



Hessische
Landeszentrale
für politische
Bildung



Jürgen Kerwer
Uli Knoth
Lothar Scholz (Hg.)



Veränderte Lebenswelten!



Was wird, wenn alles
anders wird?



POLIS 37

POLIS: analysen – meinungen – debatten
POLIS: Analysen – Meinungen – Debatten

POLIS soll ein Forum für Analysen, Meinungen und Debatten aus der Arbeit der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) sein. POLIS möchte zum demokratischen Diskurs in Hessen beitragen, d.h. Anregungen dazu geben, wie heute möglichst umfassend Demokratie bei uns verwirklicht werden kann. Der Name POLIS erinnert an die große geschichtliche Tradition dieses Problems, das sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder neu stellt.

Politische Bildung hat den Auftrag, mit ihren bescheidenen Mitteln dazu einen Beitrag zu leisten, indem sie das demokratische Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger gegen drohende Gefahren stärkt und für neue Herausforderungen sensibilisiert. POLIS soll kein behäbiges Publikationsorgan für ausgereifte akademische Arbeiten sein, sondern ohne große Zeitverzögerung Materialien für aktuelle Diskussionen oder Hilfestellungen bei konkreten gesellschaftlichen Problemen bieten.

Das schließt auch mit ein, dass Autorinnen und Autoren zu Wort kommen, die nicht unbedingt die Meinung der HLZ widerspiegeln.

Inhalt

Vorwort	3
Lothar Scholz: Einleitung	4
Arthur Fischer: Thesen	6
Otto Herz: Innovationen für eine moderne Schule	8
Franz-Josef Röhl: Der Einfluss der Medien	18
Manuel Blandin: Dokumentation der Diskussion	25
Ausschreibung	27
Presseberichte	28
Mathias Albert / Klaus Hurrelmann / Ruth Linssen / Holger Quellenberg: Entgrenzung von Politik? Ein Resümee	30
Benno Hafenegger: Lernen, Bildung und politische Bildung im „cultural lag“? Möglichkeiten und Grenzen kultureller Anschlussfähigkeit	38
Rudolf Tippelt / Manuela Pietraß: Jugend und Gesellschaft – Etappen der Jugenddebatte in der Bundesrepublik Deutschland	52

Vorwort

„Veränderte Lebenswelten! Was wird, wenn alles anders wird?“ – unter dieser Themen- und Fragestellung veranstalteten die Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ), die Fachhochschule Darmstadt (FH Darmstadt) und die Regionalstelle Darmstadt-Dieburg des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HeLP) in Kooperation eine Fachtagung, die am 29. Januar 2003 in der Georg-Büchner-Schule in Darmstadt stattfand. In räumlicher Nähe zu dem Ausstellungsgelände Böllenfalltor (Sportstadion) und im thematischen Kontext zu den gleichzeitig stattfindenden Hochschul- und Berufsinformationstagen (hobit) sollte von Referenten in Impulsreferaten dargestellt und anschließend diskutiert werden, wie sich gesellschaftliche Veränderungen auf die Lebensentwürfe und -planungen junger Menschen auswirken und welche Konsequenzen für die berufliche pädagogische Praxis gezogen werden können.

Ziel der bereits zum siebten Mal veranstalteten Berufs- und Informationsmesse hobit war es, Schülerinnen und Schülern der Oberstufe eine Möglichkeit zu bieten, sich über Studien- und Ausbildungsgänge in der Region Darmstadt zu informieren. Neben den Darmstädter Hochschulen (Technische Universität, Fachhochschule, Evangelische Fachhochschule) präsentierten auch Unternehmen sowie das Arbeitsamt das Angebot an Studien-, Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Abiturientinnen und Abiturienten. Ca. 10.000 Besucher (Besucherrekord) nahmen das Informationsangebot in 80 Ausstellungsständen und 150 Vortragsveranstaltungen wahr.

Die Veranstaltung „Veränderte Lebenswelten! Was wird, wenn alles anders wird?“ richtete sich an Lehrerinnen und Lehrer, Professorinnen und Professoren sowie Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit – insbesondere also an den Personenkreis, der beruflich bedingt mit Studienwahl- und Berufswahlfragen von Schülerinnen und Schülern konfrontiert wird. Korrespondierend zu den vielfältigen Informationsmöglichkeiten der Messe für Jugendliche sollte hier den Lehrenden ein Fortbildungsangebot unterbreitet werden, das aus erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Sicht Kernfragen der Berufsfindungsprozesse thematisieren sollte.

In dieser Schrift dokumentieren wir die Beiträge der Referenten und ergänzen sie durch den Nachdruck von Aufsätzen aus Fachpublikationen. Dieses Heft will damit die in den POLIS-Ausgaben Nr. 33 (Jugend & Politik – Politik & Jugend) sowie Nr. 34 (Politik am Ende oder am Ende Politik?) geführte Diskussion aufgreifen und weiterführen und einen Beitrag zu pädagogischen Handlungsperspektiven in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit leisten. Es ist beabsichtigt, in den kommenden Jahren diese Diskussion mit weiteren Fragestellungen im Rahmen begleitender hobit-Veranstaltungen fortzusetzen.

Jürgen Kerwer, Referatsleiter der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung

Uli Knoth, Studienberater an der FH Darmstadt

Dr. Lothar Scholz, Leiter der Regionalstelle Darmstadt-Dieburg HeLP

Dr. Lothar Scholz: Einleitung

„Was wird, wenn alles anders wird?“ – auf diese Frage werden wohl auch die klügsten Wissenschaftler, Pädagogen, Politiker, auch Zukunftsforscher keine gesicherten Antworten geben können, und wenn Antworten – hypothetische – formuliert werden, werden sie mit Sicherheit sehr unterschiedlich ausfallen. Umstritten sind sicher auch die Positionen zu den Fragen: Wird alles anders bzw. ist alles schon anders geworden? Was bleibt, ist geblieben, dauert an, überdauert?

Zugegeben: die Frage: „Was wird, wenn alles anders wird?“ ist provokativ und zugespitzt, auch ein wenig spekulativ. Sie richtet den Blick auf die Entwicklungen, Folgen und Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen und ist damit für Wissenschaftler und Pädagogen, die sich um Bildung und Erziehung junger Menschen bemühen, trotz oder gerade wegen Unsicherheiten in den Antworten von aktueller und grundlegender Bedeutung.

Der gemeinsame Nenner der zahlreichen Zeitdiagnosen und Gesellschaftsanalysen liegt in der Feststellung, dass sich die Gesellschaft(en) sozial, kulturell, politisch gewandelt haben. Dies gilt insbesondere für die Lebenswelten von Jugendlichen und Heranwachsenden. Hier scheinen die gesellschaftlichen Veränderungs- und Umbruchprozesse, die mit Termini wie Subjektivierung, Individualisierung, Pluralisierung, Medialisierung, Globalisierung oder Kommerzialisierung (vgl. z.B. Hafener 2003, 89 – Abdruck des Artikels in dieser

Publikation) charakterisiert werden, in ihren auf die Person bezogenen Dimensionen am nachhaltigsten zu wirken und die folgenreichsten Auswirkungen nach sich zu ziehen. Der Wandel von Lebensverhältnissen, Lebenswelten sowie Lebensplanentwürfen von Jugendlichen bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das Arbeitsfeld von Pädagoginnen und Pädagogen in Schule und Hochschule sowie in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Lehr- und Lernformen, Schul- und Unterrichtskultur müssen diese veränderten individuellen und sozialen Bedingungen und Perspektiven berücksichtigen und konstruktiv aufnehmen. Lernwelten sind nicht unabhängig von Lebenswelten zu denken und zu gestalten. Fachliche Diskurse sind deshalb angesagt, um die Auswirkungen auf die eigene berufliche Praxis zu reflektieren und um Hypothesen zu finden, die die oben formulierte Frage beantworten helfen.

Diese Schrift dokumentiert die Beiträge der Referenten und gibt Einblicke in den Diskussionsverlauf. Ergänzt wird diese Zusammenstellung durch Aufsätze, die den Hintergrund zur Ausgangsfrage beleuchten und bezogen auf die politische Bildung vertiefen. So richtet die Zusammenfassung aus der Shell-Studie den Blick auf Problemsichten sowie das Politikverständnis Jugendlicher. Benno Hafener fokussiert in seinem Beitrag auf den Zusammenhang zwischen jugendkulturellen Veränderungen und Aufgaben der politischen Bildung. Der abschließende Beitrag von Tippelt/Pietraß beschreibt Etappen

der Jugenddebatte in Deutschland ermöglicht eine historische Einordnung der gegenwärtigen Diskussion. Der Bericht in der Presse sowie die Ausschreibungen zu der Veranstaltung runden dieses Heft ab.

Zunächst stellt Arthur Fischer, Psychologe und Geschäftsführer des Frankfurter Instituts für Sozial- und Mediaforschung Psydata, in fünf Thesen die Reaktionen Jugendlicher auf die widersprüchlichen und stellenweise paradoxen Anforderungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse heraus und zieht eine zentrale schul- und ausbildungsrelevante Schlussfolgerung: die Entwicklung subjektiver Zukunftskompetenz bei Jugendlichen muss unterstützt und gestärkt werden, um die Heranwachsenden nicht allein mit den Unsicherheiten und Unklarheiten biografischer Lebensplanung zu lassen. Es ergeben sich damit neue Herausforderungen für Schule und Weiterbildung – auch dadurch, dass Jugendliche gesellschaftliche Institutionen und Bildungseinrichtungen zunehmend unter dem Aspekt der Ressourcengewinnung sehen und damit selbst einen Umbau der Gesellschaft betreiben. Arthur Fischer stellt heraus, dass die von den Jugendlichen verlangte allgemeine Flexibilisierung nicht etwa zu einem Werteverfall führt, sondern vielmehr zu einem „Werte-Cocktail“, der eine flexible Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse erst ermöglicht.

Otto Herz, aktiv in dem Projekt „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) und Vorsitzender von COMED e.V., Verein zur Förderung von Community-Education (www.otto-herz.de), betont in seinem Beitrag, dass mit den Veränderungen der Lebensbedingungen sich auch die Lernbedingungen ändern müssen.

Sein Plädoyer für ein erweitertes Schulverständnis und für eine Kultur der Kooperation konkretisiert er in zehn Aufgaben, die sich für eine moderne Schule stellen. Mit seiner Forderung nach antizipierendem Lernen schlägt Otto Herz eine Brücke zur Zukunftskompetenz, wie sie Arthur Fischer anmahnt. Selbstkritische Fragen, erhellende Hinweise und – eigentlich gar nicht so schwierig zu realisierende – Vorschläge, um Praxis zu reflektieren und Schritte zur Veränderung in die Wege zu leiten, enthalten die Anmerkungen zum „Lernziel Civil-Courage“ und „Acht Überlegungen zu Innovationen“, die uns Otto Herz zur Verfügung stellt und die wir dankend und gerne in unsere Schrift mit aufnehmen.

Franz-Josef Röll, Professor für Neue Medien an der Fachhochschule Darmstadt, skizziert in seinem Beitrag die durch den Einfluss der Medien bewirkten Veränderungen in Wahrnehmung und Kommunikationskultur der Jugendlichen. Die Medien schließen nach seiner Ansicht Lücken in den segmentierten und verinselten Lebensräumen und bieten Orientierungspunkte und „Erfahrungen“ in einem „Pseudo-Lebensraum“. Der Computer verändert Wahrnehmungsstrukturen und führt zu anderen Lernskripten. Die Veränderungen der Kommunikationskultur führt auch zu einer Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses, das Franz-Josef Röll mit acht Tendenzen beschreibt und als „Pädagogik der Navigation“ in einer egalitären Lernumgebung bezeichnet.

Alle Beiträge zeigen Umriss eines neuen Verständnisses von Lernen, Unterricht und Schule auf, die sich durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ergeben. Wenn eben alles

(vieles?) anders wird, kann in Schule, Hochschule und außerschulischer Bildung nicht alles (vieles?) beim Alten bleiben. Veränderte Lebenswelten bedingen veränderte Lernwelten und verlangen flexible Spielräume für pädagogisches Handeln, in dem die starren Rollen zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben sind. Die Forderung, „Zukunft“ als zentrale pädagogische und didaktische Ka-

tegorie zu etablieren, zielt auf eine andere Auffassung von Lernen und Lehren. Sie geht von der suchenden und forschenden Eigenaktivität und Selbstregulation der lernenden Individuen aus. Unabdingbar und pädagogisch essentiell ist dabei für alle Beteiligten das Erleben von Wertschätzung und Anerkennung, das Erleben von Autonomie, Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Arthur Fischer: Thesen

1. In meiner Jugend war die Berufsfindung relativ einfach: Meine Mutter verwies auf die Berufe von Verwandten oder nahen Bekannten und fragte mich schlicht und einfach, ob ich denn so werden wolle wie diese Personen. Da ich dies nun wirklich nicht vorhatte, entstand in unserer Familie zum ersten Mal ein Sozialforscher. Aber dennoch: Der Verweis auf die beruflichen Biographien anderer als Vorbild für die eigene Berufsfindung kann nur dann erfolgreich sein, wenn man davon ausgeht, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse genauso konstant sind wie die Berufsbilder. Dies ist heute sicher nicht mehr der Fall.

2. Jugendliche sind in eine paradoxe Situation geraten: Die Gesellschaft erwartet von Ihnen, dass sie sich auf die Zukunft gut vorbereiten, ohne ihnen aber sagen zu können, wie diese Zukunft denn aussehen könnte. Auch die oft gehörten Forderungen nach Mobilität und Flexibilisierung des Lebenslaufes sind – im Kern gesehen – eigentlich negative Forderungen. Mobilität heißt ja nur, dass man sich nicht mehr darauf verlassen kann, in dem Wohnort zu bleiben, in dem man gerne leben würde, Flexibilisierung bedeutet, dass man sich nicht mehr auf die Ausübung eines bestimmten Berufes oder eines bestimmten Berufstatus verlassen kann. Wohin einen diese Mobilität tragen kann und wie konkret die Flexibilisierung und der unterschiedliche Berufstatus aussehen könnten, kann die Gesellschaft derzeit nicht sagen. Die Jugendlichen sind deshalb allein gelassen.

3. Die Jugendlichen reagieren auf diese unklare Situation mit einer Veränderung der Gesellschaft und eher experimentellen biographischen Entwürfen. Die Aneignung von Ressourcen, von Hilfsmitteln, die einem ggfs. bei auftauchenden Problemen zur Verfügung stehen, steht im Mittelpunkt ihrer Bemühungen. Nicht mehr die Tiefe von Wissen und Kenntnissen ist gefragt, sondern deren Breite. Lieber die Anfangsgründe von vier Fremdsprachen als eine Fremdsprache perfekt beherrschen, wer kann denn garantieren, dass diese gut beherrschte Fremdsprache im eigenen Leben einmal eine wesentliche Rolle spielen kann. Die Suche nach Ressourcen beschränkt sich keineswegs auf die Berufsfindung, sie wird langfristig zu einem Umbau der gesamten Gesellschaft führen, da die Jugendlichen alle gesellschaftlichen Institutionen auch und verstärkt unter dem Ressourcengesichtspunkt wahrnehmen.

4. Diese Entwicklung bedeutet, dass die subjektive Zukunftskompetenz, d.h. das Gefühl, den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein, egal wie diese aussehen, von zentraler Bedeutung für die Jugendlichen sein wird. In Untersuchungen kann man nachweisen, dass von der Ausprägung dieser subjektiven Zukunftskompetenz vieles andere abhängt, von der Einstellung zu einem vereinigten Europa bis hin zur Ausländerfeindlichkeit. Alle gesellschaftlichen Institutionen, die mit Jugendlichen zu tun haben, müssen den Versuch unternehmen, die subjektive Zukunftskompetenz der Jugendlichen zu stärken. Dies wird insofern nicht einfach sein, als die Grundlagen für die Entwicklung einer solchen Kompetenz offenbar schon in frühester Kindheit gelegt werden.

5. Das Herangehen an unklare Verhältnisse erfordert ein experimentelles Vorgehen. Wir müssen die Jugendlichen in die Lage versetzen, ein solches Vorgehen erfolgreich abzuschließen, was auch bedeutet, dass wir die Bewertung über Erfolg oder Misserfolg ihrer Bemühungen ihnen überlassen müssen.

Otto Herz: Innovationen für eine moderne Schule

1. Innovatoren haben ihre eigene Lust¹

Innovatoren reden schon von neuen Wirklichkeiten, während andere sich diese als Möglichkeiten noch gar nicht vorstellen können. Dieses Antizipierende Lernen ist aber genau das, was der Club of Rome schon in seiner Denk-Schrift „Das menschliche Dilemma“ 1979 gefordert hat.²

Das Antizipierende Lernen ist sowohl nachdenkliches wie zugleich vorausschauendes Lernen. Zukünfte werden schon heute erahnt, erforscht, erkannt und entworfen. Das Gegenteil zum Antizipierenden Lernen ist das Schock-Lernen. Schock-Lernen meint: erst wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, fange ich an darüber nachzudenken, was vielleicht anders gemacht werden könnte ...

Mit dem Antizipierenden Lernen muss ich nicht in jedem Falle richtig liegen. Ich kann mich irren. Dennoch: die Wahrscheinlichkeit ist groß, jedenfalls größer, als wenn ich mich diesem nicht stellen würde, dass ich das lerne, was – in meinem Verständnis – Arthur Fischer die „Subjektive Zukunftskompetenz“³ nennt.

Mit dem Schock-Lernen liege ich allerdings immer falsch. Die Erfahrungen werden nahezu ausnahmslos die sein, die Michail Gorbatschow in die Formel gefasst hat: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“.

Der Club of Rome hat in der genannten Denkschrift auf einen wichtigen Sachverhalt aufmerksam gemacht: Die Menschheit insgesamt wird es

sich angesichts der von ihr entwickelten und verbreiteten und agierenden Vernichtungspotentiale nicht mehr sehr oft leisten können, dem Schock-Lernen zu folgen. Es könnte sonst für die Menschheit, jedenfalls weite Teile von ihr, bald der letzte Schock gewesen sein...

Dennoch: viele Gesellschaften und Viele in vielen Gesellschaften haben diesen Sachverhalt für sich noch nicht realisiert. Sie rasen immer schneller, obwohl sie das Ziel aus den Augen verloren haben.

2. Innovatoren haben ihre spezielle Last

Indem ich das sage, geht es mir nicht um das Drohen mit Bedrohungsszenarien. Ich weiß, dass die wenigsten Drohungen die wenigsten Menschen davon abhalten, das Bedrohliche dennoch zu tun.

Das Wecken der Lust zum Innovativen, zum Antizipierenden Lernen ist mir eindeutig wichtiger⁴. Innovationen sind die Lust aktiver Minderheiten.

Sinnvoll ist es freilich, dass sich die Innovatoren Klarheit darüber verschaffen, wie die Innovative Lust auch mit der Erfahrung von Last verbunden sein kann. Innovatoren heißen mit einem anderen Wort „Die Avantgarde“.

Für Die Avantgarde habe ich das folgende Gedicht geschrieben⁵.

**Die Avantgarde
Sechs Phasen und ein Hoffnungsschimmer**

**Zuerst wirst Du nicht wahrgenommen
Dann wirst Du geringschätzig betrachtet
Dann stößt Du auf Ablehnung
Dann erfährst Du heftigen Widerstand
Dann sollst Du zum Aufgeben
verführt oder bestochen werden
Schließlich wirst Du bedroht, bekämpft,
vielleicht sogar vernichtet**

**Wenn Du das alles
dann dennoch überlebt hast,
dann kann es sein,
dass Du in Umkehrung
eines historischen Beispiels damit überrascht wirst, dass auf das
„Kreuzige ihn“ ein
„Hosianna“ folgt.**

3. Wenn sich die Lebensbedingungen verändern, können die Lernbedingungen nicht auf der Stelle treten!

Mit dieser Pro-Vokation habe ich schon Mitte der 80er Jahre auf Veränderungen von Lebensbedingungen hingewiesen und Forderungen für die Veränderung der Lernbedingungen abgeleitet⁶. Was damals von Vielen mit skeptisch-distanziertem Stirnrunzeln – nicht immer – zur Kenntnis genommen wurde, ist nun allmählich in der Einsicht Allgemein-Gut geworden, in der praktischen Umsetzung der Gestaltung von lebensrelevanten Lernräumen freilich an vielen Orten längst noch nicht.⁷

Ich darf hier die damaligen Überschriften wiederholen, mit denen ich die veränderten Lebensbedingungen auf den Begriff zu bringen versuchte.

Ich hoffe, sie sind in gewisser Weise selbst-redend:

- Aufwachsen als Einzelkind
- Wohnen in belasteten und belastenden Familien
- Die Medien als Geschwister
- Immer mehr Schule – immer weniger Erfahrung
- Wirkt Freizeit als Befreiungszeit?
- Lernen für die Arbeitslosigkeit
- Leben in der multikulturellen Gesellschaft
- Auf dem Weg zur vergreisenden Gesellschaft
- Die fetten Jahre sind vorbei
- Allmacht der Systeme – Ohnmacht der Menschen?

Wenn ich den Text, entstanden von vor ca. 20 Jahren, heute nochmals

anschau, dann komme ich zu dem Ergebnis: zwar wissen wir in vielerlei Weise über viele Sachverhalte heute sehr viel differenzierter Bescheid⁸, aber die Grundaussagen und die grundsätzlich nötigen Folgerungen daraus – sie haben auch heute noch Bestand, weisen in die richtige Richtung, stellen uns noch viele Aufgaben, die auf Einlösung harren.

Apropos: Antizipierendes Lernen ...!

4. Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis

Die Folgerungen aus den Veränderten Lebensbedingungen für die Veränderung der Lernbedingungen, die m. E. notwendig sind, notwendig waren, notwendig gewesen wären, habe ich damals auf zwei Handlungsrichtungen hin pointiert:

1. Wir brauchen ein erweitertes Schulverständnis.
2. Wir brauchen eine „Kultur der Kooperation“.

Beides bündelt sich im Konzept der community education⁹, die damals begann, in Deutschland bekannt zu werden. Die Realisierung von immer mehr Aspekten von community education bleibt ein dringender Auftrag, wenn das deutsche Schulsystem aus dem Zustand des Sanierungsfalles herauskommen will.

Auf das Damalige sei darum – erneut – verwiesen. Überholt ist es nicht. Die Praxis verändert sich langsamer, als Texte auf ohne Unterbrechung laufenden Rotationsmaschinen gedruckt werden. Obwohl wiederum Vieles an vielen Orten geschehen ist¹⁰: manchmal habe ich auch den Eindruck – wir stehen wieder am Anfang¹¹.

In gewisser Weise ist Sisyphos nun mal das Vorbild der Pädagogen. Erkenntnisse lassen sich weitergeben. Erfahrungen müssen immer neu gemacht und darum immer wieder initiiert werden. Entscheidend bleibt die Empfehlung von Albert Camus, dem Helden des Absurden: Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen...¹²

5. Aufgaben für ein modernes Bildungswesen

Antizipatives Lernen heute, im Jahre 2003? Was kann das, was soll das heißen?

Als im Kontext der Bundestagswahl 2002 eine große Volkspartei ihren Wahlkampf unter dem Motto führte „Wir schaffen das moderne Deutschland“, da war dann zu fragen: und was soll „modern“ in verschiedenen Feldern konkret heißen?

Die Zehn Antworten, die ich damals im Korsett von vorgegebenen 4.000 Zeichen formulierte, seien hier erneut zur Diskussion gestellt. Antworten zwischen Realitäten in der Entwicklung und neuer Pro-Vokation?

Eine moderne Schule¹³ Für ein modernes Deutschland Zehn anspruchsvolle Aufgaben

Zur Einstimmung:

„Zur Schule bin ich im Großen und Ganzen gern gegangen. Schließlich trifft man dort jeden Tag all seine Freunde. Was den Unterricht und die Inhalte angeht, hätte ich mir aber

eine andere Schule gewünscht.“

Das sagte Dana (19) dem Berliner Stadtmagazin Zitty. Wie sollte die Schule anders sein? Dazu nochmals Dana:

„Warum übernehmen Schüler nicht selbst Verantwortung für den Stoff, recherchieren ein Thema und stellen es den anderen vor? Außer in Deutsch lernt man nirgends, wo und wie man Material sucht und einordnet. Ich fände es prima, wenn mehr von Schüler zu Schüler passieren würde. Stattdessen wird immer noch unterbunden, dass man seinem Sitznachbarn hilft. Vielen Lehrern ist eine leise Atmosphäre das Wichtigste. Ich fände sinnvoll, wenn sich Schüler und Lehrer am Anfang eines Halbjahres zusammensetzen und über ihre Lernziele diskutieren würden. Wenn man gemeinsame Ziele hat, ist auch die Motivation groß, diese zu erreichen.“

Was Dana fordert ist eine alte reformpädagogische Weisheit: „Den Kindern das Wort geben“. Sie ist dauerhaft modern. In diesem Sinne nenne ich zehn anspruchsvolle Aufgaben, die es – gerade nach den Ergebnissen von PISA – im Blick auf eine moderne Schule in einem modernen Deutschland anzupacken gilt. Die Vorschläge stehen in der Tradition der Vision von Willy Brandt: „Mehr Demokratie wagen. Die Schule der Nation ist die Schule. Bildung und Ausbildung stehen an der Spitze der Reformen“.

