

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

## 3-2009

### Schwerpunkt:

#### Pädagogische und soziologische Jugendforschung

- Warum theoretisch undisziplinierte Interdisziplinarität eine gesellschaftstheoretisch fundierte reflexive Jugendforschung nicht ersetzen kann
- Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik?
- Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft ?
- Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung
- Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven

### Aufsätze

- Mobile Kinder

### Kurzbeiträge

### Rezensionen



77411

4. Jahrgang

3. Vierteljahr 2009

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 4 – Heft 3

Inhalt

In eigener Sache ..... 315

**Schwerpunkt  
Pädagogische und soziologische Jugendforschung**

*Editorial* ..... 317

Schwerpunktbeiträge

*Albert Scherr*

Warum theoretisch undisziplinierte Interdisziplinarität eine  
gesellschaftstheoretisch fundierte reflexive Jugendforschung nicht ersetzen  
kann ..... 321

*Wolfgang Lauterbach, Wilfried Schubarth*

Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik?  
Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung ..... 337

*Ulrike Popp*

Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)  
Soziologie und Erziehungswissenschaft? ..... 347

*Barbara Stauber, Christine Riegel*

Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung –  
Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung ..... 365

*Renate Müller, Stefanie Rhein*

Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven.  
Musikpädagogische Jugendsoziologie als Beispiel ..... 381

**Allgemeiner Teil**

Aufsätze

*Margrit Stamm*

Mobile Kinder. Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von  
außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung  
..... 397

## Kurzbeiträge

<i>Jürgen Mansel</i>	
25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld .....	413
<i>Barbara Dippelhofer-Stiem</i>	
Die Hochschule als Arbeits- und Studienwelt von Eltern und als mittelbarer Kontext der Kinder .....	419
<i>Norbert Neuß</i>	
Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“ – ein Beitrag zur Theorie- Praxis-Verknüpfung an der Hochschule .....	425
<i>Norbert Schreiber</i>	
Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesländern .....	431

## Rezensionen

<i>Dagmar Hoffmann</i>	
Scherr, Albert: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien.. .....	439
<i>Björn Maurer</i>	
Martin Geisler: Clans, Gilden und Gamefamilies. Soziale Prozesse in Computerspielgemeinschaften .....	441
Autorinnen und Autoren .....	445

# In eigener Sache

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

mit der aktuellen Ausgabe, Heft 3-2009, wechseln die geschäftsführende Herausgeberschaft und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung von der Universität Würzburg an die Justus-Liebig-Universität Gießen. Mit der ersten Ausgabe der Zeitschrift im Jahr 2006 hatte Prof. Dr. Heinz Reinders die Geschäftsführung übernommen, unterstützt durch seinen Redakteur Dr. Burkhard Gniewosz. Für insgesamt 14 Ausgaben zeichnen die beiden verantwortlich und wir möchten uns – im Namen aller Herausgeberinnen und Herausgeber – für die aufwändige und äußerst erfolgreiche Arbeit in dieser Zeit sehr herzlich bedanken.

Bedanken möchten wir uns bei dieser Gelegenheit auch bei den vielen Kolleginnen und Kollegen, die die Arbeit des „Diskurs“ als Beiräte, GutachterInnen und RezensentInnen unterstützt haben. In diesen ersten Jahren ihres Bestehens hat sich die Zeitschrift einen festen und anerkannten Platz im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung erarbeitet – sichtbar u.a. durch ihre Aufnahme in renommierte Zitationsindizes, durch die zunehmende Zahl von Abonnentinnen und Abonnenten im In- und Ausland, und dadurch, dass es gelungen ist, zahlreiche prominente Vertreterinnen und Vertreter der Kindheits- und Jugendforschung (und darüber hinaus) als Autorinnen und Autoren zu gewinnen.

Mit Ausgabe 3-2009 übernehmen nun Prof. Dr. Ludwig Stecher und Dr. Sebastian Dippelhofer an der Justus-Liebig-Universität Gießen die geschäftsführende Herausgeberschaft bzw. die Redaktion. Unser Ziel ist es, diese erfolgreiche Linie fortzusetzen und mit dem Diskurs Kindheits- und Jugendforschung weiterhin eine inhaltlich breite und qualitativ hochwertige Plattform zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu bieten. In diesem Sinne möchten wir potenzielle Autorinnen und Autoren ausdrücklich dazu ermuntern, diese zu nutzen und uns entsprechende Beiträge einzureichen. Wir freuen uns auf Ihre Arbeiten.

*Ludwig Stecher und Sebastian Dippelhofer, Gießen*

## NEU BEI BÖHLAU

böhlau



OSKAR ANWEILER, SONJA STEIER (HG.)  
**BILDUNG UND SOZIALE  
DIFFERENZIERUNG IN MITTEL-  
UND OSTEUROPA**  
BILDUNG UND ERZIEHUNG, BAND 62,3 (2009)  
2009. II, 259-384 S. BR.  
ISBN 978-3-412-20377-1



GISELA MILLER-KIPP,  
HARM PASCHEN (HG.)  
**GRENZEN DER BILDUNG**  
BILDUNG UND ERZIEHUNG, BAND 62,2 (2009)  
2009. II, 131-258 S. BR.  
ISBN 978-3-412-20311-5



RUPERT VIERLINGER  
**STECKBRIEF GESAMTSCHULE**  
2009. 289 S. 5 GRAPHIKEN. BR.  
ISBN 978-3-205-78324-4



EDNAN ASLAN  
**ISLAMISCHE ERZIEHUNG  
IN EUROPA**  
ISLAMIC EDUCATION IN EUROPE  
WIENER ISLAMISCH-RELIGIONS-  
PÄDAGOGISCHE STUDIEN, BD. 1  
2009. 548 S. GB.  
ISBN 978-3-205-78310-7

BÖHLAU VERLAG, URSULAPLATZ 1, 50668 KÖLN. T: +49(0)221 913 90-0  
INFO@BOEHLAU.DE, WWW.BOEHLAU.DE | KÖLN WEIMAR WIEN

## Editorial



Renate Müller



Stefanie Rhein

„Es könnte so einfach sein, ist es aber nicht.“  
(Die *Fantastischen Vier* feat. *Herbert Grönemeyer* – Einfach Sein)

Ein Heft zur pädagogischen und soziologischen Jugendforschung könnte einfach aufzeigen, zu welchen Themen und Fragestellungen und mit welchen Theorien und Forschungsmethoden pädagogische Jugendforschung auf der einen und soziologische Jugendforschung auf der anderen Seite arbeiten. Die pädagogische Bedeutung jugendsoziologischer Theorien und Befunde sowie die soziologische Fruchtbarkeit pädagogischer Fragestellungen und Forschungsansätze ließen sich herausarbeiten.

So einfach ist es jedoch nicht – zu brisant ist zum einen das Verhältnis von (Jugend-)Soziologie und Pädagogik, das sich viel spannungsreicher gestaltet, als es der Hefttitel auf den ersten Blick nahelegt, indem er von einer friedlichen Ko-Existenz beider Disziplinen auszugehen scheint. Zum anderen ist auch die Frage nach der Identität von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung zu stellen. So erweisen sich die disziplinären Grenzen oft gerade nicht als eindeutig.

Entsprechend betreiben und beschreiben die hier zum Schwerpunktthema versammelten Artikel nicht einfach pädagogische oder soziologische Jugendforschung, vielmehr machen sie das Verhältnis beider Disziplinen zueinander zum Thema. In den Blick genommen werden Kollisionen und Unvereinbarkeiten, Grenzziehungen und disziplinäre Profilbildung sowie gegenseitige Abgrenzungsstrategien, aber auch Kooperationschancen und -praktiken sowie die Verwobenheiten und Verschränkungen der disziplinären Perspektiven von Pädagogik und Soziologie. Dabei werden Bezüge zu weiteren Disziplinen, beispielsweise Psychologie, Sozialpädagogik, Sozialgeschichte, keineswegs ausgeblendet, was die Verortung und Profilierung pädagogischer und soziologischer Jugendforschung ebenfalls nicht einfacher macht. Entstanden sind diese Beiträge im Kontext der Tagung „Zum Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik“ der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), die im Frühjahr 2008 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, anhand dreier Dimensionen eine Skizze des Verhältnisses von Pädagogik und Soziologie zu entwerfen und die Beiträge des Heftes darin zu verorten.

Die erste Dimension ist die der thematischen und inhaltlichen Schnittstellen beider Disziplinen. Themen- und Inhaltsbereiche, die sowohl in der pädagogischen als auch in der soziologischen Jugendforschung im Zentrum stehen, sind beispielsweise Bildung, Unterricht, Jugendkultur, Gewalt, Gender, Medien, Sozialisation, Identität, Migration und interkulturelle Erziehung. Diese Schnittstellen werden mehrfach in den Schwerpunktbeiträgen behandelt – sei es als Orte, an denen die disziplinären Grenzen am stärksten verschwimmen oder an denen Grabenkämpfe (Welcher Disziplin „gehört“ das Thema?) geführt werden, sei es als Orte, an denen die Notwendigkeit und Fruchtbarkeit einer inter- und transdisziplinären Herangehensweise augenfällig wird oder an denen inter- und transdisziplinäre Kooperationen tatsächlich stattfinden.

Die zweite Dimension betrifft die Art der Beziehung zwischen Pädagogik und Soziologie – wobei die Beziehung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft mitgedacht werden muss. Hier geht es darum,

- ob eher unvereinbare Gegensätze der Disziplinen ins Visier genommen werden, indem z.B. der Gegensatz von Soziologie als Erfahrungswissenschaft und Pädagogik als Handlungswissenschaft in den Mittelpunkt gestellt wird. Hier lässt sich der Tagungsbeitrag von *Roland Hitzler*<sup>1</sup> verorten, der bereits anderenorts veröffentlicht wurde und mit dessen Argumentation einer fundamentalen Differenz zwischen normativer Pädagogik (im Gegensatz zur sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft) und wertfreier Soziologie sich mehrere der vorliegenden Beiträge in diesem Heft auseinandersetzen (*Popp, Rhein/Müller, Scherr, Stauber/Riegel*);
- ob die Eigenständigkeit beider Disziplinen einschließlich ihrer jeweiligen Abgrenzungsstrategien betrachtet wird, wobei die Heterogenität disziplinärer Perspektiven durchaus als fruchtbarer Ausgangspunkt des trans- und interdisziplinären Austausches gesehen werden kann (*Scherr, Stauber/Riegel* in diesem Heft);
- ob der Blick vorrangig auf Interdisziplinarität und Kooperationspraktiken gelenkt wird, beispielsweise vor dem Hintergrund der oben genannten thematischen Schnittstellen Gewalt- und Bildungsforschung (*Lauterbach/Schubarth* in diesem Heft);
- ob grenzüberschreitende Transdisziplinarität oder enge Verwobenheit pädagogischer und soziologischer Perspektiven herausgearbeitet wird, die gewissermaßen mit einem „doppelten Blick“ beide gleichzeitig anwendet (*Popp, Rhein/Müller* in diesem Heft) – wie bei der Jugendforschung als „per se hybridem Projekt“ (*Stauber/Riegel* in diesem Heft).

Die dritte Dimension ist die der Institutionalisierung der Beziehungen – beispielsweise die der institutionellen Verortungen von Pädagogischer Soziologie, von Bildungssoziologie bzw. Soziologie der Erziehung, von Jugendforschung (*Popp* in diesem Heft). Grenzverschwimmung wird hier prekär, wenn beispielsweise bei der Konstituierung von Studiengängen die Soziologie unter „Bildungswissenschaften“ subsumiert wird (*Scherr* in diesem Heft).

Der Beitrag von *Albert Scherr* geht der Frage nach, „warum theoretisch undisziplinierte Interdisziplinarität eine gesellschaftstheoretisch fundierte reflexive Jugendforschung nicht ersetzen kann“. Eine bloß additive und somit als „undiszipliniert“ anzusehende Interdisziplinarität hätte nach *Scherr* zur Aufgabe, sich inner- und interdisziplinär auf einen gesellschaftstheoretisch fundierten Jugendbegriff zu verständigen. Auf dieser Grundlage werden disziplinspezifische Perspektiven zunächst einmal unterscheidbar und können so überhaupt erst inter- und transdisziplinär aufeinander bezogen werden. *Scherr* begründet die Notwendigkeit einer soziologisch fundierten Jugendforschung u.a. damit, dass die Verwischung von Disziplingrenzen zur wissenschaftlichen Vereinnahmung wie zum institutionellen Ausschluss der Soziologie durch die Erziehungswissenschaft auf der Ebene der Curricula wie auf der Ebene der in Hochschulen zu besetzenden Stellen führt. Eine Folge davon sei die Lehre soziologischen Wissens aus zweiter Hand.

Anhand von Beispielen aus der Gewalt- und Bildungsforschung bzw. Schulbegleitforschung beschäftigen sich *Wolfgang Lauterbach* und *Wilfried Schubarth* in ihrem Beitrag „Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik?“ mit den Chancen interdisziplinärer Grenzüberschreitungen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik. Ausgehend von einem Verständnis der Jugendsoziologie als empirisch fundierter Sozialwissenschaft, die theoretische und empirische Grundlagen liefert, und der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft, die diese aus ihrer Perspektive aufgreift und sie in entsprechende pädagogische Norm- und Handlungskontexte transferiert, kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich die Disziplinen produktiv ergänzen können.

In ihrem Beitrag „Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft?“ arbeitet *Ulrike Popp* heraus, dass das Sozialisationsparadigma als grenzüberschreitendes Konstrukt anzusehen ist. Am Beispiel der schulbezogenen Sozialisationsforschung beleuchtet *Popp* eine Fülle soziologischer Argumentationsfiguren, die im Kontext der Diskussion um Ganztagschulen und schulische Tagesbetreuung von Seiten der Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Jugend- und Sozialisationsforschung herangezogen werden. Dabei zeigt sie auf, wie hier zum einen pädagogische und soziologische Perspektiven miteinander verwoben werden. Zum anderen handelt es sich jedoch um eine einseitige Rezeption und Verarbeitung soziologischer Impulse durch die Erziehungswissenschaft.

*Barbara Stauber* und *Christine Riegel* zeigen in ihrem Beitrag „Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung – Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung“, dass in der Jugendforschung – disziplinübergreifend – das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft zwischen aktiver Selbstgestaltung auf der einen Seite und struktureller Beschränkung auf der anderen Seite im Zentrum steht. Entsprechende Fragestellungen lassen sich nicht einer bestimmten Disziplin zuordnen, vielmehr sind hier die erziehungswissenschaftliche und die soziologische Perspektive miteinander verschränkt und aufeinander bezogen. Jedoch sind im jeweiligen Blick auch disziplinäre Erkenntnisinteressen und Perspektiven erkennbar, indem die Soziologie das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft fokussiert, während die Erziehungswissenschaft z.B. subjektive Bewältigungsformen der Jugendlichen in den Blick

nimmt. Die Autorinnen plädieren für einen integrierten, mehrperspektivischen Zugang in der Jugendforschung, bei dem auch die jeweiligen disziplinären Selbstverständnisse mitreflektiert werden, die für eine gegenstandsadäquate Forschung jeweils sinnvoll oder auch hinderlich sein können.

In ihrem Beitrag „Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven“ rekonstruieren *Stefanie Rhein* und *Renate Müller* mit der musikpädagogischen Jugendsoziologie eine Disziplin, die durch die „doppelte Perspektive“ gekennzeichnet ist. Diese findet Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse dort auf, wo sie gemeinhin nicht vermutet werden und macht so beispielsweise das Bildungs- und Sozialisationspotenzial von Jugend- und Musikszenen sichtbar.

Die Vielfalt der im Schwerpunkt dargelegten Positionen und Perspektiven pädagogischer und soziologischer Jugendforschung verdeutlicht die Notwendigkeit auch künftiger Diskussion sowohl disziplinspezifischer Profilbildungen als auch inter- und transdisziplinärer Kooperationen im Feld der Jugendforschung. Entsprechend beschäftigte sich beispielsweise die Juli-Tagung 2009 der Sektion Jugendsoziologie der DGS mit dem Thema „Transdisziplinäre Jugendforschung – Methodologische Perspektiven“, während sich die Sektion Bildung und Erziehung der DGS auf ihrer Herbsttagung 2009 dem Thema „Soziologische Bildungsforschung: Ihre Bildungsbegriffe und ihre Situierung im Feld der neueren interdisziplinären Bildungsforschung“ widmen wird.

## Literatur

*Hitzler, R.* (2008): Grenzen der disziplinären ‚Ökumene‘. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik“. *Soziologie* 37, 2, S. 145-154.

# Warum theoretisch undisziplinierte Interdisziplinarität eine gesellschaftstheoretisch fundierte reflexive Jugendforschung nicht ersetzen kann

*Albert Scherr*



Albert Scherr

## **Zusammenfassung**

Jugendforschung hat sich als ein interdisziplinäres Forschungsfeld etabliert, in dem disziplinäre Zuordnungen und Differenzen vielfach nur schwer zu erkennen sind. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass eine vermeintlich unproblematische themenbezogene Verknüpfung heterogener Theorien und Forschungsmethoden als additive Interdisziplinarität zu charakterisieren ist. Aufgezeigt wird, dass eine solche additive Interdisziplinarität eine theoretisch fundierte Relationierung heterogener disziplinärer Perspektiven nicht ersetzen kann. Er setzt sich zudem kritisch mit dem Vorschlag auseinander, eine wertfreie empirische Jugendforschung gegen eine normative Jugendpädagogik abzugrenzen. Vor diesem Hintergrund werden Aspekte eines gesellschaftstheoretisch fundierten Jugendbegriffs in der Absicht skizziert, eine Diskussion über transdisziplinär anschlussfähige Grundannahmen der Jugendforschung anzuregen.

*Schlagnote:* Interdisziplinarität, Jugendbegriff, gesellschaftstheoretische Fundierung, reflexive Jugendforschung

## **Youth in Society: Why Additive Interdisciplinarity Cannot Replace a Theoretical Foundation of Youth Research**

### **Abstract**

In Germany youth research is an established interdisciplinary field in which often allocation to a certain discipline is difficult and disciplinary differences are hard to distinguish. This article argues, that the seemingly unproblematic theme-based linking of heterogeneous theories and methods of scientific research needs to be characterised as an additive interdisciplinarity and that such an interdisciplinarity cannot replace a theory-based relationship between heterogeneous disciplinary perspectives. The article further critically deals with the proposal that value free empirical youth research should be distinguished from normative youth research. Against this background the aspects of a concept of youth based on social theory are outlined with the intent to stimulate discussion on the basic interdisciplinary premises relating to youth research.

*Keywords:* Interdisciplinarity, youth as theoretical concept, youth in society, reflexive youth research

In älteren und neueren Diagnosen zum Stand der deutschsprachigen Jugendforschung ist wiederkehrend erhebliche Kritik vorgetragen worden: Bereits vor nunmehr 20 Jahren kam *Walter Hornstein* (1989, S. 228) in Rückblick auf das interdisziplinär angelegte Forschungsprogramm ‚Pädagogische Jugendforschung‘ zu der Einschätzung, dass ein „außerordentlich heterogener, diffuser Stand der Jugendforschung“ zu konstatieren sei. In einem 2003 erschienenen Band der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie werden ‚Theoriedefizite der Jugendforschung‘ zum Thema (*Mansel/Griese/Scherr* 2003) und es wird an gängige jugendsoziologische „Erklärungsroutinen“ der Vorwurf adressiert, weniger zur Orientierung als zur „Desinformation“ beizutragen (*Eckert* 2003, S. 41ff.). *Christian Lüders* (2003, S. 34f.) charakterisiert im gleichen Jahr die Jugendforschung als „ein höchst zersplittertes Feld“, das unterschiedlichen Abnehmern ein breites Angebot zur Verfügung stellt, aber nicht mehr in der Lage ist, in Hinblick auf gesellschaftlich und politisch bedeutsame Entwicklungen Orientierung zu ermöglichen. *Sibylle Hübner-Funk* (2003, S. 36) fasst die Ergebnisse eines einschlägigen Symposiums wie folgt zusammen: „Als Gesamteindruck der Debatte über den aktuellen ‚Standort‘ der deutschen Jugendforschung [...] ist die Grundstimmung von Ratlosigkeit, Verwirrtheit und Resignation haften geblieben – vor allem das Gefühl des Schwindens von klaren Begriffen, wichtigen Fragen und handlungsleitenden Normen, sei es im forschungspolitischen, praktischen oder politischen Feld.“ Zuletzt sah sich *Ronald Hitzler* (2008) veranlasst, sich kritisch gegen eine allzu enge interdisziplinäre Verschränkung sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Jugenddiszipline sowie gegen eine normative Fundierung zu positionieren (s.u.).

Die hier einleitend zusammengetragenen Einschätzungen verweisen auf eine Situation, die keineswegs generell Grund zur Klage gibt. Denn Jugendforschung hat sich als ein hoch produktives Feld etabliert, in dem zu zahlreichen Aspekten immer wieder neue Studien sowie interdisziplinär angelegte Publikationen vorgelegt werden.<sup>1</sup> Zudem ist eine erhebliche Zahl von repräsentativ angelegten Untersuchungen verfügbar, die direkt oder indirekt für die Jugendforschung relevante Daten enthalten – so u.a. die Shell-Jugendstudien, der Jugend-survey des DJI, die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung, die PISA-Studien und die JIM-Studien. Ihre Berechtigung bezieht die oben angesprochene Kritik jedoch daraus, dass die vielfältigen Forschungs- und Publikationsaktivitäten der neueren Jugendforschung nicht auf eine übergreifende Jugendtheorie bzw. einen sowohl innerhalb der beteiligten Disziplinen als auch interdisziplinär konsensuellen paradigmatischen Kern bezogen sind und es in der Folge schwer fällt, die ausdifferenzierten Forschungsansätze und die einzelnen Befunde systematisch aufeinander zu beziehen.

In Abgrenzung gegen eine Sichtweise, die hierin eine notwendige und unhintergehbare Folge des Prozesses der Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen, Subdisziplinen und Forschungszusammenhänge sieht (s.u.), soll im Folgenden versucht werden, Ansatzpunkte für einen Ausweg aus der konstatierten Misere zu skizzieren. Notwendiger Ausgangspunkt hierfür ist zunächst eine knappe Analyse der Problemlage. Daran anschließend wird eine Verhältnisbestimmung von pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Jugendforschung vorgenommen. Abschließend wird versucht, eine inter-

disziplinär tragfähige Bestimmung von Kernelementen des Jugendbegriffs vorzunehmen.

## 1 Additive Interdisziplinarität in der Jugendforschung

In Reaktion auf die einleitend erwähnten Kritiken wird einerseits argumentiert, dass der Wunsch nach einer umfassenden Diagnose zur Lage der Jugend aufgrund der internen Differenzierung der Lebenslagen Jugendlicher sowie von Jugendkulturen und Jugendszenen nicht mehr zeitgemäß sei (s. *Hübner-Funk* 2003, S. 39). Dem entspricht ein Verständnis von Jugend als ein Phänomen, das sich „in nahezu jeder Hinsicht“ „entstrukturiert“ habe sowie als ein „Kulturphänomen“, das „wegen seiner enormen Heterogenität nur schwer zu fassen ist“ (*Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2001, S. 1). Andernorts wird auf die Herausbildung einer interdisziplinären Jugendforschung verwiesen, für die sich jenseits disziplinärer Abgrenzungen „leicht Gemeinsamkeiten in ihren Fragestellungen und Ansätzen finden lassen“ (*Ittel/Merkens* 2008, S. 7). In einer neueren „Einführung in die Jugendforschung“ (*Andresen* 2005) wird entsprechend auf eine explizite disziplinäre Zuordnung verzichtet. Konstatiert wird dort ein Prozess der Ausdifferenzierung „in psychologische, soziologische, kulturtheoretische und erziehungswissenschaftliche Bereiche“ und die Herausbildung „einer ausgesprochen heterogenen und vielseitigen Disziplin“ (ebd., S. 10). Auf eine Klärung der Frage, ob es sich im Fall der Jugendforschung tatsächlich um *eine* Disziplin mit nach wissenschaftlichen Kriterien bestimmbar Konturen handelt, wird dabei jedoch verzichtet.

Verzichtbarkeit  
disziplinärer  
Abgrenzungen?

Dies ist nun durchaus symptomatisch für einen hoch einflussreichen Typus von Interdisziplinarität, der sich in der Jugendforschung herausgebildet hat: Die Verknüpfung von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Disziplinen erfolgt vielfach nicht als theoriegeleitete und systematische Integration zunächst klar unterschiedener disziplinärer Perspektiven (s. aber *Fend* 2000; *Fend/Berger/Grob* 2009; *Freyberg/Wolff* 2005). Vielmehr werden Theoreme und empirische Daten aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten auf jeweilige Themen bzw. Fragestellungen bezogen, ohne dass die Differenz disziplinärer Perspektiven selbst zum Thema wird. Leitend für die jeweilige Auswahl aus der Fülle des verfügbaren Theorie- und Datenangebots sind dabei mehr oder weniger gut begründete Präferenzen der Autoren bzw. Relevanzsetzungen jugendforscherischer Theorieschulen.<sup>2</sup> Interdisziplinarität stellt sich entsprechend in einer sehr verbreiteten Form schlicht dadurch her, dass höchst heterogene theoretische Perspektiven auf Tagungen und in Sammelbänden additiv, d.h. unter Verzicht auf den Versuch einer systematischen Integration, zusammengefügt werden. Um den Titel ‚Interdisziplinäre Jugendforschung‘ reklamieren zu können, scheint es gelegentlich ausreichend zu sein, Wissenschaftler unterschiedlicher disziplinärer Verortung zu veranlassen, Beiträge zu einem gleichnamigen Sammelband zur Verfügung zu stellen (s. zuletzt *Ittel/Merkens* 2008).

Eine nicht bloß additive (und insofern theoretisch undisziplinierte), sondern theoriegeleitete Interdisziplinarität setzt dagegen als Minimalbedingung eine Klärung der Unterschiede zwischen den beteiligten Disziplinen in Verbindung

Bedingungen  
theoriegeleiteter  
Interdisziplinarität

mit einer für diese anschlussfähigen transdisziplinären Bestimmung des Forschungsgegenstandes voraus. Bedingung einer theoriegeleiteten Interdisziplinarität in der Jugendforschung wäre so betrachtet die Verständigung auf einen Jugendbegriff, der es ermöglicht, sozialhistorische, soziologische, pädagogische und psychologische Theorien, Begriffe und Forschungsperspektiven in nachvollziehbarer Weise unterscheiden und auf dieser Grundlage aufeinander beziehen zu können.

Vorschläge zu einer hierfür geeigneten Bestimmung des Jugendbegriffs und zur Relationierung disziplinärer Perspektiven liegen nun durchaus vor (s. etwa *Fend* 2000, S. 33ff., 129ff. und 205ff.; *Fend/Berger/Grob* 2009; *Griese/Mansel* 2003, S. 20f.; *Scherr* 2003; *Schäfers/Scherr* 2005, S. 17ff.). Diese fungieren jedoch nicht als verbindliche Grundlage eines interdisziplinären Diskurses. Denn bezüglich der Notwendigkeit einer theoretischen Klärung ihres Forschungsgegenstandes besteht in der Jugendforschung kein Konsens. Entsprechend wird in der Einleitung zu einem neueren Sammelband folgendes konstatiert: „Jugend als Begriff und Konzept erweist sich als äußerst flexibel. Der Begriff Jugend wird im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch keinesfalls einheitlich verwendet“ (*Villanyi/Witte/Sander* 2007, S. 10). Hieran schließt nun jedoch kein Versuch an, auf diese Problembenennung mit einem theoretischen Klärungsversuch zu reagieren; vielmehr werden im Weiteren heterogene Bestimmungen des Jugendbegriffs knapp zusammengetragen.

Dass eine inner- und interdisziplinär verbindliche Klärung des zentralen Begriffs der Jugendforschung nicht erfolgt ist, ist m.E. gegenwärtig nicht mehr primär darauf zurückzuführen, dass „beim Thema ‚Jugend‘ [...] normative Momente, ideologische Auseinandersetzungen, Wertpositionen“ eine große Rolle spielen (*Hornstein* 1989, S. 228). Seit dem Abflauen der Kontroversen um die Tragfähigkeit der Individualisierungsthese (s. dazu *Scherr* 1994) sind vielmehr kaum noch ernsthafte politische und pädagogische, aber auch kaum noch substantielle theoretische Auseinandersetzungen über die Theoriegrundlagen der Jugendforschung zu verzeichnen. Jugendforschung scheint auf eine grundlagentheoretische Fundierung weitgehend verzichten zu können.<sup>3</sup> Versuche, sich systematisch auf die klassischen Jugendtheorien zu beziehen und deren Relevanz für die aktuelle Jugendforschung zu bestimmen (vgl. etwa *Hornstein* 1990; *Griese/Mansel* 2003; *Scherr* 2009, S. 57ff.), sind rar und bleiben weitgehend folgenlos. Dies hängt m.E. einerseits damit zusammen, dass in den einschlägigen neueren sozialwissenschaftlichen Grundlagentheorien – so etwa bei *Bourdieu*, *Foucault*, *Habermas* und *Luhmann* – keine systematische Bestimmung des Jugendbegriffs vorgenommen wird; andererseits damit, dass Jugendforschung in der Bundesrepublik überwiegend als anwendungsorientierte Lehre und Forschung institutionalisiert ist. Sie wird entsprechend nicht zentral nach der Qualität ihrer grundlagentheoretischen Fundierung beurteilt, sondern vor allem an der Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse in den jeweiligen Kontexten, insbesondere in politischen, medialen und pädagogischen Diskursen gemessen.<sup>4</sup>

## 2 Zum Verhältnis pädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Jugendforschung

Für die Herausbildung der interdisziplinären Kontur gegenwärtiger Jugendforschung ist die Entwicklung von der tradierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur modernen Erziehungswissenschaft von entscheidender Bedeutung. Denn die moderne Erziehungswissenschaft erhebt generell den Anspruch, die Bearbeitung ihrer Kernfrage nach den Bedingungen, Erfordernissen, Möglichkeiten und Folgen von Erziehung und Bildung interdisziplinär zu fundieren; Bezugnahmen auf psychologische und soziologische Theorien, Begriffe und Forschungsergebnisse gelten entsprechend auch dann, wenn es um die Explikation paradigmatischer Kernannahmen der in sich heterogenen erziehungswissenschaftlichen Theorieströmungen geht, als prinzipiell unproblematische und sind als solche nicht weiter begründungsbedürftig (s. etwa *Lenzen* 1994; *Krüger* 2008). Im Bereich der Jugendforschung haben Versuche einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Interdisziplinarität zudem eine lange zurückreichende Tradition. Bereits bei *Siegfried Bernfeld* (1914 und 1925) wird in klassischer Weise argumentiert, dass Bestimmungen der Erfordernisse und Möglichkeiten von Erziehung Jugendlicher eine psychologische (dort: psychoanalytische) sowie eine soziologische (dort: ungleichheitstheoretische) Fundierung benötigen.

Eine erziehungswissenschaftlich konturierte interdisziplinäre Integration war und ist für die Jugendforschung nun jedoch keineswegs alternativlos und unproblematisch. Denn sie hat einen spezifischen pädagogischen Fokus, in dem soziologische und sozialhistorische Fragestellungen nicht umfassend aufgehoben sind. In Abgrenzung gegen die Einschätzung, dass eine weitgehend problemlos herzustellende Integration heterogener disziplinärer Perspektiven in der gegenwärtigen Jugendforschung möglich sei, hat *Ronald Hitzler* (2008) deshalb kürzlich „Grenzen der disziplinären ‚Ökumene‘“ thematisiert und dabei eine „fundamentale Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik“ (ebd., S. 145) reklamiert. Im Zentrum seiner Argumentation steht dabei die These, dass Jugendsoziologie dem Prinzip der Werturteilsfreiheit verpflichtet sei und sich in der Folge jedweder „Ratschläge für ein *wünschenswertes* juveniles und intergeneratives Zusammenleben oder für *gute* (oder jedenfalls bessere) Formen von jugendlichem Selbstverständnis und Verhalten [...] zu enthalten“ habe (ebd., S. 147). Im Unterschied hierzu sei Pädagogik notwendig auf eine normative Fundierung angewiesen, um pädagogisches Handeln begründen und zwischen Handlungsalternativen entscheiden zu können. Die so gefasste Grenzmarkierung ist m.E. nun nicht nur in sich selbst durchaus diskussionsbedürftig. Denn die Forderung nach einem generellen Verzicht auf normative Grundlagen der Gesellschaftsbeobachtung ist schon innerhalb der Soziologie ersichtlich nicht konsensuell: Sie stellt erstens keineswegs eine zwingende Ableitung aus dem Weber'schen Verständnis der Werturteilsproblematik dar (s. *Ritsert* 1996, S. 30ff.). Zudem war und ist für Varianten kritischer Soziologie zweitens der Anspruch leitend, gesellschaftliche Verhältnisse, die mit Ungerechtigkeiten, Einschrän-

Grenzen der disziplinären Übereinstimmung von Jugendsoziologie und Pädagogik

kungen individueller Handlungsautonomie sowie Beschädigungen der Würde jedes Einzelnen einhergehen, als solche, also auf der Grundlage begründbarer normativer Annahmen und darin fundierter Fragestellungen thematisieren zu können (s. zuletzt etwa *Ritsert* 2009). Zudem enthält der Jugendbegriff, wie auch der Begriff der Kindheit, in sich selbst eine konstitutiv normative Dimension: Die moderne Institutionalisierung einer Jugendphase als rechtlich geschützte und pädagogisch eingehegte Entwicklungsphase, die gesellschaftlich zugestandene Freiräume für jugendliche Selbstvergesellschaftung umfasst, ist nicht umfassend als funktionales Erfordernis bzw. als Effekt gesellschaftsstruktureller Festlegungen verständlich, sondern hat auch normative Annahmen darüber zur Grundlage, was für Jugendliche – im Unterschied zu Kindern und Erwachsenen – zumutbar und für sie anstrebenswert ist. Zentraler sozialhistorischer Hintergrund ist ein bürgerliches Jugendkonzept, das den männlichen Heranwachsenden spezifische Freiheits- und Bildungschancen einräumt (s. dazu *Vogel* 1971).

Jugendforschung als  
werturteilsfreie  
Sozialforschung?

Darüber hinaus impliziert die von *Ronald Hitzler* vorgenommene Unterscheidung zwischen einer werturteilsfreien Jugendsoziologie einerseits, einer konstitutiv normativen Jugendpädagogik andererseits eine in sich durchaus brüchige Abgrenzung: „Die Zusammenarbeit von (theoretisch reflektierter) empirischer Erziehungswissenschaft und sonstiger (theoretisch reflektierter) empirischer Sozialwissenschaft würde ich nicht als interdisziplinäres Problem begreifen wollen – ja eigentlich gar nicht als Problem ansehen, weil empirische Erziehungsforschung nichts anderes ist als eine thematische Spezialisierung unter vielen anderen der empirischen Sozialforschung schlechthin“ (*Hitzler* 2008, S. 149). D.h.: Reklamiert wird eine spezifische transdisziplinäre Perspektive für die soziologische und die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung; beide werden als Varianten einer theoretisch reflektierten empirischen Sozialforschung gekennzeichnet. Abgegrenzt wird diese gegen pädagogische und sozialpädagogische Versuche (ebd. S. 146), wissenschaftliche Forschung mit normativen Bewertungen und Handlungsempfehlungen zu verbinden. Die von *Ronald Hitzler* so gefassten „Grenzlinien der disziplinären ‚Ökumene‘“ unterscheiden also nicht Soziologie von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, sondern (werturteilsfrei konzipierte) Soziologie und Erziehungswissenschaft von (normativer) Pädagogik.

Dieser, auf den ersten Blick durchaus plausible Ordnungsvorschlag im Dikicht einer additiven Interdisziplinarität, ist meines Erachtens jedoch nur begrenzt überzeugend:

- Zwar ist es für sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung durchaus unverzichtbar, Wertideen und Werturteile von empirischen Tatsachenbehauptungen zu unterscheiden. Dies zwingt nun aber keineswegs dazu, auf normativ begründete Fragestellungen, so über die Frage, welche Ungerechtigkeiten für die Lebenssituation gegenwärtiger Jugendlicher kennzeichnend sind, zu verzichten. Aus dem Werturteilspostulat folgt auch nicht, dass Wissenschaftler und wissenschaftliche Disziplinen darauf verwiesen sind, auf Aussagen über die aus Forschungsergebnissen zu ziehenden politischen und pädagogischen Konsequenzen zu verzichten. Erforderlich ist es „nur“, in

- nachvollziehbarer Weise aufzuzeigen, dass und welche normativen Gesichtspunkte in solche Folgerungen eingehen.
- Zweitens bleibt die Differenz von erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Jugendforschung bei *Hitzler* eigentümlich unterbestimmt. Anders als *Hitzler* annimmt, kann Jugendforschung m.E. nicht zureichend als eine thematische Spezialisierung empirischer Sozialforschung verstanden werden. Denn Jugendsoziologie ist nicht zuletzt als Versuch entstanden, gegen psychologisierende Deutungen von Jugendproblemen aufzuzeigen, dass über Jugend sinnvoll nur unter Bezugnahme auf Annahmen über die gesellschaftliche Struktur und Dynamik sowie unter Berücksichtigung der Unterscheidung sozial ungleicher (und später: geschlechtsbezogen differenzierter) Jugendlichen im Plural gesprochen werden kann. Paradigmatischer Kern der Jugendsoziologie ist folglich die Frage nach der gesellschaftlichen Konstitution, der gesellschaftlichen Institutionalisierung und den gesellschaftlichen Strukturierungen von Jugendlichen. Jugendsoziologie kann folglich nicht auf empirische Jugendforschung reduziert werden; sie ist auf eine solche gesellschaftstheoretische Fundierung verwiesen, die dazu befähigt, die Institutionalisierung und den gesellschaftsgeschichtlichen Wandel von Jugend(en) in ihrem Zusammenhang mit der Struktur und Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung zu analysieren. Im Unterschied hierzu verfügt erziehungswissenschaftliche Jugendforschung über keine eigenständigen disziplinären Mittel für die wissenschaftliche Analyse gesellschaftlicher Strukturen und Entwicklungstendenzen. In ihrem Zentrum steht die Frage nach den Bedingungen, Erfordernissen, Formen und Folgen von Erziehung und Bildung. Diese kann nun aber nicht ausschließlich mit soziologischen Mitteln bearbeitet werden. Denn dafür ist psychologisches Wissen ebenso bedeutsam wie normative Kriterien, die es erlauben, bessere von schlechterer Erziehung und Bildung zu unterscheiden, Erziehungs- und Bildungsdefizite zu diagnostizieren und Erfordernisse von Bildungspolitik und Pädagogik zu benennen. Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung ist folglich auf eine interdisziplinäre Integration von Wissensbeständen verwiesen und insofern notwendig mehr und anderes als eine thematische Spezialisierung empirischer Sozialforschung bzw. als eine Teildisziplin der Jugendsoziologie.

Erziehungswissenschaftliche vs. soziologische Jugendforschung

Aus diesen Überlegungen folgt, dass pädagogische und erziehungswissenschaftliche Jugendforschung auf eine soziologische Fundierung zwingend angewiesen sind, was seitens der Erziehungswissenschaft auch weitgehend anerkannt ist. Dies wird schon darin deutlich, dass in einschlägigen Darstellungen der Erziehungswissenschaft (s. etwa *Lenzen* 1994; *Faulstich-Wieland/Faulstich* 2008) sowie der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung (s. etwa *Breyvogel* 1989; *Andresen* 2005) in vielfältiger Weise auf soziologische Theorien, Begriffe und Forschungsergebnisse Bezug genommen wird. Eine solche Interdisziplinarität ist nun ersichtlich jedoch keineswegs symmetrisch angelegt: (Jugend-)Soziologie greift keineswegs gleichermaßen erziehungswissenschaftliche Theorien und Begriffe auf. Zugleich stellen Pädagogik und Erziehungswissenschaft für die Soziologie einen Forschungsgegenstand dar; sie werden als gesellschaftlich situierte Praxis bzw. als darauf bezogene Reflexions-

theorien in den Blick genommen. Dies hat keine Entsprechung auf der Gegenseite – etwa in der Form von spezifischen Erziehungs- und Bildungskonzepten für Soziologen oder einer erziehungswissenschaftlichen Erforschung der Folgen soziologischen Wissens für die Erfordernisse und Möglichkeiten von Erziehung und Bildung, obwohl eine solche Forschung durchaus nicht uninteressant und aussichtslos wäre.

### 3 Problematische Folgen jugendforscherischer Interdisziplinarität

Die m.E. zentrale und bereits angesprochene Problematik einer interdisziplinär ausgerichteten Jugendforschung ist darin zu sehen, dass sich eine vielfältige und recht unübersichtliche Forschungslandschaft etabliert hat, für die keine konsensuellen und verbindlichen theoretischen Grundlagen erkennbar sind. Bevor abschließend einige Überlegungen skizziert werden, die darauf zielen, solche Grundlagen zu konturieren, soll hier zunächst die Problematik additiver Interdisziplinarität noch etwas weiter verdeutlicht werden.

- Zentrale Kategorien bleiben in der Jugendforschung vielfach theoretisch unklar. Dies gilt, wie erwähnt, ganz generell für den Jugendbegriff. Als ungeklärt bzw. strittig gelten muss nicht zuletzt, ob bzw. in welcher Hinsicht eine klassen-, schicht- oder milieutheoretisch gefasste sowie eine geschlechtsbezogene Differenzierung von Jugendlichen erforderlich ist, aber auch die Bedeutung der Kategorien Ethnizität und Migrationshintergrund für die Jugendforschung. Eine theoretisch reflektierte Begriffsverwendung kann auch diesbezüglich keineswegs vorausgesetzt werden. Dies führt z.B. dazu, dass Studien zur Kriminalitätsbelastung Jugendlicher mit hoch problematischen Folgen unterstellen – und nicht theoretisch begründen –, dass es zulässig sei, bei empirischen Erhebungen und Datenauswertungen mit der Unterscheidung von deutschen und nicht-deutschen Jugendlichen bzw. einheimischen und migrantischen Jugendlichen zu operieren und dann nach Erklärungen der auf der Grundlage dieser Unterscheidung erzeugten Daten zu suchen (s. dazu *Scherr* 2008).
- Teile der Jugendforschung koppeln sich von einer gesellschaftstheoretischen Fundierung ab und verzichten damit auf die Möglichkeit, zu der Frage Stellung zu nehmen, ob und wie empirisch beschreibbare Aspekte der Jugendsituation auf gesamtgesellschaftliche Strukturmerkmale und Entwicklungstendenzen verweisen. *Richard Münchmeier* hat dieser Einschätzung entsprechend im Jahr 2008 konstatiert, „dass in der zeitgenössischen Jugendforschung die Untersuchung von Einstellungen, Lebensorientierungen und Wertüberzeugungen dominiert und die Erforschung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen von Jugend im Hintergrund bleibt oder allenfalls zur Erklärung der gemessenen Einstellungs- und Wertewandelphänomene herangezogen wird“ (*Münchmeier* 2008, S. 8). In einigen Strömungen der Jugendforschung ist diese Abkoppelung geradezu Programm: Klas-

Jugendforschung  
ohne gesellschafts-  
theoretische  
Fundierung?

sen- und Schichtungsmodelle werden als vermeintlich „erfahrungs-obsolete“ (Hitzler/Bucher/Niederbacher 2001, S. 17) verabschiedet und in der Folge wird Jugendforschung als eine Jugendkulturforschung angelegt, für welche die Frage nach den gesellschaftlichen Entwicklungen und den je spezifischen sozialstrukturell situierten Erfahrungszusammenhängen, auf die die jeweiligen Kulturen und Szenen bezogen sind, nicht mehr von zentraler Bedeutung ist.

- Folgenreich ist die Etablierung einer erziehungswissenschaftlich konturierter interdisziplinären Jugendforschung auch für die institutionelle Verankerung jugendsoziologischer Lehre und Forschung: In dem Maße, wie es der Erziehungswissenschaft gelingt, sich soziologisches Wissen anzueignen und in den Kontexten von Lehre und Forschung zu verwenden, sinkt die Nachfrage nach einer eigenständigen institutionellen Verankerung der Soziologie auf der Ebene der Curricula und in beiden Hochschulen zu besetzenden Stellen. Gegenwärtige Erziehungswissenschaft scheint generell selbstbewusst genug zu sein, um Soziologie zugleich wissenschaftlich zu vereinnahmen und institutionell zu verdrängen. Deutlich wird dies nicht zuletzt im Rahmen der gegenwärtigen Reformen der Lehrerbildung. In den geltenden Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Reform der Lehrerbildung wird die Soziologie als Bezugswissenschaft nicht mehr explizit genannt, sondern sie findet nur noch implizit als Teil der dort sog. Bildungswissenschaften Erwähnung (s. KMK 2004). Eine ähnlich gelagerte Problematik betrifft auch die Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen an Fachhochschulen. Dort wird inzwischen die sog. Sozialarbeitswissenschaft als Leitdisziplin begriffen – und dies ist explizit Ausdruck des Bemühens, die sog. Kolonialisierung der Ausbildung und Forschung durch Disziplinen wie die Soziologie zurückzudrängen.<sup>5</sup>
- Die Lehre soziologischen Wissens, und das gilt auch für die Jugendsoziologie, findet in Folge der skizzierten Entwicklungen gegenwärtig wohl zu einem erheblichen Teil – das wäre in einem wissenssoziologischen Forschungsprojekt zu klären – als Soziologielehre aus zweiter Hand statt. D.h.: (Jugend-)Soziologische Theorien, Begriffe und Forschungsergebnisse werden Studierenden von Erziehungswissenschaftlern vermittelt. Ob und welche Transformationsprozesse mit einer solchen Verwendung soziologischen Wissens einhergehen, ist meines Wissens bislang nicht erforscht. Zu vermuten ist, dass eine die erziehungswissenschaftliche Aneignung soziologischen Wissens ermöglichende Perspektive mit einer Engführung einhergeht, in der (Jugend-)Soziologie darauf reduziert wird, Auskunft über die Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischer Einwirkungen zu geben. Demgegenüber wäre für eine eigenständige soziologische Jugendforschung von Bedeutung, die gesellschaftliche Strukturierung des Heranwachsens umfassender und auch in Hinblick auf gesellschaftspolitische Erfordernisse sowie die Problematik einer Pädagogisierung von Jugendproblemen in den Blick zu nehmen.

Institutionelle Verankerung der Jugendsoziologie ist ungenügend

## 4 Kernelemente einer transdisziplinären Perspektive

Wenn kritische Einschätzungen des Standes der Jugendforschung konstruktiv gewendet werden sollen, ist es erforderlich, Ansatzpunkte für die Entwicklung eines interdisziplinären Diskurses auszuweisen, der über eine bloß additive Verknüpfung heterogener Perspektiven hinausgeht. Dazu sind transdisziplinäre – d.h. für unterschiedliche Disziplinen zustimmungs- und anschlussfähige – Kernannahmen zu explizieren, die als übergreifender Referenzrahmen für interdisziplinäre Diskurse fungieren können. Eine Reihe solcher Kernannahmen soll hier abschließend knapp und thesenförmig sowie ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert werden; dies geschieht in der Absicht, einen Diskussionsprozess anzustoßen.

Jugend als  
gesellschafts-  
geschichtliches  
Phänomen

Für die Konturierung eines transdisziplinär anschlussfähigen Jugendbegriffs ist es erforderlich, sozialhistorische und soziologische sowie entwicklungspsychologische Konzepte andererseits aufeinander zu beziehen. Dabei kann *erstens* nicht von der alltagstheoretischen Annahme ausgegangen werden, dass Jugend ein ahistorisches und universelles Phänomen ist, in dessen Zentrum die psychosexuelle Entwicklungsdynamik der Pubertät steht. Vielmehr ist es vor dem Hintergrund der einschlägigen sozialhistorischen und soziologischen Forschung unhintergebar, Jugend zentral als ein gesellschaftsgeschichtliches Phänomen zu bestimmen, für das gilt, dass die psychische Entwicklungsdynamik der Adoleszenz selbst in zweifacher Weise gesellschaftlich überformt ist: Erstens im Sinne gesellschaftlicher Einwirkungen auf den Verlauf und die Dynamik der psychosexuellen Entwicklung; zweitens im Sinne der Verschränkung des entwicklungspsychologischen Wissens mit jeweils gesellschaftlich einflussreichen Ideologien, Semantiken und Diskursen (s. dazu *Abels* 1993, S. 67f.).<sup>6</sup>

Als allgemeiner Forschungsgegenstand der Jugendforschung können entsprechend *zweitens* die gesellschaftlichen Formen der Institutionalisierung und Strukturierung einer unterscheidbaren sowie intern differenzierten Lebensphase Jugend, die damit gegebenen Bedingungen für die Lebensführung und Persönlichkeitsentwicklung, die darauf bezogenen gesellschaftlichen (politischen, pädagogischen, psychologischen sowie klassen- bzw. milieugebundenen und geschlechtsbezogenen) Jugendkonzepte und Praktiken der familialen, pädagogischen, medialen und politischen Einwirkung auf Jugendliche sowie die eigensinnigen Formen der individuellen und kollektiven Lebensführung (einschließlich teil-, sub- und gegenkultureller Stile und Sinnwelten) Jugendlicher bestimmt werden.

Heterogene  
Jugenden

Aufgrund des verfügbaren Wissens über die sozialgeschichtliche Unterschiedlichkeit und sozialstrukturelle Heterogenität von Jugenden ist eine sozialwissenschaftlich fundierte Jugendforschung *drittens* darauf verwiesen, die differentiellen gesellschaftlichen Formen der Institutionalisierung und Strukturierung von Jugenden als Grundlage empirischer Beschreibungen von Jugendphänomenen sowie der Deutung und Erklärung jeweils jugendtypischer Praktiken zu begreifen. Wissenschaftliche Aussagen über ‚die Jugend‘ beziehungsweise Teilgruppen Jugendlicher sind folglich darauf verwiesen, von einer sachhaltigen Analyse der (ökonomischen, rechtlichen, politischen, soziokulturellen usw.)

Bedingungen auszugehen, die für die Lebenslage und den Erfahrungszusammenhang jeweiliger Jugendlicher kennzeichnend sind. Dies ist auch für solche Untersuchungen unabdingbar, die sich nicht auf eine Analyse der damit jeweils gegebenen Bedingungen des Heranwachsens und der darin eingebetteten Ausprägungen der alltäglichen Lebensführung beschränken, sondern sich für die eigensinnigen Praktiken des ‚doing youth‘ – z.B. in Jugendbewegungen und Jugendkulturen – interessieren. Denn auch gegenwärtig kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass die gesellschaftlich auferlegten Lebensbedingungen für die Themen, Stile und Praktiken von Jugendszenen und Jugendkulturen bedeutungslos geworden sind.

Da Jugendforschung selbst in den Prozess der Hervorbringung des gesellschaftlich gültigen und einflussreichen Wissens über Jugendliche involviert ist, ist *viertens* eine *kritisch-reflexive Perspektive* erforderlich: Wissenschaftliche Jugendforschung kann nicht darauf verzichten, ihr eigenes Verhältnis zu alltagstheoretischen, medialen und politischen Jugendkonstrukten zu klären und die Aneignung und Verwendung ihres Wissens in unterschiedlichen Kontexten in den Blick zu nehmen. Sie steht dabei vor der Aufgabe, nicht auf Grundlage des durch vorwissenschaftliche Annahmen über ‚die Jugend‘ bzw. das vermeintlich Jugendtypische gesetzten Rahmens zu operieren, sondern diese Annahmen und ihre Folgen selbst kritisch zu analysieren. Folglich ist Jugendforschung auch auf eine theoretische Klärung von Kategorien verwiesen, die in politischen und medialen Diskursen, aber auch in Teilen der Jugendforschung selbst, als vermeintlich evidente Voraussetzungen der Beschreibung und Erklärung verwendet werden.<sup>7</sup>

Kritisch-reflexive Jugendforschung ist notwendig

*Fünftens* ist es m.E. plausibel davon auszugehen, dass die Herausbildung einer eigenständigen und abgrenzbaren sowie alle Heranwachsenden einbeziehenden Lebensphase ‚Jugend‘ eine Grundlage in der für moderne Gesellschaften – d.h. funktional differenzierte und nationalstaatlich verfasste Gesellschaften mit einer kapitalistischen Marktökonomie – unverzichtbaren Institutionalisierung einer außerfamilialen (schulischen und beruflichen) Erziehung und Bildung hat. Jugendliche sind so betrachtet diejenigen, denen gesellschaftlich zugemutet bzw. ermöglicht wird, sich auch nach dem sozialisatorischen Aufbau einer elementaren Sprach- und Handlungsfähigkeit noch erziehen und bilden zu lassen und denen zugleich ein pädagogisch konturierter Erfahrungszusammenhang jenseits der Herkunftsfamilie ermöglicht/zugemutet wird. Damit ist Jugend als eine in sich widersprüchliche, transitorische und folglich potentiell riskante Lebensphase bestimmt, die für die künftige soziale Positionierung als Erwachsener bedeutsam ist. Die diesbezüglich zentralen Analysen der älteren Jugendforschung werden durch die Entkoppelung von Jugend als gesellschaftlich institutionalisierter Lebensphase von der Pubertät als Phase der psychosexuellen Entwicklung nicht hinfällig. Denn dies führt nicht zu einer umfassenden Entstrukturierung, sondern vielmehr „nur“ zu einer komplexeren internen Differenzierung der Jugendphase sowie zur Herausbildung postadoleszenter Jugendkulturen.

Jugend als transitorische Lebensphase

Als zentrales Abgrenzungskriterium von Jugend zur Erwachsenenexistenz kann folglich *sechstens* nach wie vor die Aufnahme einer die eigene materielle Reproduktion sichernden und damit zugleich die Ablösung von der Herkunftsfamilie ermöglichenden Erwerbstätigkeit gelten. Entscheidend ist jedoch nicht

allein der faktische Eintritt in die Erwerbsarbeit und die faktische Distanzierung von der Herkunftsfamilie, sondern zudem die gesellschaftliche Erwartung, dass die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Existenz unabhängig von familialen Versorgungsleistungen zu sichern, gegeben sein sollte: Als Jugendliche im Unterschied zu Erwachsenen können diejenigen gelten, von denen dies noch nicht erwartet wird.

Für eine transdisziplinär tragfähige Klärung der Unterscheidung von Kindheit und Jugend ist es schließlich *siebtens* unverzichtbar, aber nicht zureichend, auf die psychosexuelle Entwicklungsdynamik der Pubertät zu verweisen. Jugendliche unterscheiden sich – soziologisch betrachtet – von Kindern nicht zuletzt dadurch, dass sie sich sozial und kommunikativ von ihrer Eltern abgrenzen. Jugendliche erkennt man so betrachtet daran, dass sie, anders als Kinder, nicht mehr bereit sind, über alles, was sie betrifft, mit ihren Eltern zu reden sowie dass sie Freiräume für eine nicht von Erwachsenen beobachtete Kommunikation mit Gleichaltrigen reklamieren. Die psychosexuelle Dynamik der Adoleszenz ist eine Grundlage dieser Abgrenzungsprozesse, aber keine zureichende Erklärung ihrer Bedeutung. Die Selbstvergesellschaftung in Gleichaltrigengruppen auf Grundlage der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Gleichaltrigengruppen, die insbesondere für pädagogische Institutionen charakteristisch ist, stellt einen weiteren Bezugspunkt hierfür dar.

## 5 Eine abschließende These

Eine Jugendforschung, die von diesen Überlegungen ausgeht, ist ersichtlich darauf verwiesen, ihre Fragestellungen und ihre Forschungsdesigns gesellschaftstheoretisch und gegenwartsdiagnostisch zu fundieren. Als ihr Forschungsgegenstand sind gesellschaftsgeschichtlich situierte und intern differenzierte Jugenden zu bestimmen und es ist anzustreben, entwicklungspsychologische Analysen sowie Untersuchungen der individuellen und kollektiven Praktiken, in denen Jugendliche als „Akteure ihrer Selbst“ (Lüders/Mack 2001) in den Blick treten, systematisch auf entsprechende Bestimmungen zu beziehen (vgl. Fend/Berger/Grob 2009, S. 15ff.).

Folglich ist es für einen Diskurs, der auf die Klärung transdisziplinär tragfähiger Kernannahmen der Jugendforschung zielt, nicht zuletzt von Bedeutung, in eine erneute Auseinandersetzung darüber einzutreten, von welchen gesellschaftsanalytischen Grundannahmen gegenwärtige Jugendforschung begründet ausgehen kann. Zudem ist die Weiterentwicklung von Konzepten erforderlich, die dazu befähigen, die komplexen Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen, den Formen der alltäglichen Lebensführung und der psychischen Entwicklung zu analysieren. Insofern stellt die Etablierung einer drittmittelfinanzierter, empirisch ausgerichteten und vielfach anwendungsorientierten Jugendforschung nicht den allein selig machenden Königsweg dar. Vielmehr ist es darüber hinaus erforderlich, auch weiterhin an der Überwindung von Theoriedefiziten der Jugendforschung zu arbeiten sowie eine solche empirische Jugendforschung anzustreben, die von gesellschaftsdiagnostisch begründeten Fragestellungen ausgeht.

## Anmerkungen

- 1 So etwa in der Publikationsreihe *Jugendforschung* des Juventa-Verlags.
- 2 Zur Verdeutlichung: Die Bielefelder Jugendforschung der 1990er-Jahre bezieht sich zentral auf die Individualisierungsthese und verbindet dies mit Annahmen über die subjektiven Verarbeitungsformen von Individualisierungsprozessen (s. als Ausgangspunkt *Heitmeyer/Olk* 1990). Paradigmatischer Kern der Tübinger Jugendforschung von *Josef Held u.a.* (s. als Überblick *Riegel* 2004, S. 71ff.) ist dagegen die Verknüpfung der kritischen Psychologie der Holzkamp-Schule mit einem sozioökonomisch und ungleichheitstheoretisch gefassten Gesellschaftsverständnis. Die Jugendkulturforschung in der zentral von *Ronald Hitzler* repräsentierten Perspektive (s. *Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2001) präferiert dagegen die Annahme einer weitgehenden Entstrukturierung des Phänomens Jugend (ebd. S. 9) und zieht daraus die Konsequenz, dass zeitgemäße Jugendforschung als hermeneutisches Verstehen jugendkultureller Szenen anzulegen sei. In deutlichem Gegensatz hierzu argumentiert *Richard Münchmeier* (2008, S. 18; vgl. *Münchmeier* 1998) mit dem Verweis auf Ergebnisse der neueren empirischen Jugendforschung, „dass von allen Problemen am meisten die Probleme der Arbeitswelt die Jugend beschäftigen und nicht die klassischen Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbstständigung.“
- 3 Nach wie vor ist es üblich, insbesondere im Fall repräsentativ angelegter Jugendstudien, von einer irgendwie evidenten Festlegung von Altersgrenzen auszugehen und zu unterstellen, dass diesen eine mehr oder weniger klar von Kindheit und Erwachsenenleben unterscheidbare Lebensphase oder Lebenslage entspricht, für die ein Mindestmaß innerer Homogenität angenommen werden kann. Ersichtlich wäre es ansonsten nicht legitim, Jugendforschung als eine wissenschaftliche Disziplin zu begreifen, die einen anderen Gegenstand hat als die gesellschaftlich folgenreichen Diskurse, Institutionen und Praktiken, die von der Annahme einer besonderen Lebensphase Jugend ausgehen und diese insofern auch hervorbringen.
- 4 Damit soll nun keineswegs unterstellt sein, dass gegenwärtige Jugendforschung generell einem theorieleeren Empirismus verhaftet ist. Denn es existiert zweifellos eine große Zahl von Untersuchungen, die ihre jeweilige Fragestellungen mit erheblichem theoretischem Aufwand angehen – so etwa im Bereich der Forschung über Jugend und Migration, über Jugend und Geschlechterverhältnisse, über Jugend und Rechtsextremismus oder Jugendkriminalität.
- 5 Problematisch ist dies auch deshalb, weil es die Soziologie zugleich vernachlässigt hat, den institutionellen Profit aus der wachsenden Bedeutung soziologischen Wissens im pädagogischen Diskurs zu ziehen. In der Folge befindet sich die Soziologie in einer Situation, in der der gewachsenen Bedeutung jugendsoziologischen Wissens kein Ausbau, sondern eher eine Stagnation oder ein Abbau im Bereich der Lehrstühle und Mitarbeiterstellen in den einschlägigen Studiengängen zukommt und in der es nicht gelungen ist, Absolventen der Soziologie den Zugang zum pädagogischen und sozialarbeiterischen Arbeitsmarkt zu eröffnen.
- 6 Für eine Verknüpfung historischen, soziologischen und psychologischen Wissens, die diese Vorgabe berücksichtigt, ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben (s. *Fend* 2000, S. 210ff.) in besonderer Weise geeignet. Denn Entwicklungsaufgaben können als historisch veränderliche sowie für heterogene – sozial ungleiche und geschlechtsbezogen unterschiedene – Jugendlichen gesellschaftliche Erwartungen verstanden werden, die spezifische Vorgaben für die Bewältigung der psychosexuelle Entwicklungsdynamik der Adoleszenz und des Prozesses der Identitätsbildung implizieren.
- 7 Dies gilt etwa für die häufig höchst naive Redeweise von ethnischen Gruppen und für einen reifizierenden Gebrauch von Schichtungsmodellen.

## Literatur

- Abels, H.* (1993): *Jugend vor der Moderne*. – Opladen.
- Andresen, S.* (2005): *Einführung in die Jugendforschung*. – Darmstadt.
- Anhut, E./Heitmeyer, W.* (2005): Desintegrationsprozesse, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse. In: *Heitmeyer, W./Ambusch, P.* (Hrsg.): *Integrationspotenziale moderner Gesellschaften*. – Wiesbaden, S. 75-100.
- Bernfeld, S.* (1914): *Über den Begriff der Jugend*. – Wien.
- Bernfeld, S.* (1925/1979): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. – Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P.* (1993): ‚Jugend‘ ist nur ein Wort. In: *ders.: Soziologische Fragen*. – Frankfurt a.M., S. 136-146.
- Breyvogel, W.* (1989): *Pädagogische Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zur Vermittlung von Gesellschafts- und Subjekttheorie*. In: *ders.*: (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. – Opladen, S. 11-30.
- Dubet, D./Lapeyronnie, F.* (1994): *Im Aus der Vorstädte*. – Stuttgart.
- Eckert, R.* (2003): *Orientierung oder Desinformation*. In: *Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (Hrsg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung*. – Weinheim/München, S. 41-48.
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P.* (Hrsg.) (2008): *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*. – Reinbek.
- Fend, H.* (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. – Opladen.
- Fend, H./Berger, F./Grob, U.* (2009): 1527 „Lebensgeschichten“ von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter – Konzept und Durchführung der Life-Studie. In: *dies.* (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück*. – Wiesbaden, S. 9-36.
- Freyberg, T./Wolff, A.* (Hrsg.) (2005): *Störer und Gestörte*. – Frankfurt.
- Griese, H.M./Mansel, J.* (2003): *Sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Jugend, Jugendforschung und Jugenddiskurse*. *Soziologie*, 32, 2, S. 23-54.
- Heitmeyer, W./Olk, T.* (Hrsg.) (1990): *Individualisierung von Jugend*. – Weinheim/München.
- Hitzler, R.* (2008): *Grenzen der disziplinären ‚Ökumene‘. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik*. *Soziologie*, 37, 2, S. 145-154.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A.* (2001): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. – Wiesbaden.
- Hornstein, W.* (1989): Ein halbes Jahrzehnt ‚Pädagogische Jugendforschung‘. In: *Breyvogel, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. – Opladen, S. 227-257.
- Hornstein, W.* (1990): *Aufwachsen mit Widersprüchen*. – Stuttgart.
- Hübner-Funk, S.* (2003): *Wo steht die Jugendforschung heute? Eine kritische Nachlese*. *DISKURS*, 13, 1, S. 36-40.
- Ittel, A./Merkens, H.* (Hrsg.) (2008): *Interdisziplinäre Jugendforschung*. – Wiesbaden, S. 7-9.
- KMK* (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16\\_Standards\\_Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf)
- Krüger, H.-H.* (2008): *Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. In: *Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P.* (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs*. – Reinbek, S. 237-264.
- Lenzen, D.* (1994): *Einleitung*. In: *ders.* (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. – Reinbek, S. 9-14.
- Lüders, C./Mack, W.* (2001): *Jugendliche als Akteure ihrer selbst*. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. – Opladen, S. 121-134.
- Lüders, C.* (2003): *Wo steht die Jugendforschung heute? Thesen zur Podiumsdiskussion am 23.6.2003 auf dem 18. DJI-Symposium*. *DISKURS*, 13, 1, S. 34-35.
- MacDonald, R./Marsh, J.* (2005): *Disconnected Youth? Growing up in Britain's Poor Neighbourhoods*. – Hampshire.
- Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (Hrsg.) (2003): *Theoriedefizite der Jugendforschung*. – Weinheim/München.
- McDonald, K.* (1999): *Struggles for Subjectivity*. – Cambridge.

- Münchmeier, R.* (1998): Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der ‚Entstrukturierung‘ der Jugendphase. Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 1, S. 103-118.
- Münchmeier, R.* (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: *Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R.* (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. – Opladen/Farmington Hills, S. 13-26.
- Riegel, C.* (2004): Im Kampf um Anerkennung und Zugehörigkeit. – Frankfurt/London.
- Ritsert, J.* (1996): Logik der Sozialwissenschaften. – Münster.
- Ritsert, J.* (2009): Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. – Wiesbaden.
- Roth, H.* (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. Die Deutsche Schule, 55, S. 109-119.
- Schäfers, B./Scherr, A.* (2005): Jugendsoziologie. – Wiesbaden.
- Scherr, A.* (1994): Sind Jugendliche individualisiert? In: Gegenwartskunde, 43, 2, S. 173-184.
- Scherr, A.* (2003): Methodologische Perspektiven einer strukturtheoretisch fundierten sinnverstehenden Jugendforschung. In: *Otto, H.-U./Oelerich, G./Micheel, H.-G.* (Hrsg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. – Neuwied, S. 217-238.
- Scherr, A.* (2008): Soziale Benachteiligung, Kriminalisierung und Kriminalitätsbelastung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: DVJJ (Hrsg.): Fördern, Fordern, Fallenlassen. – Godesberg, S. 215-223.
- Scherr, A.* (2009): Jugendsoziologie. – Wiesbaden.
- Villanyi, D./Witte, M.D./Sander, U.* (2007): Einleitung: Jugend und Jugendkulturen im Zeitalter der Globalisierung. In: *dies.* (Hrsg.): Globale Jugend und Jugendkulturen. – Weinheim/München, S. 9-24.
- Vogel, M. R.* (1971): Jugendsoziologie. In: *Ellwein, T./Groothoff, H.-H./Rauschenberger, H.* (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Dritter Band, zweiter Teil. – Berlin, S. 236-287.

**LOIC WACQUANT**

## **Strafen der Armen**

neoliberalen Regierung

sozialen Unsicherheit

dem Französischen von Hella Beister

368 S. Kt.

10 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr

978-3-86649-188-5

Wegsperrern eine Option zur Lösung sozialer

Probleme? In den USA scheint das „Wegräu-

ben von Armen in Form von Gefängnisstrafen

weit verbreitete Strategie zu sein.

Europa ist dabei, von den USA zu lernen.

Loic Wacquant analysiert Staat und Gesellschaft

in wie drüben im Zeitalter des neoliberalen

Wesenszuges. Doch er zeigt auch einen Weg

aus dieser Begeisterung für Strafe, das die poli-

tischen Eliten in aller Welt dazu verleitet, die

sozialen Ergebnisse als soziale „Staubsauger“ einzu-

zusetzen, die den „Sozialmüll“ von der Straße

wegschaffen sollen.

"A powerful book shows that America's harsh penal policies are of a piece with our harsh social policies, and that both can be understood as a symbolic and material apparatus to control the marginal populations created by neoliberal globalization. A tour de force!"

— Fox Piven, Autor von *Regulating the Poor and Challenging Authority*

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei

**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • [info@budrich-verlag.de](mailto:info@budrich-verlag.de)

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • [info@barbara-budrich.net](mailto:info@barbara-budrich.net) • [www.barbara-budrich.net](http://www.barbara-budrich.net)



Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik? Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung

*Wolfgang Lauterbach und Wilfried Schubarth*



Wolfgang  
Lauterbach



Wilfried Schubarth

## **Zusammenfassung**

Ausgehend von einem Exkurs über historische Entwicklungslinien des Zusammenwirkens von Jugendsoziologie und Pädagogik in der Geschichte der Jugendforschung wird – anhand aktueller Beispiele aus der Gewaltforschung sowie der Bildungsforschung – der Nutzen interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Pädagogik herausgearbeitet. Die Beispiele verdeutlichen vor allem die unterschiedlichen Erkenntnis- und Verwertungsinteressen der beiden Disziplinen, die jedoch im Rahmen einer interdisziplinären Betrachtung von Gewalt bzw. Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden können. Interdisziplinäre Perspektivenverschränkung im Forschungs- wie im (Schul-)Entwicklungsprozess kann dabei als ein erfolgversprechendes Kooperationsverhältnis zwischen Soziologie und Pädagogik sowohl in der Gewalt- als auch in der Bildungsforschung angenommen werden.

*Schlagworte:* interdisziplinäre Forschung, Jugendforschung, Gewaltforschung, Bildungsforschung, Kooperation Soziologie und Erziehungswissenschaft

## **New Opportunities for Cooperation between Youth Sociology and Education. Examples from Violence and Educational Research**

### **Abstract**

This article gives a short historical overview of the interplay between sociology and education in youth research. It will be discussed whether interdisciplinary cooperation can provide be fruitful in combining theory and practice in both fields. Using examples from school development research and research on juvenile delinquency we discuss how these problems can be better understood and suggest solutions to these problems.

*Keywords:* Interdisciplinary research, youth and adolescence research, violence research, educational research, cooperation sociology and education

In der jüngeren Wissenschaftsgeschichte hat es immer wieder Versuche gegeben, Jugendsoziologie und Pädagogik miteinander zu verbinden. Anknüpfend an solche Traditionen will der Beitrag das Zusammenspiel der beiden Disziplinen an zwei Beispielen beleuchten: erstens an der schulbezogenen Gewaltforschung und zweitens an sozialwissenschaftlich beeinflusster Schulbegleitforschung. Die leitende These ist, dass die Kooperation befruchtend wirkt.

## 1 Zum Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik aus historischer Perspektive

Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik durch Formulierung von „Jugend“ bedingt

Da Pädagogik und pädagogisches Handeln zuallererst auf Kinder und Jugendliche zielt, ist die Geschichte des Verhältnisses von Jugendsoziologie und Pädagogik eng mit der Entdeckung und der Erforschung von „Jugend“ sowie der Entwicklung der Kindheits- und Jugendforschung verbunden. Die Anfänge der Kindheits- und Jugendforschung gehen in das 18. Jahrhundert zurück, als durch die Etablierung von „Jugendkunde“ die Erziehungswissenschaft in den Rang einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin gehoben werden sollte (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 11f.; auch *Dudek* 1990; *Böhnisch* 1993; *Andresen* 2005). Jugendforschung und Pädagogik waren somit von Anfang an miteinander verwoben.

Jugend als eigenständige Phase

Nach dieser Anfangsphase kann als nächste Etappe des Zusammenwirkens von Jugendforschung und Pädagogik die Jahrhundertwende um 1900 angenommen werden, als experimentelle Psychologen und Pädagogen gemeinsam mit Lehrervereinen eine wissenschaftliche Erforschung der Jugendphase forderten. Den Hintergrund dafür bildeten die Entdeckung von „Jugend“ als eigenständige Lebensphase durch breitere Bevölkerungsgruppen sowie das Auftreten des Phänomens „Jugend“ als neues gesellschaftliches und pädagogisches Problemfeld (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 12). Hinzu kamen Einflüsse der Reformpädagogik, die insbesondere die Rechte und die Eigenwelt von Kindern und Jugendlichen betonte. Die sich in dieser Zeit etablierende „Pädagogische Jugendkunde“ hatte den Anspruch, sich systematisch über Jugend „kundig“ zu machen und dies den Eltern und Lehrkräften „kund zu tun“ (vgl. *Andresen* 2005, S. 60). Interdisziplinärer Zugang sowie die Verzahnung von Forschung und pädagogischer Praxis waren charakteristische Merkmale dieser zeitgenössischen Jugendforschung.

Einen wichtigen Beitrag zu einer interdisziplinären Kooperation von Jugendforschung und Pädagogik leistete *Andreas Flitner* mit seiner Schrift „Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht“ (*Flitner* 1963), in der er einen pädagogischen Umgang mit der empirischen Jugendforschung forderte. *Flitner* sah eine Kooperation dahingehend, dass Befunde der Jugendforschung aus pädagogischer Perspektive im Sinne von Entwicklungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit Jugendlicher gedeutet werden sollten. Dies stellt insofern eine Weiterentwicklung im Vergleich zur „Jugendkunde“ dar, da letztere die Befunde der Jugendstudien dem bürgerlichen Jugendideal meist nur gegenüberstellte (vgl. *Böhnisch* 1993, S. 50).

Nach soziologischer Dominanz: „erziehungswissenschaftliche“ Wende

Nach einer Phase soziologischer Dominanz kam es in den siebziger Jahren in der Jugendforschung zu einer „erziehungswissenschaftlichen“ Wende. Eine stärker individuenorientierte sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft konnte der Jugendforschung neue Impulse verleihen, z.B. Studien aus dem Kontext der pädagogischen Jugendforschung, die Jugendliche vor allem als handelnde Subjekte begriff (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 17). So hat die interdisziplinär angelegte Jugendforschung u.a. Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse beschrieben und auf eine Reihe von Integrationsproblemen aufmerksam gemacht, z.B. Arbeitslosigkeit, Armut, Gewalt, Rechtsex-

tremismus usw. Zugleich wurde zur Bewältigung dieser „sozialen Probleme“ in den öffentlichen Debatten zumeist schnell nach der Pädagogik gerufen, die diese Probleme lösen sollte. Diese Form der „Arbeitsteilung“ charakterisiert ein Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik, das die problemaufdeckende Rolle der Soziologie und die handlungsorientiert lösende Rolle der Pädagogik zuschreibt (vgl. *Schubarth* 1999).

Schließlich lässt sich noch eine weitere Form des Verhältnisses von Jugendsoziologie und Pädagogik identifizieren: Wenn Pädagogik aus der geisteswissenschaftlichen Tradition heraus als normsetzende Instanz agiert und die Befunde jugendsoziologischer Forschungen bewertet, während die Jugendsoziologie demgegenüber als theoretische oder empirische Wissenschaft erscheint. Das Verhältnis beider Disziplinen kann dann sehr lose sein und im Extremfall muss gar kein Kooperationsverhältnis existieren (siehe den Beitrag von *Scherr* in diesem Heft). Die kurz angeführten, unterschiedlichen Kooperationsverhältnisse, die auch auf einem unterschiedlichen Verständnis von Pädagogik beruhen, dienen im Folgenden als Hintergrundfolie für die beiden Anwendungsbeispiele.

Pädagogik als geisteswissenschaftliche Tradition vs. Jugendsoziologie als empirische Wissenschaft

## 2 Beispiele für die Kooperation von Jugendsoziologie und Pädagogik

### 2.1 Beispiele aus der Gewaltforschung

Die Debatte um „Jugend und Gewalt“, die seit Anfang der neunziger Jahre konjunkturell immer wieder aufflammte, hat sowohl einen Boom an Forschungen zu Gewalt, insbesondere zu Gewalt an Schulen ausgelöst, als auch zu einem Aufschwung an Konzepten und Programmen zum pädagogischen Umgang mit Gewalt geführt (vgl. *Schubarth* 2000; *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004). Jugendsoziologie und Pädagogik haben sich dabei gegenseitig bereichert und so zu einer angemesseneren Erfassung, Erklärung und Prävention von Gewaltphänomenen beigetragen. Dies soll im Folgenden an Beispielen aus der Theorie, Empirie und Prävention von schulischer Gewalt kurz aufgezeigt werden.

Kooperation in der Gewaltforschung

Mit der Analyse von Gewalt beschäftigen sich mehrere Disziplinen, z.B. Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft. Aus Sicht von Sozialisierungstheorien z.B. wird Gewalthandeln Jugendlicher als eine Form der „produktiven Realitätsverarbeitung“ infolge der Nichtpassung von individuellen Handlungskompetenzen und gesellschaftlichen Anforderungen verstanden. Etikettierungstheorien wiederum gehen von Gewalt als einer „sozialen Konstruktion“ aus, bei der der pädagogischen Interaktion und insbesondere dem Lehrerhandeln entscheidende Bedeutung zukommt (vgl. z.B. *Hurrelmann/Bründel* 2007). Die in beiden Theorien enthaltenen Erkenntnisse hinsichtlich der Notwendigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülern und Lehrern werden in aktuellen pädagogischen Konzepten, z.B. zur Demokratiepädagogik oder zur Lehrerprofessionalität aufgegriffen. So wollen demokratiepädagogische Ansätze die Erziehung zur Demokratie fördern, indem sie soziale Kompetenzen und Orientierungen entwickeln und Schule selbst als demokratischen Lernort ausgestalten

Bedeutung für aktuelle pädagogische Konzepte

(vgl. z.B. *Beutel/Fauser* 2007). Soziologische Theorien verweisen bei diesem Beispiel auf die Rolle der Institution Schule bzw. des Lehrerhandelns bei der Gewaltgenese, während Pädagogik das wertnormierte Ziel – Demokratie in der Schule – und die pädagogischen Methoden zur Erreichung dieses Ziels bereitstellt.

Ein Beispiel aus der empirischen Gewaltforschung: Lange Zeit galt in der öffentlichen Debatte Gewalt an Schulen als „von außen“ in die Schule importiert. Diese sog. „Überschwapp-These“ konnte durch die schulbezogene Gewaltforschung widerlegt werden, indem eine Reihe fördernder wie hemmender Faktoren für Gewalt innerhalb der Institution Schule identifiziert wurde: z.B. ein aggressives oder etikettierendes Lehrerhandeln, die Qualität des Schul- und Klassenklimas, eine lebensweltbezogene, schülerorientierte Lernkultur oder Aspekte der Lehrerprofessionalität, insbesondere die didaktische Kompetenz (vgl. z.B. *Tillmann u.a.* 1999; *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004). Die angeführten Merkmale sind zugleich anschlussfähig an die schulpädagogische Debatte um Qualität von Schule, denn eine „gute Schule“ ist gleichzeitig durch weniger Gewaltprobleme belastet. Diesen Zusammenhang von Schulqualität bzw. Schulentwicklung einerseits und Gewaltbelastung bzw. Gewaltprävention andererseits herausgearbeitet zu haben, ist vor allem das Ergebnis der Verknüpfung von soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Gewaltforschung.

Nicht nur bei der Analyse von Gewaltphänomenen, auch im Bereich der Prävention hat sich das Zusammenwirken von Jugendsoziologie und Pädagogik produktiv ausgewirkt. So dienten jugendsoziologische Erkenntnisse z.B. als Grundlage für die Entwicklung von Präventionsansätzen. Beispiele dafür sind die Peer-Mediation oder die geschlechtsspezifische Prävention. So nutzt die Peer-Mediation die große Bedeutung der Gleichaltrigengruppe im Jugendalter, um Konflikte untereinander konstruktiv zu regeln. Eine solche eigenständige Konfliktregelung unter Statusgleichen wird von Jugendlichen eher akzeptiert als eine Konfliktvermittlung durch eine Lehrperson. Zudem bietet eine Konfliktregelung durch Peer-Mediation vielfältige Chancen für peerbezogenes soziales Lernen (vgl. *Simsa/Schubarth* 2001). Ähnlich ist es beim Beispiel der geschlechtsspezifischen Prävention: Auch hier werden jugendsoziologische Erkenntnisse z.B. über Unterschiede im Gewalthandeln und in den Gewaltursachen bei Jungen und Mädchen in entsprechende geschlechtsspezifische Präventionsansätze umgesetzt (vgl. z.B. *Popp* 2002).

Die Beispiele aus Theorie, Empirie und Praxis zeigen, wie sich Jugendsoziologie und Pädagogik produktiv ergänzen und dabei ihre jeweiligen Stärken zur Geltung bringen können. Die Jugendsoziologie liefert theoretische und empirische Grundlagen, die Pädagogik greift diese aus ihrer Perspektive auf und transferiert sie in entsprechende pädagogische Norm- und Handlungskontexte.

## 2.2 Ein jüngstes Beispiel aus der Bildungsforschung. Schulbegleitforschung auf neuen Wegen?

Der in den letzten Jahren zu beobachtende Aufschwung der Bildungsforschung ist zugleich Ursache und Folge der Einsicht, dass schulische Bildungsprozesse gegenwärtig offensichtlich weder den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Institution Schule genügen, noch den individuellen Entwicklungsbedürfnissen und -potenzialen der Schüler hinreichend Rechnung tragen. Der Aufschwung zeigt sich ganz wesentlich an zwei Entwicklungen: Zum einen erbringen nationale sowie internationale Vergleichsstudien wie etwa TIMSS, PISA oder IGLU seit etwa Mitte der neunziger Jahre zahlreiche Erkenntnisse zur Leistungs- und Kompetenzentwicklung, zur sozialen Herkunft der Schüler sowie der Organisation von Bildungsprozessen. Zum anderen zeigt eine Fülle von Schulstudien, dass sich sowohl die Optimierung von Lernprozessen – also auch die tatsächliche Unterrichtsqualität – an der realen Situation der jeweiligen Schule, des Jahrganges, der Lerngruppe und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft orientieren muss (vgl. Stanat 2006; Solga/Wagner 2004).

Bildungsforschung  
im Fokus der  
Interdisziplinarität

Die weitgehend im Anschluss an die Vergleichsstudien öffentlich geführten Debatten von Psychologen, Pädagogen und Soziologen und der daraus entstandene Konsens über die Notwendigkeit schulischer Reformmaßnahmen sind zweifellos hilfreich, um die interdisziplinäre Forschung und Bearbeitung von Bildungsprozessen zu befördern. Die Ergebnisse dieser Studien werden von Bildungspolitik und Bildungsadministration aufmerksam rezipiert und in Reformstrategien umgesetzt (vgl. Lange 2001). Dennoch wird auch dies nach bislang vorliegenden Erkenntnissen nur begrenzt für eine Verbesserung der schulischen Praxis wirksam (vgl. Tillmann u.a. 2008). Und selbst systematisch auf Wissenstransfer angelegte Folgeprojekte zeigen bislang nur enttäuschende Breitenwirkung. So erreichte bspw. das im Anschluss an die TIMS-Studie noch von der BLK geförderte SINUS-Projekt zur Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts lediglich „etwas mehr als 1% aller Schulen der Sekundarstufe und innerhalb der Schulen nur eine jeweils kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern“ (Wiechmann 2002, S. 97).

Produktive  
Kooperationen, die  
gering auf Praxis  
wirken

Es bedarf ganz offensichtlich schulspezifischer, lokaler und regionaler sowie interdisziplinärer Ansätze, um die „Praxis des Lernens“ tatsächlich zu verbessern. So verweist Terhart (1986, S. 76) bereits in den 1980er-Jahren auf den Umstand, dass Ergebnisse der Unterrichtsforschung in besonderer Weise auf ihre Tauglichkeit zur Optimierung des Lernens zu überprüfen sind; denn nicht jedes Forschungsergebnis erbringt für die Unterrichtsqualität systematische Erkenntnisse, die sich in Theoriebildung und Anleitung zur Gestaltung einer besseren Praxis umsetzen lassen.

Bedarf  
interdisziplinärer  
Konzepte in der  
Schul-  
begleitforschung

Diese Sachverhalte sind Ausgangspunkte für neue Wege in der Schulbegleitforschung und damit auch für eine weiterführende Kooperation von sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung. Neu, da Pädagogen, Soziologen und Psychologen wissenschaftsbasiert, auf Verallgemeinerungen und Interventionen abzielend und auf lokalen Ansätzen und Anliegen basierend Forschungsergebnisse produzieren und in die Praxis einbringend bearbeiten. Me-

thodisch wird versucht, einerseits die Gewinnung von Erkenntnissen aufgrund groß und vergleichend angelegter Studien keinesfalls aufzugeben, andererseits dabei aber die von schulischer Seite genannten Anliegen auf lokaler Ebene zum Ausgangspunkt zu nehmen, womit man bei festgelegten Anliegen von Schulen oder Lehr-/Lernarrangements ist.

Hier setzt der im Jahr 2007 initiierte „Innovationsverbund Schule – Hochschule Brandenburg“ (IvB) an, indem er sozialwissenschaftliche und pädagogische Forschungs- und Entwicklungsperspektiven verbindet. In der engen und kontinuierlichen Kooperation mit ausgewählten Schulen des brandenburgischen Regelsystems bestehen gute Chancen, Einsichten in das Ineinandergreifen verschiedener Einflussfaktoren auf den Prozess schulischen Wandels zu gewinnen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen zum einen für die Schulen selbst und zum anderen für den Innovationstransfer in andere Schulen genutzt werden.

Darstellung von  
Implikationen,  
Bedarf und  
Entwicklung

Zwei Implikationen hat eine derartige interdisziplinäre Bearbeitung von Bildungsprozessen: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass es Entwicklungsnotwendigkeiten und Optimierungsbedarf an Schulen und im Unterricht gibt, zum anderen kann unterstellt werden, dass es Schulen gibt, die diesen Innovationsbedarf ihrerseits konstatieren und zu eigenen Entwicklungsbemühungen bereit sind. In der stärker *erziehungswissenschaftlich* ausgerichteten Bildungsforschung findet sich hinreichend empirische Evidenz für beide Annahmen. In der *sozialwissenschaftlich* orientierten Bildungsforschung dominierte hingegen in den letzten Jahren deutlich die Fokussierung auf die Herkunftsfamilie und damit zusammenhängende soziale Reproduktions- und Entscheidungssituationen. Die stärkere Einbeziehung der Organisationseinheit Schule erweitert insofern diese Perspektive und ermöglicht eine Verzahnung von sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung und empirisch basierter erziehungswissenschaftlicher Schulforschung.

Pointiert formuliert kann eine derartig angelegte Bildungsforschung drei Aspekte der Organisation von Bildungsprozessen, speziell von Lernen und der Gestaltung von Lernumwelten in ihrem jeweiligen sozialstrukturellen Kontext, beleuchten:

- den Aspekt der individuellen Lernprozesse im jeweiligen Klassenverbund, insbesondere hinsichtlich der individuellen Förderung,
- den Aspekt Organisation von Bildungsprozessen durch Curricula, die Kooperation von Lehrenden, die Lernkultur in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten,
- den Aspekt der sozialstrukturellen Verankerung von Schule als Organisation, damit die Vernetzung der Organisation mit außerschulischen Kooperationspartnern und die damit verbundenen Chancen einer erweiterten Gestaltung von Bildungsangeboten.

Bildung als  
multikausaler,  
interdisziplinärer  
Prozess

Diese drei Aspekte des Bildungsprozesses verweisen auf Konzepte in den Bildungswissenschaften, in denen Bildung als ein multikausaler und auch interdisziplinär zu verortender Prozess verstanden wird, der sich auch auf mehreren Ebenen vollzieht. Und es ist gerade eine theoretische und methodische Errungenschaft neuerer Ansätze der Bildungswissenschaften, dass soziale Phänomene analytisch auf mehreren Ebenen rekonstruiert werden.

Vor dem Hintergrund eines solchen Forschungsansatzes und eines derartigen beruflichen Selbstverständnisses von Pädagogen und Soziologen kann man nun davon ausgehen, dass sich künftig erweiterte Möglichkeiten der Kooperation und des Austausches mit Wissenschaftlern finden lassen. Wenn also sowohl im Bereich von Pädagogik und pädagogischer Praxis als auch im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung prinzipielles Interesse herrscht, wissenschaftliche Erkenntnis für die Praxis fruchtbar zu machen, dann müsste es für derartig angelegte Forschungsansätze begründete Erfolgsaussichten geben.

Ein Beispiel wäre etwa darin zu finden, dass im Bereich der pädagogischen Interventionsforschung in Schulen, schulische Lehr- und Lernprozesse stärker auf Basis von sozialstrukturellen Kenntnissen der Schülerschaft formuliert werden. Gerade die Zusammensetzung der Schülerschaft, sowie die daran geknüpften Leistungen und Kompetenzen hängen auch ab von der regionalen und lokalen Zusammensetzung der Elternschaft. Kenntnisse über diese Struktur lassen unterschiedliche Interventionsstrategien als notwendig erscheinen, um die bestmögliche Förderung für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Pädagogisch-didaktische Maßnahmen und Interventionen sind eben besonders dann effektiv, wenn Kenntnisse über lokale Strukturen vorliegen.

Ein weiteres Beispiel ist die Frage nach schulischen Maßnahmen für die Schüler. Übergangsprozesse in den Arbeitsmarkt hängen ganz extrem von den lokalen Strukturen des Arbeitsmarktes aber auch von den schulischen Maßnahmen zur Gestaltung des Überganges ab. Hier wird extrem sichtbar, wie schulische Einzelmaßnahmen, abgestimmt mit lokalen Trägern von Übergangsmaßnahmen, Einfluss auf die Organisation pädagogische Maßnahmen ausüben (*Maaz u.a.* 2006).

Prozess mit  
Expertinnen und  
Experten gestalten

### 3 Fazit

Unser Exkurs in die Geschichte der Jugendforschung sowie die angeführten Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung sollten die Chancen einer interdisziplinären Grenzüberschreitung zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik deutlich machen. Wir wählten die Gewaltforschung und die Schulbegleitforschung als Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten. Bei einer interdisziplinären Perspektivenverschränkung können die jeweiligen Stärken der Disziplinen zum Tragen kommen, z.B. das Verständnis der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft und das der Jugendsoziologie als empirisch fundierter Sozialwissenschaft. So hat z.B. die schulbezogene Gewaltforschung vielfältige Erkenntnisse im Hinblick auf schulinterne Risikofaktoren für Gewalt erbracht, was der Gewaltprävention sowie der Schulentwicklungsdebatte zugute kam. An diesem Beispiel wird zugleich deutlich, dass Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nicht nur auf bloße Praxis oder auf reines geisteswissenschaftliches, normatives Denken reduziert werden kann.

Verschränkungen als  
Katalysator für  
Stärken

Gemeinsame Schnittstellen und Möglichkeiten der Verzahnung gibt es auch im Bereich der Bildungsforschung. Gerade die Debatten der letzten Jahre haben gezeigt, wie produktiv eine Verzahnung von sozialwissenschaftlicher Bildungs-

forschung und erziehungswissenschaftlicher Schulforschung sein kann und zum Erkenntnisgewinn für alle Beteiligten führt, einschließlich für die konkrete Einzelschulentwicklung. So werden empirisch belastbare Ergebnisse mit pädagogischen Entwicklungserfordernissen verbunden und im Rahmen von Schulbegleitforschung in die Praxis umgesetzt. Dabei kommt es u.a. zum Perspektivenabgleich und zur Spiegelung der häufig normativ formulierten Konzepte an der „empirischen Wirklichkeit“. Interdisziplinäre Verschränkung und Verknüpfung der Perspektiven im Forschungs- bzw. Schulentwicklungsprozess sind somit wichtige Kooperationsverhältnisse zwischen Soziologie und Pädagogik sowohl in der Gewalt- als auch in der Bildungsforschung.

Die schulische Bildungsforschung als Schulbegleit- und Interventionsforschung kann durch die Verschränkung von empirisch basierter, sozialwissenschaftlich (auch psychologisch) untermauerter Theoriebildung und pädagogisch bildungsorientierter Handlungsforschung an Prägnanz für die gezielte Intervention und Umsetzung in schulisches Alltagshandeln gewinnen.

Bei den von uns angeführten Beispielen erweist sich eine Zusammenarbeit beider Disziplinen als sinnvoll. Lässt sich hingegen aber formaler formulieren, wann eine Zusammenarbeit generell sinnvoll erscheint? Betrachtet man die Pädagogik bspw. als normsetzende und normentwickelnde Wissenschaft, so erscheint eine Kooperation eher unwahrscheinlich. Normen können zwar empirisch auf ihre Anwendung überprüft werden, jedoch schließt eine theoretische Perspektive die Überprüfung eher aus. Versteht man Pädagogik hingegen eher als handlungs- und problemorientierte Wissenschaft, so erscheint eine Kooperation für beide Disziplinen durchaus als sinnvoll: Für die Pädagogik wäre sie sinnvoll sowohl unter der theoretischen Perspektive der Problemdefinition im Sinne einer Einbettung der Definition der Situation in gesellschaftliche Phänomene und Zusammenhänge als auch unter Verwendung sozialwissenschaftlicher Methodologie. Es wäre ggf. eine „adäquatere“ Einschätzung des Problems oder der Handlungsrelevanz zu verzeichnen. Für die Soziologie wäre sie sinnvoll, weil eine Überprüfbarkeit ihrer Konzepte für Problemanalysen und daraus abgeleiteter Handlungsansätze möglich wäre. Das hier vorgetragene Argument sieht eine Kooperation immer dann als sinnvoll an, wenn ein konkreter Handlungsbezug gegeben ist. Beide Disziplinen sollten aber auch ihre je eigenen theoretischen Argumentationen und Zugänge weiterentwickeln.

Wenngleich wir hier ausschließlich auf positive Kooperationsbeispiele eingegangen sind, so soll die Existenz von Problemen und Spannungen nicht geleugnet werden. Im Gegenteil: Vor dem Hintergrund der aktuellen bundesweiten Debatten um die Profilierung und Ökonomisierung der Hochschullandschaft ist die Kooperation zwischen (Jugend-)Soziologie und Pädagogik mit einer Reihe von ambivalenten Entwicklungen behaftet: Einerseits kann die Forschungsprofilierung zu mehr Interdisziplinarität in Forschung und Lehre führen. Andererseits birgt diese Entwicklung aber auch beträchtliche Gefahren in sich, wenn vorwiegend politisch bzw. ökonomisch motivierte Profilbildungen an Hochschulen die Identität und die notwendige Breite solcher Disziplinen wie Soziologie oder Erziehungswissenschaft gefährden. Wie sich das Verhältnis zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik künftig weiter gestalten wird, ist deshalb mehr denn je eine offene Frage.

Kooperationen unter dem Aspekt handlungs- und problemorientierter Wissenschaften

Ambivalente Entwicklungen durch Profilierung und Ökonomisierung

## Literatur

- Andresen, S. (2005): Einführung in die Jugendforschung. – Darmstadt.
- Beutel, W./Fauser, P. (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. – Schwalbach/Ts.
- Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. – Weinheim/München.
- Dudek, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. – Opladen.
- Flitner, A. (1963): Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. – Heidelberg.
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. – Weinheim/Basel.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: *dies.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 11-40.
- Lange, H. (2001): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In: *Tillmann, K. J./Vollstädt, W.* (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. – Opladen, S. 191-206.
- Maaz, K./Hausen, C./McElvany, W./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 3, S. 299-328.
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. – Bad Heilbrunn.
- Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. – Weinheim/München.
- Schubarth, W. (1999): „Jugendprobleme“ machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: *Timmermann, H./Wessela, E.* (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. – Opladen, S. 81-94.
- Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen – Empirische Ergebnisse – Praxismodelle. – Neuwied.
- Simsa, Ch./Schubarth, W. (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. – Frankfurt a.M.
- Solga, H./Wagner, S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg. – Wiesbaden, S. 195-221.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: *Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden, S. 189-220.
- Terhart, E. (1986): Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: *Haller, H. D./Meyer, H.* (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. – Stuttgart, S. 63-79.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim/München.
- Tillmann, K.-J./Dederich, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. – Wiesbaden.
- Wiechmann, J. (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 1, S. 95-117.

# JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2008

## 1968 und die neue Restauration

Redaktion: Armin Bernhard und Wolfgang Keim

Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2008  
376 S.

ISBN 978-3-631-59064-5 · br. €-D 32,- / €-A 32,90 / SFR 47,-

Das Buch beschäftigt sich mit den Ansätzen der studentischen Protestbewegung 1968, bilanziert deren Wirkungsgeschichte vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Restaurationstendenzen und arbeitet die Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz der „Ideen von 1968“ heraus. Die Autorinnen und Autoren skizzieren und analysieren Fragestellungen und Themen aus dem Spektrum dieser Ideen, deren tatsächlicher Gehalt im kulturindustriellen Medienbetrieb nur noch in Form des Events vermittelt wird. Andererseits geht es in den Beiträgen des Jahrbuchs aber auch um eine Neubewertung der pädagogischen „Ideen von 1968“ vor dem Hintergrund einer veränderten gesamtgesellschaftlichen Situation, deren neoliberale Direktiven sich gravierend auf Erziehungspraxen und Bildungsgänge auswirken. Nicht eine Verklärung der 1968er-Bewegung steht im Vordergrund der Analysen, sondern die kritische Überprüfung einer Tradition von Denkfiguren, aus denen sich sozialkritische Ansätze der Erziehungswissenschaft in der BRD entwickelt haben.

*Aus dem Inhalt:* 1968 – Politikevent, Kulturrevolution, Modernisierungsschub? · 1968 – Impulse aus der Kritischen Theorie · Gesellschaftskritik und Emanzipation · Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären

# Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft?

*Ulrike Popp*



Ulrike Popp

## **Zusammenfassung**

Die problematische Beziehung zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen „Pädagogik“ und „Soziologie“ wird in der jugendsoziologischen Forschung besonders deutlich. Vor allem von Seiten der Soziologie sind Abgrenzungsbestrebungen erkennbar, die sich gegen die normativen Prämissen der Pädagogik richten und ihr damit den Status einer empirischen Wissenschaft absprechen. In diesem Beitrag wird „Sozialisation“ als integrierende Schlüsselkategorie vorgeschlagen, und es werden konkrete Forschungsbeispiele aus jugendsoziologischen und schulpädagogischen Kontexten genannt, mit denen auch die interdisziplinäre Verwobenheit von soziologisch orientierten Erziehungswissenschaftler(inne)n deutlich wird.

*Schlagnote:* Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, Sozialisation, „Jugend“ aus Sicht von Soziologie und Erziehungswissenschaft, interdisziplinäres Forschungsbeispiel Ganztagschule

## **Socialization Research as an Integrated Perspective in Youth Sociology and Education**

### **Abstract**

The problematical relationship between education and sociology has become abundantly clear in the field of youth sociology research. Especially sociology, as a scientific discipline, tries to distinguish itself from education because sociology disapproves of the normative assumptions of education and therefore denies education the status of an empirical science. In this paper “socialization” is proposed as an integrative key category. Some concrete examples of educational and youth sociological research are presented that clearly show how the interdisciplinary involvement of sociology-oriented educational researchers.

*Keywords:* Education, socialization, “youth” from the perspective of sociology and education, all-day school as an example of interdisciplinary research

Die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung hat für Konzeptgenerierung, theoretische Hintergründe und Forschungsstrategien sowohl auf soziologische als auch auf psychologische Erkenntnisse zurückgegriffen. Damit ergibt sich im Umkehrschluss auch der Sachverhalt, dass unterschiedliche Disziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft) den gleichen Gegenstand (Jugend) beforschen und analysieren. Die mit dieser Reziprozität einher-

Problemstellung

gehenden Prämissen und Implikationen können zum einen als fruchtbringend, herausfordernd interpretiert werden, zum anderen sind sie mit Schwierigkeiten verbunden und bergen mit Sicherheit die Gefahr einer problematischen Verkürzung und Simplifizierung.<sup>1</sup> In einem ersten Schritt halte ich es für notwendig, die problematische Beziehung zwischen Pädagogik und Soziologie zum einen, sowie pädagogischer Soziologie und Soziologie der Erziehung zum anderen zu skizzieren. Es sollen Überlegungen angestellt werden, ob mit dem Paradigma der Sozialisation, einer genuin soziologischen Kategorie, deren Wurzeln bis zu den soziologischen Klassikern zurückreichen, ein Ausweg aus diesem Dilemma gefunden werden kann. Das theoretische Konstrukt und Modell von Sozialisation wurde in den 1980er-Jahren vor allem für die empirische Jugendforschung und die erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht. In einem weiteren Schritt soll beschrieben werden, unter welchem Blickwinkel und mit welchen Fragestellungen in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft „Jugend“ zum Thema gemacht wird. Eine besondere Schlüsselfunktion nehmen in diesem Zusammenhang die Forschungen im Rahmen des „Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung“ und die Forschungs- und Publikationstätigkeiten der Mitglieder aus der Sektion Jugendsoziologie ein. Aus diesem Grund wird in dem Beitrag auch knapp auf die Entwicklung dieser Einrichtungen und vor allem auf die akademische Sozialisation der mit ihnen verbundenen Wissenschaftler/innen eingegangen. Anhand der schulbezogenen Sozialisationsforschung um die Schaffung und Legitimation von Ganztagschulen als „praktischem“ Beispiel soll gezeigt werden, dass soziologische Dimensionen und Anleihen in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Debatte – in mehr oder weniger elaborierter Form – eine wichtige Rolle spielen. Umgekehrt jedoch konnten relativ wenige Belege für eine soziologische Rezeption und „Fruchtbarkeit“ pädagogischer Fragestellungen und Forschungsansätze gefunden werden, was für ein sehr einseitiges Rezeptionsgeschehen spricht. Diese Behauptung wird im Fazit eher konstatiert als begründet.

