogischen Bildungsarbeit andererseits. Jugendarbeit wäre so verstanden nur dann genuine Sozialpädagogik, wenn sie mit solchen Jugendlichen befaßt ist, die Formen der sozialen Benachteiligung und/ oder Diskriminierung unterliegen.

Gleichwohl ist es nicht zufällig und auch nicht nur historisch bedingt (s. Giesecke 1971; Peuckert 1986), daß die Jugendarbeit insgesamt rechtlich und institutionell in das Feld der Sozialen Arbeit eingeordnet ist. Vielmehr ist dies darin begründet, daß Jugend in modernen Gesellschaften ganz generell als eine riskante bzw. problematische Lebensphase betrachtet wird, die sich - was ja etwa für das Phänomen der Jugendkriminalität auch empirisch belegbar ist - durch eine gesteigerte Wahrscheinlichkeit des Auftretens von sozial als problematisch betrachteten, in der Perspektive der herrschenden Normalität ärgerlichen und irritierenden Verhaltensweisen gekennzeichnet ist. Jugend wird im Diskurs der Sozialpädagogik und von Teilen der Jugendforschung tendenziell als eine Problemgruppe dargestellt (s. Scherr 1995d). Darauf wird weiter unten noch ausführlich zurückzukommen sein. Zunächst gilt es hier, die Implikationen des Sachverhaltes, daß Jugendarbeit als sozialpädagogische Praxis institutionalisiert ist, etwas genauer zu betrachten. *Dabei plädiere ich für eine offensive Sozialpädagogisierung der Jugendarbeit auf der Grundlage eines umfassenden, subjekttheoretisch gefaßten Verständnisses von Sozialpädagogik. Die Kernthese der Argumentation lautet: Sozialpädagogik und sozialpädagogische Jugendarbeit haben*

es heute keineswegs mehr „nur“ mit Formen der sozialen Benachteiligung und Diskriminierung zu tun, sondern umfassender mit Problemen, die aus dem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen Verhaltenswartungen und Verhaltenszumerkungen einerseits und individuellen Lebensbedürfnissen andererseits sowie aus einem Mangel an sozialen Zusammenhängen wechselseitiger Achtung, Anerkennung und Hilfe resultieren.

„Sozialpädagogisierung“ der Jugendarbeit?

Von einer Sonderstellung der Jugendarbeit im Kontext der sozialen Arbeit kann also zunächst zumindest in zweierlei Hinsicht gesprochen werden: Im Unterschied zu allen anderen Arbeitsfeldern der sozialen Arbeit ist für die Jugendarbeit gerade nicht konstitutiv, daß sie spezifische individuelle oder kollektive Problemlagen ihrer Klientel zum Gegenstand hat. Sie adressiert sich vielmehr in ihrem Selbstverständnis und gemäß ihrer rechtlichen Grundlagen an alle Jugendlichen, begreift sich als ein Lern- und Entwicklungsangebot auch für „ganz normale“ Jugendliche. Zweitens orientiert sich das Nachdenken über die Jugendarbeit bislang nicht an der allgemeinen sozialpädagogischen Theorie, sondern an eigenständigen Theorien der Jugendarbeit. Noch Mitte der 80er Jahre wurde diese Sonderstellung der Jugendarbeit von einflussreichen Fachvertretern ausdrücklich betont. So wendet sich Giesecke (1984, 443 ff.) nachdrücklich gegen eine „Sozialpädagogisierung“ der Jugendarbeit, und formuliert: „Die sozialpädagogische Versorgung von Randgruppen war niemals die zentrale Aufgabe der Träger der Jugendarbeit, sondern der Wohlfahrtsverbände. ... Ich warne vor einer weiteren Sozialpädagogisierung der Aufgaben der Jugendarbeit. Die Arbeit mit Benachteiligten oder sozial abweichenden Gruppen ist nicht die Aufgabe der Jugendarbeit, sondern spezifischer sozialpädagogischer Berufe und Träger; sie hat eine spezifische Organisations- und Finanzierungsform und eine spezifische De-

finition der Klientel zur Voraussetzung, die, auf die Jugendarbeit übertragen, deren Untergang zur Folge hätte.“

Diese Argumentation stellt sich gegenwärtig insofern als nicht mehr zeitgemäß dar, wie Jugendarbeit inzwischen de facto in weiten Bereichen mit sozial Benachteiligten befaßt ist. Gleichwohl enthält sie eine Reihe nach wie vor bedenkenswerter Überlegungen. Insbesondere ist die Gefahr nicht zu bestreiten, daß mit einer - zwischenzeitlich zum Teil faktisch vollzogenen - Veränderung der Jugendarbeit in Richtung auf traditionelle Sozialpädagogik Jugendarbeit ihre Identität als Lern- und Entwicklungsangebot für alle Jugendlichen und eine entsprechende Definition ihrer Klientel, die Jugendliche nicht von vornherein als problembelastete und/ oder problematische Individuen in den Blick nimmt, aufgibt. *Deshalb ist gegenwärtig die Frage zu stellen, wie Jugendarbeit ihre Identität als Jugendarbeit bewahren kann, ohne die Veränderungen ihrer Klientel und der Lebensbedingungen Jugendlicher zu ignorieren.*

Obwohl nun nach wie vor - dies gilt insbesondere für die Jugendbildungs- und kulturarbeit, aber auch für einen großen Teil der Jugendverbandsarbeit - Arbeitsbereiche existieren, für die gilt, daß sie Lern- und Entwicklungsangebote für „ganz normale“ Jugendliche sind, deren familiäre und berufliche Integration als durchschnittlich gesichert vorausgesetzt werden kann und für die gilt, daß ihr Aufwachsen nicht von besonderen Problemlagen belastet ist, sind seit Mitte der 80er Jahre folgende Entwicklungstendenzen zu verzeichnen:

- Die Verberuflichung der Jugendarbeit ist weitgehend als Sozialpädagogisierung erfolgt. Diese hat in Verbindung mit der Krise der Ehrenamtlichkeit dazu geführt, daß das Feld Jugendarbeit von Personen dominiert wird, deren fachliche Qualifikationen und deren berufliche Identität aus einem Studium der Sozialen Arbeit und der Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der SozialarbeiterInnen/ Sozial-

pädagogInnen bestimmt sind. Dies schließt einen problemorientierten Zugang zur Klientel ebenso ein wie eine spezifische Kenntnis pädagogischer Theorien und Methoden.

- In Folge anhaltender Massenarbeitslosigkeit, zunehmender Verarmung und sozialer Marginalisierung, insbesondere von Migrantenjugendlichen sowie eines Attraktivitätsverlustes der Jugendarbeit für Jugendliche aus den Mittelklassen finden SozialpädagogInnen in der Jugendarbeit, insbesondere in der offenen Jugendarbeit, ohnehin in der Jugendsozialarbeit, als Klientel durchschnittlich sozial benachteiligte Jugendliche vor.
- Im Kontext der Debatten um die Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit Jugendlicher (s. dazu 1992, 1995 c und 1996) sind der Jugendarbeit in den 90ern neue Aufgaben zugewiesen worden, die zwangsläufig zu einem problemorientierten Arbeitsverständnis geführt haben. In der massenmedialen Öffentlichkeit wurde Jugend zudem generell zur Problemgruppe erklärt. Zwar hat sich diesbezüglich in der Fachdiskussion der Grundsatz etabliert es gehe darum, von den Problemen auszugehen, die Jugendliche haben, nicht von denen, die sie machen (vgl. Krafeld 1992). Gerade dies ist jedoch ein genuin sozialpädagogisches Arbeitsprinzip, das sich nicht zur Abgrenzung und zu Bestimmung des Spezifischen der Jugendarbeit eignet. Jugendarbeit geht dagegen von den Bedürfnissen und Interessen, den Chancen, Möglichkeiten und Erwartungen Jugendlicher aus, ist also grundsätzlich nicht problembezogen.
- Unter den Bedingungen der Finanzkrise der öffentlichen Haushalte und politischen Strategien der Haushaltssanierung durch Kürzungen im Bildungs- und Sozialbereich geraten Formen der Jugendarbeit, die nicht in der Lage sind auszuweisen, was

sie zur „Bekämpfung“ aktueller Probleme oder wenigstens zur Problemprävention beitragen, unter verstärkten Begründungsdruck.

- Zahlreiche neuere Beiträge zur Theorie der Jugendarbeit begreifen diese als Bestandteil der Jugendhilfe und bestimmen ihre Aufgaben als genuin sozialpädagogische, etwa als Schule und Erziehung ergänzende Erziehung (vgl. Müller 1995), als Hilfe zur Lebensbewältigung oder als Milieubildung (Böhnisch 1992a und b).
- Mittels des KJHG wurde die Jugendarbeit systematisch in das System der Jugendhilfe eingeordnet und ist somit, auch im Sinne des Anspruchs auf eine herzustellende „Einheit der Jugendhilfe“, rechtlich klar als Bestandteil sozialstaatlich zu erbringender Dienstleistungen verortet.

In Folge dieser Entwicklungen der Fachtheorie und Fachpraxis liegt es nahe, einen Großteil der Jugendarbeit de facto als einen Bestandteil der Sozialpädagogik zu begreifen, das heißt als ein Arbeitsfeld, in dessen Zentrum individuelle und kollektive Problemlagen stehen, die mittels sozialpädagogischer Praxis bearbeitet werden.

Vor diesem Hintergrund sind nun prinzipiell folgende gegensätzliche Optionen denkbar: Erstens eine defensive Zurückweisung der eingetretenen Sozialpädagogisierung der Jugendarbeit, der Versuch, sie als Lern- und Entwicklungsangebot für alle Jugendlichen in ihrem traditionellen Selbstverständnis zu verteidigen. Dies ist aus der Sicht derer, die Jugendarbeit als Jugendbildungs-, Jugendkulturarbeit oder verbandliche Gruppen- und Projektarbeit mit „ganz normalen“ Jugendlichen betreiben, ein mögliches Vorgehen zur Verteidigung etablierter Strukturen, etwa der politischen Jugendbildungsarbeit. Ob und in welchem Ausmaß diesbezügliche Versuche erfolgreich sind und sein werden, kann gegenwärtig nicht sicher eingeschätzt werden. *Sofern diese Strategie erfolgreich sein wird, führt sie zu einer internen Aufspaltung des Arbeits-*

feldes Jugendarbeit, die mancherorts auch bereits zu beobachten ist. Während die einen (etwa Jugendverbände) kulturpädagogische Arbeit mit Gymnasiasten betreiben, finden die anderen (etwa kommunale Jugendhäuser) die Problemjugendlichen vor; beide Seiten treten dann konkurrierend in einen Streit um knappe Mittel ein. Zweitens aber, und dafür möchte ich plädieren, ist eine offensive Sozialpädagogisierung der Jugendarbeit möglich, welche soziale Problemlagen als einen, aber nicht den ausschließlichen und den notwendig zentralen Bezugspunkt ihrer Praxis anerkennt und zugleich die Einheit des Arbeitsfeldes betont. Denn die interne Entwicklung der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik hat zwischenzeitlich dazu geführt, daß es möglich geworden ist, das Interesse an einer politischen, kulturellen und sozialen Bildung einerseits und die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Hilfe zur Lebensbewältigung als integrale Dimensionen eines Problemzusammenhanges zu begreifen.

Traditionelle und moderne Sozialpädagogik

Traditionelle Sozialpädagogik, so kann grob vereinfachend festgestellt werden, orientiert sich am Lebensentwurf des in familiärer Gemeinschaft lebenden, seine Existenz durch eigene Erwerbstätigkeit (oder die eines Familienmitgliedes) sichernden Erwachsenen. Sie ist auf Problemlagen bezogen, die direkt (Armut, Arbeitslosigkeit) oder indirekt (abweichendes Verhalten) daraus resultieren, daß Individuen daran scheitern oder daran gehindert werden, das Leben des familialisierten Erwerbstätigen bzw. seiner Familienangehörigen zu führen (s. dazu etwa Erler 1993). Sie ist eine Pädagogik für sozial Benachteiligte, Deklassierte und Marginalisierte, deren Adressat die gesellschaftlichen Unterklassen sind, welche in der modernen Gesellschaft immer schon dem vorurteilsvollen Verdacht unterlagen, daß es ihnen nicht nur objektiv schlechter geht, daß ihre soziale Benachteiligung sich

vielmehr mit individuellen Krisen, sozialer Auffälligkeit oder etwa der Unfähigkeit verbindet, für die Erziehung ihrer Kinder Sorge zu tragen („Verwahrlosung“). Darauf begründet sich das Bild der gefährdeten und zugleich gefährlichen Unterklassen, die besonderer Kontrolle und Überwachung, aber auch besonderer Hilfe bedürfen (s. Wagner 1995, 72 ff.) . Sozialpädagogik nimmt so den Charakter einer „inneren Mission“ an, welche mittels selektiver Gewährung von Hilfeleistungen, Erziehung und Kontrolle auf die Anpassung der Unterklassen an die Normen der bürgerlich-industriellen Gesellschaft hinwirkt (s. Wendt 1995, 99ff.). Soziale Konflikte, Ungerechtigkeiten und Mangelzustände werden dabei in Probleme derjenigen umdefiniert, die unter solchen Verhältnissen leiden oder illegitime Formen der Lebensbewältigung entwickeln (s. Steinert 1981). Sie gelten dann als hilfs- und kontrollbedürftig.

Vor diesem Hintergrund besteht das konflikthafte Doppelmandat der Sozialen Arbeit bekanntlich in der Einheit von Hilfe und Kontrolle, das heißt in der Unterstützung der unfreiwillig in Not geratenen einerseits bei gleichzeitiger Sicherstellung einer an den formellen und informellen gesellschaftlichen Normen orientierten Lebensführung andererseits. Wer sich nicht fügt, der verwirkt seine Hilfsansprüche. Eine solche traditionelle Sozialpädagogik unterscheidet sich in mehrerer Hinsicht von einer traditionellen Jugendarbeit:

- Ihr zentraler Bezugspunkt sind soziale Notlagen und abweichendes Verhalten, nicht umfassend die Lern- und Bildungsmöglichkeiten Aller, auch sozial integrierter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener.
- Sie ist wesentlich eine Pädagogik für soziale Problemgruppen, die für die Lerninteressen und Probleme derjenigen, denen ein sozial integriertes Leben gelingt, unzuständig ist.
- Sie steht in einem grundsätzlich unproblematischen Verhältnis zur politischen, ökonomischen und kultu-

rellen Ordnung der repräsentativ-demokratischen Arbeitsgesellschaft, will ein normales Leben in den hier vorgegebenen gesellschaftlichen Bahnungen ermöglichen.

Dieses traditionelle Selbstverständnis der Sozialen Arbeit ist inzwischen jedoch in mehrerer Hinsicht brüchig geworden:

Eine Reihe sozialer Problemlagen läßt sich nicht mehr trennscharf klassen- und schichtenspezifisch verorten. So tritt das Problem der unvollständigen Familien gerade nicht mehr nur in den Unterschichten auf und die „neue Armut“ der alleinerziehenden Frauen betrifft auch berufliche gut Qualifizierte. Auch Arbeitslosigkeit ist nicht mehr nur ein Problem der schulisch und beruflich gering Qualifizierten. Nicht nur gelingt es nicht mehr allen Individuen, ein Leben in den Bahnungen von Erwerbsarbeit und Familie zu ermöglichen, sondern das Modell der wachstumsorientierten Arbeitsgesellschaft ist angesichts der ökologischen Krise und struktureller Massenarbeitslosigkeit insgesamt fraglich geworden. Die Einsichten der Sozialwissenschaften haben zudem dazu geführt, daß deutlich geworden ist, wie wenig die Normalität des familial lebenden Erwerbstätigen identisch ist mit einer Normativität, auf die sich die sozialpädagogische Praxis positiv beziehen könnte (s. Böhnisch 1984; Brunkhorst 1988). Nicht nur setzt solche Normalität in ihrer klassischen Form die „Hausfrauisierung“ der Frauen voraus, auch ist inzwischen bekannt, daß die Familie der primäre Ort der Gewalt ist und daß nicht Subkulturangehörige, sondern auch zahlreiche ganz normale und im übrigen erfolgreiche Erwachsene massive Drogenprobleme, insbesondere in der Form von Alkoholabhängigkeit, haben. Es ist nicht mehr sinnvoll zu bestreiten, daß nicht nur Armut und Arbeitslosigkeit, sondern auch die Strukturen der Normalität, insbesondere Zwänge der Leistungsgesellschaft zu enormen Problemen der Lebensbewältigung führen können.

Die für das traditionelle Selbstverständnis Sozialer Arbeit konstitutive Annahme einer Verknüpfung von sozialer Benachteiligung und Diskriminierung mit Problemen der individuellen Lebensbewältigung, der die umgekehrte Annahme entspricht, daß berufliche und familiale Integration eine weitgehend problemfreie Lebensführung ermöglichen, ist damit in Frage gestellt.

Vor diesem Hintergrund haben sich im Selbstverständnis der Sozialpädagogik - zumindest auf der Ebene ihrer Theorie - inzwischen Veränderungen vollzogen, aufgrund deren die Abgrenzung der Sozialpädagogik von der Jugendarbeit tendenziell weitgehend hinfällig wird: *Das Selbstverständnis der Sozialpädagogik wandelt sich von einer Pädagogik sozialer Probleme zu einer Pädagogik des Sozialen, welche ihre Aufgabe darin sieht, die Folgen neuer und alter sozialer Ungleichheiten, aber auch der als „Erosion des Sozialen“ beschriebenen Folgen der Durchkapitalisierung und Durchstaatlichung moderner Gesellschaften zu bearbeiten.* (s. etwa Böllert 1995; Hamburger 1995; Vahsen 1992; Winkler 1988, 1995a und 1995b). Immer weniger, so ist etwa bei Winkler (a. a. O.) zu lesen, sind soziale Zusammenhänge verfügbar, auf welche die Individuen quasi kostenlos, als familiäre Fürsorge, verwandtschaftliche und nachbarschaftliche Hilfe im Prozeß ihrer Lebensbewältigung zugreifen können. Die notwendigen sozialen Kontexte der Lebensgestaltung müssen demnach dann bewußt hergestellt, z. B. als berufliches Handeln installiert werden. Folgt man diesen Überlegungen, dann beschränkt sich die Aufgabe Sozialer Arbeit nicht länger auf die Bearbeitung der Folgen sozialer Benachteiligung, fehlender materieller und kultureller Ressourcen der Lebensbewältigung. *Vielmehr werden dann umfassend solche Defizite zum Gegenstand Sozialer Arbeit, die aus einem erfahrenen Mangel an sozialer Unterstützung und Kommunikation resultieren. Insofern die Soziale Arbeit zu einem konstitutiven Bestandteil der Hervorbringung und Gewährleistung der sozialen Beziehungen, die für die individuelle Lebensbewältigung erforderlich sind, wird, nähert sie sich der Jugendarbeit*

an. Denn was ist Jugendarbeit - ganz allgemein formuliert - anderes als ein Unterstützen und Inszenieren sozialer Zusammenhänge, in denen sich gegenseitig geholfen wird, in denen man voneinander und miteinander lernen kann und in denen Individuen das zuteil wird, was in einer Gesellschaft „vereinzelter Einzelner“ (K. Marx) systematisch knapp ist: Aufmerksamkeit, Achtung, Respekt und Wertschätzung?

Vor diesem Hintergrund können die folgenden Grundannahmen einer subjekttheoretisch begründeten, die Jugendarbeit einschließenden Sozialpädagogik formuliert werden.

Grundsätze einer subjekttheoretisch begründeten Sozial- und Jugendpädagogik

Gegen gesellschaftstheoretische Modelle, die eine durchschnittlich gelingende oder vorab garantierte Übereinstimmung zwischen den Erfordernissen der subjektiven individuellen Lebenspraxis und den Erfordernissen gesellschaftlicher Reproduktion, der Ökonomie, Kultur, Politik, des Rechts usw. unterstellen, kann geltend gemacht werden, daß das Verhältnis von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlicher Reproduktion ein prinzipiell prekäres, fragiles und spannungsgeladenes ist (s. Ottomeyer 1987). Gesellschaftliche Systeme sind nicht an den Bedürfnissen der Individuen, sondern an ihrer Selbsterhaltung orientiert. Den Einzelnen ist es auferlegt, den daraus resultierenden Zwängen und Erwartungen zu entsprechen, was gelingen, aber auch mißlingen kann. Prozesse der Sozialdisziplinierung zielen darauf, gesellschaftliche Zwänge, z. B. der Zeitdisziplin, der Affekt- und Körperkontrolle, der Zweckrationalität und Kalkulierbarkeit des individuellen Handelns, Qualifizierbarkeit etc. zu quasi natürlichen Eigenschaften der Einzelnen werden zu lassen. Dies bedarf der permanenten Einwirkung von Instanzen der Disziplinierung und Kontrolle und ist nie abschließend garantiert. Insbesondere in Prozessen sozialen Wandels werden soziokulturell tra-

dierte Modelle sozialer und individueller Identität, die eine Balance von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen ermöglichen, in Frage gestellt. Damit wird ein erweiterter Bedarf an pädagogischer Einwirkung auf die Gestaltung von Lebens"konstruktionen" - Normalisierungsarbeit in Hinblick auf eine sich verändernde Normalität - erzeugt.

Hinzu kommt, daß Formen der Sozialität, die Bedürfnissen nach gegenseitiger Unterstützung, Achtung, Anerkennung und Hilfe gerecht werden, durch Konkurrenzstrukturen und Individualisierungsprozesse bedroht sind. Professionelle sozialpädagogische Hilfe ist dann an Stelle alltäglich-gegenseitiger Hilfe gefordert.

Ganz allgemein kann die Aufgabe der Sozial- und Jugendpädagogik damit als Unterstützung selbstbewußtseinsfähiger und selbstbestimmungsfähiger Individuen in Prozessen ihrer Lebensbewältigung und Lebensgestaltung bestimmt werden, sofern solche Unterstützung aufgrund eines Mangels an alltäglichen sozialen Lebenszusammenhängen gegenseitiger Hilfe, Achtung und Anerkennung, eines Mangels an sozialen (ökonomischen und kulturellen) Ressourcen oder aufgrund sozialer Diskriminierung und Benachteiligung erforderlich wird (vgl. Staub-Bernasconi 1995).

Spezifische sozialpädagogische Aufgaben im traditionellen Sinne sind demgegenüber dadurch gekennzeichnet, daß eine solche Selbst- und Fremdformierung der individuellen Subjektivität mißlingt, die in individuell erträglichen und zugleich sozial anerkannten Formen der Einfügung der individuellen Lebenspraxis in gesellschaftlich anerkannte Normalmodelle resultiert, eine Lebensführung, die sich aus der Perspektive der Erfordernisse gesellschaftlicher Reproduktion als abweichend oder defizitär darstellt. *Ansatzpunkte pädagogischen Handelns sind so betrachtet subjektiv erfahrene Beschädigungen und Begrenzungen selbstbestimmter Lebenspraxis und darin begründete Entwürfe gelingenderen Lebens, deren Ei-*

gensinnigkeit ernst zu nehmen und nicht für vorab gesetzte pädagogische Zwecke zu instrumentalisieren ist.

Eine subjekttheoretische Begründung der Theorie sozialer Arbeit zielt auf eine solche Verbindung von sozialwissenschaftlicher Gesellschaftsanalyse und pädagogischer Handlungstheorie, die Möglichkeiten und Notwendigkeiten sozialpädagogischen Handelns in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen individueller Bildungsprozesse zu bestimmen versucht. Individuelle Bildungsprozesse können dabei als grundsätzlich widersprüchliche Verbindungen von Prozessen der Entfaltung individueller Subjektivität mit Prozessen ihrer Begrenzung und Funktionalisierung in Hinblick auf die Erfordernisse, Zwänge und Möglichkeiten gesellschaftlicher legitimer Normalitätsstandards der individuellen Lebenspraxis verstanden werden. Die Frage 'sind die Individuen Subjekte ihrer Lebenspraxis oder bloße Effekte sozialer Strukturen' ist so gesehen falsch gestellt. Vielmehr ist die Frage, in welchen Formen und in welchen Dimensionen Individuen unter den ihnen auferlegten Lebensbedingungen zu selbstbewußter und selbstbestimmter Lebenspraxis in der Lage sind, empirisch zu wenden. Für die differenten Arbeitsgebiete der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit sind in dieser Perspektive die jeweils spezifischen Konstellationen von sozialen Lebensbedingungen und darauf bezogenen subjektiv-sinnhaften Lebensentwürfen in ihrem Verhältnis zu den Standards gesellschaftlicher Normalität zu thematisieren, ohne daß die normative Orientierung pädagogischen Handelns (Entfaltung von Subjektivität) identisch gesetzt wird mit gesellschaftlichen Modellen normaler Lebensführung wie mit Modellen emanzipatorischer Praxis der Pädagogen selbst.

Gesellschaftlich als abweichend oder defizitär betrachtete Lebenskonstruktionen werden jedoch i.d.R. erst dann zum Gegenstand sozialpädagogischen Handelns, wenn sie sich als solche darstellen (lassen), die aus der eingenommenen oder unterstellten Binnenperspektive der Betroffenen mit Beschränkungen der je individuellen Fä-

higkeit zu autonomer Lebensführung unter den auferlegten sozialen Lebensbedingungen einhergehen (Selbst- und Fremdklientelisierung). Formeln wie 'Hilfe zur Selbsthilfe' unterstellen, daß abweichende Lebenskonstruktionen keine willentlich-bewußt verantworteten bzw. verantwortbaren sind, sondern Resultat sozialer Prozesse, die zu Begrenzungen der individuellen Handlungsfähigkeit geführt haben. Traditionelle Sozialpädagogik unterstellt so eine beschädigte Subjektivität der Klientel, die durch pädagogische Einwirkung (wieder-)herzustellen sei. Ihr Normalisierungsauftrag ist in der Annahme begründet, die (Wieder-)Herstellung von Subjektivität resultiere in der Übernahme sozial legitimer Normalitätsstandards der Lebensführung (Existenzsicherung durch abhängige Erwerbsarbeit, familiäre Gestaltung der individuellen Reproduktion, Akzeptanz der Rolle des Staatsbürgers etc.) und ließe sich darauf begrenzen. Gegen die Zumutung, daß individuelle Selbstbestimmung in der Übernahme von Normalitätsstandards der Lebensführung resultieren soll, hat eine subjektorientierte emanzipatorische Sozialpädagogik die Legitimität von Lebensentwürfen zu behaupten, deren zugrundeliegende Standards von Gerechtigkeit und gelingender Lebenspraxis in klassen-, schichten- oder milieutypischen Erfahrungszusammenhängen begründet sind. Dies erfordert eine Orientierung sozialpädagogischer Forschung und Theoriebildung an den ungeschriebenen Moralempfindungen, Gerechtigkeitsvorstellungen und Lebensentwürfen sozialer Gruppen, deren soziale Benachteiligung als kulturelle Ausschließung auch darin besteht, daß ihnen angemessene Sprach- und Symbolmittel verweigert werden.

Die biographische Verfestigung von sozial auferlegten Erfahrungen der Unfähigkeit, unter den auferlegten Lebensbedingungen autonom handlungsfähig zu sein bzw. zu werden, zu solchen Selbstinterpretationen, in denen die Zielsetzung autonomer Lebenspraxis, die über die bloße Funktionsfähigkeit hinausgeht, prinzipiell als sub-

ektiv nicht erreichbar gilt, begründet ebenso die Erfahrung der Grenzen pädagogischen Handelns wie materielle Dimensionen sozialer Ungleichheit. Das „Klassenunbewußtsein“ (Bourdieu 1984, 724 ff.) sozial Benachteiligter ist wesentlich strukturiert durch das Gefühl, zu aktiver Mitwirkung an politischer Willensbildung, „freiwilliger“ Aneignung von Wissen und selbstbewußter Gestaltung des Alltagslebens nicht in der Lage zu sein (s. Wahl 1990; Scherr 1995a). Die Individuen und sozialen Gruppen strukturell zugemuteten Erfahrungen des Scheiterns an bzw. des Ausschlusses von gesellschaftlichen Normalmodellen autonomer Lebensführung sind ein möglicher Ansatzpunkt eines pädagogischen Handelns, das sich als Mäeutik von Gegenerfahrungen zu strukturell zugemuteter und individuell erfahrener Ohnmacht bestimmen läßt. Es geht hier darum, die Fähigkeit zu selbstbewußtem und selbstbestimmtem Handeln nicht nur als prinzipielle Möglichkeit zu postulieren, die zu achten sei, sondern Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen individuelle Fähigkeiten zu Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung erfahren, stimuliert und weiterentwickelt werden können.

Einen weiteren Ansatzpunkt emanzipatorischer Jugend- und Sozialpädagogik sehe ich darin, daß die Normalmodelle autonomer Lebensführung in industriell-kapitalistischen Gesellschaften keine volle Entfaltung der Potentiale individueller Subjektivität beinhalten, sondern grundsätzlich durch den Zwang zur Anpassung der individuellen Lebenspraxis an die Erfordernisse der abhängigen Arbeit, des Warenkonsums und der familial-privatistischen Lebensführung limitiert sind. Das normative Ziel der (Wieder-)Herstellung subjektiver Autonomie geht nicht in der Einfügung in gesellschaftliche Normalmodelle autonomer Lebensführung auf, sondern verweist auf Dimensionen der bewußt-willentlichen Lebenspraxis von Individuen und Gruppen, die die Entgegensetzung zu den gesellschaftlich hegemonialen Formen individueller Reproduktion beinhalten. In Rede steht hier nicht nur die

bewußte politische Artikulation von Interessen, sondern etwa auch die Entwicklung von individuell angemessenen und gesellschaftlich realisierbaren nicht-berufsfixierten Lebensformen (s. Krafeld 1990).

V. Jugendliche Subjektivität als Objekt der Jugendforschung

Die Notwendigkeit einer eigenständigen Jugendforschung und ihr Nutzen für die Jugendarbeit ist keineswegs selbstverständlich, sondern begründungsbedürftig. Sie setzt voraus, daß Jugendliche und Erwachsene sich wechselseitig nicht in Dialogen über die Gründe und Ursachen ihres Handelns verständigen können, daß es also eines wissenschaftlichen Expertenwissens bedarf, damit Erwachsene in die Lage versetzt werden, Jugendliche zu verstehen. Damit ist nun die Gefahr verbunden, daß Jugendliche zum Gegenstand einer exotisierenden wissenschaftlichen Betrachtung werden, in der sie als für sich selbst und für andere nicht verständliche Fremde gelten. Forschung tritt dann an die Stelle von Formen der dialogischen Auseinandersetzung, Jugendliche sind nicht länger Gesprächspartner, sondern Forschungsobjekte. Eine Theorie und Praxis subjektorientierter Jugendarbeit, in deren Zentrum Formen der kommunikativen Verständigung sowie des gemeinsamen Handelns stehen und die Jugendliche nicht von vornherein als defizitäre Individuen, sondern als selbstbewußtseinsfähige, sprach- und handlungsfähige Individuen betrachtet, kann gleichwohl auf eine Auseinandersetzung mit dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissen über Jugendliche nicht verzichten. Dabei gilt es jedoch die Perspektive eines solchen quasi-ethnologischen Fremdverstehens, das Jugendliche als Forschungsobjekte betrachtet, die sich selbst nicht verständlich sind und die um so besser ökonomisch, politisch und pädagogisch berechenbar und beherrschbar sind, wie die Struktur und Dynamik ihrer Bedürfnisse und Interessen durchschaubar ist, zu vermeiden. Vielmehr ist wissenschaftliches Wissen über Jugendliche hier nur dann und insofern relevant, wie es dazu verhilft, zu Prozessen der Selbstaufklärung von Jugendlichen und

PädagogInnen beizutragen, in denen Gründe und Ursachen von lebenspraktischen Schwierigkeiten, Leidenserfahrungen, von Erfahrungen des Gelingens und des Scheiterns etc. deutlich werden. Sozialwissenschaftliches Wissen ist hier also zum einen als ein Hintergrundwissen relevant, daß PädagogInnen und Jugendlichen dabei helfen kann zu begreifen, auf welche gesellschaftlichen Bedingungen sie sich beim Entwerfen und Realisieren ihrer Lebenspraxis beziehen. Zum anderen wird es dann bedeutsam, wenn eine Verständigung über Handlungsweisen, Wünsche, Bedürfnisse, Probleme und Interessen sowie deren Gründe im Rahmen von Alltagskommunikation nicht mehr möglich ist, wenn die Grenzen solcher Verständigung erreicht sind. Dann bietet sich die Perspektive einer sinnverstehenden Sozialforschung an, die beansprucht, über Methoden eines wissenschaftlich objektivierenden Sinnverstehens sozialer Phänomene (z. B. von jugendkulturellen Symbolen und Praktiken) zu verfügen und die entsprechendes Wissen zur Verfügung stellt.

Jugendliche „verstehen“

Der so formulierte Anspruch des „Verstehens“ ist mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Anforderungen verbunden, die im folgenden diskutiert werden. Bevor die Frage diskutiert wird, was das Wissen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung zum pädagogischen Verstehen Jugendlicher beiträgt, ist deshalb kurz auf die Problematik des pädagogischen Verstehensanspruchs¹¹ einzugehen.

¹¹ . Der Nutzen verstehender Methoden im Kontext sozialwissenschaftlicher Erkenntnisinteressen wird hier dagegen nicht diskutiert. Dort stellt sich die Problematik anders dar, da sozialwissenschaftliche Forschung in aller Regel nicht auf die Ermöglichung einer gemeinsamen Praxis mit den Beforschten, sondern auf das Verfügbarmachen objektivierte Wissens über spezifische Forschungsobjekte zielt.

Verstehen als wissenschaftliches oder pädagogisches Verfahren, das sich spezifischer Theorien und Methoden bedient, setzt - im Unterschied zu alltäglicher Verständigung - eine asymmetrische Kommunikationsstruktur voraus. Erst wenn angenommen werden kann, daß das zu verstehende Individuum sich selbst nicht hinreichend verständlich ist, daß es seine Situation, seine Probleme, Bedürfnisse und Interessen nicht durchschaut und nicht mitteilen kann und wenn diese sich auch einem Beobachter vor dem Hintergrund seines Alltagswissen als auffällig, problematisch oder unverständlich darstellen, werden Theorien und Methoden des Sinnverstehens relevant. Unproblematisch ist diese Annahme nur dann, wenn eine/r selbst Probleme der Selbstverständigung, als z. B. einen psychischen Leidensdruck artikuliert und vor diesem Hintergrund Hilfe einfordert. Nun kann dieser Fall in der Jugend- und Erwachsenenpädagogik keineswegs als Normalfall unterstellt werden. Mit der deshalb im Rahmen der Pädagogik - im Unterschied zur Therapie - zugrundelegenden Unterstellung gegebener Sprach- und Handlungsfähigkeit werden Theorien und Methoden des Verstehens nur insofern bedeutsam, wie sie beanspruchen können, über solche Ursachen und Zusammenhänge Auskunft zu geben, die sich nicht in der Reichweite des verfügbaren Alltagswissens durchschnittlicher normaler Individuen befinden. Genau dies beanspruchen soziologische Forschungsmethoden, deren Ergebnisse deshalb auch prinzipiell in Bildungsprozessen kommuniziert werden können und die zugleich kein Verstehen eines Individuums und seiner psychischen Binnenstruktur beanspruchen. Soziologie untersucht soziale Phänomene, nicht individuelle Persönlichkeiten. Individuen werden folglich als sprach- und handlungsfähige Subjekte betrachtet und beforscht. Ein psychologisches Fremdverstehen auf der Grundlage von Theorien und Verfahren, die im Kontext der Psychotherapie entwickelt wurden, richtet sich dagegen auf die als beschädigt angenommene Subjektivität von Individuen, deren psychisches Leiden vielfach gerade darin besteht, daß sie selbst nicht mehr ver-

ständig sind und deren Fähigkeit zu einem verantwortlichen Handeln deshalb begrenzt ist. Diese Unterstellung ist nun im Kontext der Pädagogik generell nicht legitim, sondern markiert eine notwendige Abgrenzung von Pädagogik und Therapie (s. dazu Dewe/ Scherr 1991). Denn pädagogisches Handeln „hat eine partikulare Perspektive, d. h. es zielt nicht auf die ganze Persönlichkeit, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert werden sollen“ (Giesecke 1989, 13). Vor diesem Hintergrund sind es spezifisch sozialwissenschaftliche, nicht psychologische Theorien und Methoden, welche die primäre Wissensgrundlage einer Jugendpädagogik, die ihre Grenzen als Pädagogik respektiert, bilden können.

Diese Abgrenzung ist auch deshalb wichtig, weil alle Theorien und Methoden, die von sich beanspruchen, Individuen zu verstehen, in der Gefahr stehen, zu Elementen jener subtilen Formen der Menschenbeherrschung zu werden, die den Willen des einzelnen nicht durch Gewalt brechen, sondern sanft manipulieren und die deshalb als Herrschaftsformen schwer erkennbar sind (s. von der Loo/ van Reijen 1992, 196ff.).

Damit ist nicht bestritten, daß psychologisches Wissen - etwa einer als Sozialwissenschaft verstandenen Psychoanalyse - auch für Prozesse der Selbstaufklärung nützlich sein kann, insofern es dazu verhilft, lebensgeschichtliche Erfahrungen zu reflektieren. Im Kontext der Pädagogik ist es jedoch erforderlich, deutlich zwischen einer Auseinandersetzung mit Biographien einerseits und psychotherapeutisch ausgerichteten Eingriffen in die individuelle Identität zu unterscheiden, für die Pädagogik weder zuständig noch kompetent ist.