1. Zukunftsstudien

Ein Kind, das heute geboren wird, lebt in unseren Regionen etwa bis in das Jahr 2080. Obwohl das Leben der Kinder in der Gegenwart und Zukunft gelebt wird, widmet die Schule

sich überwiegend der Vergangenheit. Die moderne Schule dagegen pflegt einen fachübergreifenden und fächerverbindenden Schwerpunkt Zukunftsstudien. Es gibt ein breites Wissen und differenzierte Methoden zur Erforschung dessen, was die Welt von morgen bestimmen wird. Dieses Wissen, diese Methoden sind zentraler Inhalt einer modernen Schule.¹⁴

2. Alle ins Ausland

Der Globus ist die Heimat heutiger Kinder. Sie werden in der großen weiten Welt zu Hause sein – oder heimatlos. Damit Weltoffenheit das Merkmal aller Menschen wird, sorgt die moderne Schule dafür, dass alle Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen mindestens ein halbes Jahr in einer anderen Kultur verbringen können. Fehlendes Geld darf kein Hinderungsgrund sein. Es kommt zusammen aus staatlichen Zuschüssen und aus Erträgen von Eigenarbeit.¹⁵

3. Projekt Verantwortung

Ohne die Verantwortung des Einzelnen ist das Projekt Moderne nicht zu meistern. Alle Schülerinnen und Schüler helfen ab der Pubertät ein halbes oder ganzes Jahr im Kindergarten, treffen sich regelmäßig mit Senioren, pflegen den jüdischen Friedhof, arbeiten im Asylbewerberheim, mischen mit im Computerlabor. Diese ernsthafte Arbeit ist anspruchsvolle Lernzeit. Sie steht fest im Wochen-Stundenplan. Das Projekt Verantwortung wertet die Schülerinnen und Schüler, wertet die Schule als kulturelles Zentrum im Gemeinwesen auf. Das Projekt ist Dienst am Gemeinwohl, ohne den die Moderne nicht menschlich wird.¹⁶

4. Selbst-Lern-Zentrum

Lernen ist die individuellste Tätigkeit des Menschen. Dennoch heißt Lernen in der Schule immer noch überwiegend: Alle machen zur gleichen Zeit die gleiche Sache auf Befehl. Die moderne Schule ermöglicht und fördert die Erfahrung von Lernen als den Genuss der individuellen Wege. Viele Grundschulen zeigen schon, wie das geht. Die individuellen Wege vollziehen sich in einem „Haus des Lebens und Lernens“. Dass jede die Beste ihrer und jeder der Beste nach seinen Möglichkeiten wird, ist für die Einzelnen und für die Gesellschaft und das Gemeinwohl besser, als dass eine „Klasse“ normalverteiltes Mittelmaß erreicht. Selbst-Lern-Zentren sind die Orte, an denen die eigenen Fragen gesucht, die bedeutsamen Antworten gefunden werden.¹⁷

5. Der QualiPass

In der Logik des Lernens auf individuellen Wegen liegt es, dass alles anerkannt wird, was Kinder und Jugendliche leisten. Die moderne Schule erkennt das alles an, von „Jugend forscht“ bis Rap-Musik. All dieses wird wertschätzend eingetragen in eine Sammelmappe, die „QualiPass“ heißt. Die Qualität der modernen Schule zeigt sich darin, dass sie in Allen Potentiale entdeckt und entwickelt, Gelegenheiten sucht oder schafft, um jeweilige Qualitäten in sinnvolle Kontexte einzubringen.¹⁸

6. Weltethos

Die Religionen sind Schatzhäuser der Menschheit. Wer sie nicht versteht, versteht die moderne Welt nicht. Die moderne Schule verzichtet auf dogmatische Monopolansprüche im Geistigen und Geistlichen. Sie setzt

sich aber umso intensiver mit dem Weltethos auseinander, das in jeder Kultur seine spezifischen Ausprägungen hat. Der Weltfrieden korrespondiert mit dem Weltethos.¹⁹

7. Nachhaltig leben

Die moderne Schule ist ein Ort nachhaltigen Lebens. Was Nachhaltigkeit bedeutet, ist eine faszinierende Aufgabe für eine moderne Schule, die sich von sich aus auf den Prüfstand einer Nachhaltigkeitsbilanz stellt.²⁰

8. Zivilcourage

Zivilcourage ist die wichtigste, aber auch die am meisten gefährdete Bürgertugend. Die moderne Schule zeichnet Zivilcourage aus. Damit verbindet sich nicht der Anspruch, ein Mahatma Gandhi oder eine Rosa Luxemburg sein zu müssen. Die moderne Schule fördert den kleinen großen Mut im Alltag. Eine Schule, die in einem Jahr niemanden für gezeigte Zivilcourage auszeichnen weiß, hat ein Jahr falsch gelebt!²¹

9. Selbstprüfung

Eine moderne Schule vergewissert sich in Selbst- und Fremdprüfungen ihrer Qualitäten. Selbst- und Fremdevaluationen erschrecken viele und rufen Abwehr hervor. Das ändert sich, wenn man versteht, worum es geht: um die Rückmeldung von „kritischen Freunden“ im Interesse der eigenen Verbesserung.²²

10. Mentalitäten prägen die Maßnahmen

Offener und/oder Frontalunterricht; Halbtags- und/oder Ganztagschulen; zergliederte und/oder Gesamtschulen; ein festes Kerncurriculum

und/oder große inhaltliche Freiheit ... Natürlich ist es nicht gleichgültig, ob das eine oder das andere gilt. Hier soll es aber um diese Einsicht gehen: Mentalitäten sind wichtiger als Maß-

nahmen. Die besten Maßnahmen können verheerende Wirkungen entfalten, wenn sie nicht von humanen und solidarischen Mentalitäten durchdrungen sind.

Otto Herz hat uns dankenswerterweise die beiden folgenden Beiträge zur Verfügung gestellt:

Otto Herz Lernziel Civil-Courage

Stimmt es?

In zu vielen unserer Schulen ist

- zu vieles gewiss
- und zu wenig fragwürdig
- zu viel eindeutig
- und zu wenig viel-deutig
- zu viel einfach
- und zu wenig widerständig
- zu viel gleichförmig
- und zu wenig herausragend
- zu viel einfältig
- und zu wenig vielfältig
- zu viel folgenlos
- und zu wenig folgenreich.

Kann es Dich dann wundern, dass die Anstiftung zur Civil-Courage nicht das tägliche Brot unserer Schulkultur ist?

Soweit Civil-Courage ein Gottesgeschenk ist, sage ich „Gott sei Dank!“

Soweit Civil-Courage ein Gut des Mangels ist, dürfen wir uns dafür aber nicht bei unserem Herr-Gott beschweren.

Zürnen müssen wir uns Menschen.

In der Regel wird Civil-Courage gelernt – oder auch nicht.

Civil-Courage ist nicht angeboren.

Wir tragen sie als die uns geschenkte Möglichkeit vom Zeitpunkt der Zeugung in uns.

Wir können daher TAT-sächlich aus unserer Möglichkeit eine Wirklichkeit werden lassen.

Fragen wir daher:

Wie sehen denn

- die Lern-Inhalte,
- die Lern-Weisen,
- die Lern-Orte,
- die Lern-Anlässe,
- die Lern-Herausforderungen,
- die Lern-Partner,
- die Lern-Berichte,
- die Lern-Überprüfungen,
- die Lern-Anerkennungen,
- das Lob für couragiertes Lernen im Geiste von Civilität und also in der Zuwendung zum Verschwiegenen, zum Verdrängten und zum Vergessenen und zu den Verschwiegenen, zu den Verdrängten und zu den Vergessenen aus?

Prüfen wir doch einmal die Lehrpläne durch alle Fächer hindurch, prüfen wir auch die Schulbücher in allen Fächern, denn die Schulbücher steuern den Unterricht mehr als die Lehrpläne, prüfen wir die Schulbücher, aber nicht nur in Arbeitslehre, Gesellschaftslehre, Philosophie oder Religion, sondern gerade in Mathematik, in den Naturwissenschaften, in der Ökonomie, im Sport, in der Hauswirtschaft, in der Bildenden Kunst, in der Musik und anderswo, ob sie, wo sie, wie sie

Civil-Courage

fördern oder verhindern oder einfach nur ignorieren?

Hier dürfte manche Doktorarbeit noch nicht geschrieben sein.

Doch erhellende und vielleicht sogar anleitende Doktorarbeiten sollten die Schulen nicht abwarten wollen, bis sie sich entschließen, ernst zu machen damit,

- Erfahrungen zu ermöglichen,
 - Einsichten zu sammeln,
 - Erkenntnisse zu verbreiten,
- was es heißen kann, wenn das Schulprogramm meiner Schule vom Wollen durchdrungen ist, beizutragen zum

Lernziel Civil-Courage.

(Otto Herz. in: Rosemarie Meiche/Helmut Geiger (Hg.) : Anstiftung zur Zivilcourage in Wirtschaft, Justiz, Schule und Kirche. Mössingen-Talheim 2000, Seiten 122–124)

Otto Herz Acht Überlegungen zu Innovationen

Für Hellmut Becker zum 80zigsten Geburtstag

1.

Fange bei schon vorhandenen Ansätzen des Neuen an und baue diese aus.
Ganz Neues fällt meistens schwer, schreckt oft mehr ab als es einlädt.

2.

Fange in guten Zeiten an und nicht erst in Phasen der Not.
Not, heißt es, mache zwar erfinderisch.
Aber Not lässt in der Regel keine oder kaum Zeit zum Versuch,
der ja immer auch ein Irrtum sein kann.
Irrtümer regen an, wenn sie nicht – wie im Notfall – „tödlich“ sind.

3.

Fange mit kleinen Schritten an.
Kleine Schritte haben den großen Vorteil,
dass man in der Regel keine ganz großen Fehler machen kann.
Kleine Fehler ermutigen, große entmutigen.

4.

Warte nicht, bis alle dafür sind oder gar mitmachen wollen.

Du könntest sonst ziemlich lange warten.

Innovationen sind die Lust der Initiativen.

Wenn Initiativen Lust mehren, dann nehmen auch die zu, die nicht länger
beiseite stehen wollen.

5.

Meine nicht, Du müsstest alles alleine machen.

Wer das meint, merkt nicht die, die gerne mittun wollen.

Wenn Du wirklich niemanden findest,

der Gleiches oder Ähnliches wie Du für wollenswert findest,

dann prüfe Dich und Dein Vorhaben nochmals,

ob Du es wirklich für besonders wichtig, notwendig,

notwendend ansiehst.

6.

Vermittle denen, die nicht das Gleiche wie Du wollen, nicht den Eindruck,
sie seien schon deswegen schlechte oder unfähige oder unzeitgemäße

Zeitgenossinnen und Zeitgenossen.

Merken Sie diese Einstellung bei Dir, werden sie Dir zeigen wollen,

dass Du auf dem falschen Dampfer sitzt.

Versuche, ihnen das Gefühl zu geben, dass Du für Dich realisieren willst,
was Dir sinnvoll erscheint.

Und sie seien der Schutz, der Dich davor bewahrt,

gegebenenfalls das „Kind mit dem Bade auszuschütten“.

7.

Prüfe Dich immer wieder, ob es Dir – vielleicht trotz (anfänglicher) Mehrarbeit –
im Prinzip im Zuge Deiner Innovationen besser geht.

Geht es Dir nicht besser, warum sollten Dir andere folgen?

Geht es Dir schlechter, erwarte von anderen nicht, dass sie so doof sind,
dass sie auch wollen, dass es ihnen schlechter gehe ...

8.

Habe keine Scheu, anderen zu zeigen, wenn es Dir besser geht,

wenn Du fröhlicher bist,

wenn Dir auch kleine Erfolge Ermutigung und Ermunterung sind,

nächste Schritte zu gehen.

Aber tue dies mit selbstbewusster Bescheidenheit,

nicht mit unbescheidenem Selbst.

Selbstbewusste Bescheidenheit wirkt anziehend.

Ein unbescheidenes Selbst wirkt abschreckend.

Anmerkungen:

- 1 Häufig, wenn das Wort „Lust“ auftaucht, beginnen auch die Verdächtigungen derer, die zornig sind über die Erlebnisgesellschaft und die – ja auch nur vereinsseitig so apostrophierte – fun-generation. Und der – hemmungslose! – Hedonismus wird angegriffen. – Das Standardwerk zur Erlebnisgesellschaft stammt von Gerhard Schulze, trägt diesen Titel und den Untertitel: Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1992 (8. Auflage 2000). – Mit den Werten der Erlebnisgesellschaft setzt sich auseinander: Fuhrmann, Manfred. Bildung. Europas kulturelle Identität. Reclam 18182, Stuttgart 2002, S. 55 ff. – Als Urvater der Hedonisten gilt Epikur (341–270 v. Chr.). Doch auch er wurde schon zu seinen Lebzeiten missverstanden. Das suchte er in einem Brief an Menoikeus klarzustellen: „Wenn wir sagen, dass die HEDONE unser Lebensziel ist, so meinen wir nicht die Freuden der Prasser, denen es ums Genießen schlechthin zu tun ist. Das meinen die Unwissenden oder Leute, die unsere Lehre nicht verstehen oder sie böswillig missverstehen. Für uns bedeutet HEDONE: keine Schmerzen haben im körperlichen Bereich und im seelischen Bereich keine Unruhe verspüren. Denn nicht eine endlose Reihe von Trinkgelagen und Festschmäusen ... schafft ein freudvolles Leben, vielmehr allein das klare Denken, das allem Verlangen und allem Meiden auf den Grund geht und den Wahn vertreibt, der wie ein Wirbelsturm die Seele erschüttert.“ Zitiert aus dem Schlusswort von Werle, Josef M. (Hrsg.): Epikur für Zeitgenossen. Ein Lesebuch zur Philosophie des Glücks. Goldmann Taschenbuch 7741, München 10/2002, S. 283
- 2 Botkin, James W. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. 1979
- 3 Vgl. die Thesen von Arthur Fischer in diesem Heft
- 4 Vgl. dazu im Anhang meine „Acht

Überlegungen zu Innovationen“, die ich einem großen Innovator im Bildungswesen nach dem II. Weltkrieg, Hellmut Becker, dem Gründungsleiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, zum 80. Geburtstag gewidmet habe.

- 5 In: Zivilcourage JETZT! Arena Verlag 2002
- 6 Der vielfach nachgedruckte und oft auch etwas variierte Text findet sich z.B. in: Köhler, Gerd / Winter Matthias N. (Hg.): Arbeit & Kultur. Dokumentation der Woche der Wissenschaft 1988, Dreisam Verlag Freiburg im Breisgau 1989, S. 349 ff. Dort sind auch Beispiele aus der Praxis veränderten Lernens dargestellt.
- 7 Aus der großen Zahl von positiven Beispielen, die hier noch nicht einmal erwähnt werden können, greife ich das Portrait der AGENDA-Schule Essen-Holsterhausen empfehlend heraus. Heft 16 der Zeitschrift NaSch, Nachbarschaft und Schule. Hg.: COMED e.V., Verein zur Förderung von community education. Burgholzstr. 150, 44145 Dortmund 2002
- 8 Eine zusammenfassende kritische Diskussion über die empirischen Befunde zu „Veränderte Kindheit und Jugend – Schwierigere Schülerinnen und Schüler?“ liefern Claus G. Buhren/Winfried Witjes/Peter Zimmermann in: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12, Weinheim/München 2002, S. 323 ff. – Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass den „Klageliedern“ über die Ursachen für „Schwierigere Schüler“ die empirischen Grundlagen fehlen. – Mir ging es bei meiner Darstellung nicht um Klagelieder über Schüler in Schwierigkeiten, sondern um eine Begründung zur Notwendigkeit der Veränderung der Lernwelten. Dieser Auffassung stimmen die Autoren zu, wenn sie schreiben: „Erklärungen für den wahrgenommenen Problemanstieg sollten unseres Erachtens zunächst in der Schule selbst gesucht werden und im weiteren in den Freiheiten, die Kindern und Jugendlichen heute in der Schule und außerhalb zu-

- gestanden werden.“ (a.a.O., S. 357)
- 9 Erste Informationen zu community education sind zu finden über: www.community-education.de.
 - 10 Weil meine Forderung: Veränderte Lebensbedingungen – Veränderung der Lernbedingungen! im Kontext des nordrhein-westfälischen Landesprogramms „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (GÖS) entstanden ist, verweise ich auf die Publikationen und Evaluationen aus diesem Schulentwicklungsprojekt, die über das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, Paradieser Weg 64, D-59494 Soest, zu beziehen sind.
 - 11 In einem Entwurf für die Änderung des Schulgesetzes in Sachsen, das durch ein Volksbegehren faktisch erzwungen wurde, wird der Gedanke der „Öffnung von Schule“ im Jahre 2003 aufgenommen. Gleichzeitig legt die CDU Niedersachsen nach gewonnener Landtagswahl Anfang 2003 ein Schulgesetz vor, das strikt zurück in die 50iger Jahre des letzten Jahrhunderts zurückweist.
 - 12 Camus, Albert: Der Mythos des Sisyphos.
 - 13 Der Text ist unter der Überschrift „Den Kindern das Wort geben. Lernen auf eigenen, individuellen Wegen macht mehr Spaß als Lernen auf Kommando. Zehn Vorschläge für eine moderne Schule in einem modernen Deutschland“ zuerst erschienen in: vorwärts. Special Modernes Deutschland 9/2002, S. 50.
 - 14 Weil das Wort von Erich Kästner gilt: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es“, habe ich im Sommersemester 2003 an der Universität Leipzig, Fakultät Erziehungswissenschaft, mit einer Lehrveranstaltungsserie begonnen: Zukunftsstudien I. Ausflüge in das Wissen von Morgen.
 - 15 Diesen Vorschlag habe ich zum ersten Mal in der Langfassung meines Beitrags zum 10-jährigen Bestehen der Nachbarschaftsschule in Leipzig ausgeführt. Bezug über den Autor.
 - 16 Projekt: VERANTWORTUNG nenne ich – in bewusster Anlehnung an das Buch von Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung. Sonderausgabe Suhrkamp Taschenbuch 3492, Frankfurt/Main – was unter der angelsächsischen Bezeichnung service learning in der Bundesrepublik mehr und mehr diskutiert und verbreitet wird. Ein Praxisbeispiel findet sich im genannten Portrait der AGENDA-Schule Essen-Holsterhausen, NaSch 16, a.a.O.
 - 17 Wie ein SLZ – SelbstLernZentrum – auszustatten wäre, wie es als Normalfall für alle Schulen durchgesetzt werden kann, bleibt eine zu bearbeitende Aufgabe.
 - 18 In der Entwicklung und Verbreitung des QualiPass hat sich die Freudenberg Stiftung, Freudenbergstraße 2, D-69469 Weinheim/Bergstraße, verdient gemacht. Dort sind Musterbeispiele zu erhalten.
 - 19 Initiierend und Maßstäbe setzend sind die Schriften von Hans Küng, z.B.: Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft. München 1997. Das Buch ist den Begründern der Stiftung Weltethos, Graf und Gräfin von der Groeben, gewidmet. Diese Stiftung versucht den Gedanken des Weltethos – auch in und mit Schulen – zu verbreiten. Siehe auch: Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen. Hg. von Küng, Hans und Kuschel, Karl-Josef, München 1993.
 - 20 Hierzu gehört alles in der Vorbereitung auf die und in der Nachfolge der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro, auf der die AGENDA 21 verabschiedet wurde. Vgl. auch: Herz, Otto/Seybold Hansjörg/Strobl, Gottfried (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen 2001; Herz, Otto: Was kann die Schule leisten? Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Kernauftrag der Schule. Rede auf dem Schweizer Nationalen Bildungskongress „Nachhaltige Entwicklung macht Schule. Macht die Schule nachhaltige Ent-

- wicklung“, Bern, 29.11.2002. Der Text findet sich in der Dokumentation unter: www.education21.ch.
- 21 Vgl. das schon genannte Buch von Engemann, Anne und Reiner/Herz, Otto, a.a.O. – Die von Hertha Beuschel-Menze und Frohmüt Menze gegründete Stiftung CIVIL-COURAGE bemüht sich, die Auszeichnung von CIVIL-COURAGE in Schulen zu verankern. Auch dazu eine Praxisdarstellung im Portrait über die AGENDA-Schule Essen-Holsterhausen, NaSch 16, a.a.O. – Kontakt zur Stiftung über die Anschriften von Otto Herz.
- 22 Die Entwicklung einer Feedback-Kultur ist ein wesentliches Element der Demokratisierung von Schule. Weitere Vorschläge dazu finden sich in meinem Beitrag: Demokratie und Schule – Wie Öl, Feuer und Wasser? Eine Geburtstagsrede zum 10jährigen Bestehen der RAA Brandenburg, Mai 2002. In: Interkulturelle Beiträge 37, RAA Brandenburg, Friedrich-Engels-Str. 1, D-14473 Potsdam.

Franz-Josef Röll: Der Einfluss der Medien

Das jeweilige Denken und Wahrnehmen wird von der Struktur der Kommunikationsform geformt, durch die wir die Welt und uns selbst erfahren. Die verschiedenen Teile dieses Kommunikationssystems sind soziokulturell einem ständigen Wandlungsprozess ausgesetzt. Keine mediale Struktur, kein Code und kein Kanal bleibt über längere Zeit unverändert. Welche möglichen Wahrnehmungsveränderungen die Medien auf unsere Kommunikationskultur haben und wie dies Auswirkungen auf Schule und Ausbildung hat, möchte ich im folgenden skizzieren.

Kindliche Entwicklung – das Zonenmodell

Wenn wir uns Gedanken machen über Bedarf und Interesse von Kindern über deren Medienkonsum schwingt dabei immer auch unsere Idealvorstellung von Kindheit mit. Fragen, die wir an Kinder stellen, beinhalten somit

meist auch unterschwellige Wertevorstellungen über „Kind sein“ an sich. Das Verständnis von der Wahrnehmung von Kindern ist abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen über Kindheit und den jeweiligen Lebensbedingungen, in denen Kindern aufwachsen. Die Mehrzahl der Erwachsenen ist in einer Welt aufgewachsen, in der Selbst-Erleben und Kohärenz einen hohen Stellenwert hatte.

Unsere Vorstellungen von Kindheit sind meist geprägt von idealtypischen Vorstellungen. Bewusst oder unbewusst denken wir an ein Biotop, bei dem Wohnen, Arbeiten und Lebensalltag noch weitgehendst miteinander verbunden waren. Kindliche Entwicklung wird meist als zwar diskontinuierlich, aber gleichwohl systematische Aneignung von Wirklichkeit verstanden. Zone für Zone, so die Vorstellung, eignet sich das Kind Welt und Wirklichkeit an. In diesem Kontext stehen die Forschungen Bronfenbrenners (1976), der unter Entwicklung ein sich ver-

änderndes Individuum in einer sich verändernden Umwelt versteht. Das unmittelbarste System bezeichnet er als Mikrosystem. Neben der Familie (Erziehungsstil, familiäre Beziehungsstruktur) beinhaltet es u.a. die Wohnverhältnisse. Das Mesosystem (z.B. Elternhaus – Schule) besteht aus mehreren Lebensbereiche, von denen das Kind unmittelbar tangiert ist. Das Exosystem umfasst Settings, denen das Kind nicht unmittelbar angehört. Es wird aber von ihm beeinflusst (Arbeitsplatz des Vaters bzw. der Mutter). Das Makrosystem schließt alle Systeme ein, von denen die jeweilige Kultur geprägt ist (Weltanschauung).

Baacke (1987), der sich auf Bronfenbrenner bezieht, geht ebenfalls von einem Zonenmodell aus. Nach seinem sozialökologischen Ansatz entwickelt sich der Mensch in einer Wechselbeziehung zwischen sozialer Umwelt und sozialem Handeln. Ausgangspunkt ist das ökologische Zentrum, der alltägliche und unmittelbare Lebensraum, in den jemand hineingeboren wird. In der zweiten Zone erlebt das Kind den ökologischen Nahraum. Die Nachbarschaft wird als Ziel der Exploration erkundet. Erste Außenbeziehungen entstehen. Im Kontakt mit anderen Kindern gibt es Aktionsmöglichkeiten und werden Treffpunkte als Orte gemeinsamen Erlebens gefunden. Funktionsbestimmte Beziehungen bestimmen den dritten Zonenraum, die ökologischen Ausschnitte. Das Kaufhaus, der Sportplatz und die Schule sind Räume, die nur zu bestimmten Anlässen aufgesucht werden. Als vierte Zone bezeichnet er die ökologischen Ausschnitte. Dieser Raum steht nur zeitweise zur Verfügung (z.B. Fußball, Eishockey, Reiten).

Kindliche Entwicklung – Segmentierung und Insel-erfahrung

Betrachtet man die Entwicklung von Kindheit nach dem zweiten Weltkrieg muss dieses Modell modifiziert bzw. erweitert werden. Kindheit steht nicht mehr in einem ganzheitlichen Lebenszusammenhang. Zeiher (1983) beschreibt, wie sich die Außenwelt des Kindes nach 1945 verändert hat. Im Zuge der Verstädterung und durch die Entflechtung der Funktionen Wohnen, Arbeit und Einkauf werden die Wohngebiete zur Schlafstadt und damit vom Ort der Freizeit, der Kommunikation und des Konsums getrennt. Der neue Lebensraum von Kindern besteht nunmehr aus einzelnen Segmenten (Kitas, Schule, Freunde, Vereine), meist gesellschaftlich organisierten Spezialräumen, die wie Inseln (Segmente) in einem größeren, unüberschaubar gewordenen Gesamtraum liegen. Damit geht eine Zunahme institutionalisierter Regulierungen des Lebenslaufes einher. Dieser Lebensraum vermittelt keine sinnliche Einheit mehr, er ist abstrakt und bruchstückhaft. „Die Umwelt tritt den Individuen als kodifizierter, geregelter Raum gegenüber, der kaum mehr Qualitäten an sich besitzt, sondern nur mehr Mittel für andere Zwecke ist“ (Becker/Eigenbrodt/May 1984, S. 13).

Kinder und Jugendliche werden von Beginn an mit anderen Grundqualifikationen vertraut gemacht. Die Handlungsmöglichkeiten in spezialisierten Räumen sind einerseits komplex, andererseits sind sie auch determiniert. Kinder können in diesen Räumen nur das spielen, was durch Funktionsspezialisierung vorgegeben ist. Gleichzeitig wird jedoch auch die

Bereitschaft und Fähigkeit gefordert, sich ständig wechselnden Räumen und Identitäten anzupassen, wobei innerhalb der jeweiligen Räume die Entfaltung eingeschränkt wird. Bezogen auf die Gesamtgesellschaft wird erhöhte Mobilität gefordert.

Der verinselte Lebensraum verlangt eine höhere Mitwirkung der Betroffenen. Spontanes Handeln wird erschwert, da erst ein entsprechender Spezialraum aufgesucht werden muss. Der Zerstückelung des Raumes entspricht daher auch eine Zerstückelung der sozialen Beziehungen. Die segmentierte Lebenserfahrung verlangt die Fähigkeit zu kategoriemäßiger Einschätzung, um die Erfahrungen zu einem Sinnzusammenhang ordnen zu können.

Im Alltagsleben führt dies zwangsweise zu Schwierigkeiten sich zu rechtzufinden. Unsicherheit begünstigt die Suche nach stabilisierenden Handlungsstrategien. Alltagsästhetische Traditionsbildung, Wiederholung und Anlehnung an eingeübte Muster können dabei helfen. Eines dieser notwendigen sich wiederholenden Erfahrungsmuster wird durch die Medien ermöglicht. Technische Medien, wie z.B. Handy, SMS, Fernsehen, Computer und Internet bieten das Anregungsmaterial, die Lücken zwischen den segmentierten Lebensräumen zu schließen. Die Medien simulieren nunmehr für die Rezipientinnen und Rezipienten einen Aufenthalt in Räumen, die sie real nicht mehr aufsuchen müssen. Die Medien gestalten und verändern die Raumerfahrung. Durch den Umgang mit den Medien wird die Welt zum Pseudo-Lebensraum. Obwohl dieser Schein-Raum auch verinselt ist, da keine Vorstellungen über Zwischenräume vermittelt werden, weckt er die Phantasie, Räume schließen zu

können. Insbesondere das Fernsehen, der Computer und das Internet erweisen sich als eine Art Amalgam, da es auf vielfältigen Codes aufbaut. Printmedien, Theater, Foto, Radio und Film sind in diesen Medium integriert. Diese Medien gewinnen eine konstitutionell therapeutische bzw. eine gesellschaftskonstituierende Bedeutung.

Mit zunehmendem Fernseh- bzw. Medienkonsum verschieben sich die Gewichte: der Lückenbüsser wird zum Schienenleger. Die sinnliche Erfahrung der 'Welt als Abbild' prägt die Wirklichkeitskonstruktion, so dass sich die Bezugspunkte für eine Orientierung in der Realität auch aufgrund der Folie (Schiene) medialer Vorerfahrungen herausbilden. Die subjektive Wirklichkeitsaneignung der Realität bleibt von dieser Erfahrung nicht unberührt. Die Welt und deren Bezug zur eigenen Identität stehen nunmehr in Korrespondenz mit der tagtäglichen Erfahrung der ästhetischen Kommunikation der Bilder. Die mediale Vorstellung von Welt bildet eine der Grundlagen für Entscheidungen, die Erfahrungsdimension der 'Realität' verliert ihre bisherige dominante Bedeutung.

Der Computer rüttelt an bisherigen Wahrnehmungsmustern

Betrachten wir nunmehr ein weiteres Medium, das Kinder in ihrem Konsum- und Wahrnehmungsweisen wesentlich prägt. Das Medium Computer rüttelt an den bisherigen Grundfesten des rationalen Denkens. Die Benutzeroberflächen der Computer lassen sich über eine Maus oder eine andere Schnittstelle interaktiv bedienen. Aktion und Reaktion liegen

nahezu gleichzeitig zusammen. Die Koordination von Auge und Hand ist wichtiger als die Kenntnis einer Gebrauchsanweisung. Vermehrt werden die Computer aufgrund von Versuch und Irrtum angeeignet. Die Kenntnis eines Programms erschließt sich über den konkreten Umgang mit dem Computer. Bevor verstanden wird, was gemacht wird, erfährt der User die Kenntnisse über die konkrete Tat. Das Verstehen (kognitiver Ansatz) wird durch das Begreifen abgelöst. Begreifen und Erkennen werden die erkenntnisleitenden Methoden neue Dinge aufzunehmen.