## 1 Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?

Fehlende begriffliche Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Pädagogik wird mit Erziehungswissenschaft synonym gesetzt. Sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft stehen für die Theorie und Wissenschaft von der Erziehung und Bildung und die Analyse pädagogischer Felder, selbst wenn Erziehungswissenschaft stärker mit dem Anspruch verbunden ist, als erfahrungsorientierte, empirisch-analytische Disziplin Geltung zu beanspruchen (vgl. *Lenzen* 2001, S. 1105). Sehr oft trifft man auch auf den Sprachgebrauch „Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft“. In dem angeführten Beitrag wird von der Geschichte der Erziehungswissenschaft, erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden oder der kritischen Erziehungswissenschaft geschrieben und gleichzeitig die Struktur der Disziplin mit pädagogischen Fachrichtungen beschrieben (Allgemeine Pädagogik, vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik etc.) (vgl. ebd., S. 1108ff.). In einem Lehrbuch zur

„Geschichte der Pädagogik“ wird im Kontext mit der im 20. Jahrhundert entstandenen „Pädagogik als Wissenschaft“ und der zunehmenden empirischen Ausrichtung auch von „Erziehungswissenschaft“ gesprochen (vgl. *Reble* 2002, S. 349), und dieser Begriffswechsel erfolgte ohne weitere Erklärung.

Auch die Internet-Enzyklopädie Wikipedia nimmt keine terminologische Unterscheidung vor, vielmehr werden Pädagogik oder Erziehungswissenschaft als „Bezeichnungen für die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung auseinandersetzt“ (vgl. *Pädagogik* 2009) definiert. Die normativen Implikationen der Pädagogik, und vor allem die geisteswissenschaftliche Tradition in Verbindung mit hermeneutischen Zugängen des Verstehens von Erziehungswirklichkeit, haben auf Sozialwissenschaftler/innen offenbar eine abschreckende Wirkung. So konstatierte *Ronald Hitzler* während der Frühjahrstagung der Sektion „Jugendsoziologie“ in Ludwigsburg 2008, es gäbe keine Einwände zwischen der Zusammenarbeit von empirischer Erziehungswissenschaft und den spezialisierten Sozialwissenschaften, vorausgesetzt, die Erziehungswissenschaft lasse ihre Pädagogik zu Hause. Die der pädagogischen Forschung immanenten Intentionen in Hinblick auf Praxisorientierung, Präventionsabsichten und Handlungsperspektiven verstärken die Skepsis in den Sozialwissenschaften für eine fruchtbringende Kooperation: Mit der Formulierung pädagogischer Absichten und deklarerter Erziehungsziele sei die Pädagogik normativ; Erziehung wird als „Kunst“ betrachtet. Offenbar scheint aus Sicht der Sozialwissenschaften – der von *Heinrich Roth* eingeleiteten rationalen Wende zum Trotz (vgl. *Jungmann/Huber* 2009) – und auch entgegen der Ablösung von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch eine stärkere Orientierung an den Sozialwissenschaften (vgl. *Lenzen* 2001, S. 1117) – die Pädagogik keine empirische Wissenschaft zu sein, und Zweifel an der Objektivität pädagogischer Erkenntnisse zu bestehen.

Diese disziplinäre Grenzziehung provoziert die Frage nach dem reziproken Verhältnis zwischen Pädagogik und empirischer Erziehungswissenschaft. Es müsste zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die feststellbare Brisanz im Verhältnis zwischen Soziologie und Pädagogik der unklaren oder doppeldeutigen begrifflichen Verwendung und den disziplinentypischen Verständnissen geschuldet sein könnte. In der Erziehungswissenschaft selbst, in der institutionellen Zuordnung und im professionellen Selbstverständnis ihrer Vertreter/innen, ist eine eindeutige Zuordnung nicht immer gegeben: Es gibt Fakultäten für Pädagogik und Institute für Erziehungswissenschaft oder entsprechende Umbenennungen (vgl. <http://www.peter-sitzer.de/tag/fakultat-fur-padagogik/>), an denen kindheits- und jugendsoziologische Forschungsvorhaben realisiert und mit Hilfe empirischer Zugänge verfolgt werden. Es gibt Professuren für Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Bildungsforschung, deren Inhaber/innen in ähnlicher Weise erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und -forschung betreiben (vgl. *Mansel* 2009). Die Bezeichnungen der Fakultäten, Institute und Lehrstühle entspringen oft der Tradition der jeweiligen Universität und entsprechen nicht immer der akademischen Sozialisation und Selbstvergewisserung der Betroffenen. Unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen terminologischen Unterscheidung handelt es sich bei der pädagogischen Jugendforschung um erziehungswissenschaftliche Forschung der Jugend. Auch die Sozialisationsfor-

Disziplinäre  
Grenzziehung

schaft hat sich zu einem Teil der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung entwickelt.

1970er- Jahre:  
Etablierung der  
Erziehungswissen-  
schaft als  
erfahrungsbezogene  
Wissenschaft

Die Erziehungswissenschaft etablierte sich in den 1970er-Jahren als erfahrungsbezogene Wissenschaft. Im Gegensatz zur Soziologie, die sich nicht zwangsläufig um eine praktische Erkenntnisverwertung ihrer Forschungsergebnisse kümmert, verfährt die Erziehungswissenschaft auf der Ebene der Ergebnisinterpretation und der Schlussfolgerungen anders: Resultate erziehungswissenschaftlicher Forschung – und das gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – haben ein Anliegen in Hinblick auf Prävention und Intervention, Behebung sozialer Disparitäten, Verbesserung von Bedingungen des Lebens und Aufwachsens. Das bedeutet keineswegs, dass Erziehungswissenschaft „unwissenschaftlich“ ist, denn die Datengewinnung und -auswertung folgt den methodologischen Gütekriterien und Standards des wissenschaftlichen Arbeitens. Auch der Eklektizismusvorwurf an die Adresse der Erziehungswissenschaft ist vielfach der Tatsache geschuldet, dass diese Erkenntnisse der Nachbarwissenschaften mit in ihre Überlegungen und Interpretationen einbezieht, im Sinne einer Verlängerung und Bekräftigung der eigenen Forschungsbefunde.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch als konstruierte Differenz angesehen werden muss, und die Antwort der Autorin an *Roland Hitzler* lautet in diesem Zusammenhang: Auch die (empirische) Erziehungswissenschaft und die im folgenden zu skizzierende Soziologie der Erziehung schleppen ihre Pädagogik mit sich herum und lassen diese nicht immer zu Hause.

## 2 Pädagogische Soziologie oder Soziologie der Erziehung?

Bei der Frage nach dem nicht komplikationsloseren Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie stößt man auf eine allgemein akzeptierte Sprachregelung von Bildungs- und Erziehungssoziologie zum einen, pädagogischer Soziologie zum anderen. Die „Soziologie der Erziehung“ erhebt den Anspruch auf eine wissenschaftlich fundierte Deskription und Analyse von Erziehung und Gesellschaft und auf systematische Theoriebildung. Die Soziologie der Erziehung ist eine „Zweigdisziplin“ der Soziologie, die den pädagogischen Gegenstand mit soziologischen Methoden bearbeitet (vgl. *Brinkmann* 1986, S. 236). „Pädagogische Soziologie“ steht für eine angewandte Wissenschaft, die mit der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Theorien in konkretes pädagogisches Handeln und der berufspraktischen Vorbereitung von Lehrkräften und Erzieher/innen befasst ist (vgl. ebd., S. 24). Auch *Böhnisch* erwähnt diese Unterscheidung: Die Bildungs- und Erziehungssoziologie konzentriert sich auf den Vergesellschaftungsaspekt von Bildung und Erziehung in seinen Vermittlungsformen (d.h. durch Familie, Schule, peer groups, Medien, Beruf und andere Sozialisationsfaktoren). Sie befasst sich darüber hinaus mit Entstehung und Wandel von Erziehungszielen, Familienstrukturen, Bildungsinstitutionen, sozialen Normen und Werten. Die Erziehungs- und Bildungssoziologie als Bindestrich-

Soziologie der  
Erziehung als  
„Zweigdisziplin“ der  
Soziologie

Soziologie ist – anders als die pädagogische Soziologie – an die Logik der Disziplin gebunden und begreift Erziehung als gesellschaftliches Konstrukt in einem soziologischen Sinne (vgl. *Böhnisch* 1996, S. 17ff.). Die pädagogische Soziologie ist anwendungsorientierter, versucht, das soziale Erziehungsgeschehen in pädagogischer Absicht mit soziologischen Konzepten zu strukturieren, und wird von dem Anliegen geleitet, den pädagogischen Bezug sozial zu transformieren und soziologisch zu thematisieren (vgl. ebd., S. 21).

*Brinkmann* problematisiert diese angeblich trennscharfe Abgrenzung pädagogischer und soziologischer Anteile zwischen den Disziplinen und unterstellt dieser Unterscheidung eine proklamatorische, bestenfalls programmatische Absicht. „Die“ Pädagogik sei nicht ausschließlich normativ und geisteswissenschaftlich; andererseits gäbe es nicht „die“ ausschließlich deskriptiv verfahren- de, analytische und prognostizierende Soziologie mit einem an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden orientierten empirischen, statistischen Umgang mit Daten (vgl. *Brinkmann* 1986, S. 24). Für das Nebeneinander der Disziplinen werden Koordinations- und Kooperationsprobleme, disziplintypische Themenkataloge und Problemdefinitionen, aber auch Abschottungstendenzen vermutet – die Letztgenannten gehen von der Soziologie aus. *Brinkmann* hält die Dichotomie zwischen einer empirisch verfahrenen positiven erfahrungswissenschaftlichen Soziologie auf der einen Seite und einer normativ-spekulativen, phänomenologisch-sinndeutenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik für unfruchtbar und Abgrenzungen festschreibend (vgl. ebd., S. 236). Für die hartnäckig sich haltenden Abwehrstrategien wiederum werden Definitionsmonopole, Sicherung von Reputation und Prestige und die Verfolgung des Interesses an „reiner“ wissenschaftlicher Erkenntnis angegeben (vgl. ebd., S. 25). Die „Schnittmenge“ von Pädagogik und Soziologie ist eine Idee geblieben – so das pessimistische Resümee –, ohne Verankerung oder Ausdifferenzierung in hochschul- bzw. forschungsorganisatorischen Strukturen oder disziplinäre Institutionalisierungen (vgl. ebd., S. 218). Mit der Abgrenzung der Disziplinen voneinander wird die Produktion der artifiziellen Trennung von „reiner“ und „angewandter“ Wissenschaft weiter verstärkt, die Distanzziehungen verschärft und Grenzüberschreitungen unmöglich macht.<sup>2</sup>

Trennscharfe  
Abgrenzung  
zwischen den  
Disziplinen fraglich

### 3 „Sozialisation“ – eine „Nahtstelle“ zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie

Das Konzept der Sozialisation, so meine Behauptung, könnte ein „Brückenschlagendes“ Konstrukt sein, das vor allem mit der Zuspitzung auf Jugendforschung die Chance von Grenzüberschreitungen enthält. Dies ergibt sich durch den Sachverhalt, dass pädagogische Soziologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie auf sozialisationstheoretische Annahmen und Argumentationsfiguren angewiesen sind. Das Konzept der Sozialisation erhebt nicht den Anspruch, normativen Implikationen folgen zu müssen und basiert auf anderen disziplinären Traditionen als „Erziehung“. *Dieter Geulen* hat die Genese des Sozialisationsbegriffes rekonstruiert (vgl. *Geulen* 2005). Die wissenschaftlichen Aus-

einandersetzungen um Sachverhalte, die wir heute als „Sozialisation“ bezeichnen, begannen in der Soziologie. *Emile Durkheim* (1858-1917) spielte für die Entwicklung des Sozialisationsbegriffes und die Theoriebildung eine bedeutende Rolle, denn er betonte in seinem 1893 erschienenen Hauptwerk „Über die Teilung der sozialen Arbeit“, Individuen müssten die Zwangsinstantz „Gesellschaft“ verinnerlichen – Gesellschaft und Individuum wären miteinander verbunden und mit dem Wandel der Gesellschaft veränderten sich auch die Bedürfnisse der Individuen (vgl. *Durkheim* 1977, S. 387f.).

„Es ist eine offensichtliche Wahrheit, daß es nichts im sozialen Leben gibt, was nicht im Bewußtsein eines jeden einzelnen ist; nur kommt fast alles, was sich dort vorfindet, von der Gesellschaft“ (vgl. ebd., S. 392).

Komplexer werdende Gesellschaften bilden mit zunehmender Arbeitsteilung auch ein psychisches Leben neuer Art aus. Der Erziehung kommt dabei die Aufgabe zu, das soziale Wesen im Menschen zu schaffen, ihm die gesellschaftlichen Normen ins Bewusstsein einzupflanzen, denn die Gesellschaft kann nur durch die Individuen existieren (vgl. *Geulen* 2005, S. 39f.). Offensichtlich haben sich bereits die soziologischen Klassiker mit der Wechselwirkung von sozialen und personalen Prozessen befasst, die wir heute als Sozialisation bezeichnen. Das Gleiche gilt für die Begründer der deutschen Soziologie an der Schwelle des 19. zum 20. Jahrhunderts: für *Ferdinand Tönnies*´ Beschreibung des sozialen Wandels von Gemeinschaft zu Gesellschaft, für *Max Weber* und seine Idealtypen von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung sowie für die in *Georg Simmels* Werk „Über sociale Differenzierung“ beschriebene Reziprozität, nach der im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung die Individualität des Einzelnen wächst (vgl. *Tönnies* 2004; *Weber* 1972; *Simmel* 2001).

In der (empirischen) Erziehungswissenschaft etablierten sich Sozialisationsbegriff und -forschung im Verlauf der 1970er-Jahre, wobei es namhafte Pädagogen gab, die hier eine Vereinnahmung der Pädagogik durch die Sozialwissenschaften befürchteten. 1980 wurde von *Dieter Geulen* und *Klaus Hurrelmann* im „Handbuch der Sozialisationsforschung“ ein in Phasen und Ebenen gegliedertes begriffliches Verständnis von „Sozialisation“ zur Persönlichkeitsentwicklung, Subjektwerdung und Vergesellschaftung vorgestellt, das von dem Bemühen gekennzeichnet war, zu mehr interdisziplinärer Forschung und Theoriebildung mit den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie anzuregen (vgl. *Geulen/Hurrelmann* 1980). Verdeutlicht wurde in dieser Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, dass Sozialisation zum einen eine genuin soziologische Dimension besitzt, denn Vergesellschaftung, Integration und die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt implizieren einen wesentlichen Teil des begrifflichen Verständnisses. Gleichzeitig führt Sozialisation zu Individuierung, Persönlichkeitsentwicklung und einer aktiven Handlungsfähigkeit des Subjekts, womit ein erziehungswissenschaftlicher Bezug hergestellt ist, aus dem sogar pädagogische Implikationen abgeleitet werden könnten. Von Anfang an wurde dieses Sozialisationsmodell kritisch diskutiert, von den Protagonisten des Begriffes ebenso, wie später von Vertreter/innen des neuen kindheitssoziologischen Paradigmas, der Frauen- und Geschlechterforschung und der Biographieforschung.

Etablierung des Sozialisationsbegriffs im Verlauf der 1920er-Jahre

In den Ende der 1970er-Jahre begonnenen Debatten um eine interdisziplinäre Forschung von Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie übernahm der Sozialisationsbegriff eine Schlüsselfunktion. Eine aussagekräftige Sozialisationstheorie sollte gesellschaftliche Einflüsse und Prozesse der Vergesellschaftung ebenso erklären können wie die Entwicklung der Persönlichkeit – der soziologische Part dieser Verbundidee liegt auf der Hand. Gleichzeitig, so meine These, galt es, der sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung einen Status in der scientific community zu sichern. Das Konzept der Sozialisation erwies sich dafür, trotz immer wieder geäußelter Eklektizismusvorwürfe, als besonders anschlussfähig (vgl. Popp 2002). Im Zuge konkreter sozialisationstheoretisch akzentuierter Forschungsvorhaben (z.B. Jugend und Identität, Jugend und politische Sozialisation oder auch Jugend und Gewalt) wurde der erziehungswissenschaftliche „Part“, der neben soziologischen Analysen in durchaus praxisnahen pädagogischen Handlungsempfehlungen oder Präventionsbemühungen bestand, ebenfalls deutlich. Mit der ausdrücklichen Berücksichtigung der Soziologie in Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung jedoch konnte legitimiert werden, dass die empirische Erziehungswissenschaft – anders als die hermeneutisch verfahrenende geisteswissenschaftliche Pädagogik – weniger normativen und ideellen, als vorrangig wissenschaftlichen Leitideen folgt.

Sozialisation als  
interdisziplinärer  
Schlüsselbegriff

#### 4 Der soziologische und erziehungswissenschaftliche „Blick“ auf Jugend

Die Wissenschaftsdisziplinen Soziologie und Erziehungswissenschaft haben sich – institutionell betrachtet – in der Tat sehr unterschiedlich voneinander entwickelt. Abgrenzungsstrategien bzw. Rezeptionssperren, vor allem von Seiten der Soziologie, wären hier durchaus zu konstatieren, wenn man sich beispielsweise überlegt, welche geringe Rolle das kindheitssoziologische Paradigma spielt. Die neuere kindheitssoziologische Forschung spielt sich disziplinär betrachtet in der Erziehungswissenschaft ab. In der Tat fehlt eine Rezeption und Integration erziehungswissenschaftlicher Befunde innerhalb der Allgemeinen und Speziellen Soziologie. Bestreiten möchte ich jedoch die Behauptung einer Grenzziehung von erziehungswissenschaftlicher und jugendsoziologischer Forschung und dazu eine Gegenthese formulieren: Unter dem Paradigma „Sozialisation“ sind Soziologie und Erziehungswissenschaft miteinander verwoben, und es gibt Beispiele für gelungene Kooperationen und Weiterentwicklungen zwischen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungen um Jugend. Hier muss jedoch einschränkend festgehalten werden, dass die Initiativen der Verschränkung von Soziologie und Erziehungswissenschaft von Seiten der Erziehungswissenschaft forciert wurden und werden. Soziologie und Erziehungswissenschaft sind zum Teil auch über den Habitus und die akademische Sozialisation ihrer/seiner Vertreter/innen miteinander verwoben. Diese „Doppelorientierung“ von Jugendforschung betreibenden Wissenschaftler/innen kommt besonders gut in den Mitgliederlisten des „Zentrums für Kindheits- und Jugend-

forschung“ (ZfKJ), zweifelsohne eine Initiative der Bielefelder Pädagogik, und der Sektion „Jugendsoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zum Ausdruck. Pointiert formuliert: Ein nicht unerheblicher Anteil der gegenwärtigen Jugendforscher/innen und Sozialisationstheoretiker/innen im deutschsprachigen Raum sind Sozialwissenschaftler/innen, die an erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Fakultäten, Hochschulen, Fachbereichen oder Instituten tätig sind und damit institutionell nicht unbedingt der Soziologie angehören. Eine Ausnahme bilden Lehrstühle an soziologischen universitären Einrichtungen, die explizit der Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung zuzuordnen sind, wie z.B. die von *Matthias Grundmann* oder die Professur für Soziologie/Frauenforschung, die mit *Karin Flaake* besetzt war.<sup>3</sup> Auch die vom Juventa-Verlag verlegte Reihe „Jugendforschung“ wurde durch die Arbeiten der Bielefelder Jugendforscher/innen initiiert (vgl. *Mansel* 2009).

#### 4.1 Jugend als Thema und aus der Sicht soziologischer Klassiker

Der Blick auf  
soziologische  
Klassiker

Klassiker wie *Talcott Parsons*, *Shmuel N. Eisenstadt*, *Karl Mannheim* und *Helmut Schelsky* thematisierten Jugend aus einer soziologischen Perspektive, auf die neuere jugendsoziologische Forschungen aufgebaut haben. Was ist das Besondere am soziologischen Blick auf Jugend? Wird zugunsten einer distanziert-analytischen Beschreibung sozialer Tatbestände auf erziehungsrelevante Fragen oder anwendungsbezogene Klärungen verzichtet?

Sh. N. Eisenstadt

*Eisenstadt* wollte erklären, wie Integration in der modernen Gesellschaft erfolgt und entwickelte eine Theorie der Altersgruppen und Altersunterschiede. Auf dem Weg zur Sozialisierung würden auf der Grundlage allgemeiner Prädispositionen spezifische Rollen erlernt. Beziehungen zwischen verschiedenen Altersgruppen und Generationen wären notwendigerweise asymmetrisch (vgl. *Eisenstadt* 1966, S. 18ff.). Von daher fragte er auch nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen zur Entstehung jugendlicher Altersgleicher in modernen, universalistischen Gesellschaften. Es bedürfe des sozialen Wandels und der Modernisierung von Gesellschaften, damit Gruppen jugendlicher Altersgleicher zu einem bedeutsamen Ort der Sozialisation werden könnten. (vgl. ebd., S. 161ff.). *Eisenstadt* benannte und betonte in diesem Zusammenhang auch die bedeutsame Rolle der modernen Erziehungssysteme (Schulsystem, Jugendpflege).

T. Parsons

*Parsons* schrieb in seinem Aufsatz über Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft zunächst erst einmal dezidiert über Werte, Normen und Sozialstruktur der amerikanischen Gesellschaft und betonte Prozesse der sozialen Differenzierung, des sozialen Wandels und die Bedeutung des Leistungsprinzips. Diese Wertvorstellungen hätten Orientierungsprobleme zur Folge und seien mit Schwierigkeiten der persönlichen Anpassung des Individuums an soziale Strukturen verbunden (vgl. *Parsons* 1968, S. 205). Der spezifische Blick auf Jugend konzentrierte sich bei *Parsons* auf die Frage nach der „Stellung“ der Jugend in besagter Gesellschaft, wobei *Parsons* durchaus auch die Bedeutung der Jugendkultur sah und das Dilemma von peer groups zwischen Symmetrie/Unabhängigkeitsbestrebungen gegenüber den Erwachsenennormen zum einen und

Konformitätszwängen und Binnenorientierung zum anderen erkannte (vgl. ebd., S. 216ff.).

*Schelsky* befasste sich mit Fragen des Hineinwachsens der Jugend in die Gesellschaft und vor allem mit dem Generationenverhältnis. Jugend sei kein soziales Gebilde, jedoch eine Verhaltensform, die – in allen Zuständen sozial mitbestimmt – eine soziologische Schicht besitze (vgl. *Schelsky* 1957, S. 13). *Schelsky* beschrieb das Dilemma der Jugend zwischen eigenständiger Lebensphase zum einen und Übergangsphase zum anderen (vgl. ebd., S. 18f.). Eine empirische Frage, die ihn sehr beschäftigte, lautete, welche sozialen Kräfte und Umstände auf den Übergang von der Rolle des Kindes zur Rolle des Erwachsenen einwirkten und das Verhalten der Jugendlichen in unserer Gesellschaft bestimmten (vgl. ebd., S. 21). *Schelsky* suchte damit eine Antwort auf die Frage, was Jugend für die Gesellschaft bedeutet und umgekehrt. Interessant an *Schelskys* Ausführungen ist die Unterscheidung zwischen gesamtgesellschaftlichem und jugendsoziologischem Aspekt. Er folgerte, die gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise der Jugend führe fast unausweichlich zu einer Soziologie der Erziehung oder zu einer soziologischen Erziehungslehre. Die jugendsoziologische Betrachtung hingegen untersuche empirisch und deskriptiv die Einwirkungen des sozialen Systems auf die Jugend. Letztendlich sprach *Schelsky* von dem Verhältnis zweier soziologischer Teildisziplinen – die eine eher verhaltensanalytisch und die andere institutionsanalytisch – und grenzte diese explizit von einer Pädagogik der Jugend ab (vgl. ebd., S. 26ff.).

H. Schelsky

*Karl Mannheim* thematisierte Jugend unter Aspekten sozialen Wandels. Die Kulturschöpfung würde durch neue Kulturträger erfolgen, die einen veränderten Zugang zum akkumulierten Kulturgut hätten und Innovationen in Gang setzen könnten (vgl. *Mannheim* 1970, S. 530). *Mannheim* thematisierte Jugend auch unter Aspekten des Generationenzusammenhangs, der Lagerung einer Generation zurechenbarer Individuen im sozialen Raum und der Generationseinheit (vgl. ebd., S. 526f., 541ff.). Als eine sozialisationstheoretisch bedeutsame auf Persönlichkeitsentwicklung zielende Kategorie kann das Phänomen der „Erlebnisschichtung“ Geltung beanspruchen. *Mannheim* hielt die in der Jugendzeit gesammelten Erfahrungen, die „Jugenderlebnisse“ für prädominant und besonders bestimmend für die weitere Gestaltung der Bewusstseinsgehalte (vgl. ebd., S. 536f.). In einer anderen Arbeit befasste er sich mit dem Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft, jedoch unter soziologischen Fragestellungen. Die von *G. H. Mead* entwickelte Theorie der Persönlichkeit beschrieb er sowohl als Herzstück der Sozialisationstheorie als auch von der Soziologie der Erziehung, und er erachtete die Soziologie zur Klärung des Erziehungsgeschehens als notwendig. *Mannheim* distanzierte sich in diesem Kontext auch von einer rein deskriptiven Sichtweise: „Unsere Untersuchung der sozialen Fundamente der Erziehung darf nicht rein akademisch bleiben, indem wir Fakten um ihrer selbst willen anhäufen“ (*Mannheim/Stewart* 1973, S. 12).

K. Mannheim

Die präsentierten soziologischen Klassiker beschrieben soziale Charakteristiken der Lebensphase Jugend, die auch gegenwärtig Theoriebildung und Forschung beschäftigen: Die Bedeutung der peer groups, das Generationenverhältnis und die Notwendigkeit, Soziologie nicht ohne Erziehung zu denken, sind nach wie vor „große“ Themen der Jugendsoziologie. Offenbar blieben die so-

ziologischen Betrachtungen von *Schelsky* und *Mannheim* nicht nur auf eine analytische Ebene beschränkt, sondern berücksichtigten pädagogische Überlegungen, normative Aspekte und die Frage nach praktischen Handlungskonsequenzen.

## 4.2 Jugend in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung

Es gab auch eine soziologische Sozialisationsforschung, die vorrangig zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren Themen wie „schichtspezifische“ Sozialisation (vgl. *Scheuch/Daheim* 1970; *Kohn* 1981), Sozialstruktur und soziale Milieubildung (vgl. *Hradil* 1989), berufliche Sozialisation (vgl. *Hoff* 1990), Sozialisation und soziale Ungleichheit (vgl. *Bolte* 1988), Sozialisation in der Familie (vgl. *Bertram* 1995) etc. in den Blick nahm. Dieser Sozialisationsforschung fehlte jedoch ein jugendsoziologischer Bezug. In der Erziehungswissenschaft dagegen wurde das Paradigma der Sozialisation theoretisch weiterentwickelt, als Modell für Forschungsvorhaben genutzt und zu einem wichtigen Fundament der Jugendforschung. Diese Entwicklung soll beispielhaft und in Ausschnitten skizziert werden.

Entwicklung des  
Sozialisations-  
konzeptes

Dem in Ebenen und Phasen gegliederten Modell von Sozialisation (vgl. Kap. 3) folgte Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung (vgl. *Hurrelmann* 1983) sowie die Idee von Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Bilder, Selbst- und Fremdwahrnehmungen (vgl. *Mansel* 1999). Die beiden letztgenannten Konzepte von Sozialisation wurden maßgeblich anhand jugendsoziologischer Befunde präzisiert. Das Desintegrationstheorem (vgl. *Heitmeyer* 1995) basiert auf Annahmen des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts, der Individualisierungsthese und Modellen der Lagerung sozialer Milieus. Es handelt sich hier um eine Erklärungsfolie zur Erschließung der Hintergründe von problematischen Sozialisationsprozessen im Jugendalter zwischen nationalistischen Orientierungen und prekären Lebenslagen. Auch das von *Jürgen Zinnecker* in die Diskussion gebrachte Konzept der Selbstsozialisation (vgl. 1996, 2000) wurde maßgeblich in der Kindheits- und Jugendforschung verwendet, vor allem in Forschungsvorhaben zu peer-group-Sozialisation und Alltagskonstruktionen. In diesem Kontext erfuhr das Ebenen- und Phasenmodell der Sozialisation eine massive Kritik und Zurückweisung als „funktionalistisch“ und an Produkten von Entwicklungsverläufen orientiert.<sup>4</sup> *Matthias Grundmann* behauptete 2004 einen gemeinsamen thematischen Kern von Sozialisationstheorie und Jugendforschung: Die Notwendigkeit der Integration in bestehende gesellschaftliche Strukturen, die kulturelle Vermittlung von Leitbildern sowie die Thematisierung des Generationenverhältnisses stellen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Jugend wichtige Zugänge dar. Gleichzeitig bieten Sozialisationstheorien der Jugendforschung Erklärungshintergründe für Persönlichkeitsentwicklung und Subjektwerdung, für die gesellschaftliche Organisation sozialer Beziehungen und für Kulturen des Zusammenlebens unter Altersgleichen. Die Verknüpfung von Aspekten jugendlicher Persönlichkeitsfindung mit spezifischen Gesellungsformen und Lebensstilen He-

ranwachsender stellt eine besondere Herausforderung für Sozialisationstheorien dar (vgl. ebd., S. 18ff.).

Mit der Etablierung der Sozialisationsforschung wurde die „Lebensphase Jugend“ schnell zu einem bedeutsamen empirischen Forschungsgebiet. Vor 25 Jahren fanden sich Wissenschaftler/innen der Universität Bielefeld mit einem Interesse an der Jugendforschung zusammen und versuchten, diese zu profilieren und zu etablieren. An der Universität Bielefeld ging das „Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung“ 1990 aus dem Forschungsschwerpunkt „Jugendforschung“ der Fakultät für Pädagogik hervor, erhielt regen Zulauf von Wissenschaftler/innen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie und entwickelte sich zu einem interdisziplinären Diskussions- und Forschungszusammenhang. 1986 etablierte sich der Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“.<sup>5</sup> In vielen Teilprojekten aus Soziologie, Psychologie, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften spielten sozialisationstheoretisch relevante Konzepte eine bedeutsame Rolle, wie z.B. die Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen im Jugendalter, die Konsequenzen ausbleibender Anerkennung, Ansätze zur sozialen Ungleichheit und abweichendem Verhalten, Annahmen über psychosoziale und emotionale Befindlichkeitsstörungen, Sozialisation und Risikoverhalten im Jugendalter, Stressmanagement, Formen der Belastungsregulation und Copingstrategien, die jugendsoziologische Bedeutung von peer groups und Netzwerken etc. – die Auflistung ließe sich fortsetzen. In allen Teilprojekten des Sonderforschungsbereiches zeigte sich, dass sozialisationstheoretisch akzentuierte Forschungen fast immer mit pädagogischen, normativen Perspektiven (z.B. bei Projekten zur politischen Bildung, Studien zu Rechtsextremismus und Nationalismus im Jugendalter) oder mit Präventionsmöglichkeiten verknüpft wurden (z.B. bei den Forschungen zu Gewalt in Familie und Schule, Armut, Gesundheit im Kindes- und Jugendalter). Unter der Prämisse, nach der Forschung sowohl ein Erkenntnis- als auch ein Verwertungsinteresse besitzt, konzentrierte sich die „Verwertung“ der Befunde dieser interdisziplinären Jugendforschung auch auf die „Verbesserung“ pädagogischer Praxis in und außerhalb von Institutionen. 1996 erfolgte an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld die Gründung des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Aber auch andere Beispiele für erziehungswissenschaftlich orientierte, sozialisationstheoretisch fundierte Jugendforschungen lassen sich nennen, wie etwa die Ausführungen über „Jugend als Bildungsmoratorium“ (vgl. *Zinnecker* 1991). Die vielen Forschungsvorhaben und daraus erwachsenen Publikationen belegen eindrucksvoll, dass jugendsoziologische Ansätze unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive für pädagogische Anliegen genutzt wurden (vgl. *Mansel/Hurrelmann* 2003).

Entwicklung der  
Sozialisations-  
forschung

## 5 Schulbezogene Sozialisationsforschung zwischen Soziologie und Pädagogik?

Auch in der schulbezogenen Sozialisationsforschung wurden soziologische Theorien rezipiert, reformuliert und zur Erklärung und Begründung entspre-

chender Forschungsvorhaben herangezogen. Die gegenwärtige Diskussion, Theoriebildung und Forschung zu Ganztagschulen und schulischer Tagesbetreuung greifen auf Befunde jugend- und familiensoziologischer Forschung zurück. Besonders gut lässt sich das an den Begründungen für den Ausbau der Ganztagschule und den Argumenten für die gebundene Ganztagschule erkennen. Die folgende Tabelle stellt genuin (schul)pädagogische und soziologische Begründungen nebeneinander dar, um auf die Verwobenheit der Argumentationsfiguren anhand des schulpädagogischen Forschungs- und Praxisbereiches „Ganztagschule“ zu verweisen.

*Tabelle 1:* Begründungen zum Ausbau und Argumente für gebundene Ganztagschulen

<b>Pädagogische Argumente</b>	<b>Soziologische Argumentationsfiguren</b>
Sozialer Wandel Familie	Familiensoziologie: Auflösung der „klassischen“ Funktionen von Familie
Bessere Vereinbarkeit Beruf/Familie; Erwerbstätigkeit der Mütter	Geschlechterverhältnisse im Umbruch
Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg; Abbau von Selektionshürden	Theorien sozialer Ungleichheit
keine Schule mit kompensatorischem Charakter	Labeling-approach; soziale Stigmatisierung
Soziales Lernen; Gewaltprävention	Sozialisatorische Bedeutung von peer groups; Anerkennung; Desintegration

Ein zentrales pädagogisches Argument basiert auf familiensoziologischen und demografischen Erkenntnissen: Ganztagschule wird als „zeitgemäße“ bildungspolitische Reaktion auf sozialen Wandel der Familie beschrieben und als „Antwort“ auf den demografischen Wandel unserer Gesellschaft: die sinkende Anzahl der Kinder, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, das „Älterwerden“ der Gesellschaft und die veränderten Geschlechterverhältnisse. An soziologischen Argumentationsfiguren fließen hier Annahmen über das Brüchigwerden der „klassischen“ Funktionen von Ehe und Familie aus funktionalistischer und differenzierungstheoretischer Sicht mit ein (vgl. *Nave-Herz* 2004). Der Ganztagschule wird nicht nur eine familienergänzende Funktion zugesprochen, sondern im 12. Kinder- und Jugendbericht wird eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gefordert und die Stärkung des Bewusstseins nach einer öffentlichen Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“ (vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 2005, S. 39).

Ganztagschulen schaffen bessere Bedingungen für die Partizipation von Müttern am Erwerbsleben und sie ermöglichen Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie – auch geschlechtersoziologische Annahmen spielen in den pädagogischen Argumentationsweisen eine Rolle: Kritik an geschlechtlichen Asymmetrien, der Muttermythos als soziale Konstruktion, Konflikte in Partnerschaften, das Ernährermodell im Abseits, Zwei-Erwerbstätigenfamilien etc. sind in diesem Kontext zu nennen (vgl. z.B. *Becker-Schmidt* 1989; *Koppetsch/Burkart* 1999; *Leitner/Ostner/Schratzestaller* 2004). Argumentiert wird auch demografisch und bevölkerungspolitisch mit Zusammenhängen zwischen

der Schaffung von Angeboten öffentlicher Ganztagsbildung und -betreuung zum einen, der Förderung weiblicher Erwerbstätigkeit zum andern und der Höhe der Geburtenrate in den europäischen Ländern zum dritten.

Der Abbau sozialer Selektionshürden, die Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit und das Aufbrechen des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg sind zentrale schulpädagogische Argumente zur Forderung gebundener Ganztagschulen, basierend auf soziologischen Erkenntnissen aus Theorien zur sozialen Ungleichheit (vgl. z.B. *Bourdieu* 2001). Bildungstheoretiker/innen und -forscher/innen wehren sich gegen die soziale Stigmatisierung der Ganztagschule, die keinesfalls zum Angebot für ausschließlich leistungsschwache und/oder verhaltensbeeinträchtigte Schüler/innen, Kinder von Alleinerziehenden und berufstätigen Eltern oder für Kinder mit Migrationshintergrund werden dürfe. Eine Ganztagschule als „Defizitschule“ mit kompensatorischem Charakter wird abgelehnt. In diesen Begründungen kommen soziologische Argumentationsfiguren aus interaktionistischen Theorien zum Vorschein.

Aus kindheits- und jugendsoziologischen Forschungen stammen auch einige Begründungen zur Schaffung von mehr ganztägigen Betreuungsangeboten. Die Ganztagschuldebatte orientiert sich etwa an Befunden aus repräsentativen Jugendstudien, die bereits seit den 1980er-Jahren auf die zunehmende Bedeutung von peer groups und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden verweisen: die gewachsene Bedeutung der Freizeitgestaltung mit Freund/innen und Mitschüler/innen innerhalb wie außerhalb der Schule, die Entwicklung einer kindgerechten Lernkultur durch einen rhythmisierten Tagesablauf sowie die Notwendigkeit sozialen Lernens, Gewaltprävention und Persönlichkeitsstärkung (vgl. *Holtappels u.a.* 2008; *Priß u.a.* 2009; *Popp* 2009). Vorhandensein und Wahrnehmung von Akzeptanz und Anerkennung durch Lehrpersonen zum einen, Wertschätzung, Integration und gute Freunde in der Klasse oder in der Schule zum anderen, entfalten eine gewaltpräventive Wirkung (vgl. *Tillmann u.a.* 1999). Mit solchen Befunden werden Erkenntnisse aus soziologischen und sozialphilosophischen Theorietraditionen hinzugezogen, wie etwa das Anerkennungstheorem (vgl. *Honneth* 2001) oder das schon erwähnte Sozialisationsmodell der Desintegration (vgl. *Heitmeyer* 1995). Man mag einwenden, dass die genannten soziologischen Argumentationsfiguren nicht in elaborierter und angemessener theoretischer Breite für die schulische Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht wurden, sondern eher eklektisch in „passenden Versatzstücken“. Feststellbar ist jedoch ein von Seiten der Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Jugend- und Sozialisationsforschung initiiertes Bemühen um die Integration soziologischer Erkenntnisse in Forschung und Ergebnisinterpretation.

## 6 Fazit: Die Einseitigkeit der Rezeption

Die Jugendsoziologie und ihre Vertreter/innen sowie Sozialisationsstheoretiker/innen und -forscher/innen sind im deutschsprachigen Raum erziehungswissenschaftlich orientiert. Das betrifft sowohl ihre institutionelle Zuordnung als

auch die dominanten Arbeits- und Forschungsschwerpunkte. Für Forschung und Theoriebildung innerhalb der Soziologie scheinen jugendsoziologische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse gegenwärtig kaum eine Bedeutung zu haben. Eine ältere Studie mag hier einen Ausnahmestatus besitzen: 1975 erschien die in der Tradition der Kritischen Theorie stehende soziologische Arbeit von *Rainer Döbert* und *Gertrud Nunner-Winkler* – beide waren Mitarbeitende von *Jürgen Habermas* – zu „Adoleszenzkrise und Identitätsbildung“ (vgl. 1982). Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine interdisziplinäre, Theorien verbindende Studie, die Sozialisationsprozesse, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung im Jugendalter aus einer dezidiert soziologischen Perspektive – unter Anleihen aus Psychoanalyse und Theorie der moralischen Urteilsfähigkeit – zum Thema gemacht hat. Diese Publikation wurde sowohl in der Soziologie als auch in der Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert. Ansonsten muss von einem einseitigen Rezeptionsgeschehen ausgegangen werden: Theoretische Impulse der Soziologie fließen in die erziehungswissenschaftliche Forschung und werden dort verwertet – nicht umgekehrt (vgl. dazu auch den Beitrag von *Albert Scherr* in diesem Heft).

Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung avancierten vor allem unter Berücksichtigung jugendsoziologischer Fragestellungen zu einem breiten Theorie- und Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft, wobei mit dem Paradigma der Sozialisation, wie gezeigt wurde, schon seit den 1970er-Jahren die Idee von Forschung und Theoriebildung unter einer gesuchten interdisziplinären, transdisziplinären Perspektive bestimmend war. Sozialisation kann somit – trotz vielfacher Kritik – als grenzüberschreitendes Konstrukt Geltung beanspruchen. Das spezifische Profil der jugendsoziologischen Forschung im Medium von Sozialisation ist vor allem eines, das als Errungenschaft der Erziehungswissenschaft Geltung beanspruchen kann, und auf das die Erziehungswissenschaft als Disziplin durchaus stolz sein dürfte. Ein wichtiges Ziel des vorliegenden Beitrags besteht auch darin, disziplinär und professionell unterschiedlich „verortete“ Leser/innen nachdenklich zurückzulassen und zu einer weiterführenden Diskussion anzuregen.

## Anmerkungen

- 1 Sowohl das herausfordernde Spannungsverhältnis als auch die damit verbundenen Gefahren ergeben sich mit Sicherheit auch bei den zum Teil sehr disziplinspezifischen methodologischen Prämissen und forschungsmethodischen Orientierungen. Dieser Problemaufriss wird in dem Beitrag jedoch nicht weiter verfolgt. Genauso wenig, wie die historisch gewachsene und institutionelle Zuschreibung der Disziplinen.
- 2 Als weiteres Beispiel für die disziplinäre Unterscheidung von „pädagogischer Soziologie“ und „Soziologie der Erziehung“ kann die 1998 erfolgte Umbenennung der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“ in „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“ angeführt werden. Als Begründung wurde das wachsende Interesse für eine stärkere Berücksichtigung von Themenbereichen der angelsächsischen „Sociology of Education“ sowie nach Bildungssystemanalysen und Beiträgen der kritischen Erziehungswissenschaft genannt (vgl. *Sertl* 2002, S. 8f.), obgleich diese Ausrichtung so dezidiert nicht erfolgte. Die Namensänderung könnte jedoch auch der Intention geschuldet sein, „Sozialisation“ in den disziplinären Kontext der Soziologie zu stellen.
- 3 Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass „Sozialisation“ in der Soziologie eine Rolle spielt und inhaltlicher Bestandteil von Bachelor- oder Masterstudien ist. Auch am Deut-

- schen Jugendinstitut, am Institut für Schulentwicklungsforschung oder in interdisziplinären Zentren für Frauen- und Geschlechterforschung/Gender Studies sind Soziolog/innen tätig, die sich mit theoretischen und empirischen Fragestellungen von Sozialisation befassen. Jedoch existieren die Jugendsoziologie oder eine sozialisationstheoretisch akzentuierte Jugendforschung nicht als Forschungsschwerpunkte innerhalb der Soziologie.
- 4 Zwischen 2002 und 2006 kam es auch im Rahmen (de)konstruktivistischer Geschlechtertheorien zu einer Grundsatzkritik am Konzept der Sozialisation, das zum Teil zu einer problematischen Tabuisierung sozialisationstheoretischer Fragestellungen bei Analysen von Geschlechterverhältnissen führte (vgl. *Maihofer* 2002). In einer daran anschließenden Diskussion um das Verhältnis von Sozialisation und Geschlecht wurde jedoch die Verabschiedung der Geschlechterforschung von der Sozialisationsforschung nicht als opportun erachtet (vgl. *Bilden/Dausien* 2006).
  - 5 Besagter Sonderforschungsbereich lief Ende 1997 aus. Aus Platzgründen können nicht alle Forschungsschwerpunkte des SFB 227 angeführt werden. Ein guter Überblick zu den Themenbereichen findet sich auf der Forschungs-Website des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung (vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/zkjf/forschung.html>) und in der von *Jürgen Mansel* 2009 verfassten Tagungsbeschreibung „25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld“ (in diesem Heft).

## Literatur

- Becker-Schmidt, R.* (1989): Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In: *Beer, U.* (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik (2. Aufl.). – Bielefeld, S. 213-266.
- Bertram, H.* (1995): Das Individuum und seine Familie (DJI-Familiensurvey Bd. 4). – Opladen.
- Bilden, H./Dausien, B.* (2006): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte – Opladen/Farmington Hills.
- Böhmisch, L.* (1996): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. – Weinheim/München.
- Bolte, K. M.* (1988): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland (6. Aufl.). – Opladen.
- Bourdieu, P.* (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. – Hamburg.
- Brinkmann, W.* (1986): Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung. – Würzburg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfsfj/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Zwölfter-kjb.property=pdf.pdf> (30. 11. 2008).
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.* (1982): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften (3. Aufl.). – Frankfurt.
- Durkheim, E.* (1977): Über die Teilung der sozialen Arbeit (Originalausgabe 1930). – Frankfurt.
- Eisenstadt, Sh. N.* (1966): Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur (Originalausgabe 1956). – München.
- Geulen, D.* (2005): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. – Weinheim/München.
- Geulen, D./Hurrelmann, K.* (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. – Weinheim, S. 51-67.
- Grundmann, M.* (2004): Aspekte einer sozialisationstheoretischen Fundierung der Jugendforschung. In: *Hoffmann, D./Merkens, H.* (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. – Weinheim/München, S. 17-34.

- Heitmeyer, W. u.a.* (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. – Weinheim/München.
- Hoff, E. H.* (Hrsg.) (1990): Die doppelte Sozialisation Erwachsener: zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. – München.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L.* (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. – Weinheim/München.
- Honneth, A.* (2001): Rassismus als Wahrnehmungsdeformation. *Neue Rundschau*, 112, 3, S. 159-165.
- Hradil, S.* (1989): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus (2. Aufl.). – Opladen.
- Hurrelmann, K.* (1983): Das Modell des produktiv-realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 1, S. 91-103.
- Jungmann, W./Huber, K.* (Hrsg.) (2009): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. – Weinheim/München.
- Kohn, M.* (1981): Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. – Stuttgart.
- Koppetsch, C./Burkart, G.* (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvvergleich. – Konstanz.
- Leitner, S./Ostner, I./Schratzstaller, M.* (Hrsg.) (2004): Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch. Was kommt nach dem Ernährermodell? – Wiesbaden.
- Lenzen, D.* (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2 Jugend-Zeugnis (6. Aufl.). – Reinbek.
- Maihofer, A.* (2002): Geschlecht und Sozialisation. *Erwägen, Wissen, Ethik* 13, 1, S. 13-26.
- Mannheim, K.* (1970): Das Problem der Generationen. In: *ders.: Wissenssoziologie* (2. Aufl.). – Neuwied, S. 509-565.
- Mannheim, K./Stewart, W.A.C.* (1973): Einführung in die Soziologie der Erziehung (Originalausgabe 1962). – Düsseldorf.
- Mansel, J.* (1999): Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Realität, Deutungen und konstruierten Bildern. In: *Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P.* (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. – Opladen, S. 43-57.
- Mansel, J.* (2009): 25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld. *Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 3 [in diesem Heft].
- Mansel, J./Hurrelmann, K.* (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: *Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. – Weinheim/München, S. 75-90.
- Nave-Herz, R.* (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. – Weinheim/München.
- Pädagogik* (2009): <http://wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogik>, Stand: 21. 02. 2009.
- Parsons, T.* (1968): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: *ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit* (Originalausgabe 1964). – Frankfurt a.M.
- Popp, U.* (2002): „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 6, S. 898-917.
- Popp, U.* (2009): Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. In: *Die Ganztagschule*, 49, 1, S. 5-23.
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M.* (Hrsg.) (2009): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. – Weinheim/München.
- Reble, A.* (2002): Geschichte der Pädagogik (20. Aufl.). – Stuttgart.
- Schelsky, H.* (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. – Düsseldorf/Köln.
- Scheuch, E. K./Daheim, H.* (1970): Sozialprestige und soziale Schichtung. In: *Glass, D. V./König, R.* (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. *KZfSS Sonderheft* 5. – Köln, S. 65-103.
- Sertl, M.* (2002): Grundlinien einer Soziologie der Schule. *ÖFEB-Newsletter*, 2, 1, S. 4-17.

- Simmel, G.* (2001): Über soziale Differenzierung. In: *Simmel, G.*: Aufsätze 1887-1890 (hrsg. von Heinz-Jürgen Dahme; 2. Aufl.) – Frankfurt a.M.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U.* (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim/München.
- Tönnies, F.* (2004): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie (Erstausgabe 1887). – Darmstadt.
- Weber, M.* (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (Erstausgabe 1921). – Tübingen.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim/München, S. 9-24.
- Zinnecker, J.* (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? In: *Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U.* (Hrsg.): Kinder und Kindheit. – Weinheim/München, S. 31-54.
- Zinnecker, J.* (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 3, S. 272-290.

## Kindheit und Jugend

Budrich  
UniPress

**KATRIN FAUSER**

### **Gemeinschaft aus Sicht von Jugendlichen**

Eine empirische Untersuchung über die Rolle von Gemeinschaft für das Nutzungsverhalten von Jugendlichen in einem Jugendverband

2008. 216 S. Kt. 22,00 € (D),  
22,70 € (A), 39,00 SFr  
ISBN 978-3-940755-19-3

**JOHANNA FLEISCHHAUER**

### **Von Krieg betroffene Kinder**

Eine vernachlässigte Dimension von Friedenskonsolidierung  
Eine Untersuchung psychosozialer Intervention für Kinder während und nach bewaffneten Konflikten am Beispiel Eritreas

2008. 400 S. Kt. 39,90 € (D),  
41,10 € (A), 67,00 SFr  
ISBN 978-3-940755-11-7

**ALEXANDRA FLÜGEL**

### **„Kinder können das auch schon mal wissen...“**

Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse

2009. 343 S. Kt. 33,00 € (D),  
34,00 € (A), 56,50 SFr  
ISBN 978-3-940755-09-4



**ULLRICH GINTZEL U.A.**  
**Kinderarmut und kommunale**

### **Handlungsoptionen**

2008. 187 S. Kt.  
19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr  
ISBN 978-3-940755-23-0

**RAHIM HAJJI**

### **Sozialisationsprozesse in Familien mit marokkanischem Migrationshintergrund**

2009. 242 S. Kt. 24,90 € (D),  
25,60 € (A), 44,00 SFr  
ISBN 978-3-940755-26-1

**TIM ROHRMANN**

### **Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit**

Forschung und Praxis im Dialog  
2008. 426 S. Kt. 42,00 € (D),  
43,20 € (A), 71,00 SFr  
ISBN 978-3-940755-14-8

**CAROLINE ROTH-EBNER**

### **Identitäten aus der Starfabrik**

Jugendliche Aneignung der crossmedialen Inszenierung ‚Starmania‘  
2008. 211 S. Kt. 22,00 € (D),  
22,70 € (A), 39,00 SFr  
ISBN 978-3-940755-10-0

**Budrich UniPress Ltd.**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen-Opladen. Germany. ph +49.2171.344.694.  
fx +49.2171.344.693. buch@budrich-unipress.de – www.budrich-unipress.de  
Geschäftsführerin: Barbara Budrich. HRB 61516. Gerichtsstand: Amtsgericht Köln

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)**

# Jugend zwischen aktiver Gestaltung und struktureller Beschränkung – Perspektiven einer verstärkten interdisziplinären Verständigung

*Barbara Stauber und Christine Riegel*



Barbara Stauber



Christine Riegel

## **Zusammenfassung**

Dieser Artikel setzt sich mit den Chancen, Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinärer Verständigungen in der Jugendforschung auseinander und arbeitet dabei zum einen den Beitrag der einzelnen Disziplinen, zum anderen das Potential einer transdisziplinären Perspektive heraus. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer für die Jugendforschung notwendigen Verhältnisbestimmung von Gesellschaft und Subjekt bzw. von Struktur und Handeln – einem Spannungsfeld, das für alle mit Jugendthemen befassten wissenschaftlichen Perspektiven bedeutsam ist. In einem ersten Schritt werden Annäherungen an eine Verhältnisbestimmung von Subjekt und Gesellschaft in der Jugendforschung vorgenommen, in einem zweiten Schritt wird Jugendforschung als interdisziplinäres Projekt ausgewiesen, um in einem dritten Schritt in theoretischer wie methodologischer Perspektive nach dem Potential einer transdisziplinär angelegten Jugendforschung zu fragen.