Jugend - die Problematik eines Grundbegriffs der Jugendarbeit

Es ist keineswegs unproblematisch, einen konkreten Menschen als „Jugendlichen“ wahrzunehmen und zu bezeichnen, sondern bereits eine durchaus folgenreiche Entscheidung. Wenn ein Individuum als „Jugendlicher“, also z. B. nicht als MitschülerIn in der Schule, als Tochter/Sohn in der Familie oder als FreundIn in einer Zweierbeziehung) wahrgenommen wird, dann verbinden sich bereits damit regelmäßig spezifische Vorannahmen, die der gängige Gebrauch des Terminus „Jugend“ impliziert. Der Terminus Jugend ist eine Typisierung; er ordnet Personen in ein gedankliches Raster ein. Solche Typisierungen sind Vorannahmen, Vor - Urteile, die wir benötigen, um die soziale Welt ordnen zu können. Sie tendieren jedoch dazu, den je konkreten Fall schlicht in das verfügbare Vorwissen einzuordnen und dabei an die Stelle einer sensiblen und genauen Betrachtung zu treten¹². Diese Gefahr besteht insbesondere bei einer Typisierung wie „Jugend“, die auf ein außerordentlich reichhaltiges, wissenschaftliches und außerwissenschaftliches Vorwissen verweisen. *Pädagogisches Verstehen kommt ohne solches Vorwissen über Jugend nicht aus. Fallverstehen kommt aber nur dann zustande, wenn dieses Vorwissen kritisch reflektiert und in Bezug zu einer genauen empirischen Betrachtung des Falles gesetzt wird.* Pädagogisches Können besteht nicht zuletzt darin, im Interesse, einen konkreten Fall zu verstehen, diesen gerade nicht unter allgemeine Prinzipien zu subsumieren, als bloß „typischen Fall“ wahrzunehmen, sondern wissenschaftliches Wissen zu nutzen, um die Komplexität und Besonderheit

¹² . Soziologen sprechen dann von einem „subsumtionslogischen“ Vorgehen.

des jeweiligen Falles zu erschließen (s. dazu Dewe u. a. 1995, 15ff.).

Im Rahmen dieses Buches kann kein umfassender Überblick über die Jugendforschung gegeben werden. Diesbezüglich liegt eine Reihe einschlägiger Texte vor, auf die zu verweisen ist (s. Abels 1993; Griese 1987; Hornstein 1990; Hurrelmann 1994; Schäfers 1994).

Alltagswissen über „die Jugend“

Das verbreitete Vorwissen über „die Jugend“ geht um einen davon aus, daß diese Lebensphase eine in besonderer Weise dynamische und zugleich problematische sei. In dieser Lebensphase löst sich der Heranwachsende von seiner Herkunftsfamilie und begibt sich auf der Suche nach einer eigenen sozialen und persönlichen Identität (s. Schäfers 1994). Jugend gilt - insbesondere in der psychoanalytischen Jugendforschung (s. Erdheim 1988) - als Phase eines lebensgeschichtlichen Aufbruchs, einer durch die Psychodynamik der Adoleszenz angestoßenen Ablösung und Befreiung aus der Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie und einer generellen Infragestellung der sozialen Konventionen, Regeln und Normen, die in der Kindheit erworben wurden. *Auf Jugend als eine soziale Gruppe, die gesellschaftliche Veränderungen vorantreibt, wurden und werden vor diesem Hintergrund entsprechende positive Erwartungen, aber auch Ängste und Befürchtungen projiziert.* Konservative Gesellschaftsbeobachter und Pädagogen betrachten die Jugend als eine Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung, der geltenden Regeln und Normen, und der Erziehung der Jugend wird so die Aufgabe zugewiesen, die Kontrolle dieser problematischen Lebensphase zu gewährleisten, „abweichendes Verhalten“ zu verhindern und die schrittweise Anpassung in eine „normale“ Erwachsenenexistenz vorzubereiten (s. dazu Eisenstadt 1966; Cohen 1986). Dagegen setzen manche sich gesellschaftskritisch verstehende Sozialwis-

senschaftler und Pädagogen enorme Hoffnungen auf diese angenommene Eigentümlichkeit Jugendlicher. Der potentiell gesellschaftsverändernde Charakter der Jugend ermögliche, so etwa Bruder und Bruder (1984), „Sympathie mit der Unreife“. Jugendliche sind so betrachtet nicht unfertige Erwachsene, sondern Erwachsene sind ihres Eigensinns, ihrer Spontaneität und Kreativität beraubte Jugendliche (s. Brückner 1972, 39ff.)

Solche Betrachtungen von Jugend als eine grundsätzlich problematische Lebensphase - die in vielfältigen „Katastrophentheorien der Adoleszenz“ (Stiksrud 1994, 77) wissenschaftlich ausformuliert werden - legitimieren Formen der pädagogisch-fürsorglichen Belagerung Heranwachsender, in denen diesen die Fähigkeit zu einer sozial akzeptablen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung ganz allgemein abgesprochen wird. Jugendliche stellen in dieser Perspektive einerseits potentielle Opfer schädlicher Einflüsse, etwa der Massenmedien, der Drogenszenen und abweichender Subkulturen, andererseits potentielle Akteure selbst- und fremdschädigender Verhaltensweisen dar (Aggressivität und Gewalt, Kriminalität, insbesondere Diebstahl usw.).

Unabhängig davon, welche dieser beiden Positionen eingenommen wird: Es handelt sich in beiden Fällen um eine falsche Verallgemeinerung, die übersieht, daß die Mehrzahl der Jugendlichen sich in gewöhnlichen Zeiten mehr oder weniger unauffällig ein- und anpaßt. Deshalb ist es auch nicht zulässig, Jugendlichen ganz generell rebellische bzw. abweichende Tendenzen als quasi-natürliche Eigenschaften dieser Lebensphase zu unterstellen. Vielmehr sind Formen der Anpassung im Jugendalter ebenso nur im Kontext der je konkreten Lebenssituation verstehbar wie Formen des Widerstandes und der Abweichung (vgl. Cohen 1986). Ein sinnverstehender Zugang hat folglich zu klären, mit welchen Gründen und Absichten Jugendliche im Kontext ihrer je konkreten ökonomischen, familiären, schulischen etc. Situation handeln, auf welche (sub-)kulturellen Normen und Werte sie sich da-

bei beziehen, welche konkreten aktuellen Probleme ihrer Lebenssituation oder welche lebensgeschichtlich angehäuften Erfahrungen in auffälligen Verhaltensweisen zur Sprache kommen.

Entmythologisierung des Jugendbegriffs

Jugend ist eine soziale Klassifikation, auf deren Grundlage in modernen Gesellschaften eine bestimmte soziale Gruppe definiert und charakterisiert wird. Soziale Typisierungen und Normierungen von Altersstufen und Lebensphasen¹³ sind darauf bezogen, daß „Wachstum, Verfall und Tod . . . universale Vorgegebenheiten . . . gesellschaftlichen Lebens sind“, deren „Verlauf einer Fülle von gesellschaftlich manipulierbaren Bedingungen unterworfen“ ist (Neidhardt 1970, 10). In jeweiligen gesellschaftlichen Modellen der Altersstufen wird die Zuweisung von sozialen Rechten, Pflichten, Funktionen usw. mit Annahmen über die vermeintlich natürlichen Eigenschaften und Fähigkeiten derjenigen begründet, die eben Kinder, Jugend oder Erwachsene sind. Jugend stellt sich in diesem Kontext zunächst als eine von der Kindheit und vom Erwachsenen sein unklar abgegrenzte Zwischenphase dar: Jugendlichen wird zwar mehr zugetraut und zugemutet als Kindern, ihnen kommen aber - als noch nicht abschließend sozialisierte und noch nicht vollständig autonom handlungsfähige Individuen - die Pflichten und Rechte des Erwachsenen noch nicht umfassend zu.

Sozialgeschichtlich betrachtet entsteht Jugend im modernen Wortsinn im Prozeß der Entwicklung moderner bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften (s. Gillis 1980:

¹³ . M. Kohli (1985) hat den Begriff der „Normalbiographie“ geprägt, der die in industrialisierten Arbeitsgesellschaften dominante Form der Institutionalisierung des Lebenslaufes bezeichnet. Im Zentrum steht hier die Erwerbsarbeit, und der Lebenslauf unterteilt sich in Phasen vor, während und nach der Erwerbstätigkeit.

Mitterauer 1986). Gesellschaftliche Grundlage der Herausbildung einer Jugendphase für alle Heranwachsenden ist zum einen die Veränderung der Erwerbsarbeit im Prozeß der Industrialisierung und ihre Herauslösung aus dem Familienzusammenhang in Verbindung mit der Entstehung eines Systems der Berufsausbildung und der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht (vgl. dazu auch 2. 1. 1.). Das ältere Privileg des Bürgertums, nämlich eine über die frühe Kindheit hinausgehende Befreiung von dem Zwang zur Arbeit und damit die Ermöglichung einer Lebensphase, in deren Zentrum Lernen, Bildung und Ausbildung stehen, wird so in bürgerlich-industriellen Gesellschaften verallgemeinert.

Mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht entwickelt sich eine Vergesellschaftung/ Verstaatlichung der Erziehung der Heranwachsenden, die damit nicht mehr der Herkunftsfamilie bzw. den Lehrherren überlassen bleibt. Diese Verstaatlichung und Verrechtlichung der Erziehung der Jugend bleibt im 20. Jahrhundert nicht auf die Schule begrenzt, sondern schließt in Deutschland die rechtlich kodifizierte außerschulische Jugendpflege ein (s. dazu Giesecke 1971, 17ff.).

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend und ihre pädagogische, schulische und außerschulische Einbindung sind also zwei Seiten eines Prozesses. Von ihren Anfängen an steht die staatlich-öffentliche Jugendpädagogik dabei vor der Aufgabe der Einpassung Heranwachsender in die bestehende gesellschaftliche Ordnung. Zentrale Zielvorgaben sind zu Beginn des 20. Jhdts. die Erziehung zu Fleiß, Tüchtigkeit, Gottesfurcht und Vaterlandsliebe sowie die Bekämpfung von „sittlicher Verwahrlosung“ (s. Blankertz 1982, 155ff.; Giesecke 1971; Krafeld 1984, 21ff.; de Swaan 1993, 67ff.). Die Jugendpflege zu Beginn des 20. Jhdts. richtet sich auch dezidiert gegen die emanzipatorischen Tendenzen der bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegungen (s. Giesecke und Krafeld a. a. O.), die als Gefährdung der staatlich-politischen Ordnung wahrge-

nommen werden. Moderne Jugend ist so betrachtet eine genuin pädagogisch überformte Lebensphase, und staatlich-öffentliche Jugendpädagogik ist - historisch betrachtet - zunächst eine Pädagogik der Fürsorge und der „Gegen-Emanzipation“ (Giesecke 1971, 17).

Die Herausbildung der modernen, zunächst spezifisch europäischen Gestalt von Jugend hat die kulturelle Institution des „european marriage pattern“ zur Voraussetzung (s. Mitterauer 1986, 27ff. und 97ff.). Dieses Heiratsmuster bindet das Recht auf eigene legitime Sexualität an die Heirat, die ihrerseits ökonomische Eigenständigkeit voraussetzt. Zum Erwachsenen wird man demnach erst dann und dadurch, daß man sich von der Herkunftsfamilie ökonomisch unabhängig macht, also eine Erwerbsarbeit aufnimmt und erst damit zugleich das Recht auf die Gründung einer eigenen Familie und damit auf Ausübung legitimer Sexualität erwirbt.

Weiter gehört zur Sozialgeschichte der Jugend wesentlich der Prozeß des „making of the youth“ (s. Gillis 1980): Gillis (ebd., 141ff.) bezeichnet damit den Prozeß einer Selbsterzeugung der Jugend im Sinne der von Heranwachsenden - bzw. deren Stellvertretung im öffentlichen Diskurs beanspruchenden Erwachsenen - propagierten Idee einer eigenständigen Lebensform, einer Jugendkultur mit eigenen, der Erwachsenenengesellschaft entgegengesetzten Werten, Normen und Idealen, wie sie insbesondere von den bürgerlichen Jugendbewegungen des frühen 20. Jhdts., aber auch von jugendbewegten PädagogInnen formuliert wurde. Nicht nur sozialhistorisch bedeutsam ist, daß in der Betrachtung der Auseinandersetzungen über die gesellschaftliche Bedeutung von Jugend, die Eigenschaften, Rechte, die Erziehungsbedürftigkeit etc. von Heranwachsenden, Jugendliche selbst, insbesondere Jugendbewegungen als ein sozialer Akteur - und eben nicht nur als ein Objekt von Definitionsprozessen - zu berücksichtigen sind.

Jugend entsteht so - historisch betrachtet - als die sozial institutionalisierte Gruppe der Gleichaltrigen, für die

gilt, daß sie noch nicht den Zwängen der eigenen Erwerbsarbeit unterliegen und ökonomisch abhängig, zum Lernen in außerfamilialen Einrichtungen verpflichtet sowie von legitimer Sexualität ausgeschlossen sind. Jugend ist ein genuin soziales Phänomen, gerade kein Element einer „natürlichen“ Ordnung von Altersstufen und Lebensphasen, der „natürliche“ Eigenschaften derjenigen entsprechen, die diese Lebensphase durchlaufen.

Funktionen der Wissenschaften von der Jugend

Den Wissenschaften kommt im Prozeß der Herausbildung und Formierung von Jugend eine doppelte, überaus ambivalente Funktion zu: Sie sind sowohl in den folgenreichen Prozeß der Produktion des Wissens über Jugend eingeschlossen, als auch eine Beobachtungsinstanz dieses Prozesses. Soziologen, Psychologen und Erziehungswissenschaftler stellen den sozialen Praktiken der Rechtssetzung und -durchsetzung, der Erziehung und Bildung, der Sozial-, Schul-, Jugend- und Arbeitsmarktpolitik und eben auch der Erziehung und Bildung ein Wissen darüber zu Verfügung, was jugendgemäße Praktiken (Rechtsverordnung, Erziehungsstile, Fördermaßnahmen etc.) sind und tragen somit dazu bei, daß diejenigen, die nach jeweils anerkannten Definitionen¹⁴ als „Jugendliche“ gelten, anders behandelt werden als Kinder und Erwachsene. Veränderungen des wissenschaftlichen Wissens über Jugend - so etwa des wissenschaftlichen Wissens über den lebensgeschichtlichen Zeitpunkt des Übergangs vom Kind zum Jugendlichen bzw. vom Jugendlichen zum Erwachsenen - können so zu Veränderungen der Lebenswirklichkeit Heranwachsender selbst beitragen, etwa zu einer zeitlichen Ausdehnung von Rechtsansprüchen nach

¹⁴ . Solche Definitionen sind etwa rechtliche Altersabgrenzungen, für deren Begründung und Veränderung in der Rechtssetzung wiederum wissenschaftliches Wissen verwendet wird.

dem Jugendhilferecht, zur Unterwerfung von Kriminalisierten unter das Jugend- oder Erwachsenenstrafrecht, zur Zuteilung oder Verweigerung politischer Rechte oder zur Veränderung des pädagogischen Handelns in Familien, Schulen und Heimen führen. Die Sozial- und Humanwissenschaften sind so in den Prozeß der Definition und Gestaltung von Jugend involviert und beanspruchen zugleich, über diesen Prozeß objektiv gültiges Wissen verfügbar zu machen. Denn Definitionsmacht in bezug auf die Fragen, ob es sinnvoll ist, Jugendliche von Kindern und Erwachsenen als einen eigenen Menschentypus zu unterscheiden, welche Eigenschaften diesen Menschentypus kennzeichnen und welche Regeln des Umgangs mit den so konstruierten „Jugendlichen“ daraus abzuleiten sind, kommt in modernen Gesellschaften primär den Wissenschaften zu.

Mit der wissenschaftlichen Rede von Jugend geht nun regelmäßig die Annahme einher, daß es „typische jugendliche Verhaltensweisen und Einstellungen gibt“, die eine besondere Weise des Verstehens und des Umgangs mit denjenigen rechtfertigen, die je nach zugrundegelegter Klassifikation als Jugendliche gelten. Dies gilt insbesondere für den Umgang mit den Formen des abweichenden Verhaltens Jugendlicher, die einen erheblichen Teil dessen ausmachen, was im Alltag und in den Wissenschaften als jugendtypisch gilt. Wenn Jugendliche Verhaltensweisen praktizieren, die geltende Normen verletzen, dann wird dies in politischen und pädagogischen Diskursen, aber auch seitens der Jugendforschung selbst, regelmäßig als Ausdruck der besonderen Problematik des Jugendseins interpretiert, deren Darstellung als eine der zentralen Leistungen der Jugendforschung gilt. Werden politische, soziale und kulturelle Formen des abweichenden Verhaltens also als Handeln von Jugendlichen wahrgenommen, dann bedeutet dies in der Folge, daß sie den Handelnden nicht als rational begründete und verantwortete Handlungen zugerechnet werden. Denn der Begriff Jugend impliziert nach gängigem Verständnis ja nicht nur

ein Wissen über die ökonomischen, rechtlichen etc. Bedingungen, denen Heranwachsende, z. B. als Schüler, Auszubildende, Studenten oder Arbeitslose unterliegen, sondern immer auch die Annahme eines jugendtypischen, d. h. sozial und entwicklungspsychologisch bedingtes Fehlens jener rationalen und verantworteten Handlungsfähigkeit bzw. einer stabilen persönlichen Identität, die man Erwachsenen regelmäßig unterstellt.

Jugendtypisches Verhalten?

Mit der Tendenz zu einer Verlängerung der Dauer ökonomischer Abhängigkeit von der Herkunftsfamilie bzw. der staatlichen Alimentation in Folge der Ausdehnung der Ausbildungszeiten wird diese verhaltenstypisierende Seite des Jugendbegriffs zunehmend wichtiger - immer mehr Menschen gelten als Jugendliche - als auch problematischer: Jugendtypisches Verhalten kann nun auch Individuen zugerechnet werden, die zwar - z. B. als 25jährige Studenten - längst rechtsmündig sind, die aber aufgrund ihres sozialen Status noch als postadoleszente Jugendliche¹⁵ gelten. Deutlich wird an diesem Beispiel jedoch auch, daß es vor einer Analyse eines konkreten Falles (Einkommensquellen, Familienstand, Handlungsmotive etc.) und unabhängig von einer klaren Qualifizierung des Jugendbegriffs zweifellos nicht zulässig sein kann, die Frage zu entscheiden, ob ein 25jähriger Student noch Jugendlicher oder schon Erwachsener ist.

Die soziale Zuschreibung jugendtypischen entwicklungsbedingten Verhaltens ist nun unter subjekt- und emanzipationstheoretischen Gesichtspunkten ein durchaus zweiseitiges

¹⁵ . Als postadoleszente Jugendliche gelten Individuen dann, wenn sie als über 20jährige nach sozialem Status noch ökonomisch abhängige Schüler oder Studenten sind, entwicklungspsychologisch und rechtlich aber bereits als Erwachsene gelten. Siehe zu diesem Terminus Zinnecker 1981, 101f.

spältiges Phänomen. Denn die Zuschreibung jugendtypischen Verhaltens bedeutet einerseits insofern Entmündigung, wie dem Individuum die volle Verantwortung für sein Handeln nicht zugestanden und ihm in der Folge zugemutet wird, sich über angemessenes Verhalten belehren bzw. sich zum voll zurechnungsfähigen Handlungs-subjekt erst erziehen lassen zu müssen. Andererseits begründet solche Entmündigung im Fall abweichenden Verhaltens einen partiellen Sanktionsverzicht bzw. die Ersetzung von Sanktionen durch Erziehung.

VI. Grundmerkmale von Jugendlichen in modernen Gesellschaften: Schule, Ausbildung, Sexualität

In Konsequenz der dargestellten Problematik wird im folgenden nun nicht versucht, „die Jugend“ als eine vermeintlich homogene soziale Gruppe, ihre Eigenschaften, Lebensbedingungen und Lebensformen zu beschreiben, sondern werden gesellschaftliche Bedingungen dargestellt, welche die Lebensphase Jugend spezifisch strukturieren sowie von der Kindheit und der Erwachsenenexistenz abgrenzen.

Dabei ist grundsätzlich davon auszugehen, daß es „die Jugend“ nicht gibt, sondern daß diese Lebensphase in sozial ungleiche Jugendlichen differenziert ist. Sozial differenzierte Jugendlichen unterscheiden sich nach den materiellen Lebensbedingungen und den Ressourcen (Geld, Bildung, soziale Beziehungen etc.), über die Heranwachsende als Angehörige sozialer Klassen und Milieus verfügen, nach den ihnen im Schulsystem zugewiesenen Positionen, nach den innerhalb des jeweiligen soziokulturellen Milieus tradierten, intern geschlechtsspezifisch ausgeprägten Lebensstilen und Lebensentwürfen, nach den

jugendkulturellen Milieus und Szenen, denen sich Jugendliche zurechnen sowie nach den differenzierten Entwicklungsaufgaben (s. u.), die Jugendlichen jeweils gestellt werden. Hinzu kommen weitere Differenzierungen, die sich etwa aus städtischen oder ländlichen Lebensbedingungen, regionalen Traditionen und aus ethnisch-kulturellen Zuordnungen ergeben (vgl. dazu z. B. Bommers 1990 und 1993; Brenner & Grubauer 1991; Flaake 1992; Lenz 1988; Scherr 1995a; Willis 1979; Terlitt 1996; Zinnecker 1986)¹⁶.

Entsprechende soziale Unterscheidungen lassen sich nicht in eine klare Hierarchie eintragen. Ob ein Jugendlicher sich z. B. eher als Junge/ Mädchen oder aber als „Deutscher“/ „Türke“ oder aber als Arbeiter/ Schüler definiert, wie er dies tut und was daraus für sein Handeln folgt, ist gesellschaftlich nicht determiniert. Gleichwohl

¹⁶ . Bezogen auf klassenspezifische Jugenden hat m. E. Zinnecker (1986) das differenzierteste, an die Soziologie P. Bourdieus anschließende Modell vorgelegt. Geschlechtsspezifische Jugenden sind, in aller Regel in Absehung von jeweiligen klassenstrukturellen und klassenkulturellen Überformungen des sozialen Geschlechts, als Forschungsgegenstand inzwischen gängig. Letzteres gilt auch für Migrantenjugendliche, für die ohnehin ganz generell angenommen wird, daß sie sich von „deutschen“ Jugendlichen unterscheiden. Die Anerkennung des Sachverhaltes, daß es die Jugend als eine homogene soziale Gruppe nicht gibt, etabliert so ein vielfältiges Forschungsfeld, dessen theoretische und empirische Perspektiven jedoch disparat und dessen Fragestellungen vielfach von externen Vorgaben (politische Themenvorgaben, massenmediale Themenkonjunkturen, pädagogische Problembenennungen) abhängig sind. Eine übergreifende und integrative Theorie der Jugenden ist gegenwärtig nicht in Sicht. Sie wäre m. E. am ehesten noch in Weiterentwicklung der von P. Bourdieu dargestellten Theorie sozialer Klassen möglich, in deren Zentrum die Frage nach der Konkurrenz sozialer Klassen um die Erreichung bzw. Bewahrung von Positionen im Gefüge der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ungleichheiten steht.

beziehen sich Jugendliche im Prozeß ihrer Selbstdefinition auf die gesellschaftlich verfügbaren Vorgaben und sie tun dies in konkreten materiellen Lebensbedingungen.

Solche sozialen Vorgaben legen aber nicht fest, wie sich ein konkreter Jugendlicher verhält. Sie konturieren einen Raum des sozial wahrscheinlichen, durchschnittstypisch erwartbaren Handelns. Annahmen über das, was z. B. für „Arbeiterjugendliche“ oder „GymnasialInnen“ oder „Jugendliche aus Migrantenfamilien“ sozial typisch ist, können aber die genaue um umfassende Betrachtung des Falles nicht ersetzen. Denn konkrete Jugendliche gehören immer mehreren solcher Kategorien an und sie sind selbstbestimmungsfähige, besondere Einzelne, nicht einfach Exemplare eines Typus. Hilfreich sind entsprechende sozialwissenschaftliche Studien deshalb dazu, die eigene Betrachtung eines Falles anzureichern, Hintergrundwissen zur Verfügung zu stellen und Fragestellungen - aber eben keine Antworten - vorzugeben, die für das Fallverstehen hilfreich sein können.

Strukturmerkmale der Lebensphase Jugend

Der besonderen Gestalt der Jugendphase in modernen Gesellschaften liegt darüber hinaus eine Reihe spezifischer Bezugsprobleme zugrunde, die im folgenden skizziert werden.

Die schulische Konstitution von Jugend

Zielperspektive des Erwachsenwerdens kann in marktwirtschaftlich-kapitalistischen Gesellschaften für die Bevölkerungsmehrheit der Arbeiter, Angestellten, Beamten und kleinen Selbständigen in der Regel nicht die Übernahme der von den Eltern eingenommenen ökonomischen Funktion und ihrer sozialen Position sein, sondern ist die Vorbereitung auf die eigene Erwerbstätigkeit als Lohnabhängiger. Dabei ist es nicht gesichert, daß irgend-

eine Übereinstimmung mit dem konkreten Anforderungsprofil der Arbeitstätigkeit der Eltern besteht. Berufe und soziale Positionen können nicht vererbt werden. Vor dem Hintergrund dieses Bezugsproblems werden eigenständige Institutionen für die berufliche Qualifizierung gesellschaftlich durchgesetzt, die schulisch-berufliche Ausbildung wird gesellschaftlich institutionalisiert, die soziale Position des Schülers hervorgebracht sowie als Bestandteil der rechtlich-kulturellen Ordnung der „Normalbiographie“ (s. Kohli 1985) etabliert. Insofern kann sozialhistorisch und systematisch behauptet werden: Schule „ist die Institution und das Medium, mit dessen Hilfe Jugend vor allem konstituiert wird“ (Hornstein 1990, 27). Kernelement von Jugend im modernen Sinne des Begriffs ist demnach das Schülerseins, d. h. die partielle Herausnahme einer Altersgruppe aus den übrigen alltäglichen Lebensvollzügen und ihre Zusammenfassung zu altershomogenen Lerngruppen in einer eigenständigen als Erziehungs- und Bildungsinstanz verfaßten Institution.

Schulische und außerschulische Sozialisation bereiten jedoch nicht nur auf die Teilhabe am Arbeitsmarkt, sondern auch an anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (Recht, Politik, Kultur usw.) vor. Auch diesbezüglich erfolgt Lernen unter der Maßgabe, daß Form und Ausmaß der individuellen Teilhabe nicht von vornherein festgelegt sind.

Hornstein (ebd.) charakterisiert die hierin begründete moderne Struktur des Prozesses der Sozialisation und der gesellschaftlichen Positionierung der Heranwachsenden als „*Integration durch Separation*“. D. h. : Die Vorbereitung auf die Übernahme von Erwachsenen- und Erwerbstätigenrollen erfolgt nicht mehr in der Form eines Erlernens dieser Rollen durch die alltägliche Beobachtung von und die Teilnahme an Lebens- und Arbeitsvollzügen, sondern durch ein vorbereitendes Lernen in Schulen und außerschulischen Erziehungsinstanzen, die ausdifferenzierte Lernorte, in denen abstrakt-allgemeine, beruf-

sunspezifische Basisqualifikationen erworben werden. Familie verliert die Funktion eines umfassenden Arbeits- und Lebenszusammenhanges; sie wird zu einem Ort der Emotionalität und Intimität.

Das soziale Konstrukt „Jugend“ hat so betrachtet eine institutionelle Grundlage in der Struktur moderner Gesellschaften: Jugend als handelnde soziale Gruppe (Jugendbewegungen, Jugendkulturen), als Kulturwertidee (Jugendlichkeit als Lebensform bzw. als Ideal) und als Objekt pädagogischer Bemühungen basiert auf der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Schülerseins sowie der sich darin ggf. anschließenden Lebensweisen als Auszubildender oder Student.

Der analytische Gewinn dieser These der schulischen Konstitution von moderner Jugend liegt darin, daß sie es erlaubt, zahlreiche sogenannt jugendtypische Phänomene als Implikationen des Schülerdaseins zu analysieren. So läßt sich etwa das Jugendphänomen der Gleichaltrigen Gruppen (Cliques, peer-groups) als ein Aufgreifen der schulisch institutionalisierten altershomogenen Gruppen in der Freizeit interpretieren.

Zugleich wird deutlich, daß soziale Ungleichheit in der Jugendphase gesellschaftlich institutionell nicht nur durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen in und die unterschiedliche Ressourcenausstattung durch die Herkunftsfamilie bedingt ist, sondern durch ein sozial selektives Schul- und Hochschulsystem hervorgebracht und verstärkt wird. Nach wie vor ist Chancengleichheit im Bildungssystem nicht realisiert und die Wahrscheinlichkeit des sozialen Aufstiegs durch Bildung eher gering (vgl. dazu zuletzt Silbereisen u. a. 1996, 331ff.)

Jugendliche als Subjekte und Objekte sexuellen Behrens

Konstitutiv für die soziale Konstruktion von Jugend ist die Annahme der kindlichen Asexualität in Verbindung mit der sozialen Markierung von Jugendlichen als poten-

tielle Subjekte sexuellen Begehrens. Obwohl in den Sozialwissenschaften nicht bestritten wird, daß „die Geschlechtsreife das entscheidende, auslösende Moment für das Jugendalter ist“ (Schäfers 1994, 96) und obwohl die zentrale Bedeutung der Sexualität und der Geschlechterbeziehungen für Jugendliche kaum zu übersehen ist, widmen sich jugendsoziologische, jugendpsychologische und jugendpädagogische Texte diesem Thema jedoch erstaunlicherweise selten ausführlich.

Nicht das tatsächliche, individuell auftretende Eintreten der physischen Geschlechtsreife, sondern die soziale Fremd- und Selbstzuschreibung sexuellen Vermögens und Begehrens liegt dem Übergang vom Kind zum Jugendlichen zugrunde¹⁷. Die Zuschreibung sexuellen Begehrens ist nun zwar in allen historisch bekannten und gegenwärtigen Gesellschaften als ein Phänomen identifizierbar, auf das sich Regulierungen der Jugendphase beziehen. Die mit der Sexualität Jugendlicher verbundenen historisch-gesellschaftlichen Bezugsprobleme bestehen darin, unerwünschten Nachwuchs zu verhindern, dessen Versorgung Jugendliche als materiell unselbständige nicht sicherstellen können, sowie darin, daß der Disziplinierung der Sexualität eine basale Bedeutung für die Einpassung des Einzelnen in die bestehende Gesellschaftsstruktur zukommt (s. Harris 1989, 332ff.). Diese Bezugsprobleme legen jedoch keineswegs fest, welche Bedeutung und welche Funktion der Geschlechtlichkeit und Sexualität Jugendlicher zugeschrieben werden sowie ob und in welchen Formen sexuelle Praktiken für die Heranwachsende gesellschaftlich als legitim gelten. Zudem sind die jeweiligen Regulierungen der Sexualität geschlechts-, klassen- und milieuspezifisch differenziert.

In modernen europäischen Gesellschaften beruhen die Regulierungen der jugendlichen Sexualität historisch ei-

¹⁷. Diese Differenz wird in der psychoanalytischen Jugendforschung (s. Erdheim 1988) weitgehend ignoriert.

nerseits auf dem erwähnten „european marriage pattern“, (s. o.), andererseits auf den Normen, Werten und Normalitätsstandards einer patriarchalischen Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, welche an die soziale Identifikation des Geschlechts (im Sinne von „sex“) weitreichende Konzeptionen eines sozialen Geschlechts (im Sinne von gender) bindet (s. dazu Brück u. a. 1992). Zur Jugendphase gehört vor diesem Hintergrund nicht nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität, sondern auch die Auseinandersetzung mit geschlechtstypischen Verhaltenserwartungen und Eigenschaftszuschreibungen.

Während als Bestimmungsmerkmal für moderne Jugend bis ca. Ende der 60er Jahre die Bindung legitimer sexueller Beziehungen an den Erwachsenenstatus gelten kann, ist dieses Merkmal zwischenzeitlich offenkundig hinfällig geworden (s. von Trotha 1982). Ab der mittleren Adoleszenz gilt heterosexuelle Sexualität im Rahmen von Partnerschaften zwischenzeitlich nicht nur als legitim, sondern sind Heranwachsende damit konfrontiert, daß vorheilige sexuelle Erfahrungen von ihnen durchschnittstypisch normativ erwartet werden. Bestandteil der kulturellen Norm Jugendlichkeit ist zudem die Verbindung von Jugendlichkeit mit dem Attribut der körperlichen und sexuellen Attraktivität.

Dies ist ein Aspekt einer weiterreichenden Veränderung der Generationenbeziehungen: War traditionell Erwachsensein dem Jugendsein vorzuziehen, so kann insofern von einer Verjugendlichung der Gesellschaft gesprochen werden, wie Persönlichkeitseigenschaften, die als jugendlich gelten (Sportlichkeit, Gesundheit, Flexibilität) zu gesellschaftlichen Leitwerten avanciert sind (vgl. Ferchhoff 1993).

Die Lebensphase Jugend wird in modernen Gesellschaften durch gesellschaftliche Praktiken konstituiert, die auf die Bezugsprobleme der Integration in gesellschaftliche Teilsysteme (Arbeitsmarkt, Recht usw.) und der sozialen Regulierung der Sexualität verweisen. Darauf bezogene institutionelle und rechtliche Regulierungen sowie kultu-

relle Normalitätseurwürfe, Normen, Werte etc. konturieren die jeweils besondere soziale Gestalt jeweiliger Jugendlichen, die historisch veränderlich sowie klassen-, milieu- und geschlechtsspezifisch ausgeprägt sind.

Normen angemessener jugendlicher Entwicklung

Gesellschaftliche Normen und Erwartungen, in denen festgeschrieben ist, was jeweils dominante Vorstellungen über eine „gesunde“ und angemessene Entwicklung Jugendlicher sind, werden - deklariert als wissenschaftliches Wissen über eine altersgemäÙe Entwicklung - in dem zuerst von Havinghurst (1972) formulierten, in der neueren Literatur zur Jugendforschung vielfach weiterentwickelten Konzept der Entwicklungsaufgaben dargestellt. (s. dazu Fend 1990: 12ff. ; Hurrelmann 1994, 31ff. ; Lenz 1988; Oerter 1985). Als von Jugendlichen zu bewältigende Entwicklungsaufgaben werden soziale Zwänge und Erwartungen dargestellt, denen sich Individuen in der Lebensphase Jugend gegenübersehen und mit denen sie in unterschiedlicher Weise umgehen. *Das Konzept der Entwicklungsaufgaben erlaubt es insofern, Jugendliche als aktiv handelnde Subjekte ihrer Lebenspraxis zu betrachten, die sich - im einzelnen konkret zu bestimmenden - sozialen Anforderungen gegenübersehen, deren Bewältigungsmodus Wissenschaftlern und Pädagogen zum Kriterium für Antworten auf die Frage erklären, ob es sich um eine gelungene Lebensbewältigung und eine „lebens-tüchtige Persönlichkeit“ (Fend 1990, 12) handelt.* Zwischen quasi-natürlichen Entwicklungsaufgaben (so z. B. Akzeptieren der eigenen Körperlichkeit) und spezifisch gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen und Normalitätserwartungen wird im Konzept der Entwicklungsaufgaben jedoch nicht deutlich genug unterschieden. Es tendiert insofern dazu, gesellschaftliche Zwänge als natürliche Entwicklungsbedingungen darzustellen.

Ein grundlegendes Problem dieses Konzepts liegt in der Folge darin, daß keineswegs klar ist, wie diese Entwicklungsaufgaben wissenschaftlich, d. h. unabhängig von

gesellschaftlich jeweils dominanten Normen, zu bestimmen sind. Während bei Havinghurst (1972) ein mit konventionellen Vorannahmen stark überformtes Konzept vorgelegt wurde, versucht Hurrelmann (1994, 33f.) eine nicht von vornherein mit den dominanten sozialen Normen und Konventionen übereinstimmende Fassung zu formulieren, welche die Entwicklungsaufgaben wie folgt faÙt:

1. Entwicklung der „intellektuellen und sozialen Kompetenz“, die zur schulischen und beruflichen Qualifizierung „mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen“ befähigt, welche die Basis einer eigenständigen beruflichen Lebensführung bildet.
2. „Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle und des sozialen Bindungsverhaltens“; weiter spricht Hurrelmann (1994, 34) vom Aufbau „heterosexueller Partnerbeziehungen“, welche die Basis der Gründung einer eigenen Familie bilden können;
3. „Entwicklung eigener Handlungsmuster“, bezogen auf den Freizeit- und Konsumbereich sowie eines eigenen Lebensstils;
4. „Entwicklung eines Werte- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewußtseins“ mit dem Ziel einer „verantwortlichen Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen im kulturellen und politischen Raum“.

Das Konzept eröffnet - gerade indem es konventionelle Normen zugrundelegt - kritisch interpretiert die Möglichkeit, die sozialen Erwartungen und Normierungen zu analysieren, mit denen Jugendlichen konfrontiert sind sowie zur Untersuchung der gesellschaftlichen, d. h. der sozial ungleichen Formen der Ermöglichung und Behinderung einer entsprechenden, sozial akzeptierten und als wünschenswert betrachteten Entwicklung. Als Problematik des Konzepts ist weiter zu erwähnen, daß es keine klassen-, milieu- und geschlechtsdifferenzierenden Aussagen über die jeweiligen Ausprägungen dieser Entwicklungs-

aufgaben innerhalb sozialer Gruppen und gegebenenfalls anzunehmende zusätzliche Entwicklungsaufgaben enthält.

Jugendkonzepte im Raum sozialer Klassen

Mit der Annahme, daß Entwicklungsaufgaben von den spezifischen Erwartungen abhängen, die innerhalb sozialer Gruppen an Heranwachsende gestellt werden, wird es erforderlich, ein differenziertes Konzept zu entwickeln, daß diese sozial typischen Konzepte von Jugend analysiert. In Anlehnung an Bourdieu (1984 und 1993) und Zinnecker (1988; vgl. auch Vester u.a. 1993) soll hier deshalb ein heuristisches Modell skizziert werden, das es erlaubt, verschiedene Jugendkonzepte auf die Lebenslagen sozialer Klassen zu beziehen. Unter Jugendkonzepten verstehe ich dabei das innerhalb einer sozialen Gruppe typischerweise verbreitete Verständnis der lebensgeschichtlichen Bedeutung dieser Lebensphase und der in der Jugend zu bewältigenden Aufgaben. Solche Jugendkonzepte sind nicht notwendig - wie etwa in den Bildungsromanen des Bildungsbürgertums - bewußt ausformuliert. Sie sind in Annahmen über die erwartbare Zukunft der Heranwachsenden begründet, verleihen der jeweiligen Jugend mit dem Blick auf die als wahrscheinlich betrachtete Zukunft einen bestimmten Sinn. Erwachsene und Jugendliche innerhalb einer Klasse können verschiedene Jugendkonzepte vertreten, die sich z. B. in der Frage unterscheiden, ob es darum gehen soll, die Jugendphase im Interesse der Zukunftssicherung zu nutzen oder aber sie nur zu leben, da Aussichten auf eine sichere Zukunft ohnehin nicht bestehen.

Dem liegt die Überlegung zugrunde, daß Jugend immer auch eine Phase der sozialen Positionierung, d. h. der Vorbereitung auf die künftige berufliche Position ist. Soziale Klassen können nun danach unterschieden werden, worin sich ihre berufliche und soziale Position im Gefüge der sozialen Ungleichheit begründet, wobei vor allem

zwischen ökonomisches Kapital (Geldvermögen, Besitz, Einkommen) einerseits und kulturellem Kapital (Bildungszertifikate, Wissen) andererseits unterschieden wird. *Soziale Klassen können dann soziologisch nach der für sie typischen Mischung aus ökonomischem und sozialem Kapital bestimmt werden. Für die Erhaltung oder Verbesserung der sozialen Position eines Jugendlichen in einer bestimmten sozialen Klasse lassen sich vor diesem Hintergrund jeweils spezifische Bedingungen und Anforderungen angeben, die ein klassenspezifisches Jugendkonzept konturieren.*

So ist etwa die Berufsgruppe der akademischen Intelligenz (z. B. Gymnasiallehrer, Hochschullehrer, Forscher) durch die Verfügung über eine relativ hohes Volumen an kulturellem Kapital charakterisiert. Jugendliche, deren Eltern dieser Berufsgruppe angehören, können eine ähnliche soziale Position in der Regel nur dadurch erreichen, daß sie selbst eine lange Bildungslaufbahn absolvieren - Bildung ist nicht, wie Geld und Vermögen, direkt vererbbar - und sie können dies unter günstigen Bedingungen tun (im Rahmem familiärer Unterstützung relativ viel verfügbares Geld, Zugang zu internen Kenntnissen des akademischen Betriebs und der Laufbahnen, hohe Wertschätzung von allgemeiner Bildung). Jugend stellt sich dann typischerweise als eine langgestreckte Phase der Persönlichkeitsentwicklung dar, in der man es sich leisten kann und soll, sich auch solches Wissen und solche Qualifikationen anzueignen, deren Zweckbestimmungen für den späteren Beruf noch nicht offenkundig sind. Dagegen treten zwar auch die Kinder aufstiegsorientierter Mittelklassen (z. B. mittlere Angestellten- und Beamtenpositionen) vielfach in akademische Studiengänge ein. Jedoch ist hier das Geld zur Finanzierung einer Bildungslaufbahn knapper und sind die Binnenkenntnisse akademischer Laufbahnen geringer. Dies führt typischerweise zu klar zweckgerichteten, an beruflicher Qualifizierung unmittelbar ausgerichteten und kurzen Bildungslaufbahnen, in denen auf „verschwenderische“ und riskante Umwege verzichtet wird. Ganz anders stellt sich Jugend dagegen

für Kinder aus den sozialen Klassen der kapitalschwachen Lohnabhängigen, also etwa der formal gering qualifizierter ArbeiterInnen, dar. Hier ist Jugend typischerweise - sofern kein sozialer Aufstieg durch Bildung angestrebt wird - von vornherein als eine relativ kurze Übergangsphase definiert. Mit dem Blick auf die sichtbaren Mühen und Zwänge der Erwachsenenexistenz (harte Arbeit, Existenzsicherung bei relativ geringem Einkommen) liegt es hier nahe, Jugend - z. B. in erlebnis- und actionorientierten Jugendkulturen - auszuleben. Quellen des Stolzes und Selbstwertgefühls können hier nicht Bildung und Wissen sowie die Antizipation der künftigen beruflichen Position, aber z. B. physische „männliche“ Stärke, die kompetente Beherrschung technischer Objekte, sportliche Leistungen oder sexuelle Attraktivität sein. Solche - zweifellos ungenauen Überlegungen sollen darauf hinweisen - daß das, was Jugendliche aus ihrer Jugend machen, von ihnen eben keineswegs frei erfunden wird, sondern daß sich die Formen, in denen die Lebensphase Jugend durchlaufen und gestaltet wird, unter die sozialen Klassen unterscheidenden Bedingungen entwickeln.

Im Sinne einer groben Vereinfachung können in Anlehnung an Zinnecker (1988) folgende Jugendkonzepte benannt und sozialen Lebenslagen zugeordnet werden. Es handelt sich um ein grobes und unvollständiges, aber heuristisch hilfreiches Schema (s. Abb. 3).

Abbildung 3 Jugendkonzepte und Lebenslagen

Hohes Kapitalvolumen

Jugendkonzepte	Kulturelle und lohnabhängige Klassenfraktionen	Ökonomische Klassenfraktionen
Langgestreckte Jugendphase, Bildungsmoratorium, Jugend als Experimentierraum, postadoleszente Jugend	Akademische Intelligenz, gehobene Bildungsberufe (z. B. Gymnasiallehrer, Rechtsanwälte): Jugend als langgestreckte Phase der Persönlichkeitsentwicklung, der Bildung und der Qualifizierung für akademische Berufe	Gutsituierte Selbstständige, Führungskräfte in Großunternehmen: Jugend als Phase der Vorbereitung (in der Regel durch ein akademisches Studium) auf die Übernahme des elterlichen Erbes, z. B. den Eintritt in eine Führungsposition im elterlichen Unternehmen.
Jugend als zeitlich begrenzte Ausbildungszeit, als Phase der disziplinierten Vorbereitung auf die Erwachsenenexistenz;	Qualifizierte Angestellte, Beamte und Facharbeiter: Jugend als Phase, in der ein Zwang zum Lernen und zur Qualifizierung, um das zur Statussicherung oder Statusverbesserung notwendige kulturelle Kapital zu erwerben.	Mittlere und kleine Selbstständige: Jugend als Lehrzeit, die auf die Übernahme des elterlichen Unternehmens oder aber die Begründung einer eigenständigen beruflichen Existenz gerichtet ist.
Jugend als zeitlich eng begrenzte Phase des Auslebens der Zeit, in der die Zwänge der Erwachsenenexistenz	Einfache Angestellte und Beamte, angelehrte Arbeiter: Jugend als Phase der Bewältigung von schulischen	

noch nicht greifen sowie der Auseinandersetzung mit den vorgefundenen schulisch-beruflichen Qualifikationszwängen; aber auch: Jugend als Phase anstrengender Bemühungen um Chancen des sozialen Aufstiegs	Qualifikationszwängen, um überhaupt Aussichten auf eine qualifizierte Arbeit zu haben; Bemühungen um einen sicheren und einigermaßen gut bezahlten Arbeitsplatz.	
Jugend als Phase der Anstrengungen, eine halbwegs sichere soziale Position durch Auseinandersetzungen mit als bewältigbar betrachteten Qualifikationsmöglichkeiten zu erlangen, oder Jugend als erlebnisorientierte Phase ohne greifbare Zukunftsperspektiven	Arbeiter in prekären Beschäftigungsverhältnissen, Arbeitslose, sozial Deklassierte: Oszillieren zwischen einem Verständnis von Jugend als Chance, durch eigene Anstrengungen der Not zu entkommen und dem resignierten Aufgeben aller Hoffnungen auf eine bessere Zukunft für die eigenen Kinder.	

Niedriges Kapitalvolumen

Geschlechtsspezifische Jugenden

Zu den entscheidenden gesellschaftlichen Strukturierungen, die jeweilige Jugenden konturieren und unterscheiden, sind nun zweifellos auch die geschlechtsspezifischen

zu rechnen. Keine/r ist in seiner Identität und Subjektivität nur geschlechtsneutraler Jugendlicher, sondern jede/r ist zugleich veranlaßt, sich in bezug auf die gesellschaftliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zu bestimmen (vgl. Hagemann-White 1984). Die Anforderung, die eigene geschlechtliche Identität innerhalb dieser Ordnung zu definieren, stellt insofern eine der zentralen Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend dar. Insofern ist es erstaunlich, daß das Thema der Geschlechterverhältnisse in der bundesdeutschen Jugendforschung bis vor kurzem weitgehend als ein Spezialthema für MädchenforscherInnen und feministische Sozialwissenschaftlerinnen bzw. PädagogInnen betrachtet wurde, während der Mainstream der Jugendforschung mit einem vermeintlich geschlechtsneutralen Konzept von Jugend operierte.

Die Suche nach einer Erklärung hierfür hätte sich m. E. wesentlich mit der Frage auseinanderzusetzen, wodurch eine wissenschaftliche Thematisierung von Geschlechtsunterschieden bezogen auf Männlichkeit blockiert wird, wobei es nahe liegt zu vermuten, daß es die geschlechtsspezifische Herrschaft und Ungleichheit legitimierende Tradition der Gleichsetzung von Männlichkeit und Menschlichkeit ist (Männer sind demnach die wirklichen und vollständigen Menschen, Frauen sind defizitäre Männer bzw. unvollständige Menschen), die hier zugrundeliegt (vgl. Lerner 1991).

Eine sich geschlechtsneutral verstehende Jugendforschung ist nun aber nicht nur deshalb problematisch, weil sie die Besonderheiten weiblicher Jugenden ignoriert. Sie übersieht darüber hinaus auch, wie das Handeln und Erleben männlicher Jugendlicher eben dadurch bestimmt ist, daß sie unter der Anforderung stehen, sich als männlich zu bestimmen. Offenkundig geworden ist diese Blindstelle einer konventionellen geschlechtsneutralen Jugendforschung zuletzt in den Auseinandersetzungen über Jugendgewalt und Rechtsextremismus. Der dort evidente Sachverhalt, daß öffentlich sichtbare fremdenfeind-

liche Gewalt weit überproportional von männlichen Jugendlichen ausgeübt wurde, führte in einigen älteren Studien bei der Suche nach geschlechtsneutralen Erklärungen zu einer kaum mehr zu überbietenden Blindheit im Verhältnis zu den vorliegenden Daten der empirischen Forschung (vgl. Scherr 1996c)..

Umgekehrt steht eine Thematisierung von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Jugendforschung in der Gefahr einer Naturalisierung des sozialen Phänomens Geschlecht (vgl. Connell 1987 und 1995; Messerschmidt 1993; Kersten 1996). An die Stelle differenzierter Beschreibungen der gesellschaftlichen Bestimmungen von klassen-, schicht- und milieuspezifischen Formen der Männlichkeiten bzw. Weiblichkeit tritt dann eine vereinfachende Dichotomie. Strittig ist dann nur noch, ob das was „die Männer“ und „die Frauen“ voneinander unterscheidet, eher genetisch oder durch Sozialisation bedingt ist. Alltagstheorien über das typisch Männliche bzw. Weibliche sind in der Folge die Grundlage von Eigenschaftszuschreibungen und letztlich tautologischen Erklärungsmustern: Männer bzw. Frauen verhalten sich so, wie sie sich verhalten, weil dies eben typisch männlich oder typisch weiblich ist. Solche Argumentationen erklären aber nichts, sie verdoppeln nur ein Alltagswissen, das selbst ein grundlegender Bestandteil der gesellschaftlichen Geschlechterordnung ist.

Gegen Tendenzen zu einer solchen Mythologisierung der Geschlechtlichkeit, die diese als ein fundamentales Naturmerkmal, das Menschen voneinander unterscheidet, mißversteht, hat die neuere sozialwissenschaftliche Forschung nun gezeigt, daß Männlichkeiten und Weiblichkeiten soziale Konstruktionen sind (s. etwa Bilden 1991; Connell 1987 und 1995; Gilmore 1993). Das heißt: Was in einer Gesellschaft und für eine soziale Gruppe in dieser Gesellschaft jeweils als typisch männlich oder als typisch weiblich gilt, ist nicht in natürlich-körperlichen Eigenschaften begründet, sondern resultiert aus gesellschaftlichen Festlegungen, in denen ein bestimmtes Ver-

ständnis geschlechtsspezifischer Eigenschaften formuliert und für sozial gültig erklärt wird. Solche Festlegungen von Geschlechtsmerkmalen, Verhaltenserwartungen, Männlichkeits- und Weiblichkeitsidealen etc. sind Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, in denen sich eine bestimmte Sicht der Wirklichkeit gegen andere Sichtweisen durchsetzt. Resultat solcher Auseinandersetzungen ist eine - immer wieder umstrittene - kulturelle Ordnung von dominanten und untergeordneten, legitimen und illegitimen Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die ihrerseits bezogen ist auf die politischen und ökonomischen Strukturen von Macht und Herrschaft.

Sozialhistorisch beruht die Geschlechterordnung unserer Gesellschaft auf einem patriarchalischen Grundmuster, das wohl die historisch älteste Form der Begründung und Rechtfertigung sozialer Ungleichheit darstellt (s. Lerner 1991). Sie ist strukturell verankert in einer Ökonomie, in der die unbezahlte „weibliche“ Haus- und Familienarbeit Voraussetzung der „männlichen“ bezahlten Erwerbsarbeit ist (s. Kreckel 1992, 269ff.).

Es ist nun auch für moderne Gesellschaften wie die Bundesrepublik empirisch offenkundig, daß zahlreiche Aspekte des Erlebens und Handelns von Jugendlichen und Erwachsenen auch geschlechtsspezifisch strukturiert sind. Dies gilt nach wie vor - und trotz aller Veränderungstendenzen in Richtung auf Gleichberechtigung - für die berufliche Arbeitsteilung sowie die Studien- und Berufswahl, die häusliche Arbeitsteilung, die politische Partizipation oder die Formen der Freizeitgestaltung (s. dazu Abb. 4 sowie Kreckel 1992, 212ff.). Deutlich ausgeprägt sind geschlechtsspezifische Unterschiede auch im Bereich der Gewaltausübung und der Gewaltkriminalität: Physische Gewalt wird überwiegend von Männern ausgeübt, die zugleich - mit Ausnahme der sexuellen Gewalt - die Mehrheit der Opfer von Gewalttaten sind.

Abbildung 4 Daten zu geschlechtsspezifischen Unterschieden

	Männer	Frauen
Ausbildung/ Beruf		
Erwerbsquote der 15-65jährigen	81,9%	59,6%
Rangfolge der am stärksten besetzten Studienfächer	BWL; Maschinenbau; Elektrotechnik; Jura; WiWi; Medizin;	Germanistik; BWL; Jura; Medizin; Pädagogik; Biologie; Medizin;
Rangfolge der am stärksten Besetzten Ausbildungsberufe	Kraftfahrzeugmechaniker; Elektroinstallateur; Kaufmann im Groß- und Außenhandel; Mechaniker; Tischler, Bankkaufmann	Arzthelferin; Kauffrau im Einzelhandel; Friseurin; Industriekauffrau; Zahnarzthelferin
Sozialhilfeempfänger in % der Einwohner	44%	56%
Straftaten/ Gewalt		
Wegen Verbrechen und Vergehen Verurteilte je 100.000 Einwohner	Jugendliche: ca. 2000; Heranwachsende: ca. 3000; m. Erwachsene: ca. 1200;	Mädchen und Frauen: ca. 200
Tatverdächtige wegen gefährlicher und schwerer Körperverletzung	60799	7513
Tatverdächtige wg. sexuellem Mißbrauch von Kindern	5055	85
Polizeilich registrierte fremdenfeindliche Gewalt-	96,3%	3,7%

täter		
Opfer von Gewaltkriminalität		
Mord	50.6%	49,4%
Mordversuch	67,5%	32,5%
	63.1%	32,5%
Körperverletzung mit tödlichem Ausgang	69.9%	30,4%
Gefährliche Körperverletzung	78,3%	21,7%
sexueller Kindesmißbrauch	23,8%	76,2%
Ab hier: Nur Jugendliche		
Liebste Freizeitbeschäftigung	Musik hören (22 %); Sport (19%)	Lesen (44%)
Raucheranteil	44%	37%
Häufiges Alkoholtrinken (mehr als 11 mal pro Monat)	32%	12%
Interesse für Technik stark	55%	10%
Fußballfans	22%	7%
Politisches Interessierte	65%	50%
Erstes Verliebtsein im Alter bis		
14 Jahre	37%	49%
15-17 Jahre	38%	36%

Pflichten im Haushalt übernehmen (bis 14 Jahre)	68%	82%
Mit festem Partner/in zusammenwohnen bis 20 Jahre	10%	23%
Fester Freundkreis/ Clique (bis 19jährige)	47%	37%
Mitgliedschaft in einem Verein	47%	34%

Quellen: Berufsbildungsbericht 1994; Jugendwerk der deutschen Shell 1992; Statistisches Jahrbuch 1993; Polizeiliche Kriminalstatistik 1993

Diese empirischen evidenten Geschlechtsunterschiede legen - in Zusammenhang mit einschlägigen Alltagserfahrungen - simplifizierende und falsch vereindeutigende Darstellungen und Interpretationen nahe, in denen der historische Wandel der Geschlechterordnung ebenso ignoriert wird wie die Tatsache, daß in modernen Gesellschaften vielfältige und heterogene Formen der Männlichkeiten und der Weiblichkeiten vorzufinden sind (s. Connell 1995; Kersten 1993a und b). Ob es etwa noch zum Mannsein gehört, sich gelegentlich prügeln zu können und zu wollen, ist keineswegs klar; diesbezüglich unterscheiden sich die Männlichkeitskonzepte der sozialen Klassen erheblich. Ähnliches gilt bezüglich der Frage, welche Verhältnisse der Unterordnung Mädchen und Frauen im Verhältnis zu Männern eingehen sollen oder nicht, um als Frauen anerkannt zu werden. Auch eine Kernstruktur der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, die Verpflichtung aller Individuen auf Heterosexualität, ist inzwischen in Frage gestellt. Von einer klaren und eindeutigen, quasi natürlichen Geschlechterordnung kann insofern nicht die Rede sein, obwohl es, bezogen etwa

auf das Phänomen der Homosexualität oder Entwürfe einer neuen Männlichkeit, falsch wäre, Ausmaß und Reichweite von Liberalisierungs- bzw. Wandlungstendenzen zu überschätzen.

Im Kontext einer subjektorientierten Jugendforschung und Jugendpädagogik ist es vor diesem Hintergrund erforderlich, die Dimension der geschlechtsspezifischen Strukturierung von Jugend theoretisch und praktisch ernst zu nehmen. Das heißt zum einen, daß die Zielsetzung, eine möglichst selbstbewußte und selbstbestimmte Lebensgestaltung zu ermöglichen, die Aufgabe einschließt, Jugendliche im Prozeß der Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität, den ihnen angebotenen und zugemuteten Festlegungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, zu unterstützen. Zum anderen gilt es auch diesbezüglich, Jugendliche als Subjekte anzuerkennen, die eben nicht als Jungen oder Mädchen bzw. Männer oder Frauen definiert sind, sondern die sich in bezug auf die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter definieren.

Für die Theorie und Praxis der Jugendarbeit ist es dazu erforderlich - gerade weil jede/r mit einem umfangreichen Vorwissen über das, was vermeintlich typisch männlich und typisch weiblich ist, ausgestattet ist - eine differenzierende Betrachtung der gesellschaftlichen Konstruktion der Geschlechterordnung sowie der Praktiken zu entwickeln, in denen sich Jugendliche mit und in dieser Ordnung mit der Anforderung, ihre Geschlechtsidentität zu bestimmen, auseinandersetzen. Denn wie Hoffmann (1994) am Fall der Jungenpädagogik gezeigt hat, steht auch eine solche Geschlechterpädagogik, die in guter emanzipatorischer Absicht betrieben wird, in der Gefahr, Jugendlichen eigene Überzeugungen mittels mehr oder weniger subtiler Psychotechniken aufzuherrschen.

Es kann hier nun nicht darum gehen, in eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Stand des Wissen über männliche und weibliche Jugend, männliche und weibliche Sozialisation einzutreten (s. Hageman-White 1984;

Bilden 1991; Böhnisch & Winter 1993). Dies erforderte ein eigenes Buch. Darzustellen sind hier lediglich - und dies bezogen auf die Seite der Männlichkeit - einige Anregungen zu einer differenzierten Betrachtung geschlechtsspezifischer Jugendlichen. Dabei lege ich die Studien von Connell (1987 und 1995), Gilmore (1993) und Kersten (1993a und b und 1996) zugrunde, die es - ebenso wie neuere Arbeiten der feministischen Mädchen- bzw. Frauenforschung (s. v.a. Bilden 1991) - ermöglichen, die Entwicklung und Realisierung von Geschlechtseigenschaften als eine sozial strukturierte Praxis innerhalb der Strukturen sozialer Ungleichheit zu begreifen.

Legitime und illegitime Männlichkeiten

In Anlehnung an Gilmore und Kersten (a.a.O.) kann davon ausgegangen werden, daß die gesellschaftlichen Formen sozial erwünschter Männlichkeit bezogen sind auf eine geschlechtsspezifische Zuweisung von Aufgaben innerhalb der ökonomischen, politischen und verwandtschaftlichen Ordnung einer Gesellschaft. In nahezu allen Gesellschaften, die soziale Ungleichheit, gesellschaftlich organisierte Gewaltanwendung nach innen und nach außen (Polizei, Militär) sowie eine patriacharliche Familienordnung kennen, sind - so Gilmore (a. a. O.) - den Männern die Funktionen des Machtausübenden, des Beschützers und Versorgers der Familie bzw. der Gemeinschaft, des Erzeugers des legitimen Nachwuchses sowie des Repräsentanten der gemeinsamen Interessen zugewiesen, worin ihre Herrschaftsposition im Verhältnis zu Frauen begründet ist. Darüber hinaus sind Männer historisch als privilegierte Träger der Vernunft und Rationalität definiert. Nun ist die Geschlechterordnung jedoch nur eine Dimension der Strukturen gesellschaftlicher Macht und Herrschaft, die sich mit den Strukturen der Ungleichheit zwischen den sozialen Klassen verschränkt. Männer als innerhalb ihrer sozialen Klasse die Frauen beherrschende, sind zugleich - etwa als ungelernete Arbei-

ter - gesamtgesellschaftlich betrachtet - weitgehend machtlos. Ihre Männlichkeit stellt sich - im Verhältnis zur Männlichkeit der privilegierten Gruppen - als untergeordnete dar (s. Connell 1987).

Eine solche klassenspezifische Männlichkeit schließt nun verschiedene Zwänge ein, denen man genügen muß, um sozial als „richtiger Mann“ anerkannt zu werden; es ist gefordert, den Zwängen einer in der Regel mühsamen Arbeit zu genügen, sich als Soldat rekrutieren zu lassen, sich in die militärische Hierarchie einzuordnen und als solcher gewaltfähig zu sein. Alle Formen der legitimen Männlichkeit gehen zudem mit der Zumutung einher, heterosexuelle Potenz zu beweisen. Vor diesem Hintergrund argumentiert nun Gilmore, daß es keineswegs überzeugend ist, Männlichkeit ausschließlich als einen privilegierten Status in der Geschlechterordnung zu begreifen, sondern daß Männlichkeit zudem einschließt, sich einer Reihe spezifischer Anforderungen und Zwänge unterwerfen zu müssen. Mannsein ist demnach insofern ein problematischer Status, wie er permanent beweispflichtig ist: „Mannsein unterliegt dem Beweis und damit der Möglichkeit von Herabsetzung und Verlust.“ (Gilmore 1993, 26). Männlichkeitsprüfungen werden auch in Jugendkulturen als rituelle Mutproben inszeniert und das Repertoire der Infragestellungen von Männlichkeit unter Männern ist bekanntlich vielfältig.

Nimmt man nun ergänzend die Überlegung hinzu, daß positive kulturelle Bewertungen „männlicher“ Eigenschaften Überhöhungen der Zwänge sind, denen Männer sich unterwerfen müssen, um den ihnen zugewiesenen beruflichen, politischen, familialen oder militärischen Funktionen gerecht zu werden, dann kann Männlichkeit - anders als in simplifizierenden Betrachtungen, die privilegierte Männer schlicht unterdrückten Frauen gegenüberstellen - als ein klassenspezifisch differenziertes Konstrukt betrachtet werden, das vielfältige Verhaltenszumutungen einschließt, denen Jungen gerecht werden müssen, wenn sie als Mann anerkannt, also sozial nicht

gedemütigt werden wollen. Soziale Gruppen unterscheiden sich nun nicht nur hinsichtlich der Anforderungen, denen man genügen muß, um als Mann zu gelten, sondern auch bezüglich der Ressourcen, die zur Lösung dieses Problems verfügbar sind.

Zum Mann werden und sich als Mann beweisen stellt so betrachtet eine riskante Entwicklungsaufgabe für Jugendliche dar, die umso schwieriger ist, wie traditionelle Konzepte des Mannseins in Frage gestellt sind, sozial akzeptierte „neue Männlichkeiten“ aber zugleich kaum greifbar sind.

Bad Boys

Vor diesem Hintergrund können vereinfachend die folgenden Funktionen von Männlichkeit unterschieden werden (vgl. Kersten 1993b, 228), wobei es hier darum geht, die in männlichen bzw. jungendominierten Jugendkulturen bedeutsamsten Formen der illegitimen Männlichkeit in einen Zusammenhang mit den korrespondierenden Formen legitimer Männlichkeit zu stellen.

Abbildung 5: Männlichkeiten

<i>Elemente von Männlichkeit in der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit</i>	<i>Positive besetzte Männlichkeitsbilder</i>	<i>kulturelle Überhöhungen/ Ideologien der Männlichkeit</i>	<i>Negativ besetzte Gegenbilder des männlichen Individuums in Jugendkulturen</i>
Erzeuger von Nachwuchs	Geliebter, Partner/ Ehemann, Vater, attraktiver Verführer	Mann als Subjekt des sexuellen Begehrens; Kulte der männlichen Potenz, Inszenierung der sexuellen Kraft des Mannes; sexuell-erotische Aufladung technischer Objekte;	Macho, „Anmacher“
Beschützer	Soldat/ Polizist, physisch starker Beschützer, wehrhafter Mann	Kultur der physischen Stärke	Schläger, Streetfighter
Versorger	erwerbstätiger Mann (Arbeiter, Bauer, Angestellter, Beamter)	Inszenierung von männlicher Erwerbsarbeit als eigentliche Arbeit	Dieb, Räuber, Dealer
Träger von Vernunft und Langsicht, Repräsentant der gemeinsamen	Manager, Politiker	Männliche Rationalität vs. weibliche Emotionalität	Gangleader/ Bandenführer

Interessen			
------------	--	--	--

Die gesellschaftlich verachteten Praktiken von gewalttätigen und sexistischen jungen Männern, wie sie z. B. bezogen auf Skinheads und Hooligans öffentlich vorgeführt werden, lassen sich so als eine Aneignung von Elementen der dominanten und legitimen Männlichkeit deuten. Sie sind spezifische Versuche, sich mit den jeweils verfügbaren Mitteln als Mann darzustellen, d. h. den gesellschaftlich zugewiesenen Aufgaben des Mannes gerecht zu werden. Die öffentlichen Darstellungen der „bad boys“ verleugnen nun gerade diesen Zusammenhang mit den in die legitimen Männlichkeitskonstruktion eingelassenen Potentialen der Gewalt, der Herrschaft und des Sexismus. Eine Jugendforschung und Jugendpädagogik, die sich als emanzipatorisch in Richtung auf eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse versteht, ist dagegen aufgefordert, sich auch mit den legitimen Bildern der Männlichkeit auseinanderzusetzen, vor deren Hintergrund sich subkulturelle Formen entwickeln.

Folgerungen für die geschlechtsbezogene Jugendarbeit

Daß das Handeln und Erleben Jugendlicher wesentlich auch durch geschlechtsspezifische Erwartungen, Aufgabenzuweisungen, Leitbilder, Sozialisationsprozesse etc. strukturiert ist, kann eine subjektorientierte Praxis der Jugendarbeit nicht ignorieren. Sie ist vielmehr aufgefordert, zu einer selbstbewußten und selbstbestimmten Bewältigung der Anforderung beizutragen, sich als Junge oder Mädchen bzw. Mann oder Frau innerhalb einer Ordnung patriarchalischer Zweigeschlechtlichkeit und bezogen auf klassenspezifische sowie subkulturelle Formen der Weiblichkeit/ Männlichkeit zu definieren. Diese Zielsetzung erfordert Arbeitsformen, die gerade nicht auf die Erziehung von Heranwachsenden zu Männern bzw. Frauen abzielen, die pädagogisch vertretenen Leitbildern eman-

zipierter Weiblichkeit/ Männlichkeit entsprechen. Vielmehr ist von den Widersprüchen, den Herrschaftsverhältnissen und der subjektiv erlebten Unzufriedenheit Jugendlicher auszugehen, die in die Ordnung der Geschlechter eingelassen sind. Dabei ist PädagogInnen deshalb ein in besonderer Weise differenzierter und sensibler Umgang mit Jugendlichen abverlangt, weil Fragen der Geschlechtsidentität unmittelbar die persönliche Identität, das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung Heranwachsender betreffen.

VII. Strukturwandel der Jugendphase: Soziale Spaltung und Individualisierung

„Bald wird man ein Luftfahrtdiplom brauchen, um bei Mac Donalds Hamburger braten zu dürfen.“ (Jugendlicher aus einem Ghetto in Chicago, zit. nach Bourdieu u. a. 1993, 168)

Angesichts der gegenwärtigen ökonomischen und sozialpolitischen Entwicklung spricht nun einiges dafür, daß diejenige Unterscheidung von Jugendlichen künftig zunehmend bedeutsamer werden wird, die in der neueren Soziologie mit dem Begriffspaar Inklusion/ Exklusion benannt wird (s. Luhmann 1995). Eine „normale“, den rechtlichen und normativen Standards entsprechende und soziale Wertschätzung außerhalb marginalisierter Sub- und Gegenkulturen ermöglichende Lebensführung setzt die Chance zur Teilhabe an den Leistungen des Bildungssystems, der Familie, des Rechtssystems und des Arbeitsmarktes voraus. Wem Inklusion in diese Teilsysteme nicht gelingt, wer von den gesellschaftlichen Teilsystemen nicht benötigt wird und/ oder den dort geltenden Verhaltensanforderungen nicht entsprechen will und/oder kann, dessen Möglichkeiten zur Lebensgestaltung sind insgesamt gering. Er sieht sich zudem der Verachtung durch diejenigen ausgesetzt, die im Wettbewerb um Arbeitsplätze, Konsumchancen und daran gebundenes Prestige erfolgreicher sind. Auf dieser Grundlage beruht die Unterscheidung zwischen solchen Jugendlichen auf der einen Seite, denen es - bei wachsenden beruflichen Qualifikationsanforderungen und einer gleichzeitigen Entwertung schulischer Bildungstitel - gelingt, auf der Basis ihrer schulisch beruflichen Qualifikationen eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt sicherzustellen, die ein Einkommen verfügbar macht, das eine an den herrschenden Lebens- und Konsumstandards orientierte Existenz ermöglicht. Auf der anderen Seite dieser Unterscheidung

sind solche Jugendliche situiert, die auf den instabilen Jedermanns Arbeitsmarkt bzw. Einkommensquellen jenseits des offiziellen Arbeitsmarktes angewiesen sind, deren Lebensperspektive also an den Rändern der Normalität und der Legalität angesiedelt ist. Informative ältere und neuere Studien zu den Konsequenzen solcher Randständigkeit, von der überproportional Migrantenjugendliche betroffen sind, liegen vor (s. etwa Bommes 1993; Bourdieu u. a. 1993; Dubet/ Lapeyronnie 1994; Tertilt 1996; von Trotha 1974). Eine zentrale Aufgabe der schulischen und außerschulischen Jugendpädagogik besteht m. E. darin, bei solchen Jugendlichen die Entwicklung selbst- und fremdgefährdender Lebensentwürfe zu verhindern.

Regelmäßig stehen JugendarbeiterInnen aber hier vor dem in folgender Aussage eines Sozialarbeiters exemplarisch beschriebenen Dilemma: „Ich weiß, alles was die Leute in diesem Viertel erwarten, ist eine Arbeit. Und das ist die einzige Sache, die ich ihnen nicht geben kann.“ (zit. nach Bourdieu u. a. 1993, 230)

Aus den erwähnten Tendenzen in Richtung auf eine forcierte soziale Spaltung der Gesellschaft, der Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensstilen bei fortbestehenden neuen und alten sozialen Ungleichheiten, der Stabilisierung bzw. Veränderung der Geschlechterverhältnisse sowie gesellschaftlichen Entwicklungen, die in den Sozialwissenschaften unter Stichworten wie Wertewandel, Krise der Arbeitsgesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft, Einwanderungsgesellschaft, massenmediale Informationsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Risikogesellschaft oder neuerdings gar Multioptionsgesellschaft diskutiert werden, werden mehr oder weniger gut begründete und weitreichende Thesen über einen Strukturwandel der Jugendphase abgeleitet. Am einflußreichsten im jugendsoziologischen und jugendpädagogischen Diskurs ist zweifellos die außerordentlich verbreitete Annahme, daß Jugendliche heute individualisiert seien und vor der Aufgabe stünden, selbstverantwortlich und ohne den Rückhalt sichernder Tradi-

tionen ihre Biographie zu basteln (vgl. Scherr 1994a) und die korrespondierende These, daß dies unter den Bedingungen pluralisierter Alltags- und Jugendkulturen geschehe (s. Ferchhoff/ Sander/ Vollbrecht 1995). Diese These bietet einen Interpretationsrahmen an, vor dessen Hintergrund Phänomene wie die fremdenfeindliche Jugendgewalt sowie die Attraktivität von Sekten, Cliques und rechtsextremen Szenen recht pauschal als Reaktion auf die Überforderung durch entsprechende Entscheidungszwänge gedeutet werden können. Andere Aspekte des Strukturwandels des Heranwachsenden, die aus dem ökologisch und ökonomisch bedingten Ende der Fortschritts- und Zukunftsgewißheit resultieren und die den alten Satz „Der Jugend gehört die Zukunft!“ eher zynisch klingen lassen, werden dagegen gegenwärtig weniger intensiv diskutiert.

Klassenlagen, Lebenskonstruktionen und Individualisierung

Gegen die Vorstellung, daß moderne Gesellschaften freie und gleiche BürgerInnen hervorbringen, haben sozialwissenschaftliche Untersuchungen und Theorien immer wieder argumentiert, daß die Einzelnen nicht nur tatsächlich nicht nur höchst ungleichen Lebensbedingungen unterliegen, sondern daß noch die Entfaltung der individuellen Subjektivität, des Selbstbewußtseins und des Selbstgefühls, der Normen, Wertvorstellungen, Lebensziele und auch der ästhetischen Vorlieben von den sozialen ungleichen Lebensbedingungen, Erfahrungen und der Kultur der sozialen Gruppe, in die man hineingeboren wird, strukturiert (aber nicht: determiniert!) ist. Zur Verdeutlichung dieses Arguments kann das folgende Zitat aus einem Roman dienen, in dem das Kind einer reichen bildungsbürgerlichen Familie portraitiert wird:

„Alles sehr originell, sehr persönlich, sehr schön; mit dieser Raffinesse, die man nicht in Geschäften kaufen kann,

die man nicht für Geld erwirbt, sondern die den Sprößlingen der Oberschicht angeboren ist. Nacho war zwischen schönen Dingen, exquisiten Gemälden, einzigartigen Möbeln, Vasen aus der Mingdynastie und Gläsern aus Böhmen aufgewachsen. Wie ihn Cesar um diese frühreife Kenntnis des Schönen beneidete. Nacho hatte, seit er klein war, Brahms Konzerte, Mozarts Sinfonien, Bachs Etüden, vielleicht eine Sinfonie von Strawinsky oder das exakte Klavierspiel von Satie gehört; eine reiche Akkordfülle, die durch das Haus klang, während der kleine Nacho Verstecken spielte; die Kinder der Oberschicht bilden sich nämlich auf diese Weise, durch Osmose.“ (Rosa Montero)

Analog kann jeder, der mit sozial benachteiligten Jugendlichen arbeitet, Vorstellungen davon entwickeln, wie sich solche Kinder „durch Osmose“, durch das Aufnehmen der Erlebnisse und Ereignisse in ihrem familialen Alltag bilden. Dann wird deutlich, daß sozial ungleiche Lebensbedingungen sich noch in den Details der Alltagserfahrungen, nicht in der Höhe des verfügbaren Einkommens, der Größe einer Wohnung etc. sedimentieren.

Ganz im Gegensatz dazu ist, wie oben bereits erwähnt, in der neueren bundesdeutschen Jugendforschung das Theorem der Individualisierung dominant geworden, in dessen Zentrum die Behauptung steht, wir lebten in einer Gesellschaft „jenseits von Klasse und Stand“, einer Gesellschaft von Einzelnen, die ihr Leben eigensinnig entwerfen, ohne sich noch an klassenspezifischen Vorgaben zu orientieren. Im folgenden wird dieses einflußreiche Theorem etwas genauer diskutiert.