Den Kindern kommt die Strategie der Computerindustrie entgegen. Diese hat seit Mitte der 80er Jahre bis heute Benutzeroberflächen entwickelt, die etwa der Denkweise eines Kinder bis zur Entwicklungsstufe des 12. Lebensjahres entspricht. Aus diesem Grunde sind Kinder auch begabter im Umgang mit der Computerkommunikation. Je intensiver sie sich mit dieser Kommunikationsform beschäftigen, desto befähigter sind sie, in einer Telekommunikationskultur kompetent handeln zu können. Kinder, die gewohnt sind Computer zu spielen, erarbeiten sich im hidden curriculum (geheimen Lehrplan) notwendige Qualifikationen an, die sie im späteren Leben dringend benötigen.

Der frühkindliche Umgang mit Medien, die Dominanz des audio-visuellen und alphanumerischen Diskurses im Lebensalltag von Kindern führen meines Erachtens zu anderen kognitiven Skripten als dies bei früheren Generationen der Fall war. Obwohl dies selbstverständlich nicht für alle Kinder zutrifft, lassen sich gleichwohl Tendenzen beobachten. Während die früheren Generationen stärker vom Top-Down-Modell beeinflusst sind, bei dem Modelle die Basis sind für

die Hypothesenbildung, steht bei der heutigen Generation der Kinder der Bottom-Up-Ansatz im Zentrum des Wahrnehmungsprozesses. Mehr als früher bilden sinnlich-ästhetische Erfahrungen den Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung. Sie lernen schneller, wenn ihre sensomotorischen, anschaulichen bzw. amodalen Fähigkeiten integriert werden. „Begreifen“ steht im Zentrum ihres Lernkonzeptes. Im Vergleich dazu wird die Bedeutung des „Verstehens“ (formales Denken) nivelliert. Das Lernkonzept von Kindern entspricht eher dem Konzept des Spiels als dem des klassischen Lernens (rationales Konzept).

Kommunikationskultur im Internet

Ausgehend von einem Home-Computer kann sich jede(r) potentiell einloggen in andere Datenbestände. Bereits heute sind im Internet enorme Wissensbestände abgelegt. Die Befähigung Wissen aus dem Gedächtnis abzurufen, wird unter diesen Gesichtspunkten nicht mehr zu den vordringlichen Kulturleistungen gehören. Wissen läßt sich einfacher in Datenbanken ablegen. Kinder und Jugendliche benötigen die Befähigung im Netz zu navigieren. Multitaskingfähigkeit, die Befähigung auf unterschiedliche Reizmuster reagieren zu können bzw. mehrere Informationen gleichzeitig zu kontrollieren und darauf zu reagieren, und Navigationskompetenz werden zur unumgänglichen Kompetenz im digitalen Zeitalter. Pünktlichkeit, Werte die der Erwachsenengeneration so bedeutsam sind und waren, werden durch das Handy und die Echtzeitkommunikation (e-mail, Chatrooms) weniger bedeutsam.

Keineswegs bedeutet dies das Ende der Sprache. Nur handelt es sich nicht mehr um das, was die Erwachsenenkultur als Sprachkultur bezeichnet. Nur ein kurzer Besuch eines Chatrooms (Live-Kommunikation per Internet) macht augenblicklich klar, dass die Sprache und vermutlich auch das Denken von Kindern und Jugendlichen sich in den letzten Jahrzehnten markant verändert hat. Im Chatroom, den öffentlichen Gesprächsforen im Internet, kann jeder mit jedem plaudern, ganz allgemein oder auch bezogen auf einen bestimmten Themenschwerpunkt. Die Sprache im Internet wird durch Akronyme wesentlich verändert: bg bedeutet z.B. grinst breit (big grin), blush bedeutet errötet, ist verlegen. Wenn BBL auf dem Bildschirm auftaucht, wissen die Insider, daß der/die Autor/in später zurück ist (be back later). Da es auf dem Bildschirm keine Möglichkeit gibt Körpersprache zum Ausdruck zu bringen, werden Gefühle über Smileys dargestellt. Das Smiley :-) gilt als Bezeichnung für Freude und das Smiley :-(als Kennzeichnung für das Gegenteil. Selbst Umgangsformen, eine Etikette, die im Netz Netikette heißt, hat sich herausgebildet. Eine dieser Regeln lautet: „Sage offen, was du sagen willst, und zensiere nie“.

Augenblicklich, just in time, kann jeder, der sich in den Chatroom eingewählt hat, alle Gespräche, die auf der Gesprächsplattform geäußert werden, sofort beantworten. Es ist jedoch auch möglich, sich in einen separaten Raum zurückzuziehen und ein „Privatgespräch“ zu führen. Problemlos können mehrere Gespräche gleichzeitig verfolgt bzw. geführt werden. Oft wechseln die Autorinnen und Autoren ihre Persönlichkeit. Es kommt zu einem Crossover. Mädchen geben

sich als Jungen aus, Ältere als Jüngere und umgekehrt. Damit wird in eine andere Maske (Persona) geschlüpft. In der Projektion eines anderen Selbst werden Erfahrungen gesammelt, die dazu führen, das bisherige Konzept des Selbst zu überprüfen.

Bildung (und Lernen in digitalen Lebenswelten)

Die Veränderungen in der Kommunikationskultur werden unser Verständnis von Pädagogik verändern. Dazu kommt noch, dass in Zukunft mit einer Angebotspluralität zu rechnen ist. Staatliche/private, praxis-/theoriebezogene, inner-/außerbetriebliche Pädagogik werden miteinander konkurrieren. Von den Jugendlichen wird verlangt werden, dass sie individuell ein Set von unterschiedlichen Qualifikationen erwerben, dabei wird das Lernen stärker als bisher am Beruf (Arbeitswelt) orientiert sein. Spezifische Qualifikationen werden „on the job“ erlernt. Der Einzelne wird für seine eigene Lern-Perspektive verantwortlich gemacht, dadurch wird das selbstorganisierte Lernen eine höhere Bedeutung als früher gewinnen. Konstruktives, rekonstruktives, spiralmethodisches, szenarisches und rollenbasiertes Lernen werden als Ensemble unterschiedlicher Lernmodelle Teil eines Lernfeldes, das sich als Lernumgebung bezeichnen lässt.

Folgende Tendenzen zeichnen sich bereits ab:

1. Vom linearen zum Hypermedialernen

Zukünftiges Lernen wird durch Individualität und Non-Linearität geprägt

sein. Die Interaktivität wird einen hohen Stellenwert erhalten. Der jeweilige Lernstoff wird nicht der Klasse gleichzeitig angeboten. Modularartig werden die einzelnen entsprechend ihrem Wissenstande mit dem Stoff konfrontiert. Bei einem Alternativmodell lernen mehrere gleichzeitig ein Problem zu lösen.

2. Von der Instruktion zum konstruktiven Lernen

Folgendes Zitat von Seymour Papert macht den notwendigen Wandlungsprozess im pädagogischen Lernprozess deutlich: „Der Skandal in unserem Schulwesen besteht darin, dass man immer dann, wenn man ein Kind irgend etwas lehrt, es der Freuden und nützlichen Begleiterscheinungen einer eigenen Entdeckung beraubt“. Beim konstruktiven Lernen geht es um Schaffung von Lernkulturen und Lernpartnerschaften. Lernen wird dabei zu einer Erfahrung, bei der übergreifende Aspekte, transversale Dimensionen wirksam werden.

3. Von der pädagogenzentrierten zur schülerzentrierten Pädagogik

Ausgangsbedingung einer erfolgreichen zukünftigen Pädagogik ist die Evaluierung des Lernstils, der Bedürfnisse und des sozialen Kontextes der jeweiligen Jugendlichen, damit die Pädagoginnen und Pädagogen ein den jeweiligen Seh- und Wahrnehmungsmustern angemessenes pädagogisches Setting gewährleisten können. Der Unterricht sollte eine aktive und forschende Dimension zulassen. Der intensive Gebrauch von Softwareprogrammen ist vorteilhaft.

4. Von den Inhalten hin zum Erlernen des Suchens

Jugendliche werden in der Zukunft die Kompetenz erwerben müssen, sich mit Informationsquellen auseinander zu setzen. Nicht der Erwerb von Wissen ist wesentlich, sondern die Kenntnis, wo das Wissen zu finden ist, und noch wichtiger ist die Bewertung der recherchierten Wissensbestände. Sie müssen daher vor allem lernen zu analysieren und zu synthetisieren. Letztlich ist die wichtigste Qualifikation das Lernen des Lernens.

5. Vom Lernen in der Schule zum lebenslangen Lernen

Noch nie war die schon von Edding/Picht Ende der Sechziger Jahre postulierte Notwendigkeit des lebenslangen Lernens so wichtig wie heute. Die Unterteilung von Schulzeit und Berufszeit wird schon in Kürze zu Ende gehen. Lernen wird zu einem kontinuierlichen lebenslangen Prozess werden.

6. Vom Modell zum maßgeschneiderten Lernen

Die Massenausbildung ist ein Produkt der Industriegesellschaft. In der Informationsgesellschaft dominieren individuelle Produktionsabläufe und Flexibilität, die geprägt sind durch einen molekularen Ansatz.

7. Lernspaß statt Lernqual

In Zukunft wird Lernen und Unterhaltung zusammenfallen. Mit Hilfe der Neuen Medien werden die Pädagogen zu Unterhaltern. In dieser Eigenschaft sorgen sie für Freude, Motivation und Verantwortlichkeit im Lernprozess.

8. Vom wissensvermittelnden Pädagogen zum lernfördernden Pädagogen

Lernen wird immer mehr zur sozialen Tätigkeit, bei der Teamfähigkeit gefordert ist. Die Lernenden erarbeiten sich ihr Wissen über Recherchen, Ressourcensuche und anschließender Präsentation selbst. Die Pädagogen sind Mentoren, d.h. Beraterinnen und Berater, sie sind – wie auch das Internet – eine von mehreren Informationsquellen.

Methoden- und Sozialkompetenz werden die Schlüsselqualifikationen der zukünftigen Pädagogen sein. Damit verändert sich ihre zentrale Rolle. Sie werden zu Coachs oder besser zu den Navigatoren des Lernprozesses. Der Navigator schleust ein Schiff durch ein nicht bekanntes Gebiet. Das Wasser symbolisiert den Lernstoff, der nicht mehr wie früher unumstößlich ist. Die Navigatoren bewegen sich auf schwankendem Boden. Die jeweiligen Wissens- und Lerndimensionen beziehen sich auf die jeweils vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten und repräsentieren keine unumstößliche Wahrheiten.

Pädagogik der Navigation

Die skizzierten strukturellen Veränderungsprozesse sowie die durch die Computerkultur beeinflusste Wandlung von Kommunikationsstrukturen führen mittelfristig zu einem neuen pädagogischen Selbstverständnis, das ich Pädagogik der Navigation (Röll 2003) bezeichne.

Diese Pädagogik befähigt Jugendliche zum selbstgesteuerten Lernen, wobei Autonomieerleben ein wesentliches Stichwort bildet. Die gestellten

Aufgaben werden nach den Vorstellungen der Jugendlichen bearbeitet. Beim Handeln stehen Spielräume zur Verfügung. Kompetenzerleben wäre ein weiteres Stichwort. Die Jugendlichen erleben sich beim sachverständigen Lösen von Problemen und damit ihre eigene Wirksamkeit. Da sie dies in einer Gruppe erleben, erfahren sie Anerkennung durch die Peer Group und somit auch das Erleben sozialer Einbindung.

Diese neue Rolle als Navigator muss uns Pädagogen keineswegs bedrohen. Es kann eine Bereicherung sein, nicht immer alles wissen zu müssen und aufregend sein, wenn Jugendliche uns eine Kompetenz beibringen. Das hebt zwar die Hierarchie nicht auf, fördert aber eine egalitäre Lernumgebung.

Literatur:

- BAACKE, DIETER: Jugend und Jugendkulturen. Darstellungen und Deutung. München 1987.
- BECKER, HELMUT; EIGENBRODT, JÖRG; MAY, MICHAEL: Pfadfinderheim, Teestube, Straßenleben. Jugendliche Cliques und ihre Sozialräume. Frankfurt/M. 1984.
- BRONFENBRENNER, URIE: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- RÖLL, FRANZ JOSEF: Pädagogik der Navigation. München 2003.
- ZEIHER, HELGA: Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983, S. 176–195.

Manuel Blendin: Dokumentation der Diskussion

Diskussionsleitung: Annedore Bauer

**Die Fragen und Beiträge aus dem Publikum richteten sich an:
Artur Fischer, Otto Herz, Franz-Josef Röll.**

Die erste Frage, gestellt von dem Geschäftsführer eines Ausbildungsbetriebs, bezog sich auf das Erlernen von Grundlagenkompetenzen. In den Ausführungen der drei Referenten habe er viel über Problemlösekompetenz und Sozialkompetenz gehört, Grundlagenkompetenz und (naturwissenschaftliches) Grundwissen aber vermisst.

Otto Herz wies darauf hin, dass jeder Schüler und jede Schülerin ihren individuellen Weg finden müsse, wie sie sich mit Inhalten auseinandersetze. Man könne nicht von allen Jugendlichen den gleichen Zugang zu einem Thema erwarten.

Arthur Fischer erläuterte, dass „Schulwissen“ schnell wieder vergessen würde. Es sei wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler für das Thema interessierten und selbst Zusammenhänge entdeckten. Solche Erkenntnisse vergäbe man nicht wieder.

Franz-Josef Röll argumentierte ähnlich. Er forderte mehr Freiräume für Jugendliche, um selbständiger lernen und ihren eigenen Weg wählen zu können. Man könne beim Lernen nicht von einem einfachen „Input-gleich-Output-Mechanismus“ sprechen. In der Schule und in den Hochschulen sei das Lernen zu stark kognitiv orientiert. Wir müssten uns mehr auf mehr Suchbewegungen einlassen.

Ein weiterer Redebeitrag beklagte die fehlenden Möglichkeiten für Jugendlichen herauszufinden, für welche Arbeit sie geeignet seien und fragte nach Alternativen.

Professor Röll stellte fest, dass Schülerinnen und Schüler viel Wert darauf legten, sich für die Berufswelt zu qualifizieren. Gleichzeitig führe aber die Unsicherheit bezüglich der beruflichen Zukunft der jungen Menschen dazu, dass sie die Motivation verlören.

Ein Teilnehmer berichtet von seiner Erfahrung mit einer Gruppe ehrenamtlich engagierter Jugendlicher, die trotz ihres Engagements und ihrer Fähigkeiten unter enormen Zukunftsängsten gelitten hätten. Dieser Aspekt sei ihm in den Referaten zu kurz gekommen.

Arthur Fischer berichtete, dass seine Forschungsgruppe herausgefunden habe, dass das Gefühl subjektiver Zukunftskompetenz zu Sicherheit führe. Menschen mit einem geringen Maß an Zukunftskompetenz litten unter Zukunftsangst. Abhängig sei die subjektive Zukunftskompetenz in besonderem Maße von der Ausbildung der Eltern.

Otto Herz kommentierte, dass Ängste prinzipiell eine vernünftige Reaktion auf unsichere Situationen seien. Angst könne sich aber auch negativ auswirken. Deswegen bräuchten die

Jugendlichen Gesprächspartner, die an ihnen interessiert seien. Hierbei spiele Gruppenzugehörigkeit eine immer wichtigere Rolle. Die Gruppen seien Orte, wo Jugendliche sich gut und „normal“ fühlen könnten. Daneben sei „Selbstwirksamkeit“ wichtig: Kinder sollten lernen, dass sie etwas bewirken könnten und nicht nur Opfer äußerer Umstände seien.

Die nächste Frage bezog sich auf konkreten Veränderungsbedarf in Schulen. Wie müssten Lernsituationen und Schulen verändert und gestaltet werden?

Arthur Fischer wies mit Nachdruck darauf hin, dass unsere Sicht auf die Jugendlichen nicht mit ihrer Selbstwahrnehmung übereinstimme. Der Blick von außen unterscheide sich von der Innenansicht. Fischer formuliert als wichtige Lernziele Problemlöse- und Zukunftskompetenz. In der Schule könnte das zum Einen dadurch gefördert werden, dass die Jugendlichen Aufgaben gestellt bekämen, die sie eigenverantwortlich lösen und bewerten sollten. Zum Anderen müsse die Zukunft zum Thema gemacht werden. Mögliche Entwicklungen sollten hier diskutiert werden unter dem Blickwinkel, was sie für die Jugendlichen bedeuten. Fischer fügt hinzu, dass Jugendliche über solche (Zukunfts-)Probleme in der Regel nicht mehr mit Erwachsenen, sondern mit Gleichaltrigen redeten. Themen, die Jugendliche bewegten, könne man aus den „Daily Soaps“ erfahren. Da die Fernsehsender damit die Jugendlichen erreichen wollten, würden sie dort ernst genommen.

Franz-Josef Röll stellte verschiedene Forderungen auf:

- Die Autonomisierung der Schulen, die Möglichkeit, ein spezifisches Profil zu entwickeln, sei von großer Bedeutung.
- Die Auflösung des Beamtenprinzips führe zu einem dazu, dass die Lehrkräfte die gleiche „Suchbewegung“ wie die Schülerinnen und Schüler erlebten. Zum anderen könne damit die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer gesteigert werden.
- Schülerinnen und Schüler sollten schon in der Grundschule auf realistische Aufgaben hin lernen.
- In der Schule müsse mit allen Sinnen gelernt werden.

Da Schule sich anscheinend nicht verändere, aber die Änderungswünsche sehr groß seien, wurde die Frage nach der Bedeutung der außerschulischen Bildung gestellt. Problematisch sei dabei im Moment, dass Ansätze zur Zusammenarbeit dieser beiden unterschiedlichen Systeme von Vorurteilen und Ängsten begleitet seien.

Im Moment sei die Tendenz einer Verschulung der außerschulischen Jugendbildung und einer Öffnung der Schulen wahrnehmbar, erläuterte Franz-Josef Röll.

Annedore Bauer stellte in ihrem Schlusssatz fest, dass es zwar viele zu bewältigende Probleme gebe, gleichzeitig aber auch an vielen Punkten Hoffnung auf Veränderungen wahrzunehmen sei.



HESSISCHE Landeszentrale für politische Bildung

In Kooperation mit

HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (HeLP)



FACHHOCHSCHULE DARMSTADT

Diskussionsveranstaltung im Rahmen der hobit 2003

(Hochschul- und Berufsinformationstage)

Thema: Veränderte Lebenswelten! Was wird, wenn alles anders wird ?

Mittwoch, 29. Januar 2003 Von 14:30 bis 17:00 Uhr

Programmablauf

Dauer: 14:30 Uhr bis 17:00 Uhr

Als Referenten konnten gewonnen werden:

- Dr. Arthur Fischer (Mitautor der Shell-Studie 2001)
- Otto Herz (Vorsitzender von COMED e.V., Verein zur Förderung von community education)
- Prof. Franz-Josef Röhl (Prof. für Neue Medien an der FHD)

die jeweils ein 20-minütiges Impulsreferat aus ihrem Forschungsgebiet einbringen werden.

Die von den drei Referenten vorgestellten Thesen sollen in drei Arbeitsgruppen diskutiert und in einem direkt anschließendem Abschlussplenum zusammengefasst werden.

Dies ist eine Kooperationsveranstaltung mit der Fachhochschule Darmstadt und dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, Regionalstellen Darmstadt/Dieburg und Bergstraße/Odenwald

Die Veranstaltung wendet sich an Fachkräfte der außerschulischen Jugendarbeit, Lehrerinnen und Lehrer, Professorinnen und Professoren sowie weitere Interessenten. In einem fachlichen Diskurs sollen mit den Referenten die Auswirkungen von veränderten Lebenswelten auf die eigene berufliche Praxis näher betrachtet werden.

Insbesondere wird dargestellt und diskutiert werden, welche Konsequenzen die Veränderungen in den Lebensplänen erwürfen von jungen Menschen für die hohit mit Ihrem Themen Hochschule, Schule und Beruf zur Folge haben. Ausgangslage der Referate und Diskussion sind folgende drei Aspekte:

- => Auflösung familiärer Strukturen und veränderte Sozialisationsbedingungen,
=> Tiefgreifende Veränderungen der Arbeitswelt durch gesellschaftspolitische Entscheidungen (EU-Osterweiterung, Arbeitsmarktreform usw.
=> Medialisierung aller Lebensbereiche

DARMSTÄDTER ECHO, 31. Januar 2003 10.000 besuchen die Hobit

Messe – Schüler interessiert an Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten

Die Hochschul- und Berufsinformationstage „Hobit“ auf dem Gelände am Böllenfalltor sind gestern mit einem Besucherrekord zuende gegangen. Die Veranstalter haben während der dreitägigen Messe insgesamt 10.000 Besucher gezählt, 2000 mehr als im vergangenen Jahr.

TU Darmstadt, Fachhochschule, Evangelische Fachhochschule, Arbeitsamt und Stadt Darmstadt organisieren die Messe bereits zum siebten Mal. Auffallend war in diesem Jahr die bessere individuelle Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler. Zielgerich-

tet suchten sie die 80 Informationsstände auf und besuchten rund 150 Vortragsveranstaltungen.

Zufrieden mit dem Besuch im „Zelt der Wirtschaft“ waren auch die Kooperationspartner der Hobit, Hessenmetall, Industrie- und Handelskammer, Unternehmerverband Südhessen und die südhessischen Betriebe. Mit 3.500 Besuchern wurde gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um 70 Prozent erreicht, heißt es in einer Mitteilung von TU und FH.

net

„Junge Leute denken eben anders“ Ausbildungsmesse – Pädagogen diskutieren, wie man auf die veränderte Wahrnehmung junger Menschen eingehen kann

Viele Erwachsene neigen dazu, Dinge als schlecht abzutun, die heute anders sind als früher. Wenn Schüler, Studenten oder Auszubildende nicht mit der Aufgabe klarkommen, die ihnen der Lehrer stellt, heißt es nicht selten: „Die sind halt dumm.“ Doch dumm sind die jungen Leute deswegen noch lange nicht – sie denken eben anders.

Erwachsene, besonders Pädagogen, sollten deshalb die veränderten Sicht- und Wahrnehmungsweisen junger Menschen verstehen lernen. Welche Konsequenzen ergeben sich für die schulische und außerschulische Erziehung aus den sich rasch verändernden Lebensbedingungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen?

Was bedeutet der gesellschaftliche Strukturwandel für das Berufsfeld der Pädagogik?

Diesen Fragen gingen 50 Professoren, Lehrer und Jugendarbeiter bei einer Veranstaltung im Rahmen der Hochschul- und Berufsinformationstage nach. Die „Hobit“ erschien den Veranstaltern Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ), Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) und der FH Darmstadt die passende Plattform, um mit Fachleuten über notwendige Reformen zu debattieren. Thema: „Veränderte Lebenswelten! Was wird, wenn alles anders wird?“

Arthur Fischer (Mitautor der Shell-Studie 2001), Otto Herz (Vorsitzender

von COMED e.V.) und FH-Professor für Neue Medien Franz-Josef Roll einte die Grundsatzfrage: „Wie muss man Bildung und Lernen gestalten, um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden?“

„Wir können nicht mehr unseren Stil durchziehen. Jugendliche sind nicht dumm, sondern auf ihre Weise kompetent“, sagte Franz-Josef Roll. Er arbeitete in die veränderten Lebenswelten und Wahrnehmungskulturen junger Generationen heraus. „Die Medien verändern ihr Denken“ und „Medien schließen ihre Erfahrungslücken“, schilderte Roll seine Erfahrungen. Medienfiguren würden zu Gefährten, Handies, Internet und Chatrooms zu „Lückenschließern“ zwischen den Lebensräumen. Roll hat eine „Hypertextkultur“ ausgemacht: Jugendliche denken und schreiben in von Erwachsenen kaum nachvollziehbaren inhaltlichen Sprüngen und Assoziationsketten.

Lehre müsse sich seiner Meinung nach hin zur „Pädagogik der Navigation“ entwickeln. Der Schüler navigiert (lenkt) sein Lernen selber, der Lehrer schafft für ihn die optimale Lernum-

gebung. Seine Anregungen lauteten: Von der Instruktion zum konstruktiven Lernen, Lernpartnerschaften, Lernen und Forschen in Projekten, Lernförderung statt Wissensvermittlung. „Lernen im 21. Jahrhundert heißt, elektronische Medien einzusetzen“. Zukunftsverdrossenheit und Perspektivenlosigkeit bei Jugendlichen? Arthur Fischer stellte das Gegenteil fest: „Sie sind scharf auf Informationen, die ihre Zukunft betreffen“.

In der Schule müsse man sich stärker mit Zukunftsstudien statt mit Vergangemem beschäftigen, forderte der COMED-Vorsitzende Otto Herz. Ein halbjähriger Auslandsaufenthalt gehöre ebenso zur Vorbereitung auf das „Weltbürgerdasein“ wie das Verständnis der die Kulturen prägenden Weltreligionen. Herz würde den Schülern von heute gerne mehr Verantwortung übertragen. „Jeder Unterstufen-Schüler sollte ein halbes Jahr lang die Projektverantwortung für eine selbstgewählte Aufgabe übernehmen“. Das von Herz so genannte „Service Learning“ lasse Kinder die Erfahrung machen, ernst genommen zu werden.

rag

Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, Ruth Linssen, Holger Quellenberg: Entgrenzung von Politik? Ein Resümee

**Nachdruck aus: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002.
14. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main, S. 213–220 (in
Klammern die Originalnummerierung des Kapitels)**

Die vorliegende Shell Jugendstudie legt Schwerpunkte auf die Einstellungen Jugendlicher zur Politik sowie auf den Wertewandel, der in den letzten 15 Jahren zu einer neuen pragmatischen Haltung in der Jugend geführt hat. Die Untersuchung bestätigt die Hypothesen aus Kapitel I, dass sich zum einen geschlechtsspezifische Unterschiede im Zugang Jugendlicher zur Politik ausmachen lassen und dass sich zum anderen im Politikverständnis Jugendlicher eine »Entgrenzung« von Politik widerspiegelt. Unter der »Entgrenzung« von Politik wird sowohl die räumliche Entgrenzung politischer Prozesse und damit ihre Einbettung in europäische und globale Strukturen jenseits des Nationalstaates verstanden, als auch ihre funktionale Entgrenzung im Hinblick darauf, welchen Aktivitäten in der Gesellschaft eine politische Funktion zukommt.

Über diese Schwerpunkte hinaus setzt sich die vorliegende Studie in der Tradition der vorangegangenen Shell Jugendstudien auch ganz allgemein mit dem Lebenskontext Jugendlicher in Deutschland und mit den Sichtweisen junger Menschen auseinander. Sie versucht dabei nicht, diese in wenigen groben Pinselstrichen zu zeichnen, die den Lebensumständen der Jugend nicht gerecht würden, sondern wählt bewusst einen Zugriff,

der Lebenslagen und Lebensanschauungen in ihrer Komplexität zu erfassen sucht.