*Schlagworte:* Jugendforschung, Interdisziplinarität, Verhältnis Subjekt und Gesellschaft

## **Youth between Agency and Structural Constraint – Perspectives of a Interdisciplinary Exchange**

### **Abstract**

This paper discusses the chances, options and limitations of interdisciplinary exchange in youth research. It elaborates the contribution of individual disciplines concerned with youth topics and the potential of a transdisciplinary perspective. This is done with a view to clarifying the relationship between society and the individual and structure and agency, which – also due to the ambivalences and tensions of this relationship – is necessary for all research on youth topics. In a first step of argumentation we therefore try to shed light on this relationship between society and the individual with regard to youth research; in a second step, we characterize youth research as an interdisciplinary project; and in the third step we finally consider the theoretical as well as methodological potential of a transdisciplinary youth research.

*Keywords:* Youth research, interdisciplinarity, relationship between the individual and society

Jugendforschung ist ein inzwischen etabliertes und anerkanntes Feld, das in den Sozial- und Geisteswissenschaften einen bedeutsamen Themenschwerpunkt darstellt. Ihre Geschichte umfassend zu schreiben, wäre „ein wahrhaft enzyklopädi-

Ambivalentes  
Verhältnis von  
Jugendforschung,  
Politik und Praxis

sches Unternehmen“ (*Grunert/Krüger* 2000, S. 181). Anders als in anderen sozialwissenschaftlichen Bereichen besteht von Seiten der Gesellschaft, der Politik, der Medien und auch der pädagogischen Praxis eine vergleichsweise große Nachfrage. So erfährt die Jugendforschung, je nach konjunkturellem Trend, zu unterschiedlichen Themen (Jugendgewalt, Rauschtrinken, Medienkonsum, um nur einige aktuelle Themen zu nennen) eine starke, wenn auch manchmal zweifelhafte Resonanz. Das Verhältnis zwischen Jugendforschung, Politik und (pädagogischer) Praxis bleibt ambivalent (*Held* 1994, S. 220ff.) – u.a. auch deshalb, weil sie dann, ‚wenn’s brennt‘, eine schnelle Antwort auf komplexe Problemlagen geben soll.

So verbreitet Jugendforschung ist, so vielfältig ist auch ihre Gestalt. Somit kann weder inhaltlich, noch theoretisch und methodologisch, noch im Hinblick auf Forschungskontext oder Erkenntnisinteresse von einem einheitlichen Forschungszweig gesprochen werden. Vertreter/innen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen bearbeiten das Feld, genauso wie verschiedene disziplinäre Zugänge und Perspektiven nicht nur historisch, sondern auch aktuell die Jugendforschung prägen, unter ihnen insbesondere die Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Psychologie, die Politikwissenschaft, die Kulturwissenschaften.

Heterogenität von  
Jugendforschung als  
Ressource oder als  
Hinweis auf fragile  
theoretische  
Fundierung?

Diese Heterogenität des Felds ist keine fraglose Ressource, vielmehr wird sie innerhalb der Jugendforschung durchaus kontrovers diskutiert. Die Diversität von Theoriebezügen wird kritisch betrachtet und eine Zersplitterung in Theorieschulen konstatiert, mit der „Folge, dass ein konsensuelles theoretisches Fundament auch in der Jugendforschung nicht verfügbar“ sei (*Scherr/Griese/Mansel* 2003, S. 8). Diese Kritik verbindet sich mit dem Vorwurf einer mangelnden theoretischen Fundierung von Jugendstudien (vgl. dazu die Beiträge im Band von *Mansel/Griese/Scherr* 2003) und einer nur oberflächlichen, allenfalls additiven Bezugnahme aufeinander (vgl. den Beitrag von *Albert Scherr* in diesem Heft). Zudem finden immer wieder, trotz der interdisziplinären Anlage von Jugendforschung (vgl. *Griese/Mansel* 2003) disziplinäre Abgrenzungen statt, gerade auch wieder in jüngster Zeit. Mit polarisierenden Gegenüberstellungen sind teilweise stereotype Zuschreibungen an die jeweilige Disziplin verbunden. So ist die Gegenüberstellung einer im Grundsatz normativen pädagogischen Jugendforschung einerseits und einer wertneutralen soziologischen Jugendforschung andererseits, wie unlängst von *Hitzler* (2008) vorgenommen, eine starke Verkürzung, die den jeweiligen fachlichen Diskursen kaum Rechnung trägt. Sie kann allerdings genutzt werden als provokanter Anstoß zur kritischen (Selbst-)Reflexion auf disziplinäre Ausrichtungen und Gegenstandsbestimmungen von Jugendforschung, auf eine damit einhergehende disziplinäre und institutionelle Ordnungspraxis, sowie auf Ein- und Ausgrenzungsprozesse im Kontext einer prekären Forschungs- und Hochschulsituation. Und: sie kann Anlass sein für eine reflektierende, bewusste (inter-)disziplinäre Diskussion (vgl. die Beiträge in diesem Heft).

Disziplinäre Abgrenzung  
als Anlass für  
(inter-)disziplinäre  
Reflexion

In diesem Artikel möchten wir uns mit den Chancen, Möglichkeiten und Grenzen interdisziplinärer Verständigung in der Jugendforschung auseinandersetzen und dabei zum einen den Beitrag der einzelnen Disziplinen, zum anderen das Potential einer transdisziplinären Perspektive herausarbeiten. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer für die Jugendforschung notwendigen Verhältnisbestimmung von Gesellschaft und Subjekt bzw. von Struktur und Handeln – einem

Spannungsfeld, das für alle mit Jugendthemen befassten wissenschaftlichen Perspektiven bedeutsam ist. Wir wollen also

- in einem ersten Schritt verschiedene Annäherungen an eine Verhältnisbestimmung von Subjekt und Gesellschaft in der Jugendforschung vornehmen,
- in einem zweiten Schritt Jugendforschung als interdisziplinäres Projekt ausweisen,
- um dann in einem letzten Schritt in theoretischer wie methodologischer Perspektive nach dem Potential einer inter- oder besser: transdisziplinär angelegten Jugendforschung zu fragen.

Dabei gehen wir mit *Donna Haraway* (1995) davon aus, dass sich Forschungs- und Erkenntnisinteressen immer aus einer bestimmten sozialen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Position heraus entfalten, und mit *Karl Mannheim's* Wissenssoziologie (1929) davon, dass Wissen und Forschen als soziale Praxis immer als positioniert und standortgebunden zu verstehen ist. So erfolgt unsere Auseinandersetzung mit der Thematik aus der Perspektive zweier Wissenschaftlerinnen, die institutionell in der Erziehungswissenschaft im Bereich Sozialpädagogik verortet sind, über eine mehrdisziplinäre Ausbildung verfügen und mit ihrem Schwerpunkt auf Jugendforschung zahlreiche Bezüge zu Soziologie, Psychologie und Kulturwissenschaften haben – somit ein interdisziplinäres Selbstverständnis umsetzen.

Forschungsperspektiven und Erkenntnisinteressen sind sozial positioniert

## 1 Zum Verhältnis von ‚Subjekt und Gesellschaft‘ – Ansätze in der Jugendforschung

Die Thematisierung dieses Verhältnisses und dessen Bestimmung für die empirische Forschung ist u.E. für die hier eröffnete Diskussion zentral und seine Klärung für alle beteiligten Disziplinen notwendig. Im Bereich der Jugendforschung sind hierzu disziplinübergreifend zwei gegenläufige Tendenzen oder theoretische Ansätze festzustellen: auf der einen Seite eine struktur(über-)betonende problematisierende Perspektive auf die gesellschaftlichen Risiken, denen Jugendliche ausgeliefert sind und die Strukturen, die ihre Lebenslagen determinieren, auf der anderen Seite eine Überhöhung der Subjektperspektive und eine Konzeptionalisierung von Jugend als Bildungssubjekt, als Selbstsozialisator/in, als autonome Gestalter/in von Lebenswelten etc. Hier sind Strömungen zu nennen, die in der einen oder anderen Form auf rational choice zurückgehen, also die Freiheit der Wahl hervorheben und gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen wie auch mitunter subtile Machtverhältnisse zu wenig beleuchten; oder solche, die die Gestaltungsmöglichkeiten und Widerstandspraxen von Jugendlichen überhöhen bzw. überinterpretieren. Im Hinblick auf letzteres kritisierte *Sarah Thornton* (1995) die Arbeiten ihrer Kollegen des Birminghamer CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies): „While youth have celebrated ‘underground’, the academics have venerated ‘subcultures’; where young people have denounced the ‘commercial’, scholars have criticized ‘hegemony’; where one has lamented ‘selling out’, the other has theorized ‘incorporation’. In

Verhältnis Gesellschaft – Subjekt: Strukturdominanz versus Überhöhung des Subjekts?

this way, the Birmingham tradition has both over-politicized youthful leisure and at the same time ignored the subtle relations of power at play within it“ (Thornton 1995/1997, S. 201).

Die beiden Positionen, die Überbetonung der Strukturseite *oder* der subjektiven Gestaltbarkeit, sind jedoch nicht bestimmten disziplinären Wurzeln oder Traditionen geschuldet (vgl. Pohl/Stauber/Walther 2007). Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der soziologischen Jugend(kultur)forschung finden sich vielfältige Arbeiten, die beleuchten, wie voraussetzungsvoll das gestaltende Subjekt im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse ist (vgl. in theoretischer Hinsicht Reckwitz 2008; Held 1994). Dabei sind mit Bezug auf das derzeit stark diskutierte Agency-Konzept (vgl. Homfeld/Schröer/Schweppe 2008; Emirbayer/Mische 1998) nicht nur die dieses Handeln strukturierenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu betrachten, sondern auch die Anforderungen an die jugendlichen Subjekte im Kontext der späten Moderne: diese Anforderungen enthalten nicht nur Chancen und Gestaltungspotentiale, sondern auch Risiken sozialer Ausgrenzungs-, Segmentierungs- und Marginalisierungsprozesse. Ohne jugendliche Handlungsweisen auf Problembewältigung zu reduzieren, können und müssen sie – auch in ihren vielen jugendkulturellen Ausdrucksformen – als subjektive Antworten auf ambivalente Anforderungen unter den Bedingungen riskanter und prekärer Übergänge ins Erwachsensein gelesen werden (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Dass diese Anforderungen inzwischen auch zu einem wichtigen Bestandteil individueller Selbstkonzepte geworden sind, ist als Indiz dafür zu werten, dass Individualisierung – im Sinne einer individuellen Verantwortungsübernahme für gesellschaftliche Risiken, und mithin einer Individualisierung von Scheitern – als gesellschaftliche Anforderung und Mythos von den Individuen übernommen und internalisiert worden ist. Ein bewusstes Einbeziehen gesellschaftlicher Verhältnisse, Strukturen, Normierungen und Diskurse als (potentielle) Ermöglicungen und Behinderungen für die Lebensgestaltung der Jugendlichen unter Berücksichtigung des dialektischen Verhältnisses von Struktur und Handeln wird sowohl in soziologischen als auch in erziehungswissenschaftlichen Forschungen der vergangenen Jahre sehr deutlich. Zu nennen sind hier v.a. Arbeiten aus dem Bereich der Migrations-, Geschlechter-, Biografie-, Rassismusforschung, aber auch die vielfältigen empirischen und theoretischen Beiträge der medien- und kulturpädagogischen Forschung sowie der geschlechterreflexiven und rassismuskritischen Jugendarbeitsforschung.

## 2 Jugendforschung als interdisziplinäres Projekt

Wichtig erscheint uns, daran zu erinnern, dass Jugendforschung per se ein hybrides (wenn damit auch nicht automatisch interdisziplinäres, vgl. Scherr in diesem Heft) Projekt ist. So lassen sich Wechselwirkungen von Impulsen verschiedener Disziplinen rekonstruieren, welche in unterschiedlichen Strömungen unterschiedlich starkes Gewicht bekamen: Eine um die Wende zum 20. Jahrhundert noch stark geisteswissenschaftlich geprägte Pädagogik hat eine dann aufkommende psychologische Strömung beeinflusst (Hall 1904); diese hat ihrer-

Die Agency-Perspektive: Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individueller Bewältigung und Gestaltung im Kontext sozialer Ungleichheiten

Wechselseitige Beeinflussungen zwischen den Disziplinen als Triebkraft für die Entwicklung der Jugendforschung

seits zu höchst einflussreichen empirischen Studien einer pädagogischen Psychologie geführt (Bühler 1921; Muchow/Muchow 1935) und auf pädagogische, aber stark psychologisch bzw. psychoanalytisch beeinflusste Schriften zu den Jugendbewegungen der Weimarer Republik (Spranger 1924; Bernfeld 1931) zurückgewirkt. Eine in der Jugendforschung der Nachkriegszeit bestehende soziologische Dominanz, die sich stark auf die Ansätze der Meinungsforschung bezog, wurde in den 1970er-Jahren durch eine „erziehungswissenschaftliche Wende“ (Grunert/Krüger 2000) zumindest überlagert. Gleichwohl blieben in dieser Zeit die Impulse der Chicago School wirksam: deren erste Generation mit einer Vielzahl von empirischen Studien zur Lebensweise auch von jugendlichen Gruppen (Devianzforschung, Jugendkulturforschung etc.) fand in den 1960er-Jahren – wenn auch methodenkritisch – Wiederhall in den Cultural Studies des Birminghamer CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies), die ihrerseits disziplinübergreifend äußerst bedeutsam wurden für die deutsche Jugendforschung.

In den verschiedenen Retrospektiven und Übersichtsarbeiten zur Geschichte der Jugendforschung, die sich selbst wiederum unterschiedlich positionieren und daher auch unterschiedliche Pointierungen vornehmen (vgl. etwa Griese/Mansel 2003; Merkens o.J.; Reinders o.J.; Ecarius 2009), wird deutlich:

- *Erstens*: die Jugendforschung hat ein starkes interdisziplinäres Potential, aber auch große Schwierigkeiten, dieses fruchtbar werden zu lassen. Mit wenigen Ausnahmen interdisziplinärer Ausrichtungen, z.B. dem sozialökologischen Ansatz von Baacke, der für eine pädagogische Jugendkulturforschung steht, und den Bielefelder Zentrums- und Institutsgründungen der 1980er- und 1990er-Jahre,<sup>1</sup> gewannen immer wieder disziplinär gebundene Trends die Oberhand. Real existierende Bezugnahmen auf jeweils andere Disziplinen wurden disziplinär eingemeindet. Gegenläufig dazu entwickelte sich in den letzten Jahren die Tendenz zur Förderung von Interdisziplinarität durch Forschungsförderungsprogramme der EU oder auch der VW-Stiftung.
- *Zweitens*: Disziplinäre Ausrichtungen und Trends der Jugendforschung sind immer auch in ihrem historischen Kontext zu sehen. So ist es kein Zufall, dass sowohl in der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit als auch nach der ‚Wende‘ bzw. Zusammenführung von DDR und BRD eine Jugendsoziologie gefragt war, die sich auf das Thema der Demokratiefähigkeit konzentrierte, während zuvor in den 1960er- und 1970er-Jahren eher eine klassenanalytisch fundierte und stark von den Cultural Studies beeinflusste Jugendforschung den Diskurs bestimmt hat, und sich im neuen Jahrtausend die Anforderungen globalisierter Wissensgesellschaften in einem Erstarren der empirischen Bildungsforschung spiegeln. Die Kanonisierung bestimmter Jugendforschungsthemen (Ecarius 2009) ist nicht nur eine Frage der Entwicklung wissenschaftsinterner Diskurse, vielmehr sind diese rückgebunden an gesellschaftlich-historische (Diskurs-)Entwicklungen. Dies tritt besonders deutlich dort hervor, wo Jugendforschung Auftragsforschung ist.
- *Drittens* gibt es durchaus metatheoretische Rahmungen wie die Systemtheorie, den symbolischen Interaktionismus, die Wissenssoziologie, die Phänomenologie, die kritische Gesellschafts- bzw. Modernisierungstheorie und

Ambivalenz:  
interdisziplinäres  
Potential und  
disziplinäre  
Vereinnahmungen

Gesellschaftlich-  
historische (Diskurs-)  
Entwicklungen als  
Kontext für die  
Entfaltung und  
Ausrichtung von  
Jugendforschung

Metatheoretische  
Rahmungen

andere, die für die Jugendforschung relevant sind, die jedoch zu wenig in wirklich interdisziplinärer Perspektive fruchtbar gemacht werden (vgl. *Scherr* in diesem Heft).

Methodologische  
(Um-)Orientierungen

– *Viertens* sind die jeweiligen Trends immer auch mit methodologischen (Um-)Orientierungen verbunden. Da diese jedoch zurückverweisen auf bestimmte Theorietraditionen, besteht hier möglicherweise ein starker, theoretisch jedoch noch nicht hinreichend ausgeleuchteter transdisziplinärer Bezugspunkt.<sup>2</sup>

Differenzierte  
Perspektiven

Unbestritten gibt es jeweils unterschiedliche disziplinäre Erkenntnisinteressen und Perspektiven auf das Untersuchungsfeld „Jugend“. Jugendsoziologisch ist der Blick auf das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft – und die Frage nach deren gegenseitiger Beeinflussung – gerichtet, erziehungswissenschaftlich sind neben sozialen Lebenslagen und subjektiven Bewältigungsformen von Jugendlichen auch die Analyse von (institutionellen und informellen) Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche, (sozial-)pädagogische Maßnahmen und Interventionen sowie die Gestaltung von Bildungssettings von Interesse. Erziehungswissenschaft bleibt damit – womöglich stärker als andere – auf Bezüge zu anderen Disziplinen angewiesen (*Tenorth* 2008). Allerdings kann in der Forschungspraxis – nicht nur der erziehungswissenschaftlichen! – kaum von einer jeweils in sich einheitlichen und homogenen disziplinären Ausrichtung von Jugendforschung gesprochen werden. Vielmehr sind trotz unterschiedlicher Konturierungen des Forschungsgegenstands und der Forschungsausrichtungen zahlreiche theoretische und thematische Überschneidungen und Querbezüge festzustellen; ebenfalls finden sich zahlreiche Forschungsteams, die interdisziplinär zusammengesetzt sind, sich als interdisziplinär verstehen, sich aber nicht unbedingt an der Frage der (Inter-)Disziplinarität abarbeiten. Diese de facto Interdisziplinarität kann auch so gelesen werden, dass unter dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit die Integration verschiedener disziplinärer Theorien und Zugänge äußerst fruchtbar ist und es sich also im Hinblick auf die Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft als wenig sinnvoll erweist, ‚Jugend‘ monodisziplinär zu untersuchen.

Die  
erziehungswissenschaftliche oder die  
soziologische  
Jugendforschung  
gibt es nicht –  
integrierte Ansätze  
als Perspektive

Halten wir fest: Es gibt unterschiedliche disziplinspezifische Erkenntnisinteressen, Perspektiven und Schwerpunkte, aber in der konkreten Forschungspraxis auch viele Überschneidungen. So wäre es verkürzt und künstlich vereinheitlichend, von *der* erziehungswissenschaftlichen versus *der* soziologischen Jugendforschung zu sprechen. Dies würde auch Entwicklungsprozesse in der jeweiligen (inter-)disziplinären Forschung übergehen, die nicht ohne Grund stattgefunden haben. Neben der „disziplinimmanenten Heterogenität“ zeigt sich aber auch, wie interdisziplinär anschlussfähig jeweils eher erziehungswissenschaftlich oder soziologisch situierte Arbeiten und Perspektiven sind, die Querbezüge herstellen und fruchtbar machen. Hier sind Arbeiten zu nennen, in denen einander ergänzende Perspektiven – auf Strukturen, soziale Repräsentationen und Subjekte – integrierend zur Anwendung gebracht werden (vgl. *Granto/Schittenhelm* 2004; *Held/Horn/Marvakis* 1996; *Leiprecht* 2001; *Schiffauer u.a.* 2002; *Riegel* 2004). Dies sind Forschungen, in denen nicht nur gesellschaftstheoretische, interaktionstheoretische, diskurskritische und subjekttheore-

tische Perspektiven und Ansätze aus verschiedenen Disziplinen zum Tragen kommen, sondern auch methodologisch kombinierte Forschungsstrategien umgesetzt werden.

Wichtig in diesem Kontext sind auch Ansätze, die von einer selbstkritischen Reflexion auf disziplinäre Konstruktionen von Jugend ausgehen. So hat sich zum Beispiel in der sozialpädagogischen Forschung unter dem Einfluss von feministischen und aktuell von diversitätsbewussten Perspektiven ein selbstkritischer Diskurs entwickelt, der sich der Problematik defizitorientierter Problemgruppenschreibungen bewusst ist und statt dessen Problemlagen von Jugendlichen als soziale und gesellschaftliche Herausforderungen thematisiert (vgl. exemplarisch die kritischen Arbeiten zur Defizitzuschreibung „Landjugend“ *Böhnisch/Funk* 1989, zur Defizitzuschreibung nach Geschlecht die zahlreichen Arbeiten der Mädchen- und Jungenforschung, zur Defizitzuschreibung „Arbeitsmarktbenachteiligte“ *Walther* 2002, zur Defizitzuschreibung „Migrationshintergrund“ *Dannenbeck/Eßer/Lösch* 1999; *Bukow u.a.* 2001; *Held/Leiprecht/Riegel* 1997).

Kritische (Selbst-) Reflexion auf (Defizit-) Zuschreibungen und falsche Vereinheitlichungen

Dies ermöglicht sowohl Thematisierungen von Jugend als in jeder Hinsicht heterogene Gruppe, als auch die Thematisierung von Jugend als Gestalterin von Zukunft außerhalb, aber auch innerhalb von pädagogischen Settings (z.B. *Huber/Kaschuba/Stauber* 2007; *Pohl/Stauber/Walther* 2007) – zum Beispiel als Thematisierung der Art(en) und Weise(n), wie Jugendliche Heimkarrieren leben und in ihre Biographien integrieren (*Finkel* 2004; *Hamberger* 2008) und wie sie Angebote der Jugendarbeit für sich nutzen (*Cloos u.a.* 2007; *Graff* 2004). Und: es ermöglicht eine konsequent mitlaufende selbstreflexive Perspektive auf disziplinäre Konstruktionen. Wo es diesbezüglich im Kontext der Erziehungswissenschaft um kolonisierende Aspekte z.B. der Jugend(kultur)arbeit auf ihre eigene Praxis oder um die Einsichten einer kritischen Adressat/innenforschung geht (*Bitzan/Bolay/Thiersch* 2006), müssen sich auch andere Disziplinen gelegentlich ihrer möglichen Blickeintrübungen (selbst-)reflexiv vergewissern, und seien es nur solche, die sich aus dem eigenen (Erwachsenen-)Standpunkt im Blick auf Jugendliche ergeben.

Thematisierung von Jugend als heterogene, uneinheitliche Gruppe

### 3 Eine transdisziplinäre Perspektive auf Jugend

Die Möglichkeiten eines interdisziplinären Dialogs und die Potentiale einer *transdisziplinären Perspektive* sehen wir vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erstens in einer grundlagentheoretischen Rahmung, zweitens in einer reflektierenden und kritischen Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Forschungspraxis und drittens in methodologischer Hinsicht.

### 3.1 Theoretische Rahmung: Verschränkung von subjektivem Handeln, sozialen Bedeutungen und gesellschaftlichen Bedingungen

Pendelnde  
Forschungsaufmerk-  
samkeit:  
Gesellschaftliche  
Bedingungen,  
soziale  
Bedeutungen,  
subjektive  
Sinnegebungen

Um der Komplexität und Mehrdimensionalität des sozialen Phänomens ‚Jugend‘ gerecht zu werden, ist eine theoretische Rahmung notwendig, die dem Spannungsfeld von Subjekt und Struktur in seiner Komplexität und Reziprozität entspricht. Dies erfordert eine mehrdimensionale und zwischen Subjekt und Gesellschaft pendelnde Forschungsaufmerksamkeit, d.h. eine Aufmerksamkeit, die sowohl die strukturelle Ebene (gesellschaftliche Bedingungen), als auch die Ebene der symbolischen Repräsentationen und sozialen Praxen, als auch die der subjektiven Deutungen/Sinnegebungen und somit begründeten Handlungen/Gestaltungen in ihrem Zusammenspiel einbezieht (s. dazu *Leiprecht* 2001; *Riegel* 2004; *Stauber* 2004; *tifs* 2000). Diese drei Ebenen sind jedoch nur analytisch zu unterscheiden, empirisch bedingen sie sich gegenseitig, und sie sind auch nicht disziplinär zuzuordnen. Gleich welche Teilaspekte von Jugend fokussiert werden (seien es politische Orientierungen, Jugendszenen, institutionelle Settings oder strukturelle Voraussetzungen des Übergangs Schule-Beruf) und mit welchem disziplinären Zugriff dies geschieht, immer ist die Verschränkung der drei Ebenen (gesellschaftliche Strukturen – soziale Repräsentationen und Diskurse – subjektives Denken und Handeln) von zentraler Bedeutung und stellt die Rahmung einer transdisziplinären Perspektive dar. Dazu braucht es jeweils gesellschaftstheoretische, diskurs-, handlungs-, und subjekttheoretische Fundierungen mit Bezügen aus verschiedenen Disziplinen: soziologischen, politikwissenschaftlichen, ökonomischen, sozialpsychologischen, kultur- und erziehungswissenschaftlichen Theorien, um nur einige zu nennen.

Rekonstruktion  
subjektiven Sinns im  
Kontext  
gesellschaftlicher  
Strukturen und  
diskursiver  
Bedeutungs-  
zusammenhänge

Subjektorientierung in der Forschung bedeutet vor diesem Hintergrund nicht subjektivistische Forschung im Sinne einer naiven Reproduktion der Aussagen, Einstellungen und Handlungen der befragten Subjekte. Sie bedeutet vielmehr die Rekonstruktion subjektiver Sinnwelten, Orientierungen und Praxen im Rückbezug auf gesellschaftliche Strukturen (z.B. Strukturen sozialer Ungleichheit), auf soziale Bedeutungen und auf konkrete Situationen, die einer genauen und theoriebezogenen Analyse bedürfen. Denn nur im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse und der jeweils konkreten Situation kann analysiert werden, wie sich subjektive Strategien an den gesellschaftlichen Verhältnissen, strukturellen Rahmungen und Vorgaben reiben, wie dabei gegebene Handlungsmöglichkeiten von Subjekten genutzt werden und/oder sie ihren subjektiven Möglichkeitsraum (vgl. *Holzcamp* 1983, S. 550ff.) erweitern und sich neue Spielräume schaffen. Eine solche Perspektive ermöglicht Erkenntnisse hinsichtlich subjektiver Umgangsformen mit sozialen Anforderungen und Rahmenbedingungen. Darüber hinaus zeigt sie, wie in jugendlichen sozialen Praxen situativ/interaktiv bestimmte Zuschreibungen außer Kraft gesetzt und relativiert, oder aber auch aktiviert und verstärkt werden (*Ridgeway/Correll* 2004). Hier findet sich beides: eine Perspektive auf die Beharrlichkeit bestimmter Verhältnisse und Strukturen, aber auch eine Transformationsperspektive, mit Blick auf empirisch realisierte, aber auch potentielle Möglichkeiten des Subjekts zur Ver-

änderung und Überschreitung der gegebenen Verhältnisse.<sup>3</sup> Daraus ergeben sich für unterschiedliche Disziplinen bedeutsame Forschungsperspektiven im Kontext von Jugendforschung.

Unter einer solchen Perspektive richtet sich die Analyse nicht nur auf die Rekonstruktion der (empirisch realisierten) Handlungsweisen, sondern ermöglicht es, den potentiellen Möglichkeitsraum aufzuzeigen und dabei auch (durchaus subjektkritisch, aber mit Bezug auf die sozialen Verhältnisse) Schwierigkeiten und Fallstricke der rekonstruierten Handlungsweisen in der Forschung herauszuarbeiten (vgl. dazu *Rosenthal u.a.* 2006; *Riegel* 2004). Die Forschungssituation selbst kann hier bereits so gestaltet werden, dass sie für die Forschungs-subjekte, die Jugendlichen, die Reflexion ihrer Orientierungen und Handlungsprämissen sowie die Entwicklung alternativer, Einschränkungen und Ausgrenzungen überschreitender Perspektiven ermöglicht (Forschung als Bildungssituation). Gleichzeitig richtet sich die Forschungsperspektive auf Potentiale der sozialen Veränderung, sowohl im Hinblick auf die (durchaus widersprüchliche) Gestaltung des jeweiligen Möglichkeitsraums, als auch in sozialer und gesellschaftlicher Hinsicht, der Beteiligung an Transformationsprozessen und sozialem Wandel. Nicht nur aus (sozial-)pädagogischer Perspektive interessiert hierbei die Frage, wie jeweils zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten beizutragen ist. Eine solche Transformationsperspektive lässt sich systematisch in verschiedenen Disziplinen verankern – als Forschungsperspektive mit emanzipativem Potential.

Forschung als  
Reflexions- und  
Bildungssituation

### 3.2 Reflektierende und kritische Perspektive auf bestehende Verhältnisse, Konstruktionen von Jugend sowie die eigene Forschungspraxis

Die Frage der kritischen Betrachtung sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse hinsichtlich darin liegender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ist nicht Aufgabe oder Interesse einer spezifischen Disziplin. Vielmehr entspricht eine kritische und reflektierende Forschungsperspektive einer bestimmten Forschungshaltung. In ihrer Umsetzung braucht sie verschiedene disziplinäre Zugänge, die als kritisches Analyse- und Reflexionsinstrument dienen können. Hinsichtlich der kritischen Analyse von komplexen Ungleichheitsverhältnissen, die in struktureller, diskursiver, praxealer und subjektiver Dimension wirksam sind, bietet sich der aktuell viel diskutierte Ansatz der Intersektionalität an. Dieser verweist auf das Zusammenwirken von verschiedenen Struktur- oder Differenzkategorien (Ethnizität, Klasse, Geschlecht, Körper, Alter, Religion u.a.m.) und den damit verbundenen Machtverhältnissen in ihrer Interdependenz und bietet ein komplexes und mehrebenenanalytisches Potential zur Analyse von Ungleichheitsverhältnissen und der Wirkung von sozialen Konstruktionen. Das Konzept, das im Kontext der Gender Studies entwickelt wurde (vgl. *Crenshaw* 1989; *Lutz* 2001; *Knapp* 2005; *Davis* 2008), hat verschiedene disziplinäre Bezüge und kann (in seiner Komplexität und die verschiedenen Ebenen umgreifenden Analyseperspektive) als transdisziplinärer Ansatz betrachtet werden, der auch für die Jugendforschung fruchtbar zu machen ist (erste Ansätze bestehen

Intersektionalität als  
kritischer Ansatz zur  
Analyse komplexer  
Ungleichheits-  
verhältnisse

bereits im Schnittfeld von Jugend-, Migrations-, und Genderforschung, s. *Spindler* 2007; *Riegel* 2007; *Stuve/Busche* 2007).

Neben einer kritischen Perspektive auf die empirischen Phänomene (Strukturen, Repräsentationen und subjektives Handeln) und die damit verbundenen Differenzierungs-, Ein- und Ausgrenzungsprozesse bedarf es auch der kritischen Perspektive auf und der Rekonstruktion der in der Forschung jeweils verwendeten Kategorien. Hier ist dem Konstruktionscharakter von ‚Jugend‘, dem Diskurs um ‚Jugend‘ sowie der Forschungspraxis, die auch zu einer solchen Konstruktion beiträgt, (selbst-)kritische Aufmerksamkeit zu schenken. Dafür sind Rückgriffe auf theoretische Grundlagen und methodische Herangehensweisen aus unterschiedlichen Disziplinen notwendig, die ineinandergreifend und in ihrem Zusammenspiel den Blick auf den Forschungsgegenstand analytisch öffnen (bspw. diskurstheoretische, interaktionstheoretische, sowie macht- und ungleichheitstheoretische Zugänge).

Forschung hat hier – als soziale Praxis – auch diskursive Macht. Forschung trägt selbst zu einem bestimmten Bild von Jugend bei. Wie eingangs bereits hingewiesen, wird auf Ergebnisse und Aussagen der Jugendforschung politisch und pädagogisch Bezug genommen. Auch wenn die Rezeption nicht allein in der Hand der Forscher/innen liegt, besteht hier jedoch eine Verantwortung im Umgang mit dem Forschungsthema, sowohl bei der Entscheidung, welche Felder für die Forschung relevant sind, als auch im Vollzug des Forschungsprozesses, als auch in der Ergebnispräsentation. Hier besteht die Gefahr der diskursiven Vereinnahmung (z.B. für die Diskussion um Jugendgewalt), aber auch der Verstärkung von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen (z.B. hinsichtlich einer Ethnisierung von Jugendgewalt). Vor diesem Hintergrund bedarf es der Reflexion der eigenen Forschungspraxis und möglicher Konsequenzen für die politische und praktische Rezeption.

Aber auch die Disziplinen selbst, als historisch gewordene und wirksame soziale Konstruktionen, sind kritisch zu betrachten. Gerade im Hinblick auf disziplinäre Selbst-Verortungen und der Frage disziplinärer Zugänge, Überschneidungen und Abgrenzungen bedarf es einer Reflexion des jeweiligen disziplinären Selbstverständnisses bzw. der bestehenden Konstruktion der Disziplinen. Dabei stellt sich jedoch immer auch die Frage, welche Funktion solche Konstruktionen haben (zur Selbstvergewisserung, zur Abgrenzung usw.) und inwieweit diese für eine gegenstandsadäquate Forschung sinnvoll oder eher hinderlich sind. *Schröer* und *Sting* halten – mit Blick auf die Disziplin der Sozialpädagogik – zu starke disziplinäre Grenzziehungen und Abgrenzungen für eher kontraproduktiv und irreführend, v.a. wenn vergessen wird, dass jeder Traditionsbezug immer (auch) ein theoretisches Konstrukt ist. „Es werden explizit oder implizit Traditionslinien und Themen präferiert, deren Auswahl sich zwar nicht ohne weiteres systematisch legitimieren lässt, die aber ein „kollektives Gedächtnis“ der Disziplin stiften [...]“ (*Schröer/Sting* 2006, S. 18).

Das heißt: hier muss Forschung ihr Reflexionspotential auf sich selbst (und die eigene Positionierung) und die in der Forschung produzierten und reproduzierten Konstruktionen und Grenzziehungen anwenden – sowohl im Hinblick auf disziplinäre Grenzziehungen und Konstruktionen, als auch im Hinblick auf die Konstruktionsprozesse von ‚Jugend‘ sowie der Bezugnahme und Reproduktion von ein- und ausgrenzenden Kategorien.

Kritische Reflexion  
von Kategorien der  
Forschung im  
wechselseitigen  
interdisziplinären  
Bezug

Forschung hat als  
soziale Praxis auch  
diskursive Macht

Funktionen  
disziplinärer  
Konstruktion

### 3.3 Methodologie als transdisziplinäres Entwicklungsfeld

Für die dargestellte transdisziplinäre Analyseperspektive bedarf es neben einer begründeten und theoretisch zusammenhängenden, nicht eklektizistischen gesellschafts-, diskurs-, handlungs- und subjekttheoretischen Rahmung einer entsprechenden methodologischen Ausrichtung. Auch auf methodologischer Seite ist die Gegenstandsangemessenheit zentral für die Begründung und Auswahl geeigneter Instrumente zur Erforschung und Kombination der verschiedenen Ebenen, auf denen Fragestellungen der Jugendforschung anzusiedeln sind. Ideal erscheinen uns hier Methodenkombinationen, die

Gegenstands-  
angemessenheit der  
Methoden

- anhand von quantitativen Verfahren Auskunft geben über strukturelle Bedingungen, aber auch einen Überblick verschaffen über Tendenzen, Proportionen und Korrelationen des zu untersuchenden Phänomens,
- anhand von ethnographischen Verfahren dichte Beschreibungen geben über Handlungskontexte, soziale Praxen und Handlungsformen,
- anhand von Diskursanalysen gesellschaftlich oder subkulturell vorherrschende Diskurse und soziale Repräsentationen erhellen,
- anhand von narrativen, biographischen Verfahren Auskunft geben über subjektive Orientierungen, Rekonstruktionen und Sinngebungen,
- anhand von Längsschnitt-Designs längerfristige Entwicklungsprozesse rekonstruierbar machen.

Selbstverständlich können nicht in jedem Jugendforschungsprojekt alle der genannten Ebenen und methodischen Zugänge gleichermaßen zum Einsatz kommen. Hier sind Schwerpunkte zu setzen, allerdings immer mit dem Bewusstsein der jeweiligen methodologischen Begrenzungen des praktizierten Forschungszugangs. Auch hier bedarf es des Rückbezugs einerseits auf Grundlagentheorien, andererseits auf bereits vorliegende Strukturdaten, oder aber, und hier wird der Benefit einer interdisziplinären Verständigung besonders greifbar, auf bereits existierende Studien zum jeweiligen Themenbereich, die aber nicht notwendigerweise im gleichen disziplinären Zusammenhang entstanden sind.

## 4 Fazit

Für die Jugendforschung ist aufgrund ihres ‚Gegenstandes‘, der an sich hochdifferenziert und dynamisch ist, ein solch integrierter und mehrperspektivischer Zugang sinnvoll. Forschungsprojekte zu Jugendthemen haben – unter einem solchen Dach – tendenziell einen disziplin-übergreifenden Zuschnitt bzw. nehmen Bezug auf verschiedene Disziplinen, und jede kann unter ihren spezifischen Fragestellungen bestimmte Aspekte besonders beleuchten oder weiterführen – oder eben auf bereits vorhandene Arbeiten zurückgreifen.

Jugendforschungs-  
themen sind  
tendenziell von  
transdisziplinärem  
Zuschnitt

Die in diesem Beitrag aufgezeigten Forschungs- bzw. Frageperspektiven – Wie deuten Subjekte Situationen? Wie handeln sie im Kontext bestimmter sozialer und gesellschaftlicher Verhältnisse? Unter welchen Voraussetzungen reproduzieren sie vorherrschendes Denken und Handeln, wann werden Wider-

Wissenschafts-  
verständnis als  
zentrale Frage

ständigkeiten deutlich? Wo können sie bestimmte Zuschreibungen und Begrenzungen überschreiten? Wo liegen hierfür Beschränkungen? – sind nicht einer bestimmten Disziplin zuzuweisen. Sich hierfür zu interessieren, ist u.E. keine Frage der disziplinären Zuordnung, sondern eine Frage des Wissenschaftsverständnisses.

Die Möglichkeiten der Gestaltung, aber auch der Begrenzung und der Überschreitung im jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext in der Forschung herauszuarbeiten, könnte ein Ergebnis einer transdisziplinären Perspektive sein, die sowohl die Subjekte, als auch die sozialen Repräsentationen, sowie die strukturellen Voraussetzungen in den Blick nimmt. Hierfür ist ein kritisch-reflexiver Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse, die die Lebensrealitäten von Jugendlichen mitprägen, wie auch auf die soziale und theoretische Verortung von Jugend im gesellschaftlichen Kontext notwendig.

Kritisch  
rekonstruktive  
Forschung

Methodologisch ermöglichen es rekonstruktive Zugänge ‚Jugend‘ bzw. Ausdrucks-, Handlungs- und Orientierungsformen von Jugendlichen in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext zu analysieren. Durch eine rekonstruktive sowie kritisch reflexive Perspektive besteht potentiell zumindest die Möglichkeit, die eigenen moralischen und kategorialen Implikationen der Forscher/innen (gleich welcher Disziplin oder Profession) im Forschungsprozess zu reflektieren, ebenso den Einfluss von Kategorisierungen, Zuschreibungen und Othering-Prozessen, die im und durch den Forschungsprozess erfolgen (vgl. *Mecheril* 1999).

Jugend, aber auch Jugendforschung selbst, ihre Rezeption und Erwartungen, die an sie gerichtet werden, sind nur im gesellschaftlichen Kontext zu begreifen. In diesem Zusammenhang ist Jugend – sowohl als gesellschaftliches Phänomen, wie auch als Gegenstand der Jugendforschung – als soziale Konstruktion im Kontext bestehender Machtinteressen und -verhältnisse zu betrachten und daraufhin kritisch zu reflektieren.

## Anmerkungen

- 1 Gemeint sind hier die Gründung des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Bielefeld, das aus dem seit 1985 existierenden Bielefelder „Forschungsschwerpunkt Jugendforschung“ der Fakultät für Erziehungswissenschaft hervorgegangen ist und formal 1990 gegründet wurde, und die Gründung des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung im Jahre 1996.
- 2 Dieses Thema wurde auf der gemeinsam von der Sektion Jugendsoziologie der DGS und der Kommission Sozialpädagogik der DGfE durchgeführten Tagung „Transdisziplinäre Jugendforschung“ vom 16.-18.07.09 in Tübingen (<http://www.uni-tuebingen.de/uni/qvo/verka/TagungTransdisziplinaereJugendforschung.pdf>) vertieft.
- 3 Vgl. das Konzept der „doppelten Möglichkeit“ wie es entsprechend im Kontext der Kritischen Psychologie entstanden ist (vgl. *Holzkamp* 1983; *Marvakis* 1996, S. 47).

## Literatur

*Bernfeld, S.* (1931): *Trieb und Tradition im Jugendalter: kulturpsychologische Studien an Tagebüchern.* – Leipzig.

- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H.* (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. – Weinheim.
- Böhnisch, L./Fank, H.* (1989): Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. – Weinheim.
- Bühler, C.* (1921): Das Seelenleben der Jugendlichen. – Jena.
- Bukow, W.-D./Nikodem, C./Schulze, E./Yildiz, E.* (2001): Multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. – Opladen.
- Crenshaw, K.* (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. The University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167.
- Davis, C.* (2008): Intersectionality as a buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9, 1, pp. 67-85.
- Cloos, P./Königeter, S./Müller, B./Thole, W.* (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. – Wiesbaden.
- Dannenbeck, C./Eßer, F./Lösch, H.* (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. – Münster/New York/Berlin.
- Ecarius, J.* (2009): Traditionen und Entwicklungslinien der Jugendforschung, unv. Vortrag auf der Tagung Jugend – Leben: Aktuelle Debatten in der pädagogischen Jugendforschung, 18. 2. 2009 in Rauschholzhausen.
- Emirbayer, M./Mische, A.* (1998): „What is agency?“. *American Journal of Sociology*, 103, 4, pp. 962-1023.
- Finkel, M.* (2004): Selbstständigkeit und ein bisschen Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. – Weinheim.
- Graff, U.* (2004): Selbstbestimmung für Mädchen. Theorie und Praxis feministischer Pädagogik. – Sulzbach.
- Granato, M./Schittenhelm, K.* (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 28, 8, S. 31-39.
- Griese, H./Mansel, J.* (2003): Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Jugend, Jugendforschung und Jugenddiskurse: Ein Problemaufriss. In: *Orth, B./Schwietring, T./Weiß, J.* (Hrsg.): *Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven.* – Opladen, S. 169-194.
- Grunert, C./Krüger, H.-H.* (2000): Jugendforschung in Deutschland von der Nachkriegszeit bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, In: *Götte, P./Gippert, W.* (Hrsg.): *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven.* – Essen, S. 181-200.
- Hall, S. G.* (1904): *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education.* – New York.
- Hamberger, M.* (2008): Erziehungshilfekarrieren. Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen. – Frankfurt a.M.
- Haraway, D.* (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. – Frankfurt a. M.
- Holzkamp, K.* (1983): *Grundlegung der Psychologie.* – Frankfurt a. M./New York.
- Held, J.* (1994): *Praxisorientierte Jugendforschung: Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, empirische Projekte.* – Hamburg.
- Held, J./Horn, H./Marvakis, A.* (1996): *Gespaltene Jugend. Politische Orientierungen jugendlicher ArbeitnehmerInnen.* – Wiesbaden.
- Held, J./Leiprecht, R./Riegel, C.* (1997): Projekt „Internationales Lernen“. Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Integration und Ausgrenzung. In: *Forum Kritische Psychologie*, 38, S. 102-119.
- Hitzler, R.* (2008): Grenzen der disziplinären „Ökumene“. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. *Soziologie*, 37, 2, S. 145-154.
- Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schwepe, C.* (Hrsg.) (2008): *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency.* – Opladen.
- Huber, H./Kaschuba, G./Stauber, B.* (2007): *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft.* Online verfügbar unter: [http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/sr-10\\_eval\\_jugend\\_u\\_mediennutzung1.1.pdf](http://www.landesstiftung-bw.de/publikationen/files/sr-10_eval_jugend_u_mediennutzung1.1.pdf), Stand: 30.03.2009.

- Knapp, G.-A.* (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. *Feministische Studien*, 23, 1, S. 68-81.
- Leiprecht, R.* (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden. – Münster.
- Lutz, H.* (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: *Lutz, H./Wenning, N.* (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. – Opladen, S. 215-230.
- Mannheim, K.* (1929): *Ideologie und Utopie*. – Bonn.
- Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (2003): *Theoriedefizite der Jugendforschung: Standorte und Perspektiven*. – Weinheim, München.
- Marvakis, A.* (1996): *Orientierung und Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische und individualwissenschaftliche Grundlagen politischer Orientierungen Jugendlicher in Strukturen sozialer Ungleichheit*. – Frankfurt a.M.
- Mecheril, P.* (1999): Wer spricht für wen? Gedanken zu einer Methodologie des (re-) konstruktiven Umgangs mit dem Anderen der Anderen. In: *Bukow, W.-D./Ottersbach, M.* (Hrsg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. – Opladen, S. 231-266.
- Merkens, H.* (o.J.): *Jugendforschung*, In: *Online-Familienhandbuch*. Online verfügbar unter <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Jugendforschung.pdf>, Stand: 30.03.2009.
- Muchow, M./Muchow, H. H.* (1935): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausgabe mit biografischem Kalender und Bibliografie. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. – Weinheim.
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A.* (2007): *Youth – Actor of social change: Theoretical reflections on young people's agency in comparative perspective*. Online verfügbar unter: [http://www.up2youth.org/downloads/task\\_doc\\_download/gid/70/](http://www.up2youth.org/downloads/task_doc_download/gid/70/), Stand: 30.03.2009.
- Reckwitz, A.* (2008): *Subjekt*. – Bielefeld.
- Reinders, H.* (o.J.): *Jugendforschung*. Online verfügbar unter: <http://new.jugendforschung.de/2.html>, Stand: 30.03.09.
- Ridgeway, C. L./Correll, S. J.* (2004): *Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations*. *Gender & Society*, 18, S. 510-531.
- Riegel, C.* (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. – Frankfurt a. M./London.
- Riegel, C.* (2007): *Zwischen Kämpfen und Leiden. Handlungsunfähigkeit im Spannungsfeld ungleicher Geschlechter-, Generationen- und Ethnizitätsverhältnisse*. In: *Riegel, C./Geisen, T.* (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. – Wiesbaden, S. 247-272.
- Rosenthal, G./Köttig, M./Witte, N./Blezinger, A.* (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. – Opladen.
- Scherr, A./Griese, H. M./Mansel, J.* (2003): *Einleitung. Jugendforschung – und das Theoriedefizit?* In: *Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (Hrsg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standorte und Perspektiven*. – Weinheim, S. 7-10.
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S.* (Hrsg.) (2002): *Staat – Schule – Ethnizität*. – Münster.
- Schröer, W./Sting, S.* (2006): *Vergessene Themen der Disziplin – neue Perspektiven für die Sozialpädagogik?* In: *Schwepe, C./Sting, S.* (Hrsg.): *Sozialpädagogik im Übergang*. – Weinheim, S. 17-30.
- Spindler, S.* (2007): *Eine andere Seite männlicher Gewalt. Männlichkeit und Herkunft als Orientierung und Falle*. In: *Riegel, C./Geisen, T.* (Hrsg.) 2007: *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. – Wiesbaden, S. 289-306.
- Spranger, E.* (1924): *Psychologie des Jugendalters*. – Leipzig.
- Stauber, B.* (2004): *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen: Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. – Opladen.

- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.* (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim/München.
- Stuve, O./Busche, M.* (2007): Überblicksbericht. Gewaltprävention und Intersektionalität in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.dissens.de/isgp/>, Stand: 27.03.09.
- tifs (Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung)* (2000): Den Wechsel im Blick – Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. – Pfaffenweiler.
- Tenorth, H.-E.* (2008): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. – Weinheim/München.
- Thornton, S.* (1995): The Social Logic of Subcultural Capital, wiederabgedruckt In: *Gelder, K./Thornton, S.* (Eds.) (1997): The Subcultures Reader. – London/New York, S. 200-209.
- Walther, A.* (2002): „Benachteiligte Jugendliche“: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. *Soziale Welt*, 53, 1, S. 87-106.



**Wir schließen  
Lücken**

**ische kinder- und jugendstif**

**5 Jahren aktiv für gute Bildung – Helfen S**

# Zur Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven. Musikpädagogische Jugendsoziologie als Beispiel

*Stefanie Rhein und Renate Müller*



Stefanie Rhein



Renate Müller

## **Zusammenfassung**

Das Verhältnis von (Jugend-)Soziologie und Pädagogik kann trotz vorhandener Überschneidungen – insbesondere im Hinblick auf gemeinsame Themen (z.B. Bildung, Sozialisation) – als spannungreich beschrieben werden. Aufgrund ihrer vermeintlich fundamental unterschiedlichen Perspektiven auf ihre Untersuchungsgegenstände werden sie häufig sogar als unvereinbar betrachtet. Im Gegensatz dazu wird mit dem vorliegenden Beitrag am Beispiel der musikpädagogischen Jugendsoziologie eine Sicht des Verhältnisses von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung zur Diskussion gestellt, die die Vereinbarkeit beider Perspektiven ausführt und als pädagogisch und soziologisch gleichermaßen fruchtbar zeigt. Ausgangspunkt ist die These, dass bereits seit ca. 40 Jahren im Schnittpunkt von Jugendsoziologie und Musikpädagogik, von Musiksoziologie, Kulturosoziologie, Sozialisations- und Identitätstheorie eine musikpädagogische Jugendsoziologie auszumachen ist, die die sozialen Bedeutungen von Musik und musikalischen Jugendkulturen für Jugendliche in den Blick nimmt. Am Beispiel dieser – als transdisziplinär verstandenen – musikpädagogischen Jugendsoziologie wird die Verwobenheit pädagogischer und soziologischer Perspektiven in Anlehnung an die Pädagogische Soziologie (Böhmisch 2003) als „doppelter Blick“ herausgearbeitet. „Doppelter Blick“ meint, dass sich diese Disziplin sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verortet, gleichzeitig aus pädagogischer und aus soziologischer Perspektive arbeitet sowie diese beiden Sichtweisen aufeinander bezieht. Diese „doppelte Perspektive“ wird auf zwei jugendsoziologische Forschungsprogramme angewendet, auf das der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie auf das der „musikalischen Selbstsozialisation“.

*Schlagworte:* Interdisziplinarität, Transdisziplinarität, Jugendsoziologie, Musikpädagogik, Sozialisationsforschung

## **On the Interwovenness of Sociological and Educational Perspectives – Exemplified by the Music Educational Youth Sociology**

### **Abstracts**

Even though education and sociology (here especially the youth sociology) share essential topics like schooling and socialisation, the relationship between the two disciplines remains tense. Because their perspectives on their subject matter seem to differ fundamentally, they often are regarded as incommensurate. However, this article presents and discusses a perspective on educational and sociological youth research which combines both views. Using the example of a discipline called “music-educational youth sociology”, it shows that this combined perspective is productive for both education and sociology. For the past 40 years, work

in intersecting areas of disciplines like youth sociology, music education, music sociology and socialisation and identity theory have contributed to the emergence of music educational youth sociology, which focusses on the social significance of music and musical youth cultures for young people. Using the example of this transdisciplinary field, the interwovenness of educational and sociological perspectives is elaborated in accordance with the concept of educational sociology (*Böhnisch* 2003) as a “double perspective”: Music-educational youth sociology is positioned in both education and sociology, using both perspectives at the same time and relating them to each other. This “double perspective” is applied to two youth sociological research programmes – “invisible educational programmes in youth scenes” and “musical self-socialization”.

*Keywords:* Interdisciplinarity, transdisciplinarity, youth sociology, music education, socialization research

## 1 Einleitung

Im Zuge der generell zu beobachtenden Entgrenzung von Professionen und Disziplinen ist es nicht nur zunehmend schwierig, disziplinäre Paradigmen, Themenfelder und Forschungsfragen festzulegen und von denen anderer Disziplinen abzugrenzen, sondern gerade auch interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre Unterfangen wie die Jugendforschung erscheinen „sowohl innerhalb der beteiligten Disziplinen als auch interdisziplinär [nicht auf einen] konsensuellen paradigmatischen Kern bezogen“ (*Scherr*, in diesem Heft). Entsprechend der damit verbundenen Desorientierung der Jugendforschung diskutiert *Scherr* die Problematik einer „undisziplinierten Interdisziplinarität“, die in der theoretischen Unschärfe des Jugendbegriffs läge, im Verlust der gesellschaftstheoretischen Fundierung, in der institutionellen Verdrängung der (Jugend-)Soziologie aus Lehre und Forschung zugunsten der Erziehungswissenschaft sowie in der erziehungswissenschaftlichen Vereinnahmung soziologischen Wissens im Gegensatz zu einer eigenständigen soziologischen Jugendforschung. Während *Scherr* als Problemlösungsvorschlag, um die bloße additive Verknüpfung heterogener disziplinärer Perspektiven zu überwinden, Kernannahmen einer transdisziplinären Perspektive herausarbeitet und zur Diskussion stellt, zeigt *Hitzler* (2008) die Grenzen einer disziplinären ‚Ökumene‘ auf, die in der „fundamentalen Differenz zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik“ liegen. Diese besteht darin, dass der soziologische Blick, „der es wert ist, gesellschaftlich subventioniert zu werden“ (S. 146), wertfrei bzw. amoralisch sein soll, während der pädagogische Blick der „zwangsläufig und selbstbewusst wertebefahet[e von] Moralisten“ sei, der vor allem dort hin schaut, wo Jugendliche „als ratlos, überfordert oder sonst wie ‚hilfebedürftig‘ erscheinen“ (S. 148).

Mit dem folgenden Beitrag wird eine weitere Sicht des Verhältnisses von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung zur Diskussion gestellt, wobei zum einen eine gesellschaftstheoretische Fundierung der Jugendforschung nur tangiert wird und zum anderen die zweifellos vorhandenen Divergenzen der Disziplinen eher ausgeblendet werden. Dabei wird die skizzierte *Hitzlersche* Position herausgefordert, indem die Sicht auf „unsichtbare Bildungsprogramme“ von *Hitzler/Pfadenhauer* (2005) als pädagogischer Blick auf die Bildungspoten-

ziale von Jugendszenen betrachtet wird und indem u.a. am Beispiel der damit verbundenen Argumentation die Vereinbarkeit beider Perspektiven ausgeführt und als pädagogisch und soziologisch gleichermaßen fruchtbar gezeigt wird.

Ausgangspunkt des folgenden Beitrags ist die These, dass bereits seit ca. 40 Jahren im Schnittfeld von Jugendsoziologie und Musikpädagogik, von Musiksoziologie, Kultursoziologie, Sozialisations- und Identitätstheorie eine musikpädagogische Jugendsoziologie auszumachen ist, die etwa seit den 1960er-Jahren die sozialen Bedeutungen von Musik und musikalischen Jugendkulturen für Jugendliche in den Blick nimmt. Die Verwobenheit pädagogischer und soziologischer Perspektiven wird in Anlehnung an die Pädagogische Soziologie (*Böhmisch* 2003) als „doppelter Blick“ am Beispiel dieser – als transdisziplinär verstandenen – musikpädagogischen Jugendsoziologie herausgearbeitet. Die „doppelte Perspektive“ wird auf zwei jugendsoziologische Forschungsprogramme angewendet, auf das der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie auf das der „musikalischen Selbstsozialisation“. Zuvor wird kurz auf den Aspekt der disziplinären Differenz eingegangen und ein grober Überblick über diejenigen Konzeptionen gegeben, die wir als Beiträge zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie interpretieren.

Schnittfeld von Jugend-, Musik- und Kultursoziologie, Musikpädagogik, Sozialisations- und Identitätstheorie

## 2 Zum Verhältnis von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik

Auch wenn man die disziplinäre Differenz nicht als fundamental ansieht wie *Hitzler*, lässt sich das Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik, insbesondere von Jugendkultursoziologie und Musikpädagogik, durchaus als divergent betrachten: Es kollidieren die jeweiligen Perspektiven der beiden Disziplinen auf Musikeignung und -vermittlung, ihre unterschiedlichen Sichtweisen von Jugendkultur und Bildungskultur, von populärer Musik und Kunstmusik. Die jugendkultursoziologisch verwurzelte Theorie musikalischer und medialer Selbstsozialisation kollidiert mit einer Bildungskanon-Konzeption ebenso wie mit einer Pädagogik, die mit der Selbstsozialisationsthese die eigene Überflüssigkeit assoziiert. Weitere grundsätzliche Unvereinbarkeiten sind in der soziologischen Perspektive auf Musik und Musikpädagogik impliziert: Diese steht streng genommen den musikpädagogischen Perspektiven der Autonomie der Musik (gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen) und des musikpädagogischen Primats der Musik (vor den Schülerinnen und Schülern) entgegen, indem sie die gesellschaftliche Bedingtheit musikalischer Produktion und Rezeption und deren Eingebettet-Sein in soziale Kontexte betont. Sie ist außerdem mit der generellen Perspektive der pädagogischen Autonomie (gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen) nicht vereinbar.

Kollisionen

Im Gegensatz zu dieser Unvereinbarkeits-These wird hier von einer musikpädagogischen Jugendsoziologie gesprochen. Damit wird versucht eine musik- und jugendbezogene Forschungstradition, die verschiedene Spielarten des Verhältnisses von musikpädagogischer und soziologischer Jugendforschung aufweist (vgl. ausführlich hierzu *Rhein/Müller* 2009), anhand ihrer doppelten –

- Rekonstruktion der doppelten – pädagogischen und soziologischen – Perspektive
- pädagogischen und soziologischen – Perspektive zu rekonstruieren. Zur Entwicklung der musikpädagogischen Jugendsoziologie gehören u.a.
- die ersten musikpädagogischen Überlegungen darüber, wie Musiklehrerinnen und -lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Wertlosigkeit der Rock- und Popmusik beweisen können (z.B. *Rauhe* 1968),
  - die pädagogische Auseinandersetzung mit Beat – mit dessen Kunstcharakter und seiner Bedeutung für jugendliche Identität sowie für die ästhetische und ethische Erziehung Jugendlicher (*Baacke* 1968),
  - die Entwicklung einer Didaktik der Rock- und Popmusik aus jugendkultursoziologischen Überlegungen, wobei hier die deutsche Musikpädagogik erstmals mit der Jugendforschung der Cultural Studies konfrontiert wurde (*Lugert* 1975; *Schütz* 1982),
  - die Erforschung der Bedeutung, die Heranwachsende bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben – sei es bei der Ablösung vom Elternhaus, bei der Integration in Peer Groups, bei der Anknüpfung erster Liebesbeziehungen, bei der Entwicklung einer Berufsperspektive, bei der Identitätskonstruktion – der Musik zuschreiben (z.B. *Münch* 2002),
  - die musikbezogene Genderforschung, die den Erwerb musikalischer Präferenzen und Kompetenzen in genderspezifischen Sozialisationsprozessen untersucht und nachweisen kann, dass genderspezifische Restriktionen das Spektrum musikalischer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten für beide Geschlechter einengen, beispielsweise bei der Instrumentenwahl und im Hinblick auf das Ziel der Professionalisierung als Popmusiker oder Rockmusikerin (vgl. die Überblicke bei *O’Neill* 1997; *Dibben* 2002; *Kaiser* 1996),
  - die These „unsichtbarer Bildungsprogramme in Jugendszenen“ (*Hitzler/Pfadenhauer* 2005),
  - die Theorie der Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion mit und durch Musik (z.B. *Müller* 1995a; *Rhein* 2000; *Rhein/Müller* 2006) und
  - das Backdoor-Projekt „Begabung und Kreativität in der populären Musik“, das die Modi musikalischen Lernens in Abhängigkeit von ihren musikalischen (Klassik vs. Pop) und soziokulturellen – hochkulturellen vs. populärkulturellen – Kontexten analysiert (*Kleinen* 2003).
- Fokus auf den sozialen Bedeutungen von Musik, musikalischen Jugendkulturen und -szenen für Jugendliche
- So unvereinbar die oben aufgezählten Konzeptionen auf den ersten Blick auch erscheinen – es lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten konstatieren. Diese liegen zum einen im Fokus auf die sozialen Bedeutungen von Musik bzw. musikalischen Jugendkulturen und -szenen für Jugendliche, zum anderen in den impliziten und expliziten pädagogischen Zielen, die in unterschiedlichem Ausmaß verfolgt werden: das Ernstnehmen der Jugendlichen und ihrer kulturellen Praxen, die Erweiterung ihrer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen, das Abfedern von Ausgrenzungen und Benachteiligungen sowie die Förderung von Empowerment, Reflexionsfähigkeit und Integration. Darauf basiert der in Analogie zur Pädagogischen Soziologie gewählte Terminus der musikpädagogischen Jugendsoziologie.

### 3 Die doppelte Perspektive: Musikpädagogische Jugendsoziologie als Pädagogik und als Soziologie

Die Pädagogische Soziologie (*Böhnisch* 2003) ist eine interdisziplinäre Disziplin, die sich sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verortet, die gleichzeitig aus pädagogischer und aus soziologischer Perspektive arbeitet. Das Spezifische einer solchen Soziologie „besteht in der Kunst, die pädagogische Gestaltungsaufforderung im sozialen Geschehen, in dem Erzieherisches passiert, herauszuarbeiten und soziologisch zu transformieren“ (ebd., S. 70).

Angelehnt an diese Sicht, sie jedoch auch modifizierend, verorten wir das Spezifische der doppelten Perspektive Pädagogischer Soziologie darin,

- im sozialen Geschehen – auch wenn dieses gerade nicht auf den ersten Blick „pädagogisch“ erscheint – Erzieherisches, Sozialisierendes oder Bildendes zu identifizieren,
- dieses Geschehen einschließlich der sich darin vollziehenden Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse mit soziologischen Kategorien zu beschreiben und mit soziologischen Theorien zu erklären,
- die aufgefundenen Aneignungs- und Vermittlungsmechanismen gleichzeitig mit pädagogischen Kategorien darzustellen
- und vor diesem Hintergrund erstens pädagogische Konsequenzen zu ziehen bzw. pädagogische Gestaltungsaufforderungen herauszuarbeiten
- sowie zweitens diese wiederum auch soziologisch zu interpretieren.

Zum letzten Spiegelstrich sei kurz ausgeführt, was im Folgenden unter der Kunst, die pädagogische Gestaltungsaufforderung soziologisch zu transformieren verstanden wird:

- soziologische Theorien weiter zu entwickeln, z.B. entdeckt der soziologische Blick auf unsichtbare Bildungsprogramme in Jugendszenen neue Formen der sozialen Differenzierung, der Distinktion und der Hierarchisierung sowie der Ressourcenbildung und somit neue Formen sozialer Ungleichheit (vgl. Kap. 4.1),
- Probleme, die durch pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion deutlich werden, als jugendsoziologisch relevant oder jugendsoziologisch erklärbar zu identifizieren (vgl. Kap. 4.2),
- Forschungslücken soziologischer Forschung aufzudecken, z.B. taucht in der musikpädagogischen Diskussion um Interkulturalität mit der Frage nach der Identitätsfindung in transkulturellen Räumen (*Schläbitz* 2007, S. 11) das Forschungsdesiderat der Erforschung musikalischer Sozialisation in Migrationskontexten auf – gewissermaßen als musikpädagogische Hausaufgabe für die Jugend(kultur)soziologie (*Barth* 2007, S. 43) (vgl. Kap. 5).

Mit der skizzierten doppelten Perspektive wird hier eine Disziplin definiert, die Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse auch dort auffindet, wo sie gemeinhin nicht vermutet werden. Ihre pädagogischen Konsequenzen bestehen, allgemein ausgedrückt, u.a. darin, die aufgefundenen informellen Lern-, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse institutionell – sei es sozial-, schul- oder mu-

Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse dort auffinden, wo sie gemeinhin nicht vermutet werden

Der doppelte Blick macht das Bildungs- und Sozialisationspotenzial von Jugend- und Musikszenen sichtbar

sikpädagogisch – fruchtbar zu machen. Der skizzierte doppelte Blick einer (musik-)pädagogischen Jugendsoziologie macht beispielsweise das Bildungs- und Sozialisationspotenzial von Jugend- und Musikszenen sichtbar – wie im Konzept der unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen und im Forschungsprogramm musikalischer Selbstsozialisation der Ludwigsburger Jugendsoziologie.

## 4 Beiträge zu einer musikpädagogischen Jugendsoziologie

### 4.1 Jugendszenen als unsichtbare Bildungsprogramme

Ein Beispiel für neue – posttraditionelle – Formen der Vergemeinschaftung sind Szenen als „thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (*Hitzler/Bucher/Niederbacher* 2005, S. 20). In Szenen vollzieht sich Vergemeinschaftung über die Faszination an einem Thema und über die Aneignung der darauf bezogenen Einstellungen, Motive und Ausdrucksmittel (*Hitzler* 1998, 2003). Viele Szenen kreisen um thematische Kristallisationspunkte aus dem Bereich der Musik – wie zum Beispiel die Hardcore-Szene, die HipHop-Szene und die Punk-Szene. Die Szenegänger treffen sich regelmäßig an „Szene-Orten“: in bestimmten Clubs oder Bars, in denen die „richtige“ Musik gespielt wird, auf den Konzerten der innerhalb der Szene favorisierten Bands oder in „angesagten“ Plattenläden. Hier versichern sich die Szenegänger durch rituelle Vollzüge, z.B. das gemeinsame Fachsimpeln über die besten Neuerscheinungen oder das Stage-Diven bei Konzerten, ihrer Gemeinschaft und der eigenen Zugehörigkeit zu ihr.

Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass Jugendszenen vor allem Orte des rein hedonistischen Zeitvertreibe seien, dass die Gleichgesinntengruppen lediglich Ventil- oder Kompensationsfunktionen erfüllten und dass Szenezugehörigkeiten nur vorübergehende Stadien seien, die bei Erreichen des lebensphase-spezifischen Entwicklungsziels beendet werden (*Hitzler/Pfadenhauer* 2005, S. 17), lassen sich nach *Hitzler/Pfadenhauer* für die einzelnen Jugendszenen spezifische unsichtbare Bildungsprogramme rekonstruieren: Jugendliche erwerben in Jugendszenen Kompetenzen, die nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Szene relevant sind, die zum Teil sogar den Berufseinstieg begünstigen und so der Selbstprofessionalisierung dienen. Diese unsichtbaren Bildungsprogramme können szeneeintern relevante Kompetenzen wie Umgangsformen und Rituale der jeweiligen Jugendkultur, aber auch allgemein alltagspraktisch relevante Kompetenzen wie Konfliktvermeidung oder Netzworfbildung sowie berufspraktisch relevante Kompetenzen wie Konzert- und Event-Organisation umfassen. Unsichtbar sind diese Bildungsprogramme deshalb, weil sie sich Außenstehenden (z.B. Eltern, Pädagogen oder Bildungspolitikern) in der Regel kaum erschließen und oft auch von den Szenemitgliedern selbst nicht bewusst als Bildungsprogramm wahrgenommen werden. Im Vordergrund für die Mitglieder

stehen der Spaß an der (kompetenten) Teilhabe am Szeneleben und -geschehen sowie die soziale Anerkennung, die sie als Gratifikation für ihre Szene-Bildung innerhalb, ggf. auch außerhalb, der Szene erhalten. Szene-Bildung meint dabei die erfolgreiche Teilnahme an szenespezifischen Bildungsprogrammen. Das Verfügen über die szenerelevanten Kompetenzen und Wissensbestände sowie deren authentische Verkörperung sind für die Jugendlichen wichtig, um sich kulturell und sozial zu verorten.

Szenerelevante Kompetenzen und Wissensbestände dienen der soziokulturellen Selbstverortung

Ausgehend von der soziologischen Perspektive auf Szenen als neue Formen der Vergemeinschaftung, wird hier – mit dem pädagogischen Blick – Bildendes in Form der unsichtbaren Bildungsprogramme identifiziert. Gleichzeitig wird dieses Bildende aber stets in Zusammenhang mit dem (soziologischen) Szenekonzept und den dahinter stehenden Annahmen über die aktuelle Gesellschaft – wie die Annahme einer zunehmenden Individualisierung und kulturellen Pluralisierung – gesehen: Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen, die eine Freisetzung des Individuums aus kulturellen und sozialen Zwängen bedeuten, wählen die Jugendlichen nicht nur ihre Zugehörigkeiten (z.B. zu Szenen) aus, sondern auch das Was und Wie ihrer Bildung bzw. der Kompetenzen und Wissensbestände, die ihnen für ihre Lebensgestaltung und für ihre soziokulturelle Selbstverortung relevant erscheinen. Jugendszenen werden damit als alternative Bildungsorte verstanden, die pädagogisch interessant und relevant sind, gleichzeitig aber auch in Konkurrenz zu den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen stehen können.

Jugendszenen als alternative Bildungsorte in Konkurrenz zu den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen

Am Beispiel der unsichtbaren Bildungsprogramme wird das Potenzial der doppelten Perspektive einer musikpädagogischen Jugendsoziologie deutlich. Diese ist pädagogisch, indem sie zum einen das Pädagogische, das im Kontext von Jugendszenen passiert, identifiziert und zum anderen daraus pädagogische Schlüsse zieht. So weisen *Hitzler/Pfadenhauer* zum einen darauf hin, dass die unsichtbaren Bildungsprogramme nur in dem Maße sichtbar werden, „in dem die in einer und für eine Szene jeweils spezifischen lebenspraktischen Relevanzen werturteilsenthaltend rekonstruiert werden“ (2005, S. 83). Zum anderen könnte man es als pädagogischen Impuls verstehen, wenn sie den Widerspruch aufdecken, dass in den aktuellen pädagogischen Forderungen nach einer dezidierten Entgrenzung des Lernumfelds posttraditionelle Gesellungsformen wie Szenen als Lernorte „nach wie vor chronisch vernachlässigt werden“ (ebd., S. 17). Aus soziologischer Perspektive werden die pädagogischen Befunde betrachtet, indem u.a. herausgearbeitet wird, dass über die Szene-Bildung Zugehörigkeiten markiert werden, die der Selbstdarstellung in der Szene dienen und damit zugleich die erstrebte Wertschätzung der Szene sicher stellen. Bestimmte szenespezifische Kompetenzen bergen zudem das Potenzial zu immaterieller und in nicht unerheblichem Maße auch zu finanzieller Ressourcenschöpfung (ebd., S. 85). Indem die Bildungsprogramme unterschiedlicher Szenen anhand der Kategorien eines szeneübergreifenden Kompetenzleitfadens beschrieben werden, wird in Verbindung mit der theoretischen Anknüpfung an das Szenekonzept deutlich, dass die szenespezifischen Bildungsprogramme es ermöglichen, die (neuen) sozialen und kulturellen Grenzen zwischen Szenen noch exakter und deutlicher dadurch abzustecken, dass ihre jeweiligen Bildungsprogramme mit je unterschiedlichen Inhalten gefüllt sind.

Anhand der Hardcore-Szene, bei der die eigene kulturelle Produktion und Aktivität (Do-it-yourself: DIY) der Szenegänger im Zentrum steht und als Abgrenzungsmittel zum „Feindbild“ der kommerziellen Musikindustrie fungiert, arbeitet *Calmbach* (2007, S. 141ff.) heraus, dass Szenegänger selbst die in ihrer Szene-Bildung liegenden pädagogischen Gestaltungsaufforderungen ergreifen: Sie organisieren aus der Reflexion der eigenen Bildungs- bzw. Aneignungsprozesse explizit Bildungsprogramme für andere, indem sie z.B. in Fanzines und auf Internetseiten, die auch die Vermittlung von DIY-Kompetenzen zum Ziel haben, so genannte „How to“-Ratgeber veröffentlichen. In diesen wird den anderen Szenegängern schrittweise erklärt, wie man innerhalb der Szene und in den für die Szene wichtigen und spezifischen musikkulturellen Handlungsfeldern selbst aktiv werden kann – z.B. Bau von Musikinstrumenten („Schlagzeug Selba-baun“), Tonträger selbst produzieren („How to put out records“), Fanzines gestalten und herausgeben („How to do a fanzine. Just start writing.“), Konzerte und Tourneen organisieren („How to organize a concert“; „Wir brutzeln uns ein lecker Punkkonzert“). Bemerkenswert erscheint, dass in der recht umfangreichen Fanzine-Forschung weitgehend unberücksichtigt bleibt, dass Fanzines als inoffizielle Bildungsinstitutionen fungieren (*Calmbach* 2007, S. 141). *Calmbach/Rhein* (2007), die u.a. vor dem Hintergrund der unsichtbaren Bildungsprogramme die Aneignung und Vermittlung von Szene-Bildung in der Hardcore-Szene untersuchen, zeigen darüber hinaus, dass und wie die praktizierte peer-to-peer-Vermittlung von den Szenemitgliedern genutzt wird, um sich selbst in der kulturellen und sozialen Hierarchie der Szene zu platzieren.

Auch Musikpädagogik kann die in der Szene-Bildung liegenden pädagogischen Gestaltungsaufforderungen auf vielfältige Weise aufgreifen: Die musikpädagogische Perspektive, außerschulische Aneignungs- und Produktionsformen von Kindern und Jugendlichen zu erforschen, um sie dann zum Ausgangspunkt des Musikunterrichts zu machen, hat eine lange Tradition, von *Orff/Keetmann* (1950, 1951, 1952, 1953, 1954) über *Segler* (1990, 1992) bis hin zu einem Ansatz, der Szenen als Lernorte nicht ignoriert, sondern musikpädagogisch fruchtbar macht (*Wallbaum* 1998, 2007). Dies geschieht, indem Schülerinnen und Schüler in einem ersten Schritt „Gebrauchsanweisungen“ für musikbezogene Jugendszenen erarbeiten, die mit den Szenesteckbriefen auf dem Internetportal [www.jugendszenen.com](http://www.jugendszenen.com)<sup>1</sup> vergleichbar sind. In einem zweiten Schritt werden die Szenemerkmale angeeignet und für einen gewissen Zeitraum verkörpert, in dem versucht wird, den Szenestil – musikalisch und außermusikalisch – zu leben. Musikpädagogisches Lernziel ist die Einsicht, dass Musikgeschmack und Musikwahrnehmung im engen Zusammenhang stehen mit soziokulturellen Zugehörigkeiten.

## 4.2 Die Ludwigsburger Jugendsoziologie: Das Konzept musikalischer Selbstsozialisation

Die Ludwigsburger Jugendsoziologie fragt nach dem Sozialisierenden in musikbezogenen Jugendkulturen und deutet die für die Mitgliedschaft in Jugendkulturen notwendigen Entscheidungs-, Aneignungs- und Gestaltungsprozesse der Jugendlichen als musikalische Selbstsozialisation

Außerschulische  
Aneignungs- und  
Produktionsformen  
von Kindern und  
Jugendlichen als  
Ausgangspunkt der  
Musikpädagogik

gendlichen als musikalische Selbstsozialisation (Müller 1995a; Rhein/ Müller 2006). Anknüpfend an die (kultur-)soziologische These der Individualisierung wird davon ausgegangen, dass zunehmende Individualisierung und kulturelle Pluralisierung in der gegenwärtigen Gesellschaft dazu führen, dass der Einzelne bei seiner Lebensgestaltung, in Bezug auf kulturelle und soziale Zugehörigkeiten mehr Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten hat als je zuvor. Gleichzeitig ist seine Eigenleistung aber mit der Freisetzung aus den „alten“, traditionellen kulturellen und sozialen Grenzen und Zwängen auch mehr denn je gefordert und sogar zwingend notwendig. Die Ludwigsburger Jugendsoziologie geht trotz ihrer Anknüpfung an die Individualisierungsthese nicht von einer ‚schrackenlosen Gesellschaft‘ aus, in der allen alle Möglichkeiten offen stehen und in der (alte) soziale Grenzen und Ungleichheiten keine Rolle spielen. Vielmehr wird zum einen gefragt, wie Kultur und insbesondere Musik genutzt werden, um (neue) soziale Grenzziehungen und Zugehörigkeiten zu schaffen, zum anderen beschäftigt sich dieser Ansatz mit den kulturellen, finanziellen, bildungsbezogenen, sozialen und personalen Ressourcen, an die diese Prozesse gebunden sind (Rhein/Müller/Calmbach 2008, S. 4892ff.).

Der Selbstsozialisationsansatz befasst sich theoretisch wie empirisch mit den sozialen Gebrauchsweisen von Musik, zu denen

- die soziokulturelle Selbstpositionierung wie auch die Verortung anderer,
- die Identitätsarbeit und Distinktion mit Musik,
- ästhetische Urteilsprozesse und
- die Aneignungsweisen musikbezogener Codes, musikbezogener – rezeptiver und produktiver – Kompetenzen, musikalischer und musikultureller Wissensbestände sowie musikalischer und musikbezogener Objekte

Die doppelte Perspektive auf die sozialen Gebrauchsweisen von Musik

gehören. Damit sind Themenfelder angesprochen, die nicht nur in der Jugend- und Musiksoziologie, sondern auch in der Musikpädagogik eine zentrale Rolle spielen: Musik und Identität, musikalische Sozialisation, Fantum, musikalische Jugendkulturen, Musik und Medien, Musik und Lebensspanne (vgl. beispielsweise die Liste der Tagungsbände des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung, AMPF: <http://ampf.info/>).

Hier ist die Ludwigsburger Jugendsoziologie zum einen in der Sozialisations- bzw. Identitätstheorie verortet, zum anderen ist sie in der Kultur- bzw. Musiksoziologie angesiedelt – in der Erforschung des sozialen Gebrauchs von Musik bzw. der sozialästhetischen Umgehensweisen mit Musik durch Jugendliche. Aufgrund ihrer Forschungsthemen, vor allem aber aufgrund ihrer identitäts- und sozialisationstheoretischen Orientierungen, die ebenso zum Inventar der Pädagogik wie der Soziologie gehören, ist die Ludwigsburger Jugendsoziologie soziologisch und musikpädagogisch zugleich. Darüber hinaus teilt sie ihre Forschungsinstrumentarien mit der Sozial- wie mit der Musikforschung, deren repräsentative Forschungsmethoden sie übernimmt, weiterentwickelt und zu audiovisuellen Fragebögen verknüpft (Müller 1995b).

Die musiksoziologische Perspektive des sozialen Gebrauchs von Musik geht davon aus, dass die Umgehensweisen mit Ästhetik nicht in deren Gestalt liegen, sondern in den sozialen Bedeutungen, die ästhetischen Objekten in soziokulturellen Kontexten bzw. in Kulturen zugeschrieben werden. Musik- und Medien-

Musik- und Medienästhetik als Mittel sozialer und symbolischer Inklusion und Exklusion

ästhetik werden als Mittel der soziokulturellen Verortung, der Identitätskonstruktion bzw. der sozialen und symbolischen Inklusion und Exklusion verstanden. Distinktionsgewinne bzw. Zugehörigkeit und Abgrenzung gegenüber denen, die nicht dazu gehören, gibt es aber nicht umsonst: Gerade diejenigen, denen Musik und Medien wichtig sind, die hier eindeutig soziokulturelle Stellung beziehen wollen, die Musik und Kultur als zentralen Ankerpunkt ihrer Identität betrachten und entsprechende Zugehörigkeiten zu musikalischen und medienbezogenen Kulturen anstreben, investieren viel Zeit und Mühe in die notwendigen Aneignungsprozesse. Im Zentrum musikalischer Jugendkulturen steht dabei die Aneignung musikbezogener rezeptiver und produktiver Kompetenzen: Man muss beispielsweise in der Lage sein, die Art von Musik, über deren Kenntnis und Präferenz man sich innerhalb des jeweiligen soziokulturellen Kontexts soziales Ansehen verschaffen kann, von der Art Musik zu unterscheiden, mit der man die soziale Akzeptanz aufs Spiel setzen würde. Man gewinnt leichter Zugang und Prestige innerhalb der HipHop-Kultur, wenn man selbst rappen kann oder regelmäßig in Clubs oder auf Partys als DJ auflegt, man steigt in der Hierarchie der Teenie-Fan-Kultur, wenn man die Tanzchoreographie seines Lieblingsstars beherrscht.

Musikpädagogisch sind diejenigen Aspekte der Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik, die durch Zugehörigkeits-, Identifikations- oder Distinktionswünsche motivierte Aneignungsprozesse und -weisen der Jugendlichen hinsichtlich „ihrer“ Musik und ihrer sozio- und musikkulturellen Umwelt ins Zentrum stellen. So wird im Rahmen des Selbstsozialisationsansatzes die Eigenaktivität der Jugendlichen in diesen Prozessen besonders hervorgehoben. Darüber hinaus wird den vor allem von pädagogischer Seite häufig ausgeklammerten oder sogar unter negativen Vorzeichen betrachteten Bereichen der Jugend- und Populärkultur besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Müller/Rhein/Glogner 2004). Der Selbstsozialisationsansatz wendet sich gegen die Werthierarchien und Dichotomien einer Musikpädagogik, die auf der Musiksoziologie Adornos basiert: „gegen die stereotype normative Dichotomisierung bzw. Hierarchisierung von Kulturen (z.B. Hoch- vs. Populärkultur), von Umgehensweisen mit Kulturen (z.B. aktiv vs. passiv) sowie von Menschen, die jeweils mit bestimmten Kulturen auf bestimmte Arten und Weisen umgehen (z.B. Jugend-Musiziert-Gewinner vs. Hip-Hopper).“ (ebd., S. 242). Die Ludwigsburger musikpädagogische Jugendsoziologie hat sich explizit aus den Kollisionen mit der Musiksoziologie Adornos sowie der darauf basierenden musikpädagogischen Jugendforschung und Musikpädagogik entwickelt (vgl. Müller 1990; Müller/Rhein/Glogner 2004).

Das pädagogische Erklärungspotenzial der Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik

Die Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik weist für Probleme, die im pädagogischen Handlungsfeld auftreten (z.B. Konflikte im Musikunterricht), Erklärungspotenzial auf und liefert jugendkultur- und musiksoziologisch fundierte musikpädagogische Impulse. So zeigt eine kleine Untersuchung, die im Jahr 2007 mit N=119 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen und Schularten<sup>2</sup> durchgeführt wurde, dass der Musikgeschmack bzw. die musikalischen Identitäten der Schüler/innen einen Einfluss darauf haben, wie sie ihren Musikunterricht sowie ihre Leistungs- und Verwirklichungschancen darin wahrnehmen: Je stärker populärmusikalisch ausgeprägt der Musikgeschmack der befragten Jugendlichen ist (hohe Präferenz für Pop/Rock (Radio), Techno/

House, HipHop/Soul), desto eher erscheint ihnen ihr jeweiliges musikalisches Wissen und Können für den Musikunterricht wertlos, desto schwerer fällt es ihnen, im Musikunterricht mitzukommen, desto weniger haben sie den Eindruck, dass sie im Musikunterricht etwas Wichtiges lernen und desto weniger Spaß macht ihnen der Musikunterricht. Umgekehrte Einschätzungen zum Musikunterricht lassen sich finden, wenn die Jugendlichen einen eher hochkulturell orientierten Musikgeschmack aufweisen. Dieser Befund (vgl. auch die Studien von *Eckhardt/Lück* 1976 und *Harnitz* 2002) ist ein Anhaltspunkt dafür, dass es dem Musikunterricht nicht gelingt, gerade Jugendliche, deren musikalische Identitäten populärkulturell orientiert sind und die über entsprechende Wissensbestände und Kompetenzen verfügen, zu integrieren (*Rhein/Müller* 2009). Dies könnte geschehen, indem diesen Jugendlichen im Musikunterricht Möglichkeiten zur Nutzung ihrer populärmusikalischen Ressourcen gegeben werden, z.B. als Vermittler musikalischer Kompetenzen, die sie sich selbst angeeignet haben (z.B. Breakdance), und indem ihnen Akzeptanz ihrer musikalischen Identitäten signalisiert wird.

Die im Rahmen dieses Forschungsprogramms gewonnenen Befunde aus Studien z.B. zur musikalischen Selbstsozialisation in der Teenie-Fankultur (*Rhein* 2000, 2007), zu den ästhetischen Urteilsprozessen junger Erwachsener am Beispiel ihres Umgangs mit der Ästhetik der britischen Band „The Smiths“ (*Müller/Rhein/Calmbach* 2006) oder zum Engagement als Authentizitätskriterium in Jugendszenen (*Calmbach* 2007) dienen zum einen der Weiterentwicklung der zugrunde gelegten – musikpädagogisch relevanten – jugendsoziologischen Theorie. Zum anderen werden die impliziten musikpädagogischen Gestaltungsaufforderungen expliziert, die sich zu einer musik- und jugendsoziologisch fundierten, musikpädagogischen Konzeption verdichten ließen (*Rhein/Müller* 2006, 2009, *Müller* 1990).

## 5 Eine musikpädagogische Hausaufgabe für die Jugend(kultur)soziologie: Musikalische Sozialisation in Migrationskontexten

Zur oben angeführten Forschungslücke „musikalische Sozialisation in Migrationskontexten“ ist anzumerken, dass die Jugendkulturforschung sich durchaus Aspekten (musik)ästhetischer Praxen Jugendlicher mit Migrationshintergrund widmet, beispielsweise im Zusammenhang mit dem HipHop in Deutschland (z.B. *Androutsopoulos* 2003; *Eckert/Reis/Wetzstein* 2000; *Klein/Friedrich* 2003). Auch existiert eine qualitative kulturanthropologische Studie „Musik in der Migration“, nach der das Bewahren von musikalischen Aspekten ihrer Herkunftskultur durch türkische Jugendliche ihrer soziokulturellen Verortung im Migrationskontext, in ihrer ethnic community, ebenso zuträglich zu sein scheint wie ihrer Integration in der Aufnahmegesellschaft (*Wurm* 2006). *Wurm* zieht jedoch weder die durchaus vorhandenen „Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland“ (so der Untertitel ihrer Studie) noch einschlägige Forschungen zum Umgehen Jugendlicher mit populärer Musik her-

an. Insofern besteht Bedarf an systematischer Erforschung musikalischer Sozialisation in Migrationskontexten, die vor dem Hintergrund der aktuellen migrationssoziologischen wie pädagogischen Integrationsdebatten u.a. nach der Rolle der Musik in der Konstruktion hybrider Identitäten bzw. soziokultureller Zugehörigkeiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund fragt sowie danach, welche Rolle die musikalische Identität Zugewanderter wie Einheimischer in Integrationsprozessen spielt. Zugleich stellt sich damit die Frage nach der Rolle der Musikpädagogik in einer Einwanderungsgesellschaft.

Das Forschungsprojekt „Migration – Identität – Musik“<sup>43</sup>, das derzeit von den Autorinnen an der PH Ludwigsburg durchgeführt wird, widmet sich diesen Fragestellungen. Erste Befunde einer Pilotstudie liegen vor, in der v.a. die Untersuchung des migrationsbedingten Selbst- und Fremdbilds im Zentrum steht, d.h. die Zuschreibung von migrationsbedingten Belastungen und Benachteiligungen wie z.B. Bildungsbenachteiligung, Segregation, Zerrissenheit, Druck sowie von migrationsbedingten Ressourcen und Chancen wie z.B. Sprach- und Kulturkenntnisse, Toleranz, Empathie. In der Stichprobe (N=282 Studierende) befanden sich sowohl Studierende mit Migrationshintergrund (N=62) als auch Studierende ohne Migrationshintergrund (N=220). Beide Gruppen wurden anhand eines teils standardisierten, teils offenen Fragebogens nach ihren Zuschreibungen von Belastungen und Ressourcen an „die meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ (Fremdbild) befragt. Die Studierenden mit Migrationshintergrund erhielten zusätzlich dieselben Fragen zu ihrem migrationsbezogenen Selbstbild. Außerdem wurde ihre soziokulturelle Selbstverortung zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft (z.B. im Hinblick auf die Nutzung von Unterhaltungs- und Informationsmedien, auf kulturelle Feste, Sprache, den gewünschten Lebensmittelpunkt) untersucht und zum Selbstbild in Beziehung gesetzt. Dabei wurden auch Präferenzen für Musik aus dem Herkunftsland sowie für Musik, „die ausdrückt, was Migrationsgemäß bedeutet“, erhoben. Es zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund, die ja durch ihren erreichten Bildungsgrad einen erheblichen Teil formaler Integration erreicht haben,

- sich selbst migrationsbezogene Ressourcen und Chancen eher zu- und Benachteiligungen und Belastungen, die aus ihrem Migrationshintergrund resultieren, eher nicht zuschreiben,
- sowohl migrationsbedingte Belastungen und Benachteiligungen als auch Ressourcen und Chancen für „die meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ in stärkerem Maße sehen als Studierende ohne Migrationshintergrund,
- sich selbst im Vergleich zu den „meisten Menschen mit Migrationshintergrund“ als erheblich weniger belastet und benachteiligt sowie als stärker mit Ressourcen und Chancen ausgestattet betrachten,
- sich selbst als integriert in die deutsche Gesellschaft empfinden und sich soziokulturell eher in Deutschland als in der Herkunftskultur bzw. einem anderen Land verorten.

Ein differenzierteres Bild liefert eine Clusteranalyse in Bezug auf die Selbstbild- und Selbstverortungs-Items: Deutlich wird, dass nur diejenigen Studierenden

Migrationsbedingte  
Selbst- und  
Fremdbilder –  
Zuschreibung  
migrationsbedingter  
Belastungen und  
Benachteiligungen  
vs. Ressourcen und  
Chancen

Soziokulturelle  
Selbstverortung  
zwischen Herkunfts-  
und  
Aufnahmegesell-  
schaft im Bezug  
zum Selbstbild

mit Migrationshintergrund, die sich soziokulturell eher hybrid, d.h. in beiden oder zwischen beiden Kulturen, verorten, überhaupt Belastungen und Benachteiligungen für sich selbst sehen. Zugleich schreiben sich diese belasteten Studierenden aber auch in höherem Maße migrationsbedingte Ressourcen zu als diejenigen, die sich soziokulturell eindeutiger – d.h. entweder eher als deutsch oder eher als dem Herkunftsland verbunden – verorten. Demgegenüber sehen diejenigen, die sich soziokulturell als „deutsch“ verorten, für sich keine Belastung und Benachteiligung, schreiben sich aber auch in geringstem Maße migrationsbedingte Ressourcen zu.

Zukünftige Forschung an Stichproben Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund sollte u.a. klären, wie sich soziokulturelle Selbstverortungsmuster (herkunftsorientiert, „deutsch“, hybrid) und migrationsbezogene Selbstbilder nach Bildungs- und Ausbildungsniveaus unterscheiden, sowie herausarbeiten, welche Rolle das Umgehen mit herkunftskultureller Musik bei der Selbstverortung und beim Aufbau eines migrationsbezogenen Selbstbilds spielt und welche Zusammenhänge mit Integrationsprozessen sich daraus ergeben. Damit würde ein kleiner Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet, ob nicht gerade die hybriden sowie die auf die Herkunftskultur bezogenen Orientierungen, die gern pauschal als Indikatoren der Integrationsunwilligkeit bzw. als Ursachen migrationsbedingter Defizite und sozialer wie pädagogischer Probleme angesehen werden, einen eigenständigen Integrationsvorteil bieten.

## 6 Zusammenfassung

Entgegen *Hitzlers* These der fundamentalen Differenz von Pädagogik und Soziologie wurde am Beispiel der Entwicklung einer musikpädagogischen Jugendsoziologie gezeigt, dass eine doppelte Perspektive – d.h. die gleichzeitige Einnahme beider Sichtweisen, die aufeinander bezogen werden – nicht nur möglich, sondern für beide Disziplinen und für die transdisziplinäre musikpädagogische Jugendsoziologie gewinnbringend ist. Dabei wurde zunächst die Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Sichtweisen anhand der „doppelten Perspektive“ herausgearbeitet, wie sie hier konzeptioniert wird: Verwoben sind unter anderem

- die Identifikation von Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen im sozialen Geschehen sowie dessen und deren soziologische Beschreibung und Erklärung,
- die pädagogische Kategorisierung der damit aufgefundenen Aneignungs- und Vermittlungsmechanismen sowie das Ziehen pädagogischer Konsequenzen daraus,
- die Herausforderung an die soziologische Theoriebildung und Forschung, die darin besteht, im pädagogischen Blick soziologische Relevanzen, theoretisches Weiterentwicklungspotenzial und Forschungslücken zu entdecken.

Diese Verwobenheit soziologischer und pädagogischer Perspektiven wurde anhand zweier Forschungsprogramme sichtbar gemacht und exemplifiziert, an

dem der „unsichtbaren Bildungsprogramme in Jugendszenen“ sowie an dem der „musikalischen Selbstsozialisation“. Während dieser Beitrag als Diskussionsimpuls zum Verhältnis von pädagogischer und soziologischer Jugendforschung in erster Linie das Potenzial der gelungenen Verknüpfung fokussierte, wurden die vorhandenen Divergenzen bzw. das mögliche Sich-im-Wege-Stehen beider Disziplinen nur am Rande thematisiert. Hierzu wird auf die Beiträge von *Popp, Scherr, Lauterbach/Schubarth* und *Stauber/Riegel* (in diesem Heft) verwiesen.

## Anmerkungen

- 1 Dieses Portal wurde im Jahre 2002 installiert und wird ständig erweitert und aktualisiert. Hauptziel dieses Projekts unter der Leitung von *Ronald Hitzler* ist es, eine Schnittstelle zwischen der Szenenforschung am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie der Universität Dortmund einerseits und an Jugendszenen interessierten Personenkreisen (z.B. Pädagogen/innen, Marketing-Fachleuten) andererseits zu bilden.
- 2 Durchgeführt wurde die Studie „Musikgeschmack und Musikunterricht“ im Rahmen des Seminars „Musikpädagogische Praxisforschung“ (Leitung: *Stefanie Rhein*) im Wintersemester 2006/2007 an der Hochschule für Musik- und Darstellende Kunst Stuttgart durch die Seminarteilnehmer/innen: *Michael Eggensberger, Jana Haege, Gabriel Kee-ser, Evelyn Pfister, Matthias Rudolph, Adina Schattel* und *Isabella Turni*.
- 3 Das Forschungsprojekt wird geleitet von *Renate Müller, Stefanie Rhein* und *Friedemann Lenz* und gefördert von der PH Ludwigsburg.

## Literatur

- Androustopoulos, J.* (Hrsg.) (2003): *HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken*. – Bielefeld.
- Baacke, D.* (1968): *Beat – die sprachlose Opposition*. – München.
- Barth, D.* (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: *Schläbitz, N.* (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung*, 28. – Essen, S. 31-51.
- Böhnisch, L.* (2003): *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. – Weinheim/München.
- Calmbach, M.* (2007): *More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*. – Bielefeld.
- Calmbach, M./Rhein, S.* (2007): *DIY or DIE! Überlegungen zur Aneignung und Vermittlung von Do-it-yourself-Kompetenzen in der Jugendkultur Hardcore*. In: *Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M.* (Hrsg.): *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen*. – Weinheim/München, S. 69-86.
- Dibben, N.* (2002): *Gender Identity and Music*. In: *Hargreaves, D. J./Miell, D./MacDonald, R. A. R.* (Hrsg.): *Musical Identities*. – New York, pp. 117-133.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A.* (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. – Opladen.
- Eckhardt, J./Lück, H. E.* (1976): *Jugend und Musik. Drei musiksoziologische Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen*. – Duisburg.
- Harnitz, M.* (2002): *Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. In: *Müller, R./Glogner, P./Rhein, S./Heim, J.* (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. – Weinheim/München, S. 181-194.
- Hitzler, R.* (1998): *Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung*. *Berliner Debatte Initial*, 9, 1, S. 81-89.
- Hitzler, R.* (2003): *Jugendszenen. Annäherungen an eine jugendkulturelle Gesellungsform*. In: *Düx, W./Rauschenbach, T./Züchner, I.* (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche als Adressatin-*

- nen und Adressaten der Jugendarbeit. Schriftenreihe: Jugendhilfe in NRW, Heft 4. – Weinheim/München, S. 11-21.
- Hitzler, R. (2008): Grenzen der disziplinären ‚Ökumene‘. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. *Soziologie*, 37, 2, S. 145-154.
- Hitzler, R./Bucher, T./Niederbacher, A. (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. 2., überarb. Aufl. – Wiesbaden.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2005): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendzonen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.) (1996): *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklehren. Musikpädagogische Forschung*, 17. – Essen.
- Klein, G./Friedrich, M. (2003): *Is this real? Die Kultur des HipHop*. – Frankfurt a.M.
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. – Münster.
- Lugert, W.-D. (1975): *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. – Stuttgart.
- Müller, R. (1990): *Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. – Essen.
- Müller, R. (1995a): *Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens*. In: Behne, K.-E. u.a. (Hrsg.): *Jahrbuch Musikpsychologie 1994*, 11. – Wilhelmshaven, S. 63-75.
- Müller, R. (1995b): *Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung*. *Rundfunk und Fernsehen*, 43, 2, S. 205-216.
- Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (2006): „What difference does it make?“ Die empirische Ästhetik von The Smiths: Eine audiovisuelle Studie zur sozialen Bedeutung des Musikgeschmacks. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 9*. Online verfügbar unter: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Mueller9.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe9/Mueller9.pdf), Stand: 31.03.2009.
- Müller, R./Rhein, S./Glogner, P. (2004): *Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation – widersprüchlich, trivial, überflüssig?* In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. – Weinheim/München, S. 237-252.
- Münch, T. (2002): *Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter*. In: Müller, R./Glogner, P./Rhein, S./Heim, J. (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. – Weinheim/München, S. 70-83.
- O’Neill, S. A. (1997): *Gender and Music*. In: Hargreaves, D. J./North, A. C. (Hrsg.): *The Social Psychology of Music*. – Oxford/New York/Tokyo, pp. 46-63.
- Orff, C./Keetmann, G. (1950-1954): *Musik für Kinder. Orff Schulwerk*. 5 Bände. – Mainz.
- Rauhe, H. (1968): *Zum Wertproblem der Musik. Versuch einer Ästhetik der Trivialität als Grundlage für eine Didaktik der Populärmusik*. *Didaktik der Musik 1967. Vorträge und Referate der 14. Arbeitstagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik*. – Hamburg, S. 24-44.
- Rhein, S. (2000): *Teenie-Fans: Stiefkinder der Populärmusikforschung. Eine Befragung Jugendlicher am MultiMediaComputer über ihre Nutzung fankultureller Angebote*. In: Heinrichs, W./Klein, A. (Hrsg.): *Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 1999*. – Baden-Baden, S. 165-194.
- Rhein, S. (2007): „Was wir mit Kultur machen“ – *Selbstsozialisation mit Musik und Medien am Beispiel der Teenie-Fankultur*. In: Kabus, W. (Hrsg.): *Vom Psalter zum Pop. Musik in Kultur und Leben. Friedensauer Schriftenreihe C*, 10. – Frankfurt a.M., S. 49-66.
- Rhein, S./Müller, R. (2006): *Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 4, S. 551-568.
- Rhein, S./Müller, R. (erscheint 2009): *Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie*. In: Schläbitz, N. (Hrsg.): *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung*, 30. – Essen.

- Rhein, S./Müller, R./Calmbach, M.* (2008): Der soziale Gebrauch von Musik und musikalische Selbstsozialisation. Musiksoziologie zwischen Klassen- und Individualisierungstheorie. In: *Rehberg, K.-S.* (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teil 2. – Frankfurt a.M./New York, S. 4884-4895.
- Schläbitz, N.* (Hrsg.) (2007): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Musikpädagogische Forschung, 28. – Essen.
- Schütz, V.* (1982): Rockmusik – eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. – Oldenburg.
- Segler, H.* (1990/1992): Tänze der Kinder in Europa. Untersuchung und Dokumentation in zwei Bänden. Mit einer Analyse des sozialen Kontextes von Günther Batel. – Celle.
- Wallbaum, C.* (1998): Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? – Ein Projekt. *Musik & Bildung*, 30, 4, S. 10-15.
- Wallbaum, C.* (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf>, Stand: 31.03.2009.
- Wurm, M.* (2006): Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland. – Bielefeld.

# Mobile Kinder

## Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung

*Margrit Stamm*



Margrit Stamm

### **Zusammenfassung**

Der Aufsatz prüft die im deutschen Sprachraum bislang kaum thematisierte Hypothese, wonach ein Schulwechsel während des Schuljahres die Schulleistungen beeinträchtigt. In einer Schweizer Längsschnittstudie wurde dieser Zusammenhang bei insgesamt 169 Schulwechslern unter Einbezug des sozio-ökonomischen Hintergrunds, der Schulleistungen und der elterlichen Bildungsaspirationen untersucht. Im Ergebnis zeigen sich gemischte Befunde. So wechselten Kinder aus privilegierten Familien öfters in Schulen ausserhalb, Kinder aus eher bescheidenen Verhältnissen jedoch eher innerhalb der näheren Umgebung. Nach fünf Schuljahren hatten mobile Kinder zwar häufiger Klassen wiederholt, mehr Spezialförderung erhalten und schlechtere Schulnoten erzielt als stabile Kinder, aber viele der Unterschiede fielen bei Kontrolle der Schulleistungen des ersten Schuljahres und anderer Hintergrundmerkmale weg. In der Konsequenz erlaubt die Analyse zwar nur eine moderate Unterstützung der Hypothese, dass außerplanmäßige Schulwechsel leistungsbeeinträchtigend wirken. Sie richtet den Blick jedoch auf andere, vor allem häusliche Merkmale, welche Kinder und ihre Familien zu mobilem Verhalten bewegen.

*Schlagworte:* Mobilität, Schulwechsel, Bildungsaspirationen, soziale Herkunft.

### **Mobile Children – Empirical Findings on the Link between School Transfer and Performance**

#### **Abstract**

This article examines a hypothesis that has so far barely been discussed in the German-speaking area, namely that a school transfer during the school year impairs school performance. In a Swiss longitudinal study, this relationship was investigated in a sample of 169 transfer students, taking into consideration their socioeconomic background and their parents' educational aspirations. The findings were mixed. For instance, children from privileged families frequently changed schools outside their local neighbourhood, while children from more modest backgrounds more likely changed to schools within the local neighbourhood. After five school years mobile children had more frequently repeated school years, received more special support, and achieved poorer grades than stable children, but many of these differences disappeared when corrections were for school performance in the first school year and other background variables. Therefore, the analysis permits only modest support for the hypothesis. However, it does bring into the focus other attributes, above all domestic, which bring about mobile behaviour in children and their families.

*Keywords:* Mobility, school transfer, educational aspirations, social background.

## 1 Einleitung

Die Bevölkerung ist mobil. In Deutschland wechselten zwischen 1995 und 2005 zwischen 4.3 Prozent und 4.9 Prozent der Bevölkerung jährlich den Wohnort (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2007a, b). In der Schweiz waren es zwischen 5.5 Prozent und 6.0 Prozent (vgl. *Bundesamt für Statistik* 2007a). Obwohl die Mobilitätsraten nach Altersgruppen differieren, entsprechen die Raten der jungen Schulkinder ungefähr denjenigen der Durchschnittsbevölkerung. Im Jahr 2000 waren es 18.1 Prozent der fünf- bis neunjährigen und 18.3 Prozent der zehn- bis vierzehnjährigen Kinder, die ein oder mehrmals bereits den Wohnort gewechselt hatten (vgl. *Bundesamt für Statistik* 2007a). Diese Tatsache spiegelt sich auch in einer Schweizer Längsschnittstudie, welche 1995 mit N=402 Kindern startete und die schulische, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern bis ins Erwachsenenleben untersuchte, welche als Frühleser oder als Frührechner in die Schule eingetreten waren. Im Verlaufe des ersten Schuljahres gingen 36 Meldungen (8.9%) von Schulabgängen resp. Schulwechseln ein, in den darauf folgenden Jahren waren es zwischen 51 (zweites Schuljahr, 12.8%) und 19 Meldungen (fünftes Schuljahr, 5.0%). Geht man von der Annahme aus, dass ein solcher außerplanmäßiger Wechsel die schulische Routine und auch den Schulfortschritt des einzelnen Kindes stören kann, dann lassen solche Daten aufhorchen. Erstaunlich ist deshalb, dass derartige ‚Schülermobilität‘ hierzulande kaum thematisiert und auch nicht untersucht ist. In den USA jedoch ist der außerplanmäßige Schulwechsel eine seit den 1970er-Jahren viel diskutierte und beforschte Thematik. In einem Bericht des *House of Representatives* des *General Accounting Office* (U.S. GAO 1994) wurde die Schülermobilität untersucht und ihr insgesamt negativer Einfluss auf die Schulleistungen bestätigt. Auch in Großbritannien ist die Thematik seit den späten 1990er-Jahren aktuell. Neben einem in der *Times Educational Supplement* (TES) veröffentlichten Artikel (vgl. *Dobbson* 1998) und verschiedenen Untersuchungen (vgl. *Dobbson/Henthorne/Lynas* 2000; *Strand* 2002, 2006) hat in erster Linie die Publikation «Managing Pupil Mobility» (2002) des *Ofsted* (Office for Standards and Education, nationales Schulinspektorat) Aufsehen erregt. Dieser Bericht rapportiert erstmals auf der Basis eines nationalen Samples das Ausmaß der Schülermobilität. Er verweist nicht nur auf die hohen Mobilitätsraten in städtischen Gebieten, sondern ebenso auf ihre Verflechtung mit schulischen und anderen Problemen und bezeichnet die Schülermobilität als eines der größten Probleme, mit denen sich Schulen beschäftigen sollten.

Zwar stammen diese Erkenntnisse und Befunde aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, die nur mit der nötigen Distanz auf hiesige Verhältnisse übertragen werden dürfen. Unsere Statistiken belegen jedoch, dass wir ebenfalls mit dieser Art von Schülermobilität konfrontiert sind. Da sie jedoch kaum untersucht ist, wissen wir auch nicht, was ein außerplanmäßiger Schulwechsel für die Schulleistungen unserer Schülerinnen und Schüler bedeutet. Im vorliegenden Beitrag soll diese Thematik deshalb genauer betrachtet werden. Der Aufsatz geht der Frage nach, ob und in welcher Hinsicht ein Schulwechsel Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit von Schulkindern hat und welche Konsequenzen

sich daraus für Behörden und Lehrkräfte ergeben. Dabei beschränkt sich die Analyse auf den Zeitraum der Grundschule.

## 2 Forschungsstand

Zum Thema Schulwechsel existiert zwar auch im deutschen Sprachraum eine große Anzahl an Forschungsarbeiten. Sie beziehen sich jedoch fast ausschließlich auf schuldiktierte Transitionen zwischen Kindergarten und Grundschule, Grundschule und Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II und Berufseinstieg (vgl. *Großegger u.a.* 2005; *Schmidt* 2006; *Albert* 2007). Im Mittelpunkt stehen dabei meistens Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs wie Stress, Anpassungsprobleme oder Leistungsangst (vgl. *Stecher* 2000; *Meckelmann* 2004; *Diehm* 2005; *Koch* 2005; *Pätzold* 2005; *Sirsch* 2000). Andere Studien verweisen auf Probleme, die mit spezifischen strukturbedingten Schulmerkmalen einhergehen (z.B. Schulgröße, Klassenlehrersystem etc., vgl. *Ditton/Krüskens* 2006). Literatur zu außerplanmäßigen Schulwechseln und ihren Folgen findet man jedoch nicht. Ein differenzierter Blick in die internationale Forschung verdeutlicht, dass diese besondere Art von Schülermobilität schwierig zu definieren und zu quantifizieren ist. Neben den Gründen ist es vor allem die Anzahl von Schulwechseln, die unterschiedlich definiert wird (*Heinlein/Shinn* 2000).

Tatsache ist, dass Kinder und Jugendliche die Schule außerplanmäßig aus unterschiedlichen, d.h. schulischen, persönlichen oder familiären Gründen wechseln (vgl. *Kerbow* 1996). Solche Wechsel können Ausdruck von Leistungsproblemen sein, die in Unter- oder Überforderung, in Beziehungsproblemen mit Lehrkräften oder Mitschülern gründen. Ein Großteil der Forschung geht dabei davon aus, dass der Schulerfolg solch mobiler Kinder und Jugendlicher beeinträchtigt werden kann. Wechseln sie während des Schuljahres die Schule, so müssen sie sich an ein neues Setting anpassen, das möglicherweise vollkommen anders ist als dasjenige, welches sie zurücklassen (vgl. *Dobbson/Henthorne/Lynas* 2000). Das Auseinanderbrechen der bisherigen Peer-Group dürfte die Anpassungsprobleme zusätzlich erschweren. Umgekehrt ist gemäß *Kerbow* (1996) oder *Heinlein/Shinn* (2000) davon auszugehen, dass auch Lehrkräfte, welche Schulwechsler übernehmen müssen, Schwierigkeiten haben, deren schulische Kenntnisse zu diagnostizieren und ihre sozialen Bedürfnisse zu unterstützen.

Ein Teil der Problematik liegt auch darin, dass die Hintergründe von Schülermobilität sehr unterschiedlich sein können. Zunächst kann sie entweder durch einen Wohnungswechsel oder einen Schulwechsel bedingt sein. Da in der Forschungsliteratur diese beiden Aspekte jedoch kaum unterschieden werden, dürften viele Ergebnisse verfälscht sein. Denn die Herausforderungen, welche mit der Adaptation an eine neue Nachbarschaft einhergehen, können anders sein als mit der Adaptation an eine neue Schule. Da die beiden Erfahrungen separierbar sind, dürften verschiedene Wechselvarianten möglich sein. Kinder können den Wohnort wechseln, jedoch in der gleichen Schule bleiben. Sie können aber auch die Schule wechseln, jedoch nicht den Wohnort. Ferner ist möglich, dass sie sowohl den Wohnort als auch die Schule wechseln. Die Schwierigkeiten dürften

Beeinträchtiger  
Schulerfolg bei  
Schulwechslern

somit je nach Wechseltypus unterschiedlich, bei der dritten Variante jedoch am größten sein.

Ursachen von  
Schülermobilität und  
negative  
Konsequenzen

Schülermobilität hat viele Ursachen. Sie kann direktes Ergebnis elterlicher Bildungsaspirationen sein, wenn die Leistungen des Kindes nicht den Erwartungen entsprechen (vgl. *Schlögl/Lachmayr* 2004), der elterlichen Beschäftigungssituation oder des Lebensstils der Familie, beispielsweise aufgrund von Veränderungen im Arbeitsfeld, von Trennung, Scheidung oder Tod eines Familienmitgliedes (vgl. *Mao/Whitsett/Mellor* 1998; *Rossi* 1995). Sie kann aber auch die Konsequenz eines Schulausschlusses (vgl. *Engel* 2006) oder eines Schulabgangs sein (vgl. *Rumberger/Larson* 1998) sein. Anzunehmen ist, dass die Ursachen, welche hinter einem Schulwechsel stehen, Kinder unterschiedlich stark beeinflussen. Familiäre Mobilität, welche durch Trennung, Scheidung oder Tod eines Elternteils zustande kommt, dürfte Kinder anders beeinflussen, als wenn sie durch einen Karriereschritt eines Elternteils bedingt ist. Solche Aspekte sind aus den verfügbaren Studien allerdings kaum ersichtlich. Welche Auswirkungen hat Schülermobilität auf die Schulleistungen? In der Forschungsliteratur sind die Befunde relativ stabil, ob mit oder ohne Kontrolle des sozio-ökonomischen Status und trotz teilweise unterschiedlicher Mobilitätsdefinitionen. Ein Großteil berichtet negative Assoziationen zwischen Schulwechslern und Schulleistung (vgl. *Mao/Whitsett/Mellor* 1998; *Reynolds/Wolfe* 1999), positive Assoziationen zwischen Mobilität, erhöhten Klassenwiederholungsraten und Schulabsentismus (vgl. *Wood u.a.* 1993). *Mehana/Reynolds* (1995), *Kealy* (1982) sowie *Schuler* (1990) belegen des Weiteren, dass insbesondere hochmobile Schüler (vier oder mehr Schulwechsel) schlechtere Leistungen zeigen als ihre stabilen Peers und dass – zumindest während der Grundschulzeit – ein Schulwechsel die Lese- und Mathematikleistung signifikant negativ beeinflusst. Im *U.S. GAO-Report* (1994) erwiesen sich 41 Prozent der mobilen Schüler als leistungsschwach, während dies bei den stabilen Schülern nur 26 Prozent waren. Ferner scheinen Mobilitätsraten für Schüler aus eher benachteiligten Familien höher zu sein (vgl. *U.S. GAO* 1994; *Rumberger/Larson* 1998; *Mao/Whitsett/Mellor* 1998).

Alter und  
Schülermobilität

Unklar ist ferner, inwiefern Alter und Zeitpunkt des außerplanmäßigen Schulwechsels eine Rolle spielt. Obwohl häufig negative Konsequenzen für jüngere Kinder berichtet werden, untersuchen nur wenige Studien Alterstrends systematisch. *Ingersoll/Scamman/Eckerling* (1998) belegen, dass die Mobilitätsraten zu Beginn der Grundschule größer sind als in den späteren Schuljahren, und dass gleiches auch für die negativen Auswirkungen zutrifft. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch *Mao/Whitsett/Mellor* (1998) sowie *Rumberger/Larson* (1998). Ihre Befunde verweisen darauf, dass ältere Schüler größere Probleme in der schulischen und sozialen Anpassung haben als jüngere. Ferner scheint auch der Zeitpunkt des Schulwechsels eine Auswirkung auf das Ausmaß zu haben, inwiefern Schulwechsel die Schulleistung beeinflusst. Gemäß *Mao/Whitsett/Mellor* (1998) oder *Heinlein/Shinn* (2000) fallen die Schulleistungen besser aus, wenn der Wechsel zu Beginn des Schuljahres stattfindet, während ein späterer Wechsel mit signifikant schlechteren Schulleistungen verbunden ist.

Andererseits gibt es auch eine beträchtliche Anzahl von Forschungsbefunden, welche zum Schluss kommen, dass Mobilität nur einer von verschiedenen

Prädiktoren darstellt und alleine nur wenig zur Voraussage von zukünftigen Schulleistungen beitragen kann. Die wenigen groß angelegten Studien wie die von *Parades* (1993), *Adduci* (1990), *Nelson/Simoni/Adelman* (1996), *Wright* (1999) oder *Strand* (2002) kommen alle zum Schluss, dass nach der Kontrolle anderer konfundierender Faktoren wie vorangehende Schulleistungen, Ethnie oder soziale Benachteiligung die Mobilitätseffekte schrumpfen.

Schließlich gibt es Einiges zu den Untersuchungsanlagen zu sagen. Die meisten, vor allem die älteren Studien vergleichen lediglich zwei Gruppen miteinander, diejenigen der mobilen und der stabilen Schülerinnen und Schüler, ohne jedoch weitere Gruppendifferenzen zu betrachten. Meist handelt es sich dabei um Untersuchungen im Querschnittsdesign, bei denen bivariate und damit nicht-kausale Effekte zwischen einzelnen Merkmalen der Stichprobe untersucht werden. Wenn somit Schülermobilität mit Leistungsproblemen in Zusammenhang gebracht wird, dann müssen solche Einschränkungen stets mitbedacht werden.

### 3 Zusammenfassung und Forschungsfragen

Die Forschungsübersicht hat ein Bündel an interessanten Befunden zu Tage gefördert, die allerdings aufgrund ihres konfligierenden Aussagegehalts nur schwer zu Hauptaussagen verdichtet werden können. Zunächst lassen die Befunde als gesichert erscheinen, dass die Mobilität von Schülerinnen und Schülern im Sinne eines außerplanmäßigen Schulwechsels vielfältige Hintergründe hat, und dass sie, insbesondere in der Grundschule, mit *schlechten Schulleistungen* und weiteren Problemen (Klassenwiederholungen, Spezialförderung) einhergehen kann. Kaum gesichert sind Befunde, inwiefern die soziale Herkunft ebenfalls einen Beitrag zum Zusammenhang zwischen Mobilität und Schulerfolg liefert. Da zudem die Befunde zum Alter der Kinder und zur Rolle der Eltern selbst widersprüchlich sind, ist bislang ungeklärt, ob die Mobilität als Sonderproblem einer Altersgruppe bezeichnet werden muss. Vor dem Hintergrund dieser Befundlage greift der Aufsatz im Folgenden solche Problembereiche auf und bearbeitet sie anhand des Datenmaterials unserer Längsschnittstudie. Weil die Forschung davon ausgeht, dass nachteilige Effekte in den ersten Schuljahren am bedeutsamsten sind, wird der Zeitraum der ersten bis fünften Klasse in den Blick genommen. Aufgrund der Anlage des Untersuchungsdesigns liegen keine Daten zu den Gründen des Schulwechsels vor. Diese wurden lediglich bei den Lehrkräften nach der Bekanntgabe des Schulwechsels erfragt.

Untersucht werden somit die Beziehungen zwischen außerplanmäßigem Schulwechsel und Schulleistung inklusive der Leistungen in Lese- und Mathematiktests. Alle anschließenden multivariaten Analysen kontrollieren den sozioökonomischen Hintergrund und die Bildungsaspirationen der Eltern. Konkret beantwortet dieser Aufsatz folgende Fragen:

1. Wie verbreitet sind Schulwechsel in der Grundschule, und welcher Art sind sie?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulmobilität und Schulleistung?

3. Bleibt dieser Zusammenhang nach der Kontrolle weiterer Faktoren signifikant?
4. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulmobilität und Schulleistungen am Ende der fünften Klasse?

## 4 Methode

### 4.1 Stichprobe

Im Mittelpunkt der Schweizer Längsschnittstudie, die von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) und acht beteiligten Kantonen inkl. dem Fürstentum Liechtenstein finanziert wurde und eine Laufzeit von 1995 bis 2008 hatte, stand die Frage, welche Entwicklungsverläufe junge Menschen zu verzeichnen haben, die bei Schuleintritt bereits lesen und rechnen konnten. Dem Projekt lag das Münchner Begabungsmodell (vgl. *Heller* 2000) zugrunde, das von der Annahme angeborener Begabungsfaktoren ausgeht, die bei günstigen kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie günstigen Umgebungsfaktoren in herausragende Leistungen transformiert werden können. Entsprechend diesem Begabungsmodell wurden in sechs Untersuchungswellen (1995: Schuleintritt; 1996: Mitte 1. Klasse; 1998: Mitte 3. Klasse; 2000: Mitte 5. Klasse; 2003: Mitte 8. Klasse; 2006: mit 18 Jahren; 2008: mit 20 Jahren) Daten zu den relevanten Bereichen erhoben.

Längsschnittstudie  
vom Schuleintritt bis  
zur fünften Klasse

Die Stichprobe, auf welche sich die hier referierte Teilstudie bezieht, fokussiert auf den Zeitraum zwischen 1995 (Schuleintritt) und 2000 (Abschluss der fünften Klasse). Sie umfasst zwischen 402 Kinder bei Untersuchungsbeginn und 379 Kinder am Ende der 5. Klasse in insgesamt neun deutschschweizer Kantonen. Die geringe Panelmortalität von 5.9 Prozent (N=23) hat ihren Grund darin, dass sich die Familien und Kinder freiwillig an der Untersuchungen beteiligten und diese immer während des regulären Unterrichts mit der ganzen Klasse durchgeführt wurden. Gemäß den Berufen der Väter kommen 48.6 Prozent der Probanden aus kaufmännisch-gewerblichem Milieu, 24.9 Prozent aus dem Arbeiter- und 26.5 Prozent aus akademischem Milieu. Das akademische Milieu ist im Vergleich zur Verteilung der gesamten Erwerbsbevölkerung leicht übervertreten (akademisches Milieu: 22.2 Prozent; kaufmännisch-gewerbliches Milieu: 47.7 Prozent, Arbeitermilieu: 30.1 Prozent; vgl. *Bundesamt für Statistik* 2003, S. 9). Migrationshintergrund haben insgesamt 31.4 Prozent (definiert als nicht in der Schweiz geboren und keine Schweizer Staatsbürgerschaft; Eltern zugewandert). Dies liegt etwas unter dem Schweizer Durchschnitt (33.1 Prozent).

### 4.2 Vorgehen und Erhebungsinstrumente

Während des fünfjährigen Untersuchungszeitraumes wurden alle Kinder mit mindestens einem außerplanmäßigen Schulwechsel oder mehreren herausgefiltert. Die Wechsel wurden uns jeweils von den Abgangslehrkräften gemeldet.

Jedes mobile Kind verblieb in der Stichprobe und wurde in der neuen Klasse weiterhin getestet. Eine Ausnahme bildete ein Umzug ins Ausland. Nachfolgend werden für diese Periode (a) das Ausmaß und der Zeitpunkt des Schulwechsels dokumentiert und (b) die Variation der Mobilitätsmuster anhand des sozio-ökonomischen Hintergrunds und der Schulleistung in der ersten Klasse untersucht. Anschließend wird eruiert, wie Mobilitätseffekte die nachfolgenden Schulleistungen beeinflussen und wie sich diese in den Schulnoten und den Leistungstests, Klassenwiederholungen und in spezieller Förderunterstützung niederschlagen. Ebenfalls untersucht wird, ob Klassenwiederholungen mit Schulwechseln assoziiert sind und ob dies spezifisch für Kinder aus bescheidenen ökonomischen Verhältnissen gilt.

Erfassung der  
Mobilitätsmuster

Für die vorliegende Teilstudie wurden folgende Daten der Gesamtstudie genutzt: Schulwechsel, Migrationshintergrund und sozio-ökonomischer Hintergrund (Ausbildungszeit der Mutter), Bildungsaspirationen der Eltern, Leistungsbeurteilungen in Deutsch und Mathematik, Klassenwiederholung und Unterstützungsangebote für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Diese Angaben stammen aus den Datenblättern jedes einzelnen Probanden und aus der Dokumentation der jeweiligen Klassenlehrperson. Auch die Schulnoten wurden über sie erhoben, indem für die Fächer Deutsch und Mathematik nach der letzten Zeugnisnote gefragt wurde, die auf einer vierstufigen Ratingskala einzutragen war (1=unbefriedigend; 2=befriedigend; 3=gut; 4=sehr gut). Um mögliche Urteilstendenzen der Lehrpersonen in Form von Strenge- oder Mildeurteilen zu berücksichtigen, wurden die beiden Noten innerhalb der Klasse standardisiert. Bei den Leistungstests handelt es sich um einen Sprachtest, der den Entwicklungsstand verbaler Fähigkeiten (TEF) feststellt und den Grundwortschatz und seine umgangssprachlichen Anteile misst sowie um einen Test zur visuellen, akustischen und räumlichen Gedächtnisfähigkeit (TGF). Beide Tests wurden in Anlehnung an verschiedene Quellen entwickelt (vgl. *Brey* 1989; *Aman* 1991; *Käpnick* 1998). Die interne Konsistenz wurde im Rahmen der Reliabilitätsanalyse über den Koeffizienten Cronbachs Alpha ermittelt. Er beträgt für diese Altersgruppe .95, die Retestreliaibilität bei Zeitintervallen von einem Jahr .73 und die Paralleltestreliaibilität .88. Im ersten Test konnten insgesamt 360 Punkte erzielt werden, im zweiten Test 370 Punkte. Die Bildungsaspirationen des Elternhauses stammen aus einer Elternbefragung im Jahr 1997. Sie wurde anhand einer Skala mit fünf Items folgenden Typs erfasst: «Unser Sohn soll als beruflichen Abschluss mindestens [Berufslehre, Fachschule, Handelsschule, Meister-/ Techniker Ausbildung, Fachhochschule, universitäre Hochschule] erreichen.» «Gute Schulleistungen unseres Kindes sind uns wichtig.» Auch hier standen vier Antwortvorgaben zur Verfügung, die von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft sehr zu reichen ( $\alpha=.65$ ).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Schulwechsel in der Grundschule

Häufigkeiten der  
Typen von  
Schulwechslern

Nachfolgend wird die Geschichte der Schulwechsel unseres Samples während der Grundschule beschrieben. In Tabelle 1 werden drei Typen unterschieden: Schulwechsler innerhalb der Gemeinde, Schulwechsler außerhalb der Gemeinde und Stabile (ohne Schulwechsel). Die totale Anzahl der Schulwechsler ist in den beiden untersten Reihen dargestellt. Für die ersten fünf Schuljahre sind es zwischen 19 (5. Klasse) und 51 (2. Klasse). Interessant ist dabei, dass die Anzahl der Wechsel zunächst zunimmt und in der zweiten Klasse am höchsten ist, dann jedoch kontinuierlich bis zur fünften Klasse abnimmt. Insgesamt meldeten uns die Lehrkräfte in den ersten fünf Schuljahren 94 Kinder, die innerhalb der Gemeinde einen Transfer vollzogen und 80 Kinder, die von der Gemeinde weggezogen waren (davon 5 ins Ausland und 75 in einen anderen Kanton). Außer den ins Ausland gezogenen Probanden verblieben alle in der Stichprobe und wurden in alle weiteren Untersuchungen einbezogen.

*Tabelle 1:* Anzahl und Typen von Schulwechslern in den ersten fünf Schuljahren auf der Grundlage des Gesamtsamples

	Schuljahr (Gesamtes Sample)				
	1. Klasse (n=402)	2. Klasse (n=399)	3. Klasse (n=394)	4. Klasse (n=384)	5. Klasse (n=379)
Panelmortalität	--	3	8	18	23
Stabile	366	345	352	358	354
Wechsel innerhalb der Gemeinde	22	34	23	9	6
Wechsel in einen anderen Kanton	14	17	19	12	13
Total Schulwechsel	36	51	42	21	19
%	8.9%	12.8%	10.6%	5.5%	5.0%

Erstaunlich ist insbesondere die hohe Anzahl an außerplanmäßigen Schulwechseln bis zur dritten Klasse innerhalb der Gemeinde. Laut Auskunft der Lehrkräfte handelte es sich in den meisten Fällen um Umplatzierungen aufgrund von Beziehungsproblemen zwischen Lehrkraft und Schulkind, um Mobbing-Probleme oder um Verhaltensschwierigkeiten des Schülers oder der Schülerin. Die Schulwechsel in einen anderen Kanton oder ins Ausland hatten ihre Ursache meist in einem Berufswechsel eines Elternteils, in verschiedenen Fällen jedoch in einer Veränderung der familiären Situation (Trennung oder Tod eines Elternteils) oder in einer Privatschulplatzierung des Kindes.

Von Interesse ist schließlich die Anzahl der Schulwechsel. Bei den insgesamt 169 Kindern, welche in den ersten fünf Jahren einen Schulwechsel zu verzeichnen hatten, handelte es sich bei 65 Prozent (n=110) lediglich um einen einmaligen Wechsel. Weitere 32 Kinder (19%) wechselten die Schule zweimal und 27 (16%) dreimal oder mehr.

## 5.2 Profile der Schulwechsler

In diesem Abschnitt geht es um die Darstellung der Profile der Schulwechsler in Bezug auf ihren sozio-ökonomischen Hintergrund (Migrationshintergrund, Anzahl der Ausbildungsjahre der Mutter) und die Bildungsaspirationen der Eltern (prozentualer Anteil der Eltern, welche überhaupt keine Ambitionen hatten). Dargestellt werden die Abgänger, welche die Grundschule innerhalb des beobachteten Zeitraumes durch den Weggang in einen anderen Kanton verließen, innerhalb der Gemeinde wechselten sowie die Stablen (kein Wechsel).

**Abbildung 1:** Zusammensetzung der Schulwechslergruppen nach Migrationshintergrund, Bildungsaspiration des Elternhauses und Ausbildung der Mutter

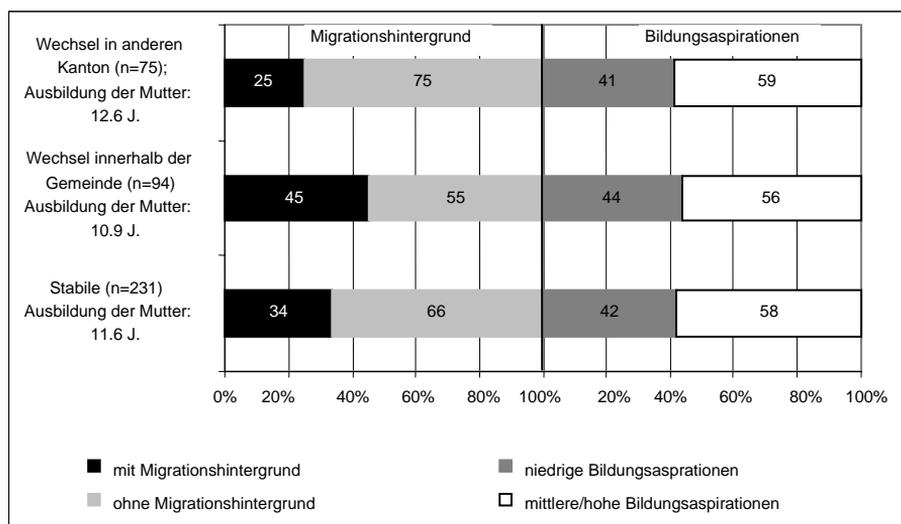


Abbildung 1 zeigt, dass von denjenigen Probanden, welche einen Schulwechsel in einen anderen Kanton während der Grundschule vollzogen, 25.2 Prozent einen Migrationshintergrund hatten. Bei den Stablen waren es 34.3 Prozent und bei denjenigen, welche einen Wechsel innerhalb der Gemeinde vollzogen hatten, waren es 45.2 Prozent. Im Hinblick auf die Bildungserwartungen der Eltern stammten 41.3 Prozent der in einen anderen Kanton gezogenen Probanden aus Familien mit vergleichsweise gering ausgeprägten Bildungsambitionen. Bei den Stablen waren es 42.2 Prozent, bei den innerhalb der Gemeinde wechselnden Probanden 44.2 Prozent.

Im Hinblick auf den sozialen Hintergrund – dargestellt mittels der Ausbildungszeit der Mutter – erwies er sich bei denjenigen Kindern am günstigsten, die von der Gemeinde weggezogen waren. Die Ausbildungszeit ihrer Mütter betrug 12.6 Jahre. Dieser Wert liegt um ein ganzes Jahr höher als bei den stabilen Kindern (11.6 Jahre) und um weitere 0.7 Jahre höher als bei den innerhalb der Gemeinde Wechselnden (10.9 Jahre). Vergleicht man die drei Typen miteinan-

Migrationshintergrund und Schulwechsel

Ausbildung der Mutter

der, so zeigen die in einen anderen Kanton gezogenen Probanden das vorteilhafteste Profil insofern, als sie vorwiegend Schweizer Nationalität waren, am besten gebildete Mütter und einen familiären Hintergrund hatten, der am bildungsambitioniertesten war.

Mobile und  
Hochmobile

Des Weiteren interessiert eine Differenzierung nach Anzahl der Schulwechsel. Teilt man die Probanden in zwei Gruppen ein, in eine der Hochmobilen mit zwei und mehr Schulwechseln (n=59) und in eine der Mobilen mit nur einem Schulwechsel (n=101), dann weisen die Hochmobilen ein insofern ungünstigeres Profil auf, als sie zu 76.1 Prozent einen Migrationshintergrund und ihre Eltern zu 81.4 Prozent geringe Bildungsambitionen zeigten. Mobile haben demgegenüber nur zu 70.2 Prozent einen ausländischen Pass und zu 72.7 Prozent wenig bildungsambitionierte Eltern. Hochmobile hatten zudem die schlechter ausgebildeten Mütter (10.5 Jahre) als die Mobilen (10.9 Jahre).

Aufgrund dieser recht unterschiedlichen Profile sind auch markante Gruppenunterschiede in den Leistungsprofilen zu erwarten. Diese werden in Tabelle 2 präsentiert. Vergleicht man zunächst die drei Mobilitätstypen miteinander, so erweisen sich die in einen anderen Kanton gezogenen Kinder auch hier als die mit dem günstigsten Profil. Sie erzielten sowohl in den Deutsch- und Mathematiknoten (2.29 resp. 2.38) als auch in den Leistungstests (TEF: 282.5; TGF: 300.2) die besten Durchschnittswerte auf ähnlich hohem Niveau. Andererseits lag die Gruppe der Stablen ebenfalls in allen Bereichen über den Probanden, welche innerhalb der Gemeinde die Schule gewechselt hatten. Die Leistungsprofile der drei Wechslergruppen entsprechen damit weitgehend den in Abbildung 1 dargestellten Profilen des familiären Hintergrundes.

*Tabelle 2:* Frühe Schulleistungen der Schulwechslergruppen

	Beurteilung Deutsch <sup>+</sup>	Beurteilung Mathematik <sup>+</sup>	TEF <sup>++</sup>	TGF <sup>++</sup>
Stabile (n=231)	2.25	2.30	280.3	298.1
Wechsel innerhalb der Gemeinde (n=94)	2.19	2.27	279.8	290.6
Wechsel in einen anderen Kanton/ins Ausland (n=75)	2.29	2.38	282.5	300.2

<sup>+</sup> Deutsch- und Mathematikbeurteilung 1. Klasse (standardisiert); 1=unbefriedigend; 4= sehr gut). <sup>++</sup> Leistungstests in der 2. Klasse.

Gemäß diesen in Abbildung 1 und Tabelle 2 dargestellten Profilen handelt es sich bei den Schulwechslern, die in einen anderen Kanton gezogen waren, im Vergleich sowohl zu den Stablen als auch zu den Kindern, welche innerhalb der Gemeinde gewechselt hatten, um die leistungsbesten Kinder mit einem bildungsambitionierten familiären Hintergrund und mit den am besten ausgebildeten Müttern. Damit entsprechen diese Befunde nur teilweise den bisherigen Forschungserkenntnissen. Die Gruppe der in einen anderen Kanton oder ins Ausland umgezogenen Kinder widerspricht sowohl dem Bild des leistungsschwachen als auch dem Bild des benachteiligten Kindes.

### 5.3 Schulwechsel und Schulleistung

Die Forschungsübersicht hat gezeigt, dass es bei der Bewertung der Effekte von Schulwechseln problematisch ist, wenn lediglich Indikatoren der guten Schulleistungen von stabilen Kindern mit den schlechten Schulleistungen von häufigen Schulwechslern verglichen werden. Schulwechsler können auch aus anderen Gründen schulische Probleme haben. Diesem Sachverhalt soll im Folgenden Rechnung getragen werden. In Tabelle 3 werden ausgewählte Ergebnisse von Analysen dargestellt, welche Schulleistungs- und anderen Maße am Ende des fünften Schuljahres mit der Anzahl von Schulwechseln während der Grundschulzeit miteinander in Verbindung setzen. Die Ergebnisvariablen sind die gleichen wie in Tabelle 2 verwendeten Maße, jedoch für die fünfte Klasse: Leistungsbeurteilung in Deutsch- und Mathematik, Sprachtest (TEF) und Test zur visuellen, akustischen und räumlichen Gedächtnisfähigkeit (TGF).

Schülermobilität und Schulleistung

Den nachfolgend berichteten Befunden liegen multiple Regressionsanalysen zu Grunde, mit denen sich die Frage beantworten lässt, wie die unabhängigen Variablen gemeinsam die abhängige Variable vorhersagen. Den Analysen liegt die Gesamtanzahl der Wechsel über die fünf Schuljahre zu Grunde. Die Koeffizienten repräsentieren deshalb die erwarteten Konsequenzen eines einzelnen Schulwechsels. Um zu bestimmen, ob Schulmobilität negative Auswirkungen auf die Schülerleistung hatte, ist es notwendig, dass die Schätzungen der Mobilitätseffekte um andere Einflüsse auf die Schulleistung in der fünften Klasse bereinigt werden, welche mit Schulwechseln konfundiert sein können. Die Leistungsmessung in der ersten Klasse bildet gewissermaßen die base-line für die Messung der Auswirkungen von späteren Schulwechseln. Werden diese base-line-Maße kontrolliert, dann messen die Analysen, wie sich ein Schulwechsel auf Veränderungen im Leistungsstand der Kinder in den ersten fünf Schuljahren auswirkt.

Für die Leistungstests wurde eine OLS-Regression (Ordered-Logit Regression) auf der Basis der Leistungswerte in der 5. Klasse als abhängige Variablen gerechnet, die Schulnoten mit einer ordered Logit-Regression, wobei die Codierung von 4-1 erfolgte, damit die Beta's in der Analyse keine missverständlichen Vorzeichen annahmen. Klassenwiederholung, als dichotome Variable codiert, wurde als abhängige Variable in eine logistische Regression einbezogen (0=nicht wiederholt, 1=wiederholt). Spezialförderung (0=keine, 1=innerhalb der regulären Klasse; 2=außerhalb der regulären Klasse), wurde wiederum mittels einer OLR-Regression gerechnet. In der Tabelle sind die geschätzten Koeffizienten für die Effekte von Schulwechseln auf die jeweiligen abhängigen Variablen dargestellt.

*Tabelle 3:* Geschätzte Effekte von Schulwechseln auf ausgewählte abhängige Merkmale am Ende der fünften Klasse (in Klammern: metrische Koeffizienten)

	TEF	TGF	Note in Deutsch	Note in Ma-Klassen- thematik	Spezial- repetition	Spezial- förderung
Modell 1 (base-line)						
Wechselkoeffizient <sup>+</sup>	-.167** (-12.89)	-.169** (-12.01)	-.410**	-.221*	.303**	.187*
equation fit <sup>++</sup>	.026	.033	-552.23	-626.34	-362.34	-400.88
n	334	332	339	337	322	326
Modell 2 mit Leistungsprädiktoren (1. Klasse) <sup>+++</sup>						
Wechselkoeffizient	-.134* (-9.66)	-.078* (-4.88)	-.234*	-.069	.179 <sup>m</sup>	.131
equation fit <sup>++</sup>	.187	.255	-455.32	-512.66	-288.91	-277.23
n	334	332	310	312	315	316
Modell 3 mit Leistungsprädiktoren plus Hintergrundprädiktoren (1. Klasse) <sup>++++</sup>						
Wechselkoeffizient	-.077 <sup>m</sup> (-4.67)	-.045 (-2.22)	-.198 <sup>m</sup>	-.082	.122	.105
equation fit <sup>++</sup>	.332	.398	-422.34	-488.92	-221.44	-244.89
n	334	334	309	308	311	311

<sup>+</sup>: Für TEF- und TGF-Werte: Standardisierte Regressionskoeffizienten ( $\beta$ ); für alle anderen Ergebnisse: Veränderungen der log of the odds (L), welche mit einem Schulwechsel assoziiert sind; <sup>++</sup>: Für TEF- und TGF-Werte: adjustiertes  $R^2$ ; für alle anderen Ergebniswerte: der log likelihood (LL); <sup>+++</sup>: Für TEF/TGF: Werte im gleichen Bereich in 2. Klasse; für Noten: TEF/TGF-Werte im gleichen Bereich in zweiter Klasse; für Klassenwiederholung und Spezialförderung: TEF/TGF in 2. Klasse; <sup>++++</sup>: Für alle Ergebnisse: Migrationshintergrund, Ausbildung der Mutter und Bildungsaspirationen der Eltern.

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$ ; <sup>m</sup>:  $< .10$

Das erste Modell wurde mit den Leistungsergebnissen und Schulwechseln ohne jede Kontrolle gerechnet. Es ging also lediglich um die einfache Frage, ob die Ergebnisse in einer Beziehung zu Schulwechseln standen. Im zweiten Modell kamen die base-line Schulleistungsmaße (TEF, TGF des zweiten Schuljahres und Noten in Deutsch und Mathematik des ersten Schuljahres) als unabhängige Variablen dazu und in einem dritten Schritt schließlich die Hintergrundvariablen (Migrationshintergrund, Ausbildung der Mutter und Bildungsaspirationen der Eltern).

Für das base-line Modell zeigt sich, dass ein Schulwechsel sich auf alle abhängigen Variablen signifikant auswirkt. Das bedeutet, dass häufigere Schulwechsel mit schlechteren Ergebnissen einher gehen, d.h. schlechteren Ergebnissen in den Leistungstests, schlechteren Beurteilungen in Deutsch und Mathematik, mit einem höheren Risiko für Klassenwiederholung und mit einer höheren Notwendigkeit zu spezieller Förderung des Kindes. Schulwechsler waren im TEF um fast 13 Punkte schlechter als stabile Kinder. Insgesamt zeigt das base-

line Modell, dass Schulwechsel die Schulleistungen der Probanden offensichtlich zumindest komplizierten.

Unter Kontrolle der Erstklass-Schulleistungen (Modell 2) schrumpfen fast alle Mobilitätseffekte substanziell. Zwar bleiben die Werte in den Leistungstests und in Deutsch signifikant, nicht jedoch in Mathematik. Gleiches gilt auch für die Klassenwiederholung und die Spezialförderung. Das heißt, die im base-line Modell sichtbaren negativen Effekte eines Schulwechsels sind in diesen drei Bereichen stärker auf die Eingangsschulleistung zurückzuführen als auf den Schulwechsel als solchen. Schließlich zeigt sich, dass bei Kontrolle zusätzlicher Hintergrundvariablen im dritten Modell – wie dem Migrationshintergrund und dem Bildungsniveau der Mütter – die Effekte des Schulwechsels weiter schrumpfen und nur noch für den TEF und die Beurteilung in Deutsch tendenziell signifikant (d.h. auf dem .10-Niveau) ausfallen. Aufgrund dieser Ergebnisse können Schulwechsel kaum als hauptsächliche Quelle der Schulschwierigkeiten der hier untersuchten Probanden identifiziert werden. Darauf hinzuweisen ist allerdings, dass die Deutschnoten die einzige Variable darstellte, welche über alle drei Modelle (tendenziell) signifikant blieb. Möglicherweise ist dies ein Hinweis dafür, dass Diskontinuitäten der Schulbiografie sich in diesem Bereich doch problematisch auswirken können.

Schulwechsel sind keine hauptsächliche Quelle von Leistungsproblemen

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Basierend auf den Daten einer Schweizer Längsschnittstudie hat dieser Beitrag die außerplanmäßigen Schulwechsel von Grundschulern und den Zusammenhang mit deren Schulleistungen dargestellt. Im Ergebnis zeigen sich gemischte Befunde. Als erstes widerlegen sie das idealisierte Bild, wonach ein Kind eine stabile erste Schulzeit mit seinen Peers verlebt und wie vorgesehen am Ende des Schuljahres die Klasse wechselt. Für viele der hier untersuchten Probanden trifft dies nicht zu. Ein Schulwechsel gehörte für durchschnittlich 8.5 Prozent pro Schuljahr zur Alltagsrealität, wobei allerdings die Rate zu Beginn der Grundschule (zweite Klasse: 12.8%) deutlich höher ist als am Ende (fünfte Klasse: 5.0%). Für 110 Probanden handelte es sich dabei um einen einmaligen, für 32 um einen zweimaligen und für 27 um einen mehrmaligen Schulwechsel. Dabei war das Mobilitätsverhalten unterschiedlich. Durchschnittlich 4.7 Prozent (insgesamt n=94) wechselten die Schule resp. Klasse innerhalb der Schulgemeinde und 3.8 Prozent (n=75) zogen von der Gemeinde weg. Probanden aus hiesigen Familien ohne Migrationshintergrund wechselten dabei häufiger in andere Kantone und ins Ausland, während dies für Kinder mit Migrationshintergrund in erster Linie innerhalb der näheren Umgebung zutraf.

Wurde nun der Schulerfolg dieser Probanden durch den Schulwechsel beeinträchtigt? Mit Blick auf Tabelle 3 kann diese Frage nicht eindeutig beantwortet werden. Zwar hatten Mobile häufiger Klassen wiederholt und schlechtere Schulnoten als Stabile, aber viele dieser Unterschiede fielen bei Kontrolle der Schulleistungen des ersten Schuljahres und anderer Hintergrundmerkmale weg. Damit erlaubt die Analyse nur eine moderate Unterstützung der Hypothese, dass

Schülermobilität hat unter bestimmten Bedingungen einen Zusammenhang mit Leistungsproblemen

Schulmobilität die Schulleistung beeinträchtigt. Trotzdem liefert sie Hinweise für den Zusammenhang von Schulmobilität und schlechter Schulleistung, wenn andere Faktoren wie vorangehende Schulleistungen oder sozialer Hintergrund kontrolliert werden. Probanden, welche (zu einem späteren Zeitpunkt) die Schule innerhalb der Schulgemeinde wechselten, hatten bereits bei Schuleintritt schlechtere Leistungen als Stabile. Mobile Probanden, die (später) in einen anderen Kanton oder ins Ausland zogen, hatten hingegen von Anfang an gute Schulleistungen. Das bedeutet, dass beide Gruppen ungefähr die gleichen Leistungsfortschritte in dieser Zeit machten.

Schulmobilität nimmt mit zunehmendem Alter ab. Entsprechend ist davon auszugehen, dass frühe Mobilität ein aussagekräftigerer Prädiktor als spätere Mobilität sein kann. Bedeutsam ist dieser Sachverhalt auch deshalb, weil die erste Grundschulzeit eine kritische Periode für die schulische und persönliche Entwicklung des Kindes darstellt. Für diese Annahme gibt es viele Gründe. So streicht die Transitionsforschung neuerdings nicht nur mehr die Rolle der Übergänge wie Heirat, Elternschaft, Pension heraus (vgl. *Schmidt* 2006), sondern auch die Phase des Schuleintritts, respektive des Vorschuleintritts (vgl. *Hacker* 2004). In dieser Zeit werden nicht nur die Grundlagen für den basalen Kompetenzerwerb gelegt, sondern auch Attributionsmuster, Arbeitsgewohnheiten, Interesse an schulischen Angelegenheiten und das kindliche Selbstverständnis als Schüler entwickelt. Werden solche Entwicklungsmuster beeinträchtigt, dann zeigen sich nachhaltige Effekte. Kinder, denen ein guter Schulstart gelingt, haben bessere Zukunftsaussichten als wenn dies nicht der Fall ist. Es sind somit viele Bedingungen des Kontextes, welche dazu beitragen, ob die Transition gut verläuft. Ältere Schulkinder, die bereits über eine gute Grundlage an Basiskompetenzen verfügen, verlieren durch einen Schulwechsel nicht in gleichem Maße wie Schulanfänger. Zudem ist davon auszugehen, dass sie häufig bereits verschiedene adaptive Copingstrategien zur Hand haben und mit Schulwechseln besser umgehen können.

Aufgrund der Untersuchungsanlage konnten die Gründe für den Schulwechsel oder weitere Drittvariablen wie bestimmte Familiencharakteristika nicht erhoben werden. Deshalb muss offen bleiben, mit welchen weiteren Aspekten die Mobilität und deren Folgen verknüpft sein könnten. Hierin liegt eine Beschränkung der Aussagekraft unserer Ergebnisse. In einer nächsten Untersuchung müsste deshalb der Blick spezifisch auf die Ursachen und Bedingungsfaktoren gelegt werden, welche die Familien zu mobilem Verhalten bewegten. Der Blick wäre dabei auf andere, schulische und häusliche Merkmale zu legen. Möglich wäre, dass die Gründe die Schulleistungen stärker als der Schulwechsel selbst beeinflussen. Möglich wäre auch, dass allgemeine Passungsprobleme eine Rolle spielen. So wird die erste Schule, die nicht auf die Lernbesonderheiten des Kindes eingeht und es schlecht benotet, gewechselt, um eine bessere Passung herzustellen. Anzunehmen wäre ebenfalls, dass für Kinder, welche aus einfachen familiären Verhältnissen stammen, ein Schulwechsel schwieriger ausfallen dürfte als für Kinder aus gut situierten Elternhäusern, weil ihnen weniger familiäre und finanzielle Ressourcen wie Nachhilfestunden oder Lernstudios zur Verfügung stehen, um allfällige Leistungsrückstände wettzumachen. Da es jedoch in unserer Studie Hinweise dafür gibt, dass die Leistungen der Probanden aus gut situierten Elternhäusern durch den Schulwechsel am

Eingeschränkte  
Aussagekraft der  
Ergebnisse

ierten Elternhäusern durch den Schulwechsel am stärksten beeinträchtigt wurden, wären andere Interpretationsmuster herbeizuziehen, welche beleuchten könnten, weshalb familiäre Ressourcen möglicherweise doch nicht in dem erwarteten Ausmaß in der Lage sind, die Konsequenzen von Schulwechseln abfedern zu können.

Insgesamt hat die vorliegende Untersuchung darauf aufmerksam gemacht, dass zwischen dem systematisierten Klassen- und Schulwechsel am Ende des Schuljahres, der Teil des Lebens jedes Grundschulkindes darstellt, und dem außerplanmäßigen Wechsel zu unterscheiden ist. Diese spezifische Form von Mobilität weist eine besondere Musterung auf, erschwert Schulanpassung und verlangsamt den schulischen Leistungsfortschritt zumindest teilweise. Die Aufgabe zukünftiger Forschung ist es zu bestimmen, in welchem Grad dies für welche Kinder und Jugendlichen zutrifft und welches die detaillierten Gründe sind.

## Literatur

- Adduci, A.* (1990): Mobility and student achievement in Orange High School. – Philadelphia.
- Albert, A.* (2007): Wie beeinflusst das Bildungssystem die Übertrittsprozesse von der Schule in den Beruf? *Sociology in Switzerland: Sociology of Work and Organization*. Online Publikationen. Online verfügbar unter: [http://socio.ch/arbeit/t\\_albert2.htm](http://socio.ch/arbeit/t_albert2.htm), Stand: 20.05.2008.
- Alexander, K. A./Entwisle, D.* (1996): Children in motion: School transfers and elementary school performance. *The Journal of Educational Research*, 90, 1, pp. 3-12.
- Aman, F.* (1991): 111 Aufgaben zur Begabtenförderung. – Stuttgart.
- Brey, L.* (1989): Denksportaufgaben. – Regensburg.
- Bundesamt für Statistik, BFS* (2003): Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. – Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik, BFS* (2007): Population résidante selon la nationalité, le domicile il y a 5 ans et le sexe, 1970-2000. – Neuchâtel.
- Diehm, I.* (2005): Kindergarten und Grundschule. In: *Helsper, W./Boehme, J.* (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. – Wiesbaden, S. 529-548.
- Ditton, H./Krüskens, J.* (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 3, S. 348-372.
- Dobbson, J.* (1998): Statistics are vital. *Times Educational Supplement*, 2<sup>nd</sup> October, pp. 13-15.
- Dobbson, J./Henthorne, K./Lynas, Z.* (2000): Pupil mobility in schools. – London. Online verfügbar unter: [http://www.geog.ucl.ac.uk/mru/docs/pupil\\_mobility.pdf](http://www.geog.ucl.ac.uk/mru/docs/pupil_mobility.pdf), Stand: 21.05.2008.
- Engel, N.* (2006): Relationship between mobility and student performance and behavior. *The Journal of Educational research*, 99, 3, pp. 161-178.
- Großegger, B./Ikrath, P./Moosbrugger, M./Zentner, M.* (2005): *Jugend und Beschäftigung. Wege in die Arbeitswelt.* – Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Hacker, H.* (2004): Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In: *Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Rossbach, H.-G.* (Hrsg.): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. – Bad Heilbrunn, S. 273-284.
- Heinlein, L. M./Shinn, M.* (2000): School mobility and student achievement in an urban setting. *Psychology in the Schools*, 37, pp. 349-357.
- Heller, K. A./Mönks, F./Passow, H. A.* (Eds.) (2000): *International handbook of giftedness and talent*. – Amsterdam.
- Ingersoll, G./Scamman, J. P./Eckerling, W. D.* (1989): Geographical mobility and student achievement in an urban setting. *Educational and Policy Analysis*, 11, pp. 143-149.
- Käpnick, F.* (1998): *Mathematisch begabte Kinder*. – Frankfurt.
- Kealy, R.* (1982): Student mobility and its effects on achievement. *Phi Delta Kappan*, Jan., pp. 358-359.

- Kerbow, D.* (1996): Patterns of student mobility and local school reform. – Baltimore.
- Koch, K.* (2005): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: *Helsper, W./Boehme, J.* (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. – Wiesbaden, S. 549-567.
- Mao, M.X./Whitsett, M. D./Mellor L. T.* (1998): Student mobility, academic performance, and school accountability. *ERS Spectrum*, 16, 1, pp. 3-15.
- Meckelmann, V.* (2004): Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 4, S. 273-284.
- Mehana, M./Reynolds, A. J.* (1995): The effects of school mobility on scholastic achievement. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. – Indianapolis.
- Nelson, P. S./Simoni, J. M./Adelman, H. S.* (1996): Mobility and school functioning in the early grades. *Journal of Educational Research*, 89, 6, pp. 365-369.
- Office for Standards in Education Ofsted* (2002): Managing pupil mobility. – London. Verfügbar unter: <http://www.ofsted.gov.uk/assets/65.pdf>, Stand: 21.05.2008.
- Parades, V.* (1993): A study of urban student mobility. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. – Atlanta.
- Pätzold, G.* (2005): Übergang Schule-Berufsausbildung. In: *Helsper, W./Boehme, J.* (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. – Wiesbaden, S. 567-584.
- Rossi, P. H.* (1995): Why families move: a study in the social psychology of urban residential mobility. – Glencoe, Ill.
- Rumberger, R. W./Larson, K. A.* (1998): Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1, pp. 1-35.
- Schlögl, P./Lachmayr, N.* (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. – Wien.
- Schmidt, U.* (2006): Leistungsmilieu und Bildungsoptionen. Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit. – Wiesbaden.
- Schuler, D. B.* (1990): Effects of family mobility on student achievement. *ERS Spectrum*, 8, pp. 17-24.
- Sirsch, U.* (2000): Probleme beim Schulwechsel. – Münster.
- Statistisches Bundesamt. Destatis* (2007a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wanderungen. 2006. Fachserie 1, Reihe 1.2. – Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt. Destatis* (2007b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerungsfortschreibung. Fachserie 1, Reihe 1.3. – Wiesbaden.
- Stecher, L.* (2000): Soziales Kapital und Habituentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. – Siegen.
- Strand, S.* (2002): Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32, 4, pp. 551-568.
- Strand, S./Feysa, D.* (2006): Pupil mobility, attainment and progress in primary school. *British Educational Research Journal*, 32, 4, pp. 551-568.
- U.S. General Accounting Office GAO* (1994): Elementary school children: Many change schools frequently, harming their education. Report to the Report to the Honorable Marcy Kaptur, House of Representatives. Verfügbar unter: <http://archive.gao.gov/t2pbat4/150724.pdf>, Stand: 21.5.2008.
- Wood, D./Halfon, N./Scarlata, D./Newacheck, P./Nessim, S.* (1993): Impact of family relocation on children's growth, development, school function, and behavior. *Journal of the American Medical Association*, 12, pp. 1334-1338.
- Wright, D.* (1999): Student mobility: a negligible and confounded influence on student achievement. *The Journal of Educational Research*, 92, 6, pp. 347-353.

*Die folgenden Kurzbeiträge beziehen sich nicht unmittelbar auf das Forschungsfeld Kindheit und Jugend, sondern betonen die mittelbare Perspektive auf diese Lebensphasen, indem sie sich auf die Beziehung zwischen heranwachsender Generation und den jeweiligen mit ihr mittelbar in Zusammenhang stehenden Institutionen konzentriert. Dies betrifft etwa das Umgehen der Institution Universität mit Studierenden mit Kindern oder die Struktur spezifischer Ausbildungswege im Fachgebiet Kindheit und Jugend. Die hier gewählte Perspektive versucht zu pointieren, in welchem Rahmen Kindheit und Jugend im institutionellen Verständnis Eingang finden und welche Akzeptanz diese dort bzw. die sie unmittelbar betreffende Umwelt erfährt. Damit richten wir diesmal den Blick nicht auf Kindheit und Jugend selbst, sondern auf den Umgang der Erwachsenengeneration mit Kindheit und Jugend.*

## 25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld

*Jürgen Mansel*



Jürgen Mansel

Vom 16. bis 18.09.2009 fand am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld eine Tagung statt, die unter dem Motto „25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld“ stand. Zu dieser Veranstaltung hatten u.a. *Hans-Peter Blossfeld, Manuela du Bois-Reymond, Barbara Dippelhofer-Stiem, Manuel Eisner, Dagmar Hoffmann, Kurt Möller* und *Gertrud Nunner-Winkler* Vorträge zugesagt. Daneben referierten als Repräsentanten der ersten Generation der Bielefelder Jugendforschung *Wilhelm Heitmeyer* und *Klaus Hurrelmann* sowie als Vertreter des aktuellen Vorstands des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung (ZfKJ) *Sabine Andresen, Isabell Diehm* und *Uwe Sander*. Zudem wurden Jugendforscher(innen) über einen Call for Papers aufgefordert, zur Tagung Vortragsangebote zum Thema „Jugend zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen“ einzureichen.

Anlass dieser Tagung war, dass vor einem Vierteljahrhundert sich an der Universität Bielefeld beschäftigte Wissenschaftler(innen) mit einem gemeinsamen Interesse an der Jugendforschung zusammenfanden, um durch gemeinsame Aktivitäten die Jugendforschung voranzutreiben und dieser ein Profil zu geben. Die Tatkraft, die dieser zunächst informell agierende Personenkreis entwickelte, war vielfältig und vielgestaltig und reichte von der Förderung des wissenschaft-

lichen Nachwuchses über die Einrichtung und Etablierung von Buchreihen bis hin zur Organisation von Tagungen und Vortragsreihen. Aus diesem Personenkreis ging Anfang der 1990er-Jahre das Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld (ZfKJ) hervor. Damit vollzog sich nicht nur eine thematische Erweiterung, sondern auch eine Verfestigung in der Organisationsform.

*Buchreihen.* Besonderes Gewicht erhielt die Bielefelder Jugendforschung durch die von Juventa verlegte Reihe Jugendforschung. Auch wenn die jeweiligen Herausgeber bemüht waren, in den hier veröffentlichten Werken die gesamte Bandbreite der Jugendforschung abzudecken, stellen die kulturvergleichende Jugendforschung, die politische Sozialisation (insbesondere Rechtsextremismus), die Gewaltforschung, die Gesundheitsforschung einschließlich Drogenkonsum und Substanzgebrauch, der Mediengebrauch, die Mediennutzung und die Kulturaneignung einschließlich der Innovationen von Kultur durch Jugendliche sowie der Wandel von „Jugendgestalten“ durch gesellschaftliche Entwicklungen Themenschwerpunkte dar. Mit dem Projekt „Jugend und ...“ wird seit kurzem versucht, Überblicksbände über bestimmte Themenfelder innerhalb der Jugendforschung herauszugeben, mit der die Reihe auch stärker Studierende ansprechen und sie bei der Erschließung wichtiger Forschungsgebiete unterstützen will. Mittlerweile sind hier über 60 Bände erschienen. Viele der dort erschienenen Titel wurden nach überzeugendem Absatz in einer zweiten oder dritten Auflage verlegt.<sup>1</sup> Aktuell fungieren *Wilhelm Heitmeyer*, *Klaus Hurrelmann* (beide von Anfang an beteiligt), *Jürgen Mansel* (geschäftsführend) und *Uwe Sander*, der für den im Juli 1999 verstorbenen *Dieter Baacke* nachgerückt ist, als Reihenherausgeber.

Anfang der 1990er-Jahre ist neben die Reihe Jugendforschung, die zunächst von Leske + Budrich verlegte kleinere Reihe Kindheitsforschung hinzugekommen, in der bis 2000 13 Bände erschienen sind. Die damit einhergehende themen- und lebensphasenspezifische Erweiterung ist nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass sich zeitgleich ein starkes Interesse an der sich neu konstituierenden Kindheitsforschung entwickelte. Nach Vereinigung des Verlages Leske + Budrich mit dem Westdeutschen Verlag zum Verlag für Sozialwissenschaften (VS) wurden mit diesem mittlerweile neue Verhandlungen aufgenommen, sodass in Kürze wieder weitere Werke in der umbenannten Reihe „Kindheit und Kindheitsforschung“ erscheinen werden. Mit der Umbenennung der Reihe soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass zum einen der Begriff „Kindheit“ eine doppelte Bedeutung einerseits als Personengruppe und andererseits als Lebensphase hat, und zum zweiten, dass die Personengruppe „Kinder“ keine einheitliche Ausformung hat, sondern vielgestaltig und vielschichtig ist. Aktuell wird die Reihe von *Sabine Andresen*, *Isabell Diehm*, *Klaus-Peter Treumann* und *Christine Hunner-Kreisel* herausgegeben.

*Organisation von Tagungen.* Zu den ersten größeren international ausgerichteten Tagungen, die seitens Bielefelder Jugendforscher(innen) organisiert wurden, gehörten die im Juni 1987 zum „Strukturwandel der Jugend – Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven“,<sup>2</sup> die im Juni 1989 zu „Jugend in Israel und der Bundesrepublik Deutschland“<sup>3</sup> sowie die im Juni 1990 zu „Jugend in Osteu-

ropa, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland“<sup>4</sup> jeweils im Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (ZiF) veranstalteten Tagungen. Diese waren Ausdruck des Bestrebens, interdisziplinäre und international ausgerichtete kulturvergleichende Forschung auf hohem Niveau in Deutschland zu etablieren. Auch wenn sich der Vergleich bei der an dritter Stelle genannten Tagung auf wenige osteuropäische Länder (einschließlich der DDR) konzentrierte, so hat dieser dennoch vor dem Hintergrund besondere Bedeutung, dass Kulturvergleiche zu diesen Ländern (nicht zuletzt aufgrund der kaum existierenden empirischen Sozialforschung in den Staaten des damaligen Warschauer Paktes; letzteres gilt nicht für die DDR, denn dort hatte durch Arbeiten seitens des Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig (ZIJ) die empirische Jugendforschung durchaus eine nennenswerte Basis) noch auf recht „schwachen Füßen“ standen. Um eine Stärkung kulturvergleichender Studien mit Osteuropa voranzutreiben, hatten Bielefelder Jugendforscher bereits vor der Wende versucht, über *Walter Friedrich* (Leiter des ZIJ), *Werner Hennig* und *Otmar Kabat vel Job* den Kontakt zu Jugendforschern in der DDR herzustellen. Damals war geplant, dass Bielefelder Jugendforscher(innen) zur Leipziger Messe in die DDR einreisen, um sich mit DDR-Jugendforschern gemeinsam bei einem Workshop zu treffen. Diesem illegalen Treffen kam dann aber die Wende zuvor, und die Bielefelder Jugendforscher(innen) durften dann ganz legal einreisen.

Mit diesen Aktivitäten und der damit erzielten Verankerung Bielefelds in diesem Forschungsgebiet konnte nicht nur Nachwuchsförderung betrieben werden – denn viele Studierende wurden angeregt und motiviert, sich mit der Jugend(forschung) auseinanderzusetzen –, sondern durch Veröffentlichungen und Tagungen gelang es den Wissenschaftler/innen zugleich, sich in der Scientific Community zu präsentieren, sich bekannt zu machen und somit auch die Aktivitäten quasi als Sprungbrett für die eigene Karriere zu nutzen. Viele in Bielefeld im Bereich der Jugendforschung tätige Wissenschaftler/innen wurden an andere Universitäten oder Fachhochschulen berufen, wobei sich mit der Wende und der Suche nach Wissenschaftler/innen in den neuen Bundesländern eine nochmalige Schubkraft ergab. Stellvertretend für die vielen seien hier benannt: *Uwe Engel* (zunächst Duisburg dann Bremen), *Wilfried Ferchhoff* (Bochum), *Petra Kolip* (zunächst Bremen und dann zurück nach Bielefeld), *Dorothee Meister* (Paderborn), *Wolfgang Melzer* (Dresden), *Thomas Olk* (Halle an der Saale), *Christian Palentin* (Bremen), *Ulrike Popp* (Klagenfurt), *Uwe Sander* (zunächst Rostock und dann zurück nach Bielefeld), *Heinz Sühnker* (Wuppertal), *Ingrid Volkmer* (Sydney) und *Ralf Vollbrecht* (Dresden).

Gerade diese zunächst noch jüngeren, am Anfang der Karriereleiter stehenden Personen waren das eigentliche Rückgrat der Bielefelder Jugendforschung. Sie entwickelten tragende Aktivitäten, betrieben wissenschaftliche Innovation und trieben damit den Wissenschaftsprozess voran. Durch ihre Wegberufungen dünnte die Bielefelder Jugendforschung personell zunehmend aus. Dennoch gelang es auch in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre in Bielefeld im jährlichen Rhythmus Tagungen zur Kindheits- und Jugendforschung zu veranstalten, die das Zentrum – zum Teil in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen wie der Sektion Jugendsoziologie der DGS oder der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) – (mit-)organisiert hat. Zu nennen sind hier insbesondere:

- 1996: „Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse“<sup>5</sup>
- 1997: „Armut und soziale Ungleichheit im Jugendalter“<sup>6</sup>
- 1998: „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“<sup>7</sup>
- 1999: „„Postmoderne’ Familienkindheit? Anforderungen, Risiken, Chancen“<sup>8</sup>
- 2000: „Lebenswelten und Perspektiven junger Menschen vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen und demographischen Entwicklung“<sup>9</sup>

Die genannten Tagungen wurden zumeist in den Räumlichkeiten der Universität Bielefeld durchgeführt. Die Zahl der hierfür gewonnenen Referent/innen lag jeweils bei 30 bis 50 Personen,<sup>10</sup> die der Teilnehmer/innen im dreistelligen Bereich.<sup>11</sup> Mit diesen Tagungen konnten im Rahmen der Jugendforschung relevante und wichtige Themen- und Problemfelder (wie z.B. der so genannte Prozess der Infantilisierung der Armut) einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugeführt bzw. diese intensiviert und verstärkt werden. Zugleich war es damit möglich, die öffentliche Aufmerksamkeit auf problembelastete und problematische Entwicklungen zu lenken.

Die Tagungen in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre waren aber auch vor anderem Hintergrund bedeutsam. Mit ihnen konnte ein Gegengewicht zu einem Bestreben innerhalb der Sektion Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) gesetzt werden. Seit 1996 war der damalige Sektionsvorstand bestrebt, im Sektionsnamen nur noch die Familiensoziologie zu führen. Daran, dass mit dieser Umbenennung<sup>12</sup> die Jugendsoziologie nicht „einfach in der Versenkung verschwand“, sondern eine eigenständige Sektion Jugendsoziologie gegründet und damit die Jugendforschung institutionell in der DGS-verankert werden konnte, waren die Aktivitäten von Mitgliedern des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung der Universität Bielefeld maßgeblich mitverantwortlich. Mit der Gründung einer eigenständigen Sektion Jugendsoziologie bot sich auch die Möglichkeit zu neuen Kooperationen und zu deutschlandweiten Treffen (im Rahmen der Sektionstagungen der Sektion sowie deren Beteiligung an den Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie) von Jugendforschern (auch außerhalb von Bielefeld). Die personelle Verschränkung führte nicht nur zur gemeinsamen Ausrichtung von Tagungen (zu nennen ist hierbei z.B. die 2006 an der Universität Bielefeld in gemeinsamer Verantwortung der Sektion Jugendsoziologie, der Sektion Bildungs- und Erziehungssoziologie und dem Zentrum durchgeführte Tagung zu „Arbeit und Identität im Jugendalter“<sup>13</sup>), sondern auch zu dem Umstand, dass zehn der seit 2000 in der Reihe Jugendforschung erschienenen Bände aus Veranstaltungen der Sektion heraus entstanden sind.

Neben dem sozialwissenschaftlichen ist das Zentrum aber auch bestrebt, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Kindheits- und Jugendforschung mitzugestalten und voranzutreiben. Vor diesem Hintergrund veranstaltete das ZfKJ im November 2007 ein Symposium über „Aktuelle Kinder- und Jugendwelten im Diskurs“ und richtete die im Oktober 2008 durchgeführte internationale und interdisziplinäre Fachtagung zu „Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive“ aus. Zu nennen ist weiterhin die im Frühjahr dieses Jahres gemeinsam mit dem Bielefeld Center for Education and Capability Research organisierte

Tagung zum Thema „Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children“. Mit den beiden zuletzt genannten Tagungen wurde den erheblich an Dynamik gewonnenen Globalisierungsprozessen Rechnung zu tragen versucht.

Neben Fachtagungen wurden seitens des ZfKJ auch Vortragsreihen organisiert. So wurden u.a. unmittelbar nach der Wende Wissenschaftler/innen, die zu DDR-Zeiten am Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig tätig waren, nach Bielefeld zu Vorträgen eingeladen, um über ihre Arbeiten am ZIJ sowie die Befunde ihrer Untersuchungen zu berichten. Erwähnt werden sollen schließlich die beiden in 2000 durchgeführten Veranstaltungen, in denen *Rita Süßmuth* und *Richard von Weizsäcker* ihre Erfahrungen aus ihrer Kindheit und Jugendzeit reflektierten. Bei der letztgenannten von *Theo Schulze* moderierten Veranstaltung erwies sich das Audimax der Universität Bielefeld mit seinen 2000 Sitzplätzen als zu klein. Darüber hinaus organisiert das Zentrum seit einigen Jahren jedes Semester während der Vorlesungszeiten einen Vortrag externer Wissenschaftler/innen über aktuelle Themenfelder und empirische Studien aus dem Bereich der Kindheits- und Jugendforschung, der sich nicht nur an Forscher und Forscherinnen richtet, sondern auch an Studierende.

## Anmerkungen

- 1 Die verkaufs- bzw. auflagenstärksten Werke sind von *Baacke* (erstmalig 1987) und von *Heitmeyer* (erstmalig 1987). Beide wurden nunmehr zum fünften Mal neu aufgelegt.
- 2 Die Bielefelder Jugendforscher/innen waren dabei stets bemüht, auf ihren Tagungen gewonnene Erkenntnisse über Buchpublikationen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ausgewählte Tagungsbeiträge fanden Eingang in die Veröffentlichung von *Ferchhoff/Olk* (1988).
- 3 Ein Teil der Tagungsbeiträge wurde veröffentlicht in *Melzer/Ferchhoff/Neubauer* (1990).
- 4 Die Tagung mündete in den Sammelband von *Melzer/Heitmeyer/Liegle/Zinnecker* (1991).
- 5 Ausgewählte Tagungsbeiträge wurden veröffentlicht in *Mansel/Rosenthal/Tölke* (1997).
- 6 Aus dieser Tagung entstanden zwei Sammelbände: *Mansel/Brinkhoff* (1998) sowie *Mansel/Neubauer* (1998).
- 7 Zu ausgewählten Beiträgen siehe *Fromme/Kommer/Mansel/Treumann* (1999).
- 8 Siehe hierzu *Herlth/Engelbert/Mansel/Palantien* (2000).
- 9 Siehe *Mansel/Schweins/Ulbrich-Herrmann* (2001).
- 10 Z.B. zur Tagung „Armut und soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter“ kamen 12 Personen zu Plenarvorträgen (neben dem damaligen Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales *Axel Horstmann* und *Wolfgang Spanier* (MdB, SPD) waren dies u.a. *Peter A. Berger*, *Jens Dangschat*, *Stefan Hradil*, *Thomas Olk*, *Jens Qvortrup* und *Michael Vester*), weitere 30 Referate wurden in drei parallel verlaufenden Arbeitsgruppen gehalten.
- 11 So wurden z.B. bei der Tagung „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ 180 Teilnehmer(innen) gezählt.
- 12 Siehe hierzu *Mansel* (1998) sowie *Boehnke/Eckert/Griese/Heitmeyer/Mansel* (1998).
- 13 Aus ausgewählten Beiträgen dieser Tagung entstanden wiederum zwei Bände: *Mansel/Kahlert* (2007) sowie *Kahlert/Mansel* (2007).

## Literatur

*Baacke, D.* (2007): *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. 5. Auflage. – Weinheim/München.

- Boehnke, K./Eckert, R./Griese, H./Heitmeyer, W./Mansel, J.* (1998): Die Soziologie und die Jugend. Zur Notwendigkeit der Gründung einer Arbeitsgruppe Jugendforschung in der DGS. *Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 2, 19-21
- Ferchhoff, W./Olk, Th.* (Hrsg.; 1988): *Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven.* – Weinheim/München.
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treuemann, K.P.* (Hrsg.) (1999): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung.* – Opladen.
- Heitmeyer, W.* (1995): *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation.* 5. Auflage. – Weinheim/München.
- Herlth, A./Engelbert, A./Mansel, J./Palentien, Ch.* (Hrsg.) (2000): *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen Risiken und Chancen.* – Opladen.
- Kahlert, H./Mansel, J.* (Hrsg.) (2007): *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung.* – Weinheim/München.
- Mansel, J.* (1998): *Scheidung auf Kosten der Jugendforschung. Glosse auf ein im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie nicht enthaltenes Kapitel? Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 18, 3, S. 326-329.
- Mansel, J./Brinkhoff, K.-P.* (Hrsg.) (1998): *Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und psychosoziale Folgen.* – Weinheim/München.
- Mansel, J./Kahlert, H.* (Hrsg.) (2007): *Arbeit und Identität im Jugendalter. Folgen der Strukturkrise für die berufliche Sozialisation.* – Weinheim/München.
- Mansel, J./Neubauer, G.* (Hrsg.) (1998): *Armut und soziale Ungleichheit im Kindesalter.* – Opladen.
- Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A.* (Hrsg.) (1997): *Generationen – Beziehungen, Austausch, Tradierung.* – Opladen.
- Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M.* (Hrsg.) (2001): *Zukunftsperspektiven junger Menschen. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung.* – Weinheim/München.
- Melzer, W./Ferchhoff, W./Neubauer, G.* (Hrsg.) (1990): *Jugend in Israel und in der Bundesrepublik. Sozialisationsbedingungen im Kulturvergleich.* – Weinheim/München.
- Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.) (1991): *Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR.* – Weinheim/München.

# Die Hochschule als Arbeits- und Studienwelt von Eltern und als mittelbarer Kontext der Kinder

*Barbara Dippelhofer-Stiem*



Barbara Dippelhofer-Stiem

In den letzten Jahren ist eine Reihe von praktischen Initiativen entstanden, die Hochschulen nicht nur als Institution der Wissenschaft und Forschung, als Arbeits- und Lernplatz, an dem sich täglich tausende Menschen einfinden, thematisieren. Vielmehr ist zunehmend ins Bewusstsein gerückt, dass ein Teil der hier Tätigen Kinder hat. Die damit einhergehenden Aufgaben und organisatorischen Herausforderungen rahmen und beeinflussen die beruflichen Aktivitäten und das Studieren der Erwachsenen, und sie kontextualisieren zugleich das Dasein und die Bedingungen des Aufwachsens der Mädchen und Jungen. Solche Erwägungen aufnehmend, hat sich auch die empirische Forschung in jüngerer Zeit diesem Gebiet zugewandt. Es sind zahlreiche Studien entstanden, die den Blick auf die jeweils eigene Universität oder Fachhochschule richten. Sie zielen darauf, zu erkunden, wie die spezifischen betrieblichen Rahmenbedingungen gestaltet sind, inwieweit Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von familialen Aufgaben und universitären Pflichten bestehen, wer die Kinder betreut, ob und wie lange sie in Einrichtungen untergebracht sind und wie die Qualität solcher Angebote einzuschätzen ist. Ein besonderes Augenmerk gilt den Wünschen, Forderungen und Lösungsansätzen, die die Eltern für sich und ihre Familie formulieren und als Erwartungsspektrum an die Hochschule richten.

Das an der Universität Magdeburg angesiedelte Forschungsprojekt, von dem hier zu berichten ist, will einen Beitrag zu dieser Thematik leisten. Es konzentriert sich darauf, eine Bestandsaufnahme vorzulegen, die Stellungnahmen und Wünsche der Betroffenen zu erkunden und diese als Grundlage zu nehmen für die weitere Entwicklung von familien- und kindgerechten Angeboten. Finanziell unterstützt vom Land Sachsen-Anhalt wurde eine standardisierte, schriftliche Befragung von Beschäftigten ( $N = 298$ ) und Studierenden ( $N = 96$ ) durchgeführt, deren Kinder nicht älter als 12 Jahre sind. Während die Rekrutierung des Personals problemlos gelang (Rücklauf rund 50%), bereitete die Einbeziehung der Studierenden wegen der fehlenden statistischen Informationen zur Bestimmung der Grundgesamtheit erhebliche Schwierigkeiten (Rücklauf rund 20%). Auch deshalb werden neueste Daten des bundesweiten Studierendenur-

veys herangezogen, die von der Konstanzer Arbeitsgruppe Hochschulforschung für eigene Berechnungen zur Verfügung gestellt wurden. Erste, deskriptive Befunde des Projekts werden im Folgenden kurz präsentiert; die gesamten Ergebnisse sind in einem Forschungsbericht niedergelegt (*Dippelhofer-Stiem/Jopp-Nakath 2009*).

## 1 Die Beschäftigten und ihre Kinder

Auf den ersten Blick stellt sich die Situation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Universität Magdeburg positiv dar. Die überwiegende Mehrheit der Eltern ist gerne an der Universität tätig und die allgemeinen Bedingungen werden ebenfalls wohlwollend geschildert. Das berufliche Wirken ist unterlegt von Verlässlichkeit wie Flexibilität, von verständnisvoller Kollegialität und einem guten Klima. Auch die *Kinderbetreuung* ist, anders als in Westdeutschland, verlässlich geregelt: Zu den normalen Arbeitszeiten obliegt sie den Institutionen. Nur ein Fünftel des Nachwuchses verbleibt vorwiegend im häuslichen Umfeld. Die meisten Kinder der Universitätsangehörigen verbringen ihren Alltag mithin in Tagesstätten, Horten und Schulen, zusammen mit den dortigen Peers und dem Betreuungspersonal. Die Einrichtungen sind in der Regel in der Stadt gelegen; ihnen bescheinigen die Eltern eine überwiegend gute Qualität. Die Universität ist für die Kinder mithin nur eine indirekte Umgebung. Sie dürfte dennoch auf das Leben der Jungen und Mädchen einwirken, und zwar vermittelt über die von der Familie zu leistende Koordination und Organisation der alltäglichen Pflichten sowie die mentale Lage der Väter und Mütter:

Denn trotz der günstigen Ausgangslage bereitet den Beschäftigten die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf Probleme – für 30 Prozent ist dies in hohem Maße der Fall, ein weiteres Viertel äußert mittelstarke Schwierigkeiten. Und nur 42 Prozent bezeichnen ihren Arbeitgeber uneingeschränkt als familienfreundlich. Trotz der vergleichsweise günstigen strukturellen Bedingungen ist der *latente* Eindruck der *Benachteiligung* also weit verbreitet. Vier von fünf Eltern meinen, Kinderlose hätten einen leichteren Stand im Beruf. Jeder Zweite zieht daraus das Fazit, die Universität müsse an ihrer Familienfreundlichkeit feilen. Vorrangig vorgetragen wird die Sorge um die Teilhabe am Familienleben. Für fast die Hälfte stellt der Spagat zwischen Erziehen und Arbeiten eine ernst zu nehmende Herausforderung dar, dies umso mehr, wenn die Kinder klein sind. Entsprechend kann sich nur eine Minderheit vorstellen, die Arbeitszeit zu verlängern. Dies ist selbst dann nicht gewollt, wenn adäquate Unterbringungsangebote bereit gestellt würden.

In erster Linie wird die grundsätzliche Vereinbarkeit von Beruf und Familie vom *wissenschaftlichen Personal*, das 60 Prozent der Teilstichprobe umfasst, problematisiert. Es hat zwar Freiheiten in der Zeitgestaltung, zugleich aber ist es konfrontiert mit einer unsicheren Zukunft, die zu hohen beruflichen Anstrengungen und in einen starken Leistungs- und Konkurrenzdruck zwingt. Besonders ungünstige Bedingungen finden die Beschäftigten in der Medizin vor, kritisch äußern sich aber auch jene aus den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Dem latenten Gefühl, als Eltern in der Berufswelt zurückgesetzt zu sein, korrespondieren dezidierte, aber nicht uferlose *Wünsche*: Für die Befragten sind ein familienfreundliches Betriebsklima und entsprechende Arbeitszeiten äußerst wichtig. Dies sollte arrondiert sein von mehr Freistellungsmöglichkeiten für Pflegeaufgaben oder Notfallbetreuung der Kinder, mehr Flexibilität bei kurzfristigen Beurlaubungen. Den Erwartungen stehen aber erstaunliche *Informationsdefizite* gegenüber. Ausdrücklich danach gefragt, sind in fast allen Aspekten namhafte Minderheiten nicht in der Lage, zu beurteilen, inwieweit diese Angebote an der Universität de facto vorhanden sind. Besonders ausgeprägt sind die Wissenslücken hinsichtlich der Existenz eines Familienbüros, des Bestehens von Kooperationen mit Einrichtungen im Umfeld oder des Vorhandenseins von Angeboten des Arbeitgebers während der Elternzeit.

## 2 Studierende Eltern

Wie die Väter und Mütter im bundesweiten Vergleich bezeichnen sich auch die Magdeburger als Vollzeitstudierende mit guten Leistungen, sie sind ausgesprochen gerne Studentin oder Student, die meisten ziehen ihr Studium konsequent durch und sehen in ihrem Kind einen zusätzlichen Motivationsschub. Ähnlich den Beschäftigten bringen die Studierenden ihren Nachwuchs zumeist in Einrichtungen unter. Spätestens ab dem zweiten Lebensjahr – und abweichend von den westlichen Bundesländern – wird der Besuch von Krippe oder Kindergarten zur Regel. Gleichwohl schützt diese vergleichsweise komfortable Situation keineswegs vor Nachteilen, die auch die Kinder spüren dürften: Drei Viertel haben wegen der Elternschaft *Zeit* für das Studium verloren; jede zweite Person schildert erhebliche Probleme mit der *finanziellen* Absicherung. Das Fehlen einer zeitlich adäquaten Kinderbetreuung kommt hinzu. Denn besonders an Wochenenden und in den Abendstunden wäre entsprechende Hilfe vonnöten. Die Gesamtsituation wird entsprechend ambivalent bilanziert. Nur zwei Fünftel der Magdeburger Befragten sind rundum zufrieden.

Gleichwohl wird dies nicht hinreichend umgemünzt in erhöhte Aufmerksamkeit für die eigenen Belange: Hinsichtlich der Angebote, die die Universität den Eltern macht, weisen die Studierenden ebenfalls ein überraschendes *Informationsdefizit* vor. Besonders wenig ist darüber bekannt, ob es gesonderte Wohnofferten, Gesprächskreise oder spezielle Stipendien gibt. Und jene, die sich ein Urteil über die Verhältnisse vor Ort zutrauen, zeigen sich mehrheitlich wenig angetan. Insoweit Informationsquellen zu Rate gezogen werden, liegt der Schwerpunkt auf dem Internet.

Den vermeintlichen Mängeln steht ein sehr breites Spektrum an *Wünschen* gegenüber. Weit oben rangieren Facetten, die ein erhebliches Maß an Entlastung brächten – hochschulnahe Institutionen für ihren Nachwuchs, keine Pflichtveranstaltungen nach 16 Uhr, erweiterte Öffnungszeiten der Einrichtungen wie auch die nur stundenweise Nutzung von Betreuungsangeboten. Präferiert und für umsetzbar befunden werden zudem die kurzfristige Beurlaubung, mehr Anlaufstellen bei konkreten Problemen, das Teilzeitstudium oder eine Mi-

schung aus Präsenz- und Fernstudium, die Anpassung von Prüfungs- und Nachschreibeterminen an die Bedürfnisse der Eltern. Gut jeder Zweite spricht sich für eine Ausschöpfung aller Werktage für Pflichtveranstaltungen und den Verzicht auf Wochenendseminare aus. Ähnlich vielen wäre mit der Entzerrung von Pflichtpraktika geholfen. Aber: Gerade weil die Zahl studierender Eltern sehr klein ist, Schätzungen gehen von etwa 5 Prozent an Universitäten aus, sind ihre Forderungen mit denen der kinderlosen Kommilitonen abzugleichen. Und hier besteht – wie die bundesweiten Konstanzer Daten zeigen – mancher Dissens. Es wird somit in der Gesamtabwägung vor Ort zu prüfen sein, welche Veränderungen angemessen sind.

### 3 Das Dilemma der Vereinbarkeit

In den neuen Bundesländern ist das Angebot an Betreuungseinrichtungen für Kinder gut ausgebaut und es wird auch von den Universitätsangehörigen selbstverständlich genutzt. Gleichwohl vermag diese Tatsache das Gefühl, als Eltern benachteiligt zu sein und für die eigenen Belange zu wenig Beachtung zu finden, nicht auszuräumen. Das Dilemma der Vereinbarkeit zwischen beruflicher und privater Sphäre bleibt trotzdem bestehen und erfordert täglich neu, die Kluft zwischen Arbeitswelt und Kindererziehung organisatorisch und zeitlich zu überbrücken. Die Beschäftigten wie die Studierenden leiten daraus Wünsche und Erwartungen an die Hochschule ab, zugleich blicken sie auf das private Umfeld und suchen dort nach tauglichen Lösungen.

Grundlegend dafür ist die *häusliche Arbeitsteilung*. Diese folgt bei den Berufstätigen wie den Studierenden, die in einer partnerschaftlichen Gemeinschaft leben (das sind rund 90%), traditionellen Mustern: Die knappe Mehrheit der Mütter sieht sich in Angelegenheiten der Haushaltsführung und der Kindererziehung *alleine* zuständig. Die Majorität der Väter erlebt die Beschaffung des Familieneinkommens als ureigene Pflicht. Und diese Einteilung scheint bei den Beteiligten kaum Kritik auszulösen. Jedenfalls zeigen sich die meisten Studierenden mit der privaten Situation zufrieden. Unter den Angestellten würden, wenn sie frei wählen könnten, die meisten Frauen am liebsten in Teilzeit und die Männer in Vollzeit arbeiten. Das heißt, vor allem die Mütter würden ihre Lage zugunsten des Privatbereichs subjektiv verbessern, denn de facto stehen zwei Drittel der Mitarbeiterinnen, aber fast alle Mitarbeiter in Vollzeitpositionen. Die für den Partner oder die Partnerin präferierten Vorstellungen sind komplementär und lassen weitgehende Einigkeit zwischen den Geschlechtern erkennen, auch dann, wenn die Befragten dem wissenschaftlichen Bereich angehören.

Die gute Infrastruktur im Bereich der öffentlichen Kinderbetreuung und die in Ostdeutschland hohe Akzeptanz dieser Einrichtungen in der Öffentlichkeit vermögen es offenkundig nicht, dem Leitbild der vollen Gleichberechtigung in den existenziellen Pflichten, in der die Beteiligten alle anfallenden Aufgaben gemeinsam schultern, zum Durchbruch zu verhelfen. Die Mütter und Väter, so ist zu folgern, wollen Zeit mit ihren Kindern verbringen und ihrem Nachwuchs die Familie – neben der Kindertagesstätte – als Ort des Aufwachsens und des

gemeinsamen Daseins sichern. Dieses Ziel scheint ihnen zuvorderst mit Hilfe einer traditionell konturierten Aufgabenteilung erreichbar. Sie wollen zugleich, dass die Arbeits- und Studienwelt, der indirekte Einflüsse auf das Leben der Kinder entströmen, die Realisierung dieses Modell durch spezifische Maßnahmen und Offerten erleichtert. Allerdings verharrt dieses Wollen nicht selten im passiven Wartestand, wie die verbreiteten Informationsdefizite indizieren.

## 4 Ausblick

Unabhängig davon, wie sie die Haltungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bewerten, sind die Hochschulen und die dort zuständigen Personen und Gremien aufgerufen, sich mit der realen und mentalen Situation der berufstätigen und studierenden Eltern sowie den vorgetragenen Wünschen auseinanderzusetzen. Diese lassen sich grob unter den Stichworten „*Elastizität von Rahmenbedingungen*“ und „*Verbesserungen des Zeitregimes*“ subsumieren. Es wird zu sondieren sein, inwieweit diese Vorstellungen mit den Sichtweisen anderer Hochschulangehöriger oder den institutionellen Erfordernissen kollidieren, und ob sie im Einzelnen umsetzbar sind. Innerhalb der sozialen Gruppen verdient zum einen der wissenschaftliche Nachwuchs besondere Aufmerksamkeit, denn die üblichen Zeitverträge beeinträchtigen das Familienleben gerade in einer sensiblen Phase des Aufwachsens der Kinder. Zum zweiten sind die Mütter zu nennen. Ihr Wunsch nach reduzierter Arbeitszeit ist zu respektieren. Allerdings sollte dies verbunden sein mit der Ausschau danach, wie sich die negativen Folgen für die berufliche Karriere, vorrangig (aber nicht nur) der Wissenschaftlerinnen, minimieren lassen.

Neben solchen praxisbezogenen Anregungen verweist die Studie auf die seit Jahrzehnten ungebrochene forschersische Relevanz des Erkenntnisgegenstands der Vereinbarkeit von Arbeits- bzw. Studienwelt und Familie, von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung – und zwar auch im akademischen Bereich und nicht zuletzt in den Bundesländern, die über eine gute Infrastruktur für die Kinderbetreuung verfügen und auf die historisch verwurzelte Ideologie der egalitären Partnerschaft verweisen können. Es ist geplant, die vorliegenden Befunde, insbesondere unter ausführlicher Heranziehung der Konstanzer Surveydaten, die den Vergleich von Studierenden mit und ohne Kinder auf der Basis einer umfangreichen Stichprobe und anhand vielzähliger Indikatoren erlauben, in einer Buchpublikation weiter aufzubereiten und sie geschlechter- und sozialisationstheoretisch zu fundieren.

## Literatur

- Dippelhofer-Stiem, B./Jopp-Nakath, J. (2009): Wie familienfreundlich ist die Universität? Empirische Befunde aus einer Befragung von Beschäftigten und Studierenden der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Arbeitsbericht Nr. 55, Mai, 2009. – Magdeburg. Online verfügbar unter: [http://www.iso.uni-magdeburg.de/inisoz\\_media/downloads/arbeitsberichte/55.pdf](http://www.iso.uni-magdeburg.de/inisoz_media/downloads/arbeitsberichte/55.pdf), Stand: 03.07.2009

## Familie

**HANS BERTRAM**

**BIRGIT BERTRAM**

### **Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder**

2009. 234 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr

ISBN 978-3-86649-287-5

Ein Überblick über die vielfältigen Veränderungen der Lebensbedingungen von Familien und Kindern legt die Grundlage für die weitere Betrachtung der kindlichen Entwicklung im

Kontext von Familie und Umwelt bis hin zu Anregungen für eine moderne Familienpolitik. Ein Buch für alle Studierenden, Lehrenden und Interessierten aus den Bereichen aller Sozialwissenschaften: Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit, Heilpädagogik.



**GÜNTER BURKART (HRSG.)**

### **Zukunft der Familie**

Prognosen und Szenarien

Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft

2009. 316 S. Kt.

48,00 € (D), 49,40 € (A), 81,00 SFr

ISBN 978-3-86649-237-0

Wie hat man sich die weitere Entwicklung von Gesellschafts- und Familienstrukturen vorzustellen? ExpertInnen aus Soziologie und Psychologie entwerfen Szenarien für die nächsten Jahrzehnte und geben damit wichti-

ge Hinweise auf zukünftige Aufgaben in Familienforschung und Familienpolitik.



**OLAF KAPELLA**

**CHRISTIANE RILLE-PFEIFFER**

**MARINA RUPP**

**NORBERT F. SCHNEIDER (HRSG.)**

### **Die Vielfalt der Familie**

Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung

2009. 446 S. Kt. 48,00 € (D), 49,40 € (A),

81,00 SFr

ISBN 978-3-86649-252-3

Der Band liefert einen Überblick über den Stand der europäischen Familienforschung und die Vielfalt der Familien in Europa. Vier Themenbereiche werden exemplarisch vertieft: Familienbilder, Geschlechtsrollen, Globalisierung, familiäre Entwicklungsverläufe.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

# Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“ – ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule

Norbert Neuß



Norbert Neuß

Die Bedeutung der Frühen Kindheit nicht nur als eigenständige Lebensphase, sondern auch als substanzielle Bildungsphase ist in den letzten Jahren auch aufgrund der alarmierenden Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien erkannt worden. Daraufhin haben die Hochschulen an mehr als 50 Standorten in Deutschland die Akademisierung der Elementarbildung (zu 90% an Fachhochschulen) ausgebaut, um an das europäische Ausbildungsniveau anzuschließen. Die Forschung in diesem Bereich ist weiterhin erheblich unterrepräsentiert. Daneben haben wir es mit einer weiteren, bisher weniger beachteten Herausforderung zu tun: *Wie soll eigentlich „Elementarbildung“ an den Hochschulen vermittelt werden?* In der Stellungnahme der DGfE (2005) heißt es: „Es sind Studienangebote erforderlich, die schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit und für den (flexiblen) Übergang vom Elementar- in den Primarbereich qualifizieren. Hier müssen frühkindliche, sozialpädagogische und grundschulpädagogische Erziehungs- und Bildungskonzepte integriert und für die spezifische, in der Entwicklung meist sehr heterogene Adressatengruppe der Kinder hin konkretisiert werden. Für diese neu zu konzipierenden Studiengänge ist grundlagen- und professionstheoretisches Wissen mit entsprechenden Forschungsprofilen erforderlich.“ Nach der Einrichtung von elementarpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten ergeben sich also Fragen der didaktischen, inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung der Forschung und Lehre dieses neuen Aufgabenfeldes. Dies sind Fragen nach der Theorie-Praxis-Verzahnung in den BA- und MA-Studiengängen. Die Bachelor-Abschlüsse in diesem Bereich sollen einen ersten berufsqualifizierenden Charakter haben, die darauf aufbauenden Master-Studiengänge sollen eine weiterführende forschungsorientierte Perspektive bilden. Die Studiengangsentwicklung gleicht im Moment einer prozesshaften Suchbewegung.

## 1 Maßnahmenbündel „Elementarbildung an Hochschulen“

Im Hinblick auf diese Anforderungen (Berufsqualifikation und Forschung) bedürfen die neuen elementarpädagogischen Studiengänge entsprechender Studienelemente und Erfahrungsräume, die den Ausbildungszielen angepasst sind. Die Ausbildungsziele sind über professionstheoretische Fragen zu klären. Ein erster Versuch einer *inhaltlichen Fundierung* der Elementarpädagogik an Hochschulen wurde durch die Expertise „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ durch die Robert-Bosch-Stiftung vorgelegt. In einer Übersicht werden die einzelnen Prozessschritte des frühpädagogischen Handelns benannt. Dies sind:

- Wissen und Verstehen,
- Analyse und Einschätzung,
- Forschung und Recherche,
- Planung und Konzeption,
- Organisation und Durchführung,
- Evaluation.

Weiterhin liegt die Analyse der Elementarpädagogik in Deutschland von *Karsten König* und *Peer Pasternak* (2008) vor. Darin werden u.a. folgende zentrale Elemente professionalisierten Erzieher/innen-Handelns weiter ausdifferenziert:

- Haltung, die durch ein Selbstvertrauen gekennzeichnet ist, das auf Wissen gründet;
- Fähigkeit, eigenes Handeln, die eigene Erfahrung und eigene Haltung zu reflektieren;
- Befähigung zu Bildungs- und Arbeitsbündnis mit Kindern, Eltern und TeamkollegInnen;
- Ausgestaltung dieses Bündnisses auf der Grundlage eines Vertrauens- statt eines Kontrollparadigmas;
- Umgang mit heterogenen Gruppen und Situationen, die durch Ambiguität gekennzeichnet sind, ohne trotz der komplexen sozialen Anordnung die Orientierung am jeweils ganz individuellen Kind zu verfehlen;
- Begreifen des Kindes als Subjekt seines Bildungsprozesses, das angeregt und unterstützt, nicht aber genötigt oder gezwungen werden kann;
- Fähigkeit, sich auf die grundlegende strukturelle Ungewissheit von Bildungsprozessen einzulassen und unter diesen Bedingungen verantwortlich zu handeln;
- Ausrichtung am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder;
- Fähigkeit, individuelle Bildungsprozesse wahrzunehmen, zu dokumentieren und dies mit anderen – FachkollegInnen wie Laien – zu kommunizieren.

Ausgehend von beiden Studien geht es nun darum, diese Impulse in Form von Studienstrukturen und Maßnahmen an den Hochschulen umzusetzen und zu evaluieren, die helfen diese Anforderungen an die Ausbildungsqualität einzulösen. Es bedarf also Studienstrukturen, die den Studierenden mit Blick auf ihr späteres Berufsfeld dauerhafte Bildungs- und Lernmöglichkeiten geben und die

die Lehre mit der Forschung und Praxis verschränkt. Dabei handelt es sich um hochschuldidaktische Überlegungen, die folgende Fragen kennzeichnen:

- Wie können zentrale Elemente professionalisierten Erzieher/innen-Handelns vermittelt werden?
- Wie lässt sich Elementarbildung berufsqualifizierend und forschungsorientiert vermitteln?
- Welche Formen des Selbstlernens können an der Hochschule im Bereich Elementarbildung angeboten werden?
- Wie können Praxiserfahrungen und wissenschaftlicher Anspruch miteinander verbunden und dargestellt werden?
- Wie wird eine elementarpädagogische Lern- und Forschungskultur an Hochschulen umgesetzt?

Zur Umsetzung einer *fundierte[n] wissenschaftlichen Elementarpädagogik* sind unterschiedliche Maßnahmen erforderlich und werden derzeit an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU; Abteilung Pädagogik der Kindheit) entwickelt und umgesetzt. Neben der Einrichtung der Bildungswerkstatt (s.u.) gehören an der JLU dazu:

- Kooperation dreier Institute mit ihren jeweiligen Kompetenzen (Schulpädagogik, Heil- und Sonderpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft);
- Kooperation mit elementarpädagogischen Praxiseinrichtungen;
- Studiengangsevaluation zur Qualitätssicherung; Verbleibsstudie;
- Aufbau von Modelleinrichtungen (z.B. einer Modellkrippe);
- Etablierung einer Forschungsstruktur (z.B. Forschungskolloquium, Forschungsnetzwerke usw.);
- Workshopangebote zur individuellen Interessenentwicklung bei Studierenden;
- Vernetzung mit der Region (z.B. durch Ringvorlesungen);
- Vernetzung mit anderen elementarpädagogischen Studiengängen;
- Zusammenarbeit mit Bildungsverlagen im Bereich von Materialentwicklung und Evaluation;
- Gastdozenturen aus anderen Ländern;
- Master „Inklusive Pädagogik und Elementarbildung“ und Promotionsmöglichkeit.

Eine dieser Maßnahmen ist die Bildungswerkstatt, die ich im Folgenden etwas genauer erläutern möchte.

## 2 Bildungswerkstatt – „Dem Studiengang ein Gesicht geben“

Seit dem WS 2006/2007 besteht der elementarpädagogische Studiengang „Bildung und Förderung in der Kindheit“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Jedes Jahr zum Wintersemester werden 60 Studierende aufgenommen. Die Bildungswerkstatt ist eine dauerhafte Arbeits- und Lernumgebung für diesen Studiengang. Sie wird für Seminare, Forschungsvorhaben und das Selbststudium

engang. Sie wird für Seminare, Forschungsvorhaben und das Selbststudium genutzt. In diesem Raum befinden sich innovative Materialien, die entsprechend den Bildungsbereichen des Hessischen Bildungsplans (Naturwissenschaft, Medienbildung, Sprachförderung, Ethik usw.) geordnet sind. Da gibt es einen Regenwurmbeobachtungskasten ebenso, wie die Capla-Bausteine und die wenigen elementarpädagogischen Filme. In der Bildungswerkstatt werden Medien, Spiele, Fördermaterialien, didaktische Konzepte, PC-Lernprogramme, Musikinstrumente, Beobachtungsverfahren, Kita-Verwaltungssoftware, DVDs, eine Montessori-Sammlung und ästhetische Gestaltungsmaterialien gesammelt und bereitgestellt. Dieser Raum ist aber mehr als nur eine Sammlung, ähnlich einer Bibliothek. Durch die wohnliche Atmosphäre lädt er zum Verweilen ein und durch die bereitstehenden Geräte regt er zum sofortigen Ausprobieren von Medien an. Die Vorstellung, dass der Raum als „dritter Pädagoge“ wirke, wurde hier umgesetzt. Anregungen geben, sich Wohlfühlen, Spaß haben, gemeinsam arbeiten und lernen werden hier verbunden.

Derartige Werkstätten sind aber vielen Hochschulen nach wie vor suspekt. Verkörpern ihre Materialien doch einen Praxisbezug, den Universitäten von ihrem Selbstverständnis nach wie vor skeptisch betrachten. Selbst in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik werden handlungsbezogene Lernkonzepte an Hochschulen kritisch betrachtet, gleichwohl es in der Pädagogik natürlich eine lange Tradition von erfahrungs- und handlungsorientierten Methoden gibt. Der Anspruch der „Berufsqualifizierung“ durch den Bachelor muss auch im Rahmen des Studiums erkennbar werden.

## 2.1 Aufgaben und Ziele der Bildungswerkstatt

- *Selbstlernmöglichkeit:* Die Studierenden im Studiengang „Bildung und Förderung in der Kindheit“ bekommen die Möglichkeit, sich mit neuen und innovativen Förder- und Bildungsmaterialien auseinanderzusetzen und mit ihnen zu handeln. Dazu gehören neben praktischen Materialien für die Arbeit mit Kindern auch Anregungen zu Beobachtungsmethoden sowie Verwaltungssoftware für Kitas.
- *Materialentwicklung:* Neben der Nutzung von bestehenden Materialien und deren Evaluation geht es auch um die Entwicklung, Erstellung und Erprobung eigener didaktischer Materialien, Techniken und Konzepte. Die Bildungswerkstatt ist offen für pädagogischen Experimentier- und Entwicklergeist von Studierenden, die ihre Ideen und praktischen Fähigkeiten ausprobieren möchten. Hier bestehen enge Kontakte zu Verlagen, die Interesse an der Entwicklung und Produktion elementardidaktischer Materialien haben.
- *Lehre:* In der Lehre geht es darum, die Materialien hinsichtlich der didaktischen Qualität zu überprüfen und kriteriengeleitet zu bewerten. Durch die Ausleihmöglichkeit der Materialien ist ein explorativer Einsatz in der Praxis (z.B. Praktikum, Seminare zu Bildungsprozessen von Kindern) möglich. Der Praxiseinsatz wird dokumentiert und in Lehrveranstaltungen ausgewertet. Hier besteht auch durchaus Interesse von Verlagen eine Rückmeldung zu den von ihnen angebotenen Materialien zu bekommen.

- *Elementardidaktik*: Eine besondere Problematik der Elementardidaktik besteht heute an der Hochschule darin, dass die mit den elementarpädagogischen Bildungsbereichen verbundenen Anforderungen sich kaum in den Fachdidaktiken wieder finden. Diese sind traditionell eher auf Schule ausgerichtet. Daher ist es ein wesentliches Ziel, bestehende und neuere elementardidaktische Konzepte und Materialien bereitzustellen. Dies bezieht sich auf die vier grundlegenden Ebenen didaktischen Handelns:
  1. Ebene: Prozessebene = Konkrete Arbeit mit Kindern,
  2. Ebene: Ebene der Analyse und Planung von pädagogischen Aktivitäten,
  3. Ebene: Reflexionsebene: Reflexion grundlegender didaktischer Strukturen,
  4. Ebene: wissenschaftstheoretische Metaebene.
- *Forschung*: Neben dem Anspruch der Theorie-Praxis-Verknüpfung soll die Bildungswerkstatt auch im Rahmen von Forschungsaktivitäten eine Rolle spielen. Dabei geht es um die systematische Erprobung und Dokumentation von Bildungsmaterialien und Bildungsmedien (z.B. in Form von Falldarstellungen, Evaluationen und Beobachtungssettings). Forschungstätigkeit wird vor allem im Zusammenhang mit dem (vorbereiteten) Master „Inklusive Pädagogik und Elementarbildung“ an der JLU im Modul des „Forschenden Studierens“ sowie bei Promotionsvorhaben erfolgen.

## 2.2 Hintergrund

Die vorgestellten Schritte basieren auf Lehr- und Forschungsvorstellungen, die dicht an den Herausforderungen des pädagogischen Handlungsfeldes liegen. Die Erziehungswissenschaft muss sich als handlungsorientierte Wissenschaft an den konkreten, aus den Handlungsfeldern hervorgehenden Problemen und Handlungsnotwendigkeiten abarbeiten. Daher ist eine alltagsnahe, praxisorientiertere Form pädagogischer Theoriebildung notwendig, die der Abspaltung der Erziehungswissenschaft vom pädagogischen Alltag und dem pädagogischen Tätigsein entgegenwirkt. Die Frage, wie in pädagogischen, akademischen Ausbildungen die Handlungskompetenzen für die Praxis vermittelt werden können, wurde vor allem in der Lehrerbildung durch unterschiedliche Modelle bearbeitet. Dabei wurde immer wieder erkennbar, dass die Anwendung von Wissenschaft Grenzen hat und dass Erfahrung einen durch Wissenschaft nicht zu ersetzenden Wert besitzt. *Helsper* (2002, S. 91) fasst als Ergebnis seiner Forschungen zusammen, dass verschiedenste Studien zum Lehrerberuf zeigen, dass erziehungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte kaum eine Bedeutung für die Ausübung des Lehrerberufs und die Bewältigung des Unterrichtsalltags haben. In diese Richtung weist auch ein Ergebnis von *Schweppe* (2001), das die Labilität pädagogischer Qualifizierungsprozesse an der Hochschule hervorhebt. Als Gründe werden u.a. die Vermittlung eines höhersymbolischen Wissens und die geringe Wirkung des wissenschaftlichen Wissens beschrieben. Diese Distanz zu Theorie und Wissenschaft bauen viele Studierende bereits im Studium auf, indem sie immer wieder fragen, was das nun mit ihrer späteren Tätigkeit zu tun habe. Sie erleben selbst, dass sie im Studium viel „träges Wissen“ aufbauen. In Anlehnung an *von Hentig* (1982) möchte ich abschließend

Anlehnung an von *Hentig* (1982) möchte ich abschließend folgenden Anspruch formulieren: Erziehungswissenschaft sollte nicht länger ausschließlich am Schreibtisch gemacht werden. Wie die Medizin am Krankenbett lernt, was Krankheit und Heilung sind, so sollte auch die Pädagogik, insbesondere die Elementarpädagogik an Kindern und in elementarpädagogischen Institutionen lernen, was ihre Fragen und Aufgaben, ihre Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen sind. Dies muss sich dann auch hochschuldidaktisch niederschlagen.

## Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. Online verfügbar unter [http://www.dgfe.de/bilpol/2005/Stellungnahme\\_Qualifizierung.pdf](http://www.dgfe.de/bilpol/2005/Stellungnahme_Qualifizierung.pdf) (Stand: 15.07.2009)
- Helsper, W.* (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: *Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C.* (Hrsg.): Biographie und Profession. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 64-103.
- Hentig, H.v.* (1982): Erkennen durch Handeln. In: *König, E./Zedler, P.* (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. – Paderborn/München, S. 166-195.
- König, K./Pasternack, P.* (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. – Wittenberg.
- Robert-Bosch-Stiftung* (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. – Stuttgart.
- Schweppe, C.* (2001): Biographie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biographischer Irritationen. *Neue Praxis*, 31, 3, S. 271-286.

# Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesländern

Norbert Schreiber



Norbert Schreiber

## 1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der für Deutschland ernüchternden Ergebnisse der ersten internationalen PISA-Studie von 2000 (*Deutsches PISA-Konsortium* 2002, 2003) und den Empfehlungen des „Forum Bildung“ zur Reform des deutschen Bildungswesens (*Forum Bildung* 2002) begann in der Bundesrepublik eine breite öffentliche Debatte zur Stärkung der Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen. Vom öffentlichen System der Tageseinrichtungen für Kinder wurde nun eine stärkere Förderung der frühkindlichen Bildung im Sinne einer „Bildung von Anfang an“ erwartet. 2004 verständigten sich die Kultus- und Jugendminister der 16 Bundesländer auf einen „Gemeinsamen Rahmen“ für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen, der konkrete Ziele für die Bildungsarbeit in den Kindergärten benennt und eine bessere Vernetzung von Elementar- und Primarbereich des Bildungswesens anstrebt (*Kultus- und Jugendministerkonferenz* 2004).

Wegen der Kulturhoheit der Bundesländer war es Aufgabe jedes Bundeslandes, den „Gemeinsamen Rahmen“ in einen eigenen Bildungsplan für seine Kindertageseinrichtungen umzusetzen (ebd., S. 2). Mittlerweile gibt es dementsprechend im Bundesgebiet 16 neue Bildungspläne, um die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen stärker zu verankern. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk „neuen“ Inhalten wie der Sprachförderung oder der naturwissenschaftlich-technischen Grundbildung (vgl. *Gisbert* 2004; *Kretschmann* 2004).

Die *Jugendministerkonferenz* empfahl 2006, also zwei Jahre nach der Rahmenvereinbarung zur frühen Bildung, die Einführung der neuen Bildungspläne länderübergreifend zu analysieren. Zu einer bundesweiten systematischen und empirischen Evaluation zur Einführung der Bildungspläne ist es allerdings bis heute noch nicht gekommen.

Im Folgenden wird über drei wissenschaftliche Begleitstudien zur Einführung der Bildungspläne berichtet, die von den Bundesländern Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein in Auftrag gegeben wurden. Die Untersuchungen sind an der Universität Trier unter Leitung von *Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig* durchgeführt worden. Die Ergebnisberichte für Rheinland-Pfalz und Niedersachsen sind öffentlich zugänglich (*Honig/Schreiber/Lang*

2006; *Honig/Schreiber/Netzer* 2007). Die SPSS-Datensätze dieser zwei Begleitstudien stehen außerdem bei GESIS<sup>1</sup>, Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, unter den Studiennummern 4494 und 4495 für wissenschaftliche Sekundäranalysen zur Verfügung.

## 2 Konzeption und Methodik der Begleitstudien

Die Trierer Begleitstudien zur Einführung der Bildungspläne in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein folgen einer einheitlichen Konzeption, welche den Rezeptionsprozess in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt: Wie wurden die Bildungspläne von den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen aufgegriffen und welche Folgen hatte das für die pädagogischen Konzepte vor Ort? Bei den schriftlich-standardisierten Befragungen der Einrichtungen sind zum einen die örtlichen Rahmenbedingungen (z.B. Träger, Qualifikation der Fachkräfte, soziale Merkmale der betreuten Kinder) und zum anderen die externen Unterstützungsangebote zur Umsetzung des Bildungsplans (z.B. institutionelle Hilfen, Fortbildungsmaßnahmen) im Einzelnen erhoben worden. Die Befragungen waren im Sinne einer Vollerhebung an alle Kindertageseinrichtungen in den drei Bundesländern adressiert. Zielgruppen waren neben den Leitungen der Einrichtungen (Niedersachsen: N=2300; Rheinland-Pfalz N=1310; Schleswig-Holstein N=855) in Rheinland-Pfalz auch die Eltern (N=1020). Mit Blick auf die Einrichtungen lag die Rücklaufquote in den drei Ländern bei weit über der Hälfte.

Die Begleitstudien sollten wie bei früheren Analysen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz und dem Saarland (*Honig/Joos/Schreiber* 2004; *Stuck/Wolf* 2004) einen multiperspektivischen Ansatz verfolgen, der neben der Perspektive der Einrichtungen auch die Sicht der Eltern, deren Kinder die Einrichtungen besuchen, berücksichtigt. Dies ließ sich im Rahmen des Finanzbudgets nur in Rheinland-Pfalz realisieren. Die Telefoninterviews mit den Eltern aus Rheinland-Pfalz zum Thema Bildungsplan richteten sich zeitgleich zur Leitungsbefragung an eine Stichprobe (N=1020), die mit Hilfe der Einrichtungen gewonnen worden war.

Alle Erhebungen in den Einrichtungen der drei Bundesländer wurden lediglich zu *einem* Untersuchungszeitpunkt durchgeführt, so dass die Einführung der Bildungspläne nicht mit Hilfe von Paneldaten im Längsschnitt analysiert werden kann. Eine ursprünglich in Rheinland-Pfalz geplante zweite Erhebungswelle bei den Kindertageseinrichtungen kam nicht mehr zustande, weil die Umsetzung des Bildungsplans zwei Jahre nach der ersten Befragung nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit stand.

### 3 Empirische Ergebnisse

#### 3.1 Rahmenbedingungen des Rezeptionsprozesses

Ehe über die Rezeption der Bildungspläne durch Einrichtungen und Eltern (Rheinland-Pfalz) mit eigenen Daten berichtet wird, soll kurz über einige Rahmenbedingungen des Rezeptionsprozesses in den drei Bundesländern informiert werden. Diese Angaben stammen aus einer bundesweiten Erhebung der Bertelsmann Stiftung zum Entwicklungsstand der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland (*Bertelsmann Stiftung* 2008). Die diesbezügliche Befragung wurde 2007 durchgeführt und richtete sich an die für Kindertageseinrichtungen jeweils zuständigen Ministerien in den 16 Bundesländern.

Die drei Bundesländer haben bei der Einführung ihres Bildungsplans unterschiedliche Akzente gesetzt. In Niedersachsen wurde besonders viel dafür getan, den Plan neben den Fachkräften auch den Eltern bekannt zu machen. Es gab sogar fremdsprachige Informationsbroschüren für jene mit Migrationshintergrund. In Rheinland-Pfalz ist die Einführung des Bildungsplans besonders stark durch Fortbildungsmaßnahmen für die Erzieherinnen, und zwar speziell zu den Inhalten des neuen Plans, unterstützt worden. Auch in Schleswig-Holstein wurde tendenziell mehr für die Qualifizierung der Fachkräfte als für eine wirkungsvolle Verbreitung des Bildungsplans in der Öffentlichkeit getan.

#### 3.2 Rezeption der Bildungspläne in den Einrichtungen

In den untersuchten Bundesländern befasste sich rund die Hälfte der Einrichtungen in mittlerem Maße mit dem neuen Bildungsplan. Dabei wurde der Text von allen Erzieherinnen gelesen und meistens auch im Fachkräfteteam besprochen. Demgegenüber nahm ein Viertel der Teams in den Einrichtungen die Bildungspläne kaum zur Kenntnis. Ein weiteres Viertel griff den Plan sehr intensiv auf und nutzte ihn für das eigene pädagogische Konzept. In den meisten Fällen sind dabei bereits vorhandene Konzepte weiterentwickelt und durch neue Elemente ergänzt worden. In allen drei Bundesländern wurden vor allem die Fortbildungsangebote der Trägerorganisationen sowie die Fachberatungen bei der Umsetzung der neuen Bildungspläne von den befragten Einrichtungen als große Hilfe erfahren. Die Jugendämter haben demgegenüber nur selten wesentliche Unterstützung geboten.

Insgesamt bildeten sich vier Fünftel der Fachkräfteteams in allen befragten Einrichtungen zum Bildungsplan weiter. In den drei Bundesländern rangierten Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachförderung sowie zu Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung auf den vordersten Plätzen (*Strätz/Demandewitz* 2005). Die Berichte der Einrichtungen zu den Fortbildungsschwerpunkten ihrer Fachkräfte korrespondieren mit den Ergebnissen einer bundesweiten Befragung von Erzieherinnen aus dem Jahr 2007. Im Vordergrund der individuellen beruflichen Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte standen die Themen Beobachtung/Dokumentation von Bildungsprozessen (50,7% Befragten) sowie Sprachförderung/Spracherziehung (41,2%) (*Fuchs-Rechlin* 2007, S. 15). Dabei stand das von den Erzieherinnen am häufigsten ge-

wählte Weiterbildungsthema in offenkundigem Zusammenhang mit der Einführung der neuen Bildungspläne. 68 Prozent der befragten Erzieherinnen gaben nämlich als häufigste Veränderung im Zuge der neuen Bildungspläne an, dass Bildungsdokumentationen zu den Kindern eingeführt worden sind (ebd., S. 39).

### 3.3 Aufnahme des Bildungsplans in die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen

Fachkräfteteams, welche den Bildungsplan sehr intensiv aufgegriffen haben, nennen signifikant mehr Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit als solche Teams, die sich kaum mit dem Plan beschäftigt haben (Tabelle 1). Bei intensiver Rezeption des Bildungsplans schenken die Einrichtungen in allen drei Ländern der Sprachförderung sowie der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung in ihren Konzepten eine deutlich größere Aufmerksamkeit als allgemein üblich.

*Tabelle 1:* Arbeitsschwerpunkte im pädagogischen Konzept der Einrichtungen nach Rezeption des Bildungsplans – Niedersachsen (Angabe „sehr wichtig“ in Prozent)

Wir wollen ...	geringe Rezeption des Plans n= 605	Intensive Rezeption des Plans n= 591	Zuwachs bei intensiver Rezeption (Prozent- punkte)
das Selbstvertrauen der Kinder stärken.	90	97	+ 7
die Fähigkeiten der Kinder fördern, in Gemeinschaft mit anderen zu leben.	85	96	+ 11
die körperliche Entwicklung und Bewegungsfreude fördern.	78	91	+ 13
die Kinder befähigen, eigenständig zu lernen.	74	79	+ 5
die Kinder anregen, ihre Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen.	72	84	+ 12
den Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten fördern.	66	82	+ 16
die Kinder anregen, mit der Natur sorgfältig umzugehen.	62	78	+ 16
mit Kindern ihre Lebenswelt erkunden.	55	72	+ 17
allen Kindern Gelegenheit bieten, ihr Deutsch zu üben und zu verbessern.	52	72	+ 20
den Kindern demokratische Grundwerte vermitteln.	51	74	+ 23
Offenheit und Wertschätzung gegenüber anderen Kulturen vermitteln.	50	67	+ 17
die bildnerisch-kreativen Fähigkeiten der Kinder fördern.	46	63	+ 17
den Kindern Grundlagen einer gesunden Lebensweise vermitteln.	46	59	+ 13
musikalische Fähigkeiten der Kinder fördern.	39	54	+ 15
die Kinder mit Religion und Glauben vertraut machen.	32	38	+ 6
die Kinder anregen, Naturphänomene zu ergründen.	28	45	+ 17
ein Grundverständnis von Mathematik vermitteln.	26	46	+ 20
die Kinder mit ethischen Fragen vertraut machen.	25	45	+ 20
das Interesse der Kinder am geschriebenen Wort fördern.	24	39	+ 15
Kindern zeigen, wie sie den Computer sinnvoll nutzen können.	7	15	+ 8

Quelle: *Honig/Schreiber/Netzer (2007)* Begleitstudie zum Bildungsplan Niedersachsen

In den untersuchten Bundesländern zeigen die Fachkräfteteams allerdings eine besonders große Zurückhaltung gegenüber der Medienerziehung in den Tageseinrichtungen. Unsere Befunde werden durch eine neuere Befragung von Erzieherinnen in Nordrhein-Westfalen unterstrichen. „Medienerziehung wird von den Erzieherinnen zwar für einigermaßen wichtig angesehen, rangiert dabei jedoch auf dem letzten Rang unter allen in der Befragung thematisierten Förderbereichen“ (Six/Gimmler 2007, S. 3). Dass die Vermittlung von Medienkompetenz in den pädagogischen Konzepten eine so geringe Rolle spielt, dürfte auch damit zusammenhängen, dass dieser Bildungsbereich im Rahmenplan zur Erzieherinnenausbildung bis jetzt keine zentrale Rolle spielt (Kultusministerkonferenz 2000).

### 3.4 Bildungspläne und Bildungserwartungen der Eltern

In Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein war der Informationsstand der Eltern zu den neuen Bildungsplänen aus Sicht der Einrichtungen nicht besonders gut. Diese Einschätzung wird durch die Telefoninterviews mit Eltern in Rheinland-Pfalz bestätigt. Lediglich 45 Prozent der Befragten hatten von dem neuen Bildungsplan schon einmal gehört. Vielfach assoziierten die Eltern auf eine offene Frage mit dem Plan so etwas wie „Richtlinien für Kindertageseinrichtungen“ oder einen „Leitfaden für Erzieherinnen“. Konkrete Inhalte des Plans wurden wesentlich seltener genannt. Je höher der Bildungsstand der Erziehungsberechtigten, desto besser zeigten sich die Eltern bei Nachfragen über Details der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen“ in Rheinland-Pfalz informiert.

Obwohl die meisten Eltern die neuen Bildungspläne gar nicht genau kennen, stimmen ihre Bildungswünsche für die Kindergartenkinder dennoch in erstaunlich hohem Maße mit den Zielsetzungen dieser Pläne überein (Tabelle 2).

Mit Ausnahme von religiöser Bildung und Medienerziehung sind die offiziellen Zielvorstellungen zur frühen Bildung in den Tageseinrichtungen unter den Erziehungsberechtigten kaum umstritten. Mit anderen Worten: Die Mehrheit der Eltern wünscht sich eine möglichst vielseitige frühe Förderung ihres Kindes in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die neuen Bildungspläne kommen den ausgeprägten Förderabsichten der jüngeren Elterngenerationen (Beck-Gernsheim 1997) gerade dadurch sehr entgegen, dass sie zumindest dem Programm nach ein sehr breites Spektrum an Fördermöglichkeiten bieten. Den meisten Eltern geht es heute nicht mehr alleine um eine gute Betreuung ihres Kindes in der Einrichtung, sondern auch um eine vielseitige Förderung seiner Interessen und Kompetenzen.

Im Vergleich mit den Bildungserwartungen der Erziehungsberechtigten an die Kindergärten fallen die Bildungsabsichten der pädagogischen Fachkräfte wesentlich zurückhaltender aus. Nicht jedes Bildungsziel, welches die meisten Eltern für sehr wichtig halten, bildet zugleich auch einen Arbeitsschwerpunkt in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen. Entsprechend den Analysen von Dippelhofer-Stiem (2003) zeigen auch die Befragungen zum Bildungsplan in Rheinland-Pfalz, dass Eltern der Schulvorbereitung in den Einrichtungen größeres Gewicht beimessen als die Fachkräfte.

*Tabelle 2:* Wichtigkeit der Ziele des Bildungsplans aus Sicht von Einrichtungen und Eltern – Rheinland-Pfalz (Angabe „sehr wichtig“ in Prozent)

	Einrichtungen n=1310	Eltern n=1020
Selbstvertrauen der Kinder stärken	93	92
Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder	90	86
Förderung der lernmethodischen Kompetenz	83	85
Bewegungserziehung	76	82
Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit	76	85
Erleichterung des Übergangs in die Schule	75	85
Umwelterziehung	73	84
Geschlechtssensible Erziehung	70	83
Sprachförderung	65	70
Gestalterisch-kreative Bildung	59	65
Interkulturelle Bildung	57	78
Gesundheitserziehung	53	76
Religiöse Bildung	43	38
Musikalische Bildung	43	57
Mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung	32	51
Schriftspracherwerb	29	52
Förderung der Ausdrucksfähigkeit	28	52
Medienerziehung	18	38

Quelle: *Honig, M.-S./Schreiber, N./Lang, S.* (2006): Begleitstudie zum Bildungsplan Rheinland-Pfalz

Speziell die „neuen“ Elemente in den Bildungsplänen (*Gisbert 2004*) scheinen von den Erziehungsberechtigten mehr begrüßt zu werden als von den Erzieherinnenteams. So wünschen sich in Rheinland-Pfalz deutlich mehr Mütter und Väter mit Nachdruck, dass ihr Kind im Kindergarten mit der Schriftsprache oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen vertraut gemacht wird, als dies in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen zum Ausdruck kommt. Auch bei der musikalischen Bildung oder bei der Förderung der Ausdrucksfähigkeit der Kinder z.B. durch Mimik und Tanz könnten sich einige Eltern eine stärkere Berücksichtigung in den pädagogischen Programmen der Einrichtungen vorstellen.

Die Inhalte der neuen Bildungspläne kommen den Bildungserwartungen der Eltern sehr entgegen, obwohl die Rezeption dieser Pläne durch die Erziehungsberechtigten im Allgemeinen als unzureichend beurteilt werden muss. Die pädagogischen Fachkräfte rezipierten die neuen Bildungspläne zwar wesentlich stärker als die Eltern, waren aber in der Regel zurückhaltend bei der Umsetzung dieser Pläne in ihre eigenen pädagogischen Konzepte.

## Anmerkungen

1 GESIS ist im Internet unter [www.gesis.org](http://www.gesis.org) erreichbar.

## Literatur

- Beck-Gernsheim, E.* (1997): Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit – München.
- Bertelsmann Stiftung* (2008): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2008 – Gütersloh.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen.
- Dippelhofer-Stiem, B.* (2003): Beruf und Professionalität. In: *Fried, L./Dippelhofer-Stiem, B./Honig, M.S./Liegler, L.* (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim/Basel/Berlin. S. 122-153.
- Forum Bildung (Hrsg.) (2002). Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. – Bonn.
- Fuchs-Rechlin, K.* (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. – Frankfurt a.M.
- Gisbert, K.* (2004): Neue Bildungsinhalte. In: *Wehrmann, I.* (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. – Weinheim. S. 138-148.
- Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.* (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim.
- Honig, M.-S./Schreiber, N./Lang, S.* (2006): Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Universität Trier FB I - Pädagogik. – Trier.
- Honig, M.-S./Schreiber, N./Netzer, K.* (2007): Begleitstudie zur Umsetzung des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. In: *Niedersächsisches Kultusministerium* (Hrsg.): Präsentation der Begleitstudie zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung am 21. Februar 2007 in Hannover – Hannover.
- Jugendministerkonferenz* (2006): Beschluss der Jugendministerkonferenz am 18./19.05.2006 in Hamburg zu TOP 5: Frühe Bildung und Qualität in Kindertageseinrichtungen. – Hamburg.
- Kretschmann, R.* (2004): Lesen, Schreiben, Rechnen – schon im Kindergarten? In: *Wehrmann, I.* (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft.– Weinheim, S. 220-234.
- Kultusministerkonferenz* (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000. – Bonn.
- Kultus- und Jugendministerkonferenz* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. – Bonn.
- Six, U./Gimmler, R.* (2007): Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Kommunikationspsychologie, Medienpädagogik und Sprechwissenschaft. Abt. Kommunikationspsychologie und Medienpädagogik. – Landau.
- Strätz, R./Demandewitz, H.* (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen für Kinder – Weinheim/Basel.
- Stuck, A./Wolf, B.* (2004). Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Empirische Ergebnisse aus Sicht von Eltern und Erzieherinnen. – Aachen.

## Pädagogische Fallanthropologie



### Band 1

**Andreas Gruschka**

#### Präsentieren als neue Unterrichtsform

Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. 2008. 120 S. Kt.

9,90 € (D), 10,20 € (A), 18,90 SFr

ISBN 978-3-86649-158-8

### Band 2

**Hans Oswald**

#### Helfen, Streiten, Spielen, Toben

Die Welt der Kinder  
einer Grundschulklasse  
2008. 100 Seiten. Kt.

9,90 € (D), 10,20 € (A), 18,00 SFr

ISBN 978-3-86649-178-6

### Band 3

**Martin Heinrich**

#### Schulprofilierung

Wie Wettbewerb eine Schule verändert  
2009. 120 S. Kt.

9,90 € (D), 10,20 € (A), 18,00 SFr

ISBN 978-86649-183-0

### Band 4

**Jens Rosch**

#### Kerschensteiners Starenhaus

Eine Studie zur Aufgabenanalyse

2009. 96 S. Kt. 9,90 € (D), 10,20 € (A), 18,00 SFr

ISBN 978-3-86649-185-4



**Weitere Bände in Vorbereitung.**

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • [info@budrich-verlag.de](mailto:info@budrich-verlag.de)

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • [info@barbara-budrich.net](mailto:info@barbara-budrich.net) • [www.barbara-budrich.net](http://www.barbara-budrich.net)

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

## Albert Scherr: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien



Dagmar Hoffmann

Die soziologische Beschäftigung mit der Altersgruppe der Jugendlichen ist stets eine Herausforderung, insofern die Lebensphase Jugend eine schnelllebige und variable ist. Kaum meint man, eine Jugendgeneration respektive Jugendkulturen oder jugendtypische Phänomene analysiert zu haben, hat man es bereits mit neuen Ausprägungen und Erscheinungen zu tun, die die Gruppen der nachwachsenden Jugendlichen wiederum anders beschreiben lassen. Jugendliche einer sich modernisierenden Gesellschaft sind keine homogene, sondern eine stark ausdifferenzierte Population. Dies rechtfertigt es, sich mit ihren besonderen Verhaltensweisen, Einstellungen und Werten, Interaktions- und Kommunikationsformen innerhalb kurzer Zeitabstände zu befassen. Es erklärt zudem, warum nur drei Jahre nach der 8. Auflage des inzwischen zum Standardwerk avancierten Einführungsbuches zur Jugendsoziologie Erweiterungen und Überarbeitungen notwendig geworden sind.

Die Grundstruktur des Buches ist vom Autor beibehalten worden: Zunächst wird der Begriff der Jugend diskutiert und für sozialwissenschaftliche Fragestellung nutzbar gemacht. Des Weiteren geht es darum, Jugendliche in der Bevölkerung auch im Hinblick auf sozialstrukturelle Merkmale zu verorten. Es folgt dann ein komprimierter, aber aufschlussreicher Überblick über jugendsoziologische Theorien. Nach der Darstellung der Sozialgeschichte der Jugend widmet sich *Albert Scherr* dann in zwei aufeinanderfolgenden Kapiteln den speziellen Entwicklungsprozessen im Jugendalter und den Aufgaben im Kontext der Identitätsausbildung, welche im Grunde ja zusammengehören. Ausführlich werden im Anschluss Jugendliche in Teilsystemen der Gesellschaft betrachtet, wie z.B. im familialen Kontext, im Bildungssystem, in verschiedenen Freizeitbereichen, in religiösen Kontexten und institutionalisierten Gruppen und Verbänden. Kurz und sehr knapp widmet sich der Autor den politischen Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen. In einem eigenständigen Kapitel wird auf verschiedene Formen sozialer Vergemeinschaftungen und Jugendkulturen eingegangen. Im vorletzten Kapitel konzentriert sich *Scherr* auf verschiedene Problem- und Konfliktfelder des Aufwachsens und auf Formen abweichenden Verhaltens. In einem kurzen Schlusswort resümiert er die sozialpolitische Bedeutung der Jugend für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen. Ein 35 Schlagwörter umfassendes Glossar am Ende des Buches soll der interessierten Leserschaft den Zugang zum Forschungsfeld und das sozialwissenschaftliche Verständnis von Jugend bzw. der Lebensphase Jugend erleichtern.

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um eine grundlegende Einführung in die Jugendsoziologie, die sich in den letzten zwei Jahrzehnten als spezielle Soziologie zu etablieren versucht hat. Im Grunde spiegelt das Buch in seiner Kompaktheit und Heterogenität an Themengebieten und Forschungsfeldern den (Zu-)Stand der Jugendsoziologie angemessen wider: Es gibt nicht nur *eine*

Scherr, Albert (2009). Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 9., erweiterte und umfassend überarbeitete Aufl., Wiesbaden: VS, 246 S. ISBN 978-3-531-16480-9

jugendsoziologische Theorie, sondern *einige verschiedene* Ansätze, die mit anderen Wissenschaftsdisziplinen korrespondieren. Entsprechend finden sich diverse Forschungsansätze und Studien, die ebenfalls nicht nur in der Soziologie ‚beheimatet‘ sind. Die vielen Verweise auf aktuelle Forschungsschwerpunkte und dazugehörige empirische Ergebnisse sind sicherlich der Gewinn des Buches im Vergleich zu früheren Auflagen. Die vielen notwendigen Nachbesserungen und Erweiterungen haben aber bedauerlicherweise auch zu mehr Unübersichtlichkeit und dem Verlust einer nachvollziehbaren inhaltlichen Struktur geführt. So erklärt sich nicht unbedingt etwa die Gewichtung der einzelnen Kapitel und Unterkapitel. Grundlegende Forschungsgebiete der Jugendsoziologie wie etwa Konflikt- und Gewaltforschung, politische Sozialisation, soziale Ungleichheit respektive Armutsforschung sowie Mediennutzungsweisen werden verknüpft dargestellt, Jugendkulturen wiederum recht ausführlich, wobei deren Beschreibung viele andere Bereiche wie Medien, Politik und mitunter auch Gewalt tangiert und subsumiert.

Trotz dieses strukturellen Einwandes kann die vorliegende Einführung als Einladung in das weite Feld der Jugendsoziologie betrachtet werden. Der solide Überblick über Theorien und Forschungsfelder der Jugendsoziologie wird für Studierende vieler sozial- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge wertvoll sein und durch die Berücksichtigung umfangreicher Literatur ein tiefergehendes Weiterstudium ermöglichen.

## Martin Geisler: Clans, Gilden und Gamefamilies. Soziale Prozesse in Computerspielgemeinschaften



Björn Maurer

Die Gemeinschaft der Onlinecomputerspieler wächst zusehends. Zumal Kinder und Jugendliche nutzen die Chancen des Internets, um mit anderen in virtuellen Welten zu spielen und Identitäten zu erproben. Sie spielen Ego-Shooter, verwandeln sich in Magier, Schamane und Paladine oder virtuelle Staatsoberhäupter. Sie bilden oft „Clans“ oder „Gilden“, um Taktiken zu entwickeln, Szenarien zu trainieren oder zu kommunizieren. Das scheint ein willkommener Ausgleich zum Alltag, ein spielerisches Erleben, ein Experimentieren von Selbstwirksamkeit und kreativem Selbstausdruck zu sein. Clans operieren außerhalb pädagogisch-didaktisierter Settings und entziehen sich der Kontrolle traditioneller Erziehungsinstanzen. Diese stehen dem oft verunsichert gegenüber und befürchten negative Auswirkungen – u.a. Sucht, Passivität, soziale Isolation, Übernahme von Gewaltdarstellungen. Es fehlt häufig an Wissen und Bereitschaft, sich onlinekulturellen Formen unvoreingenommen und verstehend zu öffnen.

*Martin Geislers* Dissertation dekonstruiert den Mythos der Computerspiel-Clans und beleuchtet interdisziplinär ein bislang wenig differenziert betrachtetes Phänomen. Ausgangspunkt ist ein Selbstversuch des Autors, der einige Zeit in einem Clan war. Ein dafür konstruierter quantitativer Fragebogen enthält die Antworten von 364 Clanmitgliedern – 10 wurden für problemzentrierte Interviews ausgewählt. Anders als ein Glossar relevanter computer- und clanspezifischer Begriffe, fehlt das empirische Material in der Veröffentlichung.

Nach einer Einleitung (Kapitel 1) entwickelt Kapitel 2 den Bezugsrahmen. So ist der Begriff „virtuelle Gemeinschaft“ nach *Geisler* missverständlich. Man könne die Spielwelten zwar als virtuell bezeichnen, die Kommunikation – als Kennzeichen einer Gemeinschaft – sei aber real. Mit Blick auf jugendkulturelle Praxen, nach denen die Spieler zwischen on- und offline Kontexten hin und herpendeln, stellt der Autor die Gegenüberstellung von Virtualität und Realität in Frage. So konzentrierte sich die Onlinespielerjugendkultur auf den virtuellen Raum und nicht genuin auf Konfrontation mit der Erwachsenenkultur. Dadurch entziehe sich diese aber auch deren Einfluss. Jugendliche nutzen hier Chancen zur Aneignung computer- bzw. netzspezifischer Wissens- und Kommunikationsformen und für soziale Beziehungen. Die Digitalität erscheint als Grundlage für eine visuell verdichtende Verbindung des Symbolisch-Scheinhaften mit dem Realen, was zur Interaktion mit der Spielwelt einlädt. Mit Blick auf Identitäten seien die Onlinewelten prädestiniert zur Inszenierung verborgener Persönlichkeitsmerkmale und als „Laboratorien für das Selbst“. Sie versinnbildlichen die Umsetzung postmoderner Subjektauffassung im Sinne der Patchworkidentität bzw. „multiplen Identität“ – sie bleiben aber stets von „Macht-, Reglementierungs- und Ausgrenzungsstrukturen“ in diesem Raum abhängig.

In Kapitel 3 werden Computerspiele als mediale Märchen diskutiert. Auf wesentliche Motive zugespitzt polarisieren sie, zeichnen eine vereinfachte Welt und die Grundkategorien des Lebens nach. Anknüpfend an Alltags- und Le-

Martin Geisler:  
Clans, Gilden und  
Gamefamilies.  
Soziale Prozesse in  
Computerspiel-  
gemeinschaften.  
Weinheim: Juventa  
2009. 295 S.  
ISBN: 978-3-779-  
91797-7

bensweltbezüge bieten sie die spielerische Fortsetzung in einer fantastischen Spielwirklichkeit. *Geisler* betont, dass zunehmend non-lineare Elemente integriert werden, die weniger Vorgaben und mehr Möglichkeiten zur selbstbestimmten Aneignung und Mitgestaltung geben. Besonders Multiplayergames seien so strukturiert, dass sie das Ziel vorgegeben, Wege und Strategien aber den Spielern überlassen. Mit Blick auf den Diskurs um Gewalt in Computerspielen, setzt er sich kritisch mit diversen Medienwirkungsstudien auseinander.

Kapitel 4 und 5 münden in die empirischen Befunde: Clanspieler sind pro Tag durchschnittlich zwei bis vier Stunden aktiv, männlich, haben tendenziell Computererfahrung und eine formal höhere Bildung. Mit Blick auf soziale Prozesse zeigt sich, dass sich eine vertraute Ebene mit kleinen Mitgliedszahlen etabliert, sich fast alle persönlich kennen, die Mehrheit nur zu *einem* Clan gehört und oft in mehreren Spielen aktiv ist. Die Interviews veranlassen *Geisler* zu einem Vergleich mit sozialen Gruppen. Ihnen ähnlich seien Clans sozial-kommunikative Gefüge aus Individuen mit gleichen Interessen und ähnlichen Lebenssituationen. Sie streben nach gemeinsamen Zielen und kommunikativem Austausch, der Privates einschließen kann. Auch hier regulieren Werte und Normen den Umgang, existieren unterschiedliche Führungsstrukturen und Ausrichtungen sowie Aufnahmearten, die jenen von Peergroups ähneln. Identifikationen und Gruppenidentitäten zeigen sich in spezifischen Zeichen und Symbolen, die auch der Abgrenzung dienen. Neben dem Clannamen existieren virtuelle Gegenstände (u.a. Fotos, „gamevideos“), die alles audiovisuell verdichten.

Die Egalisierung und Anonymisierung von Kommunikation im virtuellen Raum über Textchat habe zur Folge, dass die Akteure vorurteilsfrei aufeinander zugehen – ohne von soziobiografischen Faktoren beeinflusst zu werden. Diese Unverbindlichkeit könne natürlich auch missbraucht werden. Der Autor entnimmt den Interviews aber ein grundsätzliches Bedürfnis, diese ab- und Freundschaften aufzubauen sowie sich persönlich zu begegnen (u.a. auf LAN Partys). Der Vorwurf, Clanmitgliedschaften führten zu sozialer Isolation, sei demnach nicht haltbar. Die Anerkennung von Clans als eine Form sozialer Gruppen könne somit das Vorurteil entkräften, die Spieler seien sozial depriviert, gefangen in der virtuellen Welt sowie ohne reales Leben und soziale Kontakte. Als weitere medienpädagogische Konsequenz werden konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an das Bielefelder Medienkompetenzmodell formuliert.

Durch die Deskription sozialer Prozesse in Computerspielgemeinschaften gelingt es *Geisler* eindrucksvoll, auf ein aktuelles jugendkulturelles Phänomen aufmerksam zu machen und netzbasierte Kommunikation und soziale Suchbewegungen Jugendlicher in virtuellen Spielewelten angemessen zu würdigen. So blickt er neben möglichen Gefahren auch auf Vorzüge sozialer Aktivitäten in diesen Gemeinschaften. Damit leistet *Geisler* einen wichtigen relativierenden Beitrag für die aktuelle Diskussion um Computerspiele und ihre Wirkung. Zudem werden weitere Fragen aufgeworfen, die zu verfolgen, sicher lohnenswert wäre – wie jene nach der Auswirkung textbasierter Onlinekommunikation auf die Schreib- und Lesekultur. Auch die erzieherische Funktion von Clanleadern im Sinne der sozialen Kontrolle wäre eine interessante Perspektive.

Vor dem Hintergrund der Interviews, die Gewalt im Spiel eher als abstrakte Größe und als Manifestation des Wettkampfs verstehen, stellt *Geisler* die These

auf, dass die Dynamik des Spielgeschehens eine potenziell gefährliche Kraft der Bilder neutralisiert oder mindert. Hier berücksichtigt er aber meines Erachtens zu wenig, dass die Probanden in erster Linie dem bildungsprivilegierten Milieu zuzuordnen sind und damit eine distanziert-reflexive Haltung gegenüber medialer Gewalt eher zu erwarten ist als bei jenen, die über andere kulturelle und soziale Ressourcen verfügen. Insgesamt hätte ich mir bei der Auswahl der Interviewpartner und bei der Auswertung eine stärkere Berücksichtigung soziokultureller Unterschiede gewünscht.



Ich kochte vor  
WUT !! -  
bei Gewalt gegen  
Frauen!

Sarah Wiener

Gewalt an Frauen: Das schmeckt niemandem. In Deutschland erleidet mindestens jede dritte Frau in ihrem Leben körperliche oder sexuelle Gewalt. Prominente Frauen wie Sarah Wiener stehen gemeinsam mit uns an der Seite von Betroffenen. Helfen Sie mit und beziehen Sie Stellung unter [www.frauen-gegen-gewalt.de](http://www.frauen-gegen-gewalt.de)

**bff:** Bundesverband  
Frauenberatungsstellen  
und Frauennotrufe  
FRAUEN GEGEN GEWALT

Der richtige Standpunkt: Gegen Gewalt

---

## Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

---

*Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem*, Universität Magdeburg, Institut für Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung, Soziologie der Bildung und Erziehung, Sozialberichterstattung, Gesundheitsforschung

*Anschrift*: Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut für Soziologie, 39016 Magdeburg

*E-Mail*: barbara.dippelhofer-stiem@ovgu.de

*PD Dr. Dagmar Hoffmann*, Universität Siegen, Institut für Soziologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, *Forschungsschwerpunkte*: Medientheorien und -forschung, Sozialisierungstheorien und -forschung, Jugendsoziologie und -forschung, Kunst als Forschung, Rezeptionsästhetiken

*Anschrift*: Universität Siegen, FB 3/Medienstudiengang, Adolf-Reichweinstr. 2, 57068 Siegen

*E-Mail*: hoffmann@medienwissenschaft.uni-siegen.de

*Prof. Dr. Wolfgang Lauterbach*, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Lebenslaufforschung, berufliche Bildungsforschung, Vermögensforschung

*Anschrift*: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam-Golm

*E-Mail*: wolfgang.lauterbach@uni-potsdam.de

*Apl. Prof. Dr. Jürgen Mansel*, Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation, Erziehung und Bildung, Kindheit, Jugend, Familien, Gesundheit und Stress, Kriminologie und abweichendes Verhalten, Sozialstrukturanalyse, Armut und soziale Ungleichheit, Schule, Arbeit und Beruf, Migration, Methoden der empirischen Sozialforschung

*Anschrift*: Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

*E-Mail*: juergen.mansel@uni-bielefeld.de

*Björn Maurer*, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Medienpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Aktive Medienarbeit im schulischen und außerschulischen Bereich, Filmbildung mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Kontexten, Medienbildung an Grundschulen, Interkulturelle Medienbildung, Medienpädagogische Praxisforschung

*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Medienpädagogik, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*E-Mail*: maurer@ph-ludwigsburg.de

*Prof. Dr. Renate Müller*, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abt. Soziologie/Musiksoziologische Forschungsstelle, *Forschungsschwerpunkte*: Jugendkultursoziologie, Sozialer Gebrauch von Musik und Medien, Entwicklung und Anwendung präsentativer Forschungsinstrumente, Empirische Ästhetik

*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abt. Soziologie/Musiksoziologische Forschungsstelle Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

*E-Mail*: renete.mueller@ph-ludwigsburg.de

*Prof. Dr. Norbert Neuß*, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Bildung in der Frühen Kindheit, Lerngeschichten als Beobachtungs- und Qualitätsinstrument in Kitas, Ausdrucksphänomene in der Kindheit, Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften, Web 2.0 – Nutzen und Risiken, Thematische Elternbildung und Methoden der medienpädagogischen Elternberatung, Medienerziehung in der Familie, Bildung mit Neuen Medien im Elementarbereich, Ästhetische Bildung und ästhetisch-mediale Erfahrung von Kindern und Jugendlichen, Medienpädagogik im Kindergarten und in der Grundschule

*Anschrift*: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen

*E-Mail*: norbert.neuss@erziehung.uni-giessen.de

*Prof. Dr. Ulrike Popp*, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Schulpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Schulpädagogik, Geschlechtersozialisation, Lebensphase Jugend, Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Ganztagschule und Nachmittagsbetreuung, Pädagogische Professionalität von Lehrkräften  
*Anschrift*: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Schulpädagogik Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt  
*E-Mail*: ulrike.popp@uni-klu.ac.at

*Dr. Stefanie Rhein*, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abt. Soziologie/Musiksoziologische Forschungsstelle, *Forschungsschwerpunkte*: (Selbst-)Sozialisation, Umgehensweisen Jugendlicher und Erwachsener mit Kultur, Musik und Medien, Jugend- und Fankulturen, Lebensstil  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abt. Soziologie/Musiksoziologische Forschungsstelle Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg  
*E-Mail*: rhein@ph-ludwigsburg.de

*Dr. Christine Riegel*, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend-, Migrations- und Genderforschung, Intersektionalität, pädagogisches Handeln im Kontext sozialer Heterogenität  
*Anschrift*: Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen  
*E-Mail*: christine.riegel@uni-tuebingen.de

*Prof. Dr. Albert Scherr*, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Sozialwissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Aspekte soziologischer Theorie, Theorien der Sozialen Arbeit, Migration – Diskriminierung Rassismus – Rechtsextremismus; Qualitativ-empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie, Jugendforschung, Theorien der Jugendarbeit/-bildung  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg  
*E-Mail*: scherr@ph-freiburg.de

*Dr. Norbert Schreiber*, freiberufliche Tätigkeiten, *Forschungsschwerpunkte*: Qualität von Kindertageseinrichtungen, Bildungspläne Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Bildungsberichterstattung, Persönlichkeitsentwicklung von Auszubildenden, Arbeitswelt und Bildungsstrategien, Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien, Informationstechnische Bildung, Begabtenförderung berufliche Bildung  
*Anschrift*: Kirchweg 27; 88367 Hohentengen  
*E-Mail*: dr.norbert.schreiber@t-online.de

*Prof. Dr. Wilfried Schubarth*, Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Schulforschung, Lehrerbildungs- und Hochschulforschung, Prävention und Evaluation  
*Anschrift*: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam-Golm  
*E-Mail*: wilschub@uni-potsdam.de

*Prof. Dr. Margrit Stamm*, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Ordinariat für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung, *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Psychologie (ausgewählte Gebiete), Frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Bildungslaufbahnen, Begabungsforschung  
*Anschrift*: Universität Fribourg, Ordinariat für Erziehungswissenschaft Rue P.A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg  
*E-Mail*: margrit.stamm@unifr.ch

*Prof. Dr. Barbara Stauber*, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, *Forschungsschwerpunkte*: Jugend(Kultur)- und Genderforschung sowie subjektorientierte Übergangsforschung im europäischen Vergleich  
*Anschrift*: Universität Tübingen Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen  
*E-Mail*: barbara.stauber@uni-tuebingen.de

## Schlüsselkompetenzen für die Wissenschaft: Die Text-Uni

**text-uni**

SCHREIBEN. PUBLIZIEREN. PRÄSENTIEREN.

Gekonntes Kommunizieren – Schreiben, Sprechen, Publizieren – ist eine Schlüsselkompetenz in der Wissenschaft:

Anerkennung und Verbreitung einer wissenschaftlichen Leistung hängen davon ab. Der Bedarf in den Hochschulen ist entsprechend groß, oftmals gering aber ist die Bereitschaft der Studierenden und AkademikerInnen, sich umfassend zu nicht-fachlichen Themen schulen zu lassen. Dem tragen die Workshops der Text-Uni Rechnung:

Die Text-Uni bietet komprimierte, lerneffektive Workshops. Die Teilnehmenden werden nicht mit der Sechsstufigen-Technik oder morphologischer Matrix konfrontiert, sondern direkt beim praktischen Bedarf abgeholt: Wie gestalte ich Sätze und Texte so, dass sie logisch, verständlich und präzise sind und zugleich den Leser in ihren Bann ziehen? Welchen Verlag, welche Online-Redaktion spreche ich wie an, um sie für meine Dissertation, für meinen Fachartikel zu gewinnen? Wie kann ich meine Präsentationstechniken einfach und spürbar verbessern?

Die Text-Uni ist ein Gemeinschaftsprojekt der Wissenschaftsverlegerin Barbara Budrich (Budrich Verlage, Leverkusen-Opladen) und der Wissenschaftslektorin Claudia Kühne (Librico Verlagsbüro, Berlin). In Kombination der Module A „Wissenschaftliches Schreiben“, B „Wissenschaftliches Publizieren“ und C „Präsentieren“ können Studierende und Forschende Text- und Kommunikationskompetenzen unter diesen drei zentralen Aspekten erwerben und ausbauen.



Vogel bibliophil (c) Christoph Reintzsch

Kontakt Berlin:  
Claudia Kühne  
Librico Verlagsbüro  
Meyerbeerstr. 59  
D-13088 Berlin  
ph: +49.30.960.65.444  
fx: +49.12120.180.129  
kuehne@text-uni.de

Kontakt Leverkusen  
Barbara Budrich  
Verlag Barbara Budrich  
Stauffenbergstr. 7  
D-51379 Leverkusen  
ph: +49.2171.344.594  
fx: +49.2171.344.693  
budrich@text-uni.de

Weitere Informationen: [www.text-uni.de](http://www.text-uni.de)

## Kinder, peers und Früherziehung

**RITA BRACHES-CHYREK • KATHRIN MACKE  
INGRID WÖLFEL (HRSG.)**

### **Kindheit in Pflegefamilien**

Schriftenreihe der Gilde Soziale Arbeit 1

2009. Ca. 240 S. Kt. Ca. 19,90 € (D),

20,50 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-256-1

Die Wahrnehmung des Schutzauftrages für Kinder in Form von „Ersatzerziehung“ in Pflegefamilien wird von der Jugendarbeit immer dann eingesetzt, wenn die Eltern selbst nicht

in der Lage sind, ihre Kinder vor Gefährdungen zu schützen. Der Band nimmt sich der Problemlagen und Konfliktbereiche von Kindern an und arbeitet sie auf. Ein Buch für die Soziale Arbeit, Pflegeeltern, Lehrende und Studierende.



**PAMELA OBERHUEMER**

**INGE SCHREYER**

### **Kita-Fachpersonal in Europa**

Ausbildungen und Professionsprofile

2009. Ca. 450 S. Kt.

Ca. 39,90 € (D), 41,10 € (A), 67,00 SFr

ISBN 978-3-86649-248-6

Wer arbeitet in frühpädagogischen Tageseinrichtungen in den 27 Ländern der Europäischen Union? Wie sehen die Qualifikationsanforderungen aus? Welche Ausbildung haben Gruppen- und Einrichtungsleitung?

Das Projekt seepro (Systeme der Elementar-erziehung und Professionalisierung in Europa) am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München, ist diesen und weiteren Fragen nachgegangen. Dieses Buch stellt die Projektergebnisse vor.



**HEINZ-HERMANN KRÜGER**

**SINA-MAREEN KÖHLER**

**MAREN ZSCHACH**

**NICOLLE PFAFF**

### **Kinder und ihre Peers**

Freundschaftsbeziehungen und schulische

Bildungsbiographien

2008. 319 S. Kt.

26,90 € (D), 27,70 € (A), 47,00 SFr

ISBN 978-3-86649-114-4

Das Buch zeigt den Einfluss von „peers“ auf die Schulleistung von Kindern. Dabei kommen vor allem die Kinder selbst zu Wort.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**