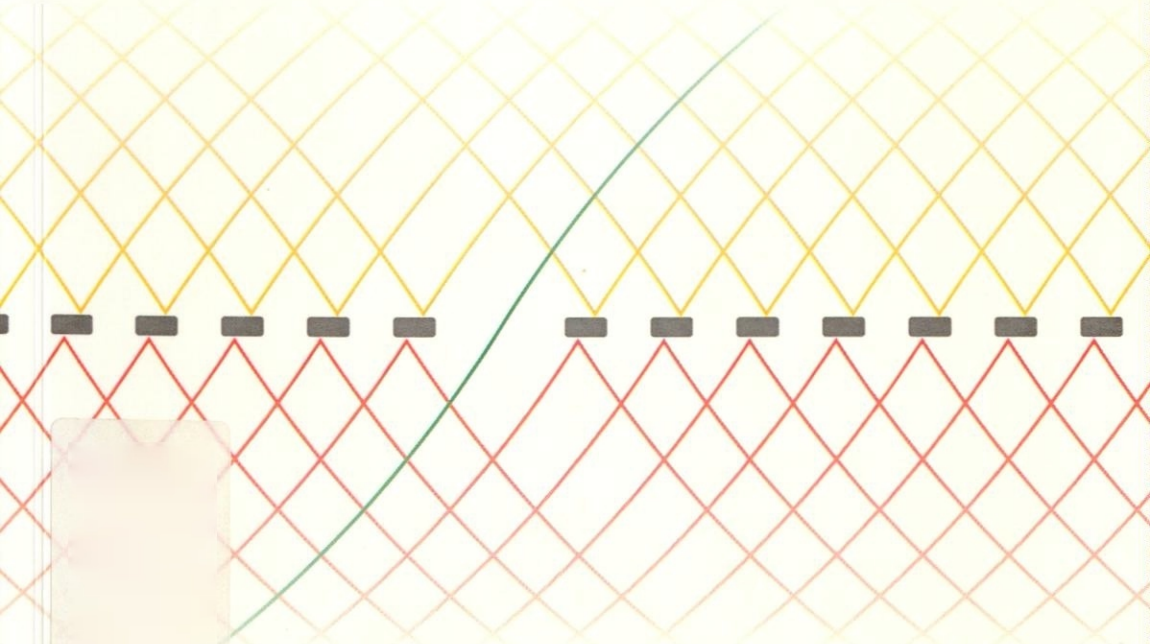
Anna Magdalena Ruile

Lernen in Jugendszenen

Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem?



Tectum

Anna Magdalena Ruile

Lernen in Jugendszenen

Anna Magdalena Ruile

Lernen in Jugendszenen

Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem?

Tectum Verlag

Anna Magdalena Ruile

Lernen in Jugendszenen.
Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem?

ISBN: 978-3-8288-2380-8

Umschlaggestaltung: Edward Grabbe | www.stylefrisoer.de

© Tectum Verlag Marburg, 2010

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

1. EINLEITUNG: DEMOGRAPHISCHE ALTERUNG – EINE BESSERE NUTZUNG DER RESSOURCEN DER HERANWACHSENDEN GENERATION WIRD UNUMGÄNGLICH 3

2. EINFÜHRUNG IN DEN THEMENKREIS JUGEND 8

2. 1 Historischer Blick auf die Jugend 8

2.2 Charakterisierung der Lebensphase Jugend 13
2.2.1 Historische Ausdifferenzierung der Jugendphase 13
2.2.2 Abgrenzung der Lebensphase Jugend in Psychologie und Soziologie 14

2.3 Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse: Individualisierung und Globalisierung 16

2.4 Folgen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen für die Jugendphase 19
2.4.1 Ausdehnung und Umstrukturierung von Jugend 19
2.4.2 Wechsel der sozialen Kontrolle 20
2.4.3 Individualisierung sozialer Bindungen 24
2.4.4 Problematischer Einstieg in den Arbeitsmarkt 24
2.4.5 Wandel der sozialen Vergemeinschaftung – der Szene-Ansatz 26

2.5 Versuch eines Abbildes Jugendlicher heute – die 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“ 31

3. JUGEND UND SCHULE 35

3.1 Objektive Bedeutungszunahme der Schule für den Lebenslauf bei gleichzeitigem Bedeutungsschwund für subjektive Lebenswelten 35

3.2 Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen – Darstellung der Fakten und die Suche nach deren Begründungen 36
3.2.1 Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem 37
3.2.2 Suche nach den Gründen für die fortwährende Reproduktion sozialer Ungleichheit 42

4. JUGEND UND INFORMELLES LERNEN 46

4.1 Konzepte informellen Lernens 46
4.1.1 Abriss über die Geschichte des Konzepts informellen Lernens 46
4.1.2 Informelles Lernen in jugendlichen Lebenswelten 48

4.2 Kompetenzerwerb in Szenen 51
4.2.1 Einführung und Klärung der Begriffe Bildung und Kompetenz 51
4.2.2 Leitfaden zur Erforschung von Kompetenzerwerb in Jugendszenen 54

4.3 Vier Kurzportraits zur Frage nach informellem Kompetenzerwerb in Szenen und der non-formalen Erschließung von Berufsfeldern 58
4.3.1 Manfred: Musiker, Booker und Mitarbeiter der Stadt Augsburg 60
4.3.2 Martin: Sänger und Studiomusiker 63

4.3.3 Edgar: Graffiti-Sprayer und Mediengestalter 66
4.3.4 Carlos: Breaker, Rapper und Crumper 68
4.3.5 Zentrale Erkenntnisse aus den Portraits 72

4.4 Soziale Ungleichheit in informellen Bildungsorten? 74
4.4.1 Freizeit- und Gesundheitsverhalten von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft 75
4.4.2 Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Medienkontextualisierung 77
4.4.3 Soziale Differenzen bei der Internetnutzung 80
4.4.4 Informelle Netzwerke junger Erwachsener beim Übergang in die Arbeit 81

5. SCHLUSSGEDANKE: KOMPETENZERWERB IN SZENEN ALS CHANCE FÜR JUGENDLICHE, DIE IM SCHULSYSTEM AUFGRUND IHRER SOZIALEN HERKUNFT EXKLUDIERT SIND? 83

6. LITERATURVERZEICHNIS 88

1. Einleitung: Demographische Alterung – eine bessere Nutzung der Ressourcen der heranwachsenden Generation wird unumgänglich

Immer weniger junge Menschen werden immer mehr ältere Menschen versorgen müssen. Dieses kurze Statement fasst die Konsequenzen des äußerst komplexen Prozesses der demographischen Alterung, der sich nicht nur in Deutschland, sondern mittlerweile in fast allen Industrienationen abzeichnet, schlaglichtartig zusammen. Da die seit 30 Jahren andauernde und höchstwahrscheinlich konstant bleibende Geburtenrate von 1,4 Kindern pro Frau nicht ausreicht, um die jeweilige Elterngeneration zu ersetzen, lässt sich ein starker Bevölkerungsrückgang konstatieren. Das bedeutet, dass jedes Jahr mehr Menschen sterben, als Kinder neu geboren werden. Dieses Geburtendefizit kann auch durch Zuwanderung nicht gelöst werden.[1] Durch die niedrige Geburtenrate und eine noch relativ hohe Zahl von Bevölkerungsmitgliedern in mittlerem Alter, die vergangenen geburtenstärkeren Jahrgängen entstammen, lässt sich eine Umkehrung der Altersstruktur der Bevölkerung in Deutschland beobachten. Noch 2006 ist die Gruppe der über 65-Jährigen nur geringfügig größer als die der unter 20-Jährigen. Im Jahr 2050 werden Bevölkerungsvorausberechnungen des Statistischen Bundesamtes zufolge doppelt so viele 60-Jährige in Deutschland leben wie Kinder neu geboren werden. Das in der Bevölkerung am stärksten besetzte Altersjahr werden 2050 die 60- bis 62-Jährigen sein, die in den Jahren 1988 bis 1990 geboren wurden; jeder Dritte wird damit älter als 65 Jahre sein. Die Zahl der unter 20-Jährigen wird dagegen zwischen 30 und 40 % niedriger sein als heute.[2] Diese Entwicklung hat unter anderem einen dramatischen Einfluss auf das System der Alterssicherung, da die Zahl der zu versorgenden Rentner extrem steigen und dem entgegengesetzt die Zahl der Erwerbstätigen stetig sinken wird. Weder durch Migration noch durch eine steigende Geburtenrate kann diese Entwicklung jetzt noch gestoppt werden; allenfalls werden geringfügige Milderungen möglich sein.[3] Es gilt also nun, sich auf die geschilderten Wandlungen der Bevölkerungsstruktur einzu-

[1] Vgl. Schmid, Josef: Bevölkerungsrückgang und demographische Alterung – ein Problemaufriss mit Folgenabschätzung, in: Politische Studien, Sonderheft 2 (2002), Antworten auf die demographische Herausforderung, S.19-43, hier S. 24, und Radermacher, Walter: Pressekonferenz „Bevölkerungsentwicklung in Deutschland bis 2050“ am 7. November 2006 in Berlin, Statement von Vizepräsident Walter Radermacher, <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/Bevoelkerung-Statement_Radermacher.pdf> (19.03.2007, 16:14 Uhr), S. 5.
[2] Vgl. Radermacher 2006, S. 6.
[3] Vgl. Schmid 2002, S. 35 und 37.

stellen. Unverzichtbar scheint mir an dieser Stelle mitunter die Nutzbarmachung vor allem der Ressourcen der jüngeren Bevölkerungsmitglieder. Denn wenn immer weniger Erwerbstätige eine ständig wachsende Zahl an Nicht-Erwerbstätigen versorgen müssen, bedeutet dies unter anderem, dass diese Menschen hoch qualifiziert und hoch motiviert sein müssen, um so eine höhere Produktivität zu erzielen.[4] Betrachtet man allerdings das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem, so drängt sich die Befürchtung auf, dass eine ausreichende Qualifizierung aller jungen Menschen gleichermaßen nicht stattfindet. Nicht erst seit der PISA-Studie betonen Bildungsforscher immer nachdrücklicher, dass die Chancen im deutschen Bildungssystem äußerst ungleich verteilt sind. Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten, bzw. mit Migrationshintergrund, haben eine sehr viel geringere Chance, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus Mittel- und Oberschichten. Stattdessen besuchen sie häufig Real- und zumeist eher Hauptschulen, bekommen dort die schlechteren Noten und haben geringere Aussichten, später einen Ausbildungsplatz zu bekommen.[5] Es wird also deutlich, dass eine erschreckend hohe Zahl an jungen Menschen – ein Drittel der Kinder in Deutschland haben mittlerweile einen Migrationshintergrund[6] – strukturell aus den formalen Bildungs- und Qualifizierungsprozessen ausgeschlossen ist. Die Frage ist nun: kann sich die deutsche Gesellschaft solche Formen der Exklusion und Vernachlässigung möglicher Ressourcen noch länger leisten? Die aktuellen, vor allem durch die PISA-Studie ausgelösten Debatten um das deutsche Bildungssystem zeigen, dass in der Öffentlichkeit und in der Politik die Notwendigkeit einer Reform des formalen Bildungssystems erkannt worden ist. Doch um das formale Bildungssystem soll es im Folgenden nur am Rande gehen. Denn betrachtet man Jugendliche in Deutschland heute, so wird offensichtlich, dass für viele die Schule zwar objektiv betrachtet von immenser Bedeutung ist (vor allem für die spätere Platzierung am Arbeitsmarkt), aber auf der subjektiven Ebene ganz andere Lebenswelten wichtig werden. Soziale Kontakte, Geselligkeit und die intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Themen aus Bereichen wie Musik, Sport oder Kunst stehen bei vielen Heranwachsenden im Vordergrund. So entstehen thematisch fokussierte Netzwerke von Jugendlichen mit einer ganz eigenen Dynamik. Hitzler spricht in diesem Zu-

[4] Vgl. Rürup, Bert/Sesselmeier, Werner: Schrumpfende und alternde deutsche Bevölkerung. Arbeitsmarktpolitische Perspektiven und Optionen, in: Klose, Hans-Ulrich (Hrsg.): Altern der Gesellschaft. Antworten auf den demographischen Wandel, Köln 1993, S. 27-50, hier S. 39.
[5] Vgl. 15. Shell Jugendstudie: Jugend 2006, Frankfurt a. M. 2006, S. 16.
[6] Vgl. Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Generation Gobal, in: Beck, Ulrich: Generation Global. Ein Crashkurs, Frankfurt a. M. 2007, S. 236-265, hier S. 247.

sammenhang von einem „Trend zur ‚Verszenung' von Jugendkultur".[7] Denn nicht mehr in der Schule, sondern in ihren so genannten Freizeitwelten lernen immer mehr Jugendliche das, was ihrer Meinung nach ‚wirklich zählt' im Leben. Diese Prozesse informellen Lernens in jugendlichen außerschulischen Lebenssphären geraten allerdings nur langsam und zögerlich in den Blickpunkt der deutschen Jugend- und Bildungsforscher. Dabei ist bei der Erforschung der Arbeitswelt schon seit den 70er Jahren bekannt, dass gerade non-formale und informelle Lern- und Bildungsprozesse beim Wandel der Arbeitswelt mit dem Trend zu stetig wachsender Flexibilisierung unverzichtbar geworden sind. Wer heute auf dem Arbeitsmarkt reüssieren will, muss flexibel und mobil sein, auf neue Anforderungen schnell reagieren können, stetig auch auf informellen Wegen dazu lernen können und geistig offen bleiben.[8] Dass zahlreiche Jugendliche das erkannt haben und deshalb Wissensbestände vermehrt auch außerhalb des formalen, als unflexibel und starr empfundenen Ausbildungssystems, suchen, ist vielleicht gar nicht so überraschend. Der wissenschaftliche Fokus sollte sich aus diesem Grunde in Zukunft mehr darauf richten, herauszufinden, was genau und in welcher Form Jugendliche in außerschulischen Lebensbereichen lernen. Welche Kompetenzen beispielsweise in Jugendszenen erworben werden können, haben Ronald Hitzler und Michaela Pfadenhauer in ihrer Expertise „Unsichtbare Bildungsprozesse" eruiert. Besonders spannend bei ihren Beobachtungen ist, dass nicht nur für die Szene selbst oder für den Alltag generell bedeutsame Wissensbestände erworben werden, sondern dass darüber hinaus auch Kompetenzen, die von berufspraktischer Relevanz sind, in Szenen erworben werden können.[9] Genau um diesen Aspekt wird es im Folgenden gehen. Da jedoch informelles Lernen meiner Meinung nach nicht vollkommen abgelöst von formalen Bildungsprozessen betrachtet werden kann, stellt sich mir allerdings die Frage, inwiefern möglicherweise der im formalen Bildungssystem beobachtete Aspekt der sozialen Ungleichheit auch bei informellen Lernprozessen von Jugendlichen eine Rolle spielt.

Meiner Arbeit vorangestellt ist ein erstes Kapitel, das sich mit der Jugendphase ganz allgemein auseinandersetzt. Die Entstehung des Phänomens Jugend sowie typische Cha-

---

[7] Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne: Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute, Wiesbaden, 2. akt. Aufl. 2005, S. 10.

[8] Vgl. Overwien, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 3 (2005), S. 339-355, hier S. 342, und Wittwer, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus" – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, Wolfgang/Kirchhoff, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München/Unterschleißheim 2003, S. 13-41, hier S. 22.

[9] Vgl. Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf 2004, S.15.

rakteristika der Jugendphase werden geschildert, um schließlich die Veränderungen der Jugendphase, welche durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse wie der Individualisierung und der Globalisierung hervorgerufen werden, in ihrer ganzen Tragweite darstellen zu können. Hitzlers Ansatz der (Jugend-)Szenen als einer Form der posttraditionalen Vergemeinschaftung wird dabei in einem eigenen Punkt vorgestellt. Im nächsten Kapitel geht es um den Aspekt des Lernens im Kontext der schulischen Ausbildung. Besonderes Augenmerk gilt hierbei dem Phänomen sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Die Fakten werden anhand einer Studie von Jürgen Zinnecker und Ludwig Stecher aus dem Jahr 2006 vorgestellt, bevor die möglichen Hintergründe des Fortbestehens von sozialer Ungleichheit im deutschen Schulsystem erörtert werden. Dem formalen Lernen in der Schule werden im Anschluss daran informelle Lernprozesse gegenüber gestellt. Nach einer Klärung des Konzepts des informellen Lernens und der Begriffe Bildung und Kompetenz wird der von Hitzler und Pfadenhauer anhand der Technoszene entwickelte Leitfaden zur Erforschung von Kompetenzerwerb in Jugendszenen erläutert. Danach werden zur besseren Anschaulichkeit des Konzeptes vier Kurzportraits zur Frage nach dem Erwerb berufspraktisch relevanter Kompetenzen in Jugendszenen vorgestellt. Dafür wurden teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit Szenegängern aus der Stadt Augsburg geführt, die mittlerweile im Großraum ihrer jeweiligen Szene beruflich tätig sind. Eruiert wurde dabei zuerst der persönliche Lebenslauf (Herkunft, Schulbildung usw.), bevor das Augenmerk auf die Vermittlung berufspraktischer Wissensbestände in der jeweiligen Szene gelegt wurde.[10]

Um der Beantwortung der Frage ein Stück näher zu kommen, ob die soziale Herkunft auch bei informellen Bildungsprozessen eine Rolle spielt, werden drei Studien zu den Themen Internet- und Mediennutzung sowie informeller Übergänge in die Arbeitswelt vorgestellt, die in diesem Zusammenhang fruchtbar gemacht werden konnten. Allerdings ist bis jetzt kaum Fachliteratur zu diesem Gegenstand erschienen, sodass die Schlussfolgerungen daraus nur äußerst rudimentär und vorläufig sein müssen. Im Fazit werden zuletzt die gewonnenen Ergebnisse bilanziert und einer kurzen Reflektion unterzogen. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, ob gerade die im Schulsystem benachteiligten Jugendlichen in Jugendszenen die Chance haben, Kompetenzen zu erwerben, die ihnen später bei der Berufsfindung bzw. im Berufsleben selbst von Nutzen sein können. Den Schluss der Arbeit bildet die Forderung nach der Anerkennung von informell in Jugendszenen erworbenen Wissensbeständen, nicht nur auf der zwischen-

[10] Der zugrunde gelegte Leitfaden sowie die ausführlich transkribierten Interviews befinden sich auf der beigefügten CD-Rom.

menschlichen, sondern auch auf einer breiten, gesamtgesellschaftlich-öffentlich relevanten Ebene.

2. Einführung in den Themenkreis Jugend

2. 1 Historischer Blick auf die Jugend

Soll ‚die' Geschichte der Jugend beschrieben werden, darf nicht vergessen werden, dass solchen Schilderungen stets gewisse Bilder und Vorstellungen von Jugend zugrunde liegen. Der Begriff Jugend kann eine bestimmte Alterskohorte, eine Entwicklungsphase im menschlichen Lebenszyklus oder eine soziale Gruppe umfassen, die wiederum nach Herkunft und sozialer Schichtung unterschieden werden muss. Es ist also nicht möglich, allgemein von ‚der Jugend' oder ‚einer Jugend' zu sprechen bzw. zu schreiben.[11] Die klassische Jugendphase an sich ist relativ jung, ihr Beginn lässt sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Industrialisierung und der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft verorten.[12] In den vorindustriellen Gesellschaften Europas waren vor allem Stand und Herkunft und weniger das Lebensalter für die jeweiligen Lebenslagen von Bedeutung. Erst als im Zuge der Industrialisierung für die Heranwachsenden zunehmend eine schulische Bildung nötig wurde, entstand im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter ein neuer Lebensabschnitt, in welchem die schulische und berufliche Ausbildung sowie die Loslösung vom Elternhaus bewältigt werden sollten.[13] ‚Jugend' war eine Lebensphase, die also in ihren Anfängen nur für Kinder aus der Oberschicht bzw. dem aufsteigenden Bürgertum erfahrbar wurde, da nur in diesen gesellschaftlichen Schichten die finanziellen Ressourcen vorhanden waren, um eine längere Phase der Ausbildung vor der Erwerbstätigkeit zu ermöglichen.[14] Bereits im 18. und frühen 19. Jahrhundert existierte jedoch vor allem im Studentenmilieu Göttingens und Leipzigs das Leitbild des ‚Jünglings' auf der Grundlage von Rousseaus Jugendbild, welches Jugend nicht mehr als von sozialen Ständen bedingt ansah, sondern vielmehr als eine Altersphase mit eigenen Bedürfnissen, vor allem was die Bildung anbelangte.[15] Ende des 19. Jahrhunderts beschrieb das mittlerweile gesamtgesellschaftlich anerkannte Konzept des Jünglings den jungen, männlichen, christlichen Gymnasiasten aus dem Bürgertum. Als Jugendliche hingegen wurden die als verwahrlost und möglicherweise

---

[11] Vgl. Dudek, Peter: Geschichte der Jugend, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 333-349, hier S. 333.
[12] Vgl. Farin, Klaus: generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute, München 2001, S. 27.
[13] Vgl. Dudek 2002, S. 334 und Farin 2001, S. 27.
[14] Vgl. Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung, Opladen, 3 verb. u. akt. Aufl. 1985, S. 44 und 47.
[15] Diese Vorstellung war jedoch auf den Raum Göttingen und Leipzig sowie auf das studentische Milieu begrenzt. Vgl. dazu Dudek 2002, S. 336 und Schäfers 1985, S. 46.

kriminell wahrgenommenen jungen Menschen aus den unteren Schichten bezeichnet.[16] Zu diesem Zeitpunkt wurde im Gegensatz zur Vergangenheit jugendliche Kriminalität als Zeichen der geistigen Unreife und damit als typisches Merkmal von Jugend begriffen. Ab 1913/1914 beschränkten eine Vielzahl von Gesetzen und Verboten die jugendliche Eigenständigkeit. Jugendliche wurden zum Objekt von Jugendfürsorge und -erziehung so genannter ‚Kinderretter'. Diese rekrutierten sich zunächst aus den besitzenden und gebildeten Schichten, deren Vertreter genügend Zeit und Muße für ehrenamtliche Betätigungen hatten. Relativ bald bemühten sich jedoch zahlreiche Beamte und Angestellte, die eben den Übergang vom Proletariat in die Mittelschicht bewältigt hatten, um die nachwachsende Generation. Deren Hoffnungen und Ängste prägten noch jahrelang sowohl das Jugendbild als auch die Jugendarbeit und -politik in Deutschland. Ihr zentrales Anliegen war die Integration der Jugendlichen in die herrschenden Normen der Mittelschichten.[17] Gleichzeitig wurde ‚die Jugend' zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum Hoffnungsträger für gesellschaftlichen Wandel und geistige Erneuerung. So wurde Jugend bis in die 30er Jahre geradezu als Mythos kultiviert.[18] Seit Anfang des 20. Jahrhunderts bildeten sich außerdem zunehmend jugendkulturelle Bewegungen heraus.

Im Jahre 1901 gründete der Berliner Stenographielehrer Karl Fischer den ‚Wandervogel', eine Organisation, die unter den Kindern der Wilhelminischen Ober- und Mittelschichten schnell äußerst populär wurde. Die Wandervögel unternahmen, wie der Name bereits deutlich macht, ausgedehnte Wanderungen in der freien Natur. Am Lagerfeuer konnte den eigenen Gefühlen ungeniert Ausdruck verliehen werden und kameradschaftliche Umgangsformen ersetzten die steifen wilhelminischen Formalitäten. Die anfangs skeptischen Eltern gaben rasch ihre Zustimmung zum Autonomiestreben ihrer Kinder, als deutlich wurde, dass diese Bewegung weitestgehend von Erwachsenen gelenkt wurde.[19] Zwar grenzten sich die jungen Wandervögel mithilfe von Kleidung und Accessoires von der Elterngeneration ab, finanziert wurden diese jedoch weiterhin von den Eltern. So forderten die jungen Mitglieder des Wandervogels zwar eigene Freiräume und Distanz zu den Erwachsenen, gingen jedoch nicht in Opposition jenen gegenüber. Die Mitglieder waren außerdem hauptsächlich männliche Jugendliche, Mädchen wurden erst später integriert. Das Thema Sexualität wurde möglichst verdrängt und durch ‚Kameradschaftlichkeit' ersetzt, sodass sich ein geradezu asexuelles Verhältnis zwi-

[16] Vgl. Dudek 2002, S. 336 und Farin 2001, S. 29f.
[17] Vgl. Farin 2001, S. 31f.
[18] Vgl. Dudek 2002, S. 337.
[19] Vgl. Farin 2001, S. 36.

schen den Jungen und Mädchen herausbildete.[20] Jugendliche aus der Arbeiterschicht gelangten nur sehr vereinzelt in den Wandervogel, stattdessen bildete sich die proletarische Variante der ‚Wilden Cliquen' heraus. So entstand vor allem in den 20er Jahren eine eigenständige Jugendkultur, welche im Gegensatz zum Wandervogel, der Hitler-Jugend und zur eigenen Elterngeneration stand. Die Mitglieder der Wilden Cliquen waren hauptsächlich arbeitslose und unqualifizierte männliche Jugendliche, die eher locker organisiert waren und deren Aktivitäten vornehmlich auf Geselligkeit beruhten. Im Gegensatz zu den puritanischen Wandervögeln konsumierten die Mitglieder der Wilden Cliquen Zigaretten, Pfeifen und Alkohol und thematisierten Sexualität in einer recht offensiven Art und Weise.[21] Sie gaben sich selbst blutrünstige Namen wie ‚Todesverächter', ‚Edelweißpiraten' oder ‚Totenkopfbande' und zeichneten sich weniger durch politische Ideologien als vielmehr durch eine generelle Opposition zur herrschenden Schicht bzw. zum politischen System aus. Mit dem Ende der Weimarer Republik verschwanden auch die Mitglieder der Wilden Cliquen zunehmend von der Bildfläche, sie tauchten unter, schlossen sich dem Widerstand an oder integrierten sich zumindest äußerlich in die nationalsozialistische Diktatur.[22] Während der Weimarer Republik hatte der Nationalsozialismus stark von dem bereits erwähnten Jugendmythos profitiert und sich selbst als eine junge Bewegung mit dem Ziel der gesellschaftlichen Erneuerung dargestellt. Nach 1933 wurde allerdings rasch deutlich, dass die Nationalsozialisten dem Fortbestehen einer eigenständigen Jugendkultur äußerst negativ gegenüberstanden. Die Jugendlichen sollten stattdessen in der generationenübergreifenden Masse des Volkes aufgehen und ihr oppositionelles Reservoir somit aufgeben. In staatlichen Jugendorganisationen wurden neue Jugendleitbilder entworfen, die auf körperlicher Leistungsfähigkeit, Disziplin und Gehorsam gegenüber dem totalitären Regime beruhten.[23] In der Nachkriegszeit entwickelten sich in Ost- und Westdeutschland unterschiedliche Jugendbilder. In der DDR wurden den Jugendlichen mit der Bildung der staatlich organisierten „Freien Deutschen Jugend" alle Ansprüche auf Autonomie abgesprochen. Nach einer Phase relativ liberaler Jugendpolitik in den 60er Jahren wurde diese wieder stärker reglementiert, um die Jugendlichen stärker an die DDR zu binden. Diese orientierten sich in der Folgezeit jedoch weiterhin an westlichen jugendkulturellen Bewegungen.[24] In der BRD prägte Helmut Schelsky mit seinem Ansatz von der „skeptischen Genera-

[20] Vgl. Farin 2001, S. 38f.
[21] Vgl. Farin 2001, S. 40f.
[22] Vgl. Farin 2001, S. 42f.
[23] Vgl. Dudek 2002, S. 338.
[24] Vgl. Dudek 2002, S. 339.

tion“[25] das Jugendbild. Schelsky zufolge strebten die Jugendlichen nach materieller Sicherheit, seien dabei äußerst realitätsbewusst, frei von Illusionen und stark familienorientiert. Eine relativ bedeutende Minderheit von Jugendlichen passte allerdings keineswegs in Schelskys Schilderungen. Diese Jugendlichen orientierten sich am bereits von der Swing-Jugend im Zweiten Weltkrieg entdeckten Ideal der Lässigkeit.[26] Neue Musik und Modestile aus den USA fanden unter den Jungen schnell Anklang, während die Eltern diesen Neuerungen eher abwehrend gegenüber standen, widersprach eine Orientierung an Konsum, Spaß und Spiel doch dem herkömmlichen Arbeitsethos und Korrektheitsstreben.[27] Die so genannten ‚Halbstarken‘ der 50er Jahre verkörperten geradezu den Geist der Wilden Cliquen der Zwischen-Kriegszeit. Besonders zwischen 1956 und 1958 ereigneten sich vor allem nach Rock’n’Roll-Konzerten und Filmen richtig gehende Massenprügeleien. Diese Halbstarken, meist Arbeiterjugendliche zwischen 15 und 20 Jahren, übernahmen US-amerikanische Mode, Musik und Lebensstil, und obwohl sie mit einem Anteil von fünf bis zehn Prozent aller Jugendlichen nur eine sehr kleine Minderheit darstellten, erschütterten sie die Erwachsenengesellschaft zutiefst.[28] Farin zufolge war „ihr Aufstand gegen die Anständigen, die gnadenlos aufbauenden Alten […] eine kulturelle, alltagsästhetisch wirksame Lebensstil-Rebellion – und möglicherweise gerade deshalb so wirksam.“[29] Was sie grundlegend von früheren Arbeiterjugendbewegungen unterschied, war zum einen die Tatsache, dass sie ihre Stilelemente nicht mehr ihrem persönlichen sozialen und regionalen Umfeld entnahmen, sondern dass die entscheidenden Impulse, was Medien, Mode und Musik anging, aus den USA kamen. Zum anderen ließ sich bereits zu diesem Zeitpunkt eine Beeinflussung durch kommerzielle Interessen beobachten.[30] Schon gegen Ende der 50er Jahre dominierte in der Erwachsenengeneration allerdings wieder ein positives Bild der Jugendlichen, die Wandel und Erneuerung auf der Ebene des Lebensstils verkörpern sollten. Die finanziellen Mittel der jungen Generation wurden entdeckt und die neue Jugendkultur der ‚Teenager‘ wurde in den 50er und 60er Jahren durch die Konsumindustrie umfassend vermarktet.[31] Es wurde ein ausgeprägter Starkult gepflegt, die Gesichter von größeren und kleineren Berühmtheiten zierten die unterschiedlichsten Produkte und die ersten

[25] Zitiert nach Dudek 2002, S. 339.
[26] Vgl. Dudek 2002, S. 339 und Schäfers 1985, S. 52 sowie Ferchhoff, Wilfried: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile, Wiesbaden 2007, S. 137.
[27] Vgl. Farin 2001, S. 46f.
[28] Vgl. Farin 2001, S. 48-51.
[29] Farin 2001, S. 52.
[30] Vgl. Farin 2001, S. 53 und Dudek 2002, S. 341 sowie Zinnecker, Jürgen: Jugendkultur 1940-1985, Opladen 1987, S. 41.
[31] Vgl. Farin 2001, S. 54f.

Fanclubs wurden ins Leben gerufen. Noch während einige Autoren die politische Lethargie und Konsumorientiertheit der jugendlichen Teenager beklagten, wandelte sich jedoch das gesellschaftliche Bild der Jugendlichen wiederum: die Hippies und die Demonstranten gegen den Vietnamkrieg tauchten auf der Bildfläche auf.[32] Zinnecker zufolge entstammten die Träger der in diesen Jahren einsetzenden Studentenbewegung dem gleichen Jahrgang (1940) wie die Halbstarken der 50er Jahre, nur dass sie sich bereits im Nachjugendalter befanden. Den Vertretern dieser Generation gemeinsam waren der Bezug zur neu entstehenden kommerziellen Jugend- und Freizeitkultur sowie eine rebellische Haltung gegenüber der Gesellschaft. Allerdings nutzten die Halbstarken bereitwillig die neuen Möglichkeiten der Konsumindustrie, während die Studenten dieser kulturkritisch gegenüber standen.[33] Rolf Schwendter entwarf in seinem 1970 erschienenen Werk „Theorie der Subkultur"[34] ein Modell, nach dem Subkulturen sich unterteilen lassen in Teilkulturen, welche sich innerhalb der dominierenden (Mittelschichten-)Kultur bewegen und Gegenkulturen, welche im Gegensatz zur gesellschaftlich dominanten Kultur stehen. Gleichzeitig erforschte das 1964 gegründete Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) erstmals jugendliche Lebensformen in der Nachkriegszeit. Sie unterschieden die untersuchten Jugendlichen nach ihrer sozialen Herkunft und kamen zu dem Schluss, dass Subkulturen innerhalb der Arbeiterklasse und Gegenkulturen innerhalb der Mittelschichten entstehen würden.[35] Diese Modelle ließen sich jedoch zuletzt bei den Rockern und Hippies anwenden, auch wenn die Hippies bereits typische Elemente der Subkulturen – wie Hedonismus und wenig Interesse am Arbeitsleben – aufwiesen.[36] Allerdings wurde die so genannte Außerparlamentarische Opposition (APO) zunehmend ideologischer und engstirniger, sodass sie ihre Integrationskraft verlor und viele Jugendliche sich in den 70er Jahren ins Private zurückzogen. Gegen Ende des Jahrzehnts sprach man gar von einer verunsicherten oder geschockten Generation, die im Kontext gesellschaftlicher Krisen (z.B. steigende Arbeitslosigkeit, Ölkrisen) von zahlreichen Ängsten und Unsicherheiten, besonders im Hinblick auf die Zukunft, gequält sei.[37] Der zu diesem Zeitpunkt aufkommende Punk brüskierte mit seiner Ästhetik des Hässlichen das so genannte Establishment und machte die

[32] Vgl. Farin 2001, S. 56f.
[33] Vgl. Zinnecker 1987, S. 43.
[34] Zitiert nach Farin 2001, S. 59.
[35] Vgl. dazu ausführlicher Farin 2001, S. 59-63.
[36] Vgl. Farin 2001, S. 64.
[37] Vgl. Ferchhoff 2007, S. 143f.