[5.1] Die Lebenssituation der Jugendlichen

Die Jugendlichen wachsen heute in einem Umfeld auf, das immer höhere Leistungsansprüche stellt und insofern eigentlich geeignet erschiene, Integrations- und Bindungsgänge zu fördern. Trotzdem verhalten sich die heutigen Jugendlichen nicht passiv. Im Rahmen einer positiven und karriereorientierten Lebenseinstellung sind sie sich über die Bedeutung einer guten Qualifikation für ihre persönliche Entwicklung im Klaren. Immerhin fast die Hälfte der Befragten hat ein (Fach-)Abitur oder strebt es an. Umso schwerer ist es für diejenigen Jugendlichen, die dem Leistungsdruck nicht standhalten können und einen eher niedrigen Bildungsabschluss bzw. gar keinen Abschluss erzielen, ihre eigene Zukunft gestalten und sichern zu können. Sie blicken eher pessimistisch in die Zukunft und zeigen sich im Hinblick auf ihre derzeitige schulische oder berufliche Tätigkeit weniger zufrieden.

Für Jugendliche haben Akzeptanz und Integration in einer Gruppe

von Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert. Etwa 70% der Jugendlichen geben an, einer Jugendclique anzugehören. Diese hat mehrere Funktionen, insbesondere definiert sie Konsum und Freizeitaktivitäten. Gleichzeitig stellt sie eine Konkurrenz zur Herkunftsfamilie als zentralem Bezugspunkt dar. Die Daten zeigen, dass die Zugehörigkeit zu einer Clique insbesondere in der Altersgruppe der 16- bis 20-jährigen verbreitet ist. Dagegen nimmt mit zunehmendem Alter der Anteil derjenigen deutlich ab, die sich einer Clique zugehörig fühlen. Anders verhält es sich hingegen mit der Zeit, die mit der Familie verbracht wird – Jüngere und Ältere unternehmen mehr mit der Familie als die mittleren Befragten. Dabei muss selbstverständlich der Familientyp unterschieden werden. Bei den Jüngeren handelt es sich um die Herkunftsfamilie, die Älteren meinen wohl eher die eigene Familie, denn es sind vor allem junge Eltern, die Zeit mit ihrer Familie verbringen. Zwar steht die Clique insbesondere bei den 16- bis 20-jährigen mit der Familie in direkter Konkurrenz um Zeit und Aufmerksamkeit und trägt in diesem Sinne dazu bei, den Ablösungsprozess von den Eltern zu unterstützen. Gleichzeitig fällt jedoch ins Auge, dass die Beziehung zu den Eltern von einem Großteil der Jugendlichen positiv eingeschätzt wird. Die meisten würden ihre Kinder genau so erziehen, wie sie von ihren Eltern erzogen worden sind.

[5.2] Politisches Interesse und gesellschaftliche Aktivität

Die Shell Jugendstudie bietet Hinweise auf eine Politikverdrossenheit

in der Jugend, die sich bei näherem Hinsehen allerdings eher als eine Parteienverdrossenheit erweist. So äußern nur 30% der Befragten ein generelles Interesse an Politik. Das Desinteresse an Politik wird dabei nicht von neuen Formen des politischen Engagements kompensiert. Bürgerinitiativen, welche oft als Musterbeispiel für neue Formen des Engagements angeführt werden, werden zwar von 26% der Befragten als »in« eingeschätzt und durchaus als vertrauenswürdig gesehen. Tatsächlich in einem Bürgerverein bzw. einer Bürgerinitiative aktiv sind allerdings nur vier Prozent der Jugendlichen. Nicht viel optimistischer stimmt die Antwort der Jugendlichen auf die Frage nach der Wahlabsicht bei Bundestagswahlen. Zwar wollen sich 72% der wahlberechtigten deutschen Jugendlichen an Bundestagswahlen beteiligen. »Ganz sicher« ist das jedoch nur bei 35% der Jugendlichen, bei 37% nur »wahrscheinlich«. Zwar ist die grundsätzliche Bereitschaft, das demokratische Grundrecht der Wahl auszuüben, vorhanden. Ob diese auch in die Praxis umgesetzt wird, ist angesichts der bisher meist niedrigen Wahlbeteiligung von Jungwählern zumindest anzweifelbar.

Im Allgemeinen erfreut sich die Demokratie allerdings einer robusten Zustimmung unter Jugendlichen. Nur etwa zehn Prozent der Befragten halten die Demokratie für eine »nicht so gute Staatsform«. Grundsätzliche Alternativen werden kaum gesehen, sei es in Form eines sozialistischen Systems oder einer Diktatur. Immerhin eine Mehrheit zeigt sich darüber hinaus auch mit der aktuellen demokratischen Praxis zufrieden. Zwar geben mehr als ein Drittel an, mit der existierenden Form der Demokratie unzufrieden zu sein, doch scheint sich

hierin vor allem eine Unzufriedenheit mit der konkreten Ausgestaltung politischer Institutionen und Prozesse auszudrücken. Als grundsätzliche Zustimmung zum demokratischen Staat kann wohl auch das Vertrauen gesehen werden, was seinen Institutionen entgegengebracht wird. Allerdings kommt das nur denjenigen Institutionen wirklich zugute, die nicht als parteipolitisch beeinflusst wahrgenommen werden, wie z.B. Gerichte, Polizei und das Bundesverfassungsgericht. Die Parteien liegen dagegen mit negativen Vertrauenswerten auf dem letzten Platz.

In politischer Hinsicht interessiert natürlich auch, welcher Partei die Jugendlichen am ehesten eine Lösung der anstehenden Probleme zutrauen: Dabei fällt auf, dass viele Befragten (37%) ausdrücklich keiner Partei eine Problemlösungskompetenz zusprechen und 19% der Befragten zu der Frage gar keine Angabe machen. Mit dem Alter der Befragten nimmt der Anteil der Jugendlichen zu, die keiner Partei die Lösung wichtiger Probleme zutrauen. Die Jüngeren enthalten sich dagegen bevorzugt eines Urteils. Dies liefert einen deutlichen Hinweis auf die starke Parteienverdrossenheit unter den Jugendlichen. Interessant ist auch, dass sich in dieser Einschätzung männliche nicht von weiblichen Befragten unterscheiden, außerdem gibt es kaum Unterschiede zwischen politisch Interessierten und Desinteressierten. Dass die jüngeren Befragten sich besonders häufig des Urteils enthalten, mag auch daran liegen, dass erst Ältere eine eigene Meinung ausdrücken, vertreten und auf die politischen Parteien beziehen können und auch dementsprechend kritischer urteilen. Einen weiteren Hinweis auf die anhaltende Parteienverdrossenheit liefert die Tatsache, dass von

den Jugendlichen in Deutschland nur 2,6% selbst in einer Partei aktiv sind, wobei allerdings diese Aktivität mit der Volljährigkeit stark zunimmt.

Dass Parteienverdrossenheit jedoch nicht unbedingt zu einem Protestwahlverhalten führen muss, zeigt die hohe Zustimmung zu einem möglichen Verbot der NPD. Aber auch ansonsten scheinen extreme Positionen keine Konjunktur zu haben. Auf der Skala der politischen Selbsteinstufung verortet sich die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen in der Mitte, sowohl extrem linke als auch extrem rechte Positionen werden nur selten genannt. Auch in den Kompetenzzuschreibungen an bestimmte Parteien spiegelt sich die Orientierung an der breiten Mitte wider: Dominant sind die beiden großen Volksparteien, gering die Nennungen für »Bündnis 90/ Die Grünen« und die PDS sowie nur marginal für rechtsextreme Parteien. Diese Ergebnisse dürfen jedoch nicht als Wahlprognose missverstanden werden, da bei dieser Frage explizit nach der Kompetenz der Parteien für die Lösung gesellschaftlicher Probleme gefragt wurde, nicht aber nach der Wahlabsicht.

Was die Einschätzung Jugendlicher anlangt, welche Probleme in der heutigen Gesellschaft besonders dringlich sind, so zählen jeweils mehr als die Hälfte aller Befragten »Arbeitsmarkt« sowie »Kinder und Familie« zu den wichtigsten Problemen. Es zeigt sich hier deutlich, dass von den Jugendlichen vor allem diejenigen Problembereiche genannt werden, von denen sie selbst betroffen sind. So wird das Problem »Arbeitsmarkt« besonders häufig von Arbeitslosen und Nichterwerbstätigen genannt, im Vergleich dazu wird es weniger von Studenten als Problem gesehen.

Ähnlich beim Problem »Kinder und Familie«:

Insbesondere diejenigen, die bereits Kinder haben, sehen dies als ein drängenderes Problem an. Unabhängig davon, ob sie bereits Kinder haben oder nicht, sehen weibliche Jugendliche hier eher ein Problem als männliche Jugendliche.

Eine interessante Beobachtung der vorliegenden Shell Jugendstudie ist, dass das oftmals als klassisches Jugendthema deklarierte Problemfeld »Umwelt- und Naturschutz« in der Wahrnehmung dringlicher Probleme bei Jugendlichen nur den vorletzten Rang einnimmt. Es ist jedoch verfehlt, dies als Misserfolg der Bemühungen umweltpolitischer Initiativen und Organisationen zu bewerten. Ganz im Gegenteil weist das hohe Vertrauen, das Umweltschutzgruppen bei Jugendlichen genießen, darauf hin, dass die Jugendlichen dieses Thema bei ihnen gut aufgehoben sehen. Dies kann durchaus als Auszeichnung für die Arbeit solcher Initiativen und Gruppen gewertet werden; es mag ihnen freilich auch Sorgen hinsichtlich der künftigen Bereitschaft Jugendlicher bereiten, sich hier zu engagieren. Die Jugendlichen »delegieren« die Problembearbeitung lieber, als selbst für diese Organisationen aktiv zu werden. Dabei gilt jedoch nach wie vor, dass der Umwelt- und Naturschutz ein Bereich bleibt, für den sich Mädchen und junge Frauen stärker engagieren als ihre männlichen Altersgenossen.

Obwohl eine Verdrossenheit gegenüber den traditionellen Formen von Parteipolitik festzustellen ist, so bleibt festzuhalten, dass Jugendliche sehr wohl für soziale und politische Ziele aktiv sind. Sie setzen sich aktiv für ihre Interessen und für eine sinnvolle

Freizeitgestaltung ein. Orte gesellschaftlicher Aktivität sind vor allem Schulen bzw. Universitäten und die Vereine. Nicht wenige Jugendliche sind aber auch in Jugendgruppen und -organisationen sowie in kirchlichen Organisationen aktiv. Fast die Hälfte der Befragten gibt außerdem an, sich »allein durch ihre persönliche Aktivität« zu engagieren. Individuelle gesellschaftliche Aktivität ist jedoch fast immer eine zusätzliche Option neben der organisierten Aktivität. Sie tritt besonders im Zusammenhang mit selbst organisierten Gruppen und alternativen Organisationsformen auf.

Damit soll nicht schöneredet werden, dass ein Viertel der Jugendlichen bei der gesellschaftlichen Aktivität »außen vor« bleibt. Diese Jugendlichen sind in keinem der abgefragten Bereiche wenigstens gelegentlich aktiv. Auf die gesellschaftliche Aktivität hat auch die Zugehörigkeit zu einer Clique einen Einfluss. Unabhängig vom Alter gehören diejenigen vermehrt zu den Aktiven, die Mitglied einer Clique sind. Was gesellschaftliche Aktivität im Allgemeinen und politisches Engagement im Besonderen anlangt, so darf aber nicht übersehen werden, dass die Schichtzugehörigkeit weiterhin eine wichtige Rolle spielt. Jugendliche aus den oberen zwei Dritteln der Gesellschaft sind gesellschaftlich besonders aktiv, das untere Drittel deutlich weniger und ganz besonders wenig das unterste Zehntel.

Bei alledem bleiben die Jugendlichen »überzeugte, aber passive Demokraten«. Diese zunächst widersprüchlich anmutende Formulierung soll zum Ausdruck bringen, dass Jugendliche zwar Kritik an der Demokratie und den Institutionen des demokratischen Rechtsstaates zum Ausdruck bringen. Diese Kritik bleibt aber eher diffus.

Sie ist vor allem vor dem Hintergrund der Überzeugung der Jugendlichen zu sehen, dass es zur Demokratie keine Alternative gibt. Die Vermutung ist, dass sich hinter einer solchen diffusen Kritik letztendlich keine Systemkritik verbirgt – Ideologien sind bei den Jugendlichen »out« –, sondern vielmehr die bekannte Parteienverdrossenheit.

[5.3] Geschlechtstypische Unterschiede

Im ersten Kapitel wurde vor dem Hintergrund bisheriger Forschungen die Hypothese aufgestellt, männliche Jugendliche seien insgesamt konkurrenzorientierter und durchsetzungstärker als weibliche Jugendliche. Sie zeigten auch mehr Vertrauen in ihre eigene Leistung. Die vorliegende Studie weist dagegen in eine andere Richtung. Es scheint in dieser Hinsicht zu einer Angleichung zwischen den Geschlechtern zu kommen: So stellen sich beide Geschlechter in ähnlichem Maße als zielstrebig dar. Sie sind beiderseits entschlossen, ihre Ziele und Erfolgsvorstellungen in die Tat umzusetzen. Mädchen und junge Frauen zeigen eine starke Karriereorientierung wie Jungen und junge Männer. Eine weitere Hypothese in Kapitel I war, dass Mädchen und junge Frauen eher als Jungen und junge Männer daran interessiert seien, Beziehungen zu knüpfen und Halt zu finden. Im privaten Bereich zeigen sich aber auch hier zwischen den Geschlechtern eher geringe Unterschiede. So ist es für beide sehr wichtig, eine vertrauensvolle Partnerschaft und Freunde zu haben, die einen anerkennen und akzeptieren.

Ambivalenter sind die Befunde der Shell Jugendstudie zum Thema Selbst-

behauptung. Zwar ist es weiblichen Jugendlichen ebenso wie männlichen wichtig, »sich und ihre Bedürfnisse gegen andere durchzusetzen«. Jedoch ist es für Jungen und junge Männer wesentlich wichtiger, »Macht und Einfluss« zu haben, als dies für Mädchen und junge Frauen der Fall ist. Dieser Beobachtung entspricht auch, dass relativ mehr weibliche als männliche Jugendliche dem Wertetyp der »pragmatischen Idealisten« entsprechen, umgekehrt männliche Jugendliche eher zum Wertetyp der »robusten Materialisten« zu rechnen sind. Dies steht im Einklang damit, dass weibliche Jugendliche es wichtiger als männliche finden, »sich bei Entscheidungen auch von ihren Gefühlen leiten zu lassen«. Noch deutlicher zeigt sich diese stärkere Emotionalität der Mädchen und jungen Frauen daran, dass sie zu bedrohlichen gesellschaftlichen Entwicklungen und weltpolitischen Ereignissen vermehrt Ängste bekunden, die einer direkten Bewältigung nicht zugänglich sind.

Im ersten Kapitel wurde außerdem auf eine Reihe möglicher Ursachen für Unterschiede im politischen Interesse zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen hingewiesen. Dabei wird in der Literatur häufig davon ausgegangen, dass eine Angleichung des Bildungsniveaus den Frauen allmählich auch eher den Zugang zum politischen Engagement eröffne. Die Entwicklung der Angleichung der Bildungsniveaus wird in der vorliegenden Untersuchung bestätigt: Mädchen und junge Frauen haben die Jungen und jungen Männer dabei, wengleich auch nur geringfügig, bereits in einigen Bereichen überholt. Damit verbundene Hoffnungen, dass sich Mädchen und junge Frauen deshalb auch verstärkt für Politik inter-

essieren würden, können jedoch nicht gestützt werden. Es lassen sich zwar leichte Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen in Bezug auf politische Orientierungen aufzeigen, so etwa, wenn sich die weiblichen Befragten öfters als die männlichen als eher links einstufen und etwa den Grünen eine etwas höhere Problemlösungskompetenz zuschreiben als ihre männlichen Altersgenossen. Dennoch haben sie nach wie vor ein geringeres Interesse an Politik als Männer. Auch schätzen sie sich in politischen Fragen als weniger kompetent ein als männliche Jugendliche. Man kann allerdings vermuten, dass weibliche Jugendliche ihr politisches Interesse und ihre politische Kompetenz verhaltener zum Ausdruck bringen als männliche Jugendliche, da es möglicherweise gängigen Stereotypen nicht entspricht.

Keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede sind im Übrigen auch für die Wahrnehmung von Einflussmöglichkeiten im Nahraum festzustellen. Männliche und weibliche Jugendliche finden im selben Maße, dass ihre Ideen und Vorschläge in der Gruppe oder Clique Beachtung finden. Anders als mit der Wahrnehmung von Einflussmöglichkeiten verhält es sich freilich mit der Wahrnehmung von Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts. 32% der weiblichen Befragten geben an, schon oft oder zumindest ab und zu aufgrund des Geschlechts benachteiligt worden zu sein - bei den männlichen Befragten sind es dahingegen nur acht Prozent. Sowohl im Hinblick auf die eigene Zukunft als auch auf die gesellschaftliche Zukunft zeigen sich zwischen den Geschlechtern keine signifikanten Unterschiede. Diese treten eher hinsichtlich der Form der gesellschaftlichen Aktivität zutage:

Während Jungen und junge Männer in Vereinen, bei der Freiwilligen Feuerwehr und Rettungsdiensten, bei Parteien und Gewerkschaften vermehrt aktiv sind, findet die gesellschaftliche Aktivität von Mädchen und jungen Frauen vermehrt individuell oder in Bürger- und Umweltinitiativen sowie in Hilfsorganisationen statt.

[5.4] Globalisierung und die Entgrenzung von Politik

Politik ist heute insofern zunehmend entgrenzt, als dass der Nationalstaat immer weniger den allein relevanten Handlungs- und Bezugsrahmen für politische Prozesse abgibt, europäische und globale Zusammenhänge dagegen immer wichtiger auch für »lokale« Politikereignisse werden. Vor diesem Hintergrund interessierte sich die vorliegende Studie vor allem auch dafür, ob sich diese Entgrenzung der Politik bei Jugendlichen in ein wachsendes Interesse an internationalen und globalen Fragestellungen sowie an Themen im Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess übersetzt. Dabei zeigt sich deutlich, dass internationale und globale Fragen für die Jugendlichen kein irrelevanter Bereich sind, sie hierzu durchaus eine Meinung haben und Stellung beziehen, wenngleich dies selbstverständlich nicht für alle gilt. Insbesondere die jüngsten Befragten haben zu diesem Themenkomplex häufig von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, nicht zu antworten (»weiß nicht«, »keine Meinung«). Andererseits kann an dem Antwortverhalten der Älteren deutlich gesehen werden, dass bereits 15-Jährige eine zum Großteil recht konsistente Einstellung zu diesem Themenbereich haben.

Überraschend ist das Ergebnis, dass Europa in der Wahrnehmung sehr vieler Jugendlicher als »in« bezeichnet wird. Entsprechend zeigen sich auch bei anderen Fragen mit Europa-bezug durchaus hohe Antwortquoten. Vor allem überraschte gerade vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Reform- und Verfassungsgebungsprozesses in der Europäischen Union, dass fast die Hälfte der Jugendlichen einer Staatenwerdung der EU positiv gegenübersteht. Diese Zustimmung ist beim Wertetyp der »selbstbewussten Macher« am stärksten. Verhaltener ist dagegen die Zustimmung der Jugendlichen zur Osterweiterung der EU, wenngleich dieser ebenfalls ein Großteil positiv gegenübersteht. Dabei hängt die Zustimmung sehr stark vom allgemeinen politischen Interesse ab. Politisch Interessierte (und der Wertetyp der »pragmatischen Idealisten«) stehen der Erweiterung wesentlich aufgeschlossener gegenüber als weniger Interessierte (bzw. der Wertetyp der »robusten Materialisten«). Das gleiche Bild zeigt sich, wenn man die Zustimmung nach der Schichtzugehörigkeit differenziert. Angehörige der Unterschicht sehen die Osterweiterung eher skeptisch, Angehörige der Oberschicht befürworten diese dagegen mehrheitlich. Interessanterweise zeigt sich diese breite Kluft nicht so sehr bei der Staatenwerdung, wenngleich auch hier die Zustimmung der Tendenz nach ähnlich gelagert ist.

Hinsichtlich der außenpolitischen Einstellung scheinen die Jugendlichen Befürworter des so genannten »Normalisierungsprozesses« zu sein. Die Jugendlichen in Deutschland leben in diesem Sinne außenpolitisch bereits in der »Berliner Republik«. Sie haben relativ geringe Probleme damit, sich eine Außenpolitik Deutschlands vor-

zustellen, die sich stärker an eigenen Interessen orientiert. Auch die Einsätze der Bundeswehr im Ausland scheinen schon fast als etwas »Normales« angesehen zu werden. Ambivalente Tendenzen kennzeichnen dagegen die Haltung der Jugendlichen zum transatlantischen Verhältnis. Eine grundsätzliche Befürwortung des Bündnisses mit den USA geht einher mit einer Skepsis gegenüber der Supermacht. Dabei zeigen sich Jugendliche mit höherer Bildung, die ein (Fach-)Abitur haben oder anstreben, etwas skeptischer. Interessant ist es ebenfalls, die Einstellungen zu den USA auf dem Hintergrund des politischen Interesses zu betrachten. Befragte, die ein starkes politisches Interesse für sich beanspruchen, stimmen in wesentlich stärkerem Umfang einer eigenständigeren Außen- und Sicherheitspolitik zu. Eine engere Zusammenarbeit mit den USA sehen von diesen Jugendlichen lediglich zehn Prozent als wünschenswert an. Auf der anderen Seite sind Befragte, die angeben, sich gar nicht für Politik zu interessieren, eher dafür, die bestehende Form der Zusammenarbeit mit den USA beizubehalten oder diese sogar noch zu intensivieren.

In Bezug auf die Globalisierung zeigt sich, dass weder Globalisierungsoptimismus noch »Globalisierungskritik« das Meinungsbild der Jugendlichen einseitig prägen. Vielmehr fällt die differenzierte Sichtweise und Bewertung von Chancen und Gefahren des Globalisierungsprozesses ins Auge. Die Beurteilung möglicher Globalisierungsfolgen hängt deutlich vom sozialen Hintergrund der Jugendlichen ab. Vor allem Angehörige der unteren Schichten sehen durch die Globalisierung eher Nachteile, höhere Schichten eher Vorteile. Gleiches gilt für die Bildung. Vorteile sehen vor allem

Studenten, Nachteile dominieren bei Arbeitslosen. Aber auch diejenigen, die erwerbstätig oder in Ausbildung sind, sehen die Globalisierung eher mit gemischten Gefühlen. Ein deutlicher Zusammenhang zeigt sich auch mit der Einschätzung der persönlichen Zukunftsperspektive. Positive Zukunftserwartungen gehen mit einer positiven Beurteilung der Globalisierungsfolgen einher, umgekehrt negative Erwartungen mit einer negativen Beurteilung. Auffallend ist, dass sich eine positive Einstellung zur Globalisierung nicht zuletzt auf alltagsweltlich erfahrbare Vorteile gründet, wie etwa Verbilligung von Produkten oder eine zunehmende kulturelle Vielfalt. Die Jugendlichen sehen allerdings auch, dass sich dabei auch Unterschiede einebnen (Globalisierung als »Amerikanisierung«). Trotz dieser differenzierten Einschätzung teilen die Jugendlichen jedoch die Bedenken der Globalisierungskritiker, indem sie die Dominanz der großen Konzerne beklagen. Sie nehmen auch wahr, dass die Abhängigkeitsverhältnisse der Entwicklungsländer durch die Globalisierung nicht umstandslos verschwinden.

[5.5] Ausblick

Hinsichtlich des Verhältnisses der Jugendlichen zur Politik ist weder Alarmstimmung angesagt, noch der Versuch, die Situation in allzu rosigen Farben malen zu wollen. Das Desinteresse an traditionellen Formen organisierter Politik ist zwar ziemlich hoch und die Bereitschaft, sich im traditionellen Sinne politisch zu engagieren eher gering. Die Clique und die Familie sind wichtig, aber gewiss nicht die Parteipolitik. Dabei kann man jedoch die Augen nicht

davor verschließen, dass sich hieran eben nicht nur ein Desinteresse an einem festgefügt Gegenstand des Politischen ablesen lässt. Vielmehr lädt diese Beobachtung noch einmal ganz nachdrücklich dazu ein, darüber nachzudenken, was denn in der Gesellschaft der Gegenwart »politisch« ist. Damit ist noch einmal die funktionale Seite der Entgrenzung von Politik angesprochen. Was die räumliche Entgrenzung der Politik anlangt, so haben die Jugendlichen diese insoweit nachvollzogen, als sie etwa eine differenzierte Meinung zu Fragen der Globalisierung haben und einer weiteren Vertiefung des europäischen Integrationsprozesses aufgeschlossen gegenüberstehen. Dabei darf dies nicht dahingehend missverstanden werden, dass diese Themen von den Jugendlichen als die drängendsten angesehen würden.

Die vorliegende Studie hat ein Bild der Situation Jugendlicher in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts gezeichnet. Im nachfolgenden Kapitel ergänzt sie dieses Bild in der Tradition der bisherigen Shell Jugendstudien dadurch, dass sie die Zahlen und Trends durch einen näheren Blick auf einzelne Jugendliche ergänzt, diesmal mit einem besonderen Fokus auf Jugendliche, die sich im oder über das Internet engagieren. Wenn gleich dabei insbesondere solche Jugendliche ins Bild rücken, die sich in oder doch wenigstens am Rande von Parteien und deren Jugendorganisationen politisch engagieren, so spiegelt sich auch dort eine der Hauptthesen der vorliegenden Studien wider. Politik spielt sich gerade bei Jugendlichen immer mehr außerhalb der politischen Apparate ab

Die aktuelle Jugendstudie hat gezeigt, dass sich viele Jugendliche für soziale

und persönliche Belange einsetzen, wenn auch zumeist außerhalb der herkömmlichen politischen Formen. Im ersten Kapitel wurde bereits angedeutet, dass dies im Anschluss an einschlägige politikwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Diskussionen als Ausdruck einer »Entgrenzung« von Politik zu werten ist. Damit soll weder einer uferlosen Ausweitung des Politikbegriffes das Wort geredet, noch soll ein »neuer« Politikbegriff definiert werden. Aber es soll damit anerkannt werden, dass Politik bzw. das, was in einer Gesellschaft politisch wirkt, kein statisches Gebilde ist. Vielmehr ändern sich Formen und Funktionen von Politik in der Gesellschaft wie die Bezugsräume von Politik, die schon lange nicht mehr mit denjenigen des Nationalstaates übereinstimmen. Das Tun und die gesellschaftliche Aktivität Jugend-

licher ist nicht automatisch politisch. Aber dass Jugendliche sich zumeist außerhalb der »offiziellen« Politik engagieren, ist vor dem Hintergrund einer Entgrenzung der Politik eben auch nicht als eindeutiger Rückzug Jugendlicher von der Politik zu werten. Beileibe nicht alles, was Jugendliche tun, ist »politisch«, aber: Umso mehr sich die junge Generation in der Gesellschaft, aber eben außerhalb der organisierten Politik engagiert, umso mehr wird dieses Engagement in der Gesellschaft »politisch«.

Quelle:

Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Linssen, Ruth/Quellenberg, Holger 2002. Entgrenzung von Politik? Ein Resümee. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main, S. 213–220

Benno Hafenegger: Lernen, Bildung und politische Bildung im „cultural lag“?

Möglichkeiten und Grenzen kultureller Anschlussfähigkeit

Nachdruck aus: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts. 2003 [Wochenschau], S. 86–100

Vorbemerkung

Es geht im Folgenden um die ausschnittshafte – und zugegeben auch mit ein wenig Sinn für Spekulation und pointierten Formulierungen – Vergegenwärtigung von einigen kulturellen Modernisierungsprozessen

innerhalb der jungen Generation und in der Generationenfolge sowie deren Folgen für Lernen, Bildung und die politische Bildung. Erstens sollen mehr phänomenologisch-deskriptiv einige kulturelle Modernisierungstendenzen, zweitens kurz die neuen Bedeutungen von jugendkulturellen Gesellungsformen bzw. Praxen als

Modus der Vergesellschaftung im Entwicklungsprozess bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen und drittens mit einem psychoanalytischen Blick m.E. zentrale Veränderungen der Subjektausstattung bzw. mentaler Grundmuster in der jungen Generation markiert werden. Hier knüpfe ich an die Denktradition einer kritischen Theorie des Subjektes an, wie sie vor allem im Kontext von kritischer Theorie, Kulturtheorie und Psychoanalyse wiederholt versucht wurde.

