

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2015

Schwerpunkt: Perspektiven der Jugendkulturforschung

- Rethinking youth cultures in the age of global media
- Jugend, Kultur und Migration
- Conflicting cultures – a street-ethnographic take on urban youth
- Bilder des Widerstands – Räume der Anpassung

Freier Beitrag

- Ambivalenz- und Ambiguitätserleben gesunder Geschwister von Kindern mit chronischer Erkrankung

Kurzbeiträge

Rezensionen



Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung



77411

10 Jahrgang

3. Vierteljahr 2015

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 10 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt Perspektiven der Jugendkulturforschung

Günter Mey, Nicolle Pfaff

Editorial 259

David Buckingham, Sara Bragg, Mary Jane Kehily

Rethinking youth cultures in the age of global media: a perspective from British youth studies 265

Thomas Geisen

Jugend, Kultur und Migration. Zur Bedeutung kultureller Orientierungen 279

David Thore Gravesen, Peter Frostholt Olesen

Conflicting cultures – a street-ethnographic take on urban youth, unstructured socialization and territoriality 293

Ina Herrmann

Bilder des Widerstands – Räume der Anpassung? Informelle Bildung Jugendlicher zwischen Ästhetik und Opposition 307

Allgemeiner Teil

Freier Beitrag

Christiane Knecht, Claudia Hellmers, Sabine Metzger

Ambivalenz- und Ambiguitäts erleben gesunder Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung 323

Kurzbeiträge

Arne Niederbacher, Ronald Hitzler

Forschungsfeld ‚Szenen‘ – www.jugendszenen.com 339

Heidrun Schulze, Kathrin Witek

Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis 345

Rezensionen

Manfred Liebel

Annedore Prengel, Ursula Winklhofer (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen 353

Aytüre Türkyilmaz

Katharina Gerarts (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung 357

Autorinnen und Autoren 359

Perspektiven der Jugendkulturforschung

Günter Mey, Nicolle Pfaff

Passend zum zehnjährigen Jubiläum der Zeitschrift *Diskurs* wirft das vorliegende Schwerpunktheft einen Blick auf Perspektiven der Jugendkulturforschung und widmet sich damit einem zentralen Gegenstandsfeld der interdisziplinären Jugendforschung. Die ca. 100-jährige Geschichte der Forschungslinie kennzeichnet eine zunehmende disziplinäre, methodische und theoretische Ausdifferenzierung, die hier jedoch nur in Ansätzen nachgezeichnet werden kann (vgl. z.B. *Krüger* 2010; *Sūna/Hoffmann* 2011).

Erste wissenschaftliche Thematisierungen von Jugendkulturen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – einerseits im Kontext der Jugendbewegung in Mitteleuropa (*Bernfeld* 1913/1994; *Wyneken* 1914/1919) und andererseits im Zusammenhang der Stadtforschung der Chicago School of Sociology (z.B. *Trasher* 1927/1988; *Whyte* 1943/1996) – waren vor allem durch Irritation und Erstaunen gekennzeichnet. Diese Beschreibungen kennzeichnet bereits der Hinweis auf jugendspezifische Handlungsformen und Wertorientierungen im Unterschied zur Erwachsenenkultur, die *Parsons* (1965) Mitte der 1950er Jahre zum zentralen Bestimmungsmoment von Jugendkultur als gesellschaftlicher Teilkultur erhebt. Eine erste Blüte der empirischen Jugendkulturforschung verbindet sich insbesondere mit der Rezeption von Arbeiten des Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (kurz: CCCS; vgl. *Clarke* u.a. 1979; *Hebdige* 1979; *Willis* 1979; siehe in diesem Heft den Beitrag von *Buckingham/Bragg/Kehily*). Im Zentrum dieser Arbeiten standen medien- und sozialwissenschaftliche Analysen der ästhetischen Bezugnahme auf und Abgrenzung von der Gegenwartsgesellschaft. Die Studien bezogen sich in erster Linie auf die Deskription und ethnografische Analyse von Ästhetiken und Werthaltungen in klassenspezifischen Stilen Jugendlicher aus der urbanen englischen Gesellschaft seit den 1970er Jahren. Von besonderem Interesse waren dabei vornehmlich männlich dominierte expressive Stile im Kontext der Arbeiterkultur. Erste Studien in der BRD nahmen diese Perspektive z.B. in Untersuchungen zu Schülerkulturen auf (z.B. *Breyvogel* 1989; *Projektgruppe Jugendbüro* 1975).

Seit Mitte der 1980er Jahre hat sich die Jugendkulturforschung vor dem Hintergrund einer sich radikal ausdifferenzierenden Landschaft von Stilen und Szenen weiterentwickelt. Anfänglich noch überwiegend in der Soziologie beheimatet, hat sich die sozialwissenschaftliche Jugendkulturforschung in der BRD rasch und hierbei insbesondere in den

Erziehungswissenschaften ausgebreitet, aus denen heraus auch zentrale Studien (z.B. *Krüger* 1985; *Zinnecker* 1987) und erste Systematisierungen der Forschungslandschaft und Phänomene hervorgingen (z.B. *Baacke* 2007; *Ferchhoff* 2010). Neuere Perspektiven finden sich in den vergangenen Jahren in den geisteswissenschaftlichen Forschungsfeldern der Musik- (z.B. *Peters* 2010; *Scholz* 2014) und Literaturwissenschaft (z.B. *Neuland* 2008). Dagegen stellen Studien zu Jugendkulturen in der Psychologie bis heute weitgehend ein Desiderat dar (*Mey* 2011).

Auch in Bezug auf die zentralen Konzepte der Jugendkulturforschung hat ein starker Wandel stattgefunden. Bezog sich das Konzept der Jugendsubkultur in seinen verschiedenen theoretischen Aufladungen (vgl. zusammenfassend *Pfaff* 2006, S. 44ff.) in erster Linie auf das Verhältnis von Jugendkultur und Erwachsenen- bzw. Gegenwartskultur, beziehen sich spätere und neuere Konzeptionen, wie Jugendkultur, Stil oder Szene stärker auf die spezifischen Praktiken und Ästhetiken in jugendkulturellen Zusammenhängen. Aktuell kommt dem Szenekonzept als begriffliche Fassung jugendkultureller Vergemeinschaftungen besondere Bedeutung zu (*Hitzler/Niederbacher* 2010). Unter Jugendszenen werden thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von in weitem Sinne juvenilen Menschen verstanden, die materiale und mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und ihre Gemeinsamkeiten an jeweils szenenspezifische Orten, in spezifischen Räumen, zu spezifischen (Eigen-)Zeiten und mittels speziellen Medien interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln (siehe auch den Kurzbericht von *Niederbacher/Hitzler* in diesem Heft).

Diese angedeutete Entwicklungslinie von der Jugendsubkulturforschung hin zur Szenenforschung steht auch im Zusammenhang mit einem allgemeinen Bedeutungszuwachs der wissenschaftlichen Thematisierung von Jugend als gesellschaftlichem Akteur. Heute erscheint Jugendkulturforschung als eine inhaltlich und methodisch vielfältige sozialwissenschaftliche Forschungslinie (*Krüger/Richard* 2010). Thematisch finden sich vielfältige Gegenstandsbereiche, die bereits seit Längerem über die Fragen nach „Protest“ hinausgehen, sondern ein breites Feld an mit Stilbildung einhergehenden Phänomenen (in den Bereichen Ästhetik, Politik, Musik etc.) in den Blick nehmen und zum Teil Überschneidungen mit Studien aus musik- und popkulturellen Forschungszusammenhängen aufweisen (z.B. *Dietrich/Seeliger* 2012).

Methodisch ist Jugendkulturforschung traditionell – begonnen bei den CCCS-Studien bis hin zu Szenenforschung – ethnografisch ausgerichtet und stützt sich auf textzentrierte Verfahren, insbesondere Interviews und Gruppendiskussionen. Im Zuge etwa der Shell-Jugendstudien wurden auch in den frühen 1980er Jahren (*Jugendwerk der Deutschen Shell* 1981) in quantitativen Surveys Verortungen Jugendlicher in der Jugendkulturlandschaft oder deren stilistische Selbstverortung realisiert, ohne sich als dominante Methode (anders als in der Jugendforschung allgemein) durchzusetzen. Dagegen finden trotz der Ausrichtung auf qualitative und rekonstruktive Forschungsansätze erst jüngst Artefakt- oder bildbasierte Analysen Eingang in die Forschungspraxis (vgl. *Sülzle* 2015; siehe in diesem Heft den Beitrag von *Herrmann*).