Kritik des Individualisierungstheorems

Seit Mitte der 80er Jahre hat das Theorem der Individualisierung, in dem sich vielfältige Annahmen über relevante Veränderungen der Lebenssituation Jugendlicher focussieren, zu einer weitreichenden Veränderung der wis-

senschaftlichen Thematisierung von Jugend geführt. Insbesondere in politischen und pädagogischen Jugenddebatten ist die Rede von Individualisierungstendenzen und Individualisierungsschüben zu einem Schlüsselkonzept geworden, das zur Beschreibung und Erklärung vielfältiger Entwicklungen herangezogen wird.

Die Individualisierungsthese (s. Beck 1986) läßt sich vereinfachend in vier Teilthesen zerlegen:

- die strukturtheoretische These, nach der moderne, kapitalistisch-marktwirtschaftliche Gesellschaften Individuen auf dem Arbeitsmarkt, im Rechtssystem, im politischen System und im Konsumbereich als „verteilte Einzelne“, nicht als Mitglied einer Familie, einer Dorfgemeinschaft oder eines Stammes ansprechen;
- die historische These, daß im Prozeß der Durchkapitalisierung moderner Gesellschaften diese individualisierte Vergesellschaftung sich gegenüber traditionellen Formen der Vergemeinschaftung, Kooperation und Solidarität immer weiter durchsetzt, daß also traditionelle Formen der sozialen Integration/Vergemeinschaftung (z. B. Dorfgemeinschaft, Familie und Verwandtschaft) fortschreitend aufgelöst bzw. zerstört werden;
- die kulturtheoretische These, daß es nicht mehr gelingt, für die Prozesse der sich durchsetzenden individualisierten Vergesellschaftung kollektive Praktiken und korrespondierende Muster der sinnhaften Deutungen und Bearbeitung zu entwickeln, so daß eine neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft entsteht;
- die subjekttheoretische These, daß in Folge dieser Entwicklung die Individuen immer mehr und notwendig zu Gestaltern und Sinnstiftern ihrer Biographie werden.

Die Kritik der Individualisierungsthese läßt sich zunächst dahingehend zusammenfassen, daß alle Behauptungen, die über die Thesen 1 und 2 hinausgehen, nicht mehr sind als soziologische Spekulationen, für die bislang zwingende empirische Nachweise weitgehend fehlen. An deren Stelle treten, insbesondere in der Jugendforschung (s. Heitmeyer/ Olk 1990) Alltagsbeobachtungen, denen man mit ebensolchen Alltagsbeobachtungen oder mit soziologischer Empirie entgegentreten kann. Entsprechend hat Mayer (1990) argumentiert, daß der konstante Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn der Behauptung individuierter Lebensverläufe widerspricht. Diewald (1991) hat in einer Studie über soziale Netzwerke aufgewiesen, daß diese wesentlich funktionsfähiger und subjektiv bedeutsamer sind, als eine allzu schlichte Lesart der Individualisierungstheorie, die Individualisierung als zunehmende Vereinsamung und Vereinzelung faßt, unterstellt¹⁸. Bertram und Dannenbeck (1990) weisen darauf, daß Indikatoren, die auf Individualisierungsprozesse hinweisen, regional außerordentlich ungleich verteilt sind. Eckert u. a. (1996) argumentieren, daß die Ergebnisse der empirischen Rechtsextremismusforschung keinen Zusammenhang rechtsextremistischer Orientierungen mit Desintegrationserfahrungen belegen und behaupten, es handle sich um ein „offenbar gegen jede Falsifikation immunes Theorem“ (ebd., 155).

Im Gegensatz zu der bei Beck formulierten Einsicht, daß „Individualisierung ... als historisch-gesellschaftliche Strukturkategorie“ zu verstehen und zu unterscheiden ist, „zwischen dem, was mit Menschen geschieht, und dem, wie sie in ihrem Verhalten und Bewußtsein damit umge-

¹⁸ Diese Deutung der Individualisierungsthese hat U. Beck (Interviews in der Wochenzeitung Die Zeit vom 23. 10. 1992) ausdrücklich zurückgewiesen: "Individualisierung meint vieles nicht, von dem viele zur besseren Widerlegung meinen, daß es dies meint: Atomisierung, Autonomisierung, Vereinzelung"

hen“ (1986, 207), legen manche Interpretationen der Individualisierungsthese einen analytischen Kurzschluß von der strukturtheoretischen und historischen Ebene auf die kultur- und subjekttheoretischen Ebenen nahe. In der Folge wird Individualisierung mit zunehmender Vereinzelung gleichgesetzt und mit der Befürchtung verbunden „daß am Ende der Geschichte nicht das autonome bürgerliche Individuum stehtsondern ein zunehmend hilfloser werdendes und isoliertes Einzelwesen, das nicht so recht weiß, wo es hingehört, und das ängstlich in die Zukunft blicken muß“ (Baethge 1986, 106).

Solchen Diagnosen widersprechen nicht nur die Ergebnisse der empirischen Jugendforschung, die auf eine Bedeutungszunahme von Gleichaltrigengruppen und damit eher auf einen deutlichen Rückgang von Phänomenen der Vereinzelung und Vereinsamung hindeuten (vgl. Jaide & Veen 1989). Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß nicht aus qua Deduktion erschlossen werden kann, wie Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen, des Arbeitsmarktes, des Bildungssystems und des Konsumniveaus subjektiv verarbeitet werden. Vielmehr muß die subjektive Verarbeitung von Individualisierungszumutungen als eigenständige Dimension sozialer Wirklichkeit theoretisch und empirisch erforscht werden. Und diesbezüglich ist es soziologisch plausibel anzunehmen, daß Veränderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit nach wie vor nicht von vereinsamten, isolierten Individuen erfahren werden, sondern daß soziales Handeln wesentlich auch im Versuch besteht, sozial verständliche Deutungen der individuellen Erfahrung gesellschaftlicher Wirklichkeit herzustellen, dessen Scheitern nicht von vornherein unterstellt werden kann. Die Frage nach der sozialen Einbindung individueller Deutungen und Handlungen kann deshalb nicht auf die Gültigkeit überlieferter Weltbilder und Konstruktionen kollektiver Identität reduziert werden, sondern muß Prozesse der kreativen Hervorbringung sozial geteilter Deutungen und Handlungsorientierungen in Rechnung stellen (vgl. Willis 1991, 11 ff.).

Was gegenwärtig zu beobachten ist, wenn Prozesse der Pluralisierung und Differenzierung von Lebensstilen in Rede stehen, ist folglich ebenso plausibel als ein Um- und Neubildungsprozeß sozial geteilter Praktiken und Deutungen interpretierbar, wie als eine Ersetzung kollektiver Deutungssysteme durch individuelle Sinnsuche. Entsprechend hat Joas (1993, 58) in die Empfehlung formuliert, „daß wir einzelne Tendenzen nicht zu einem einzigen, umfassenden Prozeß des Gemeinschaftsverlustes aufblähen sollten, sondern Tendenzen und Gegentendenzen hier unterschieden nach gesellschaftlichen Bereichen abzuwägen sind“.

Auf subjekttheoretischer Ebene ist für die Annahme, daß Individualisierungstendenzen Elemente eines widersprüchlichen Prozesses der Veränderung von Formen der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung sind, geltend zu machen, daß es nach wie vor wesentlich sozial typische Ereignisse sind, mit denen Individuen in ihrer Lebensgeschichte konfrontiert werden. Erfahrungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt unterscheiden sich entsprechend den Strukturen sozialer Ungleichheit - Hauptschüler und Auszubildende durchlaufen typischerweise eine andere Lebensgeschichte und machen dadurch notwendig andere Erfahrungen als Gymnasiasten und Studenten. Ob und wie diese soziale Typik subjektiv wahrgenommen wird und ob und wie vor diesem Hintergrund Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen hergestellt wird, ist theoretisch nicht vorzuentcheiden. Es ist eine empirisch offene Frage, ob die Durchsetzung individuierter Vergesellschaftung zur Auflösung oder zur Umbildung kollektiver Selbstzurechnungen und Zugehörigkeiten führt.

Lebenslagen und subjektive Handlungskompetenzen Jugendlicher

Damit ist die Frage aufgeworfen, wie sich der Zusammenhang von sozial ungleichen Lebenslagen einerseits und der Entwicklung der individuellen Subjektivität genauer analysieren läßt. Ein zentraler Aspekt der Übersetzung sozialer Lebensbedingungen in individuelles Handeln und subjektiv-sinnhafter Lebensentwürfe kann mit dem soziologischen Konzept sozial ungleicher subjektiver Handlungskompetenz thematisiert werden (s. Scherr 1995a). Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, daß der individuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Handlungszwängen und Handlungsmöglichkeiten nicht notwendig bewußte, eher vorbewußte Annahmen über eigene Fähigkeiten zugrundeliegen, auf deren Grundlage Entscheidungen über individuell angemessene und mit den eigenen Fähigkeiten realisierbare Handlungen getroffen und begründet werden. Solche Annahmen über eigene Fähigkeiten begrenzen den „Möglichkeitsraum“ (P. Bourdieu), innerhalb dessen eigene Handlungschancen angenommen werden. Was man sich nicht zutraut, das tut man nicht und was man sich zutraut, etwa in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt, ist von den Erfahrungen abhängig, die im Rahmen der sozialen Gruppe erworben werden, in der man aufwächst.

Diese Überlegungen lassen sich am Beispiel der Berufswahl verdeutlichen: Mit dem Erwerb formaler Bildungsabschlüsse werden Individuen Zugangsberechtigungen zu Teilarbeitsmärkten, beruflichen Ausbildungsgängen und ggf. Studiengängen zugewiesen. Die im allgemeinbildenden Schulsystem erworbenen Bildungszertifikate sind den weiteren Laufbahnentscheidungen jeweils vorausgesetzt, wobei verbindliche Vorgaben formell „lediglich“ im Sinne einer Negativselektion, also durch den Ausschluß weiterer Möglichkeiten bei nicht hinreichenden Leistungen, gesetzt sind. Den formell bestehenden Möglichkeiten des Eintritts in den Arbeitsmarkt und der

schulischen bzw. beruflichen Weiterqualifikation sehen sich die Einzelnen als individuell verantwortliche Entscheidungsträger gegenüber. Ihnen ist strukturell zugemutet, sich als eigenverantwortliche Akteure ihrer Ausbildung- und Berufsbiographie zu verhalten. Eine übliche sozialwissenschaftliche Herangehensweise an den Prozeß der individuellen Entscheidungsfindungen besteht nun im Versuch, vorgängige und aktuelle sozialisatorische Einflußnahmen aufzuweisen, vor deren Hintergrund sich ein Berufswunsch ausbildet, in dem Individuen gesellschaftliche angebotene Qualifikationsmöglichkeiten mit individuellen Fähigkeiten und Interessen in Übereinstimmung zu bringen versuchen. Die sozialisatorisch erworbene Interpretation eigener Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten als Berufswunsch gilt dann als der entscheidende Ort, an dem sich soziale Einflußnahmen auf das individuelle Handeln realisieren. Entsprechend können z.B. geschlechtsspezifische Prioritäten bei der Berufswahl darauf zurückgeführt werden, daß kulturelle Konzepte von Weiblichkeit und Männlichkeit Heranwachsenden durch Erziehung und Sozialisation übermittelt, von diesen aufgegriffen werden und in das Verständnis eigener Identität verbindlich eingehen. Mit dem Konzept subjektive Handlungskompetenz wird dagegen nicht die Fragestellung verfolgt, welche inhaltlichen Deutungen eigener Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen als Berufswunsch vorgenommen werden, sondern nach dem subjektiven Möglichkeitsraum gefragt, innerhalb dessen die Entwicklung von Berufswünschen stattfindet. Bereits die Vorstellung, individuell einen Beruf wählen zu können oder zu sollen, setzt so betrachtet bereits ein bestimmtes Konzept subjektiver Handlungskompetenz voraus, nämlich die Annahme, sowohl fähig als auch berechtigt zu sein, individuell-besondere Bedürfnisse und Interessen mittels der Berufswahl zu realisieren. Mögliche soziologisch relevante Aspekte von Laufbahnentscheidungen liegen demnach nicht erst auf der Ebene der inhaltlichen Festlegung von Berufswünschen vor, sondern sind bereits in der Frage eingeschlossen, ob Individuen

sich die Erwartung, Subjekte ihrer Berufsbiographie (oder Subjekte politischen Handelns) zu sein, zu eigen machen. Diesbezüglich unterscheiden sich nun, wie in einer empirischen Studie deutlich wurde (s. Scherr 1995a) Studenten erheblich von gewerblich-technischen Auszubildenden, die von vornherein der Überzeugung sind, sich mit ihren begrenzten Möglichkeiten abfinden zu müssen.

Das Konzept subjektive Handlungskompetenz kann mit Hilfe einer Überlegung konkretisiert werden, die P. Bourdieu in seiner Studie „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1984, 639 ff.) entwickelt hat. Bourdieu nimmt dort den umgangssprachlichen Doppelsinn des Wortes Kompetenz auf. Von eigener und fremder Kompetenz bezüglich einer Sache zu reden, meint demnach sowohl über die Fähigkeit, mit dieser Sache angemessen umzugehen, als auch über die eigene Zuständigkeit für diese Sache zu sprechen. Daran schließt Bourdieu die These an, daß beide Aspekte von Kompetenz in einem engen Zusammenhang stehen: ‚Sachkompetenz‘ basiert wesentlich auf sozialer Kompetenz und dem damit einhergehenden Gefühl, qua Status berechtigt und aufgerufen zu sein, diese Fähigkeit praktisch umzusetzen, folglich auch über sie zu verfügen ... :“ Man erwirbt demnach entweder die Gewißheit der eigenen Fähigkeit, politische Zusammenhänge, wissenschaftliche Theorien, technische Vorgänge usw. zu verstehen und zu beurteilen sowie zugleich der eigenen Zuständigkeit für diese Angelegenheiten, oder eben die Gewißheit der eigenen Inkompetenz. Basis der individuellen Kompetenzentwicklung sind für Bourdieu primär die Prozesse der Zuschreibung sozialer Kompetenz, wie sie in Bildungsinstitutionen vorgenommen werden.

Selbst wenn man nun der These folgt, daß vor dem Hintergrund von Individualisierungsprozessen Positionen im Gefüge sozialer Ungleichheit nicht länger die selbstverständliche Basis für das Alltagsbewußtsein und die individuelle Selbstzuordnung Jugendlicher zu lebensweltlichen Gruppen und politischen Institutionen bilden, dann

ist nicht schon unterstellt, daß ein Klassenunbewußtsein im Sinne Bourdieus (1984, 620 ff.) entfällt. Bourdieu verweist zur Erläuterung dieses Terminus auf einen „in Konfrontation mit einer spezifischen Ausprägung sozialer Verhältnisse erworbene(n) gesellschaftliche(n) Realitäts-sinn“ (ebd., 734), den Sinn für den eigenen Platz in der sozialen Welt, der zur „praktischen Vorwegnahme“ der Grenzen führt, die mit der sozialen Position gegeben sind. Nicht auf der Ebene des bewußten Wissens um die eigene soziale Position, vielmehr in der Form eines selbstverständlichen, in der Regel kaum bewußten Wissens gehen demnach sozial typische Erfahrungen in individuelle Handlungsorientierungen ein.

Konsequenzen für die Theorie und Praxis der Jugendarbeit

Das hier knapp vorgestellte Konzept der subjektiven Handlungskompetenz fordert zum einen dazu auf, konkrete Jugendliche in einer bestimmten Weise zu betrachten: Was kommt in ihrem Handeln und in ihren Äußerungen an Annahmen über ihrer Fähigkeiten und Unfähigkeiten zur Sprache, was trauen sie sich an Fähigkeiten zu und was nicht, wo sehen sie die Grenzen ihrer Möglichkeiten und welche sozial typischen Erfahrungen des Gelingens und Scheiterns, welches für ihre Eltern und Freunde selbstverständliche Vorwissen über das, was „unserereiner“ kann, liegt dem zugrunde. Eine solche Betrachtung kann dabei hilfreich sein, vordergründig betrachtet unsinnige Handlungsweisen als Ausdruck einer zugrundeliegenden und verfestigten Konzipierung eigener Kompetenzen und Inkompetenzen zu verstehen.

Gerade in der sozialpädagogischen Arbeit mit sozial benachteiligten oder mit arbeitslosen Jugendlichen tritt nun immer wieder das Problem auf, daß vielfältige Erfahrungen des schulischen und beruflichen Scheiterns sich zu einem Gefühl individueller Ohnmacht und individuellen Versagens verdichtet haben. P. Bourdieu (1984) spricht davon, daß das Klassenunbewußtsein der Unterschicht

durch die Grundüberzeugung bestimmt sei, daß es darum gehe, „sich in das Notwendige“ zu fügen, womit die Anstrengung, der eigenen relativen Not zu entkommen, sich von vornherein als aussichtslos darstellt.

Entsprechendes Wissen um die eigenen Schwächen und Grenzen schließt nicht aus, daß in anderen Handlungsreichen (z. B. Sport, Musik) gegensinnige Erfahrungen vorliegen und die eigene Stärke dort gelebt und gesucht wird. Die Aufgabe einer subjektorientierte Jugendarbeit sehe ich nun ganz zentral darin, Erfahrungen der Kompetenz, eigener Stärken und Fähigkeiten zu ermöglichen. Es geht darum, Gelegenheiten zu bieten, bei denen Jugendliche Gegenerfahrungen zu ihnen gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachtserfahrungen erwerben können, darum, Jugendliche anzuregen und zu ermutigen, sich auf das Wagnis und den Versuch einzulassen, verschüttete und blockierte Fähigkeiten und Interessen zu entfalten (vgl. Scherr 1990).

VIII. Jugendkulturen, Lebensstile, Identitäten

Im vorstehenden Kapitel wurden Strukturmerkmale der Lebensphase Jugend und einige Aspekte des Strukturwandels der Jugendphase in der Gegenwartsgesellschaft skizziert. „Jugend“ wurde dabei objektivierend betrachtet, als eine soziale Tatsache, die der konkreten Lebenspraxis konkreter Einzelner zugrundeliegt. Wissenschaftlich beschreibbare gesellschaftliche Strukturen und Prozesse wie die „Integration durch Separation“ (Hornstein 1990), soziale Spaltung und Deklassierung oder Individualisierung und Pluralisierung und ihre Folgen werden von Jugendlichen jedoch nicht als solche unmittelbar wahrgenommen. Jugendliche sind ja nicht die wissenschaftlichen Interpreten ihrer eigenen Situation. Gleichwohl sind Jugendliche als sinnhaft handelnde Individuen vor die Aufgabe gestellt, sich selbst und ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen, das, was sie erleben und erfahren, zu verstehen zu versuchen. Gerade in der Lebensphase Jugend, die als Phase der intensivierten Suche nach einer Bestimmung der eigenen Identität, einem erträglichen und sozial anererkennungsfähigen subjektiven Lebensentwurf gilt, kommt solchem Bemühen, das Material der eigenen Erfahrungen zu ordnen, es verstehend zu deuten, besondere Bedeutung zu.

Jugendliche begeben sich nun notwendig vor dem Hintergrund der Deutungsangebote, die sozial verfügbar sind, auf die Suche nach Verstehensmöglichkeiten, Sinn und eigener Identität. Denn Sozialisation als Enkulturation in der Familie und Schule und durch die Massenmedien besteht wesentlich auch darin, daß den Heranwachsenden bestimmte Bilder der Welt vermittelt werden, in denen die Wirklichkeit für sie und durch sie interpretiert wird. Dabei werden Unterscheidungen von wahr und falsch, sinnvoll und sinnlos, wichtig und unwichtig ein-

geübt. Kinder und Jugendliche lernen so die Gewißheiten des „common sense“, des selbstverständlichen und in der Regel fraglosen Alltagswissen normaler Gesellschaftsmitglieder. Deutungsangebote, auf die sich Jugendliche beim Versuch beziehen, ihre Lebenssituation, sich selbst und ihre Lebensbedingungen zu verstehen, werden zudem in den Jugendkulturen hervorgebracht, in denen sich Jugendliche mit den vorgefundenen Lebensbedingungen und den Besonderheiten der Lebensphase Jugend ebenso handelnd und interpretierend auseinandersetzen, wie mit dem von ihnen jeweils vorgefundenen Vorrat an Wirklichkeitsdeutungen, Sinnstiftungsangeboten und Modellen der individuellen Lebensgestaltung.

Jugendkulturen und neue Unübersichtlichkeit

Charakteristisch für die moderne Gegenwartsgesellschaften ist nun eine Vielfalt von Angeboten der Wirklichkeitsdeutung, die gesellschaftlich kommuniziert werden. Sozialwissenschaftliche Beobachter konstatieren diesbezüglich eine „Aufdringlichkeit der Realität“ (Ziehe & Stubenrauch 1982, 38ff.), die dadurch charakterisiert ist, daß Alltagswissen, Wissenschaften, Religionen, Sexual-, Lebens- Berufsberater usw. noch für jede Erfahrung und jedes individuelle Problem fertige Beschreibungen, Interpretationen und Lsungsrezepte bereitstellen, die massenmedial verbreitet werden und denen sich kaum einer mehr entziehen kann. An intellektuellen Fertigmahlzeiten besteht kein Mangel. Damit wird es schwierig, ein eigenes, in den individuellen Erfahrungen begründetes und diese verarbeitendes Bild der Wirklichkeit, eigene Vorstellungen über wichtiges und unwichtiges etc. zu entwickeln, das man sich als eigene Überzeugung zurechnen kann. R. Hitzler (1988) spricht zutreffend von einem Überangebot an „Sinnstifern mit begrenzter Reichweite und Haftung“, die immer schon zu wissen beanspruchen, was Einzelne erlebt und erfahren haben und was daraus

folgt, die jedoch für die Folgen ihrer Ratschläge und Empfehlungen keine Verantwortung übernehmen.

Sofern Heranwachsende sich nun nicht einfach in die ihnen angebotene Rolle des Konsumenten von Deutungs- und Sinnstiftungsangeboten einfügen wollen oder können, werden in jugendkulturellen Szenen und Milieus immer neue Entwürfe eines subjektiv angemessenen Lebensstils hervorgebracht, die vorgefundenes Material aufgreifen, umarbeiten und kreativ anreichern.

Im Unterschied zu der in den älteren und grundlegenden Arbeiten zu einer Theorie der Jugendkultur (s. dazu Baacke 1987) bzw. der Subkultur (Schwendter 1995) formulierten Annahme, daß Jugendkulturen als Formen einer von den Normen der Erwachsenenwelt abweichenden bzw. sich absetzenden Lebensführung oder gar als „jugendliche Selbstausbrgerung“ (Baacke 1987, 103) aus der „Erwachsenengesellschaft“ zu verstehen seien, bietet sich inzwischen eine eher nüchterne Betrachtung an. Denn obwohl immer wieder - von Jugendlichen und Erwachsenen - als Reaktion auf in der dominanten Kultur uneingelste Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte, als Reaktion auf gesellschaftliche Widersprüche und als Radikalisierung gesellschaftlicher Tendenzen Sub-, Gegen- und Randkulturen hervorgebracht werden, die sich der dominanten Kultur entgegensetzen, sind Widerständigkeit und Entgegensetzung nicht notwendige Elemente von Jugendkulturen. In Folge von Tendenzen der Liberalisierung und Pluralisierung der Alltags- und Konsumkultur, aber auch einer konsum- und kulturindustriellen Vereinnahmung der Jugend stellen Jugendkulturen zunächst nichts anderes dar als kreative Formen der Neugestaltung von Teilaspekten des Alltagslebens sowie aueralltglicher Ereignisse. Jugendkulturen sind nicht notwendig umfassende Entwürfe eines anderen Lebens, sondern können sich auf ästhetische Stilbildungen und Formen der modischen Selbstinszenierung beschränken, die im übrigen folgenlos bleiben. Daneben be- und entstehen nach wie vor auch Jugendkulturen im klassischen Sinne,

also sich von der Normalität der „Erwachsenenwelt“ abgrenzende Formen und Entwürfe der Lebensgestaltung.

Ein vordergründiger Blick auf die Formen, in denen Jugendliche heute ihre Lebensentwürfe jugendkulturell gestalten und inszenieren, auf die jugendkulturellen Strömungen, Szenen und Milieus also, legt die Annahme einer neuen Unübersichtlichkeit nahe. W. Ferchhoff, der zahlreiche detaillierte Beschreibungen vorgelegt hat (s. vor allem Ferchhoff 1993), stellt in einer seiner neueren Arbeiten 25 Strömungen der gegenwärtigen Jugendkultur dar und beendet diese Beschreibung mit dem Hinweis auf notwendige Skepsis bezüglich der Frage, ob sich solche Pluralität überhaupt noch sinnvoll ordnen, erklären und verstehen läßt. Jugendkulturen, so stellt er (1995, 19) fest, differenzieren und pluralisieren sich, verändern sich permanent und entziehen sich so „dem erklärenden und deutenden Zugriff“. Pädagogen, Wissenschaftler und Journalisten sind so in die Rolle eines Beobachters versetzt, der leicht die Übersicht verliert. Vor diesem Hintergrund kursiert und JugendforscherInnen das Bonmot: Kaum ist ein Buch über die gegenwärtige Jugend im Druck, schon ist es veraltet. So schnell, wie Jugendliche ihre Stile wechseln, kann ja kein Mensch schreiben.

Gleichwohl sind Kontinuitäten nicht zu übersehen. Einige jugend- bzw. subkulturelle Strömungen wie diejenigen der Motorradrocker, der umwelt- und friedensbewegten Szene, der Hausbesetzerszene können inzwischen auf eine lange Tradition verweisen, die weiterentwickelt oder wiederbelebt wurde. Auch für manche Kultfilme (Rocky, Rambo, Karate Kid) gilt, daß sie immer wieder von neuem „in“ sind. Solche Kontinuität hängt damit zusammen, daß jugendtypische Problemlagen (Bestimmung der eigenen Geschlechtsidentität, Bearbeitung sozialer Aufstiegs- bzw. Abstiegs-erfahrungen, Aushalten der schulischen Zwänge etc.) sich gegenüber den Dynamiken des gesellschaftlichen Wandels als recht stabil erweisen.

Auch Schwendter (1995), der sich immerhin noch eine Analyse zutraut, jugendkulturelle Szenen wie die Rapper

und Raver klassentheoretisch zu verorten, stellt fest: „Jugendkulturen gibt es, wird es weiter geben. Die Bricolage (Bastelei ...) zwischen/ aus den verschiedenen Jugendsubkulturen wird weitergehen: ihr konkretes Stilmosaik ist nicht zu prognostizieren. ... Sicher wird sich noch vieles tun; das Kaleidoskop der Mosaiksteine ist längst noch nicht ausgeschüttelt. (ebd., 21)“

Wer als JugendarbeiterIn „seine“ Jugendlichen, die konkreten Szenen, Cliquen und Milieus in einer konkreten Gemeinde oder einem Stadtteil verstehen will, kann sich vor diesem Hintergrund nicht auf verfügbare jugendsoziologische Darstellungen beschränken, das Wissen, das dort über die Jugendkulturen veröffentlicht wird, schlicht als gültiges Wissen über die konkreten Jugendlichen, die er erlebt, akzeptieren. Dies hängt nicht nur damit zusammen, daß jede konkrete Jugendgruppe immer auch anders ist, als dies in verallgemeinernden Beschreibungen gefaßt werden kann. Der Veränderungsdynamik der Jugendkulturen laufen die jugendsoziologische Forschung und das darauf bezogene Publikationsgeschäft vielmehr notwendig hinterher. Hinzu kommt, daß jugendkulturelle Stilformen, die massenmedial aufgegriffen werden, sich von den Entstehungszusammenhängen eines Stiles ablösen und als Material für Stilbasteleien sowie alltagskulturelle Selbstinszenierungen nahezu beliebig verwendet werden können.

Jugendkulturen sind längst nicht mehr notwendig individuelle verbindliche und identitätsstiftende Kulturen, sondern können den Charakter von Stilisierungsangeboten annehmen, die keinen Rückschluß auf individuelle bzw. kollektive Lebensentwürfe, subjektiv verbindliche, identitätsstiftende Erfahrungen und Überzeugungen mehr zulassen. *Die zahlreichen wissenschaftlichen und journalistischen Texte, in denen jeweilige Jugendkulturen beschrieben werden, können deshalb für PädagogInnen nur ein Hintergrundmaterial sein, das als Hilfsmittel für eigene Recherchen dient, diese aber eben nicht ersetzen kann. Subjektorientierte Jugendarbeit schließt deshalb*

die eigenständige Arbeit am Versuch des Deutens und Verstehens notwendig ein.

Elemente einer Kulturanalyse

Sofern jugendkulturelle Strömungen und Stile nun aber kein bloßes Repertoire von Accessoires für eine individualisierte Selbstinszenierung sind, sondern Formen, die auf spezifische Lebensbedingungen, Erfahrungen, Lebensentwürfe und Identitätsprojekte verweisen, besteht Verstehen nun genau darin, solche Zusammenhänge zu entschlüsseln. *Es genügt nicht, nur kenntnisreich etwa die vielfältigen Subvarianten von Techno und House unterscheiden zu können, also zu wissen, welche Stilformen es gegenwärtig in der Jugendszene gerade gibt. Vielmehr sollten JugendpädagogInnen über eine theoretisch geschulte Wahrnehmung verfügen, die es ihnen erlaubt, die Symbole der Jugendkulturen auf zugrundeliegende Erfahrungen zu beziehen und darin ausgesprochene Lebensentwürfe, Hoffnungen, Ängste und Überzeugungen zu entschlüsseln.*

Im folgenden stelle ich, angelehnt insbesondere an die im Zusammenhang des Centre for Contemporary Cultural Studies entwickelten Jugendkulturtheorie (s. Clarke u.a. 1981; Cohen 1986; Willis 1979 und 1981), Kernbestandteile einer solchen Deutungsstrategie dar, die sich den Versuch zutraut, jugendkulturelle Szenen und Stile als Ausdrucksformen sozial strukturierter Lebensbedingungen und Erfahrungen zu verstehen. Es sind zwei zentrale Überlegungen dieser jugendsoziologischen Schule, die hier aufgegriffen werden:

- Erstens ein Kulturbegriff, der Kultur zum einen als eine Praxis faßt, mittels der „gesellschaftliche Gruppen selbständige Lebensformen entwickeln und ihren sozialen und materiellen Lebenserfahrungen Ausdrucksform verleihen“ (Clarke u.a. 1981, 40). Zugleich wird Kultur als der Bereich der „Bedeutun-

gen, Werte und Ideen“, als eine „Landkarte von Bedeutungen“ gefaßt, vor dessen Hintergrund sich die eigensinnige Praxis von Individuen entfaltet. Kultur ist so verstanden sowohl Voraussetzung als auch Produkt der Lebenspraxis von Individuen und Gruppen, die sich kulturelle Traditionen und Objektivationen (Texte, Rituale, Regeln, Erzählungen etc.) aneignen und dabei zugleich transformieren und weiterentwickeln.

- Zweitens haben die Autoren des CCCS, insbesondere P. Willis, eine Praxis der Jugendforschung beispielgebend vorgeführt, die den subjektiven Sinn des Handelns ernst nimmt, die Selbstdeutungen, Erklärungen und Rechtfertigungen des Handelns Jugendlicher rekonstruiert, sich aber nicht mit einer Nacherzählung des subjektiv gemeinten zufriedengibt, sondern den sozialen Sinn der individuellen und kollektiven Praxis als Auseinandersetzung mit den diese Praxis strukturierenden Lebensbedingungen zu erschließen versucht. Jugendliche werden so weder als Opfer oder Marionetten ihrer Verhältnisse, noch als freischwebende Sinnbastler und Lebenskonstrukteure betrachtet, sondern als Individuen, für die gilt: Sie gestalten ihr Leben selbst, aber unter vorgefundenen, nicht unter selbstgewählten, nicht beliebig interpretierbaren und veränderbaren Bedingungen.

Oberflächlich betrachtet bestehen Jugendkulturen aus ästhetischen und alltagskulturellen Stilisierungselementen, z. B. spezifischen Rhythmen, Harmonien, Instrumentierungen, Melodiefolgen und Gesangsstilen im Bereich der Musik, teilkulturellen Vokabularen, Soziolekten und Sprechstilen im Bereich der Sprache, Formen der Körperinszenierung (Körperhaltungen, Bewegungsstile) und Bekleidungsstilen, Begrüßungsritualen usw., die eine bestimmte jugendkulturelle Strömung als solche darstellen, für Insider und Beobachter als solche erkennbar machen.

Hinzu kommen jeweilige jugendkulturelle Modi der Alltagsgestaltung und der Kommunikation, also etwa teilkulturspezifische Formen der Raumeignung (z. B. Treffpunkte von Skatern), szenenspezifische Kommunikationsmedien, Rituale der kollektiven Selbstinszenierung (z. B. in den Fankurven von Fußballstadien oder bei Techno-Raves).

Ein Grundmotiv für solche jugendkulturellen Formbildungen liegt darin, einen unterscheidbaren, eigenen Stil zu entwickeln und dadurch letztlich den Anspruch auf einen eigenen, selbstbestimmten und soziale Gemeinsamkeit stiftenden Lebensentwurf sich selbst und anderen vorzuführen. Es genügt jedoch nicht, sich zu unterscheiden. Welche Formen nun ergriffen werden ist keineswegs beliebig, sondern hängt zusammen mit den Grundüberzeugungen, dem Lebensgefühl und der Mentalität, die in einer jugendkulturellen Strömung mehr oder weniger bewußt gelebt werden. Eine jugendkulturelle Strömung verstehen heißt so betrachtet ganz zentral, das basale, den Formenbildungen zugrundeliegende Lebensgefühl und die Mentalität nachzuvollziehen, die in ihr zur Sprache kommt.

Um dies an einigen Beispiel zu verdeutlichen: Eine Jugendkultur wie die der politisch rechtsorientierten Skinheads hat einen Musik-, Körper- und Kleidungsstil entwickelt, der sich vordergründig als laut, brutal, häßlich und aggressiv darstellt. Betrachtet man dies nun als inszenierte und vorgeführte Häßlichkeit etc., dann legt dies einen Verstehensversuch nahe, der darin eine Abgrenzung gegen die alltagsästhetischen Normen der Mittelschichten sieht, die sich ihrerseits als Ausdruck des Versuchs entschlüsseln lassen, den vorherrschenden Normen gesellschaftlichen Erfolgs zu entsprechen: Man muß schön, klug, anpassungsfähig und leistungsbereit sein, um es zu etwas - im Sinne der Lebensziele beruflicher Erfolg und Teilhabe an den Segnungen des Konsums - zu bringen. Die Jugendkultur der Skins ließe sich dann als eine Formenbildung deuten, die eine spezifische Anwen-

dung von solchen Normen, die Verweigerung der Anpassung an die Lebensentwürfe der etablierten bzw. aufstiegsorientierten Mittelschichten zum Ausdruck bringt, zugleich aber auch tradierte Elemente der etablierten Kultur („proletarische Männlichkeit“) sowie Tendenzen des politischen Zeitgeistes (Fremdenfeindlichkeit) aufgreift (vgl. Farin 1996). Die konkreten Formen der Skinkultur wären auf dieser Grundlage dann detailliert zu interpretieren.

Dies ist aber nur ein erster Schritt einer die innere Logik der Kultur, die Bedeutung der Stilelemente nachvollziehenden Deutung vollzogen. Ein zweiter Schritt kann von der Frage ausgehen, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen sich gerade diese Jugendkultur entwickelt und verbreitet hat. Für die Entstehung der Skinkultur läßt sich so z. B. zeigen, daß sie mit dem Niedergang bestimmter Fraktionen der englischen Arbeiterklasse zusammenhängt, einen Versuch Heranwachsender darstellt, den sozialen Abstieg der sozialen Klasse, der ihre Eltern-generation angehört, zu bearbeiten. Clarke (1981, 171) schlägt diesbezüglich folgende Interpretation vor: „Wir sind der Überzeugung, daß der Skinhead-Stil einen Versuch darstellt, über den Mob die traditionelle Arbeiter-Gemeinschaft als Ersatz für ihren tatsächlichen Niedergang wiederzubeleben. Die diesem Stil zugrundeliegende Entwicklung ist ... vor allem die sich rapider verschlechternde Situation der unteren Schichten der Arbeiterklasse und der ihnen zugehörigen Jugendlichen.“

Eine solche enge und direkte Beziehung zwischen einem jugendkulturellen Stil und sozialstrukturellen Entwicklungen kann nun zweifellos nicht immer angenommen werden. *Ganz grundsätzlich können sich jugendkulturelle Stile von ihrem Entstehungszusammenhang ablösen, sich als Stil verselbständigen. Sie gehen dann in die gesellschaftliche Kommunikation ein und können von Jugendlichen aus völlig anderen Lebenszusammenhängen aufgegriffen, weiterentwickelt und umgedeutet werden. Der notwendige dritte Schritt des Verstehens von Jugendkul-*

turen besteht deshalb in der Suche nach Antworten auf die Frage, welcher Stil von welchen Teilgruppen Jugendlicher aus welchen Gründen aufgegriffen wird. Der Stil einer Jugendkultur und die in ihm zum Ausdruck kommenden Gefühle, Überzeugungen und Mentalitäten können weitgehend unabhängig von den konkreten Lebens- und Erfahrungszusammenhängen, welche die Stilbildung ausgelöst haben, attraktive Formen der Selbstinszenierung sein.

Insbesondere in der Bundesrepublik ist wiederkehrend zu beobachten, daß in den USA und England entstandene jugendkulturelle Stile aufgegriffen und uminterpretiert, in den Kontext der spezifischen bundesdeutschen Jugendsituation eingepaßt werden. Dabei können Stilisierungselemente von ihrer ursprünglichen Bedeutung abgelöst, mit neuen Bedeutungen versehen oder aber auch zu in sich bedeutungslosen, nur noch ästhetische Unterscheidungen ermöglichende Accessoires werden.