I. Jugendkulturelle Modernisierungen – einige Phänomene und Beobachtungen

Ein phänomenologisch sich nähernder Blick in die Subjektivität oder eine archäologisch vorgehende Mentalitätsforschung lässt Beobachtungen beschreiben, die als subjektive, lebensgeschichtlich sich herausbildende kulturelle Tendenzen, als Selbsterfahrungen und Eigenwelten für das Zusammenleben und Lernen von Bedeutung sind. Das sind nicht nur jugendkulturelle Modernisierungen von einigen wenigen Kindern, Jugendlichen (und auch Erwachsenen) aus sozial-kreativen Mittelschichtfamilien, sondern als fünf Tendenzmarkierungen in der Generationenfolge zu verstehen, die viele gesellschaftlichen Milieus erreichen und in sie hinein diffundieren.

1. Medialisierung mit all ihren Ambivalenzen meint: Die Allgegenwart der Medien, die Mediensozialisation und Kommerzialisierung des Lebens der jungen Generation haben ihre Bedeutung als „neue“ Dimension der Subjektentwicklung und -ausstattung mit einer noch kaum begriffenen Tiefenwirkung und all ihren symbo-

lisch und ästhetisch aufgeladenen Ausdrucks- und Erlebniswelten. Mit den technischen Apparaten, die zur Verfügung stehen und in den Alltag eingebaut werden, steigt auch – als Chance und Möglichkeit – der individuelle Handlungsspielraum. Die Subjekte können mehr gestalten, sie erfahren technikbezogene Anerkennung und Wertschätzung in den Peers; es ist weniger geregelt und kommt zu einem Rückzug der Institutionen. Man könnte sagen, dass die technischen Ausstattungen (Handy, Netz und Computer) zu wichtigen Sozialisationsgrößen in jugendkulturellen Eigenwelten z.B. als veränderte Verabredungskulturen und Interaktionsmuster werden.

2. Thematisierung mit all ihren Ambivalenzen meint: Durch die Angebote der Medien lösen sich die Trennschärfe innerhalb und zwischen den Generationen, die Grenzen von Scham und Intimität, von innen und außen und von öffentlich und privat tendenziell auf. Das Private und Intime wird in immer neuen Varianten geradezu spiralförmig inszeniert, thematisiert und ist öffentlicher Selbstreflexion preisgegeben. Die junge Generation nimmt an Inszenierungen, den Erwachsenenenerfahrungen und deren „Geheimnissen“, an allem Geschehen in der Welt teil – ob Katastrophen, Kriege, Gewalt, Tod, Sexualität, Privatsphäre oder Intimität.

3. Informalisierung mit all ihren Ambivalenzen meint: Viele traditionelle Regeln, Konventionen und Reglementierungen im Zusammenleben und Zusammensein, im So-Sein von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, der Geschlechter, von Untergebenen und Vorgesetzten (in den pädagogischen Beziehungen) haben sich – im Prozess der Enttraditionalisie-

rung des Alltagslebens – im privaten wie im öffentlichen Leben tendenziell verändert. Es herrschen bzw. es gibt weniger Eindeutigkeiten, Gewissheiten und Anbindungen wie auch Grenzen für die Lebensgestaltung – mit wem man wohnt, wen man liebt, was man glaubt, welche persönlichen Abneigungen und Vorlieben man hat, wie man sich (z.B. sonntags) anzieht, sich (z.B. gegenüber Lehrern) verhält, wo man (in seiner Freizeit) hingehet, mit wem man sich trifft (befreundet sein darf), was man liest, was man bei bestimmten Anlässen empfindet und fühlt, wie man sich ein Bild von der Welt verschafft, welche Wünsche man hat und wie man sie sich erfüllt, welche Erfahrungen man machen soll und wie man sie verarbeitet, welchen Beruf man wählt. Alte Normen fallen weg und die Jugendlichen müssen selbst entscheiden und eigene Normen schaffen. Sie sind zum „Planungsbüro der eigenen Biographie“ geworden mit all ihren Freiheiten, neuen (Leistungs-) Zwängen und Erfahrungen. „Nichts ist mehr selbstverständlich so, wie es ist, es könnte auch anders sein; was ich tue und wofür ich mich entscheide, erfolgt im Bewusstsein, dass es auch anders sein könnte und dass es meine Entscheidung ist, es so zu tun“ (Keupp u.a. 1999, 56). In einer pluralisierten Alltagswelt weiß man – in vielen Situationen – nicht mehr so genau, was und welche Entscheidungen, Überzeugungen und Lebensführung normal, richtig und falsch sind.

4. Subjektivierung mit all ihren Ambivalenzen meint: Die Aneignung von Welt hat sich enttraditionalisiert und subjektiviert, und dies ist wiederum mit einer spezifischen Form des Selbstausdrucks, der Selbstbeziehung bzw. Selbstbezüglichkeit verbunden. Subjektivierung darf nicht

als ein Subjektivismus missverstanden werden, sondern immer als kommunikativer und tätiger Sozial- und Weltbezug (Mitsein mit anderen) in der Alltäglichkeit und bezogen auf Lebenszusammenhänge, in der sich die Jugendlichen befinden. Die Innenwelt, der „innere Kommunikationsraum“ (Honneth) wird zum Sprechen gebracht und ist permanent präsent. Mit diesem neuen reflexiven Selbstverhältnis blickt die junge, aber auch die mittlere Generation auf und in die Welt, indem sie gleichzeitig auf und in sich selbst blickt und ihr Innenleben mit seinen Gefühlen, Affekten und Befindlichkeiten zum Referenzsystem macht.

5. Mit Ritualisierung und Emblematisierung im Alltag von Jugendlichen ist auf einen weiteren – wiederum ambivalenten – kulturellen Modernisierungsaspekt hinzuweisen. Übergangsrituale, Embleme und Selbst-/ Körperinszenierungen haben – darauf ist in der Forschung wiederholt hingewiesen worden – zur Bewältigung von Statuspassagen, Entwicklungsaufgaben und Krisen im Prozess des Erwachsenwerdens eine herausragende Bedeutung; und sie spielen auch im pädagogischen Alltag eine Rolle. Die gesellschaftliche Entritualisierung der Jugend ist ambivalent, und sie geht einher mit Bedürfnissen nach (neuen) rituellen Zeremonien und Übergangsritualen im Jugendalter. Sie scheinen in unsicheren und unübersichtlichen Zeiten mit dem Bedarf nach Ordnung und Gewissheit, Orientierung und Sicherheit mit all ihren Paradoxien zuzunehmen; dabei werden Jugendlichkeit, Jugendsemantik und ästhetisierte Lebensstilmuster selbst zum Ritual. Rituale haben Relevanz für die Identitätsbildung und die entwicklungs-fördernde Strukturierung der Biogra-

phien (Soeffther 1995, Griese 2000). Diese können mehr rigide, ethnozentrisch und fundamentalistisch oder auch mehr diskursiv, universalistisch und weltbürgerlich sein. Jugendliche können Rituale und Zeichen wählen, selbst kreieren und produktvermittelt aus den Medien übernehmen; dazu gehören z.B. Aufnahme- und Abschiedsrituale, Markierung von Zugehörigkeit (Outfit, Frisur, Kleidung etc.) oder auch Abifeiern, Mutproben und Regelübertretungen. Hier ist u.a. die Frage, welche Rolle den Pädagogen – als „rituellen Begleitern“ mit „stützenden Übergangsritualen“ – in diesen eigenen jugendlichen Welten zukommen kann bzw. soll, deren Bedeutung und Ausdrucksformen ihnen vielfach fremd sind.

2. Jugendkulturelle Gesellungsformen und ihre Bedeutung für die Jugendphase und das Erwachsenwerden

Bilanziert man zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Erkenntnisse der Jugendforschung und deren Debatten, dann zeigen bekannte Stichworte den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturveränderungen und dem zugehörigen Wandel (Destandardisierung, Entstrukturierung) der Jugendphase. Mit dem sozialen und kulturellen Wandel der Gesellschaft gehen auch generationelle Umbrüche der Milieus, Verschiebungen der Mentalitäten und Einstellungen im Wechsel der Generationen einher. Aufgrund der gewaltigen Umbruchprozesse und Beschleunigungen ist die junge Generation in ihrer möglichen Lebenszeit vor Aufgaben (Identitätsarbeit) mit all ihren Chancen und Risiken gestellt wie noch keine

Generation zuvor (Keupp u.a. 1999). So haben wir durch Ökonomie und Kapital, Medien und Technologien z.B. eine Situation, dass heute etwa ein Drittel der jungen Generationen in den europäischen Staaten mobil ist bzw. sein muss, und der Anteil von Menschen, die in grenzüberschreitende Wanderungsprozesse (Mobilität bezogen auf Arbeit, Wohnen etc.) mit all ihren Folgen einbezogen sind, wird künftig weiter wachsen. Die komplexen Diagnoseangebote sind in den letzten Jahren als Subjektivierungs-, Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Medialisierungs-, Globalisierungs- und Kommerzialisierungsprozesse mit all ihren Ambivalenzen vielfach vorgetragen und empirisch belegt worden. Wenn im Folgenden über die veränderte Bedeutung bzw. den Bedeutungszuwachs von ausdifferenzierten jugendkulturellen Gesellungsformen im (mehr oder weniger) spannungsvollen Übergang vom Kind zum Erwachsenen nachgedacht wird, dann sei hier auf zweierlei hingewiesen: erstens die triviale Einsicht in die Sozialität und Zeitlosigkeit – aller Modernisierungsdiagnostik zum Trotz – der elementaren sozialen Beziehungen. Die unentrinnbare Eingebundenheit und dialektische Verwobenheit in Beziehungen ist konstitutiv für die Entwicklung des Selbst und der Individualität. Diese sich historisch-empirisch immer wieder neu herausbildende Gesellschaftlichkeit des Menschen verweist wiederum auf die Macht elementarer sozialer Prozesse und Kulturen (man könnte auch sagen kollektiver Vorgaben und Rückbindungen, Zwänge und Herkunftsbindungen), denen sich niemand entziehen kann. Darauf ist nachdrücklich hinzuweisen, weil bei dem vielfach verkürzten und oberflächlichen „Individualisierungsge-

rede“ das Gesellschaftliche schlichtweg vergessen wird. Auch wenn sich Altes (alte Prozesse und Strukturen) tendenziell auflöst, so stellt sich auch Neues (neue Prozesse und Strukturen) gesellschaftlich, sozial und kulturell erneut her bzw. wird hergestellt – das deutet gleichzeitig die Offenheit der Zukunft mit ihren Ungewissheiten an. Zweitens sei auf die Übergangsriten (rites de passages) von der Kindheit ins Erwachsenenalter hingewiesen, denen sich die junge Generation mit vielfältigen Übungen und Prüfungen zustellen haben. Dabei pendeln die Individuen in den ökonomisch-gesellschaftlichen Anforderungen nach neuen Anpassungen, Flexibilität und Umlernen zwischen Offenheit der Biographie in Habitus, Lebensweise und Orientierung auf der einen Seite und Zielstrebigkeit der Biographie in Richtung Examen, Beruf und feste Partnerschaft (Ehe) auf der anderen Seite.

Jugendkulturelle Gesellungsformen und Eigenwelten sind in den Kontext von gesellschaftlichen Entwicklungen und Wertewandel eingebunden, letztere lassen sich – verbunden mit Zukunftsungewissheiten – nicht mehr rückgängig machen. Die strukturellen Vorgaben mit ihren institutionalisierten Ideologien (z.B. der erodierende Wohlfahrtsstaat, als Entstaatlichung, Privatisierung und Selbstständigkeit) verändern die Realität mit einem neuen verwobenen Spannungsfeld: Auf der einen Seite steht die Klassengesellschaft und auf der anderen die reflexive Moderne; auf der einen Seite die Sorge des Einzelnen um sich selbst und auf der anderen Seite die solidarische Aufmerksamkeit für die anderen; auf der einen Seite die individualisierte Selbstständigkeit auch in Bildung und Jugendhilfe, auf der anderen Seite ein „Aufwachsen

in öffentlicher Verantwortung“ (so der Elfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2002); auf der einen Seite ein Bedürfnis nach Moral, auf der anderen Seite nicht mehr ein zuverlässiges Koordinatensystem aus Erlaubtem und Untersagtem, weil Beschränkungen des eigenen Handelns zu entwickeln und zu begründen zur Sache des Einzelnen wird. Ein neuer Kapitalismus nimmt Konturen an und Hondrich (2001) formuliert als Großdiagnose: „Die Ethik des Christentums lässt sich nicht mehr rückgängig machen, die Aufklärung nicht, Nationalstaat und Demokratie nicht, das Scheitern der Demokratie am Nationalsozialismus und Staatssozialismus nicht, das Scheitern von Nationalsozialismus und Staatssozialismus an den westlichen Demokratien nicht, die Industrialisierung nicht, der Sozialstaat nicht, die Atombombe nicht, der Computer nicht, Aids nicht, das Vorsorgewissen gegen Aids nicht, die Scheidungsraten nicht... all diese – und unzählige weitere – Herkünfte, die nicht vergangen, sondern höchst gegenwärtig sind, grenzen das ein, was in Zukunft möglich und unmöglich sein wird“ (S. 184 f.). Weiter schreibt er, dass wir im Wissen mit Risiken und Folgen leben, „dass man nicht weiß, wie die Dinge in Zukunft liegen werden; und wissend, dass die eigene Eingriffsmacht begrenzt ist“ (S. 200).

Der Zusammenhang von sozialstrukturellen Kategorien und beschleunigten Prozessen wie Individualisierung, Medialisierung und Entstrukturierung deutet als Chiffre die Transformationsprozesse an, mit denen die junge Generation konfrontiert ist. Verändert haben sich u.a. der Modus der Vergesellschaftung, die Jugendkulturen als kulturelle Praxen auf Zeit und die Bedeutung von Lebensstilen

als Chiffren der Identitätssuche. Sie sind nach Ziehe (2002) sozialisatorisch an die Stelle von Tradition und kultureller Überlieferung getreten. Aus den Modernisierungsdiagnosen ist für unseren Zusammenhang vor allem auf fünf allgemeine Tendenzen hinzuweisen:

1. Jugendkulturen haben ihre historische – soziale, kulturelle und generationelle – Dimension (als Protest, Dissidenz, Polarisierung, Mythos und Avantgarde) weitgehend verändert. Sie sind nicht mehr in erster Linie Sub- oder Gegenkulturen, sondern eigenständige (vielfach medienvermittelte) Kulturformen und auf „Verschleiß“ angelegt. Sie sind nun als Sinnbilder des Übergangs in den Phasen des Übergangs (und der Trennungen) zu verstehen und ihrem Charakter nach – bei aller Beharrlichkeit gesellschaftlicher Strukturen – individualitäts-, stilbezogen (nicht mehr sozialmilieuspezifisch) und transitorisch; sie sind verblinden mit vielfältigen Übergängen und begrenzter Tiefenbindung.
2. Jugendliche suchen bei ihren Fragen, „was sie selbst sind“ und bei ihren Wünschen, „wie sie gesehen werden wollen“, Aufmerksamkeit und Anerkennung unter Gleichaltrigen (und bei Erwachsenen). Die Selbstvorstellungen sind offen, sie können wechseln und sind als (offener, auch chaotischer) Suchprozess („etwas“ aus sich zu machen, Gefühle zu binden, Sinn zu entwickeln, Kompetenzen zu erwerben) vielfach von Ambivalenzen, Unsicherheiten und Erkundungen geprägt. Die subjektiven „Mikropolitiken“ um Identität, Anerkennung, Geltung und Abgrenzung werden in den jugendkulturellen Aktivitäten und Interaktionen (mit ihren internen Normierungen) ausgetestet; sie bieten hierfür Raum – auch als kulturelle Nischen für „heimatlose“ Gefühle. Das Engagement und Mitmachen in Cliquen, Szenen und Kulturen sowie die Stilisierung und Inszenierung sind typischerweise (in der Regel) von begrenzter Dauer und Stabilität; aber die „Sache“, die „Stimmung“ und die „Gemeinschaft“, um die es immer geht, haben für das „geschützte“ Entwerfen und die Anerkennung von unterscheidbaren Selbstbildern eine wichtige Bedeutung und Funktion.
3. Die „Jugend der (Post)Moderne“ muss – im epochalen Horizont reflektiert – ohne das ‚antike Glück‘, die ‚christliche Transzendenz‘ und den falschen Trost von ‚philosophischen Systemen‘ auskommen. Sie muss jenseits solcher großen Vorgaben mit ihren Versprechungen und von selbstverständlichen Erklärungsroutinen ihre Identität, Biographie und ihren Sinn – im Rahmen gesellschaftlicher Vorgaben und Zumutungen sowie einem beständigen Stilwandel der Jugendkulturen (im Zugriff von Markt und Massenmedien, Mode- und Musikmachern) – selbst „basteln“. Sie muss den „Faden ihres Lebens“ selbst finden oder – wie Keupp u.a. (1999) es genannt haben – „alltägliche Identitätskonstruktionen“ leisten.
4. Die Grenzen und Grenzziehungen zwischen Jugend- und Erwachsensein werden uneindeutiger, die Zäsuren des Übergangs (Rituale, Initiationen, Verbindlichkeiten) verschwimmen bzw. verschwinden; die Verjüngendmachung der Gesellschaft,

deren Versportung und Körperbewusstsein (Zeigelust, Inszenierung und Modellierung) werden allgemein. Jugendkulturen sind als Freizeitszenen weitgehend abgekoppelt von bestimmten Milieus und Schichten, die – ganz nach Bedarf – gewechselt oder verlassen werden können. Die ehemals bewährten Traditionen, der lebenszeitliche Erfahrungsvorsprung und die Wissensbestände wie auch die Deutungsmuster der Älteren relativieren sich; man denke an Medien, Konsum, Moden, Sexualität, Körper, an Anschaffungen, Technik, Geschmack, Urlaub und Zeitverwendung.

5. Mit dem Aufweichen von traditionellen Lebensbindungen (Ligaturen), den vielschichtigen Enttraditionalisierungs- und Entritualisierungsprozessen nehmen die Sinnsuche in experimentellen Formen und die selbst gestalteten Wahlmöglichkeiten mit der Optionenvielfalt an Deutungen und Zeichen (medien- und marktvermittelt) zu. Die produktive Realisierung bzw. orientierende Synthetisierungsleistung dieser hochgradig ambivalenten Situation – der Umgang mit Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten – ist nach Bourdieu (1983) an materielle, soziale und psychische (kreative) Ressourcen gebunden. Fehlen und versagen sie, dann zeigen biographische und gesellschaftliche Gegentrends des Fundamentalismus und Extremismus, wie versucht wird Eindeutigkeiten, Verbindlichkeiten und auch Remythisierungen herzustellen. Verfügt man über eine reiche Ausstattung an materiellen, kulturellen, sozialen und psychischen Ressourcen, hat man Chancen für eine Wahl

demokratischer, offener und aufgeklärter Identitäten; ist man ressourcenarm, läuft man Gefahr, auf defensive, medienvermittelte und atavistische Identitäten zurückzugreifen.

3. Subjektausstattung und (post)moderne Identität

Wie immer Gesellschafts- und Subjekt Diagnosen derzeit ausfallen und man sich positioniert: Konsens ist die strukturell neu erzwungene Geschwindigkeit des Modernisierungsprozesses in den letzten Jahrzehnten mit ihren hochgradig ambivalenten Folgen für die eigene Biographie (Enttraditionalisierung, Selbstverantwortung, Basteln am Lebensentwurf, am Lebenssinn); neu sind folglich die gelockerten Bindungen, die offenen und Ungewissen Biographien. Die Rede von der „reflexiven Biographie“ bis hin zur „Patchwork-Identität“ zeigt den lebenslangen Herstellungsprozess (Passungsarbeit) von Identität (die alltägliche Identitätsarbeit) und als soziokulturelle Phänomene – in psychoanalytischer Perspektive –, dass sich auch die innere Subjektausstattung tendenziell verändert (hat). Die Subjektseite der sozialen und kulturellen Umbrüche und Erosionsprozesse scheint zu sein, dass bisherige „Panzerungen“ und Sozialcharaktere porös werden und sich auflösen (müssen); den ökonomischen und sozialen Deregulierungen folgen psychische Deregulierungen. Man könnte sagen, der „flexible Mensch“ (Sennett) ist die psychische Korrelatform des Marktes, mit dem sich traditionelle Muster der Bindung von psychischer Energie und Affekten auflösen. Die psychische Entstrukturierung (eines stabilen Ichs)

ist die Kehrseite der Globalisierung. Soziale Integration und innere Strukturierung des Menschen werden hochgradig ambivalent und offen; letztere können je nach Bedingungen als ungehemmte Artikulation narzisstischer Wut, als Regression und auch mit borderline-artigen Zügen auftreten – sie können aber auch bei entsprechenden sozialen, kulturellen und psychischen Ressourcen reflexiv gebunden und mit Entwicklungschancen verbunden sein.

In der derzeitigen Diskussion bieten Keupp u.a. (1999), Honneth (2000, 2001), Altmeyer (2000, 2002) und Kernberg (1997, 2002) und auch Castells (2002) weitergehende Ansätze an; sie versuchen unterschiedlich akzentuiert Gesellschafts-/Modernisierungsdiagnosen und Subjektbildung (Identität) zusammenzudenken. In den Reflexionen zum Erziehungssystem thematisiert auch Luhmann (2002) mit seinen systemtheoretischen Überlegungen Aspekte der Subjektconstitution.

1. Nach Keupp u.a. (1999) ist die Identitätsbildung ein subjektiver – im Subjekt stattfindender – Konstruktionsprozess, in dem die Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen. Dies ist in individualisierten Gesellschaften und verlängerten (verzögerten) Zeiten und Prozessen sowie verschwimmenden Grenzen eine „aktive Leistung der Subjekte, die zwar risikoreich ist, aber auch die Chance zu einer selbstbestimmten Konstruktion enthält“ (S. 7). In der zweiten Moderne mit ihren epochalen Veränderungsdynamiken, Modernisierungsprozessen und Umbruchserfahrungen ist es entgegen der industriellen Moderne „durchschnittlich“ nicht mehr selbstverständlich, was Identität ausmacht. Keupp u.a. betonen den Entwicklungsaspekt

von Identität und für die individuelle „Identitätsarbeit“ bieten sie – mit kritischem Blick auf die klassischen, mehr geschlossenen und harmonischen Theorien bzw. Konzeptionen der Identitätsbildung – die Metapher „Patchwork“ als Tendenzmarkierung an.

2. Was immer unter dem bunt schillernden (nicht konsistenten) Begriff (Typus) einer „postmodernen Persönlichkeit“ (nicht zu verwechseln mit dem unverantwortlichen Begriff der „multiplen Persönlichkeit“) zu verstehen ist, Honneth (2000, 2001) nimmt die Herausforderung auf und reklamiert ein modernes Subjektverständnis in psychoanalytischer Tradition. Vordem Hintergrund neuer soziokultureller Ausgangsbedingungen (Enttraditionalisierung), gesellschaftlicher Gegebenheiten und Sozialisationsverhältnisse spricht er – vorsichtig und tastend – von Tendenzen einer „intrapyschischen Pluralisierung der Subjekte“. Nach ihm wächst in der Denktradition der Objektbeziehungstheorie die Tendenz der Subjekte, ein Mehr (und nicht ein Verlust) an inneren Identifikationsmöglichkeiten zuzulassen und zu vergegenwärtigen – gegenüber Zeiten und Bedingungen konventioneller und rigider Rollenschilderungen und Verhaltenszumutungen, aber auch dem normativen Ziel, das Unbewusste in die rationale Kontrolle des Ichs zu bringen. Man könnte auch sagen, es wächst die Tendenz, das psychische Innenleben zu erweitern, zu bereichern und die Individualität bzw. reflexive Identitätsbildung zu steigern. Es entstehen neuere, offene und plurale Selbstverhältnisse und eine intrapsychische Pluralisierung, die wiederum ihren Bezug in den soziokulturellen Veränderungen der Gesellschaft haben: Dazu gehören u.a. freiere Erziehung

und soziale Erfahrungen, Sexualität (sexuelles Probehandeln), Kontakt mit fremden Lebensformen, Teilnahme an unterschiedlichen Lebensmilieus.

Das erwachsene Selbst wird gesteuert durch Abbildungen von Beziehungsmustern/-sequenzen, gekoppelt mit den (damals) zugehörigen Affekten, mit Erwartungen an sich selbst und die Umwelt, mit Annahmen über die Welt. Der Prozess des sich herausbildenden Selbst ist nicht starr gebunden, aber verwoben mit dem kindlichen Mikrokosmos, und er ist verbunden mit einem Zuwachs an Freiheit, den Gewinn entscheiden zu können, statt inneren Zwängen zu unterliegen. Honneth sieht in der objektbeziehungs- und anerkennungstheoretischen Tradition der Psychoanalyse die Instrumentarien, um die (neuen) Herausbildungen des psychischen Innenlebens zu begreifen – und zwar nicht als Selbstgegebenheit des Subjekts oder vorsoziale Natur des Menschen, sondern verstanden als ein konfliktreicher Vorgang (Prozess) der Verinnerlichung von externen (eben neuen, pluralen, offenen) Interaktionsmustern und dabei komplementär intrapsychisch eine Art erweiterten Kommunikationsraum. Dabei ist eine Bereicherung (Differenzierung) des Ichs mit gedacht.

3. Altmeyer (2000, 2002) thematisiert mit narziss- und objektbeziehungstheoretischen Überlegungen die „Identitätskonstituierung heute“ als einen sich ständig erneuernden Prozess, in dem externe Impulse (Umwelteinflüsse), Einflüsse, dialogische Kontakte und Erfahrungen (man könnte auch sagen Vergesellschaftungszwänge) intern (reflexiv) plausibel und (nach normativen Leitlinien) Sinn gebend, an seine Biographie anschließend verarbeitet werden.

Die Bildung der Identität und des Selbst hat wesentlich zu tun mit den Interaktionen mit der sozialen Umwelt (Repräsentation von Erfahrungen) und mit einem Spiegelungsprozess im Ich. Dabei ist die Psyche bzw. das Seelenleben nicht als ein Beziehungskonstrukt, sondern als komplexe und dynamische Arbeit mit strukturtheoretischem Hintergrund zu verstehen, die als gelingender Prozess zu Integrität, Autonomie und Unverwechselbarkeit führt. Dieser „Ichblick auf etwas“ als eine spezifische Subjektivität konstituiert eine bestimmte Objektivität. Vieles ist gesellschaftlich und biographisch im Umbruch und daraus kann Neues entstehen, oder aber es wird an alte Stereotypen geklammert. Nach Altmeyer zielt jugendliche Selbstbezogenheit als Spiegel auf das Echo der anderen (der Peers). Die Genese des Selbst, der individuellen Persönlichkeit wird nicht (mehr) als eine (kausale) Folge von Triebchicksalen verstanden, sondern als Teil eines komplex verschachtelten, auf vielfältige Weise rückgekoppelten Interaktionsprozesses.