Perspektivlosigkeit der Konsum- und Wohlstandsgesellschaft offensichtlich.[38] Denn besonders in den 80er Jahren zeigte sich, dass der Arbeitsmarkt für viele niedrig Qualifizierten keinen Platz mehr hatte und dass auch ein guter Bildungsabschluss keine Garantie für beruflichen Erfolg mehr war.[39] In den folgenden Jahren bildete sich eine große, mittlerweile sogar für die Heranwachsenden unübersehbare, Vielfalt an jugendkulturellen Stilen und Lebensformen aus, die sich in vielen Fällen an den Jugendkulturen der Vergangenheit orientierten und aus diesen einzelne oder mehrere Stilelemente übernahmen.[40] Eine Aufzählung und Schilderung sämtlicher bereits bekannter und ständig neu entstehender Jugendkulturen würde allerdings den Rahmen der Arbeit sprengen. Die gesellschaftlichen Gründe und Voraussetzungen für diese immense Ausdifferenzierung und Vervielfältigung jugendkultureller Lebensformen werden an späterer Stelle erläutert.

2.2 Charakterisierung der Lebensphase Jugend

2.2.1 Historische Ausdifferenzierung der Jugendphase

Im Zuge der Industrialisierung wurden durch die neuartigen Arbeitsplätze außerhalb des Familienlebens die Tätigkeitsbereiche von Kindern und Erwachsenen in den Städten getrennt. Dieser Prozess wurde noch beschleunigt durch das Aufkommen neuer pädagogischer Vorstellungen über das Kindsein, das als eigenständige Entwicklungsphase anerkannt wurde. Durch die Einrichtung und Ausbreitung des allgemeinen Schulwesens wurde die Entmischung der Generationen noch weiter unterstützt, da die Kinder nun über eigene Lebensräume verfügten.[41] Aufgrund der immer komplexer werdenden Anforderungen der Arbeitswelt wurden längere Ausbildungszeiten nötig. Gleichzeitig wurde es durch den technologischen Fortschritt und den gestiegenen Wohlstand möglich, der nachwachsenden Generation den mittlerweile als notwendig erachteten Entfaltungsspielraum zuzugestehen. So konnte sich zunächst in den bürgerlichen Schichten die Jugendphase zuerst vor allem für männliche Jugendliche als eigenständige und ei-

[38] Vgl. Ferchhoff 2007, S. 145.
[39] Vgl. Ferchhoff 2007, S. 146.
[40] Vgl. Zinnecker 1987, S. 165 und Müller-Bachmann, Eckart: Strukturelle Aspekte jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen im Zeitalter der Globalisierung, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 137-146, hier S. 139 sowie Farin, Klaus: Jugendkulturen in Deutschland: 1990-2005, Bonn 2006, S. 77.
[41] Vgl. Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München, 4. Aufl. 1995, S. 27 und 29.

genwertige Lebensphase ausdifferenzieren.[42] Im Laufe der fortschreitenden Industrialisierung und Modernisierung wurde dieser Lebensabschnitt schließlich in den 50er und 60er Jahren für Jugendliche beiden Geschlechts und aus allen sozialen Schichten sowohl auf dem Land als auch in der Stadt erfahrbar.[43]

2.2.2 Abgrenzung der Lebensphase Jugend in Psychologie und Soziologie

In der Psychologie und der Soziologie gibt es bestimmte Kriterien, die dafür sprechen, dass die Jugend als eigenständige Lebensphase von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abgegrenzt werden kann. Der Eintritt der Pubertät beispielsweise markiert einen tiefen Einschnitt in der physischen und psychischen Entwicklung eines Menschen. Im Gegensatz zur Kindheit müssen die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten und Herausforderungen im Rahmen der Ablösung von den Eltern eigenständig bewältigt werden.[44] In der Entwicklungspsychologie wird in diesem Zusammenhang von bestimmten Entwicklungsaufgaben gesprochen, die der Einzelne in unterschiedlichen Lebensabschnitten zu bewältigen hat. Diese Aufgaben sind stets von der jeweiligen Gesellschaft und dominanten Kultur abhängig. In der Jugendphase wird nach Hurrelmann von vier wichtigen Entwicklungsaufgaben ausgegangen, die in einem wechselseitigen Verhältnis stehen: zum einen muss die für eine spätere Existenzsicherung (Aufnahme einer beruflichen Erwerbsarbeit) notwendige intellektuelle und soziale Kompetenz entwickelt werden. Zum anderen muss der Aufbau einer eigenen Geschlechtsrolle sowie eines stabilen sozialen Bindungsverhaltens zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts erfolgen, mit dem Ziel, zukünftig eine stabile Partnerschaft mit Familiengründung eingehen zu können.[45] Außerdem müssen ein eigenständiges Handlungsvermögen im Bereich des Konsumwaren- und Freizeitmarktes erlernt und nicht zuletzt ein bestimmtes Wertesystem und politisches Bewusstsein entwickelt werden, welche die Partizipation im kulturellen und politischen Bereich ermöglichen. Von einem Übergang ins Erwachsenenalter ging man klassischerweise bei einem erfolgreichen Abschluss der in der Jugendphase anstehenden Entwicklungsaufgaben aus. Da diese Bewältigung jedoch nicht so offensichtlich ist und ein fester Zusammenhang mit dem biologischen Alter nicht mehr festgestellt werden kann, ist der Übergang vom Jugend- zum

[42] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 29.
[43] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 30.
[44] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 31f.
[45] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 33.

Erwachsenenalter entwicklungspsychologisch nicht mehr so eindeutig abgrenzbar.[46] Aus psychologischer Perspektive muss in der Jugendphase der Prozess der Individuation, also der Entwicklung einer besonderen und unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur, zu einem vorläufigen Ergebnis kommen. Damit in Zusammenhang steht die Entwicklung von Identität, also des Erlebens von lebensgeschichtlicher Kontinuität und dem Gefühl, sich selbst stets gleich zu sein. Dabei werden die äußeren Lebensumstände nach möglichen Orientierungsleistungen und Sinnstiftungen oftmals kritisch befragt.[47]

Die soziologischen Kriterien zur Abgrenzung der Jugend von der Kindheit beziehen sich ebenfalls auf die Vorstellung von unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben. Dabei wird in der Soziologie besonders nach den für eine erfolgreiche Übernahme der späteren Erwachsenenrolle nötigen Kompetenzen gefragt.[48] Der Übergang von der Kindheit zur Jugend zeichnet sich beispielsweise durch eine Erweiterung der Handlungsspielräume und somit auch durch eine größere Vielfalt der zu übernehmenden sozialen Rollen aus.[49] Das Individuum erwirbt die entsprechenden Fähigkeiten, um in unterschiedlichen Bereichen sozial handlungsfähig zu sein. Diese Bereiche sind wiederum: erstens der Leistungsbereich in der Ausbildungszeit als Vorbereitung fürs Erwerbsleben, zweitens der Prozess der Ablösung von der Familie und der Aufbau von intensiveren Kontakten zu Gleichaltrigen, drittens der Aufbau einer autonomen Handlungsfähigkeit im Konsum- und Freizeitmarkt und viertens die Integration in das politische System.[50] Der Übergang zum Erwachsenenstatus ist dann erreicht, wenn das Individuum in den genannten gesellschaftlichen Teilbereichen vollständig autonom handlungsfähig ist. Ein genauer Zeitpunkt bzw. ein Lebensalter, an dem dies erreicht wird, kann jedoch besonders in den immer komplexer werdenden Industriegesellschaften kaum angegeben werden. Die Statusübergänge, z.B. vom Kind zum Jugendlichen oder vom Jugendlichen zum Erwachsenen, sind nicht länger eindeutig definiert, zeitlich festgelegt und symbolisch verdeutlicht und deshalb bisweilen auch nur schwer auszumachen. Es finden vielmehr Teilübergänge statt, die auch zeitlich relativ weit auseinander liegen können, dazu jedoch später mehr. Tatsache ist jedenfalls, dass Sozialisationsprozesse im Jugendalter einen besonders prägenden Einfluss haben. Der Begriff der „Sozialisation“ bezeichnet in der Soziologie den

[46] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 34f.
[47] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 36f.
[48] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 38.
[49] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 39.
[50] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 40f.

„Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit der inneren (Körper und Psyche) und der äußeren Realität (sozialer und ökologischer Umwelt) […]. Die Persönlichkeitsentwicklung wird hier konzipiert als die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmungen eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte."[51]

Gerade in der Jugendphase ist das Individuum besonders experimentierfreudig, Grenzen werden ausgereizt und die soziale und ökologische Umwelt besonders kritisch hinterfragt und als veränderungsfähig angesehen. Dabei nehmen Jugendliche sich selbst nicht mehr nur als Subjekt, sondern auch als Objekt wahr. Es entsteht ein Selbstbild, in welchem sowohl ein Gefühl für die eigene Identität als auch für die Akzeptanz und Anerkennung durch die Umwelt enthalten sein müssen. Soziale und personale Identität müssen zu einer ausgewogenen Ich-Identität verschmelzen. Dieses Spannungsverhältnis von Individuation und Integration wird erstmals und auch besonders intensiv wahrgenommen.[52] Da verbindliche Vorgaben in Bezug auf Rollenverhalten und Wertorientierungen in der modernen Industriegesellschaft selten geworden sind, steigen die Ansprüche auch an die Jugendlichen, wenn es darum geht, die unterschiedlichen Anforderungen des Alltags und die komplexer werdenden Rollenstrukturen möglichst selbstständig zu bewältigen. Jugendliche brauchen deshalb Unterstützung durch wichtige Bezugsgruppen wie Familie, Schule oder Freundeskreis, wobei genügend Spielraum für verschiedenste Lösungsstrategien vorhanden sein muss.[53]

2.3 Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse: Individualisierung und Globalisierung

Seit den 50er Jahren lässt sich dem Soziologen Ulrich Beck zufolge in den westlichen Industriegesellschaften ein neuer Individualisierungsschub feststellen, der durch unterschiedliche Aspekte, wie der zunehmenden gesellschaftlichen Mobilisierung, dem steigenden Wohlstand und der Bildungsexpansion hervorgerufen wurde.[54] Zwar lassen sich bereits in der Renaissance und der Frühindustrialisierung erste Individualisierungstendenzen beobachten. Aber der sich vor allem seit den 70ern verstärkt abzeichnende, neue Individualisierungstrend unterscheidet sich von früheren vor allem durch seine Konsequenzen. In der hierdurch neu entstehenden Gesellschaft ist die soziale Lage eines Indi-

[51] Hurrelmann 1995, S. 53.
[52] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 72ff und Schäfers 1985, S. 87f.
[53] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 75ff.
[54] Vgl. Schroer, Markus: Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven, Frankfurt a. M. 2001, S. 397.

viduums nicht mehr von der Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten, Klassen oder Ständen abhängig. Diese sozialen Auffangmechanismen lösen sich auf, sodass der Einzelne völlig auf sich allein gestellt wird.[55] Von dieser Entwicklung sind nicht nur, wie in der Vormoderne, Einzelne betroffen, sondern die Mehrheit der Gesellschaft.[56] Die Herauslösung aus traditionellen, vorgegebenen Zugehörigkeiten und sozialen Bindungen bezeichnet Beck als die „Freisetzungsdimension"[57] der Individualisierung. Neben diesem Prozess der Herauslösung konstatiert Beck noch zwei weitere Dimensionen von Individualisierung: zum einen den Verlust traditioneller Sicherheiten in Bezug auf Handlungswissen, Glauben und Normen, den er durch den Begriff der Entzauberung kennzeichnet, da durch den Prozess der Individualisierung alle Formen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens aufgelöst werden. Dies eröffnet zwar die Möglichkeit zu einer autonomen Lebensführung, zerstört aber auch die Sicherheit und die Geborgenheit, die traditionelle Sozialformen unter anderem in der Vergangenheit lieferten.[58] Zum anderen bemerkt Beck neue Formen der sozialen Integration, die sich in selbst gewählten Vergemeinschaftungen, aber auch in der erhöhten Abhängigkeit von gesellschaftlichen Institutionen, wie dem Arbeitsmarkt, erkennen lassen. Beck spricht hier von der „Kontroll-" bzw. „Reintegrationsdimension".[59] Für ihn ist von einschneidender Bedeutung, dass die Individuen nun selbst entscheiden können, ob sie sozial auf sich allein gestellt ihr Leben durchschreiten möchten, oder ob sie sich durch den Aufbau neuer Vergemeinschaftungsformen freiwillig mit anderen Individuen zusammenschließen. Er sieht also nicht die Gefahr eines vereinzelten, isolierten und geradezu atomisierten Individuums, sondern stellt dem die Möglichkeit der selbst gewählten Integration in Netzwerke von Bekanntschaften, Freundschaften und Nachbarschaften entgegen. Soziale Beziehungen fallen folglich nicht vollkommen weg, sondern verändern sich. Es entstehen neue Formen von Familien, Liebesbeziehungen oder politischen Gemeinschaften, die noch keine feste Form gefunden haben.[60] Dieser Möglichkeit, frei entscheiden zu können, steht allerdings als negative Seite der Medaille der Zwang, selbst entscheiden zu *müssen,* gegenüber. Mit dem Wegfall traditioneller Zwänge entstehen neue Zwänge und Kontrollmechanismen, wie die oben schon erwähnte Abhängigkeit vom Arbeits-

---

[55] Vgl. Schroer 2001, S. 402 und Hitzler et al. 2005, S. 13.
[56] Vgl. Schroer 2001, S. 409 und Hitzler, Ronald: Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung, in: Berliner Debatte Initial, Heft 1 (1998), S. 81-89, hier S. 82.
[57] Zitiert nach Schroer 2001, S. 397.
[58] Vgl. Schroer 2001, S. 401 und S. 403.
[59] Vgl. Schroer 2001, S. 403 und S. 410.
[60] Vgl. Schroer 2001, S. 406f. und S. 453; zu diesen neuen Formen der Vergemeinschaftung wird an späterer Stelle (Szeneansatz) Ronald Hitzlers Ansatz der „Posttraditionalen Vergemeinschaftung" vorgestellt.

markt, die ebenso die Abhängigkeit vom Bildungswesen und anderen Institutionen, wie sozialrechtlichen, medizinischen und psychologischen Regelungen, nach sich zieht.[61] Der Einzelne ist also immer noch abhängig von Institutionen, deren Vorgaben allerdings immer ungenauer werden und die nur noch einen Rahmen zur Verfügung stellen. Deren Inhalte muss jeder selbst füllen, sodass der Anspruch an das Individuum Beck zufolge lautet, sein „Leben in eigener Regie zu gestalten".[62] Das Individuum muss folglich beständig Entscheidungen treffen, die sein Leben bestimmen, unabhängig davon, ob es die nötigen Ressourcen dafür besitzt. Alle Ereignisse seines sozialen Lebens werden dem Individuum damit als Folge seiner individuellen Entscheidung zugeschrieben. Die Normalbiographie wandelt sich dadurch zur Wahlbiographie, die der Einzelne selbst zusammenbasteln muss.[63] Der Prozess der Individualisierung birgt also einerseits Chancen, z.B. vermehrte Handlungsoptionen sowie Entscheidungsalternativen, und andererseits Risiken wie Entscheidungszwänge und erhöhte Abhängigkeiten.[64]

Außerdem lässt sich der heutige Erfahrungsraum nicht mehr hinreichend in nationalen Kategorien beschreiben, da er mittlerweile von globalen Dynamiken beeinflusst wird. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Moderne, die charakterisiert ist „durch die globalisierten Handlungsräume des Kapitals, die Ausweitung der Kommunikations- und Transporttechnologien, die Entstehung globaler zivilgesellschaftlicher Bewegungen, das Aufkommen globaler Terrornetzwerke usw."[65] Der Begriff der Globalisierung meint hierbei den Prozess der zunehmenden, weltweiten Vernetzung transnational agierender Akteure. Dabei handelt es sich allerdings um eine komplexe Kombination von Prozessen, die nicht nur die Ökonomie, sondern auch Politik, Technologie und Kultur betreffen.[66] Die Welt rückt näher zusammen; es bilden sich transnationale Lebensweisen heraus, was bedeutet, dass immer mehr Gruppen von Menschen nicht nur in einem, sondern möglicherweise in zwei Ländern gleichzeitig leben. Dies wird ermöglicht durch den Aufbau transnationaler Netzwerke und Institutionen, die einen engen Kontakt von Migranten mit ihrem Heimatland ermöglichen. Aufgrund innovativer Kommunikations- und Medientechnologien können zwischenmenschliche Kontakte so-

[61] Vgl. Schroer 2001, S. 410.
[62] Zitiert nach Schroer 2001, S. 411.
[63] Vgl. Schroer 2001, S. 413ff.
[64] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 14.
[65] Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 237.
[66] Vgl. Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Einleitung: Jugend und Jugendkulturen in Zeiten der Globalisierung, in: Dies. (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 9-21, hier S. 12f.

gar auf einer sehr intensiven Ebene aufrechterhalten bzw. neu geknüpft werden.[67] Beck fragt danach, ob es in Zukunft eine „Generation Global"[68] geben wird, die über ein nationale Grenzen übergreifendes Welt- und Selbstbild mit einer eigenen Symbolik und Sprache verfügen wird. Tendenzen dazu entdeckt er bereits beispielsweise in dem Ausspruch „global denken, lokal handeln",[69] der bei unterschiedlichen Akteursgruppen populär wird sowie in der rasanten Ausbreitung des Internets, welches mehr und mehr zum Orientierungsrahmen für die Weltdeutung der jüngeren Generationen wird.[70] Doch auch die Schattenseiten der Globalisierung sollten nicht unerwähnt bleiben. So bedeutet die Öffnung der Märkte auch zugleich einen immer härter werdenden Konkurrenzkampf um kostengünstigere Produktionsweisen und Arbeitsplätze, ein schnelleres Tempo und stetiges Innovationsstreben. In der Folge werden immer mehr Produktionsabläufe privatisiert und dereguliert, soziale Rechte und Schutzgarantien abgebaut.[71] Welche Folgen dies für die Jugendlichen hat, die sich auf einen immer schwieriger werdenden Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten, wird im nächsten Punkt erläutert.

2.4 Folgen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen für die Jugendphase

2.4.1 Ausdehnung und Umstrukturierung von Jugend

Die geschilderten Änderungen lassen natürlich auch die Lebensphase Jugend nicht unberührt. Jugendlichen wird mittlerweile relativ viel Selbstständigkeit in der Lebensführung zugestanden, die Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung sind äußerst vielfältig.[72] Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Jugend als Übergangsphase definiert, die mit der physischen und psychischen Pubertät einsetzt und neben juristischen, biologischen und psychologischen Reifungsprozessen mit dem Eintritt in das Berufsleben und der Heirat und Familiengründung endet. Neben dem Erreichen von Selbstständigkeit in der beruflichen und partnerschaftlichen Rolle diente die Handlungsautonomie im Konsum- und Kulturbereich sowie im politischen Leben ebenfalls als Kriterium für das Ende der Ju-

[67] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 241.
[68] Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 258.
[69] Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 237.
[70] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 237f.
[71] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 253 und Schäfer, Arne: Jugend im Wandel der Arbeitsgesellschaft. Globalisierung der Wirtschaft – Konsequenzen für Jugend und Jugendforschung, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 185-200, hier S. 191.
[72] Vgl. Ferchhoff, Wilfried: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile, Opladen 1993, S. 49f. und Hitzler et al. 2005, S. 15.

gendphase.[73] Heutigen Beobachtungen zufolge dehnt sich die Jugendphase aufgrund verlängerter Schul- und Ausbildungszeiten jedoch immer weiter nach hinten aus, und auch der Übergang ins Erwachsenenalter wird immer unschärfer.[74] Einige Autoren sprechen deshalb von einer Auflösung der Jugendphase, andere hingegen betonen, dass die Jugendphase sich lediglich umstrukturieren würde. Sie unterscheiden deshalb eine Phase der Postadoleszenz, in der die jungen Erwachsenen in soziokulturellen und politischen Bereichen der Lebensführung autonom sind, während sie beruflich und ökonomisch weiterhin von den Eltern oder von staatlichen Unterstützungsmaßnahmen abhängig sind. Die Übergänge zum Erwachsenenstatus werden damit zeitlich auseinander gerissen, entritualisiert, unsicher und verschwommen und müssen individuell gestaltet werden. Es kann nicht mehr von einem linearen Übergang in die Erwachsenenwelt und einer gleichmäßig voranschreitenden Handlungsautonomie gesprochen werden. Stattdessen müssen Jugendliche bzw. junge Erwachsene lernen, mit Teilautonomien umzugehen. Es ist zu erkennen, dass sich die Elemente des Erwachsenenstatus mit denen des Jugendstatus zu einer neuen Mischform verbinden.[75] Klare Altersabgrenzungen der Jugendphase werden dadurch unmöglich, die Postadoleszenz kann bis ins 30. oder 35. Lebensjahr andauern.

Es lässt sich festhalten, dass die Lebensphase Jugend immer früher beginnt (nicht nur auf der biologischen, sondern auch auf der kognitiven Ebene) und auch immer später endet, wobei besonders das Ende der Jugendphase immer diffuser wird und sich auch nicht mehr auf ein bestimmtes Lebensalter begrenzen lässt.[76]

2.4.2 Wechsel der sozialen Kontrolle

Jürgen Zinnecker stellte in den 80er Jahren fest, dass sich die Instanzen zur Kontrolle der Jugend seit den 50er Jahren gewandelt und damit einen sozialen Wandel der Lebensphase Jugend in den letzten 50 Jahren hervorgerufen hätten. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Entwicklung von erwachsener Fremd- zu jugendlicher Selbstkontrolle, wobei letztere z.T. als Kontrolle der Erwachsenen in einem historisch gewandelten Modus begriffen werden kann.[77] Noch in den 50er Jahren war die Jugend stark

[73] Vgl. Ferchhoff 1993, S. 53 und Ferchhoff 2007, S. 87.
[74] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 15.
[75] Vgl. Ferchhoff, 1993, S. 53f. und S. 56, Ferchhoff 2007, S. 88 und 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 35 sowie Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas: Zur Bedeutung informeller und partizipativer Lernprozesse für die Übergänge junger Erwachsener in die Arbeit, in: Tully, Claus (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert, Weinheim und München 2006, S. 183-199, hier S. 185f.
[76] Vgl. dazu ausführlicher Ferchhoff 2007, S. 93.
[77] Vgl. Zinnecker 1987 S. 311.

durch die Arbeitswelt geprägt. So waren im Jahre 1953 69 % der 15- bis 17-Jährigen und 85 % der 18- bis 20-Jährigen berufstätig. Im Arbeitsleben waren die Jugendlichen in altersheterogenen Gruppen tätig und standen unter der direkten Kontrolle von Älteren. In den 80er Jahren hingegen waren nur noch 19 % der 15- bis 17-Jährigen und 56 % der 18- bis 20-Jährigen berufstätig. Dies bedeutet, dass die Jugendphase nun vor allem durch den Erwerb von Bildungstiteln gekennzeichnet ist. Dabei befinden sich die Jugendlichen in der Schule in altershomogenen Gruppen, die sich nur vereinzelten Lehrkräften gegenübersehen.[78] Dadurch fördert das Bildungssystem unbeabsichtigt eine kulturelle Eigenständigkeit von Jugendlichen. Die Jugendphase ist nunmehr die Hauptphase des Erwerbs kulturellen Kapitals im Sinne Bourdieus, welches für die soziale Platzierung im späteren Leben von entscheidender Bedeutung ist.[79] Damit einher geht eine Aufwertung der Jugendphase. Dieser Bedeutungszuwachs kann allerdings auch negativ erfahren werden, da sich die Zwänge und der Leistungs- und Konkurrenzdruck im Bildungswesen dadurch stark erhöhen. Zinnecker zufolge lässt sich hier ein verdeckter Modus der Reproduktion der Klassengesellschaft erkennen. Denn während im Bildungsbereich einerseits theoretisch die Möglichkeit vorhanden ist, dem Herkunftsmilieu zu entkommen, wird andererseits das Scheitern bzw. schulisches Versagen individualisiert und nicht mehr auf fehlende Ressourcen im sozialen Milieu zurückgeführt.[80] Die Arbeitswelt übt zwar keine direkte Kontrolle über die Jugendphase mehr aus, spielt aber doch eine gewichtige Rolle in der Gedankenwelt vieler Jugendlicher, denen bewusst ist, dass sie vor allem während der Schulzeit die Weichen für ihre spätere berufliche Positionierung stellen. Der Bezug zur Berufstätigkeit ist also um einiges abstrakter als in den 50er Jahren.[81]

Es lässt sich eine weitere einschneidende Änderung der Kontrollinstanzen der Jugendphase erkennen, die Zinnecker mit der Aussage „Aus der Kirche in die Szene“[82] charakterisiert. Gemeint ist damit die Ablösung der Jugendlichen aus traditionellen sozialen Milieus, die in der rasanten Abnahme beispielsweise kirchlicher und konfessioneller Bindungen deutlich wird und die sich gleichermaßen in der Erwachsenenwelt abzeichnet. Dabei sind transzendente Erfahrungen und metaphysische Überlegungen durchaus noch von Bedeutung für viele Jugendliche, sie werden jedoch nicht mehr innerhalb der

[78] Vgl. Zinnecker 1987, S. 313 und Hurrelmann 1995, S. 106.
[79] Vgl. Zinnecker 1987, S. 314 und Hurrelmann 1995, S. 88.
[80] Vgl. Zinnecker 1987, S. 315 und Hurrelmann 1995, S. 111.
[81] Vgl. Zinnecker 1987, S. 316f.
[82] Vgl. Zinnecker 1987, S. 319.

Kirche, sondern in anderen Institutionen befriedigt.[83] Zinnecker spricht an dieser Stelle bereits von einer neuen Art der Vergemeinschaftung, die er als Szene bezeichnet. Der Begriff wird allerdings nur kurz vorgestellt. Szenen gruppieren sich ihm zufolge um eine Schlüsselaktivität aus dem Freizeitbereich und bieten Ausgangspunkte für die Herausbildung eines bestimmten Lebensstils.[84] Der neuere Szenebegriff, wie Hitzler ihn begrifflich und inhaltlich konturierte, wird am Ende dieses Abschnittes noch ausführlicher vorgestellt. Zu erkennen ist jedenfalls, dass bei der zunehmenden Bedeutung der Herausbildung eines gewissen Lebensstils die Konsum- und Freizeitindustrie zahlreiche Lebensstilbilder und -anregungen anbietet. An dieser Stelle hat sich eine neue Kontrollinstanz der Jugendphase heraus gebildet. Während die Kontrolle der soziokulturellen Milieus noch orts- und personenbezogen funktionierte, erfolgt die Kontrolle der Konsum- und Medienindustrie marktvermittelt. Der Waren- und Dienstleistungsmarkt beruht prinzipiell auf Freiheit und Gleichheit der Konsumenten. Dadurch wird eine gewisse Gleichstellung und Handlungsautonomie von Jugendlichen gefördert. Lebenszeitlich immer früher bilden sich die Heranwachsenden einen eigenständigen Geschmack bei der Nutzung der zahlreichen Angebote des Marktes.[85]

Der Wandel der sozialen Kontrollinstanzen der Jugendphase zieht natürlich einige Konsequenzen nach sich. Die direkte Kontrolle der Erwachsenen in dieser Lebensphase lässt nach und die Jugendlichen werden dazu angehalten, in eigener Regie Lebensgestaltungen zu entwerfen und mit ihrer Persönlichkeit zu experimentieren.[86] Die ursprüngliche Vorstellung eines jugendlichen Moratoriums außerhalb der Gesellschaft kann abgehakt werden. Jugendliche sind bereits vollständig in die Dienstleistungsgesellschaft integriert. Deren Repräsentanten bieten zwar neue Einflussmöglichkeiten (z.B. Durchsetzung neuer Medien, Erweiterung des Kulturbegriffes), sind andererseits aber ebenso manipulativ und verbreiten einen latenten Anpassungsdruck.[87] Insgesamt lässt sich jedoch eine starke kulturelle und politische Emanzipation Jugendlicher seit den 50er Jahren erkennen. Den ersten Schritt hierzu machten, wie bereits erwähnt, die Arbeiterjugendlichen der Generation von 1940, die sich auf der Ebene der Alltagskultur von der Erwachsenengeneration radikal absetzten und ein neues Bündnis mit der aufkommenden Freizeit- und Konsumindustrie eingingen. Die bürgerlichen Anteile derselben Generation wagten die politische Emanzipation von der Erwachsenengesellschaft

[83] Vgl. Zinnecker 1987, S. 319f und 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 43.
[84] Vgl. Zinnecker 1987, S. 321.
[85] Vgl. Zinnecker 1987, S. 322f.
[86] Vgl. Zinnecker 1987, S. 327.
[87] Vgl. Zinnecker 1987, S. 327f.

und propagierten neue Werte für die gesamte Gesellschaft.[88] Die Emanzipation der jugendlichen Lebenswelten bedeutet allerdings nicht eine strenge Trennung der unterschiedlichen Altersgruppen. Ganz im Gegenteil sind viele Medien der Jugendlichen auch Kindern und Erwachsenen zugänglich und ‚Jugendlichkeit' wurde des Weiteren zum Leitwert auch in der Erwachsenengesellschaft.[89]

Die Bedeutung der Medien für heutige Jugendkulturen wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass keine einzige Jugendkultur in Deutschland – und kaum ein Land hat so viele unterschiedliche aktive Jugendkulturen – hier auch ihren Ursprung hatte. Sie wurden erst über die Medien in die Bundesrepublik übermittelt.[90] Medien wollen bekannte und unbekannte Phänomene dem Rest der Gesellschaft verständlich machen und dadurch wiederum in die Gesellschaft integrieren. Im Fall der Berichterstattung über Jugendkulturen lässt sich erkennen, dass die Berichterstattung sich auf die Darstellung des Plakativen, also des Schockierenden (und das ist häufig das Äußere) an neuen Jugendkulturen beschränkt. Klaus Farin macht dabei bestimmte Wellenbewegungen der Berichterstattungen aus: zu Beginn werden neue Jugendkulturen stigmatisiert, schockierende oder auch kriminelle Aspekte werden in den Vordergrund gestellt. Daraufhin folgt eine Phase der Entpolitisierung bzw. der Pädagogisierung, die zeigen soll, dass die Jugendlichen doch ‚gar nicht so schlimm' seien.[91] Als letztes folgt bei den dazu geeigneten Kulturen die Phase der „Teilhabe an der kommerziellen Ausbeutung der Szenen durch Sponsoring, spezielle TV-Shows, Live-Übertragungen etc.".[92] Farin weist allerdings darauf hin, dass diese Kommerzialisierung nicht erst von außen erfolgt, sondern dem Kern dieser Kulturen selbst immanent ist. Schließlich bildet der Konsum erst die Möglichkeit, sich von anderen abzugrenzen und damit eine Ich-Identität aufzubauen.[93] Das Verhältnis der Jugendlichen zur Industrie ist allerdings ambivalent, denn einerseits bietet die Industrie zahlreiche Möglichkeiten, andererseits herrscht in den Augen der Jugendlichen auch stets die Gefahr der Ausbeutung. Farin zufolge sind alle gegenwärtigen Jugendkulturen von der Industrie geprägt, wobei die Kommerzialisierung stets eine Verflachung und damit eine inhaltliche Entleerung bedeutet.[94]

---

[88] Vgl. Zinnecker 1987, S. 327f.
[89] Vgl. Zinnecker 1987, S. 333.
[90] Vgl. Farin 2006, S. 108.
[91] Vgl. Farin 2006, S. 109f.
[92] Farin 2006, S. 111.
[93] Vgl. Farin 2006, S. 112.
[94] Vgl. Farin 2006, S. 116f.

2.4.3 Individualisierung sozialer Bindungen

Wie bereits erwähnt, meint Individualisierung unter anderem, dass soziale Beziehungen immer weniger aufgrund sozial tradierter Herkunftsmilieus, sondern vielmehr aufgrund von persönlichen Vorlieben und biographischen Situationen eingegangen werden. Diese Entwicklung lässt sich natürlich auch in der Jugendphase erkennen. Die häufig artikulierte Angst vor der sozialen Atomisierung findet bei näherem Hinblick jedoch kaum Bestätigung. In den 50er Jahren waren Jugendliche zwar durchaus stark in ortsgebundene Sozialmilieus integriert, was heutige Jugendliche wesentlich seltener sind. Stattdessen werden soziale Bindungen aus erworbenen und auf die eigene Person bezogenen Eigenschaften eingegangen. Diese Bindungen sind natürlich weiterhin in einem gesellschaftlichen Kontext anzusiedeln und durchaus noch klassen- oder geschlechtsspezifisch unterschiedlich, trotzdem wird in ihnen das jeweilige Herkunftsmilieu nicht unmittelbar ausgedrückt.[95] Bei der Integration von Jugendlichen in feste Sozialgruppen in den 50er Jahren handelte es sich häufig um rein konventionelle oder bisweilen sogar erzwungene Bindungen. Erhebungen aus dieser Zeit ergaben, dass sich zahlreiche Jugendliche trotzdem einsam und unverstanden fühlten und nur wenige enge Gesprächspartner kannten. Dagegen entwirft Zinnecker in den 80er Jahren das Bild einer Mehrheit von Jugendlichen, die über äußerst weitläufige Sozialnetze verfügen, die auf die Persönlichkeit des Jugendlichen genau abgestimmt sind. Der Kreis der Personen, mit denen Probleme und Schwierigkeiten besprochen werden können, hat sich stark erhöht, ebenso wie die Anzahl der Tätigkeiten, die nicht allein, sondern gemeinsam mit anderen ausgeübt werden.[96] Soziale Bindungen sind folglich nicht weniger bedeutsam geworden, sondern sind stattdessen individualisiert und nicht an traditionelle Zugehörigkeiten gebunden. Auf die zunehmende Zugehörigkeit zu informellen Netzwerken, die ebenfalls in engem Zusammenhang mit der Individualisierung steht, wird bei der Erläuterung des Szene-Ansatzes von Hitzler und Pfadenhauer noch näher eingegangen.

2.4.4 Problematischer Einstieg in den Arbeitsmarkt

Wie bereits deutlich geworden, spielen direkte Kontakte mit der Arbeitswelt (außer in Form von kleinen Nebenjobs zur Aufbesserung des Taschengeldes) eine geringere Rolle in der Jugendzeit. Stattdessen treten antizipatorische Gedanken an die zukünftige Positionierung im Erwerbsleben in den Vordergrund, da schulische Erfolge bzw. Misserfolge diese entscheidend beeinflussen werden. Der Übergang ins Berufsleben zieht sich

[95] Vgl. Zinnecker 1987, S. 346f.
[96] Vgl. Zinnecker 1987, S. 347ff.

aufgrund der in der modernen Industrie-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft immer nötiger werdenden, möglichst hohen bildungstechnischen Qualifizierungen, immer weiter hinaus. Im Zuge des Übergangs von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft in den 60er Jahren wurde ein Zusammenhang zwischen guter Ausbildung einerseits und technologischem Fortschritt und Wirtschaftswachstum andererseits hergestellt. Daraus lässt sich die Bildungsexpansion der 70er Jahre und die Verlängerung und zunehmende Relevanz der Bildungsprozesse im Jugendalter erklären.[97] Mittlerweile wurde jedoch deutlich, dass sich der Übergang ins Berufsleben immer problematischer gestaltet, da eine hohe Anzahl an niedriger qualifizierten Jugendlichen einem übersättigten Arbeitsmarkt mit geringem Bedarf an einfachen Arbeitskräften gegenübersteht. Auch hoch qualifizierte Jugendliche müssen allerdings damit rechnen, keine freien Stellen und Ausbildungsplätze zu finden. Das Bildungssystem wird zunehmend zum Auffangbecken, das einen Großteil der unter 20-Jährigen sowie auch einen gewissen Anteil der bereits über 20-Jährigen vom Arbeitsmarkt fernhält.[98] Besonders von Arbeitslosigkeit bedroht sind die Absolventen von Sonderschulen, Schulabbrecher bzw. Jugendliche, die ihre Lehre abbrechen und außerdem ausländische Jugendliche mit schlechten Bildungsabschlüssen. Darüber hinaus sind auch weibliche Jugendliche in der Gruppe der arbeitslosen Jugendlichen überrepräsentiert. Sie haben zwar bessere Abschlusszeugnisse als ihre männlichen Altersgenossen, ihre Verwertungschancen am Arbeitsmarkt sind allerdings geringer. Dies hängt möglicherweise mit traditionellen Rollenvorstellungen zusammen, die Frauen immer noch nur einen kurzen Aufenthalt im Arbeitsleben zugestehen.[99] Hurrelmann erkennt in den 90er Jahren eine Separierung des schrumpfenden Arbeitsmarktes in einen privilegierten Sektor mit dem traditionellen Normalbeschäftigungsverhältnis, und einen unterprivilegierten Sektor mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen (Zeitverträge, freie Mitarbeiterschaft etc.) und ohne sozialrechtliche Absicherungen. Häufig haben Jugendliche keine andere Wahl, als in diesen prekären Beschäftigungssektor einzusteigen, da sie noch relativ flexibel und außerdem stärker als Erwachsene von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Ihr Anteil in diesem Sektor ist mit 10 % pro Jahrgang der 21- bis 25-Jährigen relativ hoch.[100] Auf die Unsicherheiten beim Eintritt ins Erwerbsleben reagieren viele Jugendliche mit dem Aufschieben langfristig bindender lebensweltlicher Entscheidungen wie Heirat und Familiengründung. Die flexib-

[97] Vgl. Schäfer 2007, S. 187.
[98] Vgl. Hurrelmann 1995, S. 101 und 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 33f.
[99] Vgl. Hurrelmann 1993, S. 102.
[100] Vgl. Hurrelmann 1993, S. 104 und Schäfer 2007, S. 192.

ler und unsicherer werdenden Arbeitsverhältnisse werden relativ negativ erfahren.[101] Aufgrund der zunehmenden Flexibilität des Arbeitsmarktes bilden zahlreiche Jugendliche Persönlichkeitsstrukturen aus, die unterschiedlichsten Situationen und vielfältigen Innovationen auf angemessene Art und Weise begegnen können, was besonders im Bereich neuer Medien deutlich wird. Selbstorganisation und Flexibilität sind zentrale Fähigkeiten, die in der Jugendphase erworben werden, um die spätere Arbeitssuche zu erleichtern.[102]

2.4.5 Wandel der sozialen Vergemeinschaftung – der Szene-Ansatz

Ronald Hitzler geht davon aus, dass als Folge der Freisetzung und Emanzipation des Menschen aus sozialen Zwängen in der Ersten Moderne nun die Frage nach der Bewältigung der Folgen dieser Entwicklung im Mittelpunkt steht. In Bezugnahme auf Kant spricht Hitzler vom „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Mündigkeit."[103] Auf der Ebene des Individuums bedeutet dies die Suche des Einzelnen nach Möglichkeiten der Wiedervergemeinschaftung. Typisch hierbei ist, dass die einzelnen Akteure von einer Gruppenzugehörigkeit zur nächsten wechseln, da es keine Gemeinschaft mehr bewerkstelligen kann, eine allumfassende, in jeder Situation gültige, Sinnstiftung zu gewähren. Die Kollektive, in welche das Individuum sich vorübergehend integriert, nennt Hitzler „posttraditionale Gemeinschaften."[104] Diese Form der Vergemeinschaftung resultiert ihm zufolge jedoch nicht, wie man bei oberflächlicher Betrachtung vermuten würde, aus geteilten Interessen, sondern sie erzeugt diese erst. Sie ist also nicht in einer beispielsweise durch ähnliche Lebenslagen entstandenen Solidarität begründet, sondern vielmehr durch eine gesuchte und gewollte Abgrenzung gegenüber ‚Anderen'. Denn aufgrund der Freisetzung des Individuums aus tradierten Milieuverhältnissen ist der Mensch unmittelbar an gesellschaftliche Institutionen angebunden, in denen der Einzelne vermehrt Erfahrungen der Ungleichheit, die er als ungerecht empfindet, macht.[105] Da moderne Gesellschaftsordnungen hauptsächlich durch die Ideale von Freiheit und Gleichheit legitimiert sind, führt die Erfahrung von Ungerechtigkeit zu Zweifeln an herkömmlichen gesellschaftlichen Regelungen des zwischenmenschlichen Umgangs. Infolge dessen suchen die Akteure nach alternativen Umgangsformen und sozialen Gemeinschaften. In solchen posttraditionalen Gemeinschaften lässt ein ge-

[101] Vgl. Schäfer 2007, S. 192.
[102] Vgl. Schäfer 2007, S. 195 und Farin 2006, S. 77.
[103] Hitzler 1998, S. 82.
[104] Vgl. Hitzler 1998, S. 82.
[105] Vgl. Hitzler 1998, S. 83.

meinsames Wir-Bewusstsein gleichzeitig eine gemeinsame Praxis entstehen. Geteilte Interessen werden gleichsam entdeckt und müssen mächtig genug sein, um Gegensätzlichkeiten zumindest vorübergehend verdrängen zu können. Erst jetzt kann die direkte Einbindung des Individuums in gesellschaftliche Institutionen durch einen Prozess der Vergemeinschaftung durchbrochen werden.[106] Da das hier entstehende Wir-Bewusstsein fiktiv und folglich äußerst ungewiss ist, muss das gemeinsame Interesse mythisiert und stabilisiert werden, damit nach der Vergemeinschaftung auch tatsächlich von einer Gemeinschaft gesprochen werden kann. Daraus leiten sich verbindliche Verhaltenserwartungen unter den Mitgliedern ab, die bestimmte Verhaltensverlässlichkeiten garantieren. Die Gemeinschaft konstituiert sich letztendlich durch „das Bekenntnis zur Gemeinschaft",[107] also durch den Glauben an diese. Da die Mitgliedschaft freiwillig und jederzeit kündbar ist, geht das Sanktions- und Normierungspotential nur so weit, wie der Einzelne bereit ist es anzuerkennen. Das Individuum wird infolge dessen zur Mitgliedschaft nicht gezwungen, sondern in den Worten Hitzlers dazu „verführt".[108] Diese posttraditionalen Gemeinschaften, die auch als „neue[n] Stämme" bzw. „Neo-Tribes"[109] bezeichnet werden, unterscheiden sich von traditionalen (archaischen) Stämmen durch ihre Fokussierung auf ein bestimmtes Thema und ihren freizeitlichen Charakter. Mitglied wird, wer die für die jeweilige Gemeinschaft typischen Rituale, Zeichen und Symbole übernimmt und für die Mitgliedschaft auch bezahlt. Denn kennzeichnend für posttraditionale Gemeinschaften ist eine so genannte Organisationselite, die durchaus an Profit orientiert ist. Sie wird deshalb notwendig, weil die Inszenierung der Gruppe möglichst professionell erfolgen muss, da die Gruppenidentität erst durch die Aufmerksamkeit eines Publikums nicht nur im Äußeren, sondern eben auch im Inneren konstruiert werden muss. Ein Wir-Bewusstsein entsteht also vor allem durch den Blick der Anderen.[110] Die Kommerzialisierung von posttraditionalen Gemeinschaften ist für Hitzler deshalb keine positiv oder negativ zu bewertende Folgeerscheinung oder Instrumentalisierung von außen, sondern vielmehr ein nicht zu überschätzendes Strukturelement dieser neuen Formen der Vergemeinschaftung.[111] Letzten Endes entsteht die Gemeinschaft jedoch durch die gleichartigen Konsumgewohnheiten der ge-

[106] Vgl. Hitzler 1998, S. 84.
[107] Hitzler 1998, S. 84.
[108] Vgl. Hitzler 1998, S. 85.
[109] Hitzler 1998, S. 85.
[110] Vgl. Hitzler 1998, S. 86.
[111] Im Gegensatz zu anderen Autoren (wie z.B. Klaus Farin 2006), die vor dem Ausverkauf und der Kommerzialisierung von Jugendkulturen warnen.

meinschaftsbedürftigen Individuen, die sich von den Konsumgewohnheiten der ‚Anderen', die als falsch oder schlecht angesehen werden, unterscheiden wollen.[112]

Für Jugendliche ist diese individualisierte Form der Vergemeinschaftung selbstverständlich geworden. Sie suchen, wie bereits erwähnt, Lebenssinn nicht mehr in traditionellen Sozialisationsagenturen, sondern in den ästhetisierten Sozialräumen ihrer Freizeit, die Hitzler mit dem Begriff der „Szenen" belegt. Diese werden definiert als

> „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln."[113]

Themen, um die herum sich solche „Gesinnungsgemeinschaften"[114] konstituieren, können Musikstile, Sportarten, politische Überzeugungen, Weltanschauungen oder Konsumgegenstände sein. Szenemitglieder teilen das Interesse an diesen Themen sowie bestimmte Einstellungs- und Verhaltensweisen. Diese müssen ständig durch szeneinterne Kommunikation und Interaktion erzeugt und stabilisiert werden, häufig in Form bestimmter Symbole und Rituale, die außerdem noch die Zugehörigkeit zur Szene manifestieren. Dabei vermittelt kaum eine Szene eine für alle Lebenssituationen gültige Gewissheit oder Verbindlichkeit.[115] Szenen werden nur an Orten greifbar, an denen Kommunikation und Interaktion stattfinden. Mitglied einer Szene ist also derjenige, der kommunikativ und interaktiv präsent ist. Publikum ist dagegen, wer nur zur selben Zeit am gleichen Ort dasselbe Produkt oder Erlebnis konsumiert. Andererseits sind die Szeneinsider auch auf ein Publikum angewiesen, vor dem sie sich „in Szene setzen"[116] können.[117] Um in eine Szene eintreten zu können, reicht zunächst schlichtes Interesse aus. Um ein vollwertiges Mitglied zu werden, müssen die in der jeweiligen Szene herrschenden kulturellen Codes angeeignet und beherrscht werden. Dafür muss allerdings eine Menge Zeit investiert werden, da die Zugehörigkeit durch ein stark ausdifferenziertes System von Regeln, die nirgends schriftlich festgehalten sind, organisiert wird. Dabei ist es für Szeneinsider ein leichtes, schon auf den ersten Blick zu erkennen, ob es sich bei seinem Gegenüber um einen Neuling, einen so genannten ‚Poser' (der das tatsächliche Wesen der Szene nicht kennt, aber so tut, als würde er dazu gehören), oder um

---

[112] Vgl. Hitzler 1998, S. 86.
[113] Hitzler et al. 2005, S. 20.
[114] Hitzler et al. 2005, S. 20.
[115] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 20f. und Gebhardt, Winfried/Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela: Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen, Opladen 2000, S. 9-13, hier S. 12.
[116] Hitzler et al. 2005, S. 22.
[117] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 22 und Gebhardt et al. 2000, S. 11f.

einen echten Insider handelt.[118] Dieses Wissen wird aber nicht nur in der Gruppe vermittelt, sondern muss auch privat, sozusagen in Eigenregie, erlernt werden. Ein- und Austritte können von der Szene nicht sanktioniert werden, sondern beruhen maßgeblich auf individuellen Entscheidungen, was zur Konsequenz hat, dass Szenen äußerst labile, unbeständige Gemeinschaften sind.[119] Da das Zusammengehörigkeitsgefühl also nur auf gemeinsamen Inszenierungen beruht und damit folglich äußerst instabil ist, gewinnen szenetypische Treffpunkte stark an Bedeutung, denn vor allem an diesen Orten erfolgt die Stabilisierung eines Wir-Bewusstseins. Von größter Bedeutung für Szenen ist das jenseits normaler Treffpunkte und -zeiten stattfindende „Event", welches Hitzler, Gebhardt und Pfadenhauer definieren als

> „vororganisierte Veranstaltung, bei der unterschiedliche Unterhaltungsangebote nach szenetypischen ästhetischen Kriterien kompiliert oder synthetisiert werden, wodurch idealerweise ein interaktives Spektakel zustande kommt, das in der Regel mit dem Anspruch einhergeht, den Teilnehmern ein ‚totales' Erlebnis zu bieten."[120]

Durch solche Ereignisse soll folglich das Zusammengehörigkeitsgefühl vertieft werden. Da diese Veranstaltungen äußerst aufwändig in der Organisation sind, bilden sich richtiggehende Spezialisten aus, die gegen monetäre Vergütung diese Arbeit auf sich nehmen. Diese Kommerzialisierung von Szenen bietet einigen Mitgliedern die Möglichkeit, sich innerhalb einer Szene ein Berufsfeld zu erschließen,[121] dazu jedoch später mehr.

Szenen bestehen in der Regel aus einzelnen Gruppen, die sich an bestimmten Orten treffen. Innerhalb dieser Gruppen ist die Kommunikation am dichtesten, nichts desto trotz herrscht das Bewusstsein vor, dass man nicht nur Teil einer Gruppe, sondern einer ganzen (zumindest überregionalen und häufig sogar internationalen) Szene, bestehend aus mehreren Gruppen, ist. Die Szenemitglieder müssen sich dabei nicht persönlich kennen wie innerhalb der Gruppe, sie erkennen sich vielmehr an szenetypischen Merkmalen des Äußeren und der Verhaltensformen.[122] Wie bereits erwähnt, ist anhaltenden Szenezugehörigen hierbei sofort klar, ob sie es mit einem ‚Profi' oder einem bloßen ‚Poser', zu tun haben. Generell lässt sich eine innere Strukturierung von Szenen erkennen: den so genannten Szenekern bildet eine Organisationselite meist langjähriger Szenegänger, die die Treffpunkte strukturieren, Events organisieren und über die Region hinausgehende Kontakte zu anderen Organisatoren aufbauen. Von diesem Kern gehen meist die Innovationen aus und werden kulturelle Codes erneuert; dabei nehmen diese Szeneeliten

[118] Vgl. Farin 2006, S. 84, 87 und S. 92.
[119] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 22f.
[120] Hitzler et al. 2005, S. 26 und Gebhardt et al. 2000, S. 10.
[121] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 26.
[122] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 25.

sich immer mehr Privilegien heraus (wie z.B. Vip-Lounges bei Technoparties).[123] Mit ihnen befreundete, ständige Szenegänger bilden einen Ring der ‚Friends and Heavy-Users' um den Kern herum. Sie nehmen sämtliche Innovationen sofort auf und konsumieren die von der Elite organisierten Veranstaltungen. Am Rande dieser beiden Gruppen bildet sich der Bereich der normalen Szenegänger, die weit weniger in der Szene engagiert sind. Diese Sympathisanten werden vom Szenekern meist akzeptiert, da sie das bereits erwähnte, nötige Publikum bilden. Sie wählen meist nur einzelne Stilelemente der Szene aus, verbinden sie mit Versatzstücken aus anderen Jugendkulturen und schwimmen eine Zeit lang in diesem Strom mit, bevor sie sich einer anderen Szene zuwenden.[124] Diese Einteilung ist allerdings nur in der Theorie so eindeutig, in der Realität bestehen Szenen aus zahlreichen miteinander verknüpften Netzwerken, deren Grenzen nicht scharf abzutrennen sind, sondern deren Durchlässigkeit eben gerade konstitutiv für die Szene als posttraditionelle Vergemeinschaftungsform ist.[125] Müller-Bachmann zufolge konstituieren sich jugendkulturelle Szenen vornehmlich in Metropolen und Großstädten, in denen sich die Angebote der Kultur- und Freizeitindustrie häufen. Diese bilden eine Voraussetzung für die urbanen Vergemeinschaftungsformen Jugendlicher, da die von ihnen zur Verfügung gestellten Zeichen und Symbole von den Jugendlichen aufgenommen, uminterpretiert und zu einem eigenen Stil verarbeitet werden können, der wiederum in den meisten Fällen am eigenen Körper zur Schau gestellt wird. Durch dieses Verhalten unterstützen Heranwachsende Prozesse der ökonomischen Globalisierung und der Herausbildung transnationaler Märkte.[126] Aufgrund der Vervielfältigung der Optionen, die durch die stetige Medialisierung und Kommerzialisierung hervorgebracht wird, eröffnet sich für die Jugendlichen die Möglichkeit zur parallelen bzw. schnell wechselnden Mitgliedschaft in den unterschiedlichsten Szenen. Sie sind dabei nicht mehr zwangsläufig auf die nähere Umgebung beschränkt, da sich durch die gestiegene Mobilität und die weit reichenden Kommunikationsmöglichkeiten überregionale ebenso wie virtuelle Szenezugehörigkeiten verwirklichen lassen.[127]

Für Hitzler ist es vor dem Hintergrund des Individualisierungsprozesses denkbar, dass nur noch die posttraditionalen Gemeinschaften der Szenen eine Sozialisation in Eigenregie und damit eine jugendliche Identitätsbildung ermöglichen. Nur hier haben Jugendliche in adäquater Form die Möglichkeit, Unterstützung bei emotionalen Unsicherheiten

[123] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 27.
[124] Vgl. Farin 2006, S. 90.
[125] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 28.
[126] Vgl. Müller-Bachmann 2007, S. 143.
[127] Vgl. Müller-Bachmann 2007, S. 144.

zu finden, zu lernen, in von Erwachsenen bestimmten Sozialräumen eigenständig handlungsfähig zu werden, erste sexuelle Erfahrungen zu machen und sich vom Elternhaus zu lösen.[128]

2.5 Versuch eines Abbildes Jugendlicher heute – die 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“

Die Situation Jugendlicher in Deutschland wird seit 53 Jahren regelmäßig von der Shell-Jugendstudie erhoben. Die Konzeption und Durchführung der Studie erfolgt durch ein unabhängiges Forscherteam, welches im Jahr 2006 aus den Professoren Klaus Hurrelmann und Mathias Albert von der Universität Bielefeld und den Experten des Sozialforschungsinstituts TNS Infratest unter der Leitung von Ulrich Schneekloth bestand. Das Leitthema der Studie Jugend 2006 befasste sich mit der Frage des Generationenverhältnisses von Jung und Alt vom Standpunkt der nachwachsenden Generation her gesehen.[129] Die Studie basiert auf einer Repräsentativbefragung von 2500 Jugendlichen, wobei sich besonders die qualitativen Einzelfallstudien dem Generationenverhältnis widmen. Die acht Kapitel beleuchten unterschiedliche Aspekte, wie die jüngsten Entwicklungen der Jugendforschung, die Lebenswelten von Familie, Schule, Freizeit und Beruf sowie das Gesundheitsverhalten Jugendlicher. Des Weiteren werden die politische Einstellung, die Ansichten zu Prozessen der Globalisierung und der demographischen Alterung der Gesellschaft und grundlegende Wertorientierungen abgefragt. Außerdem beschäftigt sich die Studie mit dem Verhältnis Jugendlicher zu Glauben und Religiosität und leitet zum Abschluss aus den Befragungsergebnissen Konsequenzen für Jugendarbeit, Bildungs- und Jugendpolitik ab.[130] Natürlich kann an dieser Stelle keine angemessene Zusammenfassung sämtlicher Ergebnisse der Studie präsentiert werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Stattdessen werden relativ knapp die Ergebnisse der Forschungsarbeit resümiert und nur einzelne, besonders interessant erscheinende Aspekte genauer dargestellt.

Die 2002 diagnostizierte „pragmatische Generation“,[131] die sehr leistungsbereit, engagiert, an konkreten Problemen orientiert und sehr auf persönliche Beziehungen ausgerichtet war, hat sich den Forschern zufolge auch 2006 wieder bestätigt. Der große persönliche Optimismus hat jedoch eher gemischten Blicken in die Zukunft Platz gemacht,

[128] Vgl. Hitzler et al. 2005, S. 30.
[129] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 11.
[130] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 13f.
[131] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 15.

die vor allem aus den Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt resultieren. Die Zukunftsperspektive Jugendlicher wird dabei maßgeblich bestimmt von politischen und wirtschaftlichen Faktoren sowie von Bildungserfolgen bzw. -misserfolgen und dem sozialen Umfeld.[132] Die Studie bestätigt die bisherigen Erkenntnisse, dass die soziale Herkunft starke Auswirkungen auf die schulische Laufbahn Heranwachsender hat. Jugendliche aus sozial privilegierten Elternhäusern erhalten eine höhere Schul- und Ausbildung, während Jugendliche aus den Unterschichten sich mehr auf Haupt- und Sonderschulen befinden und später weniger aussichtsreiche Berufsausbildungen durchlaufen. Der Weg ins Erwachsenenleben ist also von zahlreichen Risiken gekennzeichnet, da viele Jugendliche damit rechnen müssen, nur schwer einen Ausbildungsplatz zu erhalten und später um eine Übernahme in den ausbildenden Betrieb bangen müssen. Der Verknüpfung ihrer persönlichen Bildungserfolge mit ihren späteren Chancen am Arbeitsmarkt ist den Jugendlichen hierbei sehr wohl bewusst.[133] Entgegen der weit verbreiteten Annahme, die Institutionen der Ehe und Familie befänden sich in einem Zustand der Auflösung, lässt sich bei den Jugendlichen 2006 eine noch stärkere Orientierung an der Familie erkennen. So leben viele Heranwachsende länger bei ihrer Herkunftsfamilie (73 % der 18- bis 21-Jährigen und 34 % der 22- bis 25-Jährigen) und die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen (73 %) ist der Meinung, dass eine Familie die Voraussetzung für ein glückliches Leben sei. Diese starke Familienbindung ist als Reaktion auf die Unsicherheiten im Arbeitsleben zu sehen, die durch sozialen Rückhalt und emotionale Unterstützung in der Familie kompensiert werden sollen. Dabei kommen 90 % der Jugendlichen gut mit ihren Eltern aus. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass junge Erwachsene heute vermehrt auf Kinder verzichten. Dies hängt damit zusammen, dass der Kinderwunsch meist ein emotionales Bedürfnis ist, das sich jedoch häufig durch ungünstige gesellschaftliche Rahmenbedingungen, beispielsweise schwierige Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familiengründung bei jungen Frauen, nicht realisieren lässt.[134]

Nicht nur im Bildungswesen, sondern auch im Freizeitverhalten Heranwachsender spielt die soziale Herkunft eine Rolle. Jugendliche aus den Oberschichten verbringen ihre Freizeit z. B. oftmals mit dem Lesen von Büchern, künstlerischen und kreativen Tätigkeiten und Geselligkeiten. Jugendliche aus sozial unterprivilegierten Herkunftsfamilien sind dagegen überproportional in der Gruppe der Technikfreaks vertreten, die

[132] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 15.
[133] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 16. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolgen wird an späterer Stelle noch genauer behandelt.
[134] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 17.

sich vorwiegend mit dem Computer und Fernseher beschäftigen. Auch gesundheitsschädigendes Verhalten wie ungesunde Ernährung, zu wenig körperliche Bewegung sowie regelmäßiger Konsum von Alkohol und Zigaretten finden sich verstärkt bei Jugendlichen aus den Unterschichten.[135] Das Interesse für Politik ist weiterhin eher niedrig mit 39 % der 15- bis 24-Jährigen, gegenüber einem Wert von 55 % im Jahre 1984. Dabei interessieren sich wiederum zwei Drittel der Studenten sowie überdurchschnittlich viele Gymnasiasten für politische Vorkommnisse. Mit den bestehenden Verhältnissen sind 64 % der Jugendlichen in den alten Bundesländern, aber nur 41% der Heranwachsenden in den neuen Bundesländern zufrieden. Letztere fühlen sich sozial benachteiligt, sie kommen aus schwierigen Verhältnissen und schätzen ihre Chancen am Arbeitsmarkt sehr kritisch ein. Mit den Grundsätzen und Normen der Demokratie ist die überwältigende Mehrheit jedoch einverstanden, wenn auch der klassischen Parteienpolitik eher Skepsis entgegengebracht wird.[136] Differenziert und zunehmend skeptisch im Vergleich zur vergangenen Jugendstudie beurteilen Jugendliche den Prozess der Globalisierung. Sie nennen vor allem negative Konsequenzen der Globalisierung wie steigende Arbeitslosigkeit, Kriminalität und Umweltzerstörung. Knapp die Hälfte (48 %) geht davon aus, dass der Globalisierungsprozess sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt, während 18 % das Überwiegen von Vorteilen und weitere 27 % das Überwiegen von Nachteilen diagnostizieren.[137] Im Bereich der Wertorientierungen liegen weiterhin Familie und Freunde, sowie das Streben nach persönlicher Unabhängigkeit, also nach der Entwicklung von Individualität, im Trend. Wichtig sind Jugendlichen außerdem Fleiß und Ehrgeiz sowie ein gesundheitsbewusstes Leben. Die Wertehaltungen unterscheiden sich allerdings stark nach der jeweiligen Lebenssituation, Geschlecht und sozialer Herkunft. So unterscheiden die Autoren der Studie Materialisten (Sorge um das eigene Wohlergehen) von Idealisten (Orientierung an höheren Werten) und Macher (tatkräftige und lebensfrohe Jugendliche) von Unauffälligen (eher passive und zögerliche Heranwachsende). Diese Einteilung ist natürlich sehr schematisch bzw. idealtypisch und kommt in der Realität nur individuell gebrochen und variiert vor.[138] Im Verhältnis Jugendlicher zur Religion hat sich nur wenig verändert: nur 30 % bezeichnen sich selbst in einem kirchennahen Sinne als religiös, indem sie an einen persönlichen Gott glauben. Dem gegenüber stehen 19 %, die an eine höhere Macht glauben, 23 % die sich glau-

[135] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 18.
[136] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 18f.
[137] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 23f.
[138] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 24f.

bensunsicher fühlen und 28 %, die weder an einen Gott, noch an eine höhere Macht glauben. Auch im Bereich der Religiosität gibt es große Unterschiede bei den Jugendlichen, je nach Region (alte und neue Bundesländer), Geschlecht und Herkunft.[139] Bei der Untersuchung der Frage, wie die nachwachsende Generation zur älter werdenden Gesellschaft steht, wurde ersichtlich, dass die Jugendlichen ein zweigeteiltes Bild von der älteren Generation haben. Die Gruppe der Hochbetagten, der häufig die eigenen Großeltern entstammen und die das Image der Aufbaugeneration genießt, wird mit Hochachtung und Respekt betrachtet. Im persönlichen Nahraum sind diese wichtige Bezugspartner, im gesellschaftlichen Leben spielen sie für die Jüngeren keine große Rolle mehr. Anders sieht es mit den ‚jungen Alten' aus. Diese werden zwar grundsätzlich positiv wahrgenommen, problematisch wird es nur, wenn die jung gebliebenen Senioren sich zu stark in jugendliche Lebensbereiche einmischen und als Konkurrenz empfunden werden. Die alternde Gesellschaft wird von den Heranwachsenden nicht als Einschränkung ihrer eigenen Ressourcen angesehen. Der Mehrzahl der Jugendlichen ist durchaus bewusst, dass sie für ihre Zukunft im Alter selbst vorsorgen müssen, sie verlassen sich kaum auf staatliche Lösungsversuche. Als größte Probleme in der Zukunft sehen sie die Versorgung und Integration älterer Menschen, die sie selbst gewährleisten möchten. Von einer Aufkündigung der Generationensolidarität kann also keine Rede sein.[140]

Die Autoren der Studie kommen in ihrem Resümee zu der Einsicht, dass es sich bei der deutschen Jugend um eine pragmatische Generation, die sich selbst unter Druck befindet und empfindet, handelt, die aber trotzdem nicht den Anspruch aufgibt, die eigene Zukunft aktiv zu gestalten. Bei vielen Jugendlichen ist davon auszugehen, dass ihnen dies auch gelingen wird. Nichtsdestotrotz wurde deutlich, dass es einen großen Handlungsbedarf gegenüber Jugendlichen gibt, die unter anderem aufgrund ihrer sozialen Herkunft bei der Meisterung ihrer Zukunft zu scheitern drohen.[141]

---

[139] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 27.
[140] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 29.
[141] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 451.

3. Jugend und Schule

3.1 Objektive Bedeutungszunahme der Schule für den Lebenslauf bei gleichzeitigem Bedeutungsschwund für subjektive Lebenswelten

Wie bereits dargestellt, ist die Jugendphase vor allem vom Erwerb von Bildungstiteln geprägt. Zinnecker spricht deshalb von einem Bildungsmoratorium, da die Jugendlichen zwar weitestgehend von der Erwerbsarbeit befreit sind, dafür aber die Bildungs- und Ausbildungsphase von zunehmender Bedeutung für die Positionierung im Berufsleben ist und lebensgeschichtlich parallel zur Adoleszenz verläuft.[142] Die Ausdehnung der Schulphase ging in den vergangenen 50 Jahren mit einer Umverteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen einher. Anfang der 50er Jahre besuchten 79 % der Schüler im siebten Schuljahr die Hauptschule, 6 % die Realschule und 13% das Gymnasium. Anfang der 90er Jahre hingegen waren nur noch 31,4 % der Schüler in Hauptschulen, dafür 24,9 % in Realschulen, 31,3 % in Gymnasien und 9,2 % in Integrierten Gesamtschulen. In Groß- und Mittelstädten besuchen heute nur noch 10 bis 20 % der Schüler Hauptschulen.[143] In der Konsequenz nahmen auch höher qualifizierte Schulabschlüsse zu. So stieg der Anteil der mittleren Abschlüsse (von 15,1 % 1960) auf 44 %, der Anteil der Fachhoch- und Hochschulreife (von 6,1 % 1960) auf 25 %, während der Anteil der Hauptschulabschlüsse (von 54,4 % 1960) auf 26,3 % sank. Profitiert von dieser Ausweitung weiterführender Bildungsgänge und höherer Bildungsabschlüsse haben vor allem die Mädchen, die mittlerweile auch die besseren Schulleistungen und Abschlussnoten aufweisen. Allerdings wird die Verbesserung weiblicher Bildungschancen durch die schlechteren Verwertungschancen auf dem Arbeitsmarkt konterkariert.[144] Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen hat dagegen nur geringfügig abgenommen. Nur 20 % der Jugendlichen aus Arbeiterfamilien besuchten 1997 die gymnasiale Oberstufe, im Gegensatz dazu allerdings 47 % aus Angestelltenfamilien und 61,7 % aus Beamtenfamilien.[145] Auf den Aspekt der Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem wird am Ende des Kapitels noch genauer eingegangen.

---

[142] Vgl. Krüger, Hans-Hermann/Grunert, Cathleen: Jugend und Bildung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2005, S. 495-512, hier S. 496f.
[143] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 497.
[144] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 498.
[145] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 498.

Es gehen also immer mehr Schüler für immer längere Zeiträume in die Schule und erwerben im Gegenzug auch höhere Bildungstitel. Gleichzeitig lässt sich aber beobachten, dass die Zufriedenheit der Jugendlichen mit der Schule stark zurückgegangen ist. Die lebensweltliche Bedeutung von schulischem Erfolg bzw. Misserfolg hat immens zugenommen und infolgedessen wird Schule als belastender und generell negativer erlebt. In Einzelstudien zeigte sich beispielsweise, dass ein Drittel der Befragten sich durch schulische Anforderungen stark beansprucht fühlt und dass Misserfolgserlebnisse in der Schullaufbahn häufig mit psychosomatischen Krankheiten korrelieren.[146] Besonders unter Druck gesetzt fühlen sich Schüler niedrigerer sozialer Statusgruppen, die stark unter Versagensängsten leiden und überdurchschnittlich häufig von schulischen Problemlagen wie Klassenwiederholung und Schulwechsel betroffen sind.[147] Zwischen 1962 und 1983 verringerte sich außerdem der Anteil der Schüler, die sagten, sie gingen gern zur Schule, von 75 % auf 43 %. 1998 gaben sogar nur 27 % der 14- bis 16-Jährigen an, sie hätten Freude am Schulbesuch.[148] Kritisiert werden vor allem der Leistungsdruck, Zeugnisse und Tests sowie das Verhältnis zu den Lehrern. Positiv bewertet werden nur Randbereiche, die mit der eigentlichen Institution Schule wenig zu tun haben, nämlich die Ferien, Freizeit und das Zusammensein mit Gleichaltrigen. Andere Lebensformen neben der Schule, die für die Jugendlichen meist auch interessanter sind, gewinnen an Bedeutung. Im Zuge der Persönlichkeitsfindung entstehen neue Prioritäten, da die Selbstfindung kaum noch in der Schule oder in der Familie stattfindet, sondern hauptsächlich in der Freizeit in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen. Dieser immense Bedeutungszuwachs außerschulischer Lebensbereiche macht es nötig, nach Lernprozessen in diesen Lebensräumen zu fragen.[149]

3.2 Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen – Darstellung der Fakten und die Suche nach deren Begründungen

Die Thematik der sozialen Ungleichheit im deutschen Bildungswesen ist extrem detailreich und komplex. Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden deshalb im Fol-

[146] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 499f. und Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 11 (1996), S. 21-30, hier S. 26.
[147] Vgl. Büchner/Krüger 1996, S. 25ff.
[148] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 499.
[149] Vgl. Wahler, Peter/Tully, Claus/Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, Wiesbaden 2004, S. 21ff. und Büchner/Krüger 1996, S. 21.

genden zunächst die wichtigsten Fakten im Überblick dargestellt. Deren mögliche Begründungen bzw. die Suche nach diesen werden der Übersichtlichkeit halber erst im nächsten Punkt erläutert.

3.2.1 Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren wurde in Zusammenhang mit der bundesrepublikanischen Bildungsexpansion die Frage diskutiert, ob die sozial ungleiche Verteilung von Ressourcen ökonomischer, kultureller, sozialer bzw. ethnischer Art durch das Bildungssystem eher verstärkt oder abgeschwächt würde. In den folgenden Jahren wurde diese Fragestellung jedoch nicht weiter bearbeitet, bis international vergleichende Kompetenzstudien der OECD die Aktualität des Problems sozialer Ungleichheit in Bildungssystemen aufzeigten.[150] Für Deutschland war hierbei die PISA-Studie von 2000 von herausragender Bedeutung, da sie Rainer Geißler zufolge die „Illusion der Chancengleichheit"[151] im deutschen Bildungssystem zerstörte. Daraufhin wurde nicht nur innerhalb der Bildungssoziologie, sondern zunehmend auch von pädagogischen Psychologen und empirischen Pädagogen in diesem Themenbereich geforscht. Die Ergebnisse der von Zinnecker und Stecher durchgeführten Studie werden an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt. Die beiden Autoren der Studie fragen nach der Bedeutung familiärer Ressourcen für den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg von Kindern und Jugendlichen. Sie unterscheiden dabei drei unterschiedliche Arten von Ressourcen: zum einen das sozioökonomische Kapital des Elternhauses, also der Berufsstatus der Eltern, zum anderen kulturelles Kapital der Eltern, gemeint ist vor allem der Bildungsstatus, und schließlich das ethnische Kapital des Elternhauses.[152] Diese drei Strukturvariablen sind von immenser Bedeutung für die Platzierung im deutschen Bildungssystem, wie bereits in zahlreichen vorangegangenen Studien bestätigt wurde: so besuchen über die Hälfte der Jugendlichen, deren Eltern zur oberen Dienstklasse gehören, das Gymnasium, während die Kinder von un- und angelernten Arbeitern (der niedrigsten beruflichen Statusgruppe der PISA-Studie) nur zu einem Zehntel das Gymnasium besuchen. Zwei Drittel der Kinder, von denen mindestens ein Elternteil über das Abitur verfügt, sind Gymnasiasten, dagegen gehen nur ein Fünftel der Kinder, deren Eltern höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügen, auf ein Gymnasium. Außerdem lässt sich erkennen, dass

[150] Vgl. Zinnecker, Jürgen/Stecher, Ludwig: Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder, in: Georg, Werner: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz 2006, S. 291-310, hier S. 291.
[151] Zitiert nach Zinnecker/Stecher 2006, S. 292.
[152] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 292.

etwas weniger als die Hälfte (um genau zu sein 43 %) der Kinder mit Migrationshintergrund die Hauptschule besucht, während dieser Anteil in der gleichaltrigen ‚deutschen', also autochthonen Bevölkerung, nur bei einem Viertel liegt. Umgekehrt betrachtet sind nur 20 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund Gymnasiasten. Auch der Anteil der Schulabgänger/innen, die das Bildungssystem ohne Abschluss verlassen, ist bei Migrantenkindern auffällig hoch, rund 20 %. Werden zu dieser Gruppe noch diejenigen hinzugezählt, die zwar einen Schulabschluss, aber keine abgeschlossene Ausbildung haben, so ergibt sich ein Anteil von knapp über 50 % bei türkischen und italienischen Migrantenjugendlichen.[153] Des Weiteren muss festgehalten werden, dass auch das Geschlecht eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. So besuchen mehr weibliche als männliche Jugendliche (33 % im Gegensatz zu 22 %) das Gymnasium und dementsprechend finden sich an Hauptschulen mehr Jungen als Mädchen (25 % gegenüber 20 %).[154]

Die Platzierung der Jugendlichen im Bildungssystem wird in der Studie von Zinnecker und Stecher anhand des Besuchs der drei unterschiedlichen Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium untersucht. Zur besseren Ausdifferenzierung der Platzierung in den verschiedenen Bildungsgängen und des relativen Erfolgs im jeweiligen Bildungsgang werden von den beiden Autoren noch die Noten in den Leitdisziplinen Deutsch und Mathematik hinzugezogen. Darüber hinaus soll danach gefragt werden, inwieweit die beiden Faktoren ‚günstige materielle Lernumgebung in der Familie' und ‚begünstigtes soziales Geschlecht in der Schule (weiblich)' die Einflüsse der strukturellen Familienressourcen abwandeln bzw. mildern können. Als sozial begünstigtes Geschlecht wird das weibliche Geschlecht nur in allgemein bildenden Schulen und nicht in berufsbildenden Schulen oder beim Übergang ins Berufsleben betrachtet.[155] Die empirische Untersuchung wurde als Expertise für den 8. Kinder- und Jugendbericht des Landes NRW vom Ministerium für Schule, Kinder und Jugendliche durchgeführt, die ein angenähertes repräsentatives Abbild der unterschiedlichen Schülergruppen in NRW liefern sollte. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass die zwei Millionen Schüler in Nordrhein-Westfalen 25 % aller Schüler in den alten und ein Fünftel der Schüler in den neuen Bundesländern stellen.[156] Die ersten Ergebnisse der Studie bestätigten bereits die allgemeine Situation im deutschen Bildungssystem, die zu Anfang kurz umrissen wur-

[153] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 293 und Kristen, Cornelia: Ethnische Unterschiede im deutschen Bildungssystem, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B21-22 (2003), S. 26-32, hier S. 26f.
[154] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 293.
[155] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 293f.
[156] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 295.

de. Mit der Höhe des sozioökonomischen Status' der Herkunftsfamilie steigt auch die Beteiligung am Gymnasium, von 18 % im untersten Einkommensviertel auf 67 % im obersten Einkommensquartil. Besitzen beide Eltern das Abitur, so gehen 71 % der Kinder auf ein Gymnasium, während nur 24 % der Kinder mit Eltern, die kein Abitur haben, Gymnasiasten sind. Auch in Nordrhein-Westfalen besuchen 45 % der einheimischen Kinder ein Gymnasium und 45 % der Kinder zugewanderter Eltern die Hauptschule.[157] Bei der Betrachtung der Schulnoten der befragten Schüler wurde deutlich, dass in Real- und Hauptschulen die Lehrer in der Bewertung ähnlich vorgehen. So steht einer großen Gruppe mittlerer und schlechter Schüler eine kleine Gruppe (10-15 %) guter Schüler gegenüber. Im Gymnasium hingegen bekommt mehr als ein Drittel der Schüler gute und sehr gute Durchschnittsnoten, nur ein Drittel erhält Noten zwischen drei und fünf. An dieser Stelle muss jedoch unbedingt betont werden, dass die Notengebung natürlich nicht zwangsläufig objektive Leistungen widerspiegelt. Vielmehr wird deutlich, dass die Notengebung auch internen Bezugsnormen, Gesetzen der Normalverteilung und unterschiedlichen Vorgehensweisen der Lehrer unterliegt.[158] Ein weiteres Ergebnis der Studie Zinneckers und Stechers war, dass der schulische Erfolg auch Zusammenhänge mit dem Geschlecht aufweist. So gehen nicht nur überdurchschnittlich viele Jungen auf Haupt- und Realschulen, sie haben an diesen Schulen auch die schlechteren Noten, während die Mädchen, die an Gymnasien bereits überrepräsentiert sind, auch hier die besseren Noten haben. Des Weiteren sind auch die Kinder aus Elternhäusern mit höherem sozioökonomischem Status oder mit höherwertigen Bildungsabschlüssen die besseren und mittleren Schüler. Die Kinder zugewanderter Familien bilden den Kern schlechter Schüler auf den Hauptschulen, auf den Gymnasien werden sie von einheimischen Schülern leicht übertroffen, während an Realschulen keine Leistungsunterschiede zu erkennen sind. Die bereits bei der Verteilung auf die unterschiedlichen Bildungsgänge klar ersichtlich gewordene Bildungsungleichheit wird durch den Faktor Schulleistung folglich noch verstärkt.[159] Nimmt man den komplexen Zusammenhang zwischen den Strukturvariablen in ihrer Verknüpfung in den Blick, treten äußerst interessante Einsichten zu Tage. So lässt sich herausarbeiten, in welcher Rangfolge die unterschiedlichen Strukturvariablen auf den Besuch gymnasialer Bildungsgänge Einfluss nehmen. Von größter Bedeutung ist hier der sozioökonomische Berufsstatus der Eltern, an zweiter Stelle kommt das soziale Geschlecht der Kinder und Jugendli-

[157] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 297.
[158] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 300.
[159] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 301.

chen, da sich beispielsweise der Anteil der Gymnasiasten in jedem Einkommensquartil bei Mädchen verdoppelt (mit Ausnahme des untersten Quartils, hier zeigt sich kein geschlechtsbedingter Unterschied beim bereits äußerst niedrigen Anteil von Gymnasiasten). Das Bildungskapital der Eltern ist erst an dritter Stelle von Bedeutung, allerdings auch nur in den oberen Einkommensquartilen. So haben Jungen mit Eltern aus dem höchsten Einkommensbereich höhere Chancen, das Gymnasium zu besuchen, wenn mindestens ein Elternteil das Abitur hat. Bei den Mädchen ist das höhere Bildungskapital der Eltern vor allem im dritten Quartil von Bedeutung; hier gehen bereits 71% der Mädchen auf ein Gymnasium, besitzt der Vater oder die Mutter aber das Abitur, so erhöht sich der Anteil auf sagenhafte 96 % (diese Mädchen stellen allerdings nur 2% aller Schüler).[160] Im zweiten Einkommensquartil, das bereits unterdurchschnittlich ist, hilft das kulturelle Kapital der Eltern, das ohnehin wenig vorhanden ist, hingegen nicht weiter. Hier erweist sich die materielle Lernumgebung im Elternhaus, z.B. gute Lernmöglichkeiten und -ausstattungen wie ein eigenes Zimmer, Wörterbücher, Lernsoftware, für Mädchen (und nur für sie) als großer Einflussfaktor: der Gymnasialbesuch steigt von 47 % auf 69 %. Diese Formen der Kompensation stehen den Kindern aus den untersten Einkommensschichten jedoch nicht zur Verfügung, sie scheinen stattdessen vom höchsten Bildungsgang geradezu ausgeschlossen zu sein. Ausschlaggebend dafür, welchen Bildungsweg ein Kind beschreitet, sind folglich vor allem die Strukturvariablen Bildung und ökonomischer Berufsstatus der Eltern, das ethnische Kapital spielt statistisch gesehen dagegen kaum eine Rolle.[161] Zinnecker und Stecher widmen sich daraufhin dem Faktor „Migration“ auf gesonderte Art und Weise. Teilt man die Schüler in die zwei Gruppen ‚Einheimische‘ und ‚Zugewanderte‘, lässt sich erkennen, dass sich besonders bei den einheimischen Kindern der Berufsstatus der Eltern als ausschlaggebender Einflussfaktor erweist. Was bei der geringen Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die in Nordrhein-Westfalen ein Gymnasium besucht (29 %), dagegen vor allem zählt, ist der Bildungshintergrund der Eltern. So steigt der Anteil der Gymnasiasten auf knapp die Hälfte (49 %), wenn mindestens ein Elternteil das Abitur oder ein dementsprechendes Äquivalent besitzt. Handelt es sich bei diesen Kindern darüber hinaus auch noch um Mädchen, so erhöht sich der Anteil nochmals auf 65 %. Hat dagegen keiner der Elternteile das Abitur, so sinkt der Anteil der Kinder, die ein Gymnasium besuchen, auf die niedrigste Zahl aller Schülersegmente, nämlich 8 %. In der Gruppe der einheimisch-deutschen Kinder ist die günstigste Konstellation eine Kombination aus weiblichem Ge-

[160] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 303.
[161] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 304.

schlecht, oberem sozioökonomischen Berufsstatus und Eltern, von denen mindestens einer über das Abitur verfügt. 89 % dieser Mädchen besuchen das Gymnasium und sie stellen immerhin 10 % aller Schüler.[162]

Die Studie von Zinnecker und Stecher bestätigt die Befunde zahlreicher anderer Studien: je höher der sozioökonomische Status und die elterliche Bildung sind, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit für die Kinder, ein Gymnasium zu besuchen. Befördert wird diese Wahrscheinlichkeit außerdem durch weitere Einflussfaktoren wie weibliches Geschlecht und gute Ausstattung der Lernumgebung. Werden außerdem gleichzeitig die Bildungsbeteiligung und schulische Leistungen betrachtet, so wird die Verknüpfung dieser beiden Aspekte offensichtlich. Bei der Betrachtung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen sollte deshalb nicht nur die Verteilung auf unterschiedliche Bildungsgänge erforscht werden, sondern auch die jeweiligen schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen, da gerade an den Schnittstellen der schulischen Laufbahn die Zensuren von weit reichender Bedeutung sind.[163] Insbesondere die beiden Ergebnisse, dass zum einen die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht in fast allen Segmenten die Bildungschancen erhöht, und zum anderen bei Kindern zugewanderter Familien hauptsächlich der Bildungs- und weniger der Berufsstatus der Eltern von Bedeutung ist, machen Zinnecker und Stecher zufolge weitere Studien nötig.[164] Gerade was den Aspekt des Migrationshintergrundes angeht, ist deutlich geworden, dass nicht die ethnische Herkunft an sich (möglicherweise in Form nebulöser „Kulturkonflikte“,[165] wie bisweilen behauptet) schulischen Erfolg behindert, sondern dass vielmehr der häufig niedrige Bildungsstatus der Eltern (vermutlich verbunden mit einem geringeren Einkommen) für die geringe Beteiligung an höheren Bildungswegen verantwortlich ist. Nicht die ethnische, sondern die soziale Herkunft ist also von Ausschlag gebender Bedeutung. Einfach ausgedrückt: ausländische Kinder sind oftmals deshalb schlecht in der Schule, weil ihre Eltern, die meist als Gastarbeiter nach Deutschland kamen, eben keine Hochschulabsolventen waren, sondern häufig nur die Dorfschule besucht hatten. Sie können ihren Kindern kaum Hilfestellung bei schulischen Schwierigkeiten leisten (z.B. in Form von Hausaufgabenbetreuung, Vorbereitung auf Klassenarbeiten etc.) und ihnen die nötigen Fähigkeiten zur Wissensaneignung wie Disziplin und Neugier vermitteln.[166] Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund allerdings unter den entsprechenden Um-

[162] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 306.
[163] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 307.
[164] Vgl. Zinnecker/Stecher 2006, S. 308.
[165] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 249.
[166] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 250 und Kristen 2003, S. 31.

ständen sehr wohl fähig sind, die Anforderungen des deutschen Schulsystems zu bewältigen, wird bestätigt durch die wachsende Anzahl junger Männer und Frauen, die sehr erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiographien aufweisen.[167] Sie werden in der Gesellschaft allerdings kaum wahrgenommen. Grund dafür ist zum einen, dass sich Beck zufolge alte Denkgewohnheiten und Vorstellungen wie die des ‚armen Ausländerkindes' ziemlich lange halten.[168] Zum anderen vermittelt die offizielle Statistik häufig nur unvollständige Daten. Durch unterschiedliche Selektionseffekte und die Nichtbeachtung der Konsequenzen von Einbürgerung werden vorwiegend die Problemgruppen erfasst. Erfolgreiche Individuen mit Migrationshintergrund werden infolgedessen der Bilanz der Ausländer dadurch entzogen. In einer aktuellen Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird deshalb nach neuen Wegen zur Verbesserung der amtlichen Statistik gesucht.[169]

3.2.2 Suche nach den Gründen für die fortwährende Reproduktion sozialer Ungleichheit

Die vor allem seit der PISA-Studie betriebenen Forschungen zum Thema soziale Ungleichheit entstammen unterschiedlichsten Theorievorstellungen, die jeweils andere Schwerpunkte setzen. Ein breiter Konsens besteht jedoch: im Gegensatz zur Öffentlichkeit, in der bis dahin die Vorstellung eines „meritokratischen Marktmodells"[170] vorherrschte (demzufolge jeder im freien Leistungswettbewerb die Möglichkeit hat, sich einen angemessenen Platz in der Berufs- und Bildungshierarchie zu erarbeiten), ist die große Mehrheit der Bildungsforscher davon überzeugt, dass Kinder mit unterschiedlichen Startkapitalien in das Bildungssystem eintreten und dort nach ihrer sozialen Herkunft ‚sortiert' und in bestimmte Berufsfelder gesteuert werden.[171] Es ist bis ins kleinste Detail erforscht, welche Konsequenzen die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem hat; einige davon wurden bereits beispielhaft mithilfe der Studie von Zinnecker und Stecher geschildert. Unklar ist jedoch, *wie* diese Ungleichheit sich reproduziert, also auf welche Art und Weise es geschehen kann, dass angeblich neutrale Leistungsstandards und Institutionen Prozesse der Separierung von Kindern und Jugendli-

[167] Besonders Jugendliche aus iranischen, russischen und ukrainischen Familien erzielen hohe Bildungserfolge; siehe dazu Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 250 und Kristen 2003, S. 27 und 29.
[168] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 249f und S. 252.
[169] Vgl. Beck/Beck-Gernsheim 2007, S. 249 und S. 252.
[170] Vester, Michael: Die ständische Kanalisierung der Bildungschance. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Werner, Georg: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz 2006, S. 13-54, hier S. 14.
[171] Vgl. Vester 2006, S. 14.

chen nach sozialer Herkunft hervorbringen.[172] Beim Versuch der Klärung, wie genau diese Prozesse entstehen, lassen sich Michael Vester zufolge zwei Hauptströmungen unterscheiden. Die einen arbeiten auf der Grundlage des Ansatzes „einer ständischen Organisierung von Klasseninteressen“[173] im Sinne von Weber und Bourdieu, die anderen nehmen das Modell der „auf Familienmilieus zurückgehenden Herkunftseffekte auf die Bildungswege“[174] nach Boudon und Goldthorpe als Grundlage. Dabei weisen beide Ansichten einige Gemeinsamkeiten auf: sie erkennen die Zugehörigkeit aus unterschiedlichen sozialen Klassen als die Ursache für soziale Ungleichheit und gehen dabei in der Nachfolge Max Webers von einer Gesellschaftsordnung aus, die nach unterschiedlichen Erwerbsklassen, zwischen denen ein Gefälle von Macht und lebensweltlichen Chancen herrscht, gegliedert ist. Das Handeln der Individuen aus ihrer jeweiligen Klassenlage heraus erklären sie jedoch auf unterschiedliche Arten,[175] die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Die sich an Boudon und Goldthorpe anlehnende Strömung geht davon aus, dass die Familien innerhalb der Erwerbsklassen versuchen, ihren sozialen Status zu erhalten und vielleicht sogar zu verbessern. Dies versuchen sie durch den Einsatz zweier Herkunftseffekte: der primäre Herkunftseffekt beschreibt die familiäre Sozialisation, die bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder hervorbringt. Der sekundäre Herkunftseffekt meint dagegen hauptsächlich rationale Entscheidungen der Eltern darüber, welchen Bildungsgang ihre Kinder besuchen sollen.[176] Auf der Grundlage der Rational-Choice-Theorie wird das Verhalten der Eltern dabei durch die Abwägung von Kosten und Nutzen der unterschiedlichen Bildungswege erklärt. Aspekte wie die Kosten unterschiedlicher Bildungsformen, die daraus hervorgehenden Nutzen und die Erfolgschancen der eigenen Kinder spielen bei den Entscheidungsprozessen der Eltern hier eine wichtige Rolle.[177] Die große Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes wurde durch zahlreiche große und aufwändige Studien, unter ihnen die PISA-Studie, erwiesen. Diese zeigten auf, dass besonders an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahnen sich die Einflüsse differenter sozialer Herkunft summieren, sodass sich die Ungleichheit von Stufe zu Stufe des Bildungs- und Ausbildungssystems verstärkt. Begründet ist dies vor allem in der frühen Aufteilung der Kinder in die unterschiedlichen Bildungswege. Jene beinhalten außer-

[172] Vgl. Vester 2006, S. 15 und 23.
[173] Vester 2006, S. 15.
[174] Vester 2006, S. 15.
[175] Vgl. Vester 2006, S. 15f.
[176] Vgl. Vester 2006, S. 16.
[177] Vgl. Vester 2006, S. 17 und Kristen 2003, S. 27.

dem eine große Zahl von Weichenstellungen, die sich aufgrund der geringen Durchlässigkeit der einzelnen Systeme auch kaum rückgängig machen lassen.[178] Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass vor allem die institutionellen (vertikalen) Aspekte des Fortbestehens von Mechanismen sozialer Ungleichheit deutlich werden. Die Vorteile der sich an Bourdieu orientierenden Ansätze liegen hingegen darin, dass hiermit die soziokulturellen (horizontalen) Dimensionen der Bildungsungleichheit beschrieben werden können.[179] Der Habitusansatz von Bourdieu geht davon aus, dass die Fortpflanzung von Klassenunterschieden durch die historische Herausbildung bestimmter, für eine Klasse typischer, Präferenzen, Einstellungen und Lebensstilen vor sich geht.[180] Bourdieu zufolge sind die Bildungseinrichtungen nicht nur Orte des Lernens, sondern auch der klassenbezogenen Akkulturation. Denn die Fähigkeiten der Kinder beruhen nur scheinbar ausschließlich auf individuellen Begabungen. Tatsächlich sind sie maßgeblich durch die kulturellen Gewohnheiten ihrer Klasse und deren mal mehr und mal weniger großen Affinität zu den Anforderungen des Bildungswesens geprägt. Die Sortierung der Kinder nach ihrer sozialen Herkunft im Bildungswesen geht dadurch nur in höchst verschleierter Art und Weise vor sich, da scheinbar nur derjenige ausgeschlossen ist, der sich selbst ausschließt; offene Formen der Diskriminierung werden hierdurch überflüssig.[181]

Vester ist der Meinung, dass keine der beiden Theorierichtungen allein zu einer angemessen Deutung und Erklärung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem kommen kann. Stattdessen müssen beide Denkansätze miteinander in Verbindung gebracht werden, da Vester zufolge „institutionelle und soziokulturelle Segregation sich zueinander verhalten wie Form und Inhalt“,[182] dass sie sich also gegenseitig bedingen und nicht getrennt voneinander gedacht werden können. Die lebensweltlich so relevanten Entscheidungen der Eltern an Gelenkstellen der Bildungslaufbahn ihrer Kinder könnten beispielsweise zusätzlich zur Rational-Choice-Theorie durch den Bourdieuschen Habitusansatz erklärt werden. Allerdings müssen diese Überlegungen Bourdieus nach Vester noch weiterentwickelt und vor allem operationalisierbar gemacht werden. Denn im Gegensatz zu den Erklärungsformen der an Boudon und Goldthorpe orientier-

[178] Vgl. Vester 2006, S. 18f.
[179] Vgl. Vester 2006, S. 21.
[180] Vgl. Vester 2006, S. 17 und 26.
[181] Vgl. Vester 2006, S. 32.
[182] Vester 2006, S. 25.

ten Theorieströmungen lassen sich diese Prozesse bis jetzt empirisch kaum nachweisen.[183]

Es ist jedoch von äußerst großer Bedeutung, dass nicht nur die Ergebnisse der Separierung nach sozialer Herkunft im deutschen Bildungssystem beschrieben werden, sondern auch ihr Zustandekommen muss so weit wie möglich erforscht werden. Wie sonst soll der äußerst beständigen Reproduktion sozialer Ungleichheit in angemessener Weise entgegen gewirkt werden? Dass ein Bedarf an sinnvollen Bildungsmaßnahmen besteht, steht außer Frage. Problematisch ist dagegen, dass die seit der PISA-Studie ausgesprochenen Empfehlungen aus der Bildungspolitik Rolf Becker zufolge jedoch hinreichender empirischer und theoretischer Grundlagen entbehren.[184]

[183] Vgl. Vester 2006, S. 27.
[184] Vgl. Vester 2006, S. 23.

4. Jugend und informelles Lernen

4.1 Konzepte informellen Lernens

4.1.1 Abriss über die Geschichte des Konzepts informellen Lernens

Es ist deutlich geworden, dass die Schule zunehmend negativ erfahren wird, und dass die einzig wertgeschätzten Aspekte an ihr für viele Jugendliche der Kontakt mit Gleichaltrigen und das relativ hohe Maß an Freizeit sind. Es steht jedoch nicht nur mehr freie Zeit zur Verfügung, Freizeit hat auch an subjektiver Bedeutung und an Wert gewonnen. Die Frage ist nun, auf welche Art Jugendliche diese verfügbare Zeit verbringen und welche Lern- und Bildungsprozesse dort möglicherweise stattfinden. Besonders beliebte Aktivitäten sind ganz generell Feiern, Musik hören, außerdem Einkaufsbummel, ‚Rumhängen', Urlaubsreisen, Disko- und Kneipenbesuche sowie Sport. Viele Jugendliche beschäftigen sich außerdem am Computer, gehen Spazieren oder auf Konzerte oder bilden sich weiter mit Hausaufgaben und Lernen für die Schule.[185] Die meisten dieser Betätigungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in Gemeinschaft mit Freunden ausgeführt werden und außerhalb institutioneller Strukturierungen und Vorgaben stattfinden.

Bevor auf mögliche Lernprozesse in diesen Freizeitwelten eingegangen wird, soll der Begriff der informellen Bildung bzw. des informellen Lernens näher eingeführt werden. Der Begriff des Lernens meint in diesem Zusammenhang zunächst einen vom Individuum selbst gesteuerten Prozess der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung und der Verarbeitung von selbst gemachten Erfahrungen, der eine Veränderung menschlicher Verhaltensdispositionen hervorruft. Die Betonung liegt hier also auf der Autonomie des lernenden Individuums und nicht auf dem Aspekt des Lehrens und Unterweisens durch Andere.[186] Bis heute gibt es keine einheitliche Definition dessen, was der Begriff des informellen Lernens zu beschreiben sucht, es herrscht jedoch ein weitgehender Konsens über die Unterscheidung von formalen, non-formalen und informellen Organisationsformen des Lernens vor.[187] Die allgemein anerkannte Definition der Europäischen Kommission beschreibt formales Lernen als das zielgerichtete und strukturierte Lernen in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung. Nicht-formales Lernen findet dagegen nicht in formalen Bildungseinrichtungen statt und hat auch keine Zertifizierung zur Fol-

[185] Vgl. Krüger/Grunert 2005, S. 505.
[186] Vgl. Stecher, Ludwig: Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 3 (2005), S. 374-393, hier S. 376.
[187] Vgl. Overwien, Bernd: Globalisierung, Jugend, Lernen, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 201-211, hier S. 205.

ge, ist jedoch ebenfalls zielgerichtet und absichtsvoll. Informelles Lernen hingegen findet im Alltag statt, ist nicht strukturiert und führt zu keiner Zertifizierung, es kann zwar zielgerichtet sein, ist meistens jedoch nicht intendiert.[188] Der Begriff der informellen Bildung wurde bereits Anfang des 20. Jahrhunderts von John Dewey in den USA geprägt. Dewey zufolge waren Formen informeller Bildung die Grundlagen jeder Art von formaler Bildung, die in Zeiten von zunehmender Komplexität immer bedeutender wurde. In den 50er Jahren wurde der Begriff vor allem in der Erwachsenenbildung rezipiert und geriet etwas in Vergessenheit, bevor er in den 70er Jahren schließlich wieder vermehrt Beachtung fand. In der Faure-Kommission der UNESCO wurde geschätzt, dass 70 % aller menschlichen Lernprozesse informelles Lernen umfassen würden.[189] Gemeint war damit Erfahrungslernen in den unterschiedlichsten Lebenssituationen, welches die Voraussetzung für formalere Lern- und Bildungsprozesse darstellt. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt wurde in der Veröffentlichung der Kommission betont, wie wichtig solche informellen Lernprozesse angesichts der absehbaren Veränderungen in der Arbeitswelt, wie z. B. ständige Innovationen und neue Informationsflüsse, werden würden. In der Folgezeit etablierte sich der Begriff des informellen Lernens besonders bei Bildungsexperten, die sich mit Bildungsformen in Entwicklungsländern auseinander setzten. Die Delors-Kommission von 1996 unterstrich, wie wichtig eine Verbindung informeller und formaler Bildungs- und Lernprozesse sei. Daraufhin beschäftigten sich zunehmend Vertreter der entwicklungspolitisch interessierten Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung und der beruflichen Bildung mit diesen Lernformen.[190] Sie betonten, dass die gesamtgesellschaftlich wirksamen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auch die Arbeitswelt beträfen und wiesen darauf hin, dass nicht mehr ein bestimmter Wissensvorrat in einem Beruf ausreichen würde, sondern dass sich Erwerbstätige stattdessen aufgrund ständiger technischer Innovationen, neu gewonnener Informationen und Umstrukturierungen der Produktionsweisen immer neues Wissen schnell und flexibel aneignen müssten. Diese Lernprozesse müssten kurzfristig, problemorientiert und selbst organisiert, also informell, ablaufen.[191] In den erwähnten Forschungsbereichen wurde also die Bedeutung informeller Lernformen als Ergänzung formal erworbenen Wissens in der Arbeitswelt herausgearbeitet.

[188] Vgl. Overwien 2007, S. 206.
[189] Vgl. Overwien 2005, S. 340.
[190] Vgl. Overwien 2005, S. 342.
[191] Vgl. Wittwer 2003, S. 22.

4.1.2 Informelles Lernen in jugendlichen Lebenswelten

Erst in letzter Zeit wurden Bildungsprozesse außerhalb formaler Bildung von Vertretern der Sozialpädagogik, Jugendforschung, Umweltbildung und Freizeitpädagogik aufgegriffen,[192] da deutlich wurde, dass das formale Bildungssystem aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die zahlreiche neuartige Anforderungen für Jugendliche bereit halten, den Übergang ins Erwachsenenleben nicht mehr in angemessener Form gewährleisten kann.[193] Dabei gerieten erstmals Lebensbereiche neben der Schule und der Familie in den Blick, wie z.B. organisierte, nicht-kommerzielle Bildungsräume (Vereine und Verbände), organisierte, aber kommerzielle Bildungsräume (wie z.B. Nachhilfe, Musik- und Tanzschulen) sowie nicht organisierte Bildungsräume der Gemeinschaften der Gleichaltrigen.[194] Cathleen Grunert geht beispielsweise davon aus, dass unter Gleichaltrigen spezifische Lernleistungen erworben werden, wie geistige Anregungen durch Diskussionen und Kritik, Fähigkeiten zur Argumentation und Aushandlung unterschiedlicher Sachverhalte und ein Zuwachs an Kreativität. Sie weist darauf hin, dass in diesem Bereich nur wenige empirische Studien vorliegen, weshalb sie nur einige Aspekte von Bildungsformen in Gleichaltrigenbeziehungen skizziert:[195] aufgrund der Gleichrangigkeit von Peers werden Perspektivenübernahme und Empathie in Gleichaltrigengruppen erleichtert. Regeln und Verhaltensformen werden hier nicht einfach übernommen, sondern von den Jugendlichen aktiv ausgehandelt; eigene Wünsche und Einstellungen müssen hinterfragt und mit den Vorstellungen Anderer abgestimmt werden, sodass schließlich gemeinsame Regeln und Wertmaßstäbe herausgebildet werden. Dieser Prozess ist förderlich für soziale und moralische Entwicklungen bei engen Freundschaften. Gleichzeitig lernen Jugendliche, wie soziale Netzwerke und Freundschaften aufgebaut und gepflegt werden. Da die Zugehörigkeit zu diesen Netzwerken freiwillig ist und unter den Beteiligten in der Regel Gleichberechtigung herrscht, sind vor allem Kritik-, Verhandlungs- und Kooperationsfähigkeiten von Nöten.[196] Die Heranwachsenden müssen ebenso lernen, ihre Zeit und ihre Verabredungen selbstständig zu strukturieren und zu organisieren, Prioritäten müssen gesetzt werden. Gleichaltrigenkontakte haben darüber hinaus auch Auswirkungen auf das Selbstbild. Jugendliche können sich hier als fähig erle-

[192] Vgl. Overwien 2005, S. 342.
[193] Vgl. Pohl et al. 2006, S. 184.
[194] Vgl. Grunert, Cathleen: Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung?, in: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 20.
[195] Vgl. Grunert 2006, S. 26.
[196] Vgl. Grunert 2006, S. 26f.

ben, schwierige Situationen aufgrund persönlicher Kompetenzen zu lösen.[197] Zudem bilden sich Interessen, die für den weiteren Lebenslauf von Bedeutung sein können, hauptsächlich in den Gleichaltrigengruppen und weniger in den Schulen heraus (beispielsweise die Berufswahl). Grunert kommt zu dem Schluss, dass bei informellen Lernprozessen in Gleichaltrigengruppen personale, soziale und sachlich-methodische Kompetenzen erworben werden, die wegen der symmetrischen Beziehungen zwischen gleichaltrigen Heranwachsenden eine besondere Spezifik aufweisen.[198]

Außerschulisches Lernen ist vorwiegend durch die Alltagssituationen vorgegeben, in denen Jugendliche sich befinden. Von Bedeutung sind hierbei die Interessen und Präferenzen der Jugendlichen, die in ihrer Lebenslage begründet liegen. Die Selbststeuerung des Lernens steht im Vordergrund. Die Lernvorgänge können mühsam oder spontan, beiläufig oder kurzfristig vor sich gehen, sie sind jedenfalls stets Problemlösungen in alltäglichen Handlungssituationen und folgen keinerlei Lehrplan.[199] Wahler, Tully und Preiß gehen davon aus, dass die Lernprozesse besonders Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung umfassen, wo es mehr um den Zugewinn an Erfahrung als um die systematische Durchdringung komplexer Gegenstandsbereiche geht. Gleichzeitig betonen die Autoren, dass die sozialen und gesellschaftlichen Vorgaben der individuellen Entwicklung nicht vernachlässigt werden dürfen, sie nennen an dieser Stelle beispielsweise den Konformitätszwang der Mode oder Prestigefragen bei Handy- oder Autobesitz. Individuellen Interessen werden hier soziale Verhältnisse entgegen gesetzt, was verdeutlicht, dass Lernen nicht nur eine Veränderung eigener Wissensbestände bedeutet, sondern auch eine neue Sichtweise auf soziale Rahmenbedingungen.[200] Die Autoren untersuchen drei ihrer Meinung nach zentrale Bereiche außerschulischen Lernens: Neue Medien, Sport und Musik. So bieten ihnen zufolge neue Medien, wie das Internet, nicht nur Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, sondern auch Optionen für Freizeitgestaltung und Hobbies. Der Erwerb von technischem Wissen geht dabei Hand in Hand mit sozial-emotionalen Kontakten.[201] Im Sport bieten sich viele Gelegenheiten zum sozialen Lernen, z.B. spielerisches Kräftemessen, soziale Bewertungen und Anerkennung. Im Bereich von Musik und Medien, so betonen die Autoren, werden Prozesse der Selbstfindung und damit der Ablösung vom Elternhaus gefördert. Es entstehen innerhalb besonderer Musikrichtungen auch ganz eigene körperbezogene Ausdrucksformen, die sich

[197] Vgl. Grunert 2006, S. 27.
[198] Vgl. Grunert 2006, S. 28.
[199] Vgl. Wahler et al. 2004, S. 26f.
[200] Vgl. Wahler et al. 2004, S. 27.
[201] Vgl. Wahler et al. 2004, S. 31.

in Kleidungs- und Tanzstilen äußern. Auch ein sehr intensiver zwischenmenschlicher Austausch und der Ausdruck von persönlichen Befindlichkeiten und Gefühlslagen werden durch Musik ermöglicht.[202]

Besonders die Interessensgebiete der Jugendlichen geraten also bei der Suche nach neuen Orten des Lernens und des Kompetenzerwerbs zusehends ins Blickfeld. An dieser Stelle ist es notwendig, diese so bedeutungsvollen Interessen der Jugendlichen inhaltlich und begrifflich besser zu fassen. Jens Lipski zufolge kann man

> „Interesse […] als die persönliche Vorliebe eines Menschen verstehen, sich mit einem bestimmten Gegenstand oder Inhalt intensiver, und d. h. in der Regel auch über eine längere Zeit zu beschäftigen. Diese Beschäftigung geschieht freiwillig und selbstbestimmt, sie wird – zwar nicht in allen Einzelheiten, aber in der Summe – von angenehmen Gefühlen begleitet, und sie zielt darauf, sich den Gegenstandsbereich handelnd zu erschließen. Mit anderen Worten: die Person will mehr über diesen Bereich erfahren bzw. ihre Kompetenzen in diesem Bereich weiter entwickeln.“[203]

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der persönliche Bezug zum interessierenden Gegenstandsbereich, der den Unterschied zur gegenstandsneutralen, generellen Neugier ausmacht. Da es bei Interessen, wie in der Definition deutlich wurde, auch immer darum geht, die eigenen Fähigkeiten weiter auszubauen, wird in der Pädagogik in diesem Zusammenhang von einer gegenstandsbezogenen Lernmotivation gesprochen. Denn wenn ein Gegenstand für den Akteur von Interesse ist, ist er auch bereit, von sich aus mehr über ihn in Erfahrung zu bringen und somit Neues zu erlernen. Besonders für Kinder (und für Jugendliche wohl vergleichbar) bedeutet Spaß zu haben nicht nur, sich auszutoben bzw. zu entspannen, sondern auch, sich beim Erwerb neuer Kompetenzen erfolgreich und eben auch kompetent, also selbstständig handlungsfähig, zu erleben.[204] Lipski betont wiederum, dass die meisten der Betätigungen im Rahmen von so genannten Interessen oder Hobbies von Kindern und Jugendlichen gemeinsam mit Gleichaltrigen gemacht werden, sodass hier theoretisch von Forschungsgemeinschaften gesprochen werden könnte.[205]

Die Bedeutung außerschulischer Lernprozesse nimmt immens zu, besonders im Zuge der relativen Abwertung von Bildungsabschlüssen.[206] Die bisher angeführten Schilderungen dessen, was in Gemeinschaften Gleichaltriger gelernt werden kann, bleiben in den meisten Fällen jedoch sehr vage und konzentrieren sich fast ausschließlich auf Be-

---

[202] Vgl. Wahler et al. 2004, S. 33f.
[203] Lipski, Jens: Lernen und Interesse. Entwurf eines theoretischen Projektrahmens, in: Deutsches Jugendinstitut: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes „Lebenswelten als Lernwelten“, München 2000, S. 3-7, hier S. 3.
[204] Vgl. Lipski 2000, S. 4.
[205] Vgl. Lipski 2000, S. 5.
[206] Vgl. Stecher 2005, S. 375.

reiche der Persönlichkeitsentwicklung. Veränderungen und Weiterentwicklungen auf diesem Gebiet lassen sich jedoch nur schwer empirisch nachweisen, sodass deren Herausarbeitung und Analyse schwierig werden. Am Ende bleiben deshalb die Beschreibungen informeller Lernprozesse in Gleichaltrigengruppen doch recht schwammig und ungenau. Dies ist jedoch nicht der Fall bei den Untersuchungen von Ronald Hitzler und Michaela Pfadenhauer, die ganz konkrete Formen des Kompetenzerwerbs in Jugendszenen entdeckt haben, welche im Folgenden näher geschildert werden.

4.2 Kompetenzerwerb in Szenen

4.2.1 Einführung und Klärung der Begriffe Bildung und Kompetenz

In ihrer Expertise „Unsichtbare Bildungsprogramme" zum achten Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW fragen Ronald Hitzler und Michaela Pfadenhauer nach der Vermittlung von praxisrelevanten Kompetenzen in Jugendszenen. Am Anfang ihrer Erörterungen befassen sie sich mit dem in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsbegriff. In der Moderne wird Bildung als Voraussetzung für eine mündige Partizipation des Bürgers am Staat und der Demokratie verstanden. Diese Bildung muss jedoch stets auf freiwilliger Basis erfolgen und zeichnet sich durch eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Welt und dem eigenen Selbst aus.[207] Begriffsgeschichtlich betrachtet meint Bildung also die geistige Weiterentwicklung von Einzelpersonen, Personengruppen oder auch ganzer Gesellschaften und nicht, wie im Alltag häufig verstanden, einfach nur die Anhäufung oder den Besitz von Wissen in bestimmten Kulturbereichen. Dieser anspruchsvolle Bildungsbegriff wurde in der BRD in den 60er Jahren als überhöht, elitär und im wissenschaftlichen Kontext als unpraktisch bezeichnet, da er kaum eingrenz- und operationalisierbar schien. Bildung wurde inhaltlich reduziert auf den Erwerb von für die Arbeitswelt relevanten Qualifikationen.[208] In den 70er Jahren wurde der Bildungsbegriff wieder aufgewertet und neu gefüllt; auch jetzt lag allerdings die Betonung wieder darauf, dass das Subjekt selbstständig Lernprozesse zu organisieren und zu steuern habe. Im gegenwärtigen Verständnis von Bildung beinhaltet diese eine Gesamtheit von Wissen, welches dem Individuum Möglichkeiten zum Handeln und zum Verständnis der Welt eröffnet. Aus diesen Möglichkeiten kann der Einzelne je nachdem, was ihm selbst als sinnvoll und wichtig erscheint, wählen. Zusammenfassend

[207] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 7.
[208] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 8.

lässt sich sagen, dass alle unterschiedlichen Bildungsbegriffe im Grunde Bildung im weitesten Sinne als Grundvoraussetzung für menschliche Entwicklung sehen.[209]
Hitzler und Pfadenhauer stellen fest, dass sich in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierung kein normativer Standpunkt für Bildungskonzepte mehr festmachen lässt, da traditionelle Bildungsverständnisse und -pflichten Konkurrenz bekommen von äußerst heterogenen Wissensangeboten, die zunehmend zur Zerstreuung verleiten.[210] Gleichzeitig entsteht eine Geisteshaltung, welche als „Selbst-Entpflichtung"[211] bezeichnet wird und beinhaltet, dass für immer mehr Menschen (nicht nur Heranwachsende, sondern zunehmend auch Erwachsene) Dinge wichtig werden, die gerade nicht erwachsen, sondern juvenil sind. Diese Juvenilität wird zum allgemeinen Lebensmotto und löst sich von bestimmten Altersgruppen. Sie wird eine bestimmende Alternative zur herkömmlichen Lebensform des Erwachsenseins. Allerdings lässt sich beobachten, dass sich diese Geisteshaltung keineswegs bei allen Jugendlichen findet. Ganz im Gegenteil, viele Jugendliche stellen sich ihrer Zukunft nicht passiv gegenüber, sondern versuchen vielmehr weiterhin, diese aktiv zu gestalten.[212] Hitzler und Pfadenhauer betonen jedoch, dass den Heranwachsenden die von den Älteren übermittelten Hilfsmittel hierfür denkbar ungeeignet seien. Denn die Mehrzahl der Bildungsziele der schulischen und beruflichen Qualifizierung für den späteren Arbeitsprozess steht in der Sichtweise der Jugendlichen in einem krassen Widerspruch zur gesellschaftlichen Realität. Daraus ergibt sich aus ihrer Sicht die Notwendigkeit einer vollkommenen Neuorientierung darüber, was als wissenswert gelten darf. Bis dies geschehen ist, suchen sich die Heranwachsenden eigene Wege, um sich die Informationen und jenes Wissen anzueignen, welche sie persönlich als relevant ansehen. Dabei widmen sie sich mit großem Eifer und immensem Einsatz Themenfeldern, die den Erwachsenen häufig unverständlich bis problematisch erscheinen, die jedoch für die Heranwachsenden selbst aus den unterschiedlichsten Gründen interessant und bedeutungsvoll sind.[213] Da, wie bereits erwähnt, vor dem Hintergrund ständig erhöhter Komplexität durch Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Optionalisierungsprozesse herkömmliche Sozialisationsagenturen, wie z.B. kirchliche und politische Organisationen, Schulen und Familien, keine befriedigenden Antworten mehr liefern können, verläuft der Erwerb von für Jugendliche interessanten und wichtig erscheinenden Kompetenzen in zahlreichen heterogenen Gesellungsformen von Peers.

[209] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 9.
[210] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 9f.
[211] Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 10.
[212] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 10.
[213] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 11 und Pohl et al. 2006, S. 187.

Dabei ist allerdings immer weniger eine tatsächliche Gleichaltrigkeit von Bedeutung, es geht vielmehr um eine Gleichartigkeit der Interessen und inneren Einstellungen.[214] Diese eigenständigen, freizeitweltlichen Lebensformen fassen Hitzler und Pfadenhauer unter dem bereits vorgestellten Begriff der Jugendszenen zusammen. In diesen Szenen können Wissensformen angeeignet werden, so die These der Autoren, die über die Szenezugehörigkeit hinaus alltags- und berufspraktisch relevant sind. Diese in autonomen Freizeitwelten ablaufenden Bildungsprogramme sind allerdings nicht zu erkennen, wenn nach ihnen mit herkömmlichen Werterastern gesucht wird. Hitzler und Pfadenhauer machen es sich deshalb zur Aufgabe, diese Bildungsprogramme sichtbar zu machen.[215] Dafür entwickeln sie zunächst ein Konzept des von ihnen verwendeten Kompetenzbegriffes.

Der Begriff Kompetenz, der zu Beginn nur die Zuständigkeit für bzw. die Beherrschung eines Aufgabenfeldes meinte, bezeichnet mittlerweile die Fähigkeit zu eigenständigem Handeln in den unterschiedlichsten Lebensbereichen, dem stets ein Lernprozess vorausgeht. Kompetenz ist eine subjektgebundene Kategorie, da sie sich auf eine Person und deren vorangegangene Erfahrungen bezieht. Hier liegt auch der Unterschied zum Begriff der Qualifikation begründet, der nur den Besitz objektiver Nachfragekriterien beschreibt.[216] Es lassen sich mehrere Arten von Kompetenzen unterscheiden: fachliche Kompetenz meint die tätigkeits- und kontextgebundene Befähigung zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben, methodische Kompetenz ist die Fähigkeit zur „Darstellung, Interpretation und Lösung von Arbeitsaufgaben“,[217] soziale Kompetenz meint die erfolgreiche Beherrschung von zwischenmenschlicher Kommunikation und Kooperation, während personale Kompetenz die Befähigung zur Organisation des Umgangs mit sich selbst und anderen bezeichnet.[218] Darüber hinaus versteht man unter kompetentem Handeln die Interpretation von Handlungssituationen und die selbstständige Erkenntnis und Entscheidung darüber, wofür man selbst zuständig und verantwortlich ist sowie die Bereitschaft, neues Wissen zu erlernen und bereits Bekanntes in fremden Kontexten einzusetzen. Kompetenz setzt sich folglich aus unterschiedlichen Wissensformen zusammen, wie implizitem Wissen, das häufig auf informelle Art erworben wurde und dem Einzelnen selbst gar nicht bewusst ist, und explizitem Wissen, das auf formelle Art erlernt

[214] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 13.
[215] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 15.
[216] Vgl. Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd: Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen, in: Dies. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 7-23, hier S. 10 und Wittwer 2003, S. 26.
[217] Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 15.
[218] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 15.

wurde und meist bewusst reproduziert werden kann. Informelles Lernen kann also dazu beitragen, individuelle Kompetenzen zu entdecken und weiter zu entwickeln sowie kurzfristig spezifisches Fachwissen zu erlernen, um gerade auftretende Schwierigkeiten zu lösen. Formal erlerntes Wissen kann außerdem durch informelle Lernprozesse modifiziert und in neuartigen Kontexten angewendet werden. Kompetenz beinhaltet letzten Endes dementsprechend nicht nur den Besitz an Wissen, sondern vielmehr die Fertigkeit, Wissen erfolgreich und vor allem selbstorganisiert in Handeln umzusetzen und dadurch Probleme zu bewältigen.[219]

4.2.2 Leitfaden zur Erforschung von Kompetenzerwerb in Jugendszenen

Jugendszenen sind bislang kaum in den Blick der Kompetenz- und Bildungsforscher geraten. Sie werden stattdessen nur als Orte der Erprobung von Lebensstilen und Identitätsentwürfen sowie als Ablösungsmöglichkeiten von der Herkunftsfamilie angesehen. Hitzler und Pfadenhauer wollen jedoch nachweisen, dass gerade in diesen Jugendszenen lebensweltlich relevante Kompetenzen vermittelt werden. Diese Vermittlung gründet auf praktischen Interessen der Jugendlichen, die stets typisch für eine bestimmte Szene sind und denen aus diesem Grunde besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Einen so genannten Kompetenz-Leitfaden zur Rekonstruktion der von ihnen vermuteten Bildungs- und Lernvorgänge entwickeln die beiden Autoren anhand der Techno-Szene, die ihnen aufgrund jahrelanger Studien gut bekannt ist.[220]

Bei der Anfang der 90er Jahre aufkommenden musikalischen Stilrichtung des Techno steht vor allem der Spaß im Mittelpunkt. Auf Techno-Parties geht es insbesondere darum, einerseits unter Gleichgesinnten zu feiern und andererseits, dabei stets die eigene Individualität zu feiern und darzustellen. Die Musik löst hierbei starke körperliche Empfindungen aus, welche die ‚Technoiden' zu stundenlangem Tanzvergnügen in einem Gefühl der Weltvergessenheit und körperlichen Losgelöstheit stimuliert. Dafür muss ein höchst komplexer Klangraum vorhanden sein, der nur durch eine ausgefeilte Technik garantiert werden kann.[221] Die Wirkung der Musik wird außerdem durch beeindruckende Lightshows verstärkt, ebenso wie durch den Konsum legaler und illegaler Drogen, die das Erleben intensivieren und das Durchhaltevermögen verlängern sollen. Auf einer Techno-Party geht es darum, sich selbst zu spüren und zu präsentieren, gleichzeitig mit den anderen Spaß zu haben, Lust- und Glücksgefühle zu erleben und Hemmnisse durch

[219] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 15f und Wittwer 2003, S. 29.
[220] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 17.
[221] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 19.

das Ausleben der eigenen Körperlichkeit zu überwinden. Die Techno-Generation lehnt es im Gegensatz zu früheren Protestbewegungen ab, moralische Entrüstung zu äußern. Stattdessen geht es darum, trotz der gesellschaftlichen Umstände und Schieflagen Spaß am Leben und am Feiern zu haben.[222]

Anhand dieser Szene also entwickelten Hitzler und Pfadenhauer einen Leitfaden, der mehrere Kompetenzformen unterscheidet. Ganz am Anfang stehen die „[b]asale[n] szeneintern relevanten Kompetenzen“,[223] die sozusagen das Grundwissen eines jeden Szenegängers beinhalten. Bei der Techno-Szene handelt es sich z.B. um das Wissen darüber, an welchen Orten häufig Techno-Parties stattfinden, an welchen Tagen die größten Events mit deutschlandweiter Ausstrahlungskraft veranstaltet werden und wo man regelmäßig Informationen zu Vorgängen in seiner Szene bekommt, beispielsweise auf Flyern oder im Netz. Darüber hinaus müssen unterschiedliche Musikstile und die dazugehörigen DJs bekannt sein und auch der Eintritt in die angesagten Clubs muss erst einmal bewältigt werden, denn wer von den Türstehern als zu alt, wenig ansprechend gekleidet oder aggressiv bzw. stark berauscht erkannt wird, dem wird der Eintritt schnell verwehrt.[224] Der Szenegänger muss außerdem über die neuesten Trends, was die Selbstpräsentation angeht, informiert sein und ebenso die szeneinternen Umgangsformen respektieren, die jegliche Form des Starrens, Anrempelns oder anderer Belästigung untersagen. Regelmäßige Partygänger lernen einiges über die Belastbarkeit des eigenen Körpers sowie über die Folgen von Drogenkonsum bei sich oder bei anderen. Die eben geschilderten Wissensformen bilden die Grundlage zur erfolgreichen Teilnahme an der Techno-Szene und werden teils durch das Lesen szenespezifischer Magazine, teils aber auch durch praktische Erfahrung und Erprobung in der Szene erworben; sie sind außerhalb der Techno-Szene jedoch kaum von Nutzen.[225] Hitzler und Pfadenhauer unterscheiden eine weitere Art von szeneintern relevanten Kompetenzen, die jedoch zur Schöpfung von Ressourcen innerhalb der Szene dienlich sind.[226] Gemeint sind damit beispielsweise die für die Arbeit eines Techno-DJs nötigen Wissensvorräte darüber, wie verschiedene Platten gemischt werden müssen, damit ein überzeugendes, stets eigenständiges Klangerlebnis entsteht, das beim Publikum Zustimmung findet. Außerhalb der Techno-Szene sind Techno-DJs jedoch wenig einsetzbar, da ihnen die Arbeit in ‚normalen‘ Diskotheken und die dort gespielte Musik kaum zusagen, ebenso wenig wie die

[222] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 20f.
[223] Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 23.
[224] Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 23f.
[225] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 24f.
[226] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 25.

Wettbewerbe der in der Hip-Hop-Szene tätigen DJs.[227] Außer den DJs sind auch noch die so genannten Freunde oder ‚Friends' wichtig für die Techno-Szene. Diese Freunde zeichnen sich z.B. dadurch aus, dass sie in engem Kontakt mit wichtigen Akteuren der Szene stehen, dass sie immer für die richtige Stimmung auf einer Party sorgen oder dass sie einfach schon sehr lange in einer Szene präsent sind. Sie müssen bei jedem wichtigen Ereignis ihrer Szene vor Ort und in der Lage sein, ihre Kontakte zu wichtigen Szeneangehörigen zu pflegen sowie sich selbst stets gut zu präsentieren. Dafür stehen sie auf den Gästelisten, kommen kostenlos in die Clubs und haben häufig darüber hinaus Zugang zum Backstagebereich, in dem stets Getränke und häufig auch Speisen kostenlos bereit stehen.[228] Neben diesen nur in der Szene selbst verwertbaren Kompetenzen lassen sich auch solche finden, die sich im Alltag als durchaus nützlich erweisen. In der Techno-Szene sind beispielsweise Höflichkeit und Respekt im zwischenmenschlichen Umgang, nicht nur auf der Tanzfläche, sondern auch mit dem Personal und den Künstlern von allergrößter Bedeutung. So zeichnen sich Techno-Parties trotz der zum Teil sehr hohen Besucherzahl durch ihre Friedfertigkeit und Gewaltlosigkeit aus. Fehlverhalten wird dabei durch die Szenegänger umgehend negativ sanktioniert, sodass eine gewisse ‚Erziehung' der Szenemitglieder zu erkennen ist.[229] Des Weiteren lässt sich Hitzler und Pfadenhauer zufolge eine Form der Kompetenzen erkennen, die zwar beruflich relevant ist, jedoch nicht in irgendeiner Art zertifiziert werden kann. So gibt es häufig Szenemitglieder, die sich als Zuarbeiter beim Aufbau der Technik betätigen und sich dabei ein hohes Maß an Wissen über die Geräte selbst sowie über die geltenden Sicherheitsauflagen aneignen. Diese Kompetenzen werden nicht formal, in Ausbildungsgängen, sondern informell durch jahrelanges Üben angeeignet. Außerdem spielt auch das Betreuungspersonal eine große Rolle, das nicht nur die Künstler versorgt, sondern generell Organisatorisches erledigt. Diese Betreuer müssen sich nicht nur durch Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, sondern auch durch Geduld, Höflichkeit und Organisationstalent auszeichnen. Die hier beschriebenen Kompetenzen sind allgemein genug, um auch außerhalb der Techno-Szene im Berufsleben einsetzbar zu sein, sie lassen sich jedoch kaum bis gar nicht objektiv nachweisen.[230] Ein wenig anders sieht es mit den Fertigkeiten aus, welche die Veranstalter von Technoparties erlernen müssen. Um eine Party erfolgreich zu veranstalten, müssen die Organisatoren über verschiedenste Themenberei-

[227] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 25f.
[228] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 26f.
[229] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 27f.
[230] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 28.

che Bescheid wissen. Sie müssen sich darüber im Klaren sein, welche Art von Veranstaltung mit hohen Besucherzahlen rechnen kann, sie müssen wissen, wie Verträge abgeschlossen werden, welche Hygienebestimmungen und steuerlichen Regelungen gelten, sie müssen Kontakte mit den zuständigen Behörden sowie mit Künstlern und Managern pflegen und für einen reibungslosen Ablauf sorgen, um nur einige Punkte zu nennen. Dieses Wissen wurde in den wenigsten Fällen durch vorangehende formale Ausbildungen vermittelt, sondern vielmehr durch praktisches Ausprobieren und Experimentieren angeeignet und ist auch außerhalb der Szene vielfältig einsetzbar. Belegt werden kann es durch gut funktionierende Betriebe und durch das Vorlegen der Geschäftsbücher und Booklets, welche genauere Informationen wie Personalaufstellung, Werbemaßnahmen und Besucherzahlen enthalten.[231] Vergleichbare Kompetenzen erwerben die so genannten Booker der Techno-Szene, welche Szenegänger sind, die sich auf die Vermittlung von DJs für Events spezialisiert haben. So gibt es bei den großen Techno-Veranstaltungen ein Ensemble von DJs, von denen ein oder zwei international bekannte und erfolgreiche DJs (‚A-Liner'), einige weitere überregional bekannte DJs (‚B-Liner') und die Mehrzahl schließlich nur regional oder lokal bekannte Disc-Jockeys (‚C-Liner') sind. Diese Einteilungen sind natürlich nur inoffiziell. Der Booker muss darüber jedoch genauestens Bescheid wissen.[232] Von größter Bedeutung ist aber, dass der Booker die verschiedenen, von den unterschiedlichen Parteien an ihn heran getragenen Interessen und Anfragen im Überblick behalten und gegeneinander abwägen kann. Auch er durchläuft dafür jedoch keine formale Ausbildung sondern erarbeitet sich sein Wissen durch jahrelange Szenezugehörigkeit. Als Künstlervermittler kann er auch außerhalb der Szene tätig werden und seine Fähigkeiten und Kenntnisse durch Briefwechsel mit Veranstaltern und DJs, besonders aber durch ihn zustande gekommene Verträge nachweisen. Auch Szenegänger, die beispielsweise szeneinterne Magazine und Flyer herausgegeben haben oder Internetseiten eingestellt und gepflegt haben, können durch Vorlage ihrer Arbeiten ihre Kenntnisse dokumentieren und außerhalb der Szene beruflich verwerten.[233] Außerdem ist es seit April 2001 möglich, sich in auf Techno-Veranstaltungen spezialisierten Firmen zum Veranstaltungskaufmann bzw. zur Veranstaltungskauffrau ausbilden zu lassen. Hier wird der nötige Wissensvorrat was die Logistik, die verschiedenen Aufgabenfelder, das Personalmanagement und die Kostenrechnung angeht, auf formalem Wege vermittelt. Auch die Ausbildung zum Kaufmann

[231] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 29.
[232] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 29.
[233] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 30.

bzw. zur Kauffrau für audiovisuelle Medien kann in Szene-Betrieben gemacht werden. An dieser Stelle wird der Erwerb von Wissensbeständen formal zertifiziert und objektiv nachvollziehbar und überprüfbar gemacht.[234]

Hitzler und Pfadenhauer haben folglich anhand der Techno-Szene sechs unterschiedliche Formen von Kompetenzen, die in Jugendszenen erworben werden können, herausgearbeitet. Die ersten beiden Kompetenzformen sind nur innerhalb der Szene verwertbar, wobei die basalen Kompetenzformen gewissermaßen das Grundwissen für die Mitgliedschaft in einer Szene bilden, während andere nur szeneintern bedeutungsvolle Kompetenzen dazu dienen, innerhalb der Szene bestimmte Ressourcen zu schöpfen. Zudem werden in Szenen jedoch Fertigkeiten vermittelt, die nicht nur innerhalb der Szene, sondern auch außerhalb im alltäglichen Leben von Nutzen sein können, gemeint sind hier oftmals die so genannten ‚soft skills'. Die darüber hinaus später im beruflichen Leben einsetzbaren Kompetenzen differenzieren Hitzler und Pfadenhauer dahingehend aus, inwiefern der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich nachweisbar ist. Sie sprechen hierbei von nicht-zertifizierten, quasi-zertifizierten und formal-zertifizierten berufspraktisch relevanten Kompetenzen.[235]

4.3 Vier Kurzportraits zur Frage nach informellem Kompetenzerwerb in Szenen und der non-formalen Erschließung von Berufsfeldern

Die Schilderung der Lebensläufe und des beruflichen Werdegangs von vier ‚Augsburger Szenegängern' sollen den Kompetenzerwerb in Jugendszenen und daraus resultierende berufliche Möglichkeiten veranschaulichen. Hierfür wurden im Zeitraum vom 8. bis 18. September 2008 vier Interviews geführt. Sie dauerten circa 50 Minuten und wurden im Anschluss an die Aufnahme direkt transkribiert. Den Einzelgesprächen lag ein grober Leitfaden zugrunde, der sich in zwei Themenbereiche gliederte. Zu Beginn wurde nach biographischen Angaben gefragt: Geburtsort, Beruf der Eltern, besuchte Schulformen, Schulabschluss, beruflicher Werdegang. Im Anschluss daran wurden die jeweilige Szenekarriere und deren Bedeutung für den Beruf erhoben. Es wurde beispielsweise danach gefragt, wann die Befragten sich zum ersten Mal mit dem jeweiligen Thema ihrer Szene auseinandersetzten, wie sie zu ihrer Szene kamen, was sie dort lernten und inwiefern ihnen dieses Wissen für die Berufsfindung und für den beruflichen

[234] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 31f.
[235] Vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 33.

Alltag aus heutiger Sicht nützlich scheinen. Dabei wurden die Fragen in Gestalt und Reihenfolge jedoch der jeweiligen Gesprächssituation angepasst, um den Fluss der Unterhaltung und die Gedankengänge und Erzählbedürfnisse der Befragten nicht zu stören.[236] Anhand des Kompetenz-Leitfadens von Hitzler und Pfadenhauer werden in einem kurzen Zwischenfazit am Ende des Abschnitts die von den Befragten in ihren Szenen erworbenen Kompetenzen überblicksartig systematisiert.

Die vier dargestellten Akteure lassen sich grob zwei Szenen zuordnen: Manfred[237] und Martin[238], beides Musiker, kommen aus der Indie-Szene (Independent Rock) in Augsburg. In der Indie-Szene geht es darum, unabhängig von großen Plattenfirmen Musik zu machen. Bis vor kurzem handelte es sich dabei vor allem um etwas schrägen Gitarrenrock und -pop, mittlerweile finden sich aber verschiedenste Musikstile in der Szene. Der Grundgedanke ist dabei, alles selbst in die Hand zu nehmen, von den Songs, den Texten bis hin zur Gestaltung des Outfits, und dabei unabhängig von der Musikindustrie zu bleiben.

> „Und in der Indie-Szene ist es eigentlich so, dass jeder Künstler versucht, alle Entscheidungen, sowohl musikalischer Art, keine Ahnung, wie man aussieht, was man anzieht, wie das Cover aussieht, was für Songs man spielt, dass man alles selbst entscheidet. Dass man da alles in seinen eigenen Händen behält. Und man muss natürlich irgendwann den Schritt tun und zur Plattenfirma gehen und sagen ‚Hey, ich hab' ne Platte, wie sieht's aus mit verkaufen?', aber alles was passiert in Gedanken, alles was im Songwriting passiert, alles was mit Außenwirkung zu tun hat, das will man eigentlich komplett selbst bestimmen, weil man davon überzeugt ist, dass man sich selbst als Künstler sieht und nicht als Orgelpfeife in irgendeinem Orchester." (Martin)

Dabei zeichnen sich die Indepent-Musiker und Szenegänger nicht nur durch eine innere Geisteshaltung, sondern auch durch eine bestimmte Ästhetik aus:

> „Es gibt in München so nen Laden, der heißt Atomic-Café und da war vor ein paar Jahren die absolute Hochzeit, wo dieser Dandy-Wahnsinn ausgebrochen ist, wo sich die Jungs mit Seitenscheitel, schwarz geschminkte Augen, am besten irgendwie nen Schal drumrum, dann früher waren es die Schlaghosen, jetzt sind's die engen Hosen. Dann am Besten die Jungs so androgyn wie möglich, am Besten dann noch so'n bisschen Glamour-Rock, so ein leichter Touch von Homosexualität, die Mädchen meistens in Sixties-Klamotten mit irgendwelchen Bob-Schnitten, größtenteils schon weiß gepudert und auch ganz hart geschminkt, und alle versuchen sich mit Alkohol umzuhauen und wirken dadurch wie von einer künstlichen Glam-Welt." (Martin)

Edgar[239] und Carlos[240] dagegen kommen allgemein gesagt aus der Hip-Hop-Szene. Diese besteht im Grunde aus vier Elementen: dem Rap, dem Breakdance, dem DJing und dem Graffiti. Hip-Hop ist eine der größten und weltweit populärsten Jugendkulturen

---

[236] Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, München 1989, S. 63 und 65.
[237] Name geändert.
[238] Name geändert.
[239] Name geändert.
[240] Name geändert.

überhaupt. Unter dem Dach des Hip-Hops versammeln sich unterschiedliche kleinere Szenen, wie die eben genannten vier Elemente, aber auch andere Jugendszenen, wie die Skateboarder beispielsweise, fühlen sich mit dem Hip-Hop verbunden. Die zentralen Gedanken des Hip-Hop sind ‚respect' für den anderen und für sich selbst, die Ausbildung eines eigenen ‚style', um Distinktion von den anderen zu erreichen und nicht zuletzt der Wettkampf als ein gewaltfreier Konkurrenzkampf, in dem der eigene Stil ausgearbeitet und ‚fame', also Ruhm und Anerkennung gewonnen werden sollen.[241] Diese Grundgedanken lassen sich in allen vier Elementen des Hip-Hops gleichermaßen finden. Edgar kommt aus der Graffiti-Szene und ist mittlerweile Mediengestalter und bildender Künstler, während Carlos sich intensiv mit Breakdance beschäftigt hat und inzwischen Rap-Musik macht.

Die vier vorgestellten Akteure sind alle männlichen Geschlechts, eine Frau, welche sich aus ihrer Szene heraus professionalisiert hat und in diesem Bereich beruflich tätig ist, konnte während des Befragungszeitraumes leider nicht gefunden werden. Dies könnte daran liegen, dass erst in den letzten Jahren immer mehr Mädchen in Jugendszenen beteiligt sind.[242] Möglicherweise haben aufgrund des niedrigeren Frauenanteils in einigen Szenen auch weniger junge Frauen Professionalisierungsprozesse durchlaufen. Dieser Aspekt sollte in Zukunft noch genauer untersucht werden, allerdings ist dies nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit möglich.

4.3.1 Manfred: Musiker, Booker und Mitarbeiter der Stadt Augsburg

Manfred ist Jahrgang 1965 und gebürtiger Augsburger. Er hat nie in einer anderen Stadt gewohnt und fühlt sich wohl hier. Die Musik spielt in seinem Leben bereits seit seiner Kindheit eine wichtige Rolle, die Idee, seine Leidenschaft zum Beruf zu machen, kommt ihm allerdings erst später. Zunächst macht er die mittlere Reife und im Anschluss daran eine Ausbildung zum Industriekaufmann. Lange arbeitet er in dieser Branche allerdings nicht:

> „Ich hab' mit der mittleren Reife ganz solide dann, und die war auch relativ miserabel diese mittlere Reife [lacht], ich war auch heilfroh eine Stelle zu bekommen, ich hab' dann Industriekaufmann gelernt. Also was wirklich Biederes. […] Mir war dann auch irgendwann mit 16, 17 komischerweise die Musik gar nicht mehr so wichtig, ich hab' mich eigentlich mehr auf den Beruf konzentriert, hab' die Lehre auch abgeschlossen und war so-

[241] Vgl. Behforouzi, Human: Die deutsche Graffiti-Szene. Eine explorative Studie zur Phänomenologie und zu den Aktiven im Feld, unter Berücksichtigung strafrechtlicher, kriminologischer und kriminalpräventiver Aspekte, Aachen 2006, S. 39.

[242] Besonders häufig sind Mädchen in den Funsportszenen wie Beachvolleyball, aber auch in der Hip-Hop- und Technoszene. Eher selten findet man sie in den männlich dominierten Computer-, Metal- und Skateboardszenen. Vgl. dazu Großegger, Beate/Heinzlmaier, Bernhard: Jugendkultur-Guide, Wien 2002, S. 15.

> gar dann noch tätig in diesem Beruf. Und dann hab' ich noch mal so 'nen Schalter umgelegt für mich und hab' gesagt, dieses biedere und bodenständige Leben, was ja auch meine Eltern mir vorgelebt haben, das ist es nicht, und bin dann als Spätzünder komplett da raus. Ich hab den Zivildienst ziemlich schnell absolviert und als Sprungbrett genommen, hab' während des Zivildienstes meinen Job gekündigt, weil ich wusste, ich geh' da nie mehr hin. Und ab da geht jetzt eben diese Spule los, wo man für die Musik arbeitet und Geld besorgt."

In den folgenden Jahren spielt Manfred in einer Band, er ist sowohl der Leadsänger als auch Gitarrist. Die Musik selbst beschreibt er als Pop-Musik mit Einflüssen aus dem Independent-Bereich. Da er von der Musik allein nicht leben kann, übernimmt er zahlreiche Jobs, um „Geld zu beschaffen". Gleichzeitig arbeitet er in einer Augsburger Musik-Kneipe und Szenetreffpunkt. Dort schenkt er zum einen Bier aus, zum anderen bemüht er sich, interessante, aber noch unbekannte Bands aus dem Raum Augsburg, aber auch von außerhalb, zu Konzerten in die Kneipe zu holen.

> „Ich hab' ja nicht nur's Bier raus, sondern man hat da auch Programm gemacht und hat versucht, komische Sachen in die Stadt zu holen. Stark im subkulturellen Bereich, stark dort forschend, stark Bands und Künstler raussuchen, die womöglich heiß sind, wo man merkt da kommt irgendwas, es könnte sein, dass die was werden. Und die dann in den Pavian, in diesen kleinen Laden geholt, für ganz wenig Geld, pennt bei mir zu Hause und so. Dass man untenrum ein bisschen was abschöpft, was später dann vielleicht groß wird. Klee zum Beispiel, das ist heute in aller Munde, die hatten ihren ersten Auftritt im Pavian. Da gibt's noch viele kleine Bands, die im Pavian eigentlich zum ersten Mal gespielt haben."

Nach einer zehnjährigen Tätigkeit im Pavian entschließt er sich an der Jahrtausendwende, seinem Leben eine neue Richtung zu geben. Er trennt sich von seiner Band, hört auf in der Kneipe zu arbeiten und sieht sich nach neuen Betätigungsfeldern um. Eine Bekannte aus Augsburg, die eine lokale Großraumdisko führt und über Manfreds Tätigkeiten im Pavian informiert ist, bittet ihn, ihrer Disko ein neues Image zu verleihen. Er soll freiberuflich als Booker für sie arbeiten und interessante Bands für sie engagieren, um ihren Club auch als Konzertfläche zu etablieren. Außerdem sucht zu diesem Zeitpunkt der Augsburger Stadtjugendring nach einem Mitarbeiter, der ein neues Festival für Augsburgs Jugendliche organisieren soll, an dem Künstler aus den unterschiedlichsten Bereichen teilnehmen sollen; Manfred bekommt die Stelle. Auch auf der musikalischen Ebene hat Manfred sich neu orientiert: er taucht aus dem breiten Pop-Bereich ab in eine kleine Nische elektronischer, rein am Computer hergestellter Musik ab. Sie soll möglicherweise in Filmen oder auf Vernissagen zum Einsatz kommen, genauere Pläne hat er allerdings noch nicht.

Manfred verfügt durch seine Tätigkeit als Musiker und Booker über ein weitläufiges Netzwerk an Kontakten mit Künstlern und Kulturschaffenden in Augsburg. Er ist der Überzeugung, dass er diesen Szenekontakten seine Anstellung beim Stadtjugendring verdankt:

„Messbar ist es kaum, aber zum Beispiel glaube ich hat es mir stark den Job hier bei Modular erst mal verschafft. Weil man dafür steht, dass man hier in der Stadt die Leute kennt, weil man von außen auch Impulse holen kann, weil man Sachen auch überblickt mit dem Alter jetzt auch, weil man vieles schon durchlebt hat und dafür auch gerade steht. Mit einem gewissen Bonus an Respekt auch auf die Leute zugehen kann und die sagen ‚Hey das ist der Typ, den kennen wir jetzt seit zwanzig Jahren und der steht für das und das und das.' Das könnte ein Vorteil gewesen sein, um diesen Job zu bekommen. Beim Ostwerk ist es ungefähr genauso, man hat das verfolgt und das kriegt man in so einer kleinen Stadt einfach mit."

Auf die Frage, ob er der Meinung sei, dass man seine Tätigkeit zur Organisation des Festivals auch ohne sein Szenewissen ausführen könne, meint er:

„Ich glaube, dass man den Job hier von außen machen kann, ich weiß aber ehrlich gesagt nicht, wie. Weil was ich jetzt hier die letzten zwei Monate fabrizier' ist nichts anderes wie die Fäden knüpfen. Obwohl die Leute sich hier alle aus dem Nachtbetrieb kennen, aber wir wollen ja Sachen hier verknüpfen, die so vielleicht nicht so viel miteinander zu tun haben. Die Musik mit dem Theater, den Tänzer mit der Modenschau. Das ist ja das modulare Prinzip, wir schmeißen quasi ein Netz drüber. Das ist schon nützlich, wenn man die vierzig Leute, die da rumstehen in ihren kleinen Zellen, alle kennt. Auch wenn ich mit jemanden noch nie gearbeitet habe, ich weiß was er macht und ich kenn' vielleicht einen der ihn kennt und über den ich an die Telefonnummer komm'. Ich kenn' auch nur 30% der Leute, mit denen ich letztendlich zu tun haben werde, aber ich weiß immer noch den, der mir den Kontakt herstellen kann. Das ist der entscheidende Punkt. Wie man das von außen machen könnte, wär' glaub ich viel viel schwieriger."

Am wichtigsten für seine unterschiedlichsten Jobs ist Manfred zufolge seine Fähigkeit, Dinge zu organisieren, zu strukturieren und diszipliniert zu arbeiten. Er hat außerdem gemerkt, dass er sehr geschickt darin ist, Akquise zu betreiben, also bei Bands und Veranstaltern anzurufen, ein angenehmes Gesprächsklima herzustellen und schließlich Vereinbarungen zu treffen. Beigebracht hat er sich das Buchen von Bands und Veranstaltungen selbst, erst bei seiner Bandkarriere und später bei seiner Tätigkeit in der Musik-Kneipe:

„Das kommt auch wieder aus der Band raus. Da hab' ich die ganzen Tourneen gebucht und wir haben ja immerhin in Spitzenzeiten 150-mal im Jahr gespielt. Das hab' alles ich gebucht, keine Ahnung warum. Am Tag XY hab' ich mir gedacht, das mach' ich jetzt mal, ich ruf' da an und frag ob sie uns spielen lassen. Und da hab' ich für die Band so ne Art Booking-Agentur aufgemacht und das ist einfach ‚learning by doing'. Jetzt mach' ich das Ganze ja anders rum, im Ostwerk oder im Pavian kommen die Bands zu mir bzw. ich telefonier' nach draußen und hol' die Bands zu mir. Ich bin jetzt auf der anderen Seite, aber es ist immer noch die gleiche Szene im Großen und Ganzen, man kennt sich ja in Deutschland. Es gibt Leute, mit denen hab' ich schon seit 10, 15 Jahren regelmäßig zu tun. […] Learning by doing, ich hab nie forciert, dass ich jetzt Booker werd. Das hat sich so ergeben. Ich glaube, das ist so ein Talent, dass ich auf die Leute zugehen kann, dass ich telefonieren kann und aus dem anonymen Telefongespräch Kaltakquise betreiben kann. Und dann geht's wieder los mit organisieren… Und das hat halt so bis hierhin seine Früchte getragen, es ist so eins zum andern gekommen."

Manfred hat in seiner Musikerkarriere nicht nur gelernt Musik zu spielen, sondern er hat auch die Fähigkeit an sich bemerkt, Kontakte mit zahlreichen unterschiedlichen Akteuren nicht nur zu knüpfen, sondern auch zu erhalten. Er hat sich beigebracht, für seine eigene Band Veranstaltungsorte zu finden, andere Bands für eigene Veranstaltungsorte zu buchen und ein Festival zu organisieren. Der gelernte Industriekaufmann ist glück-

lich, sich einerseits seiner Kunst widmen zu können und gleichzeitig Geld mit dem zu verdienen, was er in seiner Indie-Pop-Musik-Karriere gelernt und sich in Eigeninitiative angeeignet hat.

4.3.2 Martin: Sänger und Studiomusiker

Der 30-Jährige ist in Regensburg geboren und hat dort bis zum Alter von sechs Jahren auf einem Bauernhof gelebt, da sein Vater aus einer großen Bauernfamilie stammt; seine Mutter ist Hausfrau. Als Martins Vater eine Arbeit in München annimmt, zieht die Familie in eine Kleinstadt direkt bei Augsburg. Nach der Grundschule geht Martin auf ein Gymnasium in Augsburg. Er fühlt sich dort sehr wohl, die Lehrer haben Verständnis dafür, dass Martin durch seine Bandaktivitäten sehr eingespannt ist, er spielt mit seinen Freunden auf Schulbällen in ganz Augsburg. In der Kollegstufe wechselt Martin in ein Gymnasium in Friedberg, da er nur dort eine Kombination aus einem Musik- und einem Physikleistungskurs belegen kann. Er schließt sich mit einer anderen Band aus Augsburg zusammen, weil die Musiker dort sich im Gegensatz zu seinen ehemaligen Bandkollegen vorstellen können, als Berufsmusiker zu arbeiten. Obwohl er mit seiner neuen Band sehr erfolgreich ist, macht Martin die Schule weiter bis zum Abitur, zieht dann nach Augsburg, um näher bei seinen Bandkollegen zu sein und widmet sich voll und ganz der Musik. Seine Band gewinnt 1998 den Band des Jahres Wettbewerb in Augsburg, nimmt ein Demo-Tape auf, spielt bei Rock im Park und arbeitet viel im Proberaum, schreibt Songs und gibt Konzerte. 2002 bekommen die Musiker einen Plattenvertrag bei BMG und arbeiten mit einem berühmten Produzenten aus England, der bereits mit Bands wie Radiohead und Placebo aufgenommen hat, an ihrem ersten Album. Dieses erscheint ein Jahr später. Die Band geht damit auf Tour und spielt in einem Jahr 170 Konzerte. Nach einer kurzen Erholungspause finden sich die Bettmitglieder zusammen und beginnt von Neuem Songs zu schreiben. Eine neue Platte soll entstehen, die aber nicht den Vorstellungen der Plattenfirma entspricht:

> „Und dann war klar, irgendwann 2005, wir machen ne zwote Platte, wollten aber eine andere Platte machen als die Plattenfirma das wollte. Und dann haben wir uns eigentlich von denen getrennt, weil das war Quatsch. Die wollten uns mehr auf Radio trimmen und wir wollten damals eher den anderen Schritt machen."

Sie nehmen die Platte, wiederum mit dem englischen Produzenten, diesmal allerdings ohne die Plattenfirma, auf und gehen nach dem Erscheinen wieder auf Tour und spielen eine ganze Reihe von Konzerten. Langsam wird den Bandmitgliedern allerdings klar, dass der große finanzielle Durchbruch immer unwahrscheinlicher wird, und auch die privaten Verpflichtungen haben sich Laufe der Jahre verstärkt:

„Und dann war 2005 halt wieder auf Tour gehen und einen Haufen Konzerte spielen und dann wurd's 2006 und in der Zeit haben wir dann in der Band schon drei Kinder gesammelt. Wir waren dann also schon einiges älter im Vergleich zu 2000 und hatten dann schon zwei Papas mit drei Kindern in der Band. Und dann kam irgendwann die Frage nach 2006 ‚Was machen wir jetzt?'. Klar, der große Durchbruch mit total phad und wahnsinnig viel Geld verdienen ist nicht passiert, aber es war immer sehr solide und hat wahnsinnig viel Spaß gemacht. Aber man hat dann gemerkt, bei jedem wird's so ein bisschen kritisch, also ich war immer der Jüngste mit Abstand, die anderen waren immer älter. Und dann war's dann klar so nach 2006, wie wär's denn so mit ein bisschen realistisch sein und überlegen was man sonst noch so machen könnte außer nonstop Musik."

Martin konzentriert sich daraufhin mit einem der Bandmitglieder auf Studiomusik. Sie schreiben für Bekannte, die Regisseure von Spielfilmen und Werbung sind, Musikstücke und sind mittlerweile in der Film- und Werbebranche sehr erfolgreich als Studiomusiker mit Studios in Berlin und Augsburg tätig. Nebenbei studiert Martin an der Universität Augsburg Musik und Englisch auf Lehramt. Dies tut er allerdings mehr aufgrund der geistigen Herausforderung und aus Interesse, und nicht um einen Hochschulabschluss zu haben.

„Ich studier' ehrlich gesagt nur, um meinen Kopf mal wieder anzustrengen. Weil wenn du zehn Jahre lang nur mit Rock-Pop-Musik im weitesten Sinne rumtingelst, dann lernt man schon viel, und man lernt Sachen, die andere Leute nie lernen, also Studioarbeit ist ja auch was total Komplexes und wahnsinnig Interessantes, aber irgendwann hat man echt ne Mattscheibe. Und da hab' ich mir gedacht ‚Du musst jetzt irgendwas machen, das wird langweilig, da kommt nichts mehr rein in deinen Kopf.' […]. Klar ist es ein angenehmer Nebeneffekt, dass ich irgendwann am Ende dieses Studiums ein Zertifikat in der Hand haben werde, aber ich muss realistisch sein, wenn ich in dem Tempo weiterstudiere, wie ich das kann, so neben meiner Arbeit, dann bin ich 35 wahrscheinlich, und dann kann ich mit nem Lehrerzertifikat eh nur noch versuchen nen Lehrauftrag zu bekommen oder so was, aber verbeamtet werd' ich dann eh nicht mehr. Das ist dann schon etwas, das man in der Hand hat, aber wenn man die Qualifikationen, die ich mit meinem Musikerdasein als Referenzen habe, die sind tausend mal mehr wert in dem Genre und die werden mir glaub' ich auch mein Leben lang dienen als jetzt so ein Unizertifikat."

Die Musik spielt für Martin bereits seit seiner frühen Kindheit eine große Rolle. Als er sechs ist, meldet seine Mutter ihn bei den Domsingknaben an, wo er sehr viel Spaß hat und viel technisches Wissen vermittelt bekommt. Mit dem Stimmbruch wird jedoch deutlich, dass Martins musikalischer Geschmack sich gewandelt hat. Er spielt mit langen Haaren und zerrissenen Jeans in einer Punk-Band und hat sich seine erste E-Gitarre gekauft. Er interessiert sich zunehmend für Independent Rockmusik und wird in der Augsburger Indie-Szene aktiv. Dort bekommt er wichtige Impulse für seine Musik:

„Für mich damals war die Indie-Szene sensationell, ich konnte mit Leuten arbeiten, die waren damals zehn, fünfzehn Jahre älter als ich, die hatten auch alle ihre Erfahrungen als Musiker, die hatten auch alle ihre eigene Produktionen oder zumindest Erfahrung wie man Songs schreibt, wie man Texte schreibt, im Studio arbeitet. Also ich habe eigentlich so ziemlich alles, was man braucht in diesem Scheiß-Business von Leuten in Augsburg gelernt. Und das ist schon was, das kann man schon mal betonen, da ist Augsburg schon ein sehr guter, fruchtbarer Boden."

Auch wenn Martin in der Szene selbst mittlerweile nicht mehr so aktiv ist, weil er mittlerweile mit seiner Studiomusik einen anderen Weg eingeschlagen hat, so ist ihm doch bewusst, was er in der Szene damals alles gelernt hat:

> „Ja da hab' ich so ziemlich alles gelernt was ich im Moment, heute, brauche. […] Wie man Songs schreibt, wie strukturiert man ein Stück, wie schreibt man einen Text. Das sind so die handwerklichen Sachen. Und dann geht's halt los, wie produzier' ich ne Platte, was für ein Mikrophon stell' ich an was für ein Instrument, was für ein Mischpult nehm' ich um ein Schlagzeug aufzunehmen, wie stell' ich einen Kompressor ein, oder was muss passieren, um von der Akustik-Gitarre und vom Gesang das alles so aufzunehmen und so zu wandeln und so zu mischen und so zu bearbeiten, dass am Schluss ne CD rauskommt, die gut klingt. Das hab' ich gelernt. Dann hab ich gelernt, wie lange es braucht, ne fertige Platte, die auf dem Tisch liegt, auf'm Markt zu platzieren, ich hab' gelernt, was muss man alles für Register ziehen, welche Wege geht Promo, was heißt's Promotion zu machen, was heißt's beim Radio in die Air-Play-Listen zu kommen, was heißt's ein Video zu machen, das bei MTV gespielt wird, ich hab' logistisch gelernt wie man ne Tour plant, ich weiß was es heißt, wie viel Kohle geht drauf wenn in München ein großer Künstler in der Olympiahalle spielt, und vor zwanzig Tausend Leuten spielt, die irgendwie sauviel Geld gezahlt haben, wie viel Geld bleibt bei dem übrig. Ich hab gelernt, wie ne Band im Sozialgefüge funktioniert, ich weiß, dass man sich da genauso streiten muss und lieb haben kann wie ne Familie das tut. Ich hab' Freunde kennen gelernt, die sind mir heute noch geblieben, die kann mir keiner mehr nehmen, ich bin mit denen durch Dick und Dünn gegangen, also man kann wirklich sagen, dass man nach zehn Jahren Arbeit ne Band als Familie sieht und nicht mehr als Freunde bezeichnen würde. Und auch wenn man sich im Moment vielleicht ein bisschen aus dem Weg geht, weil man sich jahrelang auf dem Schoß gesessen hat, aber ich ruf halt einen von ihnen an und weiß da ist morgen jemand da. Das hat man alles gelernt und das ist wahnsinnig viel, und grad diese Studiotechnik und dieses Songwriting hilft mir jetzt in meinem aktuellen Job natürlich, aber wenn jetzt zum Beispiel auch ne Band zu mir kommt und mit mir im Studio ne Platte aufnimmt, dann kann ich halt denen auch schon von vornherein ernsthaft sagen, dass es nicht so ist, dass wenn sie morgen aus dem Studio rausgehen und die Platte übermorgen schon im Laden steht, sondern dass es eigentlich fast noch ein Dreivierteljahr dauert, bis die überhaupt kaufbar ist."

Martin ist sehr erfolgreich als Studiomusiker mit dem, was er auf informellen Wegen gelernt hat. Auf die Frage hin, was den Unterschied zu einer formalen Ausbildung als Tontechniker ausmacht, antwortet er:

> „Also ganz ehrlich, ich kenn' mittlerweile relativ viele Produzenten und relativ viele Toningenieure und wie sie alle heißen, Studiobetreiber, in der Szene, und das sind alles Autodidakten. Da hat keiner das Zertifikat an der Wand hängen, weil aber auch bei der Tontechnik eins total wichtig ist, dass man sein eigenes Ding macht, dass man sein eigenes Gespür hat, im Umgang mit dem Mikrophon, dass man eine Tonquelle so aufnimmt, dass es irgendwie speziell klingt. Und da spricht wahnsinnig viel eigentlich gegen eine Ausbildung finde ich. Also die einzigen Leute, die ich kenne, die Tontechnik studiert haben oder als Ausbildung genossen haben, das sind meistens irgendwelche Hiwis in irgendwelchen Studios. Das klingt jetzt abwertend, aber ich weiß auch nicht warum das so ist, aber wenn du mit Produzenten sprichst, die sagen alle, dass man die studierten Tontechniker eigentlich nur in den Rundfunk setzen kann. Die machen dann halt die Klassikaufnahmen im Bayerischen Rundfunk, das sind dann Tonmeister. Die haben das richtig studiert, und die sitzen da ehrlich gesagt auf dem Stuhl und die drehen keine Regler. Die sagen halt dann wiederum jemandem, der vorne am Mischpult sitzt ‚Jetzt die Geigen lauter'. Also das ist halt Rundfunkarbeit, so was machen Studierte. Aber so interessante Produktionen – das klingt jetzt natürlich sehr eingefärbt und ich will das auch gar nicht abtun, was die da machen – aber Studioarbeit mit Bands, das hat so viel mit eigenem Style zu tun, der Produzent, der mit der Band arbeitet ist der fünfte Musiker, der dabei ist sozusagen. Und der muss mit seinem Zeug eine eigene Art von Charakter in das Ganze reinbringen, und das lernt man finde ich nur, wenn man relativ früh damit anfängt und viel Erfahrung hat, und die Leute, die von der Schule kommen, die haben einfach nicht so viel

> Erfahrung im Studio mit anderen Bands, die wissen zwar, welches Mikrofon perfekt zu der Gitarre passt, aber das macht man halt genau deswegen dann nicht."

Martin vergleicht den Unterschied zwischen dem formalen und dem informellen Erwerb von Wissensbeständen, die ein Studiomusiker braucht, mit dem Erlernen von Sprachen. Er ist überzeugt davon, dass man im Gegenzug zu Sprachkursen an der Universität nur bei einem langen Auslandsaufenthalt lernen würde zu sprechen, wie die Einheimischen selbst. Zwar häufig inkorrekt und grammatikalisch falsch, dafür jedoch authentisch. Er wünscht sich für die Zukunft, weiter als Studiomusiker für Film und Werbung sein Geld verdienen zu können.

> „Aber man muss da auch realistisch sein, das ist ein Job der auch aus der medialen Welt kommt, und nichts ändert sich schneller als diese und man hat keine Ahnung, was in fünfzehn Jahren ist. Aber das muss einem auch bewusst sein, und man muss glaub' ich auch immer die Rezeptoren offen halten und sich überlegen, ob das noch alles so cool ist und man muss glaub' ich auch immer seinen Standpunkt neu bestimmen, am Besten jeden Tag, und schauen ob das noch alles richtig läuft."

4.3.3 Edgar: Graffiti-Sprayer und Mediengestalter

Der 33-Jährige kommt ursprünglich aus Nordrhein-Westfalen, ist aber mit drei Jahren mit seinen Eltern nach Dachau gezogen und lebt seitdem im Großraum von München. Sein Vater ist Industriekaufmann, die Mutter Sekretärin und später Hausfrau. Edgar besucht bis zur zehnten Klasse das Gymnasium, fühlt sich aber dort nicht wohl, da seine künstlerischen Talente nicht genügend gefördert werden:

> „Gymnasium war so, ich habe es so empfunden, dass es immer auf die Lehrer ankam und festgestellt hab' ich, dass auf jeden Fall nicht nur nach Talenten, also Talente wurden nicht gesichtet und nicht gefördert. Also man hat dann eher Glück haben müssen einen Lehrer zu finden, der zu einem passt und der einen dann ein bisschen weiterbringt."

Er hat zwar schließlich einen Kunstlehrer, von dem er sich verstanden und gefördert fühlt, dies reicht jedoch nicht aus, um die Schwierigkeiten in anderen Fächern, besonders in Mathematik, auszugleichen. Edgar wird schließlich in der Schule nahe gelegt, entweder eine Ausbildung zu machen oder auf die Fachoberschule zu wechseln. Er findet eine Fachoberschule für Gestaltung in München, auf die er nach erfolgreichem Bestehen der Aufnahmeprüfung wechselt und dort die elfte und zwölfte Klasse besucht. Auf den Fahrten nach München bemerkt Edgar die zahlreichen Graffitis auf Münchner S-Bahnen und ist sofort fasziniert. In seiner Klasse sitzen einige Schüler, die selbst in der Graffiti-Szene aktiv sind und mit denen er schließlich Kontakt aufnimmt:

> „Ja, das war in der elften Klasse, da hab ich gemerkt, dass in meiner Klasse einige Leute sitzen, die Graffiti-affin waren, und dadurch, dass ich in München zur Schule gegangen bin und dass zu der Zeit auch wieder ne Blütezeit der Graffiti auf S-Bahnen war, bin ich halt immer in Kontakt gekommen, wenn ich hingefahren bin und zurück. Und das hat mich dann so interessiert, ich fand das so außergewöhnlich und inspirierend, dass ich mir gesagt hab' ‚Ja das möchte ich auch lernen.' Und daraufhin hab' ich die Personen in der Klasse, das waren sehr talentierte Menschen auch, die hab' ich dann einfach angespro-

> chen ‚Hey das möchte ich auch lernen, bring mir das bei.' Und der, der mir das definitiv dann beigebracht hat, also das war eher so, dass ich was gemacht hab' und ihm gezeigt hab' und er hat dann gesagt ‚Das ist okay, das gefällt mir nicht, mach's doch lieber so', er mir dann aufs Papier draufgezeichnet hat, Korrekturen vorgenommen hat. Das war so ein Meister-Schüler-Verhältnis, wie das so früher in der Szene üblich war und das heute leider nicht mehr so der Fall ist."

Zu Beginn seiner Graffiti-Karriere malt Edgar auch kurzzeitig auf illegalen Wänden, nach einer äußerst unangenehmen Konfrontation mit der Polizei und der harschen Gesetzgebung auf diesem Gebiet, gibt Edgar das Sprühen auf nicht freigegebenen Wänden schnell auf. In der Folge organisiert er in seinem damaligen Wohnort, einer Kleinstadt mit 25 Tausend Einwohnern circa 80 Kilometer von München entfernt, Graffitikurse für Jugendliche quasi als Präventionsprogramm. Gleichzeitig versucht er die Öffentlichkeit in der Stadt darüber zu informieren,

> „was halt die Motivationen für Graffiti sind, wo das herkommt, also die Geschichte der Graffiti-Kultur, was das eigentlich für eine Bereicherung für die Städte ist, wenn da die Jugendlichen sich kreativ äußern."

Nach der Schule schreibt Edgar sich an der Universität in Rosenheim für ein Studium der Innenarchitektur ein, merkt aber nach einigen Semestern, dass das nichts für ihn ist. Er wird auf die neu geschaffene Ausbildung zum Mediengestalter aufmerksam und macht in der Folge eine zweijährige schulische Ausbildung zum Mediengestalter in seinem Wohnort. Er schließt seine Ausbildung mit sehr gut ab, findet jedoch im Anschluss daran keine Anstellung und bleibt ein Jahr lang arbeitslos, bis er schließlich unter anderem aus privaten Gründen nach Augsburg zieht und sich dort selbstständig macht. In Augsburg findet er sofort Anschluss an die lokale Graffiti-Szene, indem er einen Hip-Hop-Store besucht, der zum damaligen Zeitpunkt ein bekannter Szenetreffpunkt ist. Mittlerweile ist Edgar selbst nicht mehr so aktiv am Sprühen, er hat das Medium gewechselt und entwirft jetzt hauptsächlich Firmenlogos und T-Shirt-Aufdrucke am Computer. Nebenbei macht er Materialkollagen und arrangiert Ausstellungen mit anderen Augsburger Künstlern. Außerdem gibt er weiterhin Graffiti-Workshops für Jugendliche, um ihnen das Wesen und die Regeln des Graffiti näher zu bringen und illegale Graffiti-Schmierereien, die tatsächlich mehr einer Sachbeschädigung entsprechen, zu verhindern.

Auch wenn er selbst nicht mehr viel sprüht, ist er sich seiner Graffiti-Wurzeln wohl bewusst und behält die lokale Szene im Auge. Er ist der Meinung, dass vieles, was er beim Graffitimalen gelernt hat, auch von zentraler Bedeutung für seinen Beruf ist. Er nennt an dieser Stelle vor allem ein Gespür für Ästhetik, für Farben und Formen sowie für den Umgang mit Buchstaben. Das Erstellen eines Schriftlogos hat beispielsweise große Ähnlichkeiten mit den Tags der Graffitiwriter, die diese an Wänden und Gemälden qua-

si als ihre Unterschrift hinterlassen. Genauso macht es ihm Spaß, einen Entwurf schnell im Graffitistil festzuhalten, um ihn später am Computer etwas umzugestalten und schließlich als T-Shirt-Druck zu verwenden. Er kann sich nicht vorstellen, dass ihm dieses Wissen auch durch eine schulische oder institutionelle Ausbildung hätte vermittelt werden können:

> „Diese subkulturelle Ausbildung, das ist subkulturell, das kann kein Institut, keine Schule, kein Schulwesen rüberbringen. Das ist von der Pieke auf auf der Straße gelernt, aber trotzdem mit so gewissen Regeln und Vorschriften. Und das ist nicht irgendwas, sondern das ist dann schon konkret."

Darüber hinaus können die in der Graffiti-Szene erworbenen Kompetenzen auch direkt bei der Jobsuche von Nutzen sein. So kann Edgar bei Vorstellungsgesprächen sein so genanntes Blackbook, in welchem die gesamte künstlerische Tätigkeit des Writers festgehalten wird, als Arbeitsprobe vorzeigen.

> „Also in einer Agentur bin ich untergekommen, gerade weil ich subkulturelle Erfahrungen hab'. Die haben dann gesagt ‚Ah du weißt ja dann wie das mit der Mode ist und so und was die für Musik hören, was die Ästhetik der Plattencover ist' etc. Weil jede Kultur hat ja ihre eigene Ästhetik. Also es hat sich dann schon ausgezahlt, dass man lange Zeit gewisse Sachen in diesem Bereich verfolgt hat."

Auf die Frage, was ihm das Graffiti ganz allgemein für sein Leben gebracht hätte, antwortet Edgar:

> „Auf jeden Fall jede Menge Kontakte zu Gleichgesinnten. Einfach diese Auseinandersetzung mit Schrift fand ich sehr interessant und überhaupt mit Farbe, mit Form, mit der Ästhetik. Mit dem Machen, also nicht nur Zeichnen, sondern das auch fertig zu sehen. Das war der wichtigste Anstoß für einen Prozess, der immer noch andauert und wahrscheinlich immer weiter geht. Also die Wurzel bleibt immer Graffiti. Also wenn mich jemand fragt, warum malst du solche Bilder, dann sag ich, ich hab halt irgendwann mit Graffiti angefangen und die Interessen haben sich dann innerhalb der künstlerischen Arbeit verlagert. […] Ich mach seit 14 Jahren jetzt Graffiti, also nicht immer aktiv, aber ich bin vor 14 Jahren angesteckt worden mit dem Graffiti-Virus."

4.3.4 Carlos: Breaker, Rapper und Crumper

Der 26-Jährige Carlos ist in Augsburg geboren. Als er sechs Monate alt ist, ziehen seine Eltern, beide Portugiesen, auf Rat eines Arztes zurück nach Portugal, da der Junge an einer Lungenverengung leidet. Die frische Meeresluft und das Salzwasser sollen eine Weitung der Lungen ermöglichen. Carlos bleibt mit seinen Eltern bis zu seinem sechsten Lebensjahr in Portugal, dann zieht seine Familie wiederum mit ihm nach Deutschland, da sein Vater als Fernkraftfahrer ohnehin zwischen Deutschland und Portugal pendelt. In Deutschland erlernt Carlos schnell die neue Sprache, er besucht in Augsburg zunächst die Grundschule. Nach der Trennung seiner Eltern, Carlos nennt seinen leiblichen Vater stets nur seinen „Erzeuger", zieht er mit seiner Mutter und seiner Schwester zum neuen Partner der Mutter ins Univiertel. Seine Mutter ist mittlerweile Hausfrau und putzt bei Bekannten, einer festen Arbeit kann sie nicht mehr nachgehen, da sie sich im

Zuge harter Akkordarbeit die Sehnen und Handgelenke verletzt hat und nicht mehr schwer heben kann. Carlos geht später an die Hauptschule:

> „Das ist zu der damaligen Zeit eine sehr berühmte Schule gewesen [lacht], weil da einfach nur der Mix sehr hoch war. Das war ne Hauptschule und da war halt alles vertreten. Erst waren überwiegen die Türken vertreten, weil das eben im Hochfeld ist, und teils teils, also zu der Zeit, wo ich drauf war, ist es dann so gewesen, dass die Russen hier einmarschiert sind. Also die sind dann Stück für Stück in die Schule neikommen, da hasch natürlich deine Kontakte und alles gemacht. Aber die Schule hat im Laufe der Zeit einen Ruf nach sich gezogen, weil damals war's so, da gab's Ende der Woche, am Freitag, da war die Polizeistreife da, weil Leute sich spontan am Streugutkasten geprügelt haben. Also solche Sachen."

Auf die Frage, wie es ihm dort ergangen sei, meint Carlos zunächst sehr gut, da er sich mit seinen Mitschülern gut verstanden habe und mit den „richtigen Leuten" befreundet gewesen sei.

> „Ich bin zu Recht gekommen, in dem Sinne, dass ich schon immer ein sehr sympathischer und positiver Mensch war und es mir eigentlich mit niemandem verscherzt habe. Ich war zu allen, so wie ich bin und die waren bis dato alle angetan von mir, von meiner Person. Andere haben's schwerer gehabt. Also ich bin mit Leuten rumgehangen, die teilweise Pausenbrotgeld und Pausenbrote eingesammelt haben [lacht]. Mit solchen Leuten bin ich halt unterwegs gewesen, und deswegen war ich eigentlich schon mal sicher."

Mit dem schulischen System an sich hat er jedoch Schwierigkeiten, er beschreibt sich selbst als faulen Schüler, der kein Interesse für die zu vermittelnden Inhalte aufbringen konnte. Er sei zudem auch abgelenkt gewesen durch häusliche Probleme und hätte sich mehr für Fußball interessiert.

> „Und die Noten waren auch dementsprechend. Also ich war auf jeden Fall in Deutsch immer gut, das war mein Vorteil, ich war auf jeden Fall auch in Englisch immer gut, das war auch ein Vorteil, weil ich seit meinem achten Lebensjahr Musik höre und singe. Und dann diese sozialen Dinge wie Arbeitslehre, Sozialkunde, das hab' ich halt total verkackt. Weil's mich auch zu der Zeit nicht interessiert hat. Das hat einfach mein Interesse nicht geweckt, ich war anderweitig beschäftigt. Meine Gedanken waren beim Fußball. Ich hatte die Möglichkeit, bei Sporting Lissabon, wo Christiano Ronaldo herkommt, da hab' ich drei Jahre vor ihm ein Angebot bekommen. Für so ein Drei-Wochen-Trainingscamp, um da rauszufiltern wer gut ist und wer in die Förderschule kommt von Sporting. Und ich bin da net hingegangen. Weil das war kurz nach der Prüfung, nach meinem Hauptschulabschluss, und meine Mutter war nicht angetan von dem, die hat gesagt ‚Dann bist du drei Wochen unten und was ist hier mit der Arbeit und bla' und dann war's so, dass ich das verkackt hab' und dann ins BVJ gegangen bin."

Nach einem Berufsvorbereitendem Jahr (BVJ) an der Berufsschule macht Carlos eine Ausbildung zum Gas-Wasser-Installateur. Er ist mit seiner Lehre allerdings sehr unglücklich, da er sich zum einen ausgenutzt fühlt – er muss acht, neun Stunden am Tag auf der Baustelle Arbeiten erledigen, zu denen er sich noch gar nicht ausreichend qualifiziert fühlt –, zum anderen wird er mit rassistischen Aussprüchen und Anfeindungen seines Juniorchefs konfrontiert, der ihn als „Kanaken" beschimpft. Er hält bis zum Ende seiner Ausbildungszeit durch, besteht allerdings nicht den Theorieteil seiner Prüfung. Mit dem praktischen Teil gibt es keine Probleme, mit der Theorie hat er Schwierigkei-

ten, da er für „Kopfsport“ nicht viel übrig hat und mehr für „learning by doing“ ist. Für das Arbeitsamt ist Carlos im Anschluss an seine Lehre auf einer Baustelle tätig, als er plötzlich massive gesundheitliche Probleme bekommt. Nach zwei nervenaufreibenden Wochen bekommt er die Diagnose: er ist an Multipler Sklerose erkrankt, nur dass bei ihm statt der Knochen die Nerven betroffen sind. Immer wieder ist er auf einem Auge fast blind oder spürt seine Beine nicht mehr, bis er stärkere Medikamente verschrieben bekommt und sich mittlerweile dreimal wöchentlich selbst eine Spritze geben muss. Mit der Arbeit auf der Baustelle muss er aufhören, da sein Immunsystem durch den Krankheitsausbruch stark geschwächt ist und er außerdem bereits zwei Bandscheibenvorfälle hatte. Seitdem lebt Carlos von Hartz IV und diversen Projekten. Er hat Veranstaltungen organisiert und war viel ehrenamtlich im Jugendhaus Kosmos und generell für den Stadtjugendring tätig und hat Workshops für Musik, Tanz und Akrobatik gegeben. Er hat für die Zukunft möglicherweise einen Job als Promoter in Aussicht, würde aber sehr gern in der Jugendarbeit tätig sein. Notfalls ist er bereit, sich in einer Zeitarbeitsfirma einstellen zu lassen, ihm sind die dortigen, äußerst prekären Arbeitsbedingungen allerdings durchaus bewusst und er möchte sich im Grunde keinesfalls in einer solchen Anstellung ausnutzen lassen.

Der Tanz und die Musik spielen für Carlos seit der Kindheit eine große Rolle. Bereits in Portugal kommt er mit dem Breakdance in Kontakt, richtig intensiv tanzt er allerdings erst seit dem 13. Lebensjahr. Er sieht Videoclips und Filme im Fernsehen, ahmt die Schritte und Bewegungen erst für sich alleine nach, bis er schließlich in die Szene findet und mit anderen Breakern drei, vier Jahre lang hart trainiert. Er will an der Süddeutschen Meisterschaft im Breakdance teilnehmen, zwei Tage vorher verletzt er sich jedoch beim Fußball am Knie und muss operiert werden. Auf die Frage, wie er und seine Freunde Breakdance gelernt hätten, antwortet er:

> „Selber. Wir ham damals, das war saucool, da gab’s damals noch das X-Large, und das war eh das Oberste, was es gab an Sessions in Augsburg, und dann kam automatisch der Kontakt zu den Leuten, also Funky Fam und so. Funky Fam ist beispielsweise die Breakdance Gruppe aus Augsburg schlechthin. Die waren schon bei so vielen Meisterschaften, haben schon bei so vielen Videoclips mitmachen können. Beispielsweise der damals weltbeste Breaker, also Storm, war damals in Augsburg, da gibt’s noch Videomaterial im Jugendhaus, da ham sie damals am Brunnen am Bahnhof ne kleine Session gemacht, Storm, Speedy und Swift, das waren damals die drei Oberbreaker aus Deutschland, und die Funky Fam war dabei und da sind sogar noch Jungs aus München da gewesen, Step to this. Und so bist du reingekommen, hasch dir da ein paar Schritte abgeschaut, da ein paar Bewegungen. Warsch scho viel in Jams, und so hasch es dir dann selber, weil jeder B-Boy hat seinen eigenen Style, und kopieren ist blöd, aber du kannst dir von jedem a bissle was abschaun und dann dir selbst aneignen und deinen eigenen Style rausfiltern.“

Nach dem Ausbruch seiner Krankheit darf Carlos jedoch nicht mehr breaken. Er ist mittlerweile ein Crumper geworden. Crumping ist eine neue Form des Hip-Hop-

Tanzens, die auch aus den USA kommt. Wie Carlos erklärt, ist der ‚Erfinder' Tommy the Clown, der auf Geburtstagsparties den Hip-Hop-Clown tanzte. Aus den ihn begleitenden Clowns entstanden neue Tanzgruppen, die Crumpers. Deren Tanzstil beschreibt Carlos folgendermaßen:

> „Crumping ist, wie soll man das erklären? Im Endeffekt tanzt du dich nur in Extase. Das sind aggressive, harte Bewegungen, aber mit so viel Power, dass du dich komplett auspowerst. Erklären kannsch des net, du musch des sehen, mal fühlen, wenn du mal richtig auf Power tanzst und dann merkst, wie dein Körper schlaff wird und du zusammensackst, und du weißt, du hast dich in Extase getanzt, dann ist das zehnmal besser wie ein Orgasmus, ich sag's dir wie's ist. Im Crumping ist es so, dass du deine Aggressionen, deine Wut, deinen Frust, deine Trauer einfach komplett raustanzt."

Außerdem macht Carlos mit einigen alten Freunden aus dem Univiertel noch Musik, Hip-Hop und Hip-Pop. Ursprünglich haben sie die Musik in ihrem Jugendhaus aufgenommen, haben dort die U-Hood-Family (die Univiertelfamilie) gegründet. Sie hatten mit ihrer Musik bereits einige Auftritte in Schulen und auf verschiedenen Festen, auf die Beschwerde einer Nachbarin hin musste die Gruppe allerdings das Jugendhaus verlassen. Seitdem stehen die Musikanlagen immer in den Privatwohnungen der Bandmitglieder, da ein neues Studio nicht gefunden ist. Auch im Bereich der Musik haben die Hip-Hopper sich alles selbst beigebracht, vom Singen, Texten, der Erstellung der Beats bis hin zur Aufnahme. Alle Einnahmen sind wieder in die Musikanlagen geflossen, die mittlerweile fast 10.000 Euro wert sind.

Das Tanzen, das Breaken und die Akrobatik, sein ganzes Können hat Carlos bereits in Workshops für das Jugendzentrum und für den Zirkus Nikoli an Kinder und Jugendliche vermittelt. Er arbeitet gern mit Jugendlichen zusammen, hat außerdem die B-Jugend im Fußball trainiert und mit ihnen sogar das Turnier gewonnen. Zu gerne würde er für den Stadtjugendring nicht nur ehrenamtlich, sondern wirklich ernsthaft und fest eingebunden arbeiten. Er hofft auf eine Chance, auf ein Probejahr, welches ihm die Möglichkeit gäbe, sein Können und vor allem auch seine Motivation unter Beweis zu stellen. Er ist überzeugt davon zu wissen, was die Jugendlichen interessiert und was sie brauchen. Ihm ist jedoch klar, dass er über keinerlei auf formalem Wege erworbene Qualifikationen verfügt, und dass diese für ihn aber zwingend nötig sind.

> „Es gibt Stellen, ja genug Stellen, ehrenamtliche Stellen, die fülle ich im Endeffekt ja auch alle aus. Aber dass sie sagen ‚Ja hey [Carlos], wie schaut's aus, hasch net Bock, schnupper mal des Jahr nei, mach' des mal intensiv, und dann schau ma mal.' Ich bin nie negativ aufgefallen, hab' mir nichts zuschulden kommen lassen und bin immer positiv verblieben. Das ist das bekackte System, die ganze Scheiße brauchst du Schwarz auf Weiß, sonst bist du Nichts. Und das ist das, was mich persönlich fickt, weil Nichts bin ich nicht. Aber das ist einfach das Traurige, weil ich für mich weiß einiges, nicht alles, aber doch einiges, und da braucht mir keiner was zu erzählen, der jahrelang gesessen ist und gelernt hat. Ich hab' das hautnah erlebt, ich hab' das hautnah gespürt, und das über Jahre hinweg. Das braucht mir keiner erzählen, der jahrelang nur auf dem Arsch hockt und das

via Buch, via Stift und Papier sich einflößt. Ich hab's zehn Jahre lang auf der Straße erlebt."

Von der Stadt und vom Stadtjugendring ist er schwer enttäuscht. Carlos zufolge gibt es viel zu wenig Räumlichkeiten und viel zu wenig Veranstaltungen für Jugendliche in Augsburg. Die eingestellten Sozialpädagogen finden seiner Meinung nach keinen Zugang zum Vertrauen der Jugendlichen, sie haben zwar ihre formale Ausbildung, helfen können sie den Jugendlichen aus dem Univiertel, aus Oberhausen und Lechhausen, sozialen Brennpunkten der Stadt, jedoch nicht:

„Wir haben auch bei uns im Viertel zwei Mädels, die öfters zu uns gekommen sind, weil die daheim auch so viel Stress gehabt ham, dass ihr Daddy sie verprügelt hat und der sogar von ihr verlangt hat, dass sie mit nem Bekannten ins Zimmer geht. Und die Mädels, so eingeschüchtert und so ängstlich, dass sie sich net ham öffnen können, trauen können, net mal einer Pädagogin gegenüber. Die haben wir erst mal wachgerüttelt, wir ham gesagt ‚Red' mit uns, was ist denn los?'. Ich denk' die wissen jetzt nach drei Jahren immer no net, was vorgefallen ist mit dene Gloi [Kleinen]. Das sind so Sachen wo ich mir denk' ‚Ihr habt's doch gelernt, warum macht's ihr denn net richtig?'. Wie schimpfen denn alle so ‚Die Jugend ist unsere Zukunft' aber scheiße, die sind no net mal 20 und haben schon keine Zukunft mehr. Ich kann net viel machen, und die, die da oben hocken können's erst recht net. Mit der Jugend würd' ich auf jeden Fall gern einiges machen wollen. Ich wüsst' zwar net was und wie, aber wenn man mir die Möglichkeit gibt oder die Chance irgendwas Vernünftiges zu bringen, dann würd' ich mich auf jeden Fall hinhocken und mir meine Gedanken machen und hinschauen und alles anhören, und würd' dann wissen, was ich zu machen hab'. Aber mir fehlt das Budget, mir fehlt auch das Wort."

4.3.5 Zentrale Erkenntnisse aus den Portraits

Manfred, Martin, Edgar und Carlos haben in ihren Szenen die unterschiedlichsten Dinge gelernt, sei es Musik zu spielen und aufzunehmen, als Booker tätig zu werden, Veranstaltungen zu organisieren, großflächige Wandbilder zu sprühen oder auf äußerst akrobatische Weise zu tanzen. Alle vier haben im formalen Ausbildungssystem etwas ganz anderes gelernt und sind heute in Berufen tätig, bzw. wollen in Berufen tätig sein, für die sie nie eine formale Ausbildung genossen haben. Ganz im Gegenteil, vieles von dem, was sie wissen müssen, haben sie sich in harter Arbeit, mit viel Eigeninitiative und gemeinsam mit Gleichgesinnten in Jugendszenen angeeignet. Orientiert man sich am Leitfaden von Hitzler und Pfadenhauer, könnte man folgende Kompetenzen ausdifferenzieren: Alle vier Akteure haben grundlegende szeneinterne Kompetenzen erworben, die sie zur Teilnahme an den jeweiligen Szenen befähigt haben. So kennen sich Manfred und Martin bestens mit den unterschiedlichen Bands und Musikstilen aus, die in der Indie-Szene gehört werden. Sie kennen die Akteure und Szene-Lokalitäten in Augsburg, sie wissen, wie man sich kleiden und darstellen muss, um dazu zu gehören. Ebenso kennt Edgar selbstverständlich die Grundregeln des Sprühens, weiß, was man beachten und wie man sich verhalten muss, um in der Szene als Writer akzeptiert zu werden. Er hat problemlos den Anschluss an die Augsburger Szene gefunden, da er eben die ty-

pischen Szenetreffpunkte kennt und als Insider sofort den richtigen Ton trifft. Genauso Carlos, der sich im Szene-Jargon, was die Kleidung, die Musik und die Selbstdarstellung betrifft, bestens auskennt und in der Szene einen guten Ruf genießt. Auch „[s]zeneintern relevante Kompetenzen mit Ressourcenschöpfung“[243] lassen sich erkennen. Alle vier sind in ihren jeweiligen Szenen anerkannt und respektiert, haben Kontakte und können ‚fame‘ und ‚respect‘ der anderen aufweisen. Ganz generell im Alltag können sie auf ihre Disziplin, Hartnäckigkeit und Eigeninitiative zurückgreifen, die beim Erwerb des für eine Szenezugehörigkeit notwendigen Wissens unverzichtbar waren. Sowohl in der Musik- als auch in der Hip-Hop-Szene haben die beschriebenen Akteure gelernt, Dinge – seien es Bilder oder Musikstücke – zu Ende zu bringen, auf häufiges Üben zu achten und organisiert vorzugehen. Sie haben berufspraktisch bedeutungsvolle Kompetenzen erworben, sei es Songs zu schreiben, Musik im Studio oder privat aufzunehmen, Auftritte und Veranstaltungen zu organisieren, Bilder zu gestalten, ein Gespür für Proportion und Farbe zu bekommen oder den eigenen Körper zu beherrschen und schwierige Kunststücke damit aufzuführen. Nachweisen lassen sich ihre berufspraktisch relevanten Kompetenzen jedoch entweder gar nicht oder nur indirekt, über Verträge von Booker-Tätigkeiten, Abrechnungen und Dokumentationen von Veranstaltungen, über aufgenommene Platten, Videos und Blackbooks, die mit Fotografien die erstellten Kunstwerke erfassen. Voll zertifiziert ist letztendlich nur Edgars Ausbildung zum Mediengestalter. Diese hat er zwar im Berufsförderungszentrum erbracht, in Zukunft wird es aber vielleicht jungen Graffiti-Sprayern möglich sein, diese Ausbildung in Grafikbüros zu leisten, welche selbst von ehemaligen oder noch aktiven Graffiti-Künstlern eröffnet wurden.

Manfred, Martin und Edgar sind in ihren jeweiligen Tätigkeiten teils mehr, teils weniger erfolgreich. Sie können von ihrer Arbeit leben, in Martins Fall auch sehr gut leben, aber insbesondere Edgar hat immer wieder Schwierigkeiten, Aufträge zu bekommen. Dies mag daran liegen, dass die allgemeine Auftragslage im Kunst- und Kulturbereich generell problematisch ist, möglicherweise ist er aber auch noch nicht lange genug in Augsburg und hat sich noch nicht das in dieser Branche notwendige Netzwerk aufgebaut. Am schwierigsten jedoch ist Carlos Situation. Er hat von allen den schlechtesten Schulabschluss, keine abgeschlossene Lehre und insgesamt eine problematische Ausgangssituation. Während die anderen Befragten aus der Mittelschicht stammen, ist Carlos in einem sozialen Brennpunkt der Stadt, mit Eltern in prekären Arbeitsverhältnissen, auf-

[243] Hitzler/Pfadenhauer 2004, S. 25.

gewachsen. Er kann auf keine große materielle und immaterielle Unterstützung von zu Hause rechnen, da die Familie selbst sehr durch Krankheit und andere Schwierigkeiten belastet ist. Darüber hinaus hat ihm seine Gesundheit häufig einen Strich durch die Rechnung gemacht. An der Süddeutschen Meisterschaft im Breakdance konnte er aufgrund einer Verletzung nicht teilnehmen, später hat ihm seine Krankheit Multiple Sklerose das Breakdance und auch die gewohnte Arbeit auf der Baustelle unmöglich gemacht. Der Musik kann er sich mit seinen Freunden im Moment auch nicht so intensiv widmen wie gewünscht, da die Räumlichkeiten fehlen. Und für die für ihn so interessante und erfüllende Tätigkeit in der Jugendarbeit fehlen ihm die Qualifikationen, die in diesem Bereich anscheinend doch zwingend nötig sind.

Es zeigt sich, dass in Szenen erworbene Kompetenzen durchaus nützlich für spätere berufliche Tätigkeiten in diesem Bereich sein können. Allerdings hängt der berufliche Erfolg nicht zuletzt vielleicht auch vom jeweiligen sozialen Hintergrund und der frequentierten Szene ab. Musikzentrierte Szenen sind besonders im Fall von Rock- und Pop-Musik gesellschaftlich anerkannter und stehen in regem Kontakt mit Kommerz und Industrie. Die Hip-Hop-Szene findet meiner Ansicht nach gesamtgesellschaftlich gesehen noch relativ wenig Anerkennung, zumindest was den nicht-musikalischen Bereich angeht.[244] Sprayer und Breakdancer haben es demzufolge häufig schwer, Bestätigung oder gar Beifall in der Öffentlichkeit oder im Berufsleben zu finden. Auf jeden Fall ließ sich allerdings das Konzept des Kompetenzerwerbs in Jugendszenen in den Einzelgesprächen bestätigen. Viele Jugendliche haben nicht ‚nur' Spaß in ihren Szenen und verbringen dort ihre Freizeit, nein, sie eignen sich dort wesentliche Kompetenzen an, die sie nicht nur im Alltag, sondern später auch im Beruf weiter brauchen können.

4.4 Soziale Ungleichheit in informellen Bildungsorten?

Nachdem durch zahlreiche Forschungen zumindest geklärt ist, welch große Rolle die soziale Herkunft im deutschen Bildungssystem spielt, stellt sich mir konsequenterweise die Frage, inwiefern die soziale Herkunft auch in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung ist, die schließlich für eine Mehrheit an lebensweltlicher Relevanz stetig zunimmt. Dazu scheint es bisher nicht allzu viele Studien zu geben, allenfalls am Rande wird auf den Einflussfaktor des sozialen Herkunftsmilieus eingegangen. So beklagen Büchner und Krüger die Tatsache, dass die schulische und die außerschulische Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen von getrennten wissenschaftlichen Diszipli-

[244] Vgl. dazu auch Großegger/Heinzlmaier 2002, S. 31.

nen erforscht werden und Zusammenhänge zwischen diesen beiden Lebenssphären vernachlässigt werden. Sie betonen bereits 1996, dass eine Erforschung der Auswirkungen sozialer Ungleichheit im Schulwesen auf außerschulische Lebensbereiche höchst wünschenswert wäre.[245] Denn wenn Lernprozesse und -anforderungen sich individualisieren, so individualisieren sich damit Pohl, Stauber und Walther zufolge auch Strukturen sozialer Ungleichheit.[246] Empirische Untersuchungen zur Frage nach sozialer Ungleichheit in jugendlichen Freizeitwelten, die möglicherweise in Zusammenhang mit der Selektion nach sozialer Herkunft im Bildungssystem steht, fanden seitdem allerdings nur sporadisch statt. Einige wenige interessante Studien aus diesem Bereich werden im Folgenden skizziert.

4.4.1 Freizeit- und Gesundheitsverhalten von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft

In der 15. Shell Jugendstudie konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus verschiedene Formen des Gesundheits- und Freizeitverhaltens aufweisen. In Bezug auf das Gesundheitsverhalten der Heranwachsenden ergab die Studie, dass rund ein Drittel regelmäßig Zigaretten raucht, bei den 18- bis 21-Jährigen sind es sogar mehr als ein Drittel. Dabei ist es allerdings auffällig, dass Jugendliche aus unteren Schichten umso stärker rauchen. So stehen 37 % Raucher aus der Unterschicht und 31 % Raucher aus der unteren Mittelschicht nur 21 % Rauchern aus der oberen Mittelschicht und sogar nur 15 % Rauchern aus der Oberschicht gegenüber.[247] Außerdem steigt die Zahl übergewichtiger Jugendlicher seit Jahren stark an, wobei die wichtigsten Einflussfaktoren hier das Ernährungsverhalten und das mangelnde Ausmaß an körperlicher Bewegung sind. Die meisten Jugendlichen nehmen zu viel Fett, Zucker und Proteine sowie zu wenig gesunde Kohlehydrate zu sich. Das Ernährungsverhalten ist allerdings wiederum abhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft. Mädchen ernähren sich gesünder, sie essen mehr Obst und Gemüse als männliche Jugendliche. Der Verzehr von frischem Obst und Gemüse steigt allerdings mit der Zugehörigkeit zu höheren Bildungsschichten, während spiegelbildlich dazu Jugendliche aus unteren sozialen Schichten dafür wesentlich mehr zuckerhaltige Getränke zu sich nehmen.[248] Auch bei der Frage nach der körperlichen Aktivität von Jugendlichen lässt sich ein Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu erkennen. Die Ju-

[245] Vgl. Büchner/Krüger 1996, S. 22 und 27f.
[246] Vgl. Pohl et al. 2006, S. 184.
[247] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 90 (Graphik).
[248] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 92ff.

gendlichen aus höheren sozialen Schichten berichten vermehrt von sportlichen Aktivitäten, während 38 % der Jugendlichen aus der Unterschicht gar keinen Sport treiben (in der Oberschicht handelt es sich hier nur um 14 %). Es wird also deutlich, dass sich bei Jugendlichen aus den Unterschichten Gesundheitsrisiken, wie schlechte Ernährung, Bewegungsmangel und Gesundheit gefährdendes Verhalten, wie Rauchen, häufen.[249]
In Bezug auf ihr Freizeitverhalten unterteilen die Autoren der Shell-Studie die Jugendlichen in vier Gruppen. Die so genannten Technikfreaks, die ungefähr 32 % der Jugendlichen ausmachen, surfen viel im Internet, schauen DVDs an und spielen Computerspiele. Es handelt sich hier in der Mehrzahl um männliche Jugendliche eher jüngeren Alters, die einen niedrigeren Bildungsabschluss entweder bereits haben oder ihn noch anstreben, und die aus niedrigeren sozialen Schichten stammen. Daneben gibt es die kauflustigen Familienmenschen, die in ihrer Freizeit gern mit der Familie und Freunden zusammen sind und außerdem mit Vorliebe einkaufen gehen.[250] Die geselligen Jugendlichen hingegen unternehmen sehr wenig mit der Familie, sie treffen sich hauptsächlich mit Gleichaltrigen in Discos, Kneipen oder Jugendzentren. Die als kreative Freizeitelite benannten Heranwachsenden beschäftigen sich mit relativ bildungsnahen Aktivitäten wie Bücher lesen, kreativen Tätigkeiten und Beteiligung an Projekten. Diese Jugendlichen sind meist bereits älter, haben ein höheres Bildungsniveau und entstammen höheren sozialen Schichten, während besonders die geselligen Jugendlichen zwar ebenfalls älter sind, dabei aber von allen vier Gruppen den niedrigsten Bildungshintergrund aufweisen. Es sind also vor allem die Jugendlichen aus der Oberschicht und mit Abitur, die in ihrer freien Zeit selbstständig aktiv werden. Dagegen lassen sich passive Verhaltensweisen besonders bei Jugendlichen aus der Unterschicht finden. Da den Autoren zufolge diese Verhaltensweisen spiegelbildlich im Schulwesen zu finden sind, werden in der Freizeit die Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen den Schülern aus den Hauptschulen und den Gymnasien nicht ausgeglichen, sondern im Gegenteil noch verstärkt.[251] Ob dieser Aussage so ohne weiteres zugestimmt werden kann, ist meiner Ansicht nach noch nicht sicher. Es wären weitere Forschungen von Nöten, welche die soziale Zugehörigkeit beispielsweise unterschiedlicher Szenegänger in den Blick nehmen, um die Frage zu klären, ob nicht gerade durch die Aneignung von Wissen in den verschiedensten Szenen das Wissens- und Kompetenzgefälle von Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien (und damit unterschiedlichen Bildungsgängen) ausge-

[249] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 96.
[250] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 77 und 79.
[251] Vgl. 15. Shell Jugendstudie 2006, S. 80f.

glichen werden könnte. Auf diese Thematik werde ich allerdings im letzten Punkt noch ausführlicher zu sprechen kommen.

4.4.2 Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Medienkontextualisierung

Die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit auch in informellen Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen stellt sich Ludwig Stecher in einer Studie, die sich auf die Medien als zentralen Ort des Lernens konzentriert. Dabei wird erhoben, inwiefern Kinder und Jugendliche der Meinung sind, von bestimmten Medienangeboten etwas zu lernen und inwieweit diese Einschätzungen mit dem soziokulturellen Milieu zusammenhängen.[252] Stecher, der den Prozess des Lernens (wie bereits geschildert) im Sinne Piagets als „selbstgesteuerte[n] Konstruktionsprozess"[253] versteht, wendet sich nicht nur der Frage nach der Verarbeitung von Lernerfahrungen zu, sondern er sucht vor allem nach den Gründen dafür, warum sich der Einzelne bestimmten Lernsituationen zuwendet und anderen ausweicht. Dieser Sichtweise nach sind Lernerfolge nicht nur abhängig von der jeweiligen Lernsituation, vielmehr spielt auch die innere Einstellung des Akteurs eine Rolle. So sehen Heranwachsende, die Misserfolge bei Lernversuchen auf äußere Umstände, wie Zufall oder Pech, zurückführen und Lernerfolge dagegen auf eigene positive Eigenschaften, neuen Lernsituationen viel positiver und aufgeschlossener entgegen als Jugendliche mit davon abweichenden Einstellungen. Gerade bei informellen Lernvorgängen sind diese inneren Einstellungen und Selektionsprozesse von großer Bedeutung, da die Lernsituationen hier wesentlich unstrukturierter und die Lerninhalte frei wählbar sind im Gegensatz zur Schule.[254] Stecher zufolge wird die Auswahl von Lernsituationen folglich nicht nur durch die Interessen der Jugendlichen, sondern wesentlich auch durch die Bewertung einer Situation als mögliche Lernsituation, also durch eine spezifische Interpretation der jeweiligen Realität, bestimmt. In der Begrifflichkeit Tullys wird dieser Zusammenhang zwischen Interesse und Realitätsanalyse als Kontextualisierung einer Lernsituation bezeichnet. Ob ein Heranwachsender in einer bestimmten Lage auch etwas lernt, hängt also ebenfalls stark damit zusammen, ob er der Meinung ist, in dieser Situation überhaupt etwas lernen zu können.[255] Als Lernorte spielen besonders die Medien im Leben von Kindern und Heranwachsenden eine Rolle, da sie in ihrer Lebenswelt tief verwurzelt sind und Orientierungen sozialer, emotionaler

[252] Vgl. Stecher 2005, S. 374.
[253] Stecher 2005, S. 376.
[254] Vgl. Stecher 2005, S. 377.
[255] Vgl. Stecher 2005, S. 377.

und auch kognitiver Art bieten. Im Sinne der Kontextualisierung fragt Stecher besonders nach der individuellen Bewertung unterschiedlicher Medienangebote als Lernmöglichkeiten, auch wenn bei der Mediennutzung der meisten Jugendlichen wohl nicht unbedingt Lernmotive im Vordergrund stehen.[256] Bei der Analyse der Medienkontextualisierung Jugendlicher greift Stecher auf das Bourdieusche Habituskonzept zurück, welches unter anderem davon ausgeht, dass Kinder durch die Teilnahme an sozialen und kulturellen Vorgehensweisen in bestimmte soziale Milieus oder Segmente einsozialisiert werden und hierbei die Fähigkeiten erhalten, um sich in ihrer jeweiligen Lebenssituation mehr oder weniger gut zurecht zu finden. In diesen durch einen bestimmten Habitus hervorgebrachten Strukturen von Handeln, Lebenseinstellungen und Wahrnehmungen bilden sich die objektiven Lebensbedingungen der jeweiligen sozialen Schicht des Einzelnen und seiner Familie ab. Dies bedeutet, dass die Medienkontextualisierungen Jugendlicher Stechers Annahmen zufolge schichtspezifische Unterschiede aufweisen und gleichzeitig soziale Unterschiede wiederum reproduzieren.[257] Diese theoretischen Annahmen überprüft Stecher in seiner Studie; er bezieht sich dabei auf die Daten der Studie „Lernen und Bildung" von 2003, die als ein Teil des 8. Kinder- und Jugendberichts der Landesregierung Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Hierbei wurden repräsentativ 1935 Schüler und Schülerinnen der 4. bis 12. Jahrgangsstufen aller allgemein bildenden und beruflichen Schulen befragt.[258] Die Kinder und Jugendlichen wurden gebeten, unterschiedliche Medien aus den Bereichen Qualitätsmedien, z.B. Nachrichten im Fernsehen, Lesen von Büchern und Tageszeitungen und Boulevardmedien, z.B. Talkshows und Serien im Fernsehen, Chats und Surfen im Internet, als mögliche Lernorte zu bewerten.[259] Im Durchschnitt wurden besonders die Nachrichten im Fernsehen sowie das Lesen von (Sach-)Büchern und Tageszeitungen als Lernsituationen bewertet, das Ansehen von Fernsehshows und Videoclips hingegen kaum, was die Einteilung in Qualitäts- und Boulevardmedien durch den Autor bestätigte. Bei dieser Einschätzung ließen sich allerdings subgruppenspezifische Unterschiede erkennen. So bewerteten besonders Mädchen und die ältesten Befragten die Qualitätsmedien besonders positiv, die Boulevardmedien dagegen negativ.[260] Um schichtspezifische Unterschiede in der Bewertung zu analysieren, wurden der sozioökonomische Berufsstatus der Eltern, deren Bildungsabschluss und der jeweilige eigene Bildungsstatus der Schüler über den

[256] Vgl. Stecher 2005, S. 378.
[257] Vgl. Stecher 2005, S. 378f.
[258] Vgl. Stecher 2005, S. 379.
[259] Vgl. Stecher 2005, S. 380f.
[260] Vgl. Stecher 2005, S. 381.

besuchten Schulzweig in die Betrachtung mit einbezogen. Dabei zeigte sich, dass bei steigendem Berufsstatus die Kinder und Jugendlichen weniger Boulevardmedien, als vielmehr die Qualitätsmedien als Lernsituationen qualifizierten. Das gleiche Bild zeigte sich bei den Bildungsabschlüssen der Eltern, wenn auch etwas weniger deutlich. Auch die Gymnasiasten bewerteten Tageszeitungen, Nachrichten und Bücher sehr viel positiver als Fernsehserien und TV-Shows im Gegensatz zu den Hauptschülern, die kaum einen Unterschied zwischen den beiden Medienarten machten, wobei mit zunehmendem Alter die unterschiedlichen Einschätzungen von Gymnasiasten und Hauptschülern sich leicht abmilderten.[261] Die Annahme herkunftsspezifischer Unterschiede bei der Bewertung unterschiedlicher Medienangebote als Orte des Lernens hat sich durch die Befunde folglich bestätigt. Als die wichtigsten Einflussfaktoren bei der Bewertung von Qualitätsmedien erweisen sich das Alter und der besuchte Schulzweig, wobei das Geschlecht eine eigenständige Rolle spielt. Auch der sozioökonomische Berufsstatus der Eltern ist von Bedeutung, während der Bildungsabschluss der Eltern und ein möglicher Migrationshintergrund keinen eigenständigen Einfluss aufweisen. Bei der Einschätzung von Boulevardmedien erweist sich ganz ähnlich der besuchte Schulzweig als der wichtigste Einflussfaktor, von Bedeutung sind auch das Alter und die ethnische Herkunft sowie das Geschlecht der Befragten. Ältere Schüler ohne Migrationshintergrund sowie Mädchen bewerten die Boulevardmedien deutlich negativer, ein Einfluss des Berufsstatus' der Eltern lässt sich jedoch nicht erkennen. Generell lässt sich festhalten, dass besonders der besuchte Schulzweig von Ausschlag gebender Bedeutung ist, ebenso wie davon unabhängig das Alter und Geschlecht und je nach Medium der Berufsstatus der Eltern sowie deren ethnische Herkunft.[262] Da die Qualitätsmedien in Zusammenhang mit dem Erwerb kulturellen Kapitals als höherwertig eingeschätzt wurden, stellt sich nun für den Autor die Frage, ob die positive Einschätzung dieser Medien Einfluss auf die Schulleistungen zeigt. Als Maß für Leistungserfolge in der Schule wurden die Noten im Deutsch- und Mathematikunterricht herangezogen. Hier zeigte sich, dass die positive Bewertung von Qualitätsmedien in engem Zusammenhang mit guten Deutschnoten steht, während sie die Noten in Mathematik nicht beeinflusst. Allerdings spiegelt sich eine hohe Bewertung von Boulevardmedien nicht in schlechten Deutschnoten wieder. Es ist also denkbar, dass Kinder und Jugendliche, die im Deutschunterricht gute Zensuren erzielen,

[261] Vgl. Stecher 2005, S. 382f.
[262] Vgl. Stecher 2005, S. 384f.

eher in der Lage sind, sprachliche Medien besser zu analysieren und damit ihren jeweiligen Lern- und Informationsgehalt angemessener zu bewerten.[263]

4.4.3 Soziale Differenzen bei der Internetnutzung

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Nadia Kutscher und Hans-Uwe Otto, die nach sozialen Differenzen bei der Internetnutzung fragten. Ihnen zufolge dominiert in der öffentlichen Diskussion die Ansicht, das Internet eröffne als überaus demokratisches Medium allen Gesellschaftsmitgliedern den freien Zugang zu Bildung und Information. Besonders die Jugendlichen seien auf diesem Gebiet die Experten und könnten der älteren Generation so manches beibringen. Voraussetzung für die Teilhabe sei allein die technische Verfügbarkeit von Computer und Internet.[264] Kutscher und Otto führen dagegen an, dass unabhängig von der Verfügbarkeit von Internetanschlüssen für eine optimale Nutzung des World Wide Web bestimmte Fähigkeiten notwendig sind, wie beispielsweise Lesekompetenz und technische Kenntnisse. Von Interesse ist an dieser Stelle die Frage, inwiefern solche Fähigkeiten und Voraussetzungen die Internetnutzung beeinflussen.[265] Aus einer Studie des Kompetenzzentrums Informelle Bildung an der Universität Bielefeld aus dem Jahr 2003 wurde ersichtlich, dass sich insbesondere die Nutzungsstrategien der Jugendlichen nach sozialer Herkunft stark unterscheiden. Jugendliche mit formal niedriger Bildung nutzen das Internet vor allem zur Unterhaltung. Können sie den Inhalt einer Seite nicht gleich erschließen, geben sie ihre Suche zumeist sofort auf und rekurrieren im Gegensatz zu Gleichaltrigen mit höherem formalen Bildungsabschluss nicht auf die Hilfe von Freunden und Bekannten oder unternehmen weitere Versuche.[266] In der Regel lässt sich bei Jugendlichen mit formal niedrigem Bildungshintergrund eine sehr einseitige Internetnutzung feststellen. Meistens besuchen sie nur Chaträume, in denen sie allerdings nicht registriert sind, sie verfügen über keine eigenen Email-Adressen und kennen bisweilen trotz ein- bis zweijähriger Interneterfahrungen nur einen Chatroom und kaum weitere Internetseiten. Heranwachsende mit hohem formalem Bildungsniveau verfügen hingegen über eine große Bandbreite an Nutzungsweisen, was unter anderem die Informationssuche, das Herunterladen unterschiedlichster Daten und die Erstellung eigener Homepages betrifft. Chaträume spielen bei ihrer Internetnutzung kaum eine Rolle. Sie eignen sich neue virtuelle Räume eigenstän-

[263] Vgl. Stecher 2005, S. 386f.
[264] Vgl. Kutscher, Nadja/Otto, Hans-Uwe: Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum, in: Dies. (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik, Weinheim und München 2004, S. 7-22, hier S. 8f. und S. 16.
[265] Vgl. Kutscher/Otto 2004, S. 8f.
[266] Vgl. Kutscher/Otto 2004, S. 10f.

dig an, nutzen die gewonnenen Daten und Informationen sehr reflektiert und weisen eine hohe Beteiligung an Internetinhalten in Form von Meinungsäußerungen auf.[267] Es wird deutlich, dass nicht nur die älteren Generationen, was Nutzungskompetenzen des Internets angeht, hinterherhinken, sondern dass auch bestimmte Anteile der jüngeren Generation Kompetenzdefizite aufweisen. Auf der Ebene informeller Bildung ist folglich auch, was die Nutzung des angeblich so demokratischen Mediums Internet angeht, die immense Bedeutung der schulischen Laufbahn und damit der sozialen Herkunft deutlich erkennbar.[268]

4.4.4 Informelle Netzwerke junger Erwachsener beim Übergang in die Arbeit

Axel Pohl, Barbara Stauber und Andreas Walther betonen die Bedeutung informeller Netzwerke junger Erwachsener beim Übergang in die Arbeitswelt. Diese werden nötig, da die klassischen institutionellen Unterstützungsangebote den flexibler werdenden, zunehmend individualisierten Übergängen in die Berufswelt nicht mehr gerecht werden können. Neben den formalen Abschlüssen werden soziale Kontakte häufig bedeutsam für die Berufsfindung.[269] Diese Geflechte aus sozialen Beziehungen dienen als Ressource, auf die der Einzelne sowohl privat als auch beruflich zurückgreifen kann. Die Beziehungen innerhalb der sich bisweilen überlagernden Netzwerkgeflechte können hierbei relativ distanziert und instrumentell, aber auch hoch emotional besetzt sein. Die eher lockeren, unpersönlichen Kontakte erweisen sich bei der Arbeitssuche und generell im Arbeitsleben häufig als hilfreich, während die stark gefühlsbetonten Bindungen eher der persönlich-emotionalen Rückversicherung und Unterstützung dienen.[270]

Bei ihrer Untersuchung informeller Berufsfindungsprozesse unterscheiden Pohl, Stauber und Walther zwei Gruppen von Jugendlichen: einerseits die sogenannten Trendsetter, die sich in herkömmlichen Bildungswegen zu eingeengt fühlen. Diese nutzen informelle Lernprozesse und Netzwerke, um den Übergang ins Berufsfeld zu bewältigen. Sie verfügen aber meist über gute finanzielle und bildungstechnische Ressourcen. Dagegen gibt es aber die benachteiligten Jugendlichen, die nur wenig Bildungs- und soziale Ressourcen haben. Sie sind vom Risiko sozialer Ausgrenzung bedroht und ihnen

[267] Vgl. Kutscher/Otto 2004, S. 14f.
[268] Vgl. Kutscher/Otto 2004, S. 16.
[269] Vgl. Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas: Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten, sie zu stärken, in: Otto, Ulrich/Bauer, Petra (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten, Band 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslageperspektive, Tübingen 2007, S. 299-331, hier S. 299f.
[270] Vgl. Pohl et al. 2007, S. 302 und 323.

werden von den Institutionen viel geringere Spielräume zugestanden, als den Jugendlichen mit positiven schulischen und familiären Ausgangsbedingungen.[271] Auch in ihren Netzwerken unterscheiden sich die Trendsetter von den sozial benachteiligten Jugendlichen. Die jungen Erwachsenen mit subjektiv erfolgreichen Übergängen verfügen über sozial und räumlich weit gespannte und heterogene Netzwerkbeziehungen, in denen vermehrt auch Kontakte aus Szene- und Peerzusammenhängen von Bedeutung sind. Die eher benachteiligten Jugendlichen in den sozial unterstützten Netzwerkbezügen hingegen zeichnen sich vielmehr dadurch aus, dass ihr soziales Geflecht homogen und auf den jeweiligen Sozialraum, häufig der Stadtteil und die sich dort befindliche Peergroup, beschränkt ist. Die Jugendlichen neigen außerdem auch dazu, sich einer Heterogenisierung ihrer Beziehungsgeflechte zu verschließen. Diese milieugebundenen Netzwerke sind für den Einstieg in den Arbeitsmarkt allerdings nur von geringfügigerer Bedeutung.[272] Da soziales Kapital erst in der Interaktion hergestellt wird, ist eine offene, aktive Grundhaltung notwendig, um ein möglichst weit gespanntes Netzwerkgeflecht aufzubauen und zu pflegen. Dafür muss die Fähigkeit vorhanden sein, die unterschiedliche Reichweite und den Typus der vielfältigen einzelnen sozialen Beziehungen zu erfassen und zu erkennen, in welcher Situation sie von Nutzen sein können. Diese Kompetenzen werden auf informelle Art und Weise vermittelt, wobei einige Jugendliche bereits in ihrem Elternhaus die Möglichkeit haben, die Zweckdienlichkeit von Netzwerkbezügen zu beobachten und die dafür nötigen interaktiven Fähigkeiten zu erlernen. Pohl et al. verweisen hier auf feine soziale Unterschiede.[273]

Die angeführten Studien scheinen darauf hinzuweisen, dass auch die in informellen Bildungsorten erworbenen Wissensbestände nicht unabhängig sind von der sozialen Herkunft der Heranwachsenden. Diese spielt sowohl eine Rolle im Freizeit- und Gesundheitsverhalten, als auch bei der Nutzung von Medien wie Internet, TV- und Printmedien. Auch der Charakter der Netzwerke Jugendlicher, die mittlerweile für die Berufsfindung immer bedeutungsvoller werden, ist, so scheint es, vom jeweiligen Herkunftsmilieu abhängig. Insgesamt ein ernüchterndes Ergebnis, das jedoch deutlich macht, wie dringend nötig weitere Studien in diesem Bereich sind, und darüber hinaus das Augenmerk weiterlenkt in Richtung der Jugendszenen und den dort eventuell vorhandenen Chancen.

---

[271] Vgl. Pohl et al. 2006, S. 184f.
[272] Vgl. Pohl et al. 2007, S. 307-309, S. 315 und 321.
[273] Vgl. Pohl et al. 2007, S. 325f.

5. Schlussgedanke: Kompetenzerwerb in Szenen als Chance für Jugendliche, die im Schulsystem aufgrund ihrer sozialen Herkunft exkludiert sind?

Die Lebensphase Jugend ist aufgrund gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse starken Änderungen unterworfen, ihre traditionellen Kennzeichen befinden sich in der Auflösung. Sie ist als Lebensphase für immer mehr Jugendliche immer länger erfahrbar geworden und zeichnet sich durch eine große Inkonsistenz der jugendlichen Handlungsautonomien aus. Einerseits sind die Heranwachsenden bereits früh in den Konsumwarenmarkt integriert, entwickeln eigenständige Lebensstile, Werthaltungen und Konsumgewohnheiten. Andererseits wird der Übergang in den Arbeitsmarkt immer komplizierter, zögert sich weit in die Zukunft hinaus und forciert so eine andauernde ökonomische Abhängigkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen entweder vom Elternhaus oder von staatlichen Unterstützungsmaßnahmen. Das Reüssieren im Bildungssystem wird zur Voraussetzung für eine gute Positionierung im späteren Erwerbsleben, gleichzeitig wird die Schule als unangenehmer Zwang und die vermittelten Inhalte häufig als inadäquat und nutzlos empfunden. Davon ganz abgesehen, sind die Aussichten auf Erfolg im formalen Schul- und Ausbildungssystem für einen Großteil der Heranwachsenden nicht gerade rosig. Betroffen sind hauptsächlich Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten und Heranwachsende mit Migrationshintergrund. Diese besuchen in der Mehrzahl die Haupt-, selten die Realschulen und so gut wie kaum die Gymnasien. Auch wenn sie eine Ausbildung erfolgreich beenden können, sind später ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt eher schlecht. Neben der Schule werden jedoch zunehmend die freizeitlichen, außerschulischen Lebenswelten bedeutsam. Es lassen sich zahlreiche unterschiedliche Jugendszenen finden, in denen sich mittlerweile nicht nur Heranwachsende in neuartigen, posttraditionalen Gemeinschaften mit bestimmten Themen, z.B. Musik oder Sport, aber auch Weltanschauungen oder politischen Einstellungen, intensiv beschäftigen. Diese Szenen zeichnen sich Hitzler zufolge dadurch aus, dass sie aufgrund ihres geringen Sanktionspotentials relativ labile Netzwerke von Gleichgesinnten sind, die ihre gemeinsamen Interessen und Lebenseinstellungen durch ständige Interaktion an bestimmten Treffpunkten bekräftigen und stetig weiterentwickeln. Voraussetzung zur Teilnahme ist nur das Interesse am zugrunde liegenden Thema und die Bereitschaft, die herrschenden Wertehaltungen, Verhaltensweisen und Regeln, also die szeneinternen, kulturellen Codes, zu erlernen. In der Auseinandersetzung mit dem Inhalt der jeweiligen

Szene finden zahlreiche Lernprozesse statt, die jedoch noch nicht ausreichend erforscht sind. Der von Hitzler und Pfadenhauer entworfene Leitfaden zum Kompetenzerwerb in Jugendszenen ist indes ein bedeutender Schritt in diese Richtung. Die beiden unterscheiden eine Vielzahl von Kompetenzen, welche zum Teil nur in der Szene selbst bzw. im Alltag von Nutzen sind, zum Teil aber auch berufspraktisch bedeutungsvoll sind. Auch durch die geführten Interviews ließ sich bestätigen, dass in Szenen durchaus Kompetenzen erworben werden, welche im Berufsleben nützlich sein können und in dieser Form nicht durch ein formales Ausbildungssystem vermittelt werden (können). Könnte in Szenen also möglicherweise die Chance enthalten sein, dass Jugendliche, welche im Schulsystem entweder versagen oder sich nicht in angemessener Weise gefördert fühlen, alternative Wege zur Wissensaneignung und Qualifizierung für bestimmte Berufe beschreiten können?

In den im letzten Kapitel vorgestellten Einzelstudien lässt sich allerdings erkennen, dass auch informelle Lernprozesse abhängig sein können von der sozialen Herkunft und der damit zusammenhängenden Bildungsschicht der Kinder und Jugendlichen. Soziale Ungleichheiten, die bereits im Schulsystem reproduziert werden, setzen sich beispielsweise in außerschulischen, informellen Bildungsorten wie den jugendlichen Netzwerken und der Medien- und Internetnutzung fort.[274] Nun sind die Unterhaltungsmedien und das Internet nur ein Ort des Lernens von vielen, sodass in Zukunft noch andere Lernsituationen von Jugendlichen genauer in den Blick genommen werden sollten. An dieser Stelle scheint mir besonders die Tatsache sehr interessant zu sein, dass sich die Szenezugehörigkeit Hitzler zufolge tendenziell vom soziokulturellen Herkunftsmilieu der Heranwachsenden ablöst. Ist dies der Fall, hätten Jugendliche aus den unterschiedlichsten Schichten die gleiche Chance auf den Erwerb berufspraktisch relevanter Kompetenzen in den verschiedenen Szenen. Nun stellt sich einerseits die Frage, ob sich bei verschiedenen Szenen ein differentes Maß an Heterogenität bzw. Homogenität in Bezug auf die Schichtzugehörigkeit der Szenegänger beobachten lässt. Gibt es z.B. Szenen, die nur für Jugendliche aus einem bestimmten soziokulturellen Milieu interessant sind oder Szenen, welche für Heranwachsende aus den unterschiedlichsten Schichten attraktiv sind? Gibt es außerdem andererseits Szenen, welche sich besonders für eine berufliche Professionalisierung ihrer Szenegänger eignen und andere, die dafür denkbar ungeeignet sind?[275] Ist es folglich für Jugendliche aus sozial benachteiligten sozialen Milieus, die

[274] Vgl. Stecher 2005, S. 389f.

[275] Mir scheint es denkbar, dass Szenen, die sich um Themen wie Musik und Sport bilden und aufgrund ihrer Akzeptanz in der Gesamtgesellschaft relativ stark kommerzialisiert bzw. kommerzialisierbar sind,

bereits im Bildungssystem nur geringe Erfolgschancen haben, möglich, als eine Form von Ausgleich in einer Jugendszene alltags- und insbesondere berufspraktische Kompetenzen zu erwerben? Letztere Frage hat eine immense Relevanz angesichts der Tatsache, dass der schulische Erfolg bzw. Misserfolg, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, für die spätere berufliche Platzierung von großer Bedeutung ist. Bei einer relativ großen Zahl von Jugendlichen, die bereits aus strukturellen Gründen wenig Chancen haben, auf eine weiterführende Schule zu gelangen, steigt speziell bei schlechten Schulabschlüssen von ohnehin niedrigeren Ausbildungsgängen das Risiko von dauerhafter Arbeitslosigkeit stark an, ganz zu schweigen von den Jugendlichen, die überhaupt keinen Abschluss erlangen. Dies hat eine erschreckende Anzahl Jugendlicher mit äußerst schlechten Zukunftsaussichten zur Folge. Gerade hier könnte der Kompetenzerwerb in Szenen von weit reichender Bedeutung sein.

Bedenklich ist jedoch, dass in der Untersuchung von Pohl et al. über die Bedeutung von Netzwerken Jugendlicher beim Übergang in die Arbeitswelt die soziale Herkunft wiederum eine Rolle spielt. So waren es nur die Jugendlichen aus höheren Schichten, welche sich ihre heterogenen Netzwerke zu Nutze machen konnten und auf formale Übergangswege verzichten konnten. Dagegen wurde den so genannten benachteiligten Jugendlichen ein solcher Spielraum überhaupt nicht zugestanden und auch ihre Netzwerke waren zu homogen und mit ihrem Herkunftsmilieu verbunden, um eine große Hilfe zu sein. Diese Tatsache schien sich auch bei den geführten Interviews zu bestätigen. Die drei Szenegänger aus der Mittelschicht, die das formale Ausbildungssystem entweder sehr gut oder zumindest relativ erfolgreich hinter sich brachten, hatten genug Spielraum und auch Kontakte, um aus ihrem Szeneleben heraus einen Beruf zu finden. Manfred und Martin z.B. gaben an, für ihre Berufe keinerlei Zertifikate zu brauchen. Carlos hingegen verfügt über nicht über ein solches Zertifikat, er wird jedoch ständig danach gefragt. Sein Netzwerk in der Hip-Hop-Szene besteht außerdem aus Freunden, die in derselben Gegend aufgewachsen sind wie er und sich in keiner besseren Lage befinden. Sein Freundeskreis, seine Kontakte sind zu homogen, um wirkliche Veränderungen zu ermöglichen und ein finanzieller Durchbruch der Musik, die er gemeinsam mit diesen Freunden kreiert, scheint eher unwahrscheinlich. In Bezug auf seinen großen Wunsch, die Jugendarbeit, hat er zwar gute Kontakte mit dem Stadtjugendring, der allerdings

---

besonders Erfolg versprechende Sprungbretter in das Erwerbsleben sein können. Dahin gegen eignen sich dafür weltanschauliche Szenen wohl eher weniger, da sie einerseits die Kommerzialisierung strikt ablehnen und andererseits diese auch eher unwahrscheinlich ist, aufgrund der mangelnden Akzeptanz in der Gesamtgesellschaft (weltanschauliche Szenen wie beispielsweise die Punks stehen meist in Opposition zum Establishment und werden von diesem auch eher kritisch beäugt).

aufgrund einer fehlenden formalen Ausbildung nicht bereit scheint, Carlos eine Chance zu geben, sein informell erworbenes Können im Umgang mit Jugendlichen unter Beweis zu stellen. Es scheint sich also zu bestätigen: denjenigen, welche auf bestimmte Ressourcen, seien es Kontakte oder die theoretisch gegebene Aussicht auf Erfolg im Bildungssystem, zurückgreifen können, wird wesentlich mehr Spielraum zugestanden als denjenigen, die kaum über Ressourcen verfügen und stattdessen von sozialer Ausgrenzung bedroht sind. Auch wenn vergleichbare Kompetenzen erworben werden, so gibt es möglicherweise doch gravierende Differenzen bei den Verwertungschancen, die Jugendliche mit unterschiedlicher sozialer Herkunft haben. Polemisch gesagt: ein Martin, der aus gutem Hause kommt und das Gymnasium besucht hat, kann sagen, er brauche keine Zertifikate und mache sein Studium nur zum Spaß. Ein Carlos, der neben seinem Migrationshintergrund und einem Hauptschulabschluss nur eine abgebrochene Lehre aufweisen kann, braucht hingegen zwingend ein Zertifikat. Denn wie er selbst sagt: „Das ist das bekackte System, die ganze Scheiße brauchst du Schwarz auf Weiß, sonst bist du Nichts. Und das ist das, was mich persönlich fickt, weil Nichts bin ich nicht."

Angesichts der demographischen Alterung, die in der Zukunft dazu führen wird, dass eine kleine Zahl Erwerbstätiger eine große Zahl von Nicht-Erwerbstätigen erhalten muss, ist es nötig, die Ressourcen aller Vertreter der heranwachsenden Generation bestmöglich zu nutzen. Dabei wird es eines sein, das Problem der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem, welches zahlreiche Jugendliche von vornherein ausgrenzt, einzudämmen und irgendwann möglicherweise ganz zu beseitigen. Auf der anderen Seite sollte das Augenmerk wesentlich stärker auf außerschulische Lernwelten, insbesondere auf die Jugendszenen, gerichtet werden. Denn hier lernen die Heranwachsenden mit größtem Eifer, Engagement und Eigeninitiative die unterschiedlichsten Dinge, die ihnen in der Zukunft und im Beruf eines Tages äußerst nützlich sein können. In Szenen bietet sich möglicherweise Jugendlichen, welche in der Schule bereits strukturell vom Erfolg ausgeschlossen sind, die Möglichkeit, unter anderem äußerst nützliche Wissensbestände zu erwerben. Diese müssen in Zukunft nicht nur genauer erforscht und sichtbar gemacht werden. Über ihre Sichtbarmachung hinaus müssen diese neuartigen Wissens- und Kompetenzbestände Anerkennung finden. Und dies nicht nur auf der zwischenmenschlichen Ebene der Eltern, Freunde und Bekannten, sondern auch auf der öffentlich-institutionellen Ebene der Gesamtgesellschaft und der möglichen späteren Arbeitgeber.

Denn Anerkennung bedeutet dem Sozialphilosophen Axel Honneth zufolge nicht nur emotionale Zuwendung von anderen, die einem Individuum ein Gefühl des Selbstvertrauens vermittelt.[276] Er unterscheidet zwei weitere Formen von Anerkennung. Zum einen auf der rechtlichen Ebene, wodurch das Individuum Selbstachtung entwickeln kann.[277] Darüber hinaus allerdings benötigen menschliche Subjekte die soziale Anerkennung ihrer jeweiligen individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften, um sich selbst als wertvoll und nützlich für die Gesellschaft erfahren zu können. Nur auf diese Weise kann Honneth zufolge ein Gefühl der Selbstschätzung entstehen, welches unabdingbar für ein ungestörtes Selbstverhältnis ist.[278] Die jungen Erwachsenen, die sich in ihren Szenen stark und dauerhaft engagieren, sollten dort folglich nicht nur Selbstbewusstsein und Zusammengehörigkeitsgefühl auf der emotionalen Ebene finden. Sie sollten vielmehr auch eine gesamtgesellschaftliche soziale Wertschätzung und Anerkennung ihrer in den Szenen eigenständig erarbeiteten Leistungen und Fähigkeiten erhalten.[279]

[276] Vgl. Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 2002, S. 153 und 211.
[277] Vgl. Honneth 2002. S. 174 und 194.
[278] Vgl. Honneth 2002, S,196 und 209.
[279] Der Kampf um Respekt besonders in der Hip-Hop-Szene kann möglicherweise als ein soziokultureller „Kampf um Anerkennung“ (Vgl. Honneth 2002, S. 227) interpretiert werden.

6. Literaturverzeichnis

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Generation Global, in: Beck, Ulrich: Generation Global. Ein Crashkurs, Frankfurt a. M. 2007, S. 236-265.

Behforouzi, Human: Die deutsche Graffiti-Szene. Eine explorative Studie zur Phänomenologie und zu den Aktiven im Feld, unter Berücksichtigung strafrechtlicher, kriminologischer und kriminalpräventiver Aspekte, Aachen 2006.

Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Bd. 11 (1996), S. 21-30.

Dudek, Peter: Geschichte der Jugend, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 333-349.

Farin, Klaus: generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute, München 2001.

Farin, Klaus: Jugendkulturen in Deutschland: 1990-2005, Bonn 2006.

Ferchhoff, Wilfried: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile, Wiesbaden 2007.

Ferchhoff, Wilfried: Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile, Opladen, 2. Aufl. 1993.

Gebhardt, Winfried/Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela: Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen, Opladen 2000, S. 9-13.

Großegger, Beate/Heinzlmaier, Bernhard: Jugendkultur-Guide, Wien 2002.

Grunert, Cathleen: Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung?, in: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte, Weinheim und München 2006, S. 15-34.

Hitzler, Ronald: Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung, in: Berliner Debatte Initial, Heft 1 (1998), S. 81-89.

Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW, Düsseldorf 2004.

Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne: Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute, Wiesbaden, 2. akt. Aufl. 2005.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M., 8. Aufl. 2002.

Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd: Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen, in: Dies. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 7-23.

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim und München, 4. Aufl. 1995.

Kristen, Cornelia: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B21-22 (2003), S. 26-32.

Krüger, Hans-Hermann/Grunert, Cathleen: Jugend und Bildung, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2005, S. 495-512.

Kutscher, Nadja/Otto, Hans-Uwe: Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum, in: Dies. (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik, Weinheim und München 2004, S. 7-22.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken, München 1989.

Lipski, Jens: Lernen und Interesse. Entwurf eines theoretischen Projektrahmens, in: Deutsches Jugendinstitut: Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes „Lebenswelten als Lernwelten“, München 2000, S. 3-7.

Müller-Bachmann, Eckart: Strukturelle Aspekte jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen im Zeitalter der Globalisierung, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 137-146.

Overwien, Bernd: Globalisierung, Jugend, Lernen, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 201-211.

Overwien, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 3 (2005), S. 339-355.

Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas: Zur Bedeutung informeller und partizipativer Lernprozesse für die Übergänge junger Erwachsener in die Arbeit, in: Tully, Claus (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert, Weinheim und München 2006, S. 183-199.

Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas: Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten, sie zu stärken, in: Otto, Ulrich/Bauer, Petra (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten, Band 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive, Tübingen 2007, S. 299-331.

Radermacher, Walter: Pressekonferenz „Bevölkerungsentwicklung in Deutschland bis 2050“ am 7. November 2006 in Berlin, Statement von Vizepräsident Walter Radermacher, <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/Bevoelkerung-Statement_Radermacher.pdf> (19.03.2007, 16:14 Uhr).

Rürup, Bert/Sesselmeier, Werner: Schrumpfende und alternde deutsche Bevölkerung. Arbeitsmarktpolitische Perspektiven und Optionen, in: Klose, Hans-Ulrich (Hrsg.): Altern der Gesellschaft. Antworten auf den demographischen Wandel, Köln 1993, S. 27-50.

Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung, Opladen, 3. verb. u. akt. Aufl. 1985.

Schäfer, Arne: Jugend im Wandel der Arbeitsgesellschaft. Globalisierung der Wirtschaft – Konsequenzen für Jugend und Jugendforschung, in: Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander, Uwe (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 185-200.

Schmid, Josef: Bevölkerungsrückgang und demographische Alterung – ein Problemaufriss mit Folgenabschätzung, in: Politische Studien, Sonderheft 2 (2002), Antworten auf die demographische Herausforderung, S. 19-43.

Schroer, Markus: Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven, Frankfurt a. M. 2001.

15. Shell Jugendstudie: Jugend 2006, Frankfurt a.M. 2006.

Stecher, Ludwig: Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 3 (2005), S. 374-393.

Vester, Michael: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Werner, Georg: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz 2006, S. 13-54.

Villányi, Dirk/Witte, Matthias/Sander: Einleitung: Jugend und Jugendkulturen in Zeiten der Globalisierung, in: Dies. (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung, Weinheim und München 2007, S. 9-21.

Wahler, Peter/Tully, Claus/Preiß, Christine: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung, Wiesbaden 2004.

Wittwer, Wolfgang: „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung, in: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung, München/Unterschleißheim 2003, S. 13-41.

Zinnecker, Jürgen: Jugendkultur 1940-1985, Opladen 1987.

Zinnecker, Jürgen/Stecher, Ludwig: Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder, in: Georg, Werner: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz 2006, S. 291-310.

Lernen in Jugendszenen

Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem?

Zahlreiche Jugendliche verbringen fast ihre gesamte freie Zeit in so genannten Jugendszenen.
Hier widmen sie sich mit großem Eifer und Enthusiasmus Themen, die ihnen wichtig und bedeutsam erscheinen. Auf Außenstehende wirkt dieses Verhalten wie eine exotische und manchmal auch banale Freizeitbeschäftigung. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass Jugendliche in ihren Szenen zahlreiche Wissensbestände erwerben, von denen sie auch in Zukunft profitieren können, beispielsweise im Beruf. So arbeiten viele Szeneakteure später als Festivalveranstalter, Herausgeber von Szenemagazinen oder Künstleragenten, ohne dafür eine formale Ausbildung durchlaufen zu haben.

Anna Magdalena Ruile spürt in ihrer Untersuchung dieses häufig unterschätzte Szenewissen auf. Dabei geht sie kritisch der Frage nach, ob soziale Ungleichheit in informellen Bildungsorten – ähnlich wie in der Schule – eine Rolle spielt.

ISBN 978-3-8288-2380-8

9 783828 823808

www.tectum-verlag.de