Gleichwohl ist es nicht völlig beliebig, wer sich welchen Stil zu eigen macht. *Zwischen den Stilisierungsformen, dem Lebensgefühl und der Mentalität sowie den sozialen Lebensbedingungen besteht ein zwar flexibler, aber keineswegs zufälliger Zusammenhang.* Vielmehr gibt es Entsprechungsverhältnisse, etwa zwischen einer Mentalität der aggressiven Selbstbehauptung und der Ästhetik des Punk oder dem Lebensgefühl einer sich selbstbewußt artikulierenden Migrantengeneration und den Ausdrucksformen des Hip-Hop. Es ist die Aufgabe konkreter Analysen die Fragen zu beantworten, unter welchen Bedingungen sich welche Lebensgefühle und Mentalitäten entwickeln und welche jugendkulturellen Stile solche Lebensgefühle/ Mentalitäten zugleich formen, als auch zum Ausdruck bringen.

Sozial typische Erfahrungen

Lebensbedingungen und Ereignisse, auf die sich individuelle Erfahrungen, Lebensentwürfe und Verstehensbe-

mühungen beziehen, sind nun - trotz aller Reden von der Individualisierung und dem Ende der Klassengesellschaft - sowohl durch die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen zu einem jeweiligen gesellschaftsgeschichtlichen Zeitpunkt, als auch durch die sozial ungleichen Lebensbedingungen von Klassen und Milieus strukturiert. So hat die Entstehung struktureller Massenarbeitslosigkeit in Verbindung mit dem Wissen um die ökologischen Grenzen des Wachstums und der Krise der öffentlichen Haushalte zweifellos für alle Jugendlichen dazu geführt, daß die Vorstellung einer offenen, positiv gestaltbaren Zukunft fraglich geworden ist. Die konkreten Erfahrungen in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt, die individuelle Chance, die eigene berufliche Chance durch schulisch-berufliche Leistungen zu verbessern sowie das subjektiv verbindliche Wissen, ob diese Chance besteht oder nicht, sind jedoch spezifisch gebunden an die sozial ungleichen Lebensbedingungen der sozialen Klasse und die Mentalität des sozialen Milieus, innerhalb dessen die Lebensphase Jugend jeweils durchlaufen wird. Erfahrungen in der Schullaufbahn und auf dem Arbeitsmarkt sind insofern sozial typische Erfahrungen. So ist die Wahrscheinlichkeit die Erfahrung zu machen, in der Hauptschule als Versager ohne Zukunftsaussichten behandelt zu werden, unter Migrantenjugendlichen zweifellos verbreiteter als unter Beamtenkindern. Jugendkulturen bilden solche sozial typischen Erfahrungen nun nicht einfach ab, und sie setzen sich auch vielfach nicht homogen als Jugendlichen zusammen, die einen bestimmten Erfahrungszusammenhang teilen. Gleichwohl sind eine mögliche Funktion und eine bedeutsame Ursache der Attraktivität von jugendkulturellen Stilen darin zu sehen, daß sie Deutungen und Ausdrucksformen gerade für solche sozial typische, an bestimmte Lebensbedingungen gebundene Erfahrungen bereitstellen. Daneben existieren jene Formen der Jugendkultur, die eher unspezifische Erlebnismöglichkeiten, Gemeinschaftserlebnisse und Stilisierungsformen sind und in denen Jugendliche als Jugendliche - und eben nicht als Arbeiterjugendliche, Migranten-

jugendliche etc. - angesprochen sind. Solche Formen verweisen zum einen auf die übergreifenden gemeinsamen Erfahrung einer jeweiligen Jugendgeneration. Zum anderen aber ist die Frage jedoch, ob gleiche Formen für alle das gleiche bedeuten, damit noch nicht beantwortet. Zwar gibt es auch Stilisierungsformen, die in diesem Sinne bedeutungslos, also eine verselbständigte Ästhetik ohne Bezug zu lebenspraktisch bedeutsamen Erfahrungen sind. Ob und ggf. wie jugendkulturelle Stile und Symboliken auf eine Gemeinsamkeit zugrundeliegender Erfahrungen verweisen oder aber nicht, ist nun aber erst in detaillierten Untersuchungen zu klären und kann nicht vorab auf der Grundlage allgemeiner Gegenwartsdiagnosen entschieden werden.

JugendpädagogInnen und Jugendkulturen

Im Verhältnis zu jugendkulturellen Strömungen und Stilen unterliegen PädagogInnen einer doppelten Gefahr: Einerseits derjenigen, daß die „schon wieder andere“ Jugendgeneration ihnen fremd bleibt, weil die Bereitschaft fehlt, sich auf ihre Ästhetik, ihre Musik usw. verstehend einzulassen. Andererseits besteht die Gefahr von Anbiederungsversuchen, die dadurch gekennzeichnet sind, daß PädagogInnen sich bemühen, die Sprache, den Kleidungsstil etc. von Jugendlichen zu imitieren. Letzteres kann den Charakter einer freundlichen Umarmung annehmen, die von Jugendlichen zurückgewiesen wird, weil sie die Chance nimmt, einen Bereich ihrer Praxis eigenständig, ohne pädagogische Einflußnahme und ohne sich in Beziehung zu alles wissenden und alles verstehenden PädagogInnen setzen zu müssen. *Es gilt demgegenüber akzeptieren zu lernen, daß Jugendliche in manchen Bereichen ihres Lebens nicht verstanden, sondern schlicht in Ruhe gelassen werden wollen.*

IX. Arbeitsfeldbezogene Perspektiven subjektorientierter Jugendarbeit

In diesem Kapitel soll das Grundverständnis einer subjektorientierten Jugendarbeit exemplarisch für einige Arbeitsfelder der Jugendarbeit - die offene Arbeit in Jugendhäusern, die sozialpädagogische Praxis mit arbeitslosen Jugendlichen, die Jugendbildungs- und Jugendkulturarbeit - konkretisiert werden¹⁹.

Pädagogische Förderung der Subjektbildung in der Jugendarbeit

Eine Jugendarbeit, die Jugendlichen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu einem etwas selbstbewußteren und selbstbestimmteren Leben sowie zu einer nicht auf berufliche Qualifizierung beschränkten, vielfältigen Entwicklung ihrer Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen verhelfen will, ist darauf angewiesen, sich mit den spezifischen Widersprüchen, welche die Lebensphase Jugend insgesamt charakterisieren sowie mit den für klassen-, schicht- und milieuspezifische Jugendlichen spezifischen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Denn Subjektwerdung kann nicht als ein Programm postuliert werden, das von Pädagogen gegenüber Jugendlichen proklamiert und durchgesetzt wird. Vielmehr muß es darum gehen, an den widersprüchlichen Erfahrungen Jugendlicher anzusetzen, ihre Unzufriedenheit mit und ihr Leiden an ihren je konkreten Lebensbedingungen, ihre uneingelösten Bedürfnisse nach einem gelingenderen Leben sowie ihre in den

¹⁹. Es geht hier nicht um eine umfassende Darstellung der jeweiligen Arbeitsfelder, sondern nur darum, die spezifische Perspektive subjektorientierte Jugendarbeit zu verdeutlichen.

Versprechungen des Warenkonsums und den Inszenierungen der Kulturindustrie nicht aufgehenden Interessen aufzugreifen. Darüber hinaus kommt einer subjektorientierten Jugendarbeit die Aufgabe zu, Jugendliche im Prozeß der Suche nach ihnen angemessenen Lebensentwürfen zu begleiten und zu unterstützen.

Eine solche pädagogische Programmatik hat vom verfügbaren Wissen darüber auszugehen, was für die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit im Jugendalter förderliche Bedingungen sind. Diesbezüglich sind, wie die soziologische und psychologische Forschung gezeigt haben, insbesondere folgende Aspekte für das pädagogische Handeln bedeutsam:

- Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen (z.B. Freundschaftsbeziehungen, solidarische Gruppen; vgl. Brumlik 1993);
- die Möglichkeit, eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in kooperativen Handlungszusammenhängen, d. h. sich selbst als handlungs- und gestaltungsfähige Person zu erfahren (z. B. durch die Mitarbeit in selbstorganisierten Projekten und selbstverwalteten Einrichtungen);
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen, in denen eigene Überzeugungen dargelegt und als motivierte und begründete Stellungnahmen respektiert werden (z. B. in Gruppendiskussionen);
- Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu gesellschaftlich zugemuteten Ohnmachterfahrungen (z. B. in selbstorganisierten Arbeits- und Lernprozessen, im Rahmen politischer oder kulturpädagogischer Aktionen);

- Aufforderungen und Anregungen zu einer umfassenden aktiven Entfaltung eigener Fähigkeiten und Interessen (z. B. durch ein vielfältiges Angebot von Projektgruppen, Werkstätten und themenzentrierten Veranstaltungen)
- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation reflexiv auseinanderzusetzen sowie die eigene lebenspraktische Zukunft bewußt zu entwerfen (z. B. in Projekten der geschlechtsspezifischen und arbeitsweltbezogenen Bildungsarbeit);
- soziale Beziehungen, die sich durch Verlässlichkeit und Wahrhaftigkeit auszeichnen.

Bei aller Bescheidenheit, die der Pädagogik im Allgemeinen und der Jugendarbeit im Besonderen angesichts ihrer begrenzten Möglichkeiten und ihrer begrenzten Bedeutung als ein Element der Lebenswirklichkeit Jugendlicher anzuraten ist, zeigt die obige Auflistung doch der Subjektbildung förderliche Bedingungen auf, die durchaus im Rahmen der Jugendarbeit gestaltet werden können. *Solche Situationen zu ermöglichen und zu gewährleisten, in denen Jugendliche sich als Subjekte erfahren können und als solche anerkannt werden, ist die genuine sie von der Schule, kommerziellen Freizeitangeboten, aber auch der traditionellen Sozialarbeit unterscheiden - Chance der Jugendarbeit.*

Subjektbildung in der offenen Jugendarbeit

Die spezifische Rolle der offenen Jugendarbeit in Jugendhäusern und Jugendtreffs ist vor diesem Hintergrund nun näher zu bestimmen. Dabei gehe ich von folgenden Annahmen über die gegenwärtige Situation der offenen Jugendarbeit aus (vgl. Becker u. a. 1984; Böhnisch/Müchmeier 1990; Schwartz 1991; Thole 1995): Die offene Jugendarbeit hat - im Vergleich zu den 60er und frü-

hen 70er Jahren - an Attraktivität verloren. Nicht nur existieren vielfältige kommerzielle Freizeitangebote, sondern die Liberalisierung der familialen Erziehung und die verbesserte Wohnsituation haben dazu geführt, daß ein erheblicher Teil der Jugendlichen über private Räume (eigenes Zimmer) verfügen, die ein ungestörtes Treffen mit Freunden ermöglichen. *Das Jugendhaus als ein Ort, wo man sich ohne die Kontrolle rigider Erwachsene treffen, reden, Musik hören etc. kann, ist für solche Jugendliche kaum attraktiv.* In Verbindung mit der Ausdifferenzierung der Jugendkulturen, Szenen und Cliques sowie ihrer wechselseitigen Abgrenzung hat dies in der Regel dazu geführt, daß Jugendhäuser zu Treffpunkten für spezifische Szenen, insbesondere von im weitesten Sinn sozial benachteiligten Jugendlichen geworden sind. Es sind also nicht mehr „die Jugendlichen“, die als Individuen ein Jugendhaus aufsuchen, sondern, worauf insbesondere Krafeld (1992) hinweist, Cliques und Szenen, die ein Jugendhaus zu ihrem Treffpunkt machen. Für solche Cliques ist das Jugendhaus dann durchschnittstypisch nicht primär als eine pädagogische Einrichtung - als Ort des Lernens, der Bildung etc. - interessant, sondern, wie PraktikerInnen vielfach formulieren, als ein „öffentliches Wohnzimmer“ bzw. eine „nicht-kommerzielle Kneipe“, also als ein Treffpunkt, an dem man von Erwachsenen und Pädagogen zunächst einmal in Ruhe gelassen werden will. Je nach Ausmaß der sozialen Problemlagen der konkreten Jugendszene, die ein Haus in Anspruch nimmt, wird hauptamtlichen MitarbeiterInnen darüber hinaus die Funktion des Beraters und Unterstützers in Problemsituationen oder auch der Beziehungsperson zugewiesen, bei der man - etwa nach der Schule - seinen „Frustr ablassen“ oder konkrete Unterstützung - etwa beim Schreiben von Bewerbungen - einfordern kann. Entsprechend kann sich pädagogische Praxis in der offenen Jugendarbeit dann de facto darauf reduzieren, die Rahmenbedingungen einer solchen „nicht-kommerziellen Kneipe“ zu gewährleisten, im Bedarfsfall Beratung und Unterstützung im Einzelfall zu gewährleisten sowie als Bezugsperson zur Verfügung

zu stehen. Hinzu kommt ein mehr oder weniger umfangreiches Rahmenprogramm kultureller (z. B. Konzerte, Filme, Discos) oder sozialpädagogischer (z. B. Hausaufgabenhilfe) Angebote.

Eine solche offene Jugendarbeit, die trotz vielfältiger Ausnahmen (z. B. Jugendkulturzentren, mittelschichtdominierte Jugendcafes) wohl den gegenwärtig typischen Fall darstellt, wird den hier formulierten Anforderungen an eine subjektorientierte Praxis der Jugendarbeit nicht gerecht. Sie ist als eine - wie immer begrenzte - Form der Hilfe zur Lebensbewältigung zwar durchaus begründbar und legitimierbar. Sie trägt jedoch weder aktiv und gezielt zur Subjektbildung bei, noch wird sie - und das ist die andere Seite ihrer Problematik - der Lebenssituation benachteiligter Jugendlicher hinreichend gerecht. Denn die Problematiken, mit denen Jugendlichen etwa in der Schule, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, im Umgang mit Drogen oder in Prozessen der Kriminalisierung konfrontiert sind, können in dieser Form bestenfalls punktuell angegangen werden.

Demgegenüber ist es nun nicht angemessen, eine solche Gestaltung offener Jugendarbeit einzufordern, wie sie sich Anfang der 70er Jahre im Kontext der damaligen Jugendzentrumsbewegung in der Form selbstverwalteter Jugendzentren entwickelt hatte. Zwar sind Strukturen der Selbstorganisation nach wie vor anzustreben, denn diese sind ein mögliches Feld der Einübung in eine Kultur der kollektiven Selbstregulierung (s. Damm 1991a). Unter den Bedingungen einer von Hauptamtlichen verantworteten offenen Jugendarbeit und vor dem Hintergrund des Auswanderns politisch engagierter Jugendlicher aus den Jugendhäusern steht aber auch der Anspruch der Selbstorganisation in der Gefahr, zu einem pädagogischen Anspruch zu werden, der nicht den Interessen Jugendlicher entspringt, sondern als ein pädagogisch inszeniertes Lernarrangement wahrgenommen und ggf. als solches abgelehnt wird. Die primäre Aufgabe einer subjektorientierten offenen Jugendarbeit sehe ich vielmehr darin, daß eine

Gestaltung von Jugendhäusern als sozialen Orte der Subjektbildung angestrebt wird. Dieser abstrakte Grundgedanke läßt sich wie folgt konkretisieren:

Ausgangspunkt einer subjektorientierten offenen Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit den Lebenslagen je konkreter Jugendlicher in einem Stadtteil bzw. einer Gemeinde und den darin begründeten Bedürfnissen und Interessen (s. Ortmann 1992; Schumann 1995). Dabei geht es jedoch nicht darum, eine Dienstleistung anzubieten, welche der offenkundigen und artikulierten, durch Umfragen erfaßbaren „Nachfrage“ ein entsprechendes „Angebot“ gegenüberstellt, sondern darum, einen Ort für die Entwicklung solcher Bedürfnisse/ Interessen und die Bearbeitung solcher Problemlagen zu gestalten, die weder von einer kommerzialisierten Freizeitindustrie aufgegriffen, noch in den familialen und informellen Lebenszusammenhängen Jugendlicher zum tragen kommen. Positiv formuliert: Anzusetzen ist an den je konkreten Beschädigungen, Begrenzungen und Behinderungen einer selbstbewußten und selbstbestimmten Lebensgestaltung. So kann es z. B. eine wichtige Funktion eines Jugendhauses in einer ländlichen Gemeinde sein, Jugendlichen Anregungen für eine kulturell-ästhetische Praxis (Musik, Theater) zu geben. Andernorts wird es darum gehen, mit arbeitslosen Besuchern eines Jugendtreffs Projekte der überbetrieblichen Ausbildung zu initiieren oder Jugendlichen Wege aufzuzeigen, ihren Alltag zu bewältigen, ohne kriminalisiert zu werden.

Das räumliche, zeitliche und personelle Arrangement von Jugendhäusern und Jugendtreffs sowie ihr öffentliches Image sollten diese als soziale Orte ausweisen, welche vielfältige Eigenaktivitäten Jugendlicher anregen, ermöglichen und fördern sowie Hilfe und Unterstützung in problematischen Lebenssituationen anbieten, nicht als Orte der Verwahrung, der Betreuung und der Erziehung. Ein Jugendhaus benötigt - und dies betrifft die Raumgestaltung ebenso wie die Personal- und Sachausstattung - eine lebendige und anregende Atmosphäre, die zu Aktivitäten

ermuntert und ermutigt. Ganz im Gegensatz dazu steht ein durchaus einflußreiches Verständnis von Jugendhäusern als Orte der Aufbewahrung von Problemjugendlichen, deren Funktion darin gesehen wird, Jugendliche „von der Straße zu holen“ und damit dafür zu sorgen, daß sie die öffentliche Ruhe und Ordnung nicht stören. Subjektorientierte offene Jugendarbeit steht demgegenüber vor der Aufgabe, ihren pädagogischen Sinn deutlich zu machen.

Offene Jugendarbeit sollte grundsätzlich als ein multifunktionales Angebot konzipiert werden, dem der umfassende Anspruch eigen ist, die Bildungsprozesse Jugendlicher, einschließlich der Bewältigung der Probleme und Gefährdungen der Lebensgestaltung, zu unterstützen. Denn im Unterschied zu den differenzierten und auf spezifische Hilfeleistungen festgelegten übrigen Angeboten der Jugendhilfe liegt eine Chance offener Jugendarbeit erstens darin, daß sie in der Lage ist, politische und kulturelle Bildungsprozesse „ganz normaler“, sozial in der Regel unauffälliger und unproblematischer Jugendlicher, anzuregen und zu unterstützen. Zweitens aber auch darin, daß sie, sofern die konkrete Lebenssituation ihrer Klientel dies verlangt, dazu beitragen kann, soziale Gefährdungslagen frühzeitig zu erkennen und Jugendliche in ihren Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Schule, des Arbeitsmarktes, im Fall familiärer Krisen usw. schon dann zu beraten und zu unterstützen, wenn diese noch nicht in eine Situation geraten sind, die sie zur Klientel der Heimerziehung, der Jugendberufshilfe oder des Jugendstrafrechts werden läßt. Offener Jugendarbeit kommt hier auch die Funktion einer sozialpolitischen „Frühwarninstanz“ zu, in der Problemlagen sichtbar werden.

Multifunktionalität und tendenzielle Allzuständigkeit für die Unterstützung der jugendlichen Subjektivität heißen noch nicht, daß jedes Jugendhaus all diese Funktionen in sich vereinen muß. Insbesondere in Städten ist eine Differenzierung der Einrichtungen geboten, die den Lebensla-

gen von Teilgruppen sowie den Lebensstilen von Jugendlichen gerecht wird.

Selbstorganisation und Selbstverwaltung sind in allen Bereichen zu unterstützen und zu ermöglichen, in denen sie von Jugendlichen angestrebt werden. Dies verlangt von PädagogInnen die Bereitschaft, sich dann zurückzunehmen, wenn sie nicht gebraucht werden und Eigenaktivitäten Jugendlicher zuzulassen, die Fähigkeit, Jugendliche bei der Entwicklung von Strukturen, die Selbstorganisation ermöglichen, zu unterstützen sowie die Schaffung eines solchen Images eines Jugendhauses (nach außen und nach innen), das dieses als eine Einrichtung wahrnehmbar macht, in der Jugendliche ihre Interessen und Fähigkeiten entfalten können.

Jugendhäuser sind als soziale Orte zu gestalten, in denen eine Kultur der gegenseitigen Achtung und Anerkennung sich entwickeln kann. Versteht man Jugendarbeit als eine pädagogische Praxis der Subjektbildung, dann heißt dies nicht, Verhaltensstile, Regeln und Rituale, wie sie von Jugendlichen praktiziert werden, schlicht zu akzeptieren, sondern in dialogischen Prozessen eine solche Gestaltung des wechselseitigen Handelns anzustreben, die möglichst kooperativ und durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist (vgl. Sturzenecker 1993).

Zudem sind in der offenen Jugendarbeit Angebote der Beratung, der sozialarbeiterischen Einzelfallhilfe sowie Angebote für bzw. Strukturen der Kooperation mit Einrichtungen der Jugendberufshilfe, die ein biographisches Scheitern an schulischen und beruflichen Anforderungen, an den Strukturproblemen des Arbeitsmarktes oder aber die Entwicklung von Problembiographien verhindern können. Offene Jugendarbeit kann die ihr tatsächlich zufallenden sozialpolitischen Aufgaben nicht ignorieren.

Offene Jugendarbeit ist aufgefordert, politische Lernprozesse anzuregen. Die vielfach beklagte und vielfach auch falsch interpretierte „Entpolitisierung“ Jugendlicher ist nicht schlicht als ein Faktum hinzunehmen, sondern soll-

te Anlaß für die Suche nach Formen der Auseinandersetzungen sein, die für jeweilige Jugendliche subjektiv relevante Themen in für sie angemessenen Formen aufgreifen.

Das Profil eines Jugendhauses entwickeln

Es geht im Rahmen der offenen Jugendarbeit also darum, gemeinsam mit jeweiligen Jugendlichen in einem konkreten sozialräumlichen Kontext eine für die Jugendlichen selbst in dem Sinne subjektiv-sinnvolle Praxis zu entwickeln, wie diese als Erweiterung ihrer Möglichkeiten, als Aufforderung zur Entwicklung und Entfaltung ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie als Anregung zu einer selbstbewußten und selbstbestimmten Lebenspraxis erfahren werden kann. Eine solche subjektorientierte Jugendarbeit begründet sich auch in der Erwartung, daß eine pädagogische Förderung und Unterstützung von Jugendlichen in einer Atmosphäre wechselseitiger Wertschätzung und Anerkennung es ermöglicht, daß problematische, d. h. selbst- und fremdgefährdende Handlungsmuster schrittweise an subjektiver Bedeutung verlieren können.

In Konsequenz der dargelegten Überlegungen liegt die Aufgabe hauptamtlicher MitarbeiterInnen in der offenen Jugendarbeit wesentlich darin, für das Jugendhaus ein Konzept zu entwickeln, das ausweist, wie die konkrete Einrichtung der konkreten Lebenssituation der Jugendlichen in einem Stadtteil bzw. einer Gemeinde gerecht werden kann, das heißt zum Beispiel: welche Probleme mit welchen Arbeitsformen angegangen, welche Bedürfnisse und Interessen mit welchen Mitteln gefördert, wie eine anregende und ermutigende Atmosphäre für das Haus geschaffen werden kann. Eine Standardkonzeption für „das Jugendhaus“ kann es so betrachtet nicht geben. Jedes Jugendhaus ist vielmehr veranlaßt, seine Möglichkeiten und Aufgaben in seinem jeweiligen Kontext zu bestimmen, was dann eine anspruchsvolle Aufgabe ist, wenn eine verantwortliche pädagogische Praxis - und

eben nicht nur das Verfügbarmachen eines „öffentlichen Wohnzimmers“ angestrebt wird.

Vorschläge für einen subjektorientierten sozialpädagogischen Umgang mit arbeitslosen Jugendlichen²⁰

Jugendliche und junge Erwachsene ohne einen qualifizierten Schul- und Berufsabschluß sind die Verlierer seit ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklung seit Mitte der 80er Jahre. Zwar hat sich das schulische Bildungsniveau insgesamt verbessert. Gleichzeitig sind die formellen und informellen Qualifikationsanforderungen in nahezu allen Berufen gestiegen und wurden Arbeitsplätze für Un- und Angelernte überproportional wegrationalisiert. Die Strukturkrise des Arbeitsmarktes trifft diejenigen am stärksten, die Qualifikationsnachteile aufweisen. Sie haben Konkurrenz Nachteile im Verdrängungswettbewerb um knapper werdende Arbeitsplätze. 47,7% aller Arbeitslosen verfügen nach den Daten der Bundesanstalt für Arbeit nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Unqualifizierte sind also überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen. Zudem sinkt das Angebot für un- und angelernte Arbeitskräfte und die Qualifikationsanforderungen in der beruflichen Erstausbildung sind gestiegen (s. Engelen-Kefer 1995, 76ff.).

Vor diesem Hintergrund ist es ein erklärtes Ziel der Arbeitsmarktpolitik, eine qualifizierte Ausbildung für alle Jugendlichen zu gewährleisten. Damit soll - zumindest wird dies offiziell behauptet - verhindert werden, daß ein relevanter Anteil jedes Altersjahrgangs dauerhaft aus den Integrationsmechanismen des Arbeitsmarktes ausgeschlossen wird, arbeitslos oder auf instabile Arbeitsmarktsektoren und sozialstaatliche Versorgungsleistungen verwiesen ist.

²⁰ Dieser Text ist weitgehend identisch mit einem gemeinsam mit Johannes Stehr verfaßten und zuerst in der Zeitschrift Sozialmagazin veröffentlichten Aufsatz.

Eine Erfolgsgeschichte der Sozialpädagogik?

Das hierfür bedeutsamste arbeitsmarktpolitische Instrumentarium sind die im Arbeitsförderungsgesetz verankerten berufsvorbereitenden und berufsqualifizierenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit. Diese umfassen eine breite und differenzierte Palette von Angeboten: Informations- und Motivations- sowie Grundausbildungs- und Förderlehrgänge, überbetriebliche Ausbildungen, das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen sowie Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, die auch Qualifikationsanteile enthalten können. Für all diese Maßnahmen gilt, daß nicht nur eine fachliche Qualifizierung angestrebt ist, sondern Anteile sozialpädagogischer Betreuung der Jugendlichen rechtlich verpflichtend vorgeschrieben sind²¹. Aufgabenstellungen und Umfang der vorgesehenen sozialpädagogischen Betreuung unterscheiden sich je nach Maßnahmetypus. Insgesamt wird jedoch davon ausgegangen, daß in solchen Maßnahmen „benachteiligte“ Jugendliche versammelt sind, auf deren „individuelle und soziale Lage ... angemessen eingegangen“ (BIBB 1985, 3) werden soll. Vordergründig betrachtet wird hiermit der Einsicht Rechnung getragen, daß Arbeitslosigkeit andere Folgen und Gründe hat, als bloße individuelle Qualifikationsdefizite. Die Einbeziehung der Sozialpädagogik in diesen Bereich der Berufsausbildung kann deshalb als ein Erfolg der Profession bewertet werden.

Zugleich wird hiermit - wie in anderen Fällen auch - die Sozialpädagogisierung eines gesellschaftlichen Strukturproblems, seine Umdeutung in ein individuelles Defizit, betrieben. Nicht die Arbeitslosigkeit, sondern die Arbeitslosen sind Objekt der Intervention.

²¹ Rechtliche Grundlage hierfür sind v.a. die Paragraphen 40c und 41 des Arbeitsförderungsgesetzes. Konkretisiert werden diese in den Dienstarrangements der Bundesanstalt für Arbeit.

Vor dem Hintergrund einer qualitativen Studie, in der Schulabgänger und Ausbildungsabbrecher nach ihren Erfahrungen mit Selektion und Ausgrenzung befragt wurden (s. Stehr 1993), sind jedoch Zweifel an einer solchen Wahrnehmung der erfolgten „Sozialpädagogisierung“ des Umgangs mit arbeitslosen Jugendlichen anzumelden. Dabei geht es hier nicht um eine grundsätzliche Infragestellung der Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Beratung und Betreuung solcher Jugendlicher. Vielmehr soll analysiert werden, welche Konzepte einer sozialpädagogischen Betreuung und Beratung „angemessen“ sind, wenn Prozesse einer Verfestigung von Karrieren des sozial erzeugten individuellen Scheiterns und Versagens vermieden werden sollen.

Aufheizung und Abkühlung

Die erzieherischen Bemühungen von Eltern, Lehrern, Sozialpädagogen, Arbeits- und Berufsberatern sind in aller Regel an dem Ziel orientiert, Jugendliche für eine qualifizierte Berufsausbildung zu motivieren. Aber auch Jugendliche, die in Milieus aufwachsen, in denen Überlebensstrategien jenseits des Normalarbeitsverhältnisses tradiert werden (s. Preußner 1989), teilt sich mit, daß soziale Wertschätzung zentral an das Erreichen einer Berufsposition gebunden ist. Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf ist deshalb nicht nur durch die Suche nach einer Einkommensquelle bestimmt. Es geht zugleich um den Versuch, eine Position zu erlangen, die es erlaubt, eine anerkannte soziale Identität (vgl. Scherr 1995a) zu entwickeln. Dies ist eine unverzichtbare Grundlage für die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl (s. Honneth 1992, 148ff.).

Sofern sich Jugendliche das Ziel „qualifizierte Berufsausbildung“ zu eigen machen und dieses - aus welchen Gründen auch immer - nicht erreichen, sind sie vor diesem Hintergrund gezwungen, Erfahrungen des Scheiterns zu bearbeiten. Solche Bearbeitung besteht wesentlich darin, nach Ursachen und Gründen zu suchen, die

diese Erfahrung subjektiv verständlich machen, d.h. die es ermöglichen, sie auf lebensgeschichtliche vorgängige Erfahrungen, das aktuelle Selbstkonzept und übergreifende Deutungen der sozialen Wirklichkeit zu beziehen.

Grundlage entsprechender Prozesse der Bearbeitung sind einerseits kulturelle Deutungsmuster, gesellschaftlich verfügbare Deutungsangebote von Gelingen und Scheitern. Andererseits professionelle und andere Bezugspersonen, mit denen Interpretationen der eigenen Situationen in Gesprächen ausgehandelt werden. Die hier Beratern zugewiesene Aufgabe läßt sich als „Abkühlung“ (Clark 1973; vgl. Goffman 1962) beschreiben. Abkühlung heißt, „jene (zu) besänftigen, denen Erfolge versagen bleiben, um die Motivation angesichts von Enttäuschungen aufrechtzuerhalten und Empörung von sich abzulenken“ (ebd., 111). Zu unterscheiden ist mit Clark zwischen „weichen“ und „harten“ Abkühlungsstrategien: Harte Abkühlung besteht darin, Gründe des Scheiterns unmittelbar und umfassend der Person zuzuschreiben, womit das Selbstbild und das Selbstwertgefühl des Betroffenen in Frage gestellt werden. Dies kann dazu führen kann, daß sich eine kaum mehr korrigierbare Selbstwahrnehmung als Versager entwickelt bzw. stabilisiert. Weiche Abkühlung intendiert dagegen, nicht generell die ganze Person zu diskreditieren, sondern spezifische, begrenzte und bewältigbare Probleme zu benennen, die produktiv angegangen werden können.

Zweifellos ist sozialpädagogischen Beratern und Betreuern nun anzuraten, Strategien der weichen Abkühlung zu entwickeln. Sie sind dabei jedoch mit einer doppelten Schwierigkeit konfrontiert: Einerseits haben Jugendliche in Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlich erfahrenen Zuschreibungen von Kompetenz und Inkompetenz ein Verständnis ihrer eigenen subjektiven Handlungs- und Problemlösungskompetenz entwickelt, das ein relativ stabiler Bestandteil ihrer persönlichen Identität ist. Andererseits bedeutet bereits ihre Einweisung in sozialpädagogisch betreute Maßnahmen, daß sie - in Bewerbung-

gesprächen, Beratungsgesprächen, in Schule, Familie und Peer-group - vorgängigen Prozessen der Zuschreibung von Defiziten unterlagen, die diese Einweisung erst begründen und rechtfertigen. Mit der Einteilung in eine bestimmte Maßnahme geht notwendig die institutionalisierte Zuschreibung individueller Defizite einher, deren Beseitigung ja erklärtes Ziel solcher Maßnahmen ist. Das implizite Wissen der Jugendlichen um solche Stigmatisierung ist ein nicht selten genannter Grund für ihr Desinteresse an diesen Maßnahmen²².

Institutionalisierte Inkompetenzzuschreibungen

Arbeits- und Berufsberater des Arbeitsamtes, die Jugendlichen in entsprechende Maßnahmen einweisen, werden mit einem Set von Etikettierungsmöglichkeiten ausgestattet, das auf ratsuchende Jugendliche angewandt und der Auswahl des geeigneten Maßnahmetypus zugrundegelegt werden kann. Einschlägige Veröffentlichungen der Bundesanstalt für Arbeit und der Landesarbeitsämter (Bundesanstalt 1993; LAA 1991) operieren etwa mit folgenden Unterscheidungen:

- „noch nicht ausbildungsreife Jugendliche, deren „Scheitern in erster Linie auf Reifedefizite, aber auch auf das soziale Umfeld“ zurückzuführen sei;
- Jugendliche Aussiedler mit „Sprachdefiziten“;
- Ausländische Jugendliche, von denen angenommen wird, daß u.a. ihre „Sprach- und Theoriedefizite“ sowie „soziokulturelle Wertvorstellungen“ sich negativ auf die Ausbildungskarriere auswirken;
- „bisher nicht ausbildungswillige Jugendliche“, von denen behauptet wird: „Ihre Sozialisationsdefizite sind

²² Deshalb ist es im Interesse der Teilnehmerrekrutierung wichtig, daß entsprechende Einrichtungen Imagepflege betreiben.

so groß, daß ohne zusätzliche Hilfen ein Start in das Berufsleben nicht gelingen kann.“;

- „sozial benachteiligte Jugendliche“, eine Sammelkategorie, unter die z. B. „verhaltensgestörte Jugendliche“, „ehemals Drogenabhängige“ und „Strafentlassene“ subsumiert werden;
- „Lernschwache“, die „vorübergehende Lernstörungen“ aufweisen.

Die Vielfalt solcher, wie immer auch durch Wissenschaft und Erfahrung begründeter Etikettierungsangebote erlaubt es nun, im Falle jedes beliebigen Jugendlichen das Faktum der Arbeitslosigkeit mit der Zuschreibung eines oder mehrerer der genannten Defizite zu verbinden²³. Deren Anwendung ermöglicht Abkühlung, indem Jugendlichen angeboten wird, ihr Scheitern auf genannte Defizite zurückzuführen und in der Folge in deren Überwindung zu investieren und/oder niedriger gesteckte, für die eigene Person vermeintlich allein realistische Ziele anzustreben. Berater vermitteln hier zwischen subjektiven Wünschen und harten Realitäten, wobei die Grenze zwischen weicher und harter Abkühlung fließend ist.

Die Diffusität und Vielfältigkeit der verwendeten Kategorien ist nun durchaus funktional für die institutionelle Bearbeitung des Problems, wie unter den Bedingungen anhaltender Massenarbeitslosigkeit das Strukturproblem Arbeitslosigkeit in eine individuelle Lernherausforderung umdefiniert werden kann. Problematisch hieran ist, daß systematisch davon abgesehen wird, daß auch „ganz normale“ Jugendliche zu Opfern der Strukturkrise des Arbeitsmarktes werden können, deren Defizit allein darin besteht, daß sie keine Arbeit bzw. keine Ausbildungsstelle haben. Die Zuschreibung individueller Defizite ist

²³. SozialpädagogInnen werden in ihrem Studium zu Etikettierungsexperten ausgebildet: Sie lernen, sozialwissenschaftliches Wissen so auf den Fall anzuwenden, daß sozialisatorische und/ oder psychische Gründe des Scheitern erkennbar werden.

eine Folge des Scheiterns an den Anforderungen von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem: Erst das Scheitern erzeugt Aufmerksamkeit für vermeintliche Defizite und erst nachträglich werden diese zu einer vorgängigen, unabhängigen Ursache erklärt. In der Folge vorgenommener Etikettierung wird es außerordentlich schwierig, Prozesse der Stigmatisierung zu vermeiden.

Dies gilt insbesondere dann, wenn die institutionell verankerten Defizit-Kategorien seitens der sozialpädagogischen Praxis schlicht übernommen werden. Während Institutionen damit ihre Selektions- und Zuweisungspraxis legitimieren, ermöglicht eine Orientierung an den vermeintlichen individuellen Defiziten der Jugendlichen eine pädagogische Praxis, die sich als Bestandteil eines individualisierenden Umgangs mit Arbeitslosigkeit ausweisen kann und die an alltägliche Vorurteile und sozialpädagogisches Alltagsbewußtsein über sozial Benachteiligte bruchlos anknüpfen kann. Zudem legitimiert erst eine individualisierende Problemsicht ein am Einzelfall, seinen Lern- und Verhaltensproblemen, orientiertes Verständnis von Pädagogik.

Eine Pädagogik, die sich als „Defizit-Bekämpfung“ versteht, ist grundsätzlich ambivalent. Im gelingenden Fall können fallbezogen konkrete Probleme identifiziert werden, die bewältigbar sind. Im mißlingenden Fall bekommen Jugendliche erneut dokumentiert, daß sie selbst für ihre Situation verantwortlich sind, was Prozesse einer Selbstdefinition als Versager vorantreibt. Deren Ergebnisse - Lernblockaden, unregelmäßiges Erscheinen und sogenannte Verhaltens“auffälligkeiten“²⁴ - werden dann wiederum als Ausdruck individueller Persönlichkeitseigenschaften wahrgenommen. Damit wird das verstärkt, was eigentlich abgebaut werden soll: Eine Haltung, die eigene Fähigkeiten abwertet und in deren Rahmen

²⁴. Hinter der Rede von Verhaltensauffälligkeiten verbirgt sich selbst eine, in der sozialpädagogischen Praxis eingespielte, Etikettierung.

Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung nicht anders erfahren werden können, als durch die Verweigerung der Zumutung schulischen und beruflichen Lernens.

Arbeits- und Berufsberatern sowie Sozialpädagogen ist demgegenüber zunächst ein reflektiert-pragmatischer Umgang mit solchen Vorgaben anzuraten. Etikettierungen sind zu hinterfragen. Sie sind vereinfachende Zuschreibungen von Persönlichkeitseigenschaften, die in der Regel wenig oder nichts über die so beschriebene Person aussagen, die man jedoch benutzen muß, um legitimieren zu können, daß ein Jugendlicher eine Maßnahme benötigt. Denn der Hinweis, daß das Faktum der Arbeitslosigkeit allein in vielen Fällen genügt, um die Fähigkeit des Einzelnen, seine Situation „ohne Hilfe“ zu bewältigen, zu überfordern²⁵, ist als Begründung sozialpolitischer und sozialpädagogischer Programme offenkundig nicht hinreichend. Die Fragen, ob - und wenn ja welche - individuellen Defizite tatsächlich vorliegen, ob diese ursächlich etwas mit der Arbeitslosigkeit zu tun haben und welches Vorgehen angeraten ist, um solche Defizite zu bearbeiten, sind unabhängig von verwendeten Etikettierungen zu beantworten.

Bearbeitungsstrategien der Jugendlichen

Jugendliche sind nun nicht einfach nur passive Objekte von harten und weichen Abkühlungsstrategien, sondern gehen mit diesen aktiv und eigensinnig um (vgl. Siebers & Vonderach 1991). Sozialpädagogische Interventionen greifen in entsprechende Bearbeitungsstrategien ein und Beratungsgespräche und sonstige Interventionen werden von Jugendlichen ihrerseits in ihre Bearbeitungsstrategien eingebaut. Insofern kann es für die Praxis der Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen durchaus hilfreich sein, eine differenzierte Vorstellung hiervon zu entwickeln. Im Ma-

²⁵. Auch die generalisierte Unterstellung von Hilfsbedürftigkeit ist problematisch.

terial der erwähnten Untersuchung (s. Stehr 1993) werden unter anderem folgende Typen²⁶ unterschieden:

Gelingende Strategien der Anpassung zeichnen sich dadurch aus, daß die Betroffenen ihr ursprüngliches Berufsziel aufgegeben haben und bereit sind, sich für Erreichung eines neuen, auf niedrigerem Niveau angesiedelten Ziels zu engagieren. Sie setzen eine Distanzierung von biographisch vorgängigen Handlungsorientierungen, Absichten und Erwartungen voraus. So kann etwa das Scheitern auf die eigene, inzwischen überwundene „Faulheit“ in der Vergangenheit zurückgeführt werden, an deren Stelle nunmehr die Bereitschaft getreten ist, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen. In anderen Fällen wird früheres Scheitern als eine „Lehre“ interpretiert, in der gelernt wurde, ein realistisches Bild der eigenen Person zu entwickeln.

Mißlingende Anpassung liegt vor, wenn als Ergebnis der erfolgten Abkühlung die ursprünglichen Ziele nicht mehr verfolgt, aber auch keine neuen definiert werden. An deren Stelle tritt vielmehr Resignation: Ein Selbstzutrauen in die eigene Fähigkeit, noch eine qualifizierende Ausbildung absolvieren zu können, ist nicht mehr verfügbar. Die Antizipation des Scheiterns führt zu Lernblockaden, die ihrerseits zu einer self-fulfilling-prophecy beitragen.

Im Unterschied zu Anpassungsstrategien zeichnen sich Strategien der Abwehr dadurch aus, daß die Zuschreibung individueller Verantwortung für das Scheitern zurückgewiesen wird. Am Wissen um die eigenen Fähigkeiten wird festgehalten. So etwa im Fall von W., der eine seitens des Arbeitsamtes vorgenommene Etikettierung als „psychisch krank“ nicht übernimmt und die Etikettierung,

²⁶. Es handelt sich um aus der Interpretation biographischer Interviews entwickelte Typisierungen, die von der Komplexität des jeweiligen Einzelfalls notwendig abstrahieren. Ihr möglicher Gebrauchswert liegt nicht darin, daß sie ihrerseits als Etiketten zu verwenden sind. Sie können für eine differenzierte Betrachtung von Fällen lediglich als Heuristik nützlich sein.

nicht sich selbst, für seine aktuelle Situation verantwortlich macht. Eine andere Form von Abwehrstrategien wird in Emanzipationsgeschichten deutlich, in denen eigene Interessen und Fähigkeiten in expliziter Auseinandersetzung mit Abkühlungsversuchen bestimmt werden. Diese werden als illegitimer Versuch wahrgenommen, die Verfolgung der eigenen Interessen zu behindern, dem man sich beharrlich entgegensetzt.

Eine mißlingende Variante von Abwehrstrategien sind Verweigerungsgeschichten. Auch hier werden Abkühlungsversuche abgelehnt. Dies mündet aber in eine Situation der Unzufriedenheit, die eine produktive Problembewältigung nicht zuläßt. Der Fremdzuschreibung eigener Defizite wird hier nicht ein Vertrauen in eigene Fähigkeiten entgegengesetzt. In der Folge sind Anknüpfungspunkte für einen aktiven Umgang mit der Arbeitslosigkeit nicht verfügbar, was bleibt, ist die Abwehr von Lernzumutungen. Ähnlich verhält es sich im Fall von Opfergeschichten: Eine Selbstwahrnehmung als Opfer der Verhältnisse erlaubt es zwar, individuelle Schuldzuschreibungen abzuwehren. Es gelingt jedoch nicht, die eingetretene Arbeitslosigkeit positiv umzudeuten, sie zum Ausgangspunkt einer aktiven Gestaltung der eigenen Biographie zu machen. Eine zugespitzte Variante hiervon sind fatalistische Konzepte: Die eigene Biographie stellt sich als eine Folge von Schicksalschlägen und eigenen Fehlern dar, die nicht mehr korrigierbar sind.

Ein drittes Grundmodell biographischer Bearbeitungen von Aufheizungs- und Abkühlungsprozessen sind Selbstkonzepte, die durch Unterkühlung charakterisiert sind. Die Zumutung, daß man eine Ausbildung absolvieren sollte, wird hier grundsätzlich zurückgewiesen. Arbeitslosigkeit und unqualifizierte Berufstätigkeit werden hier nicht als ein Scheitern an selbstgesetzten Zielen wahrgenommen. An die Stelle der Berufsausbildung und des Normalarbeitsverhältnisses treten hier die Vorstellungen, durch „Schaffen“ und „Jobben“ die eigene Existenz zu sichern, was sich durchaus als produktive Bewältigung

der Lebenssituation, aber auch als allgemeine „Planlosigkeit“ darstellen kann.

Biographische und soziale Bedingungen von Bewältigungsstrategien

Gelingende Bewältigung setzt voraus, daß das Etikett des Versagers ebenso abgewehrt werden kann wie eine fatalistische Wahrnehmung ungerechter Verhältnisse, deren unausweichliches Opfer man ist. Dazu ist es erforderlich, daß auf biographisch vorgängige und aktuelle Gegenerfahrungen zurückgegriffen werden kann, die es erlauben, das erfahrene Scheitern und die zugeschriebene Unfähigkeit einzugrenzen. Problematisch ist dies insbesondere bei solchen Jugendlichen, die die Zumutung der Selbstverantwortlichkeit akzeptieren. Als Gegengewicht zu Kompetenzabsprachen seitens der Eltern und Lehrer, wie sie von den Jugendlichen berichtet werden, sind Aussagen anderer, für die Jugendlichen selbst bedeutsamer Personen relevant, die einem etwas zutrauen und die die grundsätzlich gegebene eigene Leistungsfähigkeit bestätigen.

In den Geschichten der Jugendlichen zeigt sich, daß sie sich in einem Spannungsfeld konkurrierender Deutungen ihrer Person bewegen. Selbstkonzepte und Konzepte eigener Kompetenz/ Inkompetenz sind keineswegs als stabile Persönlichkeitseigenschaften festgelegt, sie verändern sich und sind veränderbar. In dieses Spannungsverhältnis greifen Abkühlungsprozesse ein, wie sie als schulische Leistungsbemessung, Feststellung von Leistungsfähigkeit in der Arbeits- und Berufsberatung oder als sozialpädagogische Arbeitslosenberatung institutionalisiert sind. Wird hier eine Bestätigung von vorgängigen Inkompetenzerfahrungen vorgenommen, werden Lernblockaden produziert und verfestigt. Dann kann das Wissen um das eigene Unvermögen übermächtig werden, können sich die eigenen Ressourcen der aktiven Problembewältigung von vornherein als unzulänglich darstellen.

Die empirische Untersuchung zeigt, daß nahezu alle Jugendlichen nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule noch bereit und motiviert sind, ihre Situation durch eigene Anstrengungen zu verbessern. Der schrittweise Abbau solchen Selbstvertrauens ist deshalb als ein Resultat von Abkühlungsprozessen zu begreifen, die mit der Erfahrung der Arbeitslosigkeit einsetzen und deren Bestandteil institutionalisierte Arrangements der Defizitzuschreibung sind. Potentiale der Leistungsfähigkeit werden mit der Akkumulation von Inkompetenzerfahrungen und -zuschreibungen verschüttet.

Folgerungen für die soziale Arbeit

Die sozialpädagogische Praxis im Umgang mit arbeitslosen Jugendlichen ist vor diesem Hintergrund daran zu bemessen, ob es ihr gelingt, Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Selbstzutrauen und ein Wissen um eigene Fähigkeiten erworben und stabilisiert werden kann. Dazu ist es erforderlich, einen Fall genau zu diagnostizieren: Lern- und Handlungsblockierungen müssen als Resultat lebensgeschichtlicher Erfahrungen und vorgängiger Abkühlungsprozesse ebenso verstanden werden, wie die für die Jugendlichen noch verfügbaren Erfahrungen eigener Kompetenz. Dabei ist es wichtig, mit den Betroffenen Unterscheidungsfähigkeit zu entwickeln: Tatsächlich vorhandene Defizite, die für die mißlingende Situationsbewältigung bedeutsam sind, müssen benannt werden, und gleichzeitig sind Strategien zu entwickeln, die eine Bearbeitung solcher Defizite erlauben. Gleichzeitig sind generalisierte Inkompetenzzuschreibungen aufzubrechen, indem Gelegenheiten geboten werden, Erfahrungen eigener Fähigkeiten zu machen.

Solche Erfahrungsproduktion ist nicht zu beschränken auf die je spezifischen, arbeits- und berufsrelevanten Inkompetenzen, die Jugendlichen zugeschrieben werden und die sie sich selbst zuschreiben (vgl. Krafeld 1989). Vielmehr geht es generell um Erfahrungen sozialer Anerkennung, die eine Basis für die Entwicklung von Selbst-

achtung und Selbstwertgefühl bieten. Hierfür relevante Freizeitaktivitäten und Kulturprojekte mit arbeitslosen Jugendlichen sind deshalb kein schmückendes sozialpädagogisches Beiwerk berufsqualifizierender Maßnahmen, sondern ein grundlegendes Element sozialpädagogischer Strategien. Denn Erfahrung eigener Fähigkeiten, von Achtung und Anerkennung sind für Individuen, deren Biographien durch vielfältige Beschädigungen gekennzeichnet sind (vgl. Alheit / Glaß 1986), elementar.

Für eine solche sozialpädagogische Praxis ist es hilfreich, drei Teilgruppen zu unterscheiden: Für Jugendliche, die das Ziel einer qualifizierten Ausbildung noch nicht aufgegeben haben und die sich noch zutrauen, dieses durch eigene Anstrengungen zu erreichen, kommt es darauf an, auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich verwertbare Qualifikationsangebote zur Verfügung zu stellen. Zu vermeiden sind Maßnahmespiralen, in denen vor allem die Erfahrung gemacht wird, daß es trotz aller Bemühungen nicht gelingt, der Ausgrenzung aus dem regulären Arbeitsmarkt zu entkommen. Im Verhältnis zu Jugendlichen, bei denen sich Inkompetenzzuschreibungen zu Lernblockaden verdichtet haben, kommt es primär darauf an, die Entstehung eines Selbstzutrauens zu fördern, das es überhaupt erst erlaubt, Versuche in Richtung auf eine produktive Bewältigung der eigenen Situation zu unternehmen. „Unterkühlte“ Jugendliche, die sich das Ziel einer qualifizierten Ausbildung nicht oder nicht mehr zu eigen machen, sind dazu zu ermutigen, Chancen und Risiken einer Ausbildung im Verhältnis zu einer unqualifizierten Berufstätigkeit pragmatisch abzuwägen. Dabei kommt es auch darauf an, auf der Grundlage einer persönlichen und sozialen Stabilisierung solcher jugendlicher kurzfristige Kalküle in Relation zu den Kosten und Nutzen einer längerfristigen Lebensplanung zu setzen.

Solche Stabilisierung ist unter Bedingungen struktureller Massenarbeitslosigkeit von besonderer Bedeutung. Selbst wenn man davon ausgeht, daß eine gesicherte Berufsperspektive in modernen Arbeitsgesellschaften in der Regel

Voraussetzung einer gelingenden Lebensbewältigung ist, ist festzustellen, daß eine solche Perspektive für viele nicht verfügbar ist. Deshalb geht es darum, arbeitslosen Jugendlichen verallgemeinerbare Kompetenzen und Erfahrungen eigener Fähigkeiten zu verschaffen, die auch für ein Überleben in der Arbeitslosigkeit sowie für eine Lebensgestaltung, die auf instabilen Beschäftigungsverhältnissen, Phasen des Arbeitslosengeld- und Sozialhilfebezugs beruht, nützlich sind. Wichtig ist eine Stärkung des Selbstzutrauens auch unabhängig von den Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Subjektorientierte Jugendbildungsarbeit

Ganz generell wird im Kontext einer Theorie subjektorientierter Jugendarbeit ein umfassendes Bildungsverständnis als Orientierung für alle Felder der Jugendarbeit in Anspruch genommen (s. o.). Daß der Anspruch „Bildungsarbeit“ zu betreiben, keineswegs dazu geeignet ist, das Feld der institutionalisierten Jugendbildungsarbeit von anderen Felder der Jugendarbeit klar abzugrenzen, ist im Rahmen der vorliegenden Argumentation offenkundig: Die Ermöglichung von Bildungsprozessen ist ein Auftrag aller Formen der Jugendarbeit. Jugendbildungsarbeit unterscheidet sich so betrachtet erst aufgrund der Ausdifferenzierung ihres Bildungsauftrages aus dem Kontext sozialpädagogischer Lebensbegleitung und der korrespondierenden Institutionalisierung von Angeboten, bei denen es - zumindest nach dem offiziellen Selbstverständnis - um nichts als themenbezogene Lernprozesse geht.

Jugendbildungsarbeit unterscheidet sich von klassischen Feldern der sozialen Arbeit und der sozialpädagogischen Jugendarbeit demnach dadurch, daß es hier - dem eigenen Anspruch nach - kaum um die Kontrolle abweichenden Verhaltens oder die erzieherische Einübung in Regeln und Normen des sozialen Verkehrs geht. Jugendbildungsarbeit versteht sich vielmehr als Ermöglichung emanzipatorischer Lernprozesse und grenzt sich - ebenso wie die Erwachsenenbildung - als Angebot freiwilligen unzensierten Lernens von der Zwangs- und Selektionsinstanz Schule ab.

Man kann in dieser Abgrenzung noch weiter gehen: Wer sich auf die Zumutung „freiwilliger“ politischer Bildung einläßt, von dem kann angenommen werden, daß er bereits hinreichend seine gesellschaftlichen Lektionen gelernt, nämlich sozial gültige Normen - wie die Einsicht in den Sinn individueller Bildungsanstrengungen - verin-

nerlicht hat. Folglich kann man durchaus begründet behaupten, daß Jugendbildungsarbeit „eigentlich“ kein Arbeitsfeld der Sozialpädagogik ist, sondern wie etwa die Erwachsenenbildung, voll sozialisierte und sozial integrierte Individuen voraussetzt. Deshalb könnte man empfehlen, daß sie sich in ihrem Selbstverständnis sinnvollerweise auf allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie und Didaktik und gerade nicht auf die Sozialpädagogik beziehen sollte. Eine mögliche und durchaus diskussionswürdige Konsequenz dieser Überlegung wäre es, die Jugendbildungsarbeit auch institutionell aus dem Rahmen der sozialen Arbeit herauszulösen und z.B. ein eigenständiges Ausbildungsprofil für JugendarbeiterInnen einzufordern.

Diese Schlußfolgerung ist jedoch keineswegs zwingend. Denn auch bezogen auf die Jugendbildungsarbeit ist die Frage zu stellen, ob und in welchen Formen sie einem Mandat der Kontrolle und der erzieherischen Anpassung ihrer Klientel an gesellschaftlich gültige Normen unterliegt. Ich möchte diesen Gedanken beispielhaft anhand des Ausschreibungstextes eines politischen Jugendbildungsseminars erläutern. Beklagt wird im Werbetext dieses Seminars, daß den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf der Seite der Individuen immer weniger Kompetenzen entsprechen würden, „diese Prozesse zu verarbeiten und in selbstbewußtes gesellschaftliches und politisches Handeln umzusetzen“. Vorausgesetzt wird also, daß selbstbewußtes politisches Handeln anzustreben und durch politische Bildung zu fördern ist. Bereits dies ist eine Norm, die sich viele Jugendliche so nicht zu eigen machen. Sie verweigern die Zumutung, sich als politisch interessierte und engagierte Bürger begreifen zu sollen. Jugendbildungsarbeit hat sich diesbezüglich zu entscheiden, ob sie sich als Repräsentant der Norm des mündigen Staatsbürgers begreift, der seine institutionell vorgegebenen Möglichkeiten der Teilhabe nutzt oder aber die sogenannte Politikdistanz als

eine mögliche sinnvolle Form der Auseinandersetzung mit den gegebenen politischen Verhältnissen akzeptiert.

Mit dieser Überlegung gerät man mitten hinein in eine Debatte, was denn auf Seiten der zu bildenden Jugendlichen von Institutionen und Akteuren der politischen Bildung als selbstbewußtes politisches Handeln anerkannt wird. Es liegt nahe zu vermuten, daß jeweilige Institutionen der politischen Bildung insbesondere an der Förderung solcher Formen des politischen Handelns interessiert sind, die den Eigeninteressen der Institutionen entsprechen: Parteien sind als Institution notwendig der Überzeugung, daß es politisch sinnvoll sei, daß Jugendliche an Wahlen teilnehmen; Gewerkschaften halten es für politisch bedeutsam, daß Jugendliche Gewerkschaftsmitglieder werden. Diese Überzeugungen kann man teilen oder nicht. Für beides lassen sich gute Gründe angeben. Eine subjektorientierte politische Bildungsarbeit, die professionelle Autonomie für sich beansprucht, müßte in der Lage sein, sich die Selbstverständlichkeiten der sie veranstaltenden Institutionen nicht zu eigen zu machen, also die jeweiligen normativen Politikkonzepte nicht unhinterfragt zugrunde zu legen. Als subjektorientierte politische Bildung hat sie ihren Teilnehmern Reflexionsmöglichkeiten anzubieten. Ob und welche Konsequenzen die Teilnehmer hieraus in bezug auf institutionalisierte Politik ziehen, ist nicht vorherbestimmt, und es ist auch nicht die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit, dies zu beeinflussen. Deshalb sollte sich politische Bildungsarbeit offensiv als ein Ort des Nachdenkens über das Politische verstehen, der nicht unmittelbar den Interessen von Institutionen dient. Professionelle politische Bildung findet ihre Begründung darin, daß sie Jugendlichen und Erwachsenen dazu verhilft, gesellschaftliche Verhältnisse zu durchschauen. Sie hat dieses begrenzte Ziel gegenüber der Zumutung zu verteidigen, daß sie Teilnehmer vom Sinn spezifischer politischer Handlungsoptionen überzeugen soll.

Mit dem erklärten Ziel Handlungsautonomie (wieder-)herzustellen, steht ein subjektorientiertes Konzept sozialer Arbeit in Übereinstimmung mit einem Verständnis von Bildungstheorie, das Bildung als Ermöglichung von Prozessen der Subjekt-Werdung begreift (s. Meueler 1993). Subjekt-Werdung meint im Kontext von Bildungstheorie die Förderung von Potentialen des Selbstbewußtseins und der Selbstimmungsfähigkeit. Die Begrenzung von Handlungsautonomie, die in Kontexten der institutionalisierten Jugend- und Erwachsenenbildung in den Blick genommen werden, sind jedoch nicht materielle Verelendung oder psychisches Leiden, wie im Fall der Sozialen Arbeit. Vielmehr sollen gesellschaftliche Bedingungen individuellen Handelns bewußt gemacht und damit bewußteres, informierteres und reflektierteres Handeln ermöglicht werden. Man kann die Differenz der Handlungsfelder also vereinfacht auf folgende Formel bringen: *Jugendbildungsarbeit ist vor allem an politischem und kulturell-ästhetischen 'm Wissen und Handeln interessiert, Sozialpädagogik an Wissen um die je eigene individuelle Lebenssituation und ihrer handlungspraktischen Bewältigung.*

Bildungsarbeit kann - gemäß dieser Unterscheidung - von solchen materiellen und psychosozialen Begrenzungen individueller Handlungsautonomie, wie sie sozialpädagogischer Intervention zugrundeliegen, typischerweise absehen. Wenn sie dies tut, setzt sie idealtypisch einen Teilnehmer voraus, der an Prozessen der Wissensaneignung interessiert und über einer Sache in Abstraktion von sich selbst als Person in einer konkreten Lebenssituation nachzudenken bereit und in der Lage ist.

Daß dies eine Abstraktion ist, wird in Veranstaltungen der Jugendbildungsarbeit spätestens am Abend, nach dem Ende des offiziellen Veranstaltungsprogrammes also, deutlich. Denn dann drängen sich Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer in den Vordergrund, die für ein klassisches Verständnis von Bildungsarbeit bestenfalls Störfaktoren darstellen.

Ein subjektorientiertes Verständnis von Bildungsarbeit, das sich mit Gesellschaft als Lebenszusammenhang der Individuen auseinandersetzt, die an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, kann eine solche Abstraktion von der Lebenssituation der je konkreten Teilnehmer nicht durchhalten. Sie will nämlich versuchen zu einer umfassenden und freien Entfaltung der Fähigkeiten und Interessen der TeilnehmerInnen beizutragen. Damit nimmt sie eine Erweiterung ihres Bildungsverständnisses in Anspruch, das sie in die Nähe sozialpädagogischer Interventionskonzepte rückt: Denn sie muß bereit und in der Lage sein, sofern sie ihren eigenen Anspruch ernst nimmt, gesellschaftliche Begrenzungen und Behinderungen der freien und allseitigen Entfaltung der Person konkret zu analysieren. Gegenstand der Auseinandersetzung sind dann umfassend die Beschränkungen und Behinderungen einer selbstbewußten Entfaltung der Person, die mit ihrer je konkreten Lebenslage verbunden sind.

Das heißt, daß Jugendbildungsarbeit zwar nicht unmittelbar mit dem Ziel der Intervention in den persönlichen Lebenszusammenhang betrieben wird und betrieben werden kann - dann nämlich wäre sie mit allgemeiner Sozialpädagogik identisch. Sie hat aber Wissensaneignung und Reflexion daran auszurichten, inwieweit durch Lernprozesse Individuen zu selbstbewußterem und selbstbestimmterem Handeln befähigt werden können.

Erfahrungsproduktion

In diesem Zusammenhang liegt eine genuine Aufgabe der politischen und kulturellen Jugendbildungsarbeit darin, Jugendlichen nicht nur und primär Wissen zu vermitteln, sondern mit ihnen Formen der Reflexion und der Artikulation zu entwickeln, die es ihnen erlauben, das Rohmaterial ihrer lebensgeschichtlich angesammelten Erlebnisse zu Erfahrungen gedanklich zu verarbeiten. Der Begriff Erfahrung meint also das begrifflich erfaßte Erleben, für das eine Form des sprachlichen Ausdrucks gefunden wurde (s. Negt & Kluge 1974). Erfahrungsproduktion

zielt folglich darauf ab, „in einer von Entfremdung und vielfältiger Zerstückelung von Lebenszusammenhängen geprägten Gesellschaft“ ein solches „Erleben von Realität“ zu ermöglichen, das es erlaubt „Realität (zu) verarbeiten, sich in diesem Kontext selbst (zu) definieren und Orientierungen für die eigene Lebensbewältigung (zu) entfalten“ (Krafeld 1989, 64).

Die Aneignung von Wissen ist so betrachtet nicht per se Bildung. Sie wird erst dann zu einem Bestandteil von Bildungsprozessen, wenn solches Wissen dazu befähigt, die eigene Realität zu begreifen.

Ein solches Verständnis von Bildung steht im Gegensatz zu einem funktionalen Lernen, daß darauf zielt, Individuen zu befähigen, den gesellschaftlichen (beruflichen, schulischen) Leistungsanforderungen zu genügen. Dort geht es um ein „lebenslängliches Lernen, ... das keine Kür mehr (ist), sondern ständige Pflicht Nicht nur Häuser, Küchen und Badezimmer müssen ständig modernisiert werden, sondern vor allem das eigene Arbeitsvermögen.“ (Meueler 1993, 53).

Eine subjektorientierte Jugendbildungsarbeit, die sich als Anregung und Ermöglichung selbstbestimmter Erfahrungsproduktion versteht, hat demgegenüber jede Funktionalisierung für solche Zwecksetzungen - und dies schließt nicht nur ökonomische, sondern auch politisch-institutionelle Zwecksetzungen ein - zu verweigern. Hier geht es vielmehr darum, Gegenerfahrungen zu einer Reduktion von Individuen auf Leistungs- und Funktionsträger und die Erfahrung eines solchen Lernens anzubieten, daß nicht Pflicht, sondern Kür ist.

Die Formen der Jugendbildungsarbeit müssen vor diesem Hintergrund so gestaltet werden, daß ihr Gegensatz zum verordneten schulisch-beruflichen Lernen auch konkret, d. h. in der Gestaltung von Seminaren, Workshops etc. auch erfahrbar ist. Es geht folglich um Formen des eigenaktiven, kooperativ-solidarischen Lernens in bezug auf

Themen, die es erlauben, Aspekte des eigenen lebensgeschichtlichen oder aktuellen Erlebens zu bearbeiten.

X. Professionalisierung der Jugendarbeit

Unter dem Stichwort Professionalisierung sind in der sozialpädagogischen Theoriediskussion umfangreiche Bemühungen um eine theoretische Klärung der Fragen erfolgt, wie die Ausbildung für sozialpädagogische Berufe zu verbessern, ob und wie eine Orientierung des beruflichen Handelns am verfügbaren wissenschaftlichen Wissen möglich sei und was hauptberufliche PädagogInnen von Laien unterscheidet. In diesem Zusammenhang wurde das Konzept einer dialogisch-hermeneutischen Professionalität entfaltet (s. Dewe u. a. 1995 und 1996), dessen Grundannahmen mit denen einer subjektorientierten Jugendarbeit weitgehend übereinstimmen. Im Kern geht es dabei um ein Verständnis pädagogischer Professionalität, welches anstrebt, pädagogisches Handeln ebenso gegen Erziehungstechnologien abzugrenzen wie gegen ein bloß laienhaft-unreflektiertes Beziehungshandeln.

Was heißt Professionalität?

In Anschluß an den von U. Oevermann zur Charakterisierung der Struktur professionellen Handelns vorgeschlagenen Begriff der „stellvertretenden Deutung“ haben wir (s. Dewe u. a. 1995) für ein Konzept der „lebenslagenbezogenen Professionalisierung“, plädiert, dem folgende Modellvorstellung zugrundeliegt: Sozialpädagogen sind in ihrer Berufspraxis mit zahlreichen Varianten von Situationen konfrontiert, die sich dadurch auszeichnen, daß Individuen mit Problemen konfrontiert sind, die sie ohne professionelle Unterstützung nicht bewältigen können. Kern solcher Problemlagen sind Einschränkungen der individuellen Handlungsautonomie. Beispiele solcher Problemlagen sind Armut, Arbeitslosigkeit und Wohnungsnot. Im Unterschied zu Therapeuten gehen Sozialpädagogen davon aus, daß sich solche Problemlagen noch nicht zu individuellen psychischen Symptomen verfestigt haben,

die der Selbstreflexion nicht mehr zugänglich sind. Im Unterschied zu Politikberatern und Ökonomen sind Sozialpädagogen weder in der Lage noch beauftragt, solche Probleme als solche anzugehen, sondern sich mit individuellem Leiden an sozialen Problemen zu befassen. Dabei sollen sich Sozialpädagogen unseres Erachtens nicht an quasi-technokratischen Modellen der Problemlösung orientieren, wie sie bestimmte Auffassungen der klassischen Medizin und Psychotherapie realisieren. Der Sozialpädagoge verordnet kein Rezept, sondern versucht gemeinsam mit dem Klienten - in dialogischen Prozessen - zunächst eine angemessene Deutung der fallspezifischen Problemsituation zu erarbeiten. Dazu greift er auf wissenschaftliches Wissen über typisch soziale Problemlagen und ihre Folgen für die Einzelnen zurück. Dies jedoch, ohne sie dem Fall überzustülpen, sondern im Sinne einer Deutungsfolie, die dazu verhelfen kann, Eigenschaften des je konkreten und spezifischen Falls zu verstehen. Im weiteren Verlauf des Prozesses soll es darum gehen, Möglichkeiten der Wiederherstellung der Handlungsautonomie des Klienten zu evaluieren und zu realisieren. Dies schließt klassische materielle Hilfeleistungen ebenso ein wie die Abklärung rechtlicher Gegebenheiten. Entscheidend ist jedoch, solche Schritte an der Ermöglichung einer autonomen Lebensgestaltung zu orientieren, also eine materielle, soziale und kognitive Ressourcen umfassende Auseinandersetzung mit dem Fall zu realisieren, die idealiter dann beendet ist, wenn der Klient weiterer Beratung und weiterer Hilfeleistung nicht bedarf. Es geht hier also um die Ermöglichung und Bewußtmachung von Handlungsmöglichkeiten. Der Erfolg sozialpädagogischer Intervention wird dabei daran bemessen, ob eine für den Klienten befriedigende Lösung der Problemsituation erfolgt ist. Eine so verstandene Professionalität steht in erklärter Distanz zur Zuschreibung eines Kontrollauftrags. Denn sie macht es sich nicht zum Maßstab, ob die für den Klienten sinnvollen Handlungsoptionen in Übereinstimmung mit normativen Erwartungen des Auftraggebers stehen. Entsprechend ist ihr sozialer Ort eher in

selbstverwalteten Projekten und Initiativen zu sehen als in staatlichen Institutionen, die ein autonomes professionelles Handeln regelmäßig nicht zulassen, vielmehr zulässige Lösungen des Problems normativ begrenzen.

Die zentrale Kompetenz des sozialpädagogischen Professionellen wird hier in seiner Fähigkeit gesehen, vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens und beruflichen Erfahrungswissen sowie der Ethik der Professionen mittels dialogischer Deutungsprozesse vorgegebener Problemsituationen den jeweiligen Klienten zu befähigen, lebenspraktisch anstehende Entscheidungen rationaler zu treffen. Professionalität ist weiter durch das eigenverantwortliche Handeln und Entscheiden nach den Maßstäben fachlicher Standards charakterisiert, also weder individuell-beliebiges noch weisungsgebundenes Handeln. In Prozessen der Professionalisierung geht es deshalb nicht zuletzt darum, Arbeitsbedingungen durchzusetzen, die entsprechende Handlungs- und Entscheidungsautonomie gewährleisten.

Probleme und Anforderungen an eine professionelle Jugendarbeit

Im folgenden sollen nun Konsequenzen dieses Verständnisses von Professionalisierung für die Praxis der Jugendarbeit, insbesondere für die Aus-, Fort- und Weiterbildung dargestellt werden. Empirischer Bezugspunkt hierfür sind Erfahrungen und Beobachtungen, die im Kontext von Versuchen entstanden sind, im Rahmen von Praxisforschungsprojekten eine Verbesserung der Fachlichkeit in der offenen Jugendarbeit anzuregen (s. Scherr 1994b).

Dabei sind zwei grundsätzliche Probleme zu berücksichtigen:

- Der empirische Bezugspunkt einer Debatte über die Professionalisierung der Jugendarbeit ist außeror-

dentlich schlecht erforscht. Wissenschaftliche Studien über die Realität des pädagogischen Handelns in der Jugendarbeit liegen kaum vor.

- Das begriffliche Abstraktionsniveau der Professionalisierungstheorien ist so gewählt, daß es ermöglicht werden soll, Gemeinsamkeiten des (sozial-)pädagogischen Handelns zu bestimmen. Dies impliziert aber, daß von den Besonderheiten des Handlungsfeldes Jugendarbeit in diesen Theorien systematisch abstrahiert wird. Es ist deshalb hier erforderlich, diese Abstraktion schrittweise rückgängig zu machen.

Ist Jugendarbeit professionalisierbar?

Jugendarbeit unter professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten zu betrachten und davon Anregungen für eine Erweiterung der fachlichen Handlungsfähigkeit sowie eine Steigerung der Reflexivität professionellen Könnens zu erwarten, ist ein problematisches und begründungsbedürftiges Unternehmen. Denn zum einen ist die Situation der Jugendarbeit aktuell dadurch gekennzeichnet, daß es in „der Praxis vor Ort“ in aller Regel darum geht, vor dem Hintergrund der Finanzkrise der öffentlichen Haushalte die bestehende Infrastruktur gegen weitere Kürzungen zu verteidigen. Nicht Innovation, sondern Bewahrung des Bestehenden oder Resignation stehen deshalb vielerorts auf der Tagesordnung (vgl. Sandmann 1989). Zweitens ist ein Verständnis von Jugendarbeit als pädagogische Profession durch verschiedene Entwicklungen in Frage gestellt, die ich kurz skizzieren möchte:

Die Eskalation der fremdenfeindlichen Gewalt hat zu einer weitreichenden Veränderung der öffentlichen Wahrnehmung von Jugend geführt. Prototypus der gegenwärtigen Jugendgeneration sind in den Massenmedien und der Jugendpolitik vermeintlich gewaltbereite und fremdenfeindliche Jugendliche, die die öffentliche Sicherheit

und Ordnung bedrohen. Der Jugendarbeit wird vor diesem Hintergrund die Aufgabe zugewiesen, einen Beitrag zur Wiederherstellung der inneren Sicherheit, insbesondere zur Gewaltprävention zu leisten. Sie steht hier in der Gefahr, zu einem ordnungspolitischen Instrumentarium zu werden, das daran bemessen wird, inwieweit es ihr gelingt, zur Befriedung innergesellschaftlicher Konflikte beizutragen. Die Abgrenzung einer jugendpädagogischen Professionalität gegen den Auftrag, eine vermeintlich unzivilisierte, fremdenfeindliche und gewaltbereite Jugend zu erziehen, die Abgrenzung von Jugendarbeit gegen ein Mandat der Überwachung und Kontrolle stehen auch in der Fachöffentlichkeit in Frage.

Die Rede von „der Jugendarbeit“ als einer einheitlichen Praxis wird fortschreitend fragwürdiger. Die Gemeinsamkeiten einer Jugendsozialarbeit in sozialen Brennpunkten, einer Bildungs- und Projektarbeit mit Gymnasiasten aus Akademikerfamilien und einer offenen Arbeit mit Migrant*innen besteht vordergründig nur noch darin, daß jeweils mit Jugendlichen gearbeitet wird.

Drittens kann Jugendarbeit für einen relevanten Teil ihrer Klientel nicht mehr voraussetzen, daß Jugendliche eine einigermaßen gesicherte berufliche und private Lebensperspektive aufbauen können. Die Integrationsmechanismen des Arbeitsmarktes und der sozialen Sicherung greifen für bedeutsame Teilgruppen sozial benachteiligter Jugendlicher nicht mehr. In der Folge kann sich die Praxis darauf reduzieren, Überlebenshilfen im hier und jetzt zu geben, klassische Sozialarbeit zu leisten (s. Ferchhoff 1993). Nicht pädagogische Professionalisierung, sondern eine „Sozialpädagogisierung“ bzw. „Sozialpolitikalisierung“ stehen dann auf der Tagesordnung.

Viertens steht Jugendarbeit angesichts knapper finanzieller Ressourcen bei gleichzeitiger Vervielfältigung der Problemlagen und Aufgaben vor dem Problem der Beliebigkeit. Ob man vor Ort eher ein mittelschichtorientiertes Jugendkulturzentrum oder eine offene Sozialberatungseinrichtung für Migrant*innen aufbaut, öko-

logische oder antirassistische oder feministische Bildungsarbeit oder aber Bildungsprojekte mit Arbeitslosen betreibt, ist aufgrund fehlender verbindlicher Vorgaben kaum zu entscheiden. Schwerpunktsetzungen folgen den Moden und Konjunkturen des Zeitgeistes bzw. den Interessen von Pädagogen und ihren Auftraggebern, nicht einer Theorie und Ethik der Jugendarbeit, die begründete Gewichtungen zuläßt. Vorgestern emanzipatorische Jugendarbeit, gestern feministische Mädchenarbeit, heute Erlebnispädagogik, bewußte Jungenarbeit oder antirassistische Arbeit. Was morgen sein wird, ist offen. Solche Konjunkturabhängig und Beliebigkeit erschwert die Herausbildung eines stabilen und tragfähigen fachlichen Konsensus und hat zur Folge, daß erhebliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen JugendarbeiterInnen verschiedener Generationen auch daraus resultieren, daß theoretisches Grundlagen- und Orientierungswissen, wie es an Hochschulen gelehrt und in Fachzeitschriften verbreitet wird, in vergleichsweise kurzen Zeiträumen ausgetauscht wird.

Diese Überlegung führt zum abschließenden fünften Punkt dieses Problemkatalogs: Eine sozialwissenschaftlich informierte Theorie der Jugendarbeit, auf die als eine gemeinsame Wissensbasis zurückgegriffen werden kann, ist nicht bzw. nur in Ansätzen verfügbar. Dies hängt damit zusammen, daß theoretische und empirische Jugendarbeitsforschung als wissenschaftliche Disziplinen kaum etabliert ist. Der Jugendarbeitsdiskurs führt zudem ein Eigenleben, ist kaum systematisch auf die allgemeine sozialwissenschaftliche, pädagogische und sozialpädagogische Diskussion bezogen.

Von einer Profession, die über eine gemeinsame und wissenschaftlich begründete Wissensbasis sowie über einen Konsens bezüglich normativer Handlungsregeln, also eine Ethik der Profession, verfügt, kann also meines Erachtens empirisch nicht die Rede sein. Wer über professionelle Jugendarbeit redet, hat in Rechnung zu stellen, daß es hierbei „weniger um die Deskription eines Zustandes,

denn um die Erörterung von Entwicklungsmöglichkeiten, -wünschbarkeiten bzw.- auch -gefahren geht“ (Schütze 1992, 132).

Hinzu kommt, daß JugendarbeiterInnen in der Ausbildung und in ihrer Berufspraxis Bedingungen unterliegen, in denen institutionelle Rahmenbedingungen professionellen Handelns nicht oder nicht zureichend garantiert sind. Zu nennen sind hier insbesondere drei Aspekte:

Die klassische Professionen idealiter kennzeichnende Autonomie des Entscheidens und Handelns wird Berufen in der sozialen Arbeit nicht zugestanden. JugendarbeiterInnen sind in aller Regel weisungsgebundene Angestellte, nicht nur und primär ihren fachlichen Standards und ihrer Ethik verpflichtete Professionelle. Gerade aber die Jugendarbeit bietet jedoch - im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit - auch weitreichende Gestaltungsspielräume.

Das Studium der Sozialpädagogik ermöglicht aufgrund seiner Orientierung an dem sehr diffusen Berufsbild Sozialarbeiter/ Sozialpädagoge in der Regel keine intensive Aneignung spezialisierten wissenschaftlichen Wissens und berufspraktischen Könnens, sondern ist als eine relativ kostengünstige und schnelle Ausbildung für vielfältige Berufsfelder organisiert. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen steht dabei von vornherein unter der Maßgabe der Praxisrelevanz, wobei Vorstellungen der praktischen Verwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens leitend sind, welche die Entwicklung theoretischen Reflexionsvermögens eher behindern als befördern. Mit dem Ideal des „wissenschaftlich ausgebildete Praktikers“ (Lüders 1989) verhält es sich wie mit der sprichwörtlichen „eierlegenden Wollmilchsau“: Es ist ein nicht erreichbares Wunschbild (vgl. Dewe u.a. 1995).

Fachliche Standards einer theoretisch reflektierten und konzeptionell qualifizierten Arbeit, die in Arrangements der Fortbildung regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden, sind vor Ort vielfach nicht garantiert. Pri-

märe Maßgabe ist es, „den Betrieb am laufen zu halten“. Die Qualität der geleisteten Arbeit wird vielfach an quantitativen Kriterien, etwa der Zahl von Besuchern und Seminarteilnehmern und an den Öffnungszeiten bemessen. Realität ist deshalb, insbesondere in der offenen Jugendarbeit, ein „muddling through“, der Versuch, unter den gegebenen Bedingungen arbeitsfähig zu bleiben.

Soweit zunächst der Versuch, einige Bedingungen und Aspekte der Problemlage der mit Jugendarbeit Beschäftigten zu skizzieren. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, Professionalität als ein abstrakt-normatives Konzept zu begreifen, das für die Praxis schon deshalb irrelevant ist, weil weder die wissenschaftlichen noch die institutionellen Rahmenbedingungen professioneller Jugendarbeit gegeben sind. Nun ist es jedoch wenig hilfreich, eine Praxis, die ohnehin mit eigenen Problemen befaßt ist, zusätzlich damit zu belasten, daß sie an der Maßgabe eines normativen Konzepts bemessen wird, dem sie nicht gerecht werden kann. Einen Ausweg aus diesem Dilemma sehe ich darin, Professionalisierung als einen Prozeß zu begreifen, in dem schrittweise versucht wird, die Wissensbasis und die institutionellen Rahmenbedingungen professionellen Handelns herzustellen.

Professionalisierung als Prozeß

In Professionalisierungsprozessen ist meines Erachtens primär eine Weiterentwicklung der Fachlichkeit und der Persönlichkeit von PädagogInnen anzustreben. Denn pädagogisches Handeln ist immer personengebundenes und personennahes Handeln. Die Fähigkeit etwa, reflektiert und gelassen mit sich selbst umzugehen, ist zugleich eine bedeutsame fachliche Qualifikation. Wichtig sind - bezogen auf das Handlungsfeld Jugendarbeit - vor allem folgende Aspekte:

Auf der Grundlage eines lebenslagenorientierten Verständnisses sozialpädagogischer Professionalität (s. Dewe u.a. 1995) plädiere ich erstens für eine Qualifizierung und

eine Erweiterung des Arbeitsauftrages von JugendarbeiterInnen in Richtung auf eine lokale Jugendforschung. JugendarbeiterInnen sollten in die Lage versetzt werden, als Experten für die Lebenssituation Jugendlicher in dem Stadtteil oder der Gemeinde zu agieren. Denn repräsentative Jugendstudien, entwicklungspsychologische Theorien, soziologisch angereicherte Spekulationen über die Jugend und Alltagsbeobachtungen sind keine hinreichende Grundlage für eine Praxis, die beabsichtigt, Jugendliche in der Bewältigung ihrer konkreten Lebenssituation zu unterstützen. Anzustreben sind eine Erweiterung des eigenen Arbeitsauftrages und des eigenen Selbstverständnisses, die es ermöglichen, daß JugendarbeiterInnen „lokale Jugendforschung“ als einen selbstverständlichen Bestandteil ihrer Praxis begreifen. Aufzubrechen ist dazu eine eingespielte Arbeitsteilung von Forschung und Praxis, in der die Produktion relevanten Wissens über „die Jugend“ allein als Aufgabe wissenschaftlicher Experten gilt. Ein relevanter Ansatzpunkt für eine solche lokale Jugendforschung ist insbesondere die teilnehmende Beobachtung in Jugendcliquen und -szenen. Diese ist methodisch zu qualifizieren in Richtung auf Konzepte des hermeneutischen Fallverstehens, wie sie v.a. in der Tradition der Sozialphänomenologie und im Rahmen der objektiven Hermeneutik entwickelt werden (vgl. Ortmann 1992 sowie Schütze 1994).

Pädagogische Professionalisierung ist zweitens notwendig auf Prozesse der Persönlichkeitsbildung verwiesen. Als personengebundene Interaktion reduziert sich pädagogisches Handeln nicht auf die Anwendung fachlicher Handlungsregeln, sondern ist konstitutiv auch die Auseinandersetzung zwischen Personen, die Konfrontation Jugendlicher mit den Lebensentwürfen von Pädagogen und umgekehrt. Pädagogen werden von Jugendlichen als Personen wahrgenommen, die ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und den vorgegebenen Handlungsbedingungen eingehen. Traditionelle Modelle, die den Pädagogen als ein Vorbild begreifen, an dem sich Heranwachsende ori-

entieren können, sind meines Erachtens aus angebbaren Gründen obsolet. Das Modell einer mehr oder weniger gelingenden Lebenspraxis, für das der Pädagoge als Person steht, ist im Feld der Jugendarbeit von der Mehrzahl der Klienten ohnehin nicht adaptierbar. Eine sinnvolle Alternative zum Modell des Vorbilds ist meines Erachtens gleichwohl nicht die illusionäre Vorstellungen eines neutralen Profis, dessen Person hinter Fachkenntnissen und Handlungstechnologien verschwindet. Vielmehr plädiere ich für eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, für eine Selbstreflexivität, die sich bewußt macht, mit welchen Lebensentwürfen wir Jugendliche konfrontieren, wenn wir ihnen gegenüber treten.

Erforderlich ist zudem eine reflexive Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmungen und den Interaktionsmustern, die das pädagogische Feld Jugendarbeit konturieren. Hier ist insbesondere zu klären, was denn die Strukturmerkmale beratenden, bildenden, erziehenden, animierenden u.s.w. Handelns sind und wie sie im konkreten pädagogischen Setting realisiert bzw. verfehlt werden.

Ein wichtiger Bestandteil solcher Selbstreflexivität ist die Klärung der normativen Grundlagen des eigenen beruflichen Handelns. Denn die Frage, welche Handlungsweisen Jugendlicher wir anerkennen und unterstützen oder in Frage stellen sollen, ist mit vergleichsweise abstrakten theoretischen Formulierungen nicht zu beantworten. Die professionstheoretische Rede vom Respekt von der Autonomie der Lebenspraxis oder von der Förderung von Selbsthilfepotentialen ist zu konkretisieren. Dies aber macht es erforderlich, daß Pädagogen klären, welche Praktiken Jugendlicher sie als gelingende Lebensbewältigung anzuerkennen bereit sind, nach welchen Maßstäben sie selbstschädigendes von selbstbewußtem und selbstbestimmtem Handeln unterscheiden, welche materiellen, kulturellen und sozialen Begrenzungen von Autonomie sie für akzeptabel halten und welche für interventionsbedürftig. Professionalisierung bedeutet in diesem Sinne ei-

ne Auseinandersetzung mit den eigenen normativen Handlungs- und Entscheidungsgrundlagen vor dem Hintergrund hierfür relevanter Theorien und Ethiken.

Für die professionstheoretisch geforderte Verschränkung bzw. Vermittlung von Theorie und Praxis stellen meines Erachtens qualifizierte Konzeptionen eine entscheidende Schnittstelle dar. Ein zentrales Element von Professionalisierung ist das der Konzeptionsentwicklung. Als Konzeptionen (s. o.) können allgemein solche Texte bezeichnet werden, die auf der Grundlage einer umfassenden Analyse der konkreten Bedingungen der pädagogischen Praxis einerseits und der Definition pädagogischer Zielsetzungen andererseits operationale Vorgehensweisen festlegen, durch die mit den verfügbaren Mitteln möglichst präzise gefaßte Teilziele angestrebt werden. Entscheidend ist die Operationalisierung auf allen Ebenen, das „Herunterbuchstabieren“ allgemein gefaßter Ziele und Methoden in konkrete Handlungsschritte. Dies mag eine Trivialität sein. Empirisch betrachtet ist jedoch festzustellen, daß vorhandene Konzeptionen diesem Anspruch schon deshalb vielfach nicht gerecht werden, weil Zieldefinitionen so abstrakt und allgemein gefaßt werden („Emanzipation“, „Selbstverwirklichung“, „sinnvolle Freizeitgestaltung“), daß der Bezug der konkret realisierten Handlungsweisen zu solchen Zielformulierungen unklar bleibt. Demgegenüber sollte ein Kernelement der pädagogischen Professionalität von Jugendarbeitern gerade auch darin gesehen werden, solche Übersetzungsprozesse zu leisten, also zu klären, wie ein abstrakt-allgemeines Ziel in spezifische Gestaltungsaspekte der Alltagspraxis transformiert werden kann. Denn dies ist eine genuine Leistung pädagogischer Professioneller, die ihnen weder von Theoretikern, noch von ehrenamtlichen Mitarbeitern abgenommen werden kann.

Konzeptionsentwicklung als Element von Professionalisierungsprozessen

Konzeptionen können als eine entscheidende Schnittstelle von Theorie und Praxis nur dann relevant werden, wenn sie Ziele und Handlungsschritte hinreichend konkretisieren. Sie ermöglichen im gelingenden Fall die Operationalisierung und Kontextualisierung der in pädagogischen Theorien und Theorien der Jugendarbeit formulierten Zielsetzungen. Dies setzt aber einen qualifizierten kontinuierlichen Prozeß der Konzeptionsentwicklung voraus. Zentrale Bestandteile dieses Prozesses können wie folgt skizziert werden (s. Damm 1993, 222ff.):

Offenzulegen - sich selbst und anderen gegenüber - sind zunächst die Realitäten und Probleme der eigenen Arbeit. Vielfach wird in der Jugendarbeit dagegen über Fiktionen kommuniziert: Darstellungen der offenen Arbeit und darauf bezogenen fachlichen wie kommunalpolitischen Auseinandersetzungen liegt dann ein geschöntes Bild zugrunde, das die anzugehenden Schwierigkeiten gerade nicht zur Sprache bringt. Solche Beschönigung der Realität geschieht seitens der Praxis aus Furcht vor Legitimationsverlusten, im Interesse der Besitzstandswahrung. Einschlägig ist hier das Argument: Würden Kommunalpolitiker wirklich wissen, was im Jugendhaus geschieht, würden sie die Einrichtung schließen oder Personal- und Sachmittel kürzen. Sofern jedoch der Eindruck erweckt wird, im Grundsatz sei unter den gegebenen Bedingungen eine fachlich qualifizierte, pädagogischen und jugendpolitischen Zielvorgaben entsprechende Arbeit möglich, können auch die wirklichen Gründe für notwendige Veränderungen nicht benannt werden. Man muß zum Beispiel eigene Qualifikationsdefizite benennen, um Forderungen nach einer Intensivierung der Fort- und Weiterbildung begründen zu können. Es muß möglich sein, offen über die Fluktuation der Besucherzahlen zu reden, wenn Veränderungen der Öffnungszeiten anzustreben sind. Ich möchte nicht in Abrede stellen, daß diesbezüg-

lich im kommunalpolitischen Kontext auch ein taktisches Vorgehen erforderlich sein kann. Aber es wäre auch naiv anzunehmen, in legitimatorischer Absicht verfaßte Außendarstellungen würden von politischen Entscheidungsträgern schlicht geglaubt. Daß die Existenz offener Einrichtungen mancherorts gleichwohl - obwohl man weiß, was tatsächlich der Fall ist - nicht in Frage gestellt wird, ist vielmehr eher in einer fatalen Kompromißbildung begründet: Da offene Arbeit jugendpolitisch eine spezifische Legitimationsfunktion erfüllt - ihre Existenz dient als Beleg dafür, daß man etwas für die Jugend tut, ein vermeintlich ausreichendes Angebot zur Verfügung stellt - ist auch politisch in der Regel niemand an der Offenlegung von vorhandenen Problemen interessiert. Denn wenn man zu der Einsicht gelänge, daß durch die offene Jugendarbeit ggf. nur ein geringer Teil der Jugendlichen pädagogisch „versorgt“ ist (s.u.), würde sich die Frage nach der Notwendigkeit einer Ergänzung und Erweiterung der Infrastruktur stellen. Hieran aber ist in Zeiten knapper Finanzmittel niemand interessiert. Solange alle Beteiligten daran mitwirken, sich in der gegebenen Situation, die mancherorts als Misere bezeichnet werden muß, durch das Vorzeigen geschönter Realitäten einzurichten, sind Perspektiven einer innovativen fachlichen Gestaltung der offenen Arbeit jedenfalls blockiert.

Ein zweiter Ausgangspunkt jeder Konzeptionsentwicklung sollte eine sozialökologische Analyse der Situation sein (vgl. Dewe u.a. 1995, 128ff.; Schumann 1995). Es geht hier um „dichte Beschreibungen“ (C. Geertz) der konkreten Lebenssituation der Jugendlichen vor Ort, im Stadtteil oder der Gemeinde (einschließlich der Infrastruktur an kommerziellen und nicht-kommerziellen Angeboten), nicht um bloße quantitative Sozialdaten. Jugendlische Lebenswelten, Szenen, Cliques und Milieus zu beobachten, erfordert intensive und kontinuierliche Feldforschung, die von externen Experten (Planungsämtern, Forschungsinstituten) in der Regel nicht oder nur punktuell zu leisten ist. Deshalb sollten sich die Mitarbeiter der

offenen Arbeit nicht nur als pädagogische Praktiker verstehen, die im Jugendhaus mit einer jeweiligen Teilgruppe arbeiten, sondern als Experten für die Lebenssituation Jugendlicher in ihrem Stadtteil bzw. ihrer Gemeinde. Dies erfordert eine grundlegende Erweiterung ihres Arbeitsauftrags um das Element der kontinuierlichen Feldforschung. Es sollte nicht eine Sonderaufgabe mobiler bzw. aufsuchender Arbeit sein, sich in die Cliques und Szenen, auf Straßen und Plätzen zu begeben, sondern ein regulärer Bestandteil der offenen Arbeit. Nur so kann hinreichend detailliertes Wissen verfügbar gemacht werden, das es ermöglicht, den Bedarf an Angeboten der offenen Arbeit in Stadtteilen und Gemeinden informiert zu diskutieren.

Nur analytisch hiervon zu trennen ist das Erfordernis der Klärung und Definition der normativen Handlungs- und Entscheidungskomponenten, insbesondere der Frage, welche Teilgruppen Jugendlicher mit dem Instrument Jugendarbeit jeweils angesprochen werden sollen. Denn insbesondere die offene Jugendarbeit ist, wie alle einschlägigen Untersuchungen zeigen (s. Deinet 1992; ISS 1992), zu einem Ort für je spezifische Teilgruppen geworden, in bezug auf jugendkulturelle Szenen und Milieus sozial selektiv. Den überlieferten Anspruch, ein Ort für alle Jugendlichen sein zu sollen, kann die offene Arbeit faktisch nicht einlösen. Und Aspekte wie die Gestaltung von Öffnungszeiten und Räumlichkeiten, des Verhältnisses von offenen Betriebs zu Projekt- und Gruppenarbeiten, die Auswahl der MitarbeiterInnen usw. entscheiden mit darüber, für welche Teilgruppen offene Arbeit jeweils attraktiv ist. Wer primär einen offenen Treff mit Elementen der Einzelfallhilfe und der Beziehungsarbeit offeriert, wird aller Wahrscheinlichkeit nach eher sozial deklassierte Jugendliche ansprechen (vgl. Böhnisch 1992b, 124f.). Anders verhält es sich, wenn die Schwerpunkte auf kultur- und gruppenpädagogische Arrangements gesetzt werden. Entsprechende Entscheidungen müssen - auf Grundlage der fachtheoretischen

Diskussion - getroffen, begründet und verantwortet werden.

Die Frage, welches Angebot offener Arbeit in welcher Ausgestaltung für welche Teilgruppen realisiert werden soll, sollte nicht nur empirisch entschieden werden, d. h. indem mit denen gearbeitet wird, die eben ins Haus kommen. Auch reichen für die Begründung entsprechender Entscheidungen allgemeine pädagogische Überlegungen nicht hin. Was vor Ort im Sinne von Zielen wie Emanzipation und Selbstbestimmung, von Konzepten wie Raumorientierung oder Cliquenorientierung jeweils angemessen und realisierbar ist, muß spezifisch entschieden werden. Es gibt diesbezüglich keine zwingenden und allgemeinverbindlichen Kriterien. Es kann vor Ort ebenso sinnvoll sein, politische Bildungsprojekte mit männlichen Hauptschülern zu intensivieren, wie z. B. ein offenes Beratungsangebot für Jugendliche aus Einwandererfamilien oder aber Theatergruppen mit Mädchen aus den höheren Bildungsschichten aufzubauen. Zur pädagogischen Professionalität gehört die Bereitschaft, die Verantwortlichkeit für solche Entscheidungen zu übernehmen, sie gerade nicht zu vermeiden, indem man die soziale Selektivität der eigenen Arbeitsformen und Angebote einfach hinnimmt oder ignoriert.

Ein vierter Schritt der Konzeptionsentwicklung besteht darin, konkrete operationale Konsequenzen aus Entscheidungen über Zielsetzungen zu ziehen. Wer die Hauptaufgabe der offenen Arbeit in einem Stadtteil z. B. in der Beratung sozial deklassierter Jugendlicher aus Einwandererfamilien sieht, wird die Fragen der Öffnungszeiten, der Raumgestaltung, der Personalauswahl und -qualifikation je spezifisch beantworten und angemessene Vernetzungsstrukturen aufbauen müssen. Auch hier besteht das Problem der Entscheidungsvermeidung: Wer potentiell für alle Jugendlichen offene Arbeitsformen realisiert, hilft in der Tendenz niemandem, weil er nicht in der Lage ist, der Lebenssituation der

Zielgruppe angemessene Lern- und Unterstützungsangebote zu realisieren.

Ein fünftens wichtiges Element der Konzeptionsentwicklung ist das Prinzip des gezielten Scheiterns. Je konkreter Ziele und Operationalisierungen gefaßt sind, desto besser ist es möglich, Erfolge und Mißerfolge zu überprüfen und aus dem jeweiligen Gelingen und Scheitern zu lernen. Gezieltes Scheitern läßt sich als eine Lernprovokation, als Herausforderung, andere Wege auszuprobieren oder Ziele neu zu fassen, begreifen. Diffuse Ziele und Operationalisierungen erzeugen ein ebenso diffuses Unbehagen, das nur schwer produktiv zu wenden ist. Konzeptionen sind in diesem Sinne „on the job“ in regelmäßigen Abständen weiterzuentwickeln.

Fortbildung als Form von Professionalisierungsprozessen

Vor dem Hintergrund solcher professionstheoretisch inspirierter Überlegungen liegen die Aufgaben der Fortbildung darin, einen Beitrag zu Weiterentwicklung der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Fachlichkeit von JugendarbeiterInnen zu erbringen, Prozesse der Persönlichkeitsbildung, insbesondere der berufsbiographischen Selbstreflexion zu ermöglichen sowie Versuche der Verschränkung wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnis- und Handlungsperspektiven zu inspirieren, wobei meines Erachtens die Entwicklung, Weiterentwicklung und kritische Überprüfung von Konzeptionen den gemeinsamen Bezugspunkt darstellen kann.

Eine so verstandene Fortbildung ist als ein Prozeß zu gestalten, in dem folgende sieben Elemente zu berücksichtigen sind:

Die Arbeit mit Gruppen aus konkreten lokalen Arbeitszusammenhängen sollte an die Stelle der traditionellen Fortbildung von Einzelnen aus heterogenen Arbeitszusammenhängen treten.

Fortbildner sind aufgefordert, sich auf die Probleme vor Ort, auf die Sichtweisen und Wahrnehmungen der PraktikerInnen einzulassen. Dies setzt voraus, daß im Rahmen einer praxisorientierten empirischen Jugendarbeitsforschung konkrete lokale Realitäten zunächst zur Kenntnis genommen werden, bevor bestimmt werden kann, welche Probleme im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen wie bearbeitet werden können. Erforderlich ist also eine umfassende Analyse der Situation, einschließlich der Fachlichkeit der Pädagogen selbst.

PraktikerInnen sind mit theoretischen Sichtweisen ihrer Praxis zu konfrontieren, die dann produktiv sein können, wenn es gelingt, solche Sichtweisen praktischer Handlungsprobleme zu entwickeln, die innovative Gestaltungsmöglichkeiten für das pädagogische Handeln eröffnen.

Anzustreben ist dies im Rahmen einer konsequenten Prozeßorientierung. Konkret denke ich an 1 - 2 jährige Prozesse, in denen die Beobachterperspektive von Wissenschaftlern und Fortbildnern sowie die Handlungsperspektive von Praktikern aufeinander zu beziehen sind.

Anzustreben ist in einem solchen Prozeß zum einen die kooperative Erarbeitung von Vorschlägen und Empfehlungen für eine solche Gestaltung von Handlungsbedingungen, die professionelles Arbeiten erst ermöglichen. Dies schließt die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungsträgern ein.

Ziel eines solchen Prozesses sollte zweitens die Erarbeitung von Konzeptionen durch die Praktiker sein, die in einem abschließenden siebten Schritt mit beteiligten Theoretikern zu diskutieren sind.

Abgeschlossen ist eine so verstandene Fortbildung also dann, wenn Konzeptionen vorliegen, die fachtheoretischen Standards und zugleich lokalen Handlungsbedingungen angemessene Kriterien für die Gestaltung der Praxis enthalten.

Die Subjektivität von JugendarbeiterInnen

Betrachtet man die Auseinandersetzung, die seit Beginn der 80er Jahre unter dem Stichwort „Krise der Jugendarbeit“ geführt wird, so ist ein eigentümlicher Objektivismus festzustellen: Probleme der Jugendarbeit werden wesentlich auf Faktoren zurückgeführt, denen JugendarbeiterInnen als Tatsachen gegenüber stehen, die von ihnen nicht beeinflußt werden können (z.B. Verberuflichung, Expansion der Freizeitindustrie, Kulturwandel). Demgegenüber findet eine Reflexion über die JugendarbeiterInnen selbst in der Regel nicht bzw. nur in einer Weise statt, die wiederum objektivierend allgemeine Phänomene des Älterwerdens (s. dazu Hafener 1990 und 1992) oder des Burn-out geltend macht oder die solche Probleme spiegelverkehrt in der Logik eines falsch verstandenen Subjektivismus an Formen der Therapie verweist.

Auseinandersetzungen mit Möglichkeiten und Problemen der Jugendarbeit haben m. E. jedoch dem zentralen Stellenwert der MitarbeiterInnen im Handlungsfeld Jugendarbeit konsequent Rechnung zu tragen. Denn Jugendarbeit als ein - im Unterschied etwa zur Schule - vergleichsweise gering verregelttes Feld pädagogischer Praxis wird in ihrer konkreten Gestalt wesentlich durch das Handeln der MitarbeiterInnen geprägt. *Gegen die Tendenz, Probleme der Jugendarbeit ausschließlich auf die Veränderungen der Lebenssituation Jugendlicher, auf starre institutionelle Strukturen sowie allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen zurückzuführen, wird hier davon ausgegangen, daß Probleme und Perspektiven der Jugendarbeit nur dann angemessen verstanden werden können, wenn JugendarbeiterInnen als Subjekte ihrer Praxis, als wesentliche Akteure im Feld Jugendarbeit, ernst genommen werden.* Sie sind nicht nur ein Störfaktor, der zu thematisieren ist, wenn individuelle Krisen Formen der Beratung und Supervision erforderlich ma-

chen. Vielmehr begreife ich die Subjektivität von JugendarbeiterInnen, d.h. ihre persönliche und professionelle Identität, als einen zentralen Gestaltungsfaktor in der Jugendarbeit.

Motivation und Engagement als Ressourcen gelingender Jugendarbeit

Die MitarbeiterInnen der Jugendarbeit sind diejenigen, die in ihrer Praxis aus strukturellen (institutionellen, rechtlichen etc.) Vorgaben die Realität der Jugendarbeit gestalten. Solche Strukturen werden im Handeln aufrechterhalten bzw. verändert. Der Verweis auf vorgeblich unveränderliche Strukturen ist selbst Teil eines professionellen Selbstmißverständnisses, das sich in Folge der Verberuflichung entwickelt hat und zu dem das Primat der Sicherung bestehender Stellen gehört. Jede Absicht, die Jugendarbeit zu reformieren, muß folglich scheitern, wenn sie von den MitarbeiterInnen nicht mitgetragen wird. Und umgekehrt betrachtet sind Veränderungen immer auch folgenreich für die konkrete alltägliche Berufspraxis der MitarbeiterInnen. Deshalb provozieren Versuche, Veränderungen für „objektiv erforderlich“ zu erklären und deshalb „per Dienstanweisung“ zu erzwingen, einschlägige Strategien der Gegenwehr, wenn sie als Einschränkung von Freiräumen, Entzug von Kompetenzen oder auch nur als ignorant gegenüber dem Wissen und den Fähigkeiten der MitarbeiterInnen wahrgenommen werden.

Dieser zentrale Stellenwert der Subjektivität der MitarbeiterInnen gilt insbesondere in einem Feld der sozialen Arbeit, das nicht aus routinisierbaren und kontrollierbaren Verwaltungsabläufen, sondern wesentlich aus Interaktionsprozessen zwischen MitarbeiterInnen und Jugendlichen besteht und deshalb auf Motivation und Engagement als fundamentale Ressourcen erfolgreicher Praxis angewiesen ist. Demotivierte MitarbeiterInnen sind - aus der Perspektive von Jugendlichen betrachtet - schlicht langweilig. In Übereinstimmung mit Studien aus der Or-

ganisations- und Industriesoziologie ist deshalb davon auszugehen, daß die Strukturen der Jugendarbeit so gestaltet werden müssen, daß sie Motivation und Engagement ermöglichen, unterstützen und erzeugen, nicht zu erzwingen versuchen oder gar blockieren. Dies verlangt - zunächst allgemein formuliert - von allen Beteiligten einen sorgfältigen Umgang mit der Persönlichkeit und Fachlichkeit der hauptamtlichen MitarbeiterInnen, der diese anregt, aus ihren persönlichen Kompetenzen eine qualitativ hochwertige Arbeit zu gestalten - eine Einsicht, die in Kontexten industrieller Arbeitsorganisation längst gängig, von kommunalen Verwaltungen wohl aber erst noch zu lernen ist.

Institutionelle Blockaden

Es ist aus einschlägigen Untersuchungen zur Situation der Jugendarbeit (s. Sandmann u.a. 1989) bekannt, daß ein zentrales Problem, insbesondere der kommunalen Jugendarbeit gerade im gegenteiligen Effekt der bestehenden Organisationsstrukturen begründet liegt: Die institutionellen Strukturen, die starr und damit innovationsfeindlich sind, werden von MitarbeiterInnen in aller Regel als Dauerblockierung einer angemessenen pädagogischen Praxis erfahren. Regelmäßig wurde auch in einem von mir geleiteten Praxisforschungsprojekt zur Situation der offenen Jugendarbeit von PraktikerInnen beklagt, daß die Realisierung pädagogisch sinnvoller Entscheidungen durch vorgeschriebene Verwaltungsabläufe (unflexible Verfügung über Geldmittel, langwierige Entscheidungsprozeduren hinsichtlich Öffnungszeiten etc.) verhindert wird. Dies mag faktisch zutreffen oder auch nicht. Entscheidend und folgenreich ist zunächst, wie MitarbeiterInnen diesen Aspekt ihrer Arbeitssituation wahrnehmen. Damit wird deutlich, daß die Zielsetzung von Überlegungen zu einer Verbesserung der Fachlichkeit in der Jugendarbeit wesentlich auch darin bestehen muß, nach Veränderungen der institutionellen Struktur zu fragen, die den MitarbeiterInnen weitergehende Entschei-

dungsspielräume bei der Gestaltung ihrer Arbeit einräumen, ihnen ihre Funktion als mitentscheidende Akteure erfahrbar macht. Eine Verlagerung von Entscheidungskompetenzen nach unten ist keine Garantie für gelingendere Arbeit. Sie ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß jene Struktur von Kontrolle (von oben) und korrespondierender Verweigerung (von unten) aufgebrochen wird, durch die sich offene Jugendarbeit gegenwärtig auszuzeichnen scheint.

Daß kommunale Verwaltungen dazu neigen, die Praxis der Jugendarbeit durch den Nachweis von Besucherzahlen, die Festlegung von Öffnungszeiten etc. kontrollieren zu wollen, ist nicht nur der Logik des Verwaltungshandelns selbst geschuldet. Vor dem Hintergrund regelmäßiger Infragestellungen der Jugendarbeit in Zeiten der Finanzkrise der öffentlichen Haushalte tendieren MitarbeiterInnen dazu, die realen Probleme ihrer Arbeit der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussion zu entziehen. Sie befürchten, durch eine Offenlegung von Phänomenen wie Besucherfluktuation etc. einen weiteren Legitimationsverlust der Jugendarbeit auszulösen. Indem aber Realitäten geschönt oder verschwiegen werden, was von Verwaltungen und Dienstvorgesetzten bemerkt wird, wird eine Verstärkung der Formen verwaltungsförmiger Kontrolle ausgelöst. Zugleich werden Begründungen für Veränderungsabsichten quasi unaussprechbar, müßten doch Schwierigkeiten benannt werden, deren Existenz man aus Legitimationsgründen regelmäßig bestreitet. Dadurch kommt eine wechselseitige Blockierung in Gange, durch die eine offene politische und pädagogische Diskussion über Möglichkeiten produktiver Veränderung verhindert wird. Dagegen müßte es gegenwärtig darum gehen, Kommunikationsstrukturen zwischen PädagogInnen und Verwaltungen herzustellen, die es auf der Basis wechselseitiger Akzeptanz erlauben, Transparenz herzustellen und so eine realitätsgerechte Auseinandersetzung über Wirklichkeiten und Möglichkeiten der Jugendarbeit zu führen.

„Persönliche“ professionelle Praxis

In diesem Buch wurde wiederkehrend für eine theoretisch reflektierte und konzeptionell gestaltete Praxis plädiert. Das Handeln von MitarbeiterInnen ist aber nun nicht einfach das Ausführen von Theorien und Konzeptionen, die aus wie immer gut begründeten Analysen der Lebenslagen Jugendlicher abgeleitet werden. Vielmehr können Theorien und Konzeptionen nur dann für die berufliche Praxis relevant werden, wenn sie von dem jeweiligen MitarbeiterInnen selbst in individuell als sinnvoll erlebbare Reflexionshilfen und Handlungsorientierungen für die je eigene persönliche Berufspraxis übersetzt werden. Damit werden Aspekte bedeutsam, die u.a. mit der Berufsbiographie von MitarbeiterInnen und ihrem professionellen Selbstverständnis zusammenhängen. Konkret: Nicht jeder Mitarbeiter ist zu allem bereit und zu allem fähig, was von der Sache her geboten ist. Jeder Versuch, eine fachlich begründete Konzeption den MitarbeiterInnen aufzuzwingen, wird deshalb scheitern. Eine Gestaltung von Jugendarbeit (im Sinne einer konzeptionellen Fundierung) muß deshalb als kooperative Planung angegangen werden, die allen Beteiligten die Chance gibt, ihre Interessen angemessen zu artikulieren.

Fachlichkeit und Persönlichkeit

Daß der Biographie und Person der MitarbeiterInnen für die Praxis der offenen Jugendarbeit ein überaus zentraler Stellenwert zukommt, ist eines der wichtigsten Ergebnisse des erwähnten Praxisforschungsprojektes. *Fachlichkeit und Persönlichkeit hängen eng zusammen: Es sind durch die Strukturen der Arbeit bedingte, durch diese systematisch erzeugte, also keine bloß persönlichen Erfahrungen (z.B. Arbeitszeiten, Kommunikationszusammenhänge, Verhältnis zur Öffentlichkeit), die von den MitarbeiterInnen subjektiv bearbeitet und bewältigt werden müssen. In den persönlichen Erfahrungen der MitarbeiterInnen dokumentieren sich Strukturprobleme der Arbeit und können dazu führen, daß Phänomene der Demotivation*

und der inneren Kündigung auftreten. Führt die Krise offener Jugendarbeit so zu Krisen der MitarbeiterInnen, dann wird ein Prozeß wechselseitiger Verstärkung in Gang gesetzt: Demotivierte MitarbeiterInnen, die dazu tendieren, resigniert ihren Job zu verwalten, machen eine für Jugendliche erkennbar wenig attraktive Arbeit. Entsprechend reagieren Jugendliche darauf und erscheinen selbst als demotiviert und uninteressiert, was JugendarbeiterInnen in der Erfahrung bestätigt, das mit diesen Jugendlichen wenig sinnvolles anzufangen sei.

Dagegen ist es zwar trivial, aber gleichwohl wichtig, festzustellen: Gute Jugendarbeit benötigt gute JugendarbeiterInnen. Erforderlich ist es deshalb nicht zuletzt, dieses Arbeitsfeld, dem ja an manchen Orten schon die MitarbeiterInnen ausgehen, wieder so attraktiv zu machen, daß engagierte und motivierte SozialpädagogInnen „angelockt“ werden. Umgekehrt muß es MitarbeiterInnen, die Jugendarbeit nur noch als Job begreifen können, ermöglicht werden, dieses Arbeitsfeld zu verlassen (s.u.).

Entscheidungszwänge

Gegenüber den 70er Jahren hat sich die Situation der Jugendarbeit auch insofern verändert, daß generell die Zielsetzungen der Jugendarbeit diffuser und flexibler geworden sind. Dies bedeutet für die MitarbeiterInnen einen stärkeren Zwang (aber auch die Chance), selbst Entscheidungen über ihre pädagogischen Zielsetzungen zu treffen. Man kann - abstrakt betrachtet - einen offenen Jugendtreff z.B. als Mädchentreff, als Jugendkulturzentrum oder als Zentrum einer offensiven Jugendsozialarbeit gestalten. Daß solche Spezialisierungen sinnvoll und notwendig sind, ist in der Fachdebatte unstrittig (s. z.B. Böhnisch/ Münchmeier 1990, 117 ff.). Welche Entwicklungsrichtung jeweils einzuschlagen ist, läßt sich jedoch nur bedingt aus sozialökologischen Analysen objektiver Bedingungsfaktoren der Arbeit vor Ort ableiten, die i.d.R. mehrere Optionen zulassen. JugendarbeiterInnen, die vielfach nicht gelernt haben, sich als Subjekte solcher

Entscheidungen zu begreifen, sondern denen ein Professionsverständnis nahegelegt wurde, nach dem sie objektiven Notwendigkeiten bloß folgen, müssen zu selbstbewußten Entscheidungen über eine auch für sie selbst subjektiv-sinnvolle Gestaltung von Jugendarbeit ermutigt werden. Sich auf der Basis fundierten sozialwissenschaftlichen Wissens mit den je lokalen sozialen Bedingungen vertraut zu machen, in denen die eigene Arbeit situiert ist, ist unverzichtbar. Dies ersetzt aber nicht pädagogische Entscheidungen, die immer auch Entscheidungen konkreter PädagogInnen sind und als solche diskutiert werden müssen.

Sackgassenkarrieren und Berufswegeplanung

Die offene, unstrukturierte Situation stellt sowohl eine Chance als auch eine Belastung dar: Sie ist durch die MitarbeiterInnen zu gestalten, die sich dabei zu wenig auf fachlich konsensuelle Konzeptionen und ihren jeweiligen kommunalen Arbeitsauftrag berufen können. Damit ist persönliches Engagement gefragt, z.B. die Bereitschaft, immer wieder neue Ideen zu produzieren, sie umzusetzen, sich auf wechselnde Besucher, jeweils neue Jugendgenerationen einzustellen und einzulassen. Dies wird von einigen MitarbeiterInnen als ein Problem erlebt. Ich zitiere aus einem Interview:

„I: Würdest Du weiter im Jugendhaus arbeiten, wenn sich eine andere Gelegenheit bieten würde ?

M: Nein, ich würde nicht mehr in der offenen Jugendarbeit arbeiten, das ist ganz klar.Also, wenn man das 10 Jahre gemacht hat, hat man die Nase voll. Das ist nix mehr neues, und es ist auch wahnsinnig stressig. Du hast hier auch wahnsinnig Energie verbraucht, hast dich verschlissen, teilweise, hast teilweise Situationen gehabt, wo du nicht mehr willst, daß du in solche Situationen wieder kommst. ... Und irgendwann willst du halt nicht mehr. Für mich ist es halt gelaufen, und ich würde lieber heute als morgen gehen.“

Wir sind in mehreren Fällen auf vergleichbare Formulierungen gestoßen. Es ist nachvollziehbar, daß nach 10 Jahren Jugendarbeit der Wunsch entstehen kann, das Arbeitsfeld zu wechseln. Gründe hierfür liegen etwa darin, daß in der offenen Arbeit die Person der MitarbeiterInnen stärker und unmittelbarer gefordert ist, als etwa bei Verwaltungstätigkeiten oder darin, daß mit fortschreitendem Alter der MitarbeiterInnen die Distanz zu den Jugendlichen wächst, woraus spezifische Schwierigkeiten des Verstehens und der Verständigung resultieren. Auch wird der offenen Jugendarbeit nach wie vor jene Anerkennung verweigert, die es erlauben würde, eine dauerhafte berufliche Identität zu entwickeln. Das letztgenannte Problem dokumentiert sich in den Interviews in zahlreichen Äußerungen.

Eher überraschend waren hingegen die Fälle, in denen MitarbeiterInnen trotz langjähriger Tätigkeit im Jugendhaus und erheblicher Schwierigkeiten mit der Arbeit nicht den Wunsch nach einem anderen Arbeitsfeld äußerten. Wir haben dies als *Problem von Sackgassenkarrieren* interpretiert. D.h.: wenn der Fall eintritt, daß es für eine MitarbeiterIn nach langjähriger Tätigkeit in der offenen Jugendarbeit „eigentlich“ sinnvoll wäre, das Arbeitsfeld zu wechseln, dann stößt sie/ er nicht nur auf das Problem fehlender Alternativen. Es fehlen ihm ggf. auch Kenntnisse und Erfahrungen, die er in einem anderen Arbeitsfeld benötigen würde. Er ist möglicherweise so in der Sackgasse festgefahren, daß sich ihm der Gedanke an Alternativen überhaupt verbietet.

In Übereinstimmung mit der allgemeinen Fachdebatte läßt sich sagen, daß offene Jugendarbeit sich in der Regel wohl kaum als eine dauerhafte Berufsperspektive für ein oder gar mehrere Jahrzehnte begreifen läßt und daß es eher die Ausnahme als die Regel ist, wenn SozialpädagogInnen Jugendarbeit als dauerhafte Berufsperspektive verstehen. Es deuten sich in den Interviews zumindest drei Strategien an, mit diesem Problem umzugehen:

MitarbeiterInnen teilen im Interview mit, daß sie bereits gekündigt haben bzw. dies in Kürze tun werden und künftig nicht mehr im offenen Bereich arbeiten werden.

Die zweite Strategie besteht darin, daß sich MitarbeiterInnen aus der unmittelbaren Arbeit mit den Jugendlichen zumindest partiell zurückziehen, sich andere Arbeitsfelder schaffen (z. B. Verwaltungsarbeit, allgemeine Jugendpflege, Gruppenarbeit etc.).

Eine dritte Bearbeitungsweise kann als resignatives Sich-Abfinden bezeichnet werden. Obwohl MitarbeiterInnen in diesem Fall mit der Situation der offenen Arbeit in mehreren Dimensionen nicht zurechtkommen, polemisch formuliert: eher die Misere verwalten als konstruktiv die Arbeit gestalten, versuchen sie nicht, die Jugendarbeit zu verlassen.

Es kann hier nicht darum gehen, diese Strategien zu bewerten. Sie verweisen auf ein allgemeines Problem: Wenn anzuerkennen ist, daß Jugendarbeit sich vielfach nicht für die Entwicklung dauerhafter Berufs- und Lebensperspektiven eignet, wird es zwingend erforderlich, den MitarbeiterInnen planbare Berufsperspektiven zu eröffnen. Diesbezüglich sind nicht nur die MitarbeiterInnen selbst, auch die Anstellungsträger sind gefordert, Berufswege so zu gestalten, daß ein Ausstieg aus der offenen Arbeit möglich wird, wenn dieser für Einzelne sinnvoll bzw. erforderlich ist. Zu der Gestaltung von Strukturen der Jugendarbeit gehört in diesem Sinne zwingend die Entwicklung einer Berufswegeplanung, die den Wechsel der MitarbeiterInnen nicht den Zufällen des Arbeitsmarktes überläßt, sondern ihnen eine durchschaubare und berechenbare Berufsperspektive anbietet. Dies ist eine Herausforderung an Träger der Jugendarbeit, ein Appell an deren Fürsorgepflicht gegenüber MitarbeiterInnen, die sie verpflichtet, legitimen Interessen an einem Wechsel des Arbeitsplatzes gerecht zu werden.

Jugendarbeit ohne JugendarbeiterInnen?

Für die Überlegung, Probleme der Jugendarbeit künftig verstärkt auch als Probleme der JugendarbeiterInnen, als Probleme konkreter Personen in einem Handlungsfeld sozialer Arbeit zu diskutieren, kann abschließend ein ebenso schlichter wie zwingender Sachverhalt geltend gemacht werden: Nicht nur zahlreiche Jugendliche, sondern auch viele SozialpädagogInnen entziehen sich der Jugendarbeit, insbesondere der offenen Jugendarbeit. Beklagt werden problematische Arbeitszeiten, fehlende Fachlichkeit und mangelnde öffentliche Anerkennung. Nimmt man gleichzeitig zur Kenntnis, daß sog. Jugendprobleme wie Gewaltbereitschaft, Drogenkonsum und Rechtsextremismus eher zu- als abnehmen und folglich eine offensive Jugendarbeit erforderlich ist, dann ist eine Neugestaltung, die dieses Arbeitsfeld als Ort subjektiv-sinnvoller Berufspraxis erlebbar macht, alternativlos. Ansonsten ist zu erwarten, daß das pädagogisch Notwendige schlicht am Mangel verfügbaren qualifizierten Personals scheitert.

Sachregister

- Adoleszenz 96
- Aggressivität und Gewalt 96
- Alltagswissen 145
- Anerkennung 57
- Arbeitslosigkeit 167
- Aufdringlichkeit der Realität 145
- Autoritätsbindungen 60
- Berufsausbildung 169
- Bildung 67
- Centre for Contemporary Cultural Studies 149
- Doppelmandat der Sozialen Arbeit 81
- Entmündigung 103
- Entwicklungsaufgaben 110
- european marriage pattern 99
- Fallverstehen 94
- Fortschrittsoptimismus 18
- Gebrauchswert von Theorien für die Praxis 41
- Geschlechterverhältnisse 118
- Gesellschaftstheorien 23
- Handlungskompetenz 139
- Identität 38
- Inklusion/ Exklusion 131
- Integration durch Separation 107
- Jugendbildungsarbeit 181
- Jugendkonzepte 112
- Jugendkultur 99
- Jugendkulturen 144; 146
- Konzeptionen** 45
- Krise der Jugendarbeit 20
- Kultur 150
- Kulturanalyse** 149
- Männlichkeit 118
- Mitgliederschwund 20
- Normalbiographie 97
- Normalität 82
- offene Jugendarbeit 19; 160
- Professionalität 43
- raumorientierte bzw. sozialräumliche Jugendarbeit 21
- Schule 106
- Selbstbehauptung 18
- Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen 58
- Sexualität 108
- Sinn-Mangel 30
- soziale Subjektivität 56
- Sozialgeschichte der Jugend 99
- Sozialisation 55
- Sozialisationsinstanz 13
- Sozialpädagogik 74
- Subjektbegriff 52
- Subjektivität 51
- Typisierungen 94
- Vergesellschaftung/ Verstaatlichung der Erziehung 98
- Verstehen 91

Literatur

- Abels, H. (1993): Jugend vor der Moderne. Opladen
- Adorno, Th. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt
- Alheit, P. & C. Glaß (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt/ New York
- Aly, G. (1980): Wofür wirst du eigentlich bezahlt. Möglichkeiten praktischer Erziehungsarbeit zwischen Ausflippen und Anpassung. Berlin
- Baacke, D. (1987): Jugend und Jugendkulturen. Weinheim und München
- Bathge, M. (1986): Individualisierung als Hoffnung und Verhängnis. In: P. Cohen u.a., a. a. O., S. 98 - 124
- Bauer, W. (1991): JugendHaus. Geschichte, Standort und Alltag offener Jugendarbeit. Weinheim und Basel
- Baumann, Z. (1992): Ethik des Gehorsams. In: Ders., Dialektik der Ordnung. Hamburg, S. 166 - 183
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt
- Beck, U. (1996): Das eigene Leben in die Hand nehmen. In: Pädagogik, H. 7 - 8, S. 41 - 47
- Becker, H. & H. Hafemann & M. May (1984): „Das hier ist unser Haus, aber ...“. Raumstruktur und Raumaneynung im Jugendzentrum. Frankfurt
- Benjamin, J. (1993): Die Fesseln der Liebe. Frankfurt
- Benseler, F. u.a. (1988): Risiko Jugend. Leben, Arbeit und politische Kultur. Münster
- Berger, P. L. & T. Luckmann (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Stuttgart
- Bertram, H. & C. Dannenbeck (1990): Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensführungen. In: P. A. Berger & S. Hradil (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Göttingen, S. 207 - 230

- BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Informationen für Multiplikatoren. Berlin
- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, S. 279 - 302
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (1992): Berufsbildungsbericht 1992. Bonn
- BMFFJG (1990) (Hg.): Achter Jugendbericht. Bonn
- Böhnisch, L. & H. Gängler & T. Rauschenbach (1991) (Hg.): Handbuch der Jugendverbände. Weinheim und München
- Böhnisch, L. & R. Münchmeier & E. Sander (1984): Jugendarbeit. In: H. Eyferth u.a. (Hg.): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied, S. 537 - 548
- Böhnisch, L. & R. Münchmeier (1990): Pädagogik des Jugendraumes. Weinheim und München
- Böhnisch, L. & R. Münchmeier (1987): Wozu Jugendarbeit? Weinheim und München
- Böhnisch, L. & R. Winter (1993): Männliche Sozialisation. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1984): Historische Skizzen zur offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 10, S. 460 - 470
- Böhnisch, L. (1991): Vom Verschwinden der Jugendpolitik. In: D. Kiesel & F.- R. Volz (Hg.): „Wo soll's denn lang gehen?“. Frankfurt, S. 132 - 144
- Böhnisch, L. (1992a): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim und München
- Böhnisch, L. (1992b): Die neue Jugendfrage. In: T. Rauschenbach & H. Gängler (Hg.): Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. Neuwied, A. 119 - 132
- Böllert, K. (1995): Zwischen Intervention und Prävention. Neuwied
- Bommes, M. & A. Scherr (1996): Soziale Arbeit als Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung. In: Neue Praxis, H. 2, S. 107 - 124

- Bommers, M. & A. Scherr (1992): Multikulturalismus. Ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit? In: deutsche jugend, H. 5, S. 199 - 208
- Bommers, M. (1990): Lebenszusammenhänge von Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 1, S. 52 - 61
- Bommers, M. (1993): Migration und Sprachverhalten. Wiesbaden
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Frankfurt
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt
- Bourdieu, P. u.a. (1993): La misère du monde. Paris
- Bourdieu, P. (1993): Jugend ist nur ein Wort. In: Ders., Soziologische Fragen. Frankfurt, S. 136 - 146
- Brenner, G. & F. Grubauer (Hg.) (1991): Typisch Mädchen? Typisch Junge? Weinheim und München
- Brückner, P. (1972): Zur Sozialpsychologie des Kapitalismus. Frankfurt
- Brück, B. u. a. (1992): Feministische Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt/ New York
- Brückner, P. (1983): Selbstbefreiung. Provokation und soziale Bewegungen. Berlin
- Bruder, A. & K.-H. Bruder (1984): Jugend. Psychologie einer Kultur. München/ Wien/ Baltimore
- Brumlik, M. (1993): Freundschaft, Fairneß und Gemeinschaft in der Pädagogik. In: Rundbrief Gilde Soziale Arbeit, H. 1, S. 7-17
- Brunkhorst, H. (1988): Pädagogisierung der Normalisierungsarbeit. In: Neue Praxis, H. 4
- Brunkhorst, H. (1989): Sozialarbeit als Ordnungsmacht. In: T. Olk & H.-U. Otto (Hg.): Soziale Dienste im Wandel 2. Neuwied, S. 199 - 224
- Bundesanstalt für Arbeit (1993): Chancen ergreifen. Sozialpädagogische Unterstützung und Lernhilfen in der Berufsausbildung. Heidelberg

- Bundesinstitut für Berufsbildung (1985): Konzeptionen sozialpädagogischer Arbeit in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Berlin
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.) (1994): Neunter Jugendbericht. Bonn
- Clark, B. R. (1973): Die Abkühlungsfunktion in den Institutionen höherer Bildung. In: H. Steinert (Hg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart, S. 111 - 125
- Clarke, J. (1981): Die Skinheads und die magische Rückgewinnung der Gemeinschaft. In: Ders. u.a. (Hg.). a.a.O., S. 171-175
- Clarke, J. u.a. (1981): Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt
- Cohen, P. (1986): Die Jugendfrage überdenken. In: P. Cohen u.a.: Verborgenes im Licht. Neues zur Jugendfrage, S. 22 - 97
- Cohen, P. u.a. (1986): Verborgenes im Licht. Neues zur Jugendfrage. Frankfurt
- Cohen, S. & L. Taylor (1976): Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt
- Connell, R. W. (1995): Masculinities. Berkeley/ Los Angeles
- Connell, R. W. (1987): Gender and Power. Stanford
- Damm, D. (1983): Politische Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Projekte. Weinheim und München
- Damm, D. (1991b): Konsequenzen sozialer Wandlungsprozesse für die Perspektiven offener Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 12, S. 525 - 535
- Damm, D. (1988): Thesen zu Chancen und Problemen offener Jugendarbeit heute. In: deutsche jugend, H. 10, S. 431 - 438
- Damm, D. (1980): Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. München
- Damm, D. (1984): Jugendarbeit ratlos? In: deutsche jugend, H. 6, S. 261 - 268
- Damm, D. (1991a): Selbstorganisation - ein noch aktuelles Ziel der Jugendarbeit? In: Widersprüche, H. 40, S. 65 - 78

- Damm, D. (1993): Jugendarbeit in selbstorganisierten Initiativen. München
- Damm, D. & A. Schröder (1988): Projekte und Aktionen in der Jugendarbeit. München (DJI)
- Daniel, C. (1981): Theorien der Subjektivität. Einführung in die Soziologie des Individuums. Frankfurt/ New York
- Deinet, U. (1992): Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen
- de Swaan, A. (1993): Der sorgende Staat. Frankfurt/ New York
- Dewe, B. & A. Scherr (1991): Beratung und Beratungskommunikation in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, H. 6, S. 272 - 290
- Dewe, B. & A. Scherr (1996): Jugendkulturen, Lebenskonstruktionen und soziale Deutungsmuster. In: W. Ferchhoff & U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.) a.a.O., S. 133 - 145
- Dewe, B. & W. Ferchhoff & A. Scherr & G. Stüwe (1995): Professionelles soziales Handeln. Weinheim und München
- Dewe, B. & W. Ferchhoff & A. Scherr & G. Stüwe (1996): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Die Frage nach der disziplinären und professionellen Identität. In: Sozialmagazin 1996; 36 - 45
- Dießenbacher, H. (1984): Nehmen - Geben - Verteilen. Die Geburt des modernen Sozialarbeiters aus dem Geist der Heuchelei. In: Neue Praxis, 14. Jg., S. 374 - 380
- Diewald, M. (1990): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen - Ein neues Paradigma für die empirische Sozialforschung. Berlin (WZB - Papers P 90-105)
- Diewald, M. (1991): Soziale Beziehungen: Verlust oder Liebeerrealisierung? Berlin
- Dubet, F. & D. Lapeyronnie (1994): Im Aus der Vorstädte. Stuttgart
- Eckert, R. & H. Willems & S. Würtz (1996): Erklärungsmuster fremdenfeindlicher Gewalt im empirischen Text. In: J. W. Falter & H. - G. Jaschke & J. W. Falter (Hg.): Rechtstremismus. Opladen, S. 152 - 167

- Eisenstadt, S. N. (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München
- Engelen-Kefer, U. (1995): Beschäftigungs-Politik. Köln
- Engelhardt, H.-D. & H. Rech & J. Sandmann (1986): Jugendfreizeitstätten in München. Sozialstruktur, Einzugsbereich sowie Einstellungen von Besuchern, Nicht-Besuchern und Pädagogen. München
- Erdheim, M. (1988): Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In: Ders.: Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Frankfurt, S. 191 - 214
- Erler, M. (1993): Soziale Arbeit. Ein Lehrbuch. Weinheim und München
- Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt/ New York
- Esser, J. (1988): Die Zukunft der Jugendarbeit. In: Jugendschutz, H. 2, S. 2 - 13
- Faltenmaier, M. (1983): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und den achtziger Jahren. Weinheim und München
- Farin, K. (1996): Skinhead. A Way of life. 3 Bände. Frankfurt
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern/ Stuttgart/ Toronto
- Ferchhoff, W. & U. Sander & R. Vollbrecht (1988): Jugendarbeit ohne Jugendliche? In: deutsche jugend, H. 7-8, S. 313 - 322
- Ferchhoff, W. & U. Sander & R. Vollbrecht (Hg.) (1996): Jugendkulturen - Faszination und Ambivalenz. Weinheim und München
- Ferchhoff, W. (1993): Jugendkulturen an der Wende des 20. Jahrhunderts. Opladen
- Fischer, A. & J. Zinnecker (1993): Nachwuchs für welche politische Kultur? In: Jugendwerk der deutschen Shell-AG: Jugend '92. Bd. 1, S. 213 - 228

- Flaake, K. & V. King (Hg.) (1992): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt
- Frank, M. (1991): Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis. Stuttgart
- Freire, P. (1974): Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart
- Fuchs, W. (1988): Selbstbehauptung, das leitende Orientierungsmuster bei Jugendlichen heute. In: F. Benseler u.a.(Hg.): Risiko Jugend. Münster, S. 115 - 125
- Funk, H.& A. Heiliger (1988): Mädchenarbeit. München
- Gängler, H. (1995): Hilfe. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 131 - 138
- Geulen, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt
- Giddens, A. (1993): Sociology. Cambridge (deutsche Ausgabe: Soziologie, Graz/ Wien 1995)
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt
- Giesecke, H. (1971): Die Jugendarbeit. München
- Giesecke, H. (1981): Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Weinheim und München
- Giesecke, H. (1984): Wozu noch Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 10, S. 443 - 449
- Giesecke, H. (1985): Das Ende der Erziehung. Stuttgart
- Giesecke, H. (1989): Pädagogik als Beruf. Weinheim und München
- Giesecke, H. (1980): Theorie und Professionalität in der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 10, S. 443 - 455
- Gildemeister, R. (1993): Soziologie der Sozialarbeit. In: H. Korte & B. Schäfers (Hg.): Soziologie. Opladen, S. 57-74
- Gillis, J. R. (1980): Geschichte der Jugend. Weinheim und München
- Gilmore, D. G. (1993): Mythos Mann. Wie Männer gemacht werden. Rollen. Rituale. Leitbilder. München

- Goffman, E. (1962): On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaption to Failure. In: A. M. Rose (Ed.): Human Behaviour an Social Processes. London
- Griese, H. M. (1973): Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung. Weinheim und München
- Grubauer, F. & J. Ritsert & M. R. Vogel & A. Scherr (1992): Bildung - Subjektivität - Reproduktion. Weinheim
- Grubauer, F. & M. Mannheim-Runkel & W. Müller (1991): Persönlichkeitsentwicklung, Zukunftsgestaltung und solidarisches Lernen. Marburg
- Habermas, J. (1988): Individuierung durch Vergesellschaftung. In: Ders., Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt, S. 187 - 241
- Hack, L. (1977): Subjektivität im Alltagsleben. Frankfurt/ New York
- Hafenerger, B. (1990): Da wirst Du nicht alt: Älterwerden in der Jugendarbeit. Frankfurt
- Hafenerger, B. (1992): Jugendarbeit als Beruf. Opladen
- Hagemann - White, C.: (1984): Sozialisation: weiblich - männlich? Opladen
- Hagemann - White, C.: (1996): Stimme und Schweigen - Spaltungen und Scheinheiligkeit in der weiblichen Adoleszenz. In: L. Clausen (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. verhandlungen des 27. Kongresses der DGS, Frankfurt, S. 837 - 846
- Hamburger, F. (1995): Zeitdiagnose zur Theoriekonstruktion. In: H. Thiersch & K. Grundewald (Hg.): Zeitdiagnose sozialer Arbeit. Weinheim und München, S. 10 - 26
- Hanusch, R. (1985): Evangelische Jugendarbeit - ein Holzweg? In: deutsche jugend, H. 2, S. 61- 69
- Harris, M. (1989): Kulturanthropologie. Frankfurt/ New York
- Havinghurst, R. (1972): Development tasks and education. New York

- Heiner, M. & M. Meinhold & H. v. Spiegel & S. Staub-Bernasconi (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg
- Heiner, M. (1995): Auf dem Weg zu einer Technologie methodischen Handelns? In: Sozialmagazin, H. 6, S. 34 - 44
- Heiner, M. (Hg.) (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg
- Heiner, M. (1988): Von der forschungsorientierten zur praxisorientierten Selbstevaluation. In: Diess. (Hg.): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg, S. 7 - 40
- Heitmeyer, W. & T. Olk (Hg.) (1990): Individualisierung von Jugend. Weinheim und München
- Heitmeyer, W. & K. Möller & H. Sünker (Hg.) (1990): Jugend - Staat - Gewalt. Weinheim und München
- Helfferich, C. (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Opladen
- Helsper, W. (Hg.) (1991): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen
- Hentig, H. (1996): Bildung. München
- Heydorn, H.-J. (1970): Bildungstheoretische Schriften. Band II. Frankfurt
- Hitzler, R. (1988): Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur. Opladen
- Hoffmann, B. (1994): Geschlechterpädagogik. Münster
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/ New York
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt
- Hornstein, W. (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart
- Hornstein, W. (1991 b): Jugend und Gesellschaft in den neunziger Jahren. In: Böhnisch & Gängler & Rauschenbach a. a. O. S. 737 - 755

- Hornstein, W. (1991 a): Der Gestaltwandel des Politischen und die Aufgaben der politischen Bildung. In: W. Heitmeyer & J. Jacobi (Hg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Weinheim und München, S. 199 - 228
- Hörster, R. (1996): Aufwertung der Schmutzdelinquenz, Profanisierung und Bildung. In: K. Grundwald u.a. (Hg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und Lebenswelt. Weinheim und München, S. 113 - 120
- Hurrelmann, K. (1994): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München
- ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik) (1992): Bericht der Koordinierungsgruppe zur Neuplanung der offenen Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt. Frankfurt
- Jaide, W. & H.-J. Veen (1989): Bilanz der Jugendforschung. Ergebnisse empirischer Analysen. Paderborn
- Joas, H. (1993): Gemeinschaft und Demokratie in den USA. In: M. Brumlik & H. Brunkhorst (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt, S. 49 - 62
- Jouhy, E. (1974): Nochmals: Thesen zur Jugendziehung. In: deutsche jugend, H. 3, S. 109 - 120
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hg.) (1992): Jugend '92. 4 Bände. Opladen
- Kaase, M. (1989): Politische Einstellungen der Jugend. In: Marfeka & Nave-Herz a. a. O., S. 607 - 624
- Kersten, J. (1993a): Das Thema Gewaltkriminalität in kulturvergleichender Sicht. In: DVJJ-Journal, H. 1, S. 18 - 27
- Kersten, J. (1993b): Männlichkeitsdarstellungen in Jugendgangs. In: R. Merten & H.-U. Otto (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinten Deutschland. Bonn, S. 227 - 236
- Kersten, J. (1996): Risiken und Nebenwirkungen. Die Bewerksstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit bei Jugendlichen der underclass. In: N. Scheiwe (Hg.): Mit jungen Menschen auf dem Weg in die Zukunft. Konstanz, S. 44 - 56

- Keupp, H. (1988): Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation. Heidelberg
- Keupp, H. (1993): Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. In: Ders.(Hg.): Zugänge zum Subjekt. Frankfurt, S. 226 - 274
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jg., S. 1- 29
- Kommunale Gemeinschaftsstelle (KGST) (1994): Outputorientierte Steuerung in der Jugendhilfe. Köln
- Krafeld, F. - J. & K. Möller & A. Müller (1993): Jugendarbeit in rechten Szenen. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven. Bremen
- Krafeld, F. - J. (1990): Stärken offener Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 2, S. 61 - 66
- Krafeld, F.- J. (1984): Geschichte der Jugendarbeit. Weinheim
- Krafeld, F.- J. (1989): Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensentwürfen. Weinheim und Basel
- Krafeld, F.- J. (1992): Cliquesorientierte Jugendarbeit. Weinheim und München
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/ New York
- Landesarbeitsamt Rheinland-Pfalz/ Saarland (1991). Ausbildung für Alle. Informationen für Multiplikatoren. Saarbrücken
- Lenz, K. (1988): Die vielen Gesichter der Jugend. Frankfurt/New York
- Lerner, G. (1991): Die Entstehung des Patriarchats. Frankfurt/ New York
- Lessing, H. & D. Damm & M. Liebel & M. Naumann (1986): Lebenszeichen der Jugend. Weinheim und München
- Lessing, H. & M. Liebel (1974): Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit. Weinheim und München

- Liebau, E. (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim und München
- Liebel, M. (1994): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt
- Lüders, C. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders., Soziologische Aufklärung 6. Opladen, S. 237 - 264
- Luhmann, N. (1994): Die Tücke des Subjekts und die Frage nach dem Menschen. In: P. Fuchs & A. Göbel (Hg.): Der Mensch - das Medium der Gesellschaft. Frankfurt, S. 40-56
- Luhmann, N. (1987): Sozialisation und Erziehung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 4. Opladen, S. 173 - 181
- Mayer, K. U. (1990): Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen. In: W. Zapf (Hg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. deutschen Soziologentages. Frankfurt & New York, S. 667 - 686
- Merten, R. (1995): Fremdenfeindliche Gewalt als ein Problem der Wertevermittlung? In: K. Schacht & T. Leif & H. Janssen (Hg.): Hilflos gegen Rechtsextremismus? Köln, S. 43 - 69
- Messerschmidt, J. W. (1993): Masculinities and Crime. Maryland
- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt. Stuttgart
- Meyer-Drawe, K. (1996): Tod des Subjekts - Ende der Erziehung? In: Pädagogik, H. 7 - 8, S. 48 - 57
- Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt
- Möller, K. (1988): „... an den Bedürfnissen und Interessen ansetzen. Zur Grundlagendiskussion in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Opladen
- Mooser, J. (1983): Auflösung proletarischer Milieus. In: Soziale Welt, H. 34, S. 270 - 296

- Müller, B. K. (1985): Jugendarbeit und Langeweile - wie kann es in der Jugendarbeit weitergehen? In: deutsche jugend, H. 9, S. 387 - 394
- Müller, B. K. (1993): Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend, H. 7-8, S. 310 - 319
- Müller, B. K. (1995): Wozu brauchen Jugendliche Erwachsene? In: deutsche jugend, H. 4, S. 160 - 169
- Müller, B. K. (1996): Konzepte des Pädagogischen in der Jugendarbeit. In: U. Deinet & B. Sturzenacker (Hg.): Konzepte entwickeln. Weinheim und München, S. 226 - 239
- Müller-Kohlenberg, H. (1993): Die Aporie von Methode und Beziehung in der Sozialarbeit. In: Neue Sammlung, H. 1, S. 45 - 53
- Münchmeier, R. (1991): Zwischen Pädagogik und sozialer Infrastruktur. In: D. Kiesel & F.- R. Volz (Hg.): „Wo soll's denn lang gehen?“. Frankfurt, S. 188 - 198
- Münchmeier, R. (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel der Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3
- Neckel, S (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/ New York
- Negt, O. & A. Kluge (1974): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt
- Neidhardt, F. (1970): Die junge Generation. Opladen
- Niemeyer, C. (1974): Hilfe. In: D. Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. S. 159 - 185
- Oerter, R. (1985): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim
- Oesterreich, D. (1993): Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Weinheim und München
- Olk, T. & T. Rauschenbach & C. Sachße (1995): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. In: T. Rauschenbach/ C. Sachße/ T. Olk (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt, S. 11 - 33

- Ortmann, N. (1992): Planung in der offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 9, S. 396 - 404
- Ottomeyer, K. (1987): Lebensdrama und Gesellschaft. Wien
- Paris, R. (1990): Die neuen Gesichter der Jugend. In: Prokla, H. 80
- Peukert, D. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln
- Pieper, M.(1988): Gebrauchsfertiges Wissen? In: K.-D. Ulke (Hg.): Ist Sozialarbeit lehrbar? Freiburg, S. 166 - 188
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Stuttgart
- Preußner, N. (1989): Not macht erfinderisch. München
- Preuss-Laussitz, U. u.a. (1983): Kriegskinder - Konsumkinder - Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel
- Projektgruppe Jugendbüro (1975): Die Lebenswelt von Hauptschülern. Weinheim
- Rauschenbach, T. (1991): Jugendverbände im Spiegel der Statistik. In: L. Böhnisch u. a. (Hg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München, S. 115 - 131
- Ritsert, J. (1988 a): Gesellschaft. Einführung in den Grundbegriff der Soziologie. Frankfurt/ New York
- Ritsert, J. (1988 b): Das Bellen des toten Hundes. Hegel'sche Argumentationsfiguren im sozialwissenschaftlichen Kontext. Frankfurt/ New York
- Rorty, R. (1996): Der Mensch ist ein tolerantes und schöpferisches Tier. In: I. Breuer u.a. (Hg.): Welten im Kopf. Berlin, S. 133 - 140
- Sandmann, J. (1989): Innovation statt Resignation. Stichworte, Suchbewegungen, aktuelle Trends professioneller Jugendarbeit. München
- Schäfers, B. (1994): Soziologie des Jugendalters. Opladen
- Scheffold, W. (1995): Das schwierige Erbe der Einheitsjugend. In: T. Rauschenbach & C. Sachße & T. Olk (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt, S. 404 - 428

- Scherr, A. & J. Stehr (1995): Vorschläge für einen subjektorientierten Umgang mit arbeitslosen Jugendlichen. In: Sozialmagazin, H. 3, S. 42 - 47
- Scherr, A. (1990): Subjektivität und Ohnmachtserfahrungen. In: deutsche jugend, H. 5, S. 205 - 213
- Scherr, A. (1992): Überlegungen zu einer subjekttheoretischen Begründung der Theorie sozialer Arbeit. In: Neue Praxis, 22. Jg., S. 158 - 165
- Scherr, A. (1994a): Sind Jugendliche individualisiert? In: Gegenwartskunde, H. 2, S. 173 - 184
- Scherr, A. (1994b): Anregungen zur Verbesserung der Fachlichkeit in der offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 4, S. 160 - 168
- Scherr, A. (1994c): Politische Funktion und politische Funktionalisierung der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. In: Sozialmagazin, H. 11, S. 46 - 52
- Scherr, A. (1994d): Werteerziehung im Geist der wehrhaften Demokratie? In: Komitee für Grundrechte und Demokratie (Hg.): Jahrbuch '93/94. Sensbachtal, S. 165 - 180
- Scherr, A. (1995a): Soziale Identitäten Jugendlicher. Opladen
- Scherr, A. (1995b): Individuum/ Person. In: B. Schäfers (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, S. 120 - 125
- Scherr, A. (1995c): Jugendbildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. In: K. Schacht/ T. Leif/ H. Janssen (Hg.): Hilflös gegen Rechtsextremismus? Köln, S. 230 - 256
- Scherr, A. (1995d): Jugend im Diskurs der Sozialpädagogik. In: Neue Praxis, H. 2, S. 182 - 187
- Scherr, A. (1996a): Ideen für eine zeitgemäße emanzipatorische Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 5, S. 215 - 223
- Scherr, A. (1996b): Was können und sollen Sozialpädagogen können? In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 14 - 25
- Scherr, A. (1996c): Zum Stand der Debatte über Jugend und Rechtsextremismus. In: J. W. Falter & H. - G. Jascke & J. R. Winkler. (Hg.): Rechtsextremismus. Opladen, S. 97 - 120

- Schröder, H. (1995): Jugend und Modernisierung. Weinheim und München
- Schumann, M. (1995): Biographische Kommunikation und Ethnographie in Jugendhilfe und Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 7-8, S. 309 - 316
- Schütz, A. & T. Luckmann (1979): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe & F. - O. Radtke & W. Ferchhoff (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 132 - 170
- Schütze, F. (1994): Ethnographische und sozialwissenschaftliche Methoden in der Feldforschung. In: N. Groddeck & M. Schumann (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg, S. 189 - 297
- Schwarz, G. (1991): Verwaltete Jugend (träume. Jugendarbeit zwischen organisierter Ohnmacht und sozialen Management
- Schwendter, R. (1995): Gibt es noch Jugendsubkulturen? In: W. Ferchhoff/ U. Sander/ R. Vollbrecht (Hg.): Jugendkulturen - Faszination und Ambivalenz. Weinheim und München, S. 11-22
- Siebers, R. & G. Vonderach (1991): Unterschiedliche lebensgeschichtliche Bewältigungsmuster gegenüber langandauernder Arbeitslosigkeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, H. 1
- Silbereisen, R. K. & L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (1996): Jungsein in Deutschland. Opladen
- Specht, W. (1991): Die gefährliche Straße. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. Bielefeld
- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit. Bern/ Stuttgart/ Wien
- Steffan, W. (1989): Straßensozialarbeit. Eine Methode für heiße Praxisfelder. Weinheim und Basel
- Stehr, J. (1993): Umweg - Irrweg - Ausweg. Projektbericht. Darmstadt

- Steinert, H. (1981): Widersprüche, Kapitalstrategien und Widerstand. In: Soziale Probleme in der Theorie. Heft 32/ 33 der Kriminalsoziologischen Bibliographie. Wien
- Stiksrud, A. (1994): Jugend im Generationen-Kontext. Opladen 1994
- Strohmeier, K. P. (1993): Pluralisierung und Polarisierung der Lebensformen in der Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B. 17/93, S. 11 - 22
- Sturzenecker, B. (1993): Demokratie zumuten! Moralerziehung in der Offenen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 3, S. 111 - 119
- Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim
- Taylor, C. (1988): Negative Freiheit. Frankfurt
- Terlitt, H. (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt
- Thole, W. & E.-U. Küster-Schapel (1996): Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von SozialpädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Dortmund (unveröffentlichtes Manuskript)
- Thole, W. (1995): Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 107 - 124
- Trotha, T. von (1974): Jugendliche Bandendelinquenz. Stuttgart
- Trotha, T. von (1982): Zur Entstehung von Jugend. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg., S. 254 - 277
- Vahsen, F. (Hg.) (1992). Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld
- van der Loo, H. & W. van Reijen (1992): Modernisierung. München
- Vester, M. u.a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln

- Vogel, M. R.: (1983): Gesellschaftliche Subjektivitätsformen. Historische Voraussetzungen und theoretische Konzepte. Frankfurt/New York
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Frankfurt/ New York
- Wahl, K. (1989): Die Modernisierungsfalle. Frankfurt
- Wendt, W. R.(1995): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart
- Wetzel, K. (1994): Soziales Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und Solidarität. Magdeburg (Schriftenreihe der Fachhochschulen Fulda und Magdeburg, Heft 1)
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt
- Willis, P. (1981): Profane Culture. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt
- Willis, P. (1991): Jugend - Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Berlin
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart
- Winkler, M. (1995a): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: H. Sünker (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld, S. 102 - 121
- Winkler, M. (1995b): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In: H. Thiersch & K. Grunewald (Hg.): Zeitdiagnose sozialer Arbeit. Weinheim und München, S. 155 - 184
- Ziehe, T. & H. Stubenrauch (1982): plädoyer für ungewöhnliches lernen. ideen zur jugendsituation. Reinbek
- Ziehe, T. (1991): Zeitvergleiche. Jugend in der kulturellen Modernisierung. Weinheim und München
- Ziehe, T. (1996): Adieu 70er Jahre! Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: Pädagogik, H. 7 - 8, S. 35 - 39
- Zinnecker, J. (1988): Sozialstruktur - Klassenkultur - Jugendkultur. In: Mitte (Hg.): Jugendarbeit und Kulturarbeit. Stuttgart, S. 14 - 27

Zinnecker, J.: (1981): Jugend 1981. Portrait einer Generation.
In: Jugendwerk der deutschen Shell: Jugend '81. Opladen

Zinnecker, J.: (1986): Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung, Weinheim und München 1986, S. 99-132

Zoll, R. u.a. (1989): Nicht so wie unsere Eltern. Ein neues kulturelles Modell? Opladen

zur Lippe, R. (1975): Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbsterstörung. Frankfurt