4. Kernberg (1997) hat das Verhältnis von Trieb und Affekt neu zu fassen versucht. Nach ihm sind Triebe als psychische Bildungen bzw. psychische Selbst- und Objektrepräsentanzen (Vorstellungen und Affekte) zu fassen – also gerade nicht biologisiert. Als psychophysiologische Instinktmuster kommt den Affekten eine Brückenstruktur zwischen biologischen Instinkten und psychischen Trieben zu. Kernberg (2002) setzt bei internalisierten Objektbeziehungen nach wie vor auf die „Beziehung zwischen Trieben und Affekten“ (S. 7). Es geht ihm um die Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen in der Form eines Selbstbildes oder einer Selbstreprä-

sentanz, die mit dem Objektbild oder einer Objektrepräsentanz interagiert. Die Persönlichkeitsstruktur ist mit den Schicksalen der internalisierten Objekte wie auch den Triebchicksalen eng verknüpft, und diese innere Struktur reproduziert danach in der intrapsychischen Welt sowohl reale als auch phantasierte Beziehungen mit bedeutsamen anderen. Die Objektbeziehungstheorie bietet nach Kernberg eine „Konzeption der Identifikation als einer Reihe von Internalisierungsprozessen, angefangen von den frühesten Formen der Introjektion bis hin zur eigentlichen Identifikation und zur Entwicklung einer komplexen Identität. Jeder einzelne Schritt schließt die Internalisierung sowohl von Selbst- als auch von Objektrepräsentanzen und ihren affektiven Interaktionen auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen mit ein“ (S. 30). Damit versucht er erneut eine Integration von Objektbeziehungstheorie, Triebtheorie und Affektforschung (die Verbindung von Trieben und Objektbeziehungen) auch für das innere Wachstum und Identitätsentwicklung fruchtbar zu machen.

5. In funktional differenzierten Gesellschaften besteht nach Luhmann (1996, 2002) die „innergesellschaftliche Umwelt der Funktionssysteme hauptsächlich aus anderen Funktionssystemen“ (S. 124) mit Beziehungen, die durch strukturelle Kopplungen, mit Paradoxien verbundenen Kopplungsmechanismen und symbiotische Mechanismen konkretisiert werden; und auch für das Erziehungssystem gilt die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz. Individuen sind mit ihrem Erleben, Denken und Handeln – und das heißt auch Erziehung und Bildung, die ja darauf einwirken – für Luhmann kein Element oder Bestandteil sozialer

Systeme, sondern als psychische und organische Systeme in der Umwelt sozialer Systeme situiert. Subjekte und Individuen sind hoch komplexe Tatbestände der nicht-sozialen Umwelt mit all ihren Erlebnis-, Denk- und Lernprozessen, ihren Biographien, Lebenspraxen und Lebensentwürfen. In systemtheoretischer Perspektive geht Luhmann (2002) davon aus, dass „psychische Systeme selbstreferentielle, operativ geschlossene, eigendynamische Systeme“ (S. 36) sind, und dass Personen durch Sozialisation und Erziehung „entstehen“ bzw. diese sich auf die Personenwerdung bzw. die „Genesis von Personalität“ (S. 38) von Menschen beziehen. Sozialisation ist für ihn immer Selbstsozialisation und ein Prozess, der über Handlung und Nachahmung laufen kann. Demgegenüber ist Erziehung ein gesellschaftlicher Prozess, der mit der Absicht des Erziehens in Interaktionen zu realisieren versucht wird. Autopoiesis heißt für das Erziehungssystem, dass es „nur pädagogisch relevante Operationen verwenden kann und diese in einem rekursiven Netzwerk solcher Operationen selbst erzeugt“ (Luhmann 2002, 114).

6. In dem zweiten Band seiner Trilogie zum Informationszeitalter geht Manuel Castells (2002) der Frage der Macht in der Netzwerkgesellschaft in den globalen Netzen nach und entfaltet die Spannung zwischen „dem Netz und dem Selbst“. Dabei entwickelt er u.a. drei Leit motive, zu denen die Entwicklung pluraler Patchworkidentitäten im Zeitalter technologischer und ökonomischer Globalisierung gehört. Castells unterscheidet dann in der Entwicklung pluraler Identitäten in Folge gesellschaftlicher Modernisierungen sowie in Reaktion darauf drei Dimensionen: die legitimierende Identität, die Wi-

derstands- und die Projektidentität. Und schließlich bietet er als drittes Motiv die „Gegenkräfte“ an, die Gemeinschaft, Identität und Sinn vermitteln und so „in diesen wirren Zeiten persönliche Sicherheit“ geben.

4. Folgerungen für Lernen, Bildung und politische Bildung

Für Lernen, Bildung und politische Bildung ergeben sich m.E. mehrere Folgerungen, auf die hier mit sechs Anmerkungen hingewiesen werden soll. Diese werden mit der gebotenen Vorläufigkeit markiert, weil mit den skizzierten Tendenzen und Modellvorstellungen ein intrapsychischer Differenzierungsprozess und Bild von vermittelter Subjektwerdung angedeutet ist, dessen fruchtbare – auch pädagogischen – Konsequenzen erst noch herauszuarbeiten wären.

1. Generationendifferenz ist in der Pädagogik, Jugendarbeit und politischen Bildung im Zeitbezug wiederholt thematisiert worden und damit ist auch ein „cultural lag“ markiert, das als ein nicht auflösbares und basales, aber immer wieder konkret zu definierendes und neu zu bearbeitendes Phänomen zu konstatieren ist. Gerade in den letzten Jahren gibt es eine erneute Vergegenwärtigung von Generationenverhältnissen und Generationenbeziehungen in der Pädagogik und Gesellschaft. Im Zeitbezug ist immer wieder neu zu klären, wie sich das cultural lag historisch ausformt – heute im Kontext der kulturellen Modernisierung, der alltagskulturell und medial vermittelten Vergemeinschaftungen und der veränderten, gesellschaftlich-vermittelten Subjektausstattung – und was das für die Diagnose und zu ziehenden

Folgerungen von Lehr-/Lern Verhältnissen und die pädagogische Praxis bedeutet.

2. In der Pädagogik und damit auch in der politischen Bildung wäre der Blick, wenn die individuelle Psyche (das Innenleben der Subjekte) intersubjektivitätstheoretisch – als produktiver Vorgang der Verinnerlichung von Interaktionsbeziehungen und affektiven Bindungserfahrungen, im Spannungsfeld von Interaktionsmustern und Internalisierung – zu verstehen bzw. vermittelt ist, auf die lebensgeschichtlich erfahrenen und gelernten Interaktionsbeziehungen sowie Mentalisierungs-/Beziehungsmuster zu richten. Damit hätten Pädagogik und politische Bildung als mehr oder weniger strukturierte Objektbeziehungen, Kommunikationsbeziehungen und aufklärende Sozialisationsvorgänge - und damit als „Teil von Welt“ – ihre Bedeutung in den komplizierten Wegen der Vergesellschaftung und Individuierung der Subjekte. Sie tragen als „wohl wollende andere“, „Momente der Begegnung“, Teil der „Objektumgebung“ und als interaktive Episoden (sowie als vorübergehende Bindungsfiguren) mit ihren interpersonalen Erfahrungen zur inneren Ausstattung (mit mentalen Repräsentationsstrukturen) der jungen Generation bei, um mit (möglichst) positiven Erfahrungen die notwendigen Ablösungen, Übergänge und Entwicklungsanforderungen – hier mit Blick auf politische Orientierungen und Kompetenzen – produktiv meistern und steuern zu können.

3. Wenn das Selbst in seiner Entwicklung der Spiegelung und des Echos bedarf, dann stehen die Pädagogik und politische Bildung im Spannungsverhältnis zur Medialisierung der Welt, weil das Medium Fernsehen bzw. die Welt der Medien

tendenziell – wie viele Kinder- und Jugendsendungen zeigen, in denen das Private öffentlich wird und Grenzen sich auflösen – zum Spiegel werden. Dies kommt dem Bedürfnis nach öffentlicher Spiegelung entgegen, weil sich hier das Private reflektiert und die intersubjektive Kehrseite der Selbstbezogenheit (sich zeigen, gesehen werden, aufmerksam machen, beachtet werden, etwas darstellen und bewundert werden) wieder findet. Aber dieser mediale (inszenierte) Spiegel hält und löst nicht ein, was er verspricht – weil er lediglich „schöner Schein“ ist. Aufgabe der Pädagogik und politischen Bildung wäre es, über den Spiegelungsbedarf bei und die Beziehungsangebote gegenüber Jugendlichen nachzudenken – weil eben das Eigene im Spiegel der anderen entsteht.

4. Bei den skizzierten kulturellen Verschiebungen setzen sich neue Wege des Wahrnehmens und Verstehens durch. Eine medial vermittelte Wirklichkeit, in der rasante Bildfolgen, das Entziffern von Signalen und die frühe Aufnahme von Bildern und Zeichen im Zentrum stehen, hat eher „Oberfläche“ statt „Tiefe“ zur Folge. Schnelllebigkeit und Zeichenwelt, das Leben mit Bildern und Tönen sind kultur- und medienindustriell vermittelte Erfahrungen der jungen Generation, denen sie gleichzeitig einen spezifischen Eigensinn geben, und die sie eigeninitiativ und aktiv mitgestalten – denen die meisten Älteren aber eher fremd gegenüberstehen. In einer neuen komplexen Zeichenhaftigkeit sind Hören und Sprechen bevorzugte Ausdrucksmittel, und es wird weniger gelesen und geschrieben. Baacke (1993) hat von einem Wechsel vom „Appell-Verhalten“ hin zum „Ausdrucks-Verhalten“ gesprochen. Nach dem letzteren Modell will, wer

sich ausdrückt, mit sich selbst, seiner Selbstverwirklichung und Darstellung (Spiel, Ironisierung, Ästhetik) und weniger mit der Überzeugungskraft der Sprache und des Arguments zu tun haben. Man könnte sagen, dass die Struktur und Originalität des eher postmodernen Diskurses im Geltenlassen anderer und der gleichzeitigen Ich-Zentrierung liegt. Jugendliche müssen nicht mehr pädagogisch und politisch behutsam in die Wirklichkeit eingeführt werden, weil sie in vielen Lebensbereichen – mode-, medien-, musik- und jugendkulturellkompetent – hohe Ansprüche stellen und Bescheid wissen. Damit entziehen sie sich „freundlich-distanzierend“ einer exterritorialen Pädagogik (Kultur und Politik) und die fortschrittliche pädagogische Idee der Selbstmotivierung ist für die Pädagogen mit der Anstrengung verbunden, „etwas zu wollen, was die Jugendlichen wollen sollen“ (Ziehe 2002).

5. In neueren Publikationen und der „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums (2002) wird auf Formen des informellen Lernens, der informellen Bildung bzw. des „wildern Lernens“ (Böhnisch/Schroer 2001) in Cliques, Szenen, mit Medien, im Selbststudium, in Familie, Verbänden, kommerziellen Angeboten – im Schatten des formalisierten Lernens, des Wissens und Könnens – hingewiesen. Dieses gilt es im Zeichen jugendkultureller Modernisierungsprozesse und der Bedeutung von Gesellschaftsformen neu zu entdecken, sichtbar zu machen – dann zu bewerten und zu fördern. In neueren Publikationen (u.a. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002) und in der „Streitschrift“ des Bundesjugendkuratoriums werden das Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe akzentuiert, die Potenziale und Bedeutung der „informellen

Bildung“ im Alltag von Familie, in Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit hervorgehoben (auszugsweise in: neue praxis, Heft 1/2002, S. 3–9). Scherr (2002) und Lindner (2002) deuten den Paradigmenwechsel in der Jugendarbeit an, indem sie deren eigenständigen Bildungs- bzw. Profilauftrag begründen und vor einem verkürzten Bildungsbegriff warnen. Er steht für Scherr für Subjekt-Bildung und auch eine realutopische Zielsetzung, und Lindner betont die Bedeutung der Offenheit und Ungewissheit von Bildungsprozessen. Im eigensinnigen Prozess des sich bildenden Subjekts (der auf Selbstbildung zielt) wird auf den Zusammenhang und das Zusammenwirken der drei Formen, der „formellen“, „nichtformellen“ und „informellen“ Bildung (Bildungsorte, -situationen) mit ihren jeweiligen Potenzialen verwiesen und für ein neues Verhältnis bzw. Zusammenspiel von Bildung und Jugendhilfe plädiert. Bildung vollzieht sich gerade nicht nur in vorstrukturierten und geplanten Angeboten, weil sie sich an allen Orten und durch vielfältige Erfahrungen gerade auch in der Jugendhilfe (in Jugendarbeit, Kultur und Kindergarten, in Beratung, Familienhilfe und Therapie, in sozialen Gruppen, Peers und Begegnungen mit Menschen) ereignet.

6. Pädagogische Klugheit (sregeln) wie Augenmaß und „Takt“, (ein alter Begriff aus der Reformpädagogik) in der Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses (und auch Taktgefühl zwischen den Generationen) neu in den Blick zu nehmen, meint die pädagogische Fähigkeit der Älteren, zum angemessenen Zeitpunkt zu reden oder zu schweigen, einzugreifen oder nicht einzugreifen – das ist eine Seite des Bildungsprozesses. Die andere Seite ist das

gemeinsame und einladende Eingehen auf die Herausforderungen durch die Dinge bzw. Sachverhalte, weil in der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Herausforderungen der Welt sich auch das neuzeitliche Ich (als Leben und Verstehen) konstituiert. Dabei sind konzeptionelle Begründungen und berufsmoralische Maximen – auf die hier nicht näher eingegangen werden kann – für eine „gute“ und „anspruchsvolle“ Pädagogik und Jugendarbeit unerlässlich; beide gehören traditionell zum Ausweis und Maßstab pädagogischer Qualität und professioneller Leistung.

Literatur

- ALTMAYER, MARTIN 2000: Narzissmus und Objekt. Göttingen
- DERS. 2002: Im Spiegel des Anderen. In: deutsche Jugend, Heft 4, S. 162-169
- BAACKE, DIETER 1993: Jugend und Jugendkulturen. Weinheim und München
- BÖHNISCH, LOTHAR/SCHROER, WOLFGANG 2001: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München
- BOURDIEU, PIERRE 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen, S. 17–43
- BUNDESJUGENDKURATORIUM 2001: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe (hrsg. vom BMFSFJ). Bonn (auszugsweise abgedruckt in: neue praxis, Heft 1/2002, S. 3–9)
- CASTELS, MANUEL 2002; Das Informationszeitalter, Band 2: Die Macht der Identität. Opladen
- GRIESE, HARTMUT 2000: Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Münster
- HONDRICH, KARL-OTTO 2001: Der Neue Mensch. Frankfurt/M.

- HONNETH, AXEL 2000: Objektbeziehungstheorie und postmoderne Identität. In: Psyche, Heft 11, S. 1087–1109
- DERS. 2001: Facetten des vorsozialen Selbst. In: Psyche, Heft 8, S. 790–802
- LINDNER, WERNER 2002: Kinder- und Jugendarbeit in der „Wissensgesellschaft“. In: deutsche Jugend, Heft 7/8, S. 319–326
- LUHMANN, NIKLAS 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, N./
- SCHORR, K. E. (HRSG.): Zwischen System und Umwelt: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., S. 14–52
- DERS. 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- KERNBERG, OTTO F. 1997: Wut und Haß. Über die Bedeutung von Aggressionen bei Persönlichkeitsstörungen und sexuellen Perversionen. Stuttgart
- DERS. 2002; Affekt, Objekt und Übertragung. Gießen
- KEUPP, HEINER U.A. 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg
- MÜNCHMEIER, RICHARD/OTTO, HANS-UWE/RABE-KLEBERG, UTA (HRSG.) 2002: Bildung und Lebenskompetenz. Opladen ,
- SCHERR, ALBERT 2002: Jugendarbeit in der Wissensgesellschaft. In: deutsche Jugend, Heft 7/8, S. 313–318
- DERS. 2002: Soziologische Systemtheorie als Grundlage einer Theorie der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 3, S. 258–268
- SENNETT, RICHARD 1998: Der flexible Mensch. Berlin
- SOEFFNER, HANS-GEORG 1995: Die Ordnung der Rituale. Frankfurt/M.
- ZIEHE, THOMAS 2002: Öffnung der Eigenwelten – Bildungsangebote und veränderte Jugendmentalitäten. In: kursiv, Heft 1, S. 12–17
- Quelle: Benno Hafeneeger: Lernen, Bildung und politische Bildung im „cultural lag“? Möglichkeiten und Grenzen kultureller Anschlussfähigkeit. In: G[esellschaft für] P[olitikdidaktik und politische] J[ugend- und] E[rwachsenenbildung] (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/ Ts. 2003 [Wochenschau], S.86–100

Rudolf Tippelt, Manuela Pienäß: Jugend und Gesellschaft

Etappen der Jugenddebatte in der Bundesrepublik Deutschland

Nachdruck aus: Politische Bildung Heft 4, Jg. 34, 2001: Jugend und Politik. Jugenddebatten – Jugendforschung – Jugendpolitik. Schwalbach/ Ts. [Wochenschau], S. 9–24

1. Einleitung

Die Etappen der Jugenddebatte waren auch Markierungspunkte für eine manchmal zweifelhafte Typisierung von Jugendgenerationen. Seit vielen Jahrzehnten finden die Beziehungen zwischen den Generationen hohe Aufmerksamkeit. Damit ist nicht nur das Verhältnis von Eltern und Kindern innerhalb der Familie gemeint, auch das Verhältnis zwischen den Jüngeren und den Älteren in der Gesellschaft wird über den Generationenbegriff bestimmt. Sicher ist der Begriff der Generation nicht eindeutig zu fassen. Der hier von uns verwendete Generationenbegriff geht davon aus, dass zu einem bestimmten historisch-kulturellen Zeitpunkt die jeweils Gleichaltrigen relativ ähnliche Erfahrungen machen. Diese Erfahrungen beziehen sich auf den ökonomischen, den politischen, den sozialen, den kulturellen Bereich der Gesellschaft. Bereits Karl Mannheim (1928) hatte dargestellt, dass gleiche zeitgeschichtliche Erfahrungen immer einen Rahmen für die Verarbeitung von Wirklichkeit schaffen, der letztlich auch die Erziehung und Sozialisation der nachwachsenden Kinder und Jugendlichen in immer neuer und spezifischer Weise prägt.

Einschneidende und alle Lebensbereiche beeinflussende Ereignisse grenzen die Generationen voneinander ab. Die Veränderung des Lebensstandards, die Gewöhnung an demokratische Spielregeln, die neuen und längeren Bildungserfahrungen, aber auch die in den 50er Jahren noch von kaum jemandem erwarteten ökologischen Gefahren, die Allgegenwärtigkeit der Weltkatastrophen, die durch die Verbreitung der Medien in die Wohnzimmer geliefert werden, ein hemmungslos werdender Kommerz und Konsum etc sind solche Veränderungen, die sich selbstverständlich auf Einstellungen und auch Verhaltensweisen auswirken.

In der demographischen Forschung wird sogar jeder Jahrgang speziell gefasst und es wird davon ausgegangen, dass die jeweiligen Jahrgänge (verstanden als Kohorten) auch aufgrund der Geburtenstärke jedes einzelnen Jahrgangs verschiedene Lebens- und Bildungschancen haben.

Wenn wir von Generationen sprechen, gehen wir tatsächlich über Jahrgangsstärke, berufliches Eintrittsalter und über das Erleben gleicher Ereignisse hinaus und unterstellen, dass gemeinsame Orientierungen, die für das Zusammenleben bedeutsam sind, generationenbezogen

bestehen. Die Identität des Einzelnen steht also in engem Bezug zu seiner Generation. Es bestehen demnach generationenspezifische Perspektiven, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen ausbilden und die Identität des Einzelnen stark beeinflussen.

Eine solche Argumentation lässt folgende Definition des Begriffes Generation sinnvoll erscheinen: „Individuen verhalten sich als Angehörige von Generationen, wenn und insoweit sie ihr Handeln an Perspektiven orientieren, die sich auf ihre Zugehörigkeiten zu Altersgruppen (oder Beitrittsgruppen) in der Familie, der Gesellschaft und weiteren sozialen Systemen beziehen – der Begriff der Generation bezeichnet somit Kategorien von Individuen, von denen angenommen wird, dass sie unter Bezug auf den gleichen Jahrgang wichtige Verhaltensweisen an gleichen Perspektiven orientieren“ (Lüscher 1993, 20). Diese Definition der Generationen spiegelt sich auch in den Etappen der Jugenddebatte in der Bundesrepublik Deutschland.

2. Generationsbegriffe

2.1 Die skeptische Generation

Die Anfänge sozialwissenschaftlicher Jugendforschung verbinden sich mit dem Werk S. Bernfelds (1914) und den qualitativen empirischen Studien der so genannten „Wiener Schule“ um Bühler, Lazarsfeld und Jahoda, denen noch heute wissenschaftliche Bedeutung zukommt. Nach der Unterbrechung kritischer Jugendforschung während der Zeit des Nationalsozialismus waren es vor allem an der amerikanischen Jugendforschung orientierte Autoren, die im Anschluss

an die strukturell-funktionale Systemtheorie Parsons, an das psychoanalytisch orientierte Werk zur Identitätsproblematik von Erikson und an die Subkulturthese Colemans (1961) für die bundesrepublikanische Wirklichkeit eigene Studien erstellten.

In der Nachkriegszeit wurden in der Jugendtheorie zunächst generationstypische Entwicklungs- und Verhaltensmuster postuliert: Ende der 50er Jahre beschrieb H. Schelsky in seinem Buch „Die skeptische Generation“ (1957) eine Jugend, die mit einem technizistischen Alltagsbewusstsein am Wiederaufbau teilnahm und sich nach den Erfahrungen im Nationalsozialismus von allen ideologischen und gesellschaftspolitischen Überlegungen skeptisch fern hielt. Schelsky versteht die Jugendphase der skeptischen Generation als „Übergangsphase von der eigenständiger gebliebenen sozialen Rolle des Kindes“ hin zu einer „heute weitgehend als sozial generell und endgültig gedachten Rolle des Erwachsenen“ (vgl. Schelsky 1957, 17). Er diagnostiziert zwischen familiärem System und gesellschaftlich-öffentlichen Lebensbereichen. So geht er davon aus, dass „die Struktur des familiären Lebens in keiner Weise mehr der Struktur der größeren, außerfamiliären sozialen Umwelt entspricht: „Die noch vorhandene intime ‚primäre‘ Gemeinschaft der Familie steht in einer familienfremden, wenn nicht gar familienfeindlich strukturierten Umwelt“ (1957, 36). Die Jugendlichen gerieten wegen der Widersprüchlichkeit der Anforderungen in den verschiedenen Rollensystemen (Privatheit der Familie versus Öffentlichkeit und Anonymität der Gesellschaft) in eine Situation, die durch Verhaltensunsicherheit und Orientierungsprobleme geprägt sei. Anders als Eisenstadt (1971) und Ten-

bruck (1962) leitet Schelsky hieraus nicht das Bedürfnis Jugendlicher ab, sich in gleichaltrigen Gruppen regelmäßig zu treffen, sondern er geht von der „Aufhebung der Jugend als sozial eigenständiger Verhaltensphase“ aus. Jugendliche seien zum Erwerb von Erwachsenenrollen genötigt und wünschten daher – so Schelsky – eine rasche Überwindung der marginalen, verhaltensverunsichernden Jugendphase durch eine frühzeitige Integration in die Erwachsenenwelt. Dass Jugendliche eine sozial eigenständige Jugendwelt wollen und dass informelle Gruppen eine jugendgemäße Sozialform darstellen, muss von einem solchen Ansatz her konsequenterweise abgelehnt werden.

Weitere deduzierbare Folgerungen, wie die Auflösung langlebiger, von den Lebensvollzügen Erwachsener abgeschotteter jugendlicher Gesellschaftsformen, das rasche Wechseln von Rollen und Attitüden, das Abdrängen sozialer Gefühls- und Vertrauensbedürfnisse ins Private bei gleichzeitiger Bejahung abstrakter anonymer Großorganisationen, die positive Bewertung rationaler, zweckbewusster Kooperation, haben sich – wie Proteste und Konflikte der Jugendlichen zeigen – historisch nicht realisiert (vgl. Schelsky 1957, 124). Schelskys Thesen von der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ und ihren Auswirkungen auf die Jugend (These von der Nivellierung der Alters- und Schichtunterschiede) werden heute nicht mehr akzeptiert. Seine Aussagen zur deutschen Nachkriegsgeneration, zur „skeptischen“ Generation, waren zeitbedingt.

2.2 Jugend als Teilkultur

Tenbruck definiert Jugend ähnlich wie Schelsky als „Durchgangssta-

dium, eine Vorbereitung auf die Erwachsenenrollen, eine Einführung in die Kultur“ (1962, 12). Wegen struktureller Gegebenheiten befinden sich Jugendliche in einer „diffusen Sozialisationsituation“, in der verschiedene Kräfte auf sie einwirken. Da keine festen jugendlichen Rollen existieren, entsteht Verhaltensunsicherheit. Diese birgt einerseits die Chance zur Selbstbestimmung und Autonomie der Jugendlichen, bewirkt aber andererseits eine erhöhte Manipulier- und Lenkbarkeit. Die Situation der modernen Jugend sei durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- es ist eine enorme Verlängerung der Jugendspanne eingetreten;
- eine „Radikalisierung der Jugendphase“ (Labilität, Unsicherheit, Störung der Persönlichkeitsentwicklung) ist zu beobachten;
- Jugend besitzt aufgrund ihrer entgrenzten Situation eine „eigene Teilkultur“;
- die Jugendkultur „ist in mancher Hinsicht zur dominanten Teilkultur geworden“ und beeinflusst die Gesamtkultur nachhaltig (Puerilismus);
- aufgrund ähnlicher Lebensbedingungen und struktureller Verhältnisse treten nationale Unterschiede verschiedener Jugendkulturen zurück und es kommt zu einer „Konvergenz“ der Jugend der industrialisierten Länder.

Anders als Schelsky sieht Tenbruck Jugend also als eine von der Gesellschaft ausgegliederte und freigesetzte soziale Gruppe, die sich einen Handlungsraum schafft und auf Distanz zur Erwachsenenwelt geht. In der Gruppe der Gleichaltrigen kommt es zur „Sozialisation in eigener Regie“. Die Ursachen für diese Entwicklung

liegen nach Tenbruck in der Ausdifferenzierung von sozialen Rollen, in den verlängerten Ausbildungszeiten, in der Konturlosigkeit von Rollen, im strukturellen Gegensatz privater und öffentlicher Rollensysteme – kurz im Komplexerwerden der Kultur.

Die jugendlichen Peergroups werden entsprechend dieser Theorie – die die Gedanken Eisenstadts (1956, zitiert 1971) aufnimmt – zum funktionalen Bestandteil industrieller Gesellschaften, weil sie den Bruch zwischen familiärer Sozialisation und schulisch sekundärer oder beruflich tertiärer Sozialisation überwinden helfen. Die Beziehungen in Peergroups sind gegenüber denen in offiziellen Institutionen weit weniger anonym und gefühlsunterkühlt und bauen andererseits nicht auf Tiefenbindungen, wie das für die Familie typisch ist (vgl. Allerbeck/Rosenmayr 1976). Erst dadurch wird es möglich, dass die Jugendlichen Verhaltenssicherheit und feste Orientierungen im Kodex akzeptierter Auffassungen der Gruppe erwerben und Identitätsprobleme gemeinsam lösen.

2.3 Neuorientierung nach '68: Die politisch-aktive Generation

Mit Tenbrucks Theorie lassen sich Entwicklungen partiell erklären (daneben müssen die situativen Umstände der Jugendlichen, die gesellschaftliche und politische Situation berücksichtigt werden), die sich Ende der 60er Jahre auch in der deutschen Jugend stark bemerkbar machten. Weltweite „Jugendbewegungen“ führten zu einer großen Zahl jugendtheoretischer Überlegungen, die allerdings nicht zu einer stringenten Theorie ausreifen.

Die 68er Bewegung bewirkte indirekt

eine starke Dominanz soziologischer Jugendforschung (vgl. Brenner 1981, 30), pädagogische und psychologische Beiträge fanden in dieser Zeit wenig Aufmerksamkeit.

Im Wesentlichen standen sich marxistische (z.B. Lessing/Liebel 1974) und generationstheoretische Ansätze (z.B. Friedrichs und Lüdtke) gegenüber. Die Jugendunruhen riefen auch zu Beginn der 70er Jahre unterschiedliche „ad-hoc-Erklärungen“ hervor (vgl. Neidhardt 1970, Allerbeck/Rosenmayr 1971), die allerdings zur Weiterentwicklung einer systematischen Jugendforschung wenig beitragen konnten. Die Abkehr von der klassischen Jugendsoziologie und von den „ad-hoc-Ansätzen“ machte eine Bestandsaufnahme der bisherigen Jugendforschung nötig: Publikationen in diesem Sinne waren Clausen (1976), Allerbeck/Rosenmayr (1976), Griese (1977) und sicher herausragend Hornstein u.a. (1975), die alle den Charakter systematischer Aufarbeitungen haben.

Die kritisch-theoretische Studie von Döbert/Nunner-Winkler (1975) – die von Habermas und seinen damaligen sozialisations- und identitätstheoretischen Überlegungen beeinflusst ist –, der interaktionistisch-ethnomethodologisch orientierte Ansatz Bohnsacks (1973) und der marxistische Versuch von van Onnas (1976), der den Lebenszusammenhang von Jugend unter kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsverhältnissen untersucht, gaben der Jugendforschung zunächst wichtige Impulse.

2.4 Adoleszenz und Motivationskrise

In der für unser Thema interessanten empirischen Studie von Döbert/Nunner-Winkler (1975) wurde der

Zusammenhang zwischen der Verlaufsform der Adoleszenzkrise, der Struktur des moralischen Bewusstseins und den von den Jugendlichen vertretenen Lebenszielen und Wertorientierungen untersucht (zur Klärung der theoretischen Zusammenhänge wurden 9 Kriegsdienstverweigerer, 15 freiwillige Offiziersanwärter und 14 Drogenabhängige verglichen). Personen, die keine intensive Adoleszenzkrise erleben, die die Adoleszenzphase als normale altersbedingte Statuspassage erfahren und daher in ihrer Identität kaum verunsichert werden, integrieren sich in die Gesellschaft gleichsam automatisch. Diese Gruppe der untersuchten Personen übernimmt traditionelle Lebensziele (Berufserfahrung, familiäre Sicherheit) und nimmt den antagonistischen Konkurrenzindividualismus als normale Lebensform wahr. Die konventionelle Struktur ihres moralischen Bewusstseins (vgl. Kohlberg 1977) begünstigt eine Identitätsformation, die als Berufsrollenidentität bezeichnet werden kann. Das gesamte personale Orientierungssystem wird von dieser einen Rolle, der Berufsrolle, dominiert (vgl. Döbert/Nummer-Winkler 1976, 184). Die Autoren glauben, dass dieser Persönlichkeitstypus idealtypisch die modale Persönlichkeitsstruktur in bürgerlichen Gesellschaften repräsentiert – das privat-egoistische Wirtschaftssubjekt.

Die Autoren der Studie fanden, dass eine heftige Adoleszenzkrise eine hinreichende, wenngleich nicht notwendige Bedingung für den Erwerb postkonventionellen moralischen Bewusstseins ist.

In ihrer Studie konzipieren Döbert/Nummer-Winkler eine Typologie möglicher Identitätsformationen im Jugendalter, ohne allerdings schon eine

reale Diagnose des tatsächlichen Verlaufs der Adoleszenzkrise der heutigen gesellschaftlichen Situation vorlegen zu wollen. Aus den neueren Ergebnissen empirischer Studien lässt sich jedoch bereits vorsichtig folgern, dass der modale Persönlichkeitstyp, der den funktionalen Imperativen komplexer westlicher Industriegesellschaften entsprechen dürfte, unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen unwahrscheinlicher wird. Hohe, ungerichtete Leistungsmotivation und die Bereitschaft, für extrinsische Gratifikationen wie Geld, soziales Image oder Karriere zu arbeiten bzw. zu lernen, dürften in der gegenwärtigen Population der Jugendlichen nicht allein vorherrschend sein. Wie die „alternative Bewegung“ signalisiert, führen die heutigen Sozialisationsbedingungen bei einem großen Teil der Jugendlichen zu einer starken Adoleszenzkrise, die, wie die Ergebnisse der dargestellten Studie belegen, eine bruchlose Integration in die Gesellschaft erschwert.

2.5 „Neuer Sozialisationstyp“ und jugendlicher Narzissmus

Die Jugendforschung hat sich in den 80er Jahren, parallel zu den sich wandelnden gesellschaftlichen Problemlagen, verstärkt den so genannten „Jugendproblemen“ gewidmet. Während sich in der Jugendsoziologie kaum neue Ansätze zur Erklärung der motivationalen und verhaltensbezogenen Änderungen vieler Jugendlicher finden lassen, werden in der Erziehungswissenschaft (sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik) zu dieser Zeit verschiedene innovative theoretische Konzepte zur Diskussion gestellt (vgl. Griese 1980, 398).

Die vielfach zitierte „Theorie vom neuen Sozialisationstyp“ (Ziehe

1975, 1980), der „sozialökologische Ansatz“ (Baacke 1979, 1980), der „social-problem-Ansatz“ (Hornstein 1979, 1980) und ein Ansatz, der „Jugend als Träger des kulturellen Wertewandels“ begreift (Zinnecker 1981, 1982), boten neue Interpretationen der veränderten Lebenswelten Jugendlicher an.

Im Kontext der Beschreibung veränderter Motivationsstrukturen ist die Auseinandersetzung mit der psychoanalytisch fundierten Sozialisierungstheorie Ziehes interessant. Das Konzept der „narzisstischen Persönlichkeit“ ist traditionsreich, kommt aber nur zu überwiegend spekulativen Aussagen über Motivstrukturen von Jugendlichen. Trotzdem erlangte die Narzissmstheorie außergewöhnliche Popularität, vermutlich, weil sie verschiedene Erscheinungen jugendlichen Verhaltens (Apathie, Flucht, Resignation) und aktuelle Probleme der Jugendarbeit (Mitgliederschwund, Desinteresse, Inaktivität, Verfall organisatorischer Strukturen) griffig erfassen und erklären konnte (vgl. Brenner 1981, 8). Pädagogen und Sozialarbeiter diagnostizierten das Verhalten vieler Jugendlicher als „lustlos und unmotiviert“, glaubten, ein „Streben nach Unmittelbarkeit“ und „eine Unverbindlichkeit aller Beziehungen“ bei Jugendlichen festzustellen. Die scheinbaren und realen Verhaltensveränderungen der Jugendlichen und die Reaktionsprobleme von Pädagogen machten die These populär, in hoch industrialisierten spätkapitalistischen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland sei ein „neuer Sozialisationstyp“ entstanden. Die Narzissmstheorie bricht radikal mit der jugendtheoretischen Grundthese von der herausragenden Bedeutung der Adoleszenz für die

Identitätsbildung, das Sozialverhalten und die Wertorientierungen einer Person. In der Tradition psychoanalytischer Grundannahmen erscheint der Jugendliche bereits weitgehend festgelegt und durch die frühkindliche Entwicklung geprägt. Da das Verhalten Jugendlicher in seinen Grundstrukturen bereits bestimmt ist, erscheint das Verhalten durch aktuelle Erfahrungen, die aktuelle Lebenswelt der Jugendlichen kaum noch beeinflussbar. Ziehe und NST-Theoretiker (NST = Neuer Sozialisationstyp) gehen in der Tat davon aus, dass „Motivationskrisen“ eine Folge von bereits in der frühkindlichen Sozialisation angelegten Wandlungen der Persönlichkeitsstruktur der Heranwachsenden und nicht als eine Reaktion auf aktuell erfahrene problematische Lebensumstände aufzufassen sind. Die NST-Theoretiker argumentieren aus klinischer Perspektive: eine kranke, narzisstisch geprägte Jugend in einer kranken Gesellschaft. Jugendkulturen und Jugendgenerationen müssen als Symptomträger bestimmter problematischer Phänomene des gesellschaftlichen Wandels herhalten.

Dass Jugend seit Beginn der 80er Jahre bunter und differenzierter denn je erscheint – sowohl die Bereiche jugendlichen Engagements als auch die Flucht- und Ausstiegphänomene – wird in der jugendtheoretischen Literatur allgemein betont. Es ist aber wesentlich der Debatte um den „neuen Sozialisationstyp“ zu verdanken, dass bisher absolut gesichert erscheinendes jugendsoziologisches Wissen heute nicht mehr zweifelsfrei gelten kann. Es wird neu gefragt, ob es heute wirklich noch so – wie vor Jahren – sei, dass die große Masse der Heranwachsenden im Sinne des gesellschaftlichen Systems unproblematisch sei und sich auf Ausbildung,

Freizeit und Konsum konzentrierte. Orientiert sich noch die Mehrheit der Jugendlichen an der von Werbung und Massenmedien im Auftrag der Konsumindustrie gesteuerten „Subkultur“ (Mode, Musik)? Sind die Jugendlichen familienzentriert und angepasst? Dominieren noch die Tiefenbindungen zu den Eltern? Wollen sich die Jugendlichen wirklich möglichst rasch in die Erwachsenenkultur integrieren?

Noch einige Jahre davor waren empirisch gestützte Antworten auf diese Fragen leicht gefallen (vgl. Allerbeck/Rosenmayr 1976). Die Debatte um den „neuen Sozialisationstyp“ hat Jugendforscher dagegen für begonnene Wandlungsprozesse der jugendlichen Selbstdefinition sensibilisiert – auch wenn noch keine abschließenden Antworten auf die neuen Fragen gegeben worden sind.

3. Jugend als Träger des Wertewandels

Eine weitere Richtung der Jugendforschung in den 80er Jahren interpretiert Jugend als einen Faktor des gesellschaftlichen Wandels. In den USA (vgl. Keniston 1968) und auch in modernen europäischen Industriegesellschaften werden gegenwärtig einschneidende Veränderungen im System der Altersgliederung diagnostiziert. Wie es der industriellen Gesellschaft gelungen sei, einer großen Zahl von Kindern eine längere Jugendzeit zu verschaffen, so mache die „nach-industrielle“ Gesellschaft – so Keniston (1968, 268) – allmählich eine nach-jugendliche Phase der Jugend möglich. In der Normalbiografie von Jugendlichen wird zwischen Jugend und Erwach-

sen ein eine neue gesellschaftlich regulierte Altersstufe sichtbar, die so genannte Postadoleszenz. Die rechtlich schon Erwachsenen sind in sozialer, moralischer, intellektueller, politischer, erotisch-sexueller, kurz in sozio-kultureller Hinsicht mündig und selbstständig, verharren aber in wirtschaftlicher Abhängigkeit von Eltern, Stipendien, Fonds u.a. In der Bundesrepublik habe sich die Postadoleszenz als verbreitetes Phänomen erst im letzten Jahrhundert gebildet (vgl. Shell-Studie 1981, 101).

Die Shell Studie 1981 enthält Überlegungen, die sich entsprechend dieser These deuten lassen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich in den empirischen Daten der Shell Studie eine veränderte Struktur der Jugendphase abzeichnet. Für viele Jugendliche ist die Jugendphase nicht mehr ein bloßes Übergangsstadium zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt, das wegen des marginalisierten Status der Jugendlichen in dieser Phase möglichst kurzfristig durchlaufen werden soll. Nicht die Akkomodation an die Erwachsenenwelt gelte als wünschenswert, sondern das Verharren in einem postadoleszenten Stadium.

Neben der Akkomodation an die Erwachsenenwelt als erstem und dem Stadium der Postadoleszenz als zweitem führe der dritte Weg über die autonome, sich verselbständigende „Szene“ in den Metropolen. Sind die ersten beiden genannten Gruppen in die Erwachsenenexistenz noch gar nicht eingestiegen, so bietet die Infrastruktur der „Szene“ die Möglichkeit des Aussteigens aus der etablierten Erwachsenenwelt. Es bieten sich für Postadoleszente Arbeits- und Überlebensmöglichkeiten jenseits des formellen Arbeitsprozesses im „in-

formellen ökonomischen Sektor“ der Großstädte an. Die Postadoleszenz bleibe auch für die Jugendphase nicht bedeutungslos. Der Trend scheint dahin zu gehen, dass sich der Übergang vom Kindheits- in den Jugendstatus immer früher vollzieht. Der „jugendschützerisch verwaltete Jugendliche“ rücke stärker an die Kindheit heran (Shell-Studie 1981, 102), und zugleich würden die Jüngeren sozio-kulturell früher als in der Vergangenheit mündig, aber wirtschaftlich später unabhängig. Der Eintritt in das Erwerbsleben verschiebe sich durchschnittlich auf spätere Lebensjahre, während die politischen, moralischen, kulturellen und sexuellen Handlungsmöglichkeiten des Erwachsenseins in frühere Altersabschnitte vorrückten. Die Gesellschaft begünstige beides: „Früh mündig sein, als selbstständige Person am Konsum und an der Lebensweise der Gesellschaft teilzuhaben: und spät durch eigene (Lohn-)Arbeit seinen Unterhalt selbst zu verdienen ... Selbstständige Konsumenten werden gebraucht, das Angebot an sinnvoller, ertragsreicher Arbeit ist rar“ (Shell-Studie 1981, 102).

Differenziert man milieu- und schichtspezifisch, zeige sich, dass sich die Jugendphase der Arbeiter wie des Bürgertums in gleicher Weise verkürzt und zunehmend ähnlich werden. Die sozialen Differenzen verlagern sich – so wird angenommen – auf die Zeit der Postadoleszenz, denn die privilegierten Sozialschichten partizipieren an der Postadoleszenz stärker als die unteren Sozialschichten.

Oppositionelle Lebensentwürfe dürften sich besonders in der Phase der Postadoleszenz ausprägen und stabilisieren. Es ist zu prüfen, ob

die so genannten „postmateriellen“ Orientierungen (vgl. Inglehart 1979, 279 f), die eine breiter werdende Zivilisationsmüdigkeit signalisieren, besonders von den 20- bis 30-Jährigen internalisiert werden. Unter postmaterieller Orientierung wird die relative Geringschätzung materieller Güter, das Streben nach Kommunikation und Interaktion, nach Mitmenschlichkeit und Wärme, nach Selbstverwirklichung und sinnvollem Handeln verstanden, die wahrgenommene Anonymität und technokratische Verwaltung des Einzelnen sowie die Wachstums- und Fortschrittsideologie der „Mehrheitskultur“ dagegen werden abgelehnt (vgl. Flaig 1981, 22).

Die These von einem neuen Altersabschnitt (der Postadoleszenz), der die Statuspassage von Kindheit zum Erwachsenenalter vieler Jugendlicher beeinflusse, muss in verschiedener Hinsicht relativiert werden. Zwar durchleben heute mehr Jugendliche eine Lebensphase, in der sie sich, von beruflichen Anforderungen noch weitgehend entlastet, stärker ihrer persönlichen, intellektuellen und politischen Entwicklung widmen können, aber ein verallgemeinerbarer Trend ist dies nicht.

Der Zugang zu der Lebensphase der „Postadoleszenz“ führt wesentlich über die Schulen und Hochschulen, so dass vor allem die Angehörigen des Bildungsbürgertums diese Lebensphase in ihren theoretisch beschriebenen Konsequenzen durchleben können. Die Milieu- und Schichtzugehörigkeit dürfte sich darüber hinaus auswirken, da nach der Bildungsexpansion viele Studierende ihr Studium durch Arbeit finanzieren müssen und auch die Stipendien an Hochschulen in den letzten Jahren eher knapper geworden sind.

Im Widerspruch zur Shell-Studie (1981) steht die These, dass über Arbeitslosigkeit kein Zugang zur relativ privilegierten Postadoleszenz führen kann. Arbeitslosenstudien weisen darauf hin, dass lange Phasen der Arbeitslosigkeit eher als psychische und soziale Anstrengung empfunden werden denn als Lebensabschnitt, der intellektuelle und politische Aktivitäten eröffnet (vgl. Heinemann 1978, Tippelt 1979). Darüber hinaus handelt es sich bei der Arbeitslosigkeit von jungen Menschen – bisher – noch überwiegend um eine kürzere Übergangsarbeitslosigkeit, die dann aber keine eigene Lebensphase darstellt.

Die „Szene“ der Metropolen, die sicher nicht nur durch das Bildungsbürgertum geprägt ist, eignet sich in der Diskussion um die Zugangsmöglichkeiten zur Postadoleszenz deshalb nicht, weil sie begrifflich nicht klar zu operationalisieren ist. Schüler und Studenten (erster Zugang), Arbeitslose (angeblich zweiter Zugang) sind in der „Szene“ genauso vertreten wie andere Gruppen, so dass dieser in der Shell-Studie diskutierte dritte Zugang zur Postadoleszenz nicht klar von den beiden anderen diskutierten Zugängen getrennt wird.

4. Die kommerzialisierte Jugend?

Neben der Suche nach einem Zugang zur Jugend über ihre Einbindung in Institutionen der Ausbildung und Erwerbstätigkeit zeigt sich der Bereich der Jugendkultur und damit verbunden des Konsums im Ausgang der 80er Jahre als ein weiterer Zugang zur Bestimmung generationspezifischer Besonderheiten. Jürgen Zinnecker konstatierte (1987), dass

durch einen Strukturwandel der Jugendphase Medien und Freizeit zu neuen Kontrolleuren im Sozialisationsprozess Jugendlicher wurden. In europäischen Industriegesellschaften erfährt danach das Moratorium Jugendlicher eine doppelte Freisetzung, einerseits aus dem organisierten Arbeitsprozess durch Verlängerung der Bildungsphase und andererseits aus familialen Lebensformen und den damit verbundenen Verpflichtungen. In einem Vergleich mit der ungarischen Jugend stellt Zinnecker eine Freisetzung auf vier verschiedenen Strukturebenen fest: der zeitlichen Dimension (Ausbildung und Verschiebung der Familienphase), der sozialen Dimension (Konzentration auf Gleichaltrige), der politisch-kulturellen Dimension als „ein eigenständiges ideologisches und alltagskulturelles Profil, das sie von anderen sozialen Altersgruppen unterscheidbar macht“ (197) und der ökonomischen Dimension: „Jugendliche verselbständigen sich früh als Konsumenten und gehen spezifische ‚Bündnisse‘ mit Konsum- und Dienstleistungsindustrie ein“ (ebd.). Als Hauptmerkmale der westdeutschen Jugend nennt Zinnecker wachsende Bindungen an die Institutionen von Bildung und Kulturkonsum bei gleichzeitig erweitertem Jugendmoratorium (vgl. 201 f). Damit findet ein Wandel der kontrollierenden Instanzen statt, mit dem neuartige Handlungsmöglichkeiten für Jugendliche verbunden sind. Zinnecker geht davon aus, dass jedem institutionellen Typus spezifische Kontrollmodi zu Eigen sind, so dass „unterschiedliche Institutionen je eigene Ausdrucksweisen (sub)kulturellen Lebens in der jugendlichen Gleichaltrigengesellschaft (begünstigen)“ (32). Wenn Medien und Freizeitindustrie zu den neuen Kontrollinstanzen geworden sind, so sind

nach Zinnecker die jugend-kulturellen Äußerungsformen Ausdruck dieses Verhältnisses. Ein Zugang zur Generation der Jugendlichen im Ausgang des letzten wie zu Beginn des aktuellen Jahrhunderts besteht danach über die in diesen Instanzen bestehenden Handlungsmöglichkeiten und Integrationsformen. Sie basieren auf Konsum- und Kaufkraft, so dass bei deren Vorhandensein Jugendliche erste Erfahrungen des Erwachsenenstatus und gesellschaftlichen Handelns in den Bereichen Freizeit und Konsum machen können.

Die hiermit gegebenen Problemstellungen ergeben sich aus den von diesen Instanzen ausgehenden Einflüssen und gegebenen Handlungsräumen, die auf einer kommerziellen Basis errichtet werden. Ihre Angebote z.B. in den Medien, in Einkaufszentren und Vergnügungsparks verleiten zu einer hedonistischen Haltung und Passivität durch die Betonung von Erlebnis und Unterhaltung. Bei kommerziellen Freizeitangeboten „handelt es sich um wirtschaftlich gesteuerte, mit personellem und finanziellem Aufwand betriebene, durch technisch-mediale Mittel vorstrukturierte, kommunikativ-verbrämte Konsumangebote, die aufgrund der immanenten ökonomischen Anbieterinteressen den Kunden bzw. Verbrauchern zur Nutzung bzw. zum Ge- oder Verbrauch gegen Entgelt überlassen werden“ (Spengler 1994, 19). Vom Begriff des Kommerzes ist jener des Konsums zu unterscheiden. Betrifft der Kommerz die Interessenseite des Anbieters, bezieht sich Konsum auf denjenigen, der diese Angebote nützt (vgl. ebd.). Auf Mikroebene drückt sich Kommerzialisierung demgemäß in der Konsumorientierung des Jugendlichen aus, auf Makroebene stellt Kommerzialisierung die Ausbeutung von Jugend

für wirtschaftliche Zwecke dar.

Die Berührung Jugendlicher mit einem kommerzialisierten Freizeitangebot wird über die Freizeit- und Medienforschung erfasst. Die beliebtesten Freizeitaktivitäten Jugendlicher finden im Bereich Geselligkeit mit Freunden und der Peergruppe statt und – je nach Item – in Verbindung damit der Musikgenuss (Jugendwerk der Deutschen Shell 2000). Als verbreitete Freizeitaktivitäten, die den kommerziellen Sektor berühren, werden Einkaufsbummel (92%), Urlaubsreise (87%), Kneipenbesuch (82%) und Konzertbesuche (72%) genannt (n = 4.546, Alter 15 bis 24 Jahre, Jugendwerk der Deutschen Shell 2000; 207).

Auch die Mediennutzung kann als Bestandteil kommerzieller Freizeitgestaltung gesehen werden, da insbesondere die von den Jugendlichen präferierten Privatsender sowie die Werbung insgesamt profitorientiert sind. Gemäß der bereits zitierten Studie des Jugendwerks der Deutschen Shell liegt der Mittelwert der Fernsehdauer werktags bei 2,6 Stunden und am Wochenende bei 3,9 Stunden (ebd., 203). Besonders im Fernsehen wird das von Opaschowski so benannte gesellschaftliche Leitbild des „funktionierenden Konsumenten“ (1997, 22) gezeichnet. Werbung und Unterhaltungsserien propagieren durch Productplacement und eine tendenzielle Angleichung von Fiktion und Realität dieses Leitbild. Es drückt sich in der von der Mehrzahl (59%) der jungen Menschen unserer Gesellschaft zugeschriebenen Eigenschaft, eine Konsumgesellschaft zu sein, aus (n = 717, 14–29 Jahre; Opaschowski 1997, 28). In der Bedeutung vorzeigbarer Konsumprodukte für die Wertschätzung in der Peergruppe wird

die soziale Gültigkeit dieses Leitbildes deutlich sichtbar (Krotz 1999, 79).

Die vorliegenden Daten beschreiben die beliebtesten und am häufigsten ausgeführten Freizeitaktivitäten Jugendlicher. Eine Trennung zwischen kommerziellen und nichtkommerziellen Freizeitunternehmungen wird jedoch nicht vollzogen (siehe dazu auch Spengler 1994), sondern muss aus den jeweils erfragten Items (z.B. „zu Hause quatschen/Musik hören“; Jugendwerk der Deutschen Shell 2000, 207) herausgelesen werden. Fraglich ist allerdings, ob die Einteilung in kommerzielle und nichtkommerzielle Aktivitäten Auskünfte über das tatsächliche Ausmaß einer Konsumorientierung Jugendlicher geben könnte. Denn die Abgrenzung von Freizeitkommerz ist nicht so eindeutig, wie sie zunächst erscheint. Ist der Stadtbummel mit Freundinnen Freizeitkonsum oder selbstgestaltete Freizeitaktivität? Nicht nur das Angebot, auch der Umgang mit ihm bestimmt das Ausmaß einer Kommerzialisierung der Freizeitgestaltung mit. Konsum kann als von Bedürfnissen und Werthaltungen geleitet verstanden werden. Mit der Wahl eines bestimmten Konsumgutes wird dieses vorgezogen und andere werden abgelehnt, was auf begründbare Präferenzen schließen lässt. Einen theoretischen Zugang liefert hier das theoretische Konzept des Stils, mit dem Konsumententscheidungen als bedeutungsvolle Handlungen verstanden werden können, die einer bestimmten Bewertung unterliegen und mit denen das Individuum etwas über sich selbst ausdrückt.

Das Stilkonzept fand in den 80er Jahren über zwei Zugänge Eingang in die Jugendforschung: einerseits über die Jugendkulturstudien der

angelsächsischen Cultural Studies und zum anderen über das soziologische Lebensstilkonzept. Zwar ist die Erklärung von Konsumverhalten nicht das Anliegen des Stilkonzepts, da jedoch Stil auf der absichtlichen Wahl bestimmter Konsumgüter basiert, liefert es eine theoretische und empirische Basis für die Erklärung von Konsumverhalten. Die Symbolik von Alltagshandlungen wird in weiten Bereichen über Konsumententscheidungen ausgedrückt, so dass Stil mit Konsum direkt verknüpft ist. Besonders auffällig wird dies bei den Stilen der Jugendkultur, die die vertrauten Bedeutungselemente der Mode und der Gebrauchsgegenstände sozusagen gegen den Strich bürsten, ihnen eine neue Bedeutung verleihen. Diese ist vielleicht nicht immer ganz verständlich (z.B. die „Trash“-Kultur der Punks), häufig aber in ihrer Ungelegenheit zumindest provokativ. Was man auswählt, ist eine Sache des Geschmacks, der persönlichen Vorliebe, der gewünschten Selbstdarstellung. Stil ist „absichtliche Kommunikation“ (Hebdige 1983), die auf der Symbolik von Kleidung, Musikpräferenzen, der Wahl eines bestimmten Tanzlokals zustande kommt.

So unterschiedliche Perspektiven beide genannten Stilkonzepte auf den Bereich des Warengebrauchs Jugendlicher legen, so haben doch beide eines gemeinsam: Sie basieren auf dem Prinzip der Wahlmöglichkeit. Die Ausweitung der Angebotspalette, nicht nur im Warenaktor, sondern auch im freizeitkulturellen Sektor (Medien, Sport, Reisen etc.) und die gleichzeitig gewachsenen Möglichkeiten, an diesen Sektoren zu partizipieren, sind Voraussetzung dafür, Konsum bewusst und bedeutungsvoll zu erleben. Neben der materiellen Seite liegt die zweite Voraussetzung

für Wahlfreiheit im Bereich des Gesellschaftlichen. Durch die von Ulrich Beck (1986) beschriebenen Prozesse der Individualisierung wird der Einzelne von traditionellen Bindungen freigesetzt, die Übernahme einer Weltanschauung, Bildung und Berufstätigkeit kommen infolgedessen aufgrund individueller Entscheidungen und weniger aufgrund des Herkunftsmilieus und hier vorgegebener Lebensmuster zustande. Inwiefern die Wahl von Lebensstilen frei von Vorgaben des Herkunftsmilieus erfolgt oder doch an dieses gebunden ist, soll hier nicht geklärt werden. Im Bereich der Jugendforschung wird die Frage nach der Stilwahl unter anderen Vorzeichen diskutiert: Einmal erscheint Stil als jugendkulturell gewandete Ausdrucks- und Protestform, ein andermal drückt er die Orientierung am kommerziellen Angebot der Medien- und Freizeitkultur aus. Nutzen Jugendliche kommerzielle Angebote auf eine eigenwillige und kreative Weise wie im ersten Fall, so erscheint ihre Einbindung in die Strukturen einer konsumorientierten Gesellschaft geringer, als wenn Jugendliche durch die Einflüsse profitorientierter Industrien sozialisiert werden.

4.1 Jugendkulturelle Stile – der eigenwillige Umgang Jugendlicher mit Konsum

Zentraler Gedanke der Arbeiten des Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies ist, dass auch populäre Formen wie Mode, Medien, Musik als kulturelle Hervorbringungen aufzufassen und zu deuten sind. In Auffassung dieses Ansatzes ist Kultur „die Ebene, auf der soziale Gruppen deutlich unterscheidbare Lebensformen entwickeln und ihren gesellschaftlichen und materiellen Er-

fahrungen eine ausdrucksvolle Form verleihen“ (Clark et al. 1981). Die vorliegenden Studien befassen sich vor allem mit den Jugendlichen der englischen Arbeiterklasse, die seit den 50er Jahren eigene kulturelle Stile wie z. B. Rocker oder Punks bilden, die zum Teil bis heute kopiert werden. Die Jugendlichen dokumentieren ihre klassengebundenen Erfahrungen im Stil, der vor allem als die eigenwillige Verwendung von Konsumangeboten auffällig wird. Sinnhafte Zusammenhänge entstehen durch das Zusammenspiel der einzelnen Stilelemente, z.B. die langen Haare der Rocker, die wie die langen Fransen der Kleidung im Wind flattern und den Fahrtwiderstand so erhöhen, dass das Fahrgefühl auf dem Motorrad verstärkt wird (Willis 1981).

Eine Besonderheit der Jugendstile besteht wie gesagt in ihrer Innovativität. Durch das ihnen gewährte Moratorium sind die Heranwachsenden noch weniger eingebunden in Verantwortungen, die bei Erwachsenen die Übernahme bestimmter Stile notwendig macht bzw. verbietet, z B der im Vertrieb geforderte modisch-gepflegte Kleidungsstil. Diese Freiheit drückt sich aus in einer Vielzahl von jugendkulturellen Stilen, 1999 zählt Ferchhoff ohne Anspruch auf Vollständigkeit 29 verschiedene Richtungen auf. Der Strukturwandel der Jugendphase und die gewachsene Bedeutung von Medien und Freizeitindustrie drücken sich also nicht in einer homogenen Teilkultur Jugendlicher aus, sondern in einer Vielfalt ausdifferenzierter Stilformen. Medien und Freizeitindustrie tragen an dieser Ausdifferenzierung nach einer Hypothese Lüdtkes (1992) Anteil. Auf die im Osten bestehende schlechte Ressourcenlage (Freizeitbudget und finanzielles Budget, schlechtere Ausstattung mit neuen

Medien, mangelndes Angebot im öffentlichen und kommerziellen Freizeit- und Kulturbereich) führt er „eine im Osten geringere Differenzierung und Spezialisierung der Muster und Stile der Freizeitpraxis“ (Lüdtke 1992, 242) zurück: „Im Westen erlauben das differenziertere, optionsreiche Freizeitangebot und die größere Entscheidungs- und Verhaltensroutine der Jugendlichen eine stärkere Individualisierung der Freizeitmuster.“ Eine bestehende Benachteiligung im finanziellen Budget könne dabei durch die stärkere Spezialisierung des Angebots ausgeglichen werden (vgl. 261).

Aus Perspektive der Jugendkulturforschung stellt sich die Nutzung der Konsumgüterindustrie als eine eigenwillige und selbstbestimmte Wahl von Verbrauchsgegenständen dar, durch die Jugendliche ihre Problemlagen nicht nur zu bewältigen suchen, sondern auch auf eine ästhetische Art und Weise ihre Haltungen und Einstellungen zum Ausdruck bringen und so einen Unterschied, eine Gruppenidentität präsentieren. Für Baacke (1999) ist diese auf der ästhetischen Ebene geäußerte Haltung von Weltanschauungen und Überzeugungen die politische Ausdrucksform Jugendlicher heute.

Wenn Jugendliche vorhandene kulturelle Angebote für ihre Zwecke nutzen, kann von einer Sozialisation gemäß profitgeleiteter Intentionen nicht die Rede sein. Auch der Aufenthalt Jugendlicher im Bereich der künstlichen Freizeit- und Erlebnisangebote wird nicht als Zeichen für Passivität und jugendlichen Hedonismus gedeutet, da sich gerade hier eigene kulturelle Szenen ansiedeln, z.B. die Skater mit ihren eigenen Wertvorstellungen, Sprach- und Kleidungsstilen, der Be-

tonung von Bewegung als Selbstaussdruck (Schwier 1998). Vielmehr zeigt sich Konsum in den jugendkulturellen Stilen als eine den Heranwachsenden zur Verfügung stehende Form des Selbstaussdrucks und der Bewältigung von Problemlagen. Er ist weniger Ziel als Mittel, um Erfahrungen zu machen und auszudrücken, die eine Lösung altersspezifischer Problemlagen auf eine gruppenspezifische Weise darstellen.

4.2 Der Lebensstil – soziale Distinktion durch Konsum

Das Lebensstilkonzept wurde in Zusammenhang mit der Beobachtung der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen in der Jugendforschung aufgenommen. Mit Lebensstil werden hier einerseits Formen der Freizeitgestaltung (z.B. Opaschowski 1997, Georg 1992) und Wertorientierung (z.B. Lange 1996) bezeichnet, andererseits wird das Stilkonzept auch als Erklärungstheorem für die Ausdifferenzierung der Jugendkulturen (Vollbrecht 1995) herangezogen.

In der soziologischen Lebensstilforschung werden mit dem Stilkonzept Formen sozialer Distinktion, insbesondere der Klassen-, Schicht- und Milieubildung untersucht. Unterschiede zwischen Lebensstilen können durch soziale Lagen, aber auch durch soziokulturell begründete Formen der Vergesellschaftung, wie sie Jugendkulturen darstellen, begründet sein (vgl. Michailow 1990, 145). Die Pluralisierung von Lebensformen und Ausdifferenzierung von Lebensstilen wird auf sozialstrukturelle Veränderungen zurückgeführt. Dazu gehören ein relativ hohes Niveau des Lebensstandards, vergrößerte Ressourcen der Haushalte, vermehrte

Optionschancen zur Organisierung des Alltags und gestiegene Mobilität sowie die gesunkene Verbindlichkeit von Traditionen und Sitten, was die Autonomisierungschancen des Individuums erhöht und eine wachsende Entscheidungsüberantwortung an die einzelnen Gesellschaftsmitglieder erlaubt (vgl. Michailow 1990, 146). Nach Müller kann man Lebensstile als „raumzeitlich strukturierte Muster der Lebensführung fassen, die von Ressourcen (materiell und kulturell), der Familien- und Haushaltsform und den Werthaltungen abhängen“ (Müller 1997, 376). Lebensstile besitzen danach ein „materielles“ und ein „ideelles Substrat“, die beide in seine Ausformung mit eingehen. Manifest werden sie im expressiven, interaktiven, evaluativen und kognitiven Verhalten (Selbstidentifikation, Weltwahrnehmung) (vgl. Müller 1997, 378). Diese Dimensionen bilden Typen von Lebensstilen, die aber leer blieben, würden sie nicht auf soziale Gruppen wie z.B. Jugendkulturen bezogen.

Nach außen werden mit dem Lebensstil Distinktion, die Präsentation von Individualität, die Auseinandersetzung mit aktuellen Gesellschaftsverhältnissen und eine gruppenspezifische Identität ausgedrückt (vgl. Michailow 1990, 120). Freizeit- und Konsumbereich eignen sich hierzu besonders, da sie allen gesellschaftlichen Gruppen, und eben auch Jugendlichen, prinzipiell frei zugänglich sind. Lebensstile gründen sich auf der in einer Gesellschaft vorhandenen Semantik von Alltagshandlungen, die unter anderem durch die Medien verbreitet werden, z.B. in der Werbung. Lebensstile werden als vom Individuum bereits vorgefundene Form der Lebensgestaltung aufgefasst, die Möglichkeit der Eigengestaltung steht

hier nicht im Zentrum des Interesses. Auf dieser Ebene kann das Stilkonzept als Erklärungstheorem für die Frage einer Sozialisation Jugendlicher durch kommerziell orientierte Institutionen dienen: Inwieweit übernehmen Jugendliche bereits vorhandene, durch die Industrie und Medien vorgefertigte Stile?

Grundsätzlich scheint es so zu sein, dass eine hedonistische Orientierung, die der Konsumkultur und damit einer Kommerzialisierung von Jugend entgegenkommt, über alle Milieus hinweg bei Jugendlichen vorzufinden ist (vgl. Baacke 1999, 138 f.). Fraglich ist allerdings, ob die Orientierung an Spaß und Erleben altersspezifisch oder generationsspezifisch ist, was anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden kann. Nach einer Befragung des Jugendwerks der Deutschen Shell '92 (Georg 1992) gehört eine konventionell-kommerzielle Orientierung zu den wichtigsten Freizeitstilen, während eine modisch-hedonistische Orientierung vor allem bei Jugendlichen mit hoher Bildung und Ledigen zu beobachten sei. Diese Ergebnisse deuten auf eine Konsumorientierung hin. Allerdings ist fraglich, inwieweit Freizeit heute überhaupt noch ohne Rückgriff auf Freizeitkommerz gelebt werden kann, sofern man nicht über Ressourcen, z.B. ein eigenes Haus mit Garten im Grünen, Räumlichkeiten zum Treffen mit Freunden etc. verfügt. Mit anderen Worten, welche Alternativen stehen Jugendlichen zu einem hedonistisch und konsumorientierten Freizeitverhalten zur Verfügung? Kann man wirklich schon von Hedonismus und Kommerzialisierung sprechen, wenn Jugendliche Sport im Fitnesszentrum betreiben und nicht auf der Wiese vor dem Haus Fußball spielen? Fraglich ist auch, ob man von Werthaltun-

gen, die aus Freizeitstilen abgeleitet werden, auf die Konsumorientierung schließen kann.

Hier bietet es sich an, nochmals auf die theoretischen Grundlagen des Lebensstilkonzept zurückzuschauen. Der Lebensstil besitzt eine nach außen gerichtete Seite, die eine Form der Kommunikation darstellt, und eine nach innen gerichtete, die das ausdrückt, was das Individuum sich von bestimmten Konsumententscheidungen verspricht. Für Gerhard Schulze (1992) ist der Lebensstil ein Ausdruck von Erlebnisschemata, die mit bestimmten Alltagshandlungen verknüpft werden und zu denen auch der Konsum gehört. Konsumententscheidungen sind also etwas, was auf kollektive Werthaltungen und Einstellungen zurückgeführt werden kann, da Genuss als eine Form von Selbstaussdruck über den Konsum von kulturellen und materiellen Gütern vollzogen wird. Damit ist also auch das Erleben mit einer sozialen Bewertung verbunden, eine Konsumententscheidung sagt auch etwas darüber aus, wie andere dieses Konsumverhalten bewerten. Über den demonstrierten Lebensstil wird also die soziale Position des Stilträgers verortbar.

Stilentscheidungen beziehen sich bei Jugendlichen vor allem auf die Übernahme von Mode, Freizeit- und Musikrichtungen, über die ebenfalls Werthaltungen, Einstellungen, Vorlieben und Abneigungen repräsentierbar werden. Ein Leichtes wäre es nun, solche Stile zu klassifizieren und gemäß ihrer äußeren Erscheinungsform auf innere Werthaltungen zu schließen. Punks bedienen sich in ihrem Stil der „Abfälle“ einer wohlhabenden Gesellschaft. Sind sie deswegen gegen Konsum eingestellt? Hier drohen leicht Schnellschlüsse

von einem äußeren Erscheinungsbild auf innere Werthaltungen. Spätestens jene, die den Stil kopieren und sich einer Industrie bedienen, die fixfertige Angebote präsentiert, machen den Stil zur Fassade, die man so schnell ablegen kann wie die Mode vom Vorjahr. Zugleich aber zwingt die Marketingindustrie Jugendliche geradezu, sich schnell von einem Stil zu verabschieden, wenn er nicht mehr Ausdruck von Avantgarde ist, sondern modisches Anhängsel aller anderen Altersgruppen auch. Durch ihre Szenebeobachtung und den Hineingang in die Jugendszenen versucht die Industrie, neue Entwicklungen sofort zu vermarkten und jenen zugänglich zu machen, die Stile nicht selbst entwickeln, sondern übernehmen, weil sie sich mit ihnen identifizieren können. Die in der Jugendmarketingforschung (wie in der von MTV finanzierten Studie Mindsets 2) getroffene Unterscheidung zwischen stilbildenden und diese multiplizierenden Jugendlichen folgt den hier dargestellten Positionen zu Stilforschung, wenn auch aus anderen Interessen. Aus einer wertorientierten Perspektive kann die kreative Stilbildung der Jugendkulturen nicht mit einem Abschied von Kommerzialisierung gleichgesetzt werden, insofern, als die Teilhabe am Stil den Konsum jener voraussetzt, die nicht zu den Trendsettern gehören. Zugleich verleitet die Industrie Jugendliche durch ihre Flucht vor der Vermarktung zu neuerlichem Konsum, wie Naomi Klein (2001) in ihrem kritischen Buch zur Markenindustrie „No Logo!“ beschreibt (vgl. Greffrath 2001). Generationsspezifisch gesehen stellt sich vielmehr die Frage, welche Alternativen es gibt, die einen Ausdruck individueller Erfahrungen und Werthaltungen und gesellschaftliche

Positionierung jenseits der Demonstrativität von Konsum und Kommerz ermöglichen und die dem Einzelnen auch entsprechende Anerkennung zusagen.

5. Fazit

Kommerzialisierung von Jugend heißt nicht nur die Vermarktung der Bedürfnisse Jugendlicher, sondern auch die Vermarktung von Jugendlichkeit. Der Mittvierziger, der die Stüssikappe rückwärts gedreht trägt und sich mit dem Snowboard unter dem Arm an den an den Liften anstehenden Familien vorbeizwängt, zeigt seiner Generation, dass er noch dazugehört zu einer Gesellschaft, deren Logik von In- und Exklusion sich vor allem über das Mithaltenkönnen realisiert. Lebenslanges Lernen, Flexibilität, Ungebundenheit und Offenheit sind über das jugendliche Aussehen hinaus Leitbilder. Die Kommerzialisierung von Jugend ist die Hintergrundfolie, vor der diese Leitbilder verkauft werden. In einer individualisierten Gesellschaft wächst die Notwendigkeit der Außenorientierung (David Riesman), Stilwahl ist ein Mittel der Selbstpolitik, der Selbstinszenierung, das vielleicht weniger über seinen Träger als über den ihm zur Verfügung stehenden Spielraum aussagt, seine Lebenslage zu bewältigen. Konsumorientierung erscheint demgemäss als ein Mittel, mit gesellschaftlichen Anforderungen auf individueller Ebene fertig zu werden. Welche Alternativen bietet eine auf Erwerbsorientierung und den Zwang wirtschaftlichen Wachstums gerichtete Gesellschaft? Auf der Ebene der Jugendarbeit diese Diskrepanzen zu lösen ist schwierig. Traditionelle Jugendarbeit mit ihren kollektivistischen

Werten und Zielsetzungen ist, wie Eckert et al. (1990) herausstellen, mit den kommerziellen Erlebniswelten der Freizeitindustrie nur schwer kompatibel. Die im kommerziellen Bereich bestehende Orientierung an der individuellen Distinktionsfunktion, wie sie über Konsumstile ausgedrückt wird, bietet ein Angebot für jedermann. Eine bestehende Wertorientierung liegt hier allenfalls im Hedonismus, so dass gerade die Jugendlichen auf einer breiten Ebene angesprochen werden. Übertragen auf die politische Jugendarbeit können Ansatzpunkte demgemäss nicht dort liegen, wo Gegenentwürfe geschaffen werden, die, mit Eckert, den Sinn in den Sachen selbst suchen. Sie werden aufgrund geringerer Attraktivität als Verlierer dastehen. Ein Weg scheint vielmehr im Erarbeiten und Aufzeigen von Handlungsmodellen zu liegen, die auf den Erfahrungsformen einer individualisierten und konsumorientierten Gesellschaft basieren, aber Alternativen zu einer über Konsum vollzogenen Selbstvergewisserung darstellen. Auf Erlebnis, auf Leistung, auf individuelle Gestaltungsräume zu verzichten wird nicht möglich sein, sollen auch diese Formen politischer Jugendarbeit attraktiv sein. Im Unterschied zu einer kommerzialisierten Freizeitgestaltung würde hier aber nicht Selbstvergewisserung im Konsum angezielt, sondern in der Erfahrung von Anerkennung durch die Übernahme von Verantwortung.

Fazit: In den Etappen der Jugenddebatte zeigen sich nicht nur verschiedene objektive Lebenssituationen von Generationen, es wird deutlich, dass sich darüber hinaus auch subjektiv sehr verschiedene Generationenstile ausbilden. Interessant die Frage, inwieweit die verschiedenen Generationenerfahrungen und Generati-

onenstile miteinander harmonieren, beziehungsweise sich Generationen auch konflikthaft gegenüberstehen. Allerdings sollte nie vergessen werden, dass neben dem Einfluss der Generation auch andere identitätsstiftende Zugehörigkeiten, wie die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, zu einer Religion, zu einer Region oder einer sozialen Schicht und einem sozialen Milieu in der Sozialisation von Jugendlichen wirksam sind.

Literatur

- ALLERBECK, KLAUS/ROSENMAYR LEOPOLD (HRSG.). 1971: *Aufstand der Jugend*. Neue Aspekte der Jugendsoziologie. München
- ALLERBECK, KLAUS/ROSENMAYR LEOPOLD. 1976: *Einführung in die Jugendsoziologie. Methoden, Theorien, Materialien*. Heidelberg
- BAACKE, DIETER. 1979: *Die 13- bis 18-Jährigen*. München
- BAACKE, DIETER. 1980: *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*. In: *Deutsche Jugend*, S. 493–505
- BAACKE, DIETER. 1999: *Jugend und Jugendkulturen* (3. überarb. Aufl.). Weinheim
- BECK, ULRICH. 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.
- BERNFELD, SIEGFRIED. 1914: *Ein Archiv für Jugendkultur*. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, S. 373 ff.
- BRENNER, GERT. 1981: *Jugendliche, was sind sie?* In: *Materialien zur politischen Bildung*, 4, S. 28–31
- BOHNSACK, RALF. 1973: *Handlungskompetenz und Jugendkriminalität*. Neuwied
- CLARKE, JOHN/HALL, STUART/JEFFERSON TONY/ROBERTS BRIAN. 1981: *Subkulturen, Kulturen und Klasse*. In: Clarke, John u.a.: *Jugendkultur als Widerstand*. Frankfurt/M.
- CLAUSEN, LARS. 1976: *Jugendsoziologie*. Stuttgart
- COLEMAN, JAMES S. 1961: *The Adolescent Society, The Social life of the Teenager and its Impact on Education*. New York
- DÖBERT, RAINER/NUNNER-WINKLER, GERTRUD. 1975: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt/M.
- DÖBERT, RAINER/NUNNER-WINKLER, GERTRUD. 1976: *Adoleszenzkrise, moralisches Bewusstsein und Wert-Orientierungen*. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung*. Reinbek
- ECKERT, ROLAND/DRIESEBERG, THOMAS/WILLEMS, HELMUT. 1990: *Sinnwelt Freizeit. Jugendliche zwischen Märkten und Verbänden*. Opladen
- EISENSTADT, SMUEL N. 1971: *From Generation to Generation*. New York
- GEORG, WERNER. 1992: *Jugendliche Lebensstile – ein Vergleich*. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend '92*. Opladen, S. 265–299
- GREFFRATH, MATHIAS. 2001: *Achillesferse der Markenwelt*. *Die Zeit*, 22. 3.2001, Nr. 13, S. 27
- GRIESE, HARTMUT. 1977: *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung*. Weinheim
- GRIESE, HARTMUT. 1980: *Entwicklung und Stand sozialwissenschaftlicher Jugendforschung*. In: *Deutsche Jugend*. S. 391–401
- HEBDIGE, DICK. 1983: *Schocker. Stile und Moden der Subkultur*. Hamburg
- HORNSTEIN, WALTER U.A. 1975: *Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung*. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 54. Stuttgart
- HORNSTEIN, WALTER. 1979: *Jugend als Problem*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 671–696
- HORNSTEIN, WALTER. 1980: *Zur sozialen Lage der Jugend 1980*. In: *Gautinger Protokolle*, 12, S. 18–50
- HEINEMANN, KLAUS. 1978; *Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems*.

- Eine empirische Untersuchung. Darmstadt
- INGLEHART, RONALD. 1979: Wertewandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: Klages, Helmut/Kmieciak, Peter (Hrsg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (HRSG.). 1981: Jugend 1981. Opladen
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (HRSG.). 1992: Jugend 1992. Opladen
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (HRSG.). 2000: Jugend 2000 Bd. 1. Opladen
- KOHLBERG, LAURENCE. 1977: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: Döbert, Rainer u.a. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln
- KROTZ, FRIEDRICH. 1999: Neue und alte Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Hamburg
- LANGE, ELMAR. 1996: Jugendkonsum im Wandel. Opladen
- LESSING, HELMUT/LIEBEL, MANFRED. 1974: Jugend in der Klassengesellschaft. München
- LÜDTKE, HARTMUT. 1992: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Opladen, S. 239–264
- LÜSCHER, KURT/SCHULTHEIS, FRIEDRICH (HRSG.). 1993: Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz
- MANNHEIM, KARL. 1928: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, 7. S. 157–185
- MICHAJLOW, MATTHIAS. 1990: Lebensstil. Konzeptualisierung einer neuen sozialen Integrationsform. Dissertation, Technische Hochschule Aachen
- MÜLLER, HANS-PETER. 1997: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt/M.
- MTV NETWORKS GMBH (HRSG.) (o.J.): Mindsets 2. MTV
- NEIDHARDT, FRIEDRICH (HRSG.). 1970: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters. München
- ONNA, BEN V. 1976: Jugend und Vergesellschaftung. Eine Auseinandersetzung mit der Jugendsoziologie. Frankfurt/M.
- OPASCHOWSKI, HORST/DUNCKER, CHRISTIAN. 1997: Jugend und Freizeit. Bestandsaufnahme und aktuelle Analysen zu den Themen Arbeit, Freizeit und Lebensstil in den 90er Jahren (2. aktualisierte Aufl.). British American Tobacco
- ROSENMAYR, LEOPOLD. 1983: Eine neue Jugend? Der Versuch der Tiefenschürfung der Sozialforschung. In: Soziologische Revue, Heft 2, S. 116–124
- SCHELSKY, HELMUT. 1957: Die skeptische Generation. Düsseldorf
- SCHULZE, GERHARD. 1992: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M.
- SCHWIER, JÜRGEN. 1998: Spiele des Körpers. Jugendsport zwischen Cyberspace und Streetstyle. Hamburg
- SPENGLER, PETER. 1994: Jugendfreizeit zwischen Kommerz und Pädagogik. Empirische Studien in einer Kleinstadt (1945–1990). Weinheim
- TENBRUCK, FRIEDRICH, H. 1962: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg
- TIPPELT, RUDOLF. 1979: Soziale Haltung und politische Einstellung arbeitsloser Jugendlicher. In: Neue Praxis, S. 273 283
- TIPPELT, RUDOLF. 1988: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 621–640
- TIPPELT, RUDOLF/BECKER, ULRICH. 1984: Jugendforschung in der Bundesrepublik. Ein Bericht des SINUS-Instituts. Opladen
- VOLLBRÉCHT, RALF. 1995: Die Bedeutung von Stil. In: Ferchhoff, Wilfried u.a. (Hrsg.) Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Weinheim, S. 23–37
- WILLIS, PAUL. 1981: ‚Profane Culture‘

- Rocker, Hippies, Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt/M.
- ZIEHE THOMAS. 1975: Pubertät und Narzissmus. Frankfurt/M.
- ZIEHE, THOMAS. 1980: Die gegenwärtige Motivationskrise Jugendlicher. Bemerkungen aus sozial-psychologischer Sicht. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 6, S. 369–382
- ZINNECKER, JÜRGEN. 1981: Jugendliche Subkulturen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 421–440
- ZINNECKER, JÜRGEN. 1982: Jugend heute – Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. In: Deutsche Jugend, 1, S. 17–26
- ZINNECKER, JÜRGEN. 1987: Jugendkultur 1940–1985. Opladen

Quelle:
Rudolf Tippelt / Manuela Pietraß: Jugend und Gesellschaft – Etappen der Jugenddebatte in der Bundesrepublik Deutschland. In: Politische Bildung Heft 4, Jg. 34, 2001: Jugend und Politik. Jugenddebatten – Jugendforschung – Jugendpolitik. Schwalbach/Ts. [Wochenschau], S. 9–24

Die Herausgeber:

JÜRGEN KERWER, Leiter des Referates Jugendarbeit/Internationales der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ)

ULI KNOTH, Leiter des Student Service Center (SSC) der Fachhochschule Darmstadt – University of Applied Sciences

LOTHAR SCHOLZ, Dr. rer. soc., Leiter der Regionalstelle Darmstadt-Dieburg des Hessischen Landesinstitutes für Pädagogik, Lehrauftrag an der J.W. Goethe-Universität Frankfurt am Main

POLIS ist eine Publikationsreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ)

Redaktion: Alice Becker

Druck: Dinges & Frick, Wiesbaden

Auflage: 2000

© Wiesbaden 2003

ISBN 3-927127-48-5

Schriftl. Bestellungen an die HLZ: Rheinbahnstraße 2, 65185 Wiesbaden, Telefon (0611) 99197-34, Fax (0611) 99197-44, E-Mail: hlz@hlz.hessen.de

In der Reihe POLIS sind z.Zt. erhältlich:

Nr. 25 Gerhard Beier

Freiheit – Gleichheit – Arbeit

Zur Sozialgeschichte der europäischen Revolution 1848/49 mit besonderer Berücksichtigung der Ereignisse in Hessen-Nassau

Nr. 27 Mechtild M. Jansen (Hg.)

Hessen engagiert

Freiwilliges soziales Engagement in Hessen

Nr. 29 Dr. Hans-Joachim Jentsch

10 Jahre Hessen-Thüringen

Nr. 31 Wolfgang Benz

Gedenkstätten und Erinnerungsarbeit

Ein wichtiger Teil unserer politischen Kultur

Nr. 33 Axel Knoblich, Karsten Rudolf, Alexander Wicker,
Melanie Zeller (Hg.)

Jugend & Politik – Politik & Jugend

Der konsequente Weg zur Beteiligung Jugendlicher.
Arbeitshilfe für Kommunen und politische Bildner

Nr. 34 Mechtild M. Jansen, Christian Welniak (Hg.)

Politik am Ende oder am Ende Politik?

Neue Formen politischen Zusammenseins in Jugendkulturen

Nr. 35 Kathrin Hartmann

„Ist das nun Politik?“

Politikbegriff und Selbstverständnis von Bürgermeistern in Ost-
und Westdeutschland

Nr. 36 Angelika Ehrhardt, Mechtild M. Jansen

Gender Mainstreaming

Grundlagen – Prinzipien – Instrumente

Nr. 37 Jürgen Kerwer, Uli Knoth, Lothar Scholz (Hg.)

Veränderte Lebenswelten!

Was wird, wenn alles anders wird?

Nr. 38 Mechtild M. Jansen, Susanna Keval (Hg.)

Religion und Migration

Die Bedeutung von Glauben in der Migration