Aktuelle Felder der Jugendkulturforschung beziehen sich – neben den angedeuteten interdisziplinären Bezügen – in der geisteswissenschaftlichen Forschung zum Themenfeld vor allem auf die Deskription einzelner Jugendszenen, szenevergleichende Analysen zu spezifischen jugendkulturellen Handlungsformen, Praktiken jugendlicher Raumnahme sowie auf Jugendkultur im Kontext von Migration wie auch im internationalen Vergleich (vgl. *Pfaff* 2011).

Der vorliegende Themenschwerpunkt nimmt zwei der benannten Forschungsfelder exemplarisch auf. Ausgehend von Reflektionen der Bedeutung von Globalisierung und Mediatisierung sowie Migration für Jugend und Jugendkulturen, geben zwei konzeptionelle Beiträge Anregungen für die Erforschung von Jugendkultur unter sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen:

Der den Themenschwerpunkt eröffnende Beitrag von *David Buckingham, Sara Bragg* und *Mary Jane Kehily* thematisiert aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, wie voranschreitende Globalisierung und Mediatisierung, in ihrer Bedeutung für die Verfasstheit von Jugendkulturen. Ausgehend von einem prägnanten Überblick über ausgewählte Traditionen der Forschung zu jugendlichen Subkulturen werden darin Möglichkeiten und Potenziale aber auch Herausforderungen aktueller Studien im Feld der Jugendkulturforschung ausgelotet. Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um Verschiebungen im Verhältnis von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sowie der Bedeutung emergierender globaler und bestehender lokaler Kontexte jugendkultureller Stilisierung entwirft der Beitrag einerseits Perspektiven der Einbeziehung aktueller medialer Praktiken in neuen Ansätzen der Jugendkulturforschung sowie andererseits der Tradierung bestehender Forschungsperspektiven aus dem Feld.

Im Anschluss untersucht *Thomas Geisen* in seinem Beitrag das Verhältnis von Jugend und Kultur und fragt, mit besonderem Fokus auf Heranwachsende mit Migrationshintergrund, nach den Implikationen und grundlegenden Perspektiven der Verwendung des Kulturbegriffs. Ausgehend von der Reflexion von Prozessen der Kulturalisierung und Ethnisierung durch eine kritische Migrationsforschung konstatiert er eine Reduktion des Kulturbegriffs auf seine hegemoniale Funktion. In einer theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Kultur im Jugendalter im Kontext sozialer Integration und der Konstitution von Zugehörigkeit, Ausgrenzung und Marginalisierung mündet der Beitrag in die Forderung nach einer Intensivierung der Forschung zu kulturellen Positionierungsprozessen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund jenseits kulturalisierender Festschreibungen und plädiert damit für eine Jugendkulturforschung unter Einbezug migrationsspezifischer Formen jugendkulturellen Handelns.

Zwei empirische Beiträge im Heft gehen dem Verhältnis von Jugendkultur und öffentlichem Raum nach:

So stellt der Beitrag von *David Thore Gravesen* und *Peter Frostholm Olesen* Resultate einer „Street Ethnography“ und damit eines klassischen Zugangs zur Erforschung von Jugendkulturen vor. In der Deskription und Analyse der konflikthaft angelegten Interaktionspraxis von Jugendgruppen an einem zentralen Platz in einer mittelgroßen Stadt in Dänemark betonen die Autoren die Bedeutung von als unstrukturiert beschriebenen jugendkulturell ausgestalteten Sozialisationsprozessen im öffentlichen Raum. Ihre ethnografische Analyse fokussiert dabei neben der Rolle der Ethnograf*innen auf die Praktiken einer ausgewählten Gruppe, deren distinktives und konfliktorientiertes Verhalten der Beitrag im Detail sichtbar macht. Die Autoren plädieren mit Ethnografie jugendkultureller Gruppen für den Erhalt klassischer Zugänge in der Jugendkulturforschung und die Bedeutung der Analyse des Verhältnisses von gesellschaftlicher Verortung, institutioneller Verankerung und peerkulturellen Praktiken.

Dagegen geht der Beitrag von *Ina Herrmann* von der Diagnose einer Vernachlässigung der materialen und räumlichen Entwicklungsumgebung von Heranwachsenden in der Jugend(kultur)forschung aus. Am Beispiel von zwei Graffiti rekonstruiert sie in ihrem Beitrag jugendliche Bezugnahmen und von Jugendlichen ausgehende Veränderungen

des Schulraums einerseits als Ausdruck des Spannungsfeldes zwischen Jugend- und Schulkultur, andererseits als Prozesse informeller ästhetischer Bildung. Empirisch fundiert ist der Beitrag durch zwei Bildrekonstruktionen, die sich methodologisch und methodisch an einer Vermittlung von Annahmen der Objektiven Hermeneutik mit den analytischen Verfahrensschritten der Ikonik des Kunsthistorikers *Max Imdahl* orientieren. Im Ergebnis der kontrastiven Analyse zweier Schulhofgraffitis zeigt der Beitrag, wie das Verhältnis von Schule und Jugendkultur als Beziehung zwischen verschiedenen Formen des Lernens material-räumlich und institutionell sichtbar wird und plädiert damit für eine systematische Einbeziehung des Material-räumlichen in die Jugendkulturforschung.

Insgesamt entwirft der Schwerpunktteil dieses Heftes damit an zwei ausgewählten Gegenstandsbereichen der Jugendkulturforschung einerseits aktuelle Perspektiven der Forschung zu jugendkulturellen Phänomenen. Zugleich weisen die Beiträge dabei andererseits auf Kontinuitäten der Jugendkulturforschung hin, indem sie das aktuelle Potenzial klassischer Zugänge zum Gegenstandsfeld hervorheben.

Literatur

- Baacke, D.* (2007): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung (5. Auflage). – Weinheim.
- Bernfeld, S.* (1913/1994): Das Archiv für Jugendkultur. In: *Bernfeld, S.*: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. – Weinheim, S. 165-168.
- Breyvogel, W.* (Hrsg.) (1989): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. – Opladen.
- Clarke, J./Cohen, P./Corrigan, P./Garber, J./Hall, S./Hebdige, D.* u.a. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. – Frankfurt a.M.
- Dietrich, M./Seeliger, M.* (Hrsg.) (2012): Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. – Bielefeld.
- Ferchhoff, W.* (2010): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage). – Wiesbaden.
- Hebdige, D.* (1979): Subculture: The Meaning of Style. – London.
- Hitzler, R./Niederbacher, A.* (2010): Leben in Szenen – Formen juveniler Vergemeinschaftung heute (3. vollständig überarbeitete Auflage) – Wiesbaden.
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.) (1981): Jugend '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. 1 Band. – Hamburg.
- Krüger, H.-H.* (Hrsg.) (1985): „Die Elvis-Tolle, die hatte ich mir unauffällig wachsen lassen“. Lebensgeschichte und jugendliche Alltagskultur in den 50er Jahren. – Opladen.
- Krüger, H.-H.* (2010): Vom Punk zum Emo – ein Überblick über die Entwicklung und aktuelle Kartografie jugendkultureller Stile. In: *Richard, B./Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Inter-Cool 3.0. Jugend. Bild. Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München, S. 13-41.
- Krüger, H.-H./Richard, B.* (2010): Inter-Cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung. – München.
- Mey, G.* (Hrsg.) (2011): Jugend/Kulturen. – Lengerich. [zgl. Psychologie & Gesellschaftskritik Nr. 138]
- Neuland, E.* (Hrsg.) (2008): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher (3. korrigierte Auflage). – Frankfurt a.M.
- Parsons, T.* (1965): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: *Friedeburg, L. v.* (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. – Berlin, S. 131-155.
- Peters, S.* (2010): Ein Lied mehr zur Lage der Nation. Politische Inhalte in deutschsprachigen Popsongs. – Berlin.
- Pfaff, N.* (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. – Wiesbaden.
- Pfaff, N.* (2011): Stichwort: Aktuelle Entwicklungen in der Jugendforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, 4, S. 523-550.

- Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit* (Hrsg.) (1975): Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. – Weinheim.
- Scholz, H.* (2014): Harmonik im musikalischen Mainstream der Jahre 2001 bis 2010: Untersuchungen zu den Top-10-US-R'n'B-/HipHop-Songs mit Sprechgesang. – Münster.
- Sülzle, A.* (Hrsg.) (2015): Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven der Analyse von Fanzines. Exemplarische Analysen zu Ox #29. *JuBri-Working-Paper* 1/2015. Online verfügbar unter: <http://www.jubri.jugendkulturen.de/>, Stand: 14.07.2015.
- Süna, L./Hoffmann, D.* (2011): Zum Stand der Jugendkulturforschung in Europa. Ein Bericht über die Konferenz „Youth (Sub-)cultures in Changing Societies“ in Tallinn im Februar 2011. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 219-224.
- Trasher, F.* (1927/1988): *The Gang. A Study of 1.313 Gangs in Chicago.* – Chicago.
- Whyte, W. F.* (1943/1996): *Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels.* – Berlin.
- Willis, P.* (1979): *Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule.* – Frankfurt a.M.
- Wyneken, G.* (1914/1919): *Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Erotik.* – München.
- Zinnecker, J.* (1987): *Jugendkultur 1945-1985.* Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. – Opladen.

Jungenarbeit im Blick



Jürgen Budde

Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Empirische Analysen
geschlechterpädagogischer
Praxis

2014. 231 Seiten, Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-86649-438-1

Der Autor nimmt die Angebote zur Jungenpädagogik in Deutschland empirisch und theoretisch in den Blick und thematisiert damit ein oftmals gefordertes, aber in seinen tatsächlichen Funktionsmechanismen und Wirkungen jenseits der Programmatik bislang unerforschtes pädagogisches Format.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Rethinking youth cultures in the age of global media: a perspective from British youth studies

David Buckingham, Sara Bragg, Mary Jane Kehily

Abstract

This article provides a critical overview of the contribution of British Cultural Studies to research on contemporary youth cultures, and some indications of how it should develop in the future. While the early work in this tradition has sometimes been unfairly attacked by subsequent researchers, the approach is in need of some careful reappraisal in the light of recent cultural change. The article argues that the category of ‘youth’ itself has become increasingly fluid and flexible; that the relations between the global and the local dimensions of youth culture have become more complex and dynamic; and that media – not least digital media – have become increasingly central to youth cultural practices. The article refers to examples of research that address these three areas, and concludes by calling for a more reflexive approach to research methods in the field.

Keywords: Youth culture, British Cultural Studies, media, globalization, subculture

Zusammenfassung

Der Artikel analysiert in einem kritischen Überblick den Beitrag der englischen Cultural Studies für die aktuelle Jugendkulturforschung und zeigt Perspektiven für ihre Weiterentwicklung auf. Während die frühen Arbeiten in dieser Forschungstradition teilweise zu Unrecht kritisiert wurden, muss der Ansatz heute angesichts des jüngsten kulturellen Wandels einer sorgfältigen Überprüfung und Neujustierung unterzogen werden. Der Beitrag stellt dar, dass der Begriff „Jugend“ heute zunehmend unscharf geworden ist, während gleichzeitig die Beziehungen zwischen globalen und lokalen Dimensionen von Jugendkultur komplexer und dynamischer geworden sind und insbesondere die digitalen Medien für jugendkulturelle Praktiken eine zentrale Rolle spielen. Diese Entwicklungen werden anhand ausgewählter Studien dargestellt, wobei der Beitrag abschließend einen stärker reflexiven Umgang mit Forschungsmethoden in der Jugendkulturforschung annahmt.

Schlagworte: Jugendkultur, (British) Cultural Studies, Medien, Globalisierung, Subkultur

1 Introduction

The term ‘youth culture’ was first coined by the sociologist *Talcott Parsons* as long ago as 1942. While youth culture undoubtedly has an even longer history (see *Savage* 2007), youth cultures have massively proliferated and diversified since that time. The forms of cultural expression specifically associated with young people have become increasingly

significant, socially, economically and politically. In particular, the tradition of British youth studies associated with the Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) at the University of Birmingham has been influential. As an approach for making sense of the experiences of young people, the CCCS blend of neo-Marxism and semiotics has been broadly adopted and adapted by other European youth researchers. Following the early studies of youth subcultures as expressive and 'spectacular' (see *Hall/Jefferson 1976*), critiques of CCCS abound, some from within CCCS itself (*Canaan 1991; McRobbie/Garber 1975*). Popular and academic commentators have argued that youth culture is dead – or at least that the concept of youth *subcultures* is no longer a meaningful focus for social and cultural research. Youth culture, they argue, has now been so thoroughly invaded and co-opted by market forces that its innovative or subversive edge has long since been destroyed (see, for example, *Haddow 2008*).

In this article, we consider the need to rethink youth culture, and hence youth culture research from the perspective of youth studies traditions in the UK. How should researchers take account of the changing relationships between the global and the local, and the apparent 'mediatization' and 'commercialization' of youth cultures? Is youth itself still a meaningful concept, at a point when age categories and distinctions have become increasingly blurred? And how can youth culture researchers respond to the growing call for reflexivity in social research more broadly? These are among the broad questions we aim to address in this article. In doing so, it is not our intention to outline a new paradigm or programme for research. Rather we seek to present our reflections on a three-year series of seminars among UK youth culture researchers (see *Buckingham/Bragg/Kehily 2014*) that provided the space for a *conversation* between the rich history of youth research in the UK and contemporary work in the field. In this paper we present some of the key themes and issues that emerged in the context of this unfolding dialogue as it evolved across the seminars. As youth researchers we engaged in a self-conscious retrospective of the history of youth culture research in the UK, considering the legacy of this work alongside the impact of contemporary changes and recent studies. We argue for the need to rethink some of the fundamental concepts, but also for the importance of maintaining continuities with what remains a vibrant tradition of empirical research and an influential way of researching and making sense of young people's lives.

2 Recovering tradition

The category of 'youth' has been a focus of attention for academic researchers since the psychologist *G. Stanley Hall's* ground-breaking work on adolescence at the beginning of the twentieth century (*Hall 1906*); and, as we have noted, *Talcott Parsons (1942)* was pointing to the cultural significance of age distinctions more than 70 years ago. Despite the many differences between them, both writers saw youth as a separate and distinctive phase of human development and as a potentially difficult period of adjustment to social norms and expectations. Succeeding generations of sociologists and psychologists have sought to define the unique characteristics of youth and youth culture, often in starkly divergent terms. In recent years, for example, psychological research has seen the development of the 'emerging adulthood' perspective (*Arnett 2004*); while sociological research in the UK has coalesced around the notion of 'youth transitions' (e.g. *MacDonald/Marsh 2005*).

However, at least in the English-speaking world, research on youth *culture* – or, as we would prefer, youth *cultures* in the plural – has been massively influenced by the pioneering work of the University of Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies. Building to some extent on the ‘Chicago School’ of sociology that had preceded it, the CCCS established the study of youth culture as an important dimension of the emerging academic discipline of Cultural Studies (e.g. *Hall/Jefferson 1976; Hebdige 1979*). Through ethnographic research and semiotic textual analysis of key groups such as the teds, the mods and rockers, the skinheads and the punks, this work situated young people’s cultural practices – including their consumption and use of media and popular culture – within a broader account of the social and historical context of post-War Britain. The Centre’s analysis of youth culture was part of its wider political project, which was centrally informed by varieties of Marxist and post-Marxist theory: youth culture was implicitly seen, in the terms of the Italian Marxist *Antonio Gramsci*, as a site of struggle, in which the hegemony of the dominant classes might be challenged and contested.

The CCCS researchers analysed youth subcultures as expressions of resistance, in which young people made connections between their everyday experience and the wider social inequalities inscribed in class relations (*Hall/Jefferson 1976*). The CCCS analysis suggested that engaging in subcultural activity involved young people in acts of ‘double articulation’, firstly with the parental generation and secondly with political formations and agents of post-war social change. In the process, the CCCS provided an account of working-class youth culture that effectively challenged the pathological views of ‘deviance’ and ‘delinquency’ that dominated both public debate and a good deal of mainstream academic research. To view youth subcultures merely as manifestations of adolescent rebellion underestimates young people’s collective investment in change through intergenerational conversations and creative forms of protest. By contrast, the CCCS approach sought to provide a generative way of interpreting youth subcultures as purposeful inventions, imbued with meaning.

The story of the Birmingham Centre has taken on almost mythological proportions, and in recent years its legacy has been widely questioned. Subsequent authors – not least exponents of ‘post-subcultural’ research (e.g. *Muggleton/Weinzierl 2003*) – have extensively challenged what they see as the limitations and absences of the CCCS approach. The ‘Birmingham School’ is now routinely dismissed for its narrow preoccupation with social class, and its neglect of gender, ‘race’ and sexuality. It is accused of ‘over-politicising’ youth culture, and merely celebrating youthful resistance to adult authority. And it is criticised for adopting a romantic notion of authenticity – as though youth culture arises ‘from the streets’, somehow expressing a pristine and spontaneous rebellion against the established social order (for examples of such criticisms, see *Bennett 1999; Muggleton 2000; Thornton 1995*).

The paradox is that many of these same criticisms were being made by members of the ‘Birmingham School’ at the time; and if we follow this tradition from its origins in the mid-1970s into the 1980s, we can find plenty of examples of research addressing precisely these absences and concerns. Indeed, if we look back to the ‘canonical’ texts of the CCCS, such as *Hall and Jefferson’s Resistance Through Rituals (1976)* or *Willis’s Learning to Labour (1977)*, it is hard to see much evidence of the ‘celebratory’ approach to youth culture of which they are often accused: if anything, they seem rather gloomily preoccupied with the limited and self-defeating nature of much youthful ‘resistance’.

Yet if recent researchers have perhaps been unduly inclined to caricature the CCCS approach, and to proclaim that we are in the age of the 'post', a careful reappraisal of this tradition is certainly necessary. Critiques of the 'Birmingham School' have commonly focused on a small selection of early studies and tended to ignore its wider body of work. CCCS has been set up as the 'straw man' to be knocked down in order to make way for the post-subcultural new order. This compressed reading overlooks the diversity of interests and methods within the Centre. Collections such as *Policing the Crisis* (Hall/Critcher/Jefferson/Clarke/Roberts 1978), *Off Centre* (Franklin/Lury/Stacey 1991) and *Border Patrols* (Steinberg/Epstein/Johnson 1997) bear testimony to the range of work exploring 'race', gender and sexuality respectively, while also offering insights into the politics and pedagogy of collaborative work (see Kehily 2010). CCCS can be seen as part of a broader project of knowledge production that was also radical in educational terms, blending new ways of looking with new ways of working together. The CCCS experience entailed working collectively towards shared goals, developing new ways of understanding the interplay between individual and society, for instance through autobiography, memory-work and narrative approaches. Distinctive features of work from the Centre such as the concern with the aesthetics of writing, historically informed accounts, and the early recognition of intersectionality remain under-acknowledged in subsequent critical accounts.

Meanwhile, the 'classic' Birmingham studies of the 1970s also need to be understood in their historical context, as a contingent response to a particular set of cultural and political circumstances. Read today, they speak of a society beginning to fragment, with the collapse of an industrial economy, the rise of global migration and the challenges of new forms of 'identity politics'. It would indeed be surprising if the insights and analytical concepts developed at this time were sufficient to encompass the vastly changed circumstances of the twenty-first century. Yet ultimately, the CCCS offered a theory and an analysis of youth *subcultures*, and not of youth cultures more broadly: not least for political reasons, it was self-consciously concerned with an important but limited range of cultural practices. As authors such as Gary Clarke (1981) pointed out at the time, there was a bias in favour of the spectacular – a bias that inevitably led to a neglect of the complexity and diversity of most young people's experience. The cultural practices of the 'ordinary' young people of the 1970s – the teenyboppers, the glam rockers, the disco dancers – barely make an appearance in the CCCS texts of the time (although there are couple of notable exceptions to this: *McRobbie/Garber* 1975; *Taylor/Wall* 1976). One suspects that such apparently conformist, consumerist tastes would have proven hard to mobilise in the interests of the Centre's broader political project.

Recent authors have attempted to reconceptualise the concept of 'subculture' – or alternatively to replace it with different metaphors (see Bennett 1999; Hesmondhalgh 2005) – although such attempts have been less than conclusive. In a manner that directly echoes Clarke's argument from 1981, they have suggested that contemporary youth cultures are generally more diverse, more fluid and more provisional than the 'classic' subcultures of the CCCS research of the 1970s. Card-carrying members of subcultures are, they argue, few and far between; and contemporary youth cultural practices are more commercialised, and more politically ambivalent. While some groups – such as goths or 'emo kids' – can perhaps still be accounted for in terms of subcultural theory, the range of cultural practices that followed in the wake of the 'club cultures' of the late 1980s and 1990s are much harder to explain in terms of resistance and hegemony.

This post-subcultural moment has resulted in a stronger emphasis on the mercurial character of youth formations. Soaking up the impact of late modern ‘choice biographies’ and processes of globalisation, post-subcultural studies have drawn attention to plurality, fragmentation and the proliferation of multiple cultures of youth, with shifting ‘scenes’ and changeable alliances based on notions of style and taste (*Muggleton/Weinzierl* 2003; *Redhead/Wynne/O’Connor* 1997; *Thornton* 1995). The investments of these second and third generation youth researchers appear to cohere in the sphere of leisure. Going out, drinking, clubbing and group participation in city centre nightlife have become the focus of studies that portray youth as the hedonistic occupants of ‘cool places’ (*Skelton/Valentine* 1998). The interpretative shift from reading young people’s practices as meaningful social commentary to an exploration of pleasure-seeking individualism can be seen as a reflection of changing times, as well as the changing political and emotional investments of researchers themselves.

The post-subculturalists in their turn have been rightly criticised for their neglect of the continuing relevance of class (*Blackman* 2005; *Shildrick/MacDonald* 2006). The latter argument has to some extent been reinforced by the recent emergence of a new ‘folk devil’ in the figure of what in Britain is called the ‘chav’ – a derogatory term for the white working class figure that, as *Owen Jones* (2011) suggests, has become the vehicle of a contemporary form of class disgust. In practice, the work of the ‘post-subculturalists’ also appears oddly preoccupied with spectacular manifestations of youth cultural style: there are many cultural practices that are engaged in by ‘ordinary’ young people that continue to fall well outside the remit of such research. Academic researchers still appear strangely reluctant to look at the relatively mundane, conservative things that the majority of young people do in their leisure time – and indeed to consider the possibility that in such respects, young people may actually be rather more like adults than we might be prepared to admit.

The rethinking that is taking place here is thus a necessary, ongoing process: it reflects changes in academic fashions as well as youthful ones, and it relates to much broader social, cultural and political changes. Yet in re-assessing academic traditions, it is important to avoid a kind of ‘presentism’ – a tendency to re-read the past in light of the very different circumstances of the present. Like youth culture itself, academic research in this field needs to be understood historically, in terms of the imperatives of its time.

3 Rethinking youth

A further reason for rethinking relates to the category of ‘youth’ itself. Like ‘childhood’, youth can of course be seen as a social construct. The ways in which societies divide up the life course vary significantly across different time periods and cultural contexts. Historical studies of youth (e.g. *Gillis* 1981; *Mitterauer* 1992) and ‘classic’ anthropological accounts (e.g. *van Gennep* 1909; *Mead* 1928) illustrate something of the diversity here; and these differences have also been increasingly apparent in recent studies of youth culture (see, among many others, *Austin/Willard* 1998; *Nayak/Kehily* 2013; *Nilan/Feixa* 2006). Yet even within contemporary Western societies, many of the meanings that are associated with youth are undoubtedly changing; and the period that is encompassed by the term ‘youth’ itself seems to have become ever more elastic.

Thus, on the one hand, it can be argued that childhood seems to be blurring into youth – or at least that public perceptions and anxieties about such a prospect appear to be growing. The recent debate in the UK (and in many other English-speaking countries) about the ‘sexualisation’ of childhood provides an especially controversial case in point here (see *Bragg/Buckingham* 2013). Campaigners in this area are crucially preoccupied with policing the boundary between childhood and youth, in relation not only to sexual experience but also to sexual *knowledge*; yet in a period when sexual representations have become much more widely available through digital media, such attempts at regulation appear increasingly impossible to sustain. This example of course reflects a wider anxiety about the ‘disappearance’ of childhood, in which the media and popular culture are frequently seen as the destroyers of children’s innocence. While this argument has been around for many years, it appears to have taken on a renewed force in recent years, not least in response to children’s growing access to consumer culture (see *Buckingham* 2011).

Yet on the other hand, we are also witnessing an extension of youth, or a blurring of the boundary between youth and adulthood. If youth is, as *Erikson* (1968) argued, a kind of ‘moratorium’ – a liminal, in-between state – then it is arguably one that appears to be lasting much longer and ending much later than it used to do. Young people are leaving the family home at an older age, and ‘settling down’ in terms of stable jobs and relationships at a later point. Indeed, the lack of stable jobs or affordable independent housing means that ‘settling down’ is hardly a prospect for many young people. Some psychologists argue that this period of ‘emerging adulthood’ is now continuing well into the thirties (e.g. *Arnett* 2004); while in a different way, sociologists confirm that the ‘transition to adulthood’ has become a significantly more unstable, precarious process (e.g. *Blatterer* 2007). Indeed, one might well ask what kind of state young people are transitioning towards: what is the stable condition of adult maturity which young people are apparently taking longer to achieve? It could be argued that, for all sorts of reasons, the values of achieved ‘adulthood’ are less easily obtainable than they used to be, but also, for many, less desirable in the first place.

Media and marketing undoubtedly play a key role in this process, but it is a difficult and ambivalent one. The marketing of computer games or rock music, for example, increasingly seems to reflect a broadening of the youth demographic – a sense that ‘youthfulness’ is something that can be invoked, packaged and sold to people who are not by any stretch of the imagination any longer youthful. As *Andy Bennett* (2007) has pointed out, forms of popular music that were once identified as exclusive to youth are now increasingly attracting multi-generational audiences: this applies not just to well-established styles (like punk and metal) that have established, ‘die-hard’ fans, but also to newer electronic dance styles. Similar phenomena can arguably be identified in areas such as fashion and the fitness industry. As *Bennett* suggests, contemporary marketing often implies that you are ‘as young as you feel’. However, there may also be a contrary process of reaction here. Young people may come to resent older people trespassing on ‘their’ territory, and seek to defend it by deploying ever more arcane and inaccessible forms of cultural capital. Meanwhile, marketers and media producers may find themselves trapped in an ever-moving spiral of credibility, where broadening one’s audience comes to be seen as a form of ‘sell-out’ and a betrayal of authenticity.

‘Youth’ is, of course, a matter of lived experience; but its cultural meanings are socially and historically defined. At present – at least in Western societies – it appears that

these meanings have become more problematic, and more contested. While it has always been seen as a state of transition, the status of youth seems to have become ever more provisional and uncertain. In this context, we might well ask whether it still makes sense to think of 'youth culture' as something that is specific to young people at all.

4 The global and the local

Much of the discussion thus far requires further qualification and rethinking once we begin to include a global perspective. For several years, one of the present authors (DB) taught a Masters' course about youth culture to a very diverse group of international students. The course often began with an autobiographical 'icebreaker', in which the students were invited to describe their own relationship with youth culture, and specifically with the role of media. The exercise was designed to raise broader questions – for example, about what it means to be a 'member' of a youth culture – but it also very clearly demonstrated a range of cultural differences. In terms of media, what the students recalled from their own youth was often a complex mixture of the global and the local. They talked about mainstream British or US pop music or Hollywood teen movies, but also about Brazilian funk, Danish death metal, Japanese anime and cosplay, or French ska. Furthermore, it was clear from the comparisons between them that 'youth' as a specific life stage, and 'youth culture' as an aspect of that stage, was not a universal experience. For many of them, youth was not about resistance, subversion and subculture at all: it was a period of relative conformity, of remaining close to their parents and their parents' values, and of doing what was expected of them. While some described themselves as members of specific 'subcultural' groups, this was not a common experience: most were aware of such groups, but felt ambivalent and uncertain about the possibility of identifying with them.

Teaching these students – and indeed younger, but equally diverse, groups of undergraduates – about the canonical texts of youth culture research ('*Birmingham* and beyond') reinforced a sense that the academic debate about youth culture is highly culturally and historically specific – indeed, almost parochial in its limited scope. As we have suggested, the CCCS approach arise from a particular moment in the history of post-war Britain, and from a particular *interpretation* of that history. Its cultural specificity – or even its parochialism – is not simply about the specific phenomena it explored (the skin-heads, the teddy boys or the punks), but also about the theories that were used to explain them.

As teachers and researchers, we have become increasingly aware of the potential mismatch here, between the experiences of our global students and the kind of research and theory that they can use to help them understand those experiences. It remains important for students to read 'canonical' texts – although we can certainly have a debate about which texts are in or out. But the abiding question is whether that canon of texts any longer equips us with the theoretical concepts and tools that we need in a context of increasing global diversity and mobility. As numerous commentators have argued, we need to understand the various manifestations of global youth culture not just in relation to broad theories of globalisation but also in the context of specific local histories and circumstances (see *Volkmer* 2012 for a full discussion of theories of globalisation and local

media research). This ‘globalising turn’ in youth culture research is manifest in many other recent texts (e.g. *Huq* 2005; *Maira/Soep* 2005; *Nayak* 2003; *Nilan/Feixa* 2006), and represents a much-needed opening out of the field.

Meanwhile, of course, the media play a crucial role in these changing relationships between the global and the local. Young people are now growing up with significantly greater access to globalised media: media companies are increasingly constructing and targeting global markets, and young people are using new media to form and sustain transnational connections. Growing numbers of them have also experienced global migration, and inhabit communities in which a wide range of global cultures mix and cross-fertilise (see *de Block/Buckingham* 2007). New media technologies offer new possibilities for transnational connectedness and dialogue; and yet the media market is increasingly dominated by a small number of global corporations. These developments are manifested in youth culture in specific ways, through the emergence of a global *lingua franca* (for example in the form of MTV or celebrity culture) and through the development of new ‘hybrid’ forms (as in the case of hip-hop or bhangra).

However, this is not simply a matter of changing relations between ‘centre’ and ‘periphery’: on the contrary, youth cultures typically display a complex and uneven negotiation between the global and the local. For some young people, the ‘flows’ of global capital can be enjoyed and embraced in ways that increase the repertoire of expressive youth cultures and styles. For others who are geographically displaced and living transitional lives, their relationship to global cultures may seem distant and remote; and there remain significant inequalities in access to media, both within nations and at a global level. The study of youth culture in this wider global context thus challenges the limitations of place-based research, and necessitates a less parochial approach; and it also requires innovative methodologies for accessing the cultural worlds of young people.

5 The place of media

Media have always occupied a rather awkward position in research on youth culture. In much of the early CCCS work, media were implicitly identified with mainstream adult society and with the operation of hegemonic power. They were seen as purveyors of misrepresentations (as in ‘moral panics’) or of ‘the dominant ideology’, a mysterious force that was seen to impose consensus and obedience to the social order, even among those whose interests it did not serve. Following the theory of ‘repressive tolerance’, the media’s attempts to respond to youth culture were judged to merely recuperate and commodify its resistant potential (*Hebdige* 1979). Over time, however, that narrative came to be challenged: it was recognised that youth culture was always mediated (or ‘mediatised’), and that the protagonists of youth subcultures often used the media in very deliberate ways for their own purposes. Academic accounts emerging in the wake of the ‘club cultures’ of the early 1990s (e.g. *McRobbie* 1994; *Thornton* 1995) moved significantly beyond the conspiratorial views of the early CCCS approach. Recent debates on the centrality of the media in social and cultural developments utilise the concept of mediatisation to acknowledge the widespread and growing significance of media institutions and technologies and their capacity to shape *all* spheres of culture and society (*Couldry/Hepp* 2013; *Deacon/Stanyer* 2014; *Hepp/Krotz*. 2015). Commentary on the explanatory power of me-

diatization point to its malleability as a term to describe media-centred approaches that ascribe varying degrees of power to the pervasive presence of communication technologies in social relations and cultural institutions (Krotz 2014). While there is some debate about the nature and scope of the media in late modernity to exercise power in ways that extend beyond mediation, mediatization remains a contested concept that has yet to be fully embraced by researchers of youth culture.

The emergence of digital media, and especially of so-called ‘participatory’ or ‘social’ media, marks a further shift, and indicates a further need for rethinking. Clearly, it is important to avoid the kind of idealistic celebration that has often characterised both academic and popular accounts of these developments. Nevertheless, these new media do offer significant opportunities for communication and self-representation, and young people are often in the vanguard of such practices. To date, however, there has been relatively little cross-fertilisation or dialogue between youth culture research and the growing body of academic work on young people and new media. There is often passing mention of youth culture in new media research – for example, in the large-scale MacArthur Foundation studies (e.g. Ito et al. 2010) or the monumental European surveys on young people and internet safety (e.g. Livingstone/Haddon/Görzig/Ólafsson 2011) – but in general the topic seems conspicuous by its absence. Meanwhile, publications on youth culture tend to include only token chapters on digital media, as though authentic youth culture is still seen to be happening offline.

The popular conception of young people as ‘digital natives’ or as a ‘digital generation’ has rightfully come in for considerable criticism (e.g. Buckingham 2006; Herring 2008; Thomas 2011). Such arguments typically rest on a combination of technological determinism and an essentialising or exoticising view of young people. Here again, it is important to insist that much of what young people (and indeed adults) are doing online or with mobile technologies is not spectacular or glamorous or revolutionary, but fairly mundane and banal. Yet the fact remains that most young people today have grown up with relatively instant access to digital technology – and here it is important to include those in the developing world, for whom that technology most frequently takes a mobile form. It may well be that much of what they are doing online is simply a displacement or an extension of what previous generations were doing offline; and it may well be that the distinction between online and offline is rapidly becoming meaningless. However, a principled scepticism and a longer-term historical approach should not lead us to ignore what is genuinely new.

Here again, the analysis of online youth culture needs to extend beyond the spectacular *subcultures* of fan communities, hackers and dedicated gamers that have already been disproportionately heavily researched. The more mundane processes of self-representation on social networking sites, the routine exchanging of photographs on mobile phones, and the commenting on video clips on sharing sites, are everyday aspects of contemporary youth culture that are in need of more sustained and systematic research. Meanwhile, it is important to recognise the consequences of a culture of constant connectivity, in which the imperatives of self-advertisement are so critical and so intense. In this new situation, the forms of identity and relationship that are central to how we think about youth culture may well be changing in some quite profound and unpredictable ways.

6 Who's rethinking?

Finally, it would be worth asking about who is involved in this rethinking. We have already raised several questions about *them* – about how we identify and analyse the youth we select to study. But what about *us* – the researchers, academics and perhaps public commentators who are doing this? How do *we* relate to *them*? And how do we respond to growing calls for a more reflexive approach to social research?

There has been some useful discussion in recent years about the relationship between 'insider' and 'outsider' research on youth culture (e.g. *Best* 2007; *Hodkinson* 2005; *MacRae* 2007). However, we would argue that the large majority of youth culture researchers are *by definition* outsiders: they are people who were formerly young. This does not invalidate the whole enterprise, but it does point to the need for rather more critical reflexivity than has often been the case. Youth culture researchers are by no means immune from the tendency to exoticise, to romanticise, or to vicariously identify with those whom they study. Like many public commentators, and indeed many other adults, they can easily fall prey to the pleasures of nostalgia or wish-fulfilment. Alternatively, they can implicitly judge present-day youth cultures with the 'wisdom' of hindsight, and indeed with a kind of historical condescension: young people weren't like that in *our* day.

In research and in many other fields of practice – education, marketing, welfare, politics, media – the figure of 'youth' is variously imagined, represented, invoked, deployed and addressed; and in the process, its reference point acquires a somewhat elusive quality. Research, like media, is a form of representation; and while this is unavoidable, it needs to be acknowledged. Perhaps we should be most suspicious of it when it purports – as youth culture research often does – to speak *on behalf of* those whom it claims to represent. This often creates difficulties when we seek to respond to the growing demand for 'youth voice': ethically, methodologically and politically, 'giving voice' to young people, or enabling them to 'find' and use their own voices – while a laudable aim – is unlikely to be a straightforward matter. We need to trace the proliferation of the concept of youth, the sites in which it circulates or has currency and the different social actors who use it, in order to produce complex ways of seeing how it functions, how we come to know what we think we know of 'youth' and the social practices from which the concept emerges.

Steve Woolgar (2012) has argued that we should treat reified, revered and standardized ideas like 'childhood' (and by extension, youth) as gerunds in order to convert them into objects of analysis, studying 'youthing', or how youth is produced, assembled, and rendered in different contexts, through considerable and significant work, albeit involving mundane devices, ordinary technologies and unremarkable objects. Neither 'youth' nor 'culture' pre-exists its enactment in practices – in social, political, cultural and symbolic acts of making (*Isin* 2008), of identities as 'youthful' or 'young', and texts as 'youth-culture'. In this way, *Woolgar* argues, we can show how these entrenched conceptual entities are not natural and inevitable but *could be otherwise*.

We therefore need to attend more critically to what has been termed 'the social life of methods'; how method is 'performative. It helps to produce realities. [it] is not, and never could be, innocent or purely technical' (*Law* 2004). *Law* goes on to state that 'presence' also makes 'absence' – as making youth more visible might mean making gender, for instance, less so: the former invokes a generational narrative around age differences where feminist slogans about 'girls and women' draw forth more solidaristic narratives of

shared, gendered experiences and what kinds of intergenerational relations are possible. We should attend to how the methods and analyses of the social sciences themselves have contributed to making young people 'researchable subjects', have developed norms embedded in institutional practices, and are coming to set the horizons of how young people can account for themselves. Researchers cannot stand outside this process. Acknowledging how we create social realities and social worlds might enable us to attend more closely to the ambiguities of research processes, their productive and performative elements, their capacity to produce knowledges about areas of life that might otherwise remain invisible – and to locate what is unexpected and truly creative in what young people do and say.

7 Conclusion

In suggesting the need for some rethinking in youth culture research, we also feel there is a need to maintain some continuities with established traditions. Youth cultures are undoubtedly protean and ever-changing, especially in an age of global media; and youth culture research needs to change with them. Yet if it is to account for the present and the future of youth cultures, it is vital that research should also learn from and build upon the achievements of the past. The concepts used to understand youth in 1970s Britain may have been challenged, critiqued or outlived their usefulness but the empirical work of the period remains an important source of documentation and analysis. In rethinking the idea of youth culture in this paper, we point to the impact of social change in young people's lives. Deindustrialisation and the regeneration of city centres in the UK have reconfigured the ways in which young people occupy space and organise their leisure time. *Hollands* (1995) identifies a significant shift from production to consumption as youthful identities are increasingly organised around the night-time economy of 'going out', spending time and money in the large and uniformly contrived city centre spaces redeveloped by multinational corporations. The increased commodification and commercialisation of all areas of social life appears to produce a mundane mainstreaming of youth cultural practice that limits the possibilities for the emergence of subcultural space (*Muggleton/Weinzierl* 2003). Further studies have critiqued the concept of subculture itself and tried to find other terms to express young people's relationship to culture and self-expression. 'Scenes', 'tribes' and 'neo-tribes' have emerged as contenders for the subcultural crown (*Bennett* 1999; *Maffesoli* 1995). While we acknowledge the many 'blind spots' of the Resistance through Rituals period, we argue for a re-reading of this body of work through a critical lens that retains the foundational features of this approach as a way of speaking to key themes of late modernity. As political and academic agendas highlight a renewed interest in social inequality, the self-styled activities of young people, once again, come into view as a comment on the present and the future, in ways that may re-open generative readings of youthful experience in 'new times'.

References

- Arnett, J.J. (2004): *Emerging Adulthood*. – Oxford.
- Austin, J./Willard, M. (eds.) (1998): *Generations of Youth: Youth Cultures and History in Twentieth-Century America*. – New York.
- Bennett, A. (1999): Sub Cultures or Neo tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, 33, 3, pp. 599-617.
- Bennett, A. (2007): As young as you feel: youth as a discursive construct. In: *Hodkinson, P./Deicke, W.* (eds.): *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes*. – London, pp. 23-36.
- Best, A.L. (eds.) (2007): *Representing Youth: Methodological Issues in Critical Youth Studies*. – New York.
- Blackman, S. (2005): Youth subcultural theory: a critical engagement with the concept, its origins and politics, from the Chicago School to postmodernism. *Journal of Youth Studies*, 8, 1, pp. 1-20.
- Blatterer, H. (2007): *Coming of Age in Times of Uncertainty*. – New York.
- Bragg, S./Buckingham, D. (2013): Global concerns, local negotiations and moral selves: contemporary parenting and the “sexualisation of childhood” debate. *Feminist Media Studies*, 13, 4, pp. 643-659.
- Buckingham, D. (2006): Is there a digital generation? In: *Buckingham, D./Willett, R.* (eds.). *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. – Mahwah, pp. 1-17.
- Buckingham, D. (2011): *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*. – Cambridge.
- Buckingham, D./Bragg, S./Kehily, M.J. (eds.) (2014): *Youth Cultures in the Age of Global Media*. – Basingstoke.
- Canaan, J. (1991): Is ‘doing nothing’ just boys’ play? Integrating feminist and cultural studies perspectives on working-class masculinities. In: *Franklin, S./Lury, C./Stacey, J.* (eds.): *Off-Centre: feminism and cultural studies*. – London, pp. 109-126.
- Clarke, G. (1981/2005): Defending ski-jumpers: a critique of theories of youth subculture. In: *Gelder, K.* (eds.). *The Subcultures Reader*. – London, pp. 175-180.
- Couldry, N./Hepp, A. (2013): Conceptualising mediatization: Contexts, traditions, arguments. *Communication Theory*, 23, 3, pp. 191-202.
- d Block, L./Buckingham, D. (2007): *Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood*. – London.
- Deacon, D./Stanyer, J. (2014): ‘Mediatization: key concept or conceptual bandwagon’. *Media Culture and Society*, 36, 7, pp. 1032-1044.
- Erikson, E. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. – New York.
- Franklin, S./Lury, C./Stacey, J. (eds.) (1991): *Off Centre: Feminism and Cultural Studies*. – London.
- Gillis, J. (1981): *Youth and history: Tradition and change in European age relations, 1770-present*. – London.
- Haddow, D. (2008): Hipster: the dead end of Western civilization. *Adbusters*, 29 July. Available online at: <https://www.adbusters.org/magazine/79/hipster.html>, date: 13.07.2015.
- Hall, G.S. (1906): *Youth: Its Education, Regimen and Hygiene*. – New York.
- Hall, S./Cricher, C./Jefferson, T./Clarke, J./Roberts, B. (1978): *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*. – London.
- Hall S./Jefferson T. (1976): *Resistance through rituals: youth subcultures in postwar Britain*. – London.
- Hebdige, D. (1979): *Subculture: The Meaning of Style*. – London.
- Hepp, A./Krotz, F. (eds) (2015): *Mediatized Worlds. Culture and Society in a Media Age*. – London.
- Herring, S. (2008): Questioning the generational divide: technological exoticism and adult constructions of online youth identity. In: *Buckingham, D.* (eds.): *Youth, Identity and Digital Media*. – Cambridge, pp. 71-94.
- Hesmondhalgh, D. (2005): Subcultures, scenes or tribes? None of the above. *Journal of Youth Studies*, 8, 1, pp. 21-40.
- Hodkinson, P. (2005): Insider research in the study of youth cultures. *Journal of Youth Studies*, 18, 2, pp. 131-149.
- Hollands, R. (1995): *Friday Night, Saturday night: youth cultural identification in the post industrial city*. – Newcastle.
- Huq, R. (2005): *Beyond Subculture: Pop, Youth and Identity in a Postcolonial World*. – London.
- Isin, E. F. (2008): Theorizing acts of citizenship. In: *Isin, E. F./Nielsen, G. M.* (Eds.): *Acts of Citizenship*. – London, pp. 15-43.

- Ito, M./Baumer, S./Bittanti, M./Boyd, D./Cody, R./Herr-Stephenson, B. et al.* (2010): *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out*. – Cambridge.
- Jones, O.* (2011): *Chavs: The Demonization of the Working Class*. – London.
- Kehily, M.J.* (2010): Traditions of collective work: Cultural Studies and the Birmingham School. In: *Collaboration and Duration: A Celebration of the Work and Research Practices of Janet Holland*. – London: South Bank University, Families and Social Capital Research Group.
- Krotz, F.* (2014): Media, Mediatization and Mediatized Worlds: A Discussion of the Basic Concepts. In: *Hepp, A./Krotz, F.* (eds.): *Mediatized Worlds. Culture and Society in a Media Age*. – London, pp. 72-89.
- Law, J.* (2004): *After method: Mess in social science research*. – London.
- Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Ólafsson, K.* (2011): *Risks and Safety on the Internet: the Perspective of European Children*. – London.
- MacDonald, R./Marsh, J.* (2005): *Disconnected Youth? Growing Up in Britain's Poor Neighbourhoods*. – London.
- MacRae, R.* (2007): "Insider" and "outsider" issues in youth research. In: *Hodkinson, P./Deicke, W.* (eds.): *Youth Cultures: Scenes, Subcultures and Tribes*. – London, pp. 51-62.
- Maffesoli, M.* (1996): *The time of the tribes: the decline of individualism in mass society* (trans. D. Smith): – London.
- Maira, S./Soep, E.* (eds.) (2005): *Youthscapes: The Popular, the National, the Global*. – Philadelphia.
- McRobbie, A.* (1994): *Postmodernism and Popular Culture*. – London.
- McRobbie, A./Garber, J.* (1975): *Girls and subcultures*. In: *Hall, S./Jefferson, T.* (eds.): *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. – London., pp. 177-188.
- Mead, M.* (2001 [1928]): *Coming of Age in Samoa*. – New York.
- Mitterauer, M.* (1992): *A History of Youth*. – Oxford.
- Muggleton, D.* (2000): *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. – Oxford, Berg.
- Muggleton, D./Weinzierl, R.* (eds.) (2003): *The Post-subcultures Reader*. – Oxford.
- Nayak, A.* (2003): *Race, Place and Globalisation: Youth Culture in a Changing World*. – Oxford.
- Nayak, A./Kehily, M. J.* (2013): *Gender, youth and culture: Young masculinities and femininities* (2nd ed.). – Basingstoke.
- Nilan, P./Feixa, C.* (2006): *Global youth?: Hybrid identities, plural worlds*. – London & NY.
- Parsons, T.* (1942): *Age and sex in the social structure of the United States*. *American Sociological Review*, 7, 2, pp. 604-616.
- Redhead, S./Wynne, D./O'Connor, J.* (eds.) (1997): *The Club Cultures Reader: Readings in Popular Cultural Studies*. – Oxford.
- Savage, J.* (2007): *Teenage: The Creation of Youth, 1875-1945*. – London.
- Schildrick, T./MacDonald, R.* (2006): *In defence of subculture: young people, leisure and social divisions*. *Journal of Youth Studies*, 9, 2, pp. 125-140.
- Skelton, T./Valentine, G.* (eds.) (1998): *Cool Places: Geographies of Youth Culture*. – London.
- Steinberg, D.L./Epstein, D./Johnson, R.* (eds.) (1997): *Border Patrols: Policing the Boundaries of Heterosexuality*. – London.
- Taylor, I./Wall, D.* (1976): *Beyond the skinheads: comments on the emergence and significance of the glamrock cult*. In: *Mungham, G./Pearson, G.* (eds.): *Working Class Youth Culture*. – London, pp. 105-123.
- Thomas, M.* (eds.) (2011): *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*. – London.
- Thornton, S.* (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. – Cambridge.
- van Gennep, A.* (2010 [1909]): *The Rites of Passage*. – New York.
- Volkmer, I.* (2012): *The Handbook of Global Media Research*. – Oxford.
- Willis, P.* (1977): *Learning to Labour*. – Farnborough.
- Woolgar, S.* (2012): *Ontological child consumption*. In: *Sparrman, A./Sandin, B./Sjöberg, J.* (Eds.): *Situating Child Consumption; Rethinking values and notions of children, childhood and consumption*. – Lund, pp. 33-52.

Technik grundlegend vermitteln



Hans-Jürgen von Wensierski
Jüte-Sophia Sigenege

Technische Bildung

Ein pädagogisches Konzept
für die schulische und
außerschulische Kinder- und
Jugendbildung

Studien zur technischen
Bildung, Band 1

2015. 176 Seiten, Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0626-6

Die AutorInnen entwickeln Grundlagen für ein pädagogisches Konzept der Technischen Bildung. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wird Technische Bildung in ihrer grundlegenden Bedeutung für die Sozialisations- und Bildungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Auseinandersetzung mit Technik, technischem Handeln und technischer Zivilisation beleuchtet.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Jugend, Kultur und Migration. Zur Bedeutung kultureller Orientierungen

Thomas Geisen

Zusammenfassung

Kultur wird in der neueren Forschung über Jugendliche im Kontext von Migration meist einer kritischen Betrachtung unterzogen. Sie wird vielfach als ein Distinktionsmerkmal angesehen, das zur Ausgrenzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt. Dabei werden Formen und Prozesse von Kulturalisierung und Ethnisierung kritisiert, denen Jugendliche im Kontext von Migration unterworfen werden. Kultur wird damit jedoch auf ihre hegemoniale Funktion reduziert und vor allem in dieser Perspektive betrachtet. Zugleich werden bei Jugendlichen im Kontext von Migration vielfältige Formen der kulturellen Aneignung, Neupositionierung und Neuerfindung innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar, die sich einer eindeutigen Zuordnung verweigern. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage nach der Bedeutung von Kultur für das Aufwachsen von Jugendlichen im Kontext von Migration auseinander. Dabei wird die These vertreten, dass Jugendliche erst über die in der Adoleszenz erworbenen und angeeigneten kulturellen Muster Autonomie erreichen können. Insgesamt zeigt sich, dass eine differenziertere Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Kultur im Aufwachsen von Jugendlichen im Kontext von Migration erforderlich ist, die dem ambivalenten Charakter von Kultur Rechnung trägt.

Schlagworte: Jugend, Kultur, Migration, Adoleszenz

Youth, Culture and Migration. On the Relevance of Cultural Orientations

Abstract

In recent research on youth in the context of migration, culture is generally looked at from a critical vantage point. It is largely viewed as a distinguishing feature that results in the exclusion of youth from a migrant background. There is critique of forms and processes of culturalization and ethnicization that youth are subject to in the context of migration. However, culture seen in this way is reduced to its hegemonic function and perceived principally from this perspective. Yet at the same time among youth in the context of migration, multifaceted forms of cultural appropriation, new positioning and new invention within specific social conditions become visible. Such forms resist a definitive classification. Against this backdrop, this essay examines the question of the importance and meaning of culture for youth growing up in the context of migration. It argues that youths can only achieve autonomy through the cultural patterns acquired and appropriated in adolescence. It becomes evident that a more differentiated examination of the importance of culture among youth in the context of migration is necessary, from a perspective that takes into account the ambivalent nature of culture.

Keywords: Youth, Culture, Migration, Adolescence

1 Einleitung

Auseinandersetzungen mit Fragen der Bedeutung von Kultur für Jugendliche im Kontext von Migration verweisen vielfach auf Formen von Kulturalisierung und Ethnisierung, denen Jugendliche im Aufwachsen unterworfen sind (*Badawia/Hamburger/Hummrich* 2003; *Juhasz/Mey* 2003; *Mecheril* 2003). Damit werden hegemoniale Zuschreibungsprozesse benannt, die mit Prozessen gesellschaftlicher Abwertung und Ausgrenzung verbunden sind. Sie werden als Prozesse wahrgenommen, die auf den Erhalt der bestehenden Gesellschaftsordnung und der damit verbundenen Klassenverhältnisse gerichtet sind. Soziale Ungleichheiten werden dabei auf als unveränderlich wahrgenommene, stabile ethnische und kulturelle Eigenschaften zurückgeführt. *Etienne Balibar* hat diesen Zusammenhang als Kultur-Rassismus bezeichnet, der für ihn eine neue, bezogen auf aktuelle Gesellschaftsformationen adäquate Form des Rassismus darstellt (*Balibar* 2000). Dort wo Gleichheit sich als allgemeines Grundprinzip von Gesellschaftlichkeit durchsetzt, so seine Überlegungen, wird Kultur zu einem entscheidenden Merkmal von sozialer Distinktion. Der moderne Rassismus ist für *Balibar* daher im Grunde genommen ein Immigrantent-Rassismus (*Balibar* 2000). Vor diesem Hintergrund erfolgt zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit Fragen von Kultur, Ausgrenzung und Zugehörigkeit im Kontext von Migration. Davon ausgehend wird die Bedeutung von Kultur in der Adoleszenz aufgezeigt und für den Kontext Migration konkretisiert. Abschließend wird dafür plädiert, Fragen von Kultur und Ethnizität in der Forschung über Kinder und Jugendliche ein stärkeres Gewicht zu geben.

2 Verengte Perspektiven auf Kultur und Ethnizität

Mit dem Begriff Kultur werden gemeinschaftliche und gesellschaftliche Praxen beschrieben, in denen spezifische, kollektiv geteilte Werturteile zum Ausdruck gebracht werden. Die Aneignung von Kultur ist für Individuen sowohl die Grundlage von individuellem Handeln und Handlungsfähigkeit, als auch Ausdruck von Anpassungsgewalt an bestehende gesellschaftliche Normen und Werte, denen die Individuen unterworfen sind. Die Ambivalenz von individueller Aneignung und zwanghafter Anpassung an Kultur ist eine zentrale Grundlage menschlichen Lebens, da sich in diesem Spannungsfeld sowohl der Erhalt bestehender gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge als auch individuelle und kollektive Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten realisieren.

In der Auseinandersetzung mit Kultur in der Migrationsforschung wurden lange vor allem Prozesse zwanghafter Anpassung an Kultur in den Blick genommen. Kultur wurde dabei als statisch und unveränderbar angesehen. Vor diesem Hintergrund hat die Perspektive auf Prozesse von Kulturalisierung und Ethnisierung wichtige Impulse für die Analyse der Wirkung von gesellschaftlichen Zuschreibungsprozessen in herrschaftskritischer Absicht gegeben. Zugleich hat diese Debatte aber auch dazu geführt, dass die Frage nach der Bedeutung von Kultur und Ethnizität im Kontext von Migration in den Sozialwissenschaften empirisch und vor allem theoretisch-konzeptionell kaum weiterführend diskutiert und bearbeitet wird. Die hieraus resultierende Problematik kann exemplarisch anhand der Verwendung des Konzepts von Interkulturalität aufgezeigt werden. Interkulturalität wird bereits seit langem, fast könnte man auch sagen von Anfang an, mit Blick auf darin einge-

lagerte Vorstellungen von stabilen Kulturen kritisiert, die der Vielfalt und Veränderlichkeit bestehender kultureller Vorstellungen und Identifikationen nicht gerecht wird (Bukow/Llaryora 1988; Geisen 1996; Hamburger 2009; Kiesel 1995; Mergner 1999). Der Blick auf die Prozesshaftigkeit von Kultur als Resultat von Aushandlungsprozessen, auf die insbesondere Andreas Wimmer (2005) verwiesen hat, geht dabei verloren. Das Konzept der Interkulturalität ist allerdings weiterhin prägend für die professionellen Diskurse, wenn es um die Bearbeitung herkunftsbezogener Differenzen geht. So wird in (sozial-)pädagogischen Feldern in diesem Zusammenhang etwa auf Konzepte interkultureller Öffnung Bezug genommen oder es wird interkulturelle Kompetenz eingefordert (Auernheimer 2008; Fischer/Springer/Zacharaki 2006). Einerseits zeigt sich hierin, dass herkunftsbezogenem, kulturellem Wissen für professionelles Handeln im Kontext von Migration eine große Bedeutung zugeschrieben wird, andererseits wird aber auch als Problem sichtbar, wie herkunftsbezogene Aspekte von individueller und kollektiver Zugehörigkeit adäquat in den Blick genommen werden können. Denn Kultur und Ethnizität sind sowohl im Spannungsfeld von Prozessen subjektiver Aneignung und Verschiebung angesiedelt, als auch auf kollektive Muster und Zugehörigkeiten hin ausgerichtet, die den Individuen Anpassungsleistungen abverlangen (Geisen 2008; Geisen 2009). Eine Bezugnahme auf abstrakte und verallgemeinerbare Konzepte von Kultur und Ethnizität ist daher kaum mehr in der Lage, die Vielfalt moderner Gesellschaften insgesamt und des Migrationsgeschehens im Besonderen ausreichend differenziert zu erfassen und zu verstehen.

Dies zeigt sich auch in den neueren Debatten im Kontext von Transnationalismus, die seit den 1990er Jahren einen wachsenden Einfluss auf die Migrationsforschung ausüben (Faist 2000; Pries 1997). Hier haben sich neben dem Konzept des Transnationalismus inzwischen auch Begriffe wie Transkulturalität (Hoerder 2002), Transdifferenz (Kalscheuer/Allolio-Näcke 2008) oder Interkultur (Terkessidis 2010) in den disziplinären und professionellen Diskursen etabliert und als Alternative zu interkulturellen Kompetenzen wird zunehmend auch vom Erwerb transkultureller Kompetenzen (Fischer/Springer/Zacharaki 2006) gesprochen. Auch hier zeigt sich, dass Fragen von Kultur und Ethnizität eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Empirische Forschungen verweisen darauf, etwa wenn im Kontext von Familien- und von Care-Forschung auf familial-kulturelle Traditionen und daraus resultierende Verpflichtungszusammenhänge Bezug genommen wird (Apitzsch/Schmidbaur 2010; Geisen/Studer/Yildiz 2013). Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene werden diese Phänomene kultureller Positionierung bislang allerdings nur unzureichend in den Blick genommen. Vielmehr werden diese vielfach immer noch mit traditionellen Begriffen und Konzepten belegt, etwa mit Bezug auf die Kulturkonfliktthese (vgl. kritisch Kiesel 1995). Dies gilt insbesondere dort, wo es im Zuge der transnationalen Entwicklung zu Abgrenzungen von etablierten kulturellen Traditionen und zu kulturellen Neupositionierungen kommt. Der Frage nach der Bedeutung individueller und gesellschaftlicher Vorstellungen über Normen und Werte sowie über den Umgang mit damit verbundenen sozialen und kulturellen Praxen, die das Leben und Handeln von Menschen im Kontext von (Trans-)Migration beeinflussen und bestimmen, wird dabei nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Denn meist wird in der Forschung auf soziales Handeln und soziale Praxen fokussiert. Die darin zum Ausdruck kommenden individuellen Motive und subjektiven Wertentscheidungen werden demgegenüber kaum ausreichend in Bezug auf ihre kulturellen und ethnischen Positionierungen hin fokussiert. Mit anderen Worten, die Frage nach dem Wie ersetzt die Fragen nach den Ursprüngen der sozialen Praxen. Allerdings könnte in der Fokussierung auf die Verbindung von sozialen Praxen mit der Analy-

se kultureller und ethnischer Verschiebungen und Neupositionierungen ein Beitrag zum besseren Verständnis von Migrationsprozessen geleistet werden.

Dies gilt in besonderer Weise für die Migrationsforschung, die sich mit Fragen des Aufwachsens von Jugendlichen im Kontext von Migration befasst. Denn beim Aufwachsen im Kontext von Migration werden Fragen von kultureller Aneignung und intergenerationaler Transmission (*Geisen* 2014) als Fragen der Bedeutung und des Umgangs mit unterschiedlichen familial-kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen relevant. Kultur und Ethnizität stellen daher für eine Migrationsforschung, die sich mit Fragen des Aufwachsens befasst, zentrale Analysekategorien dar. Dabei interessieren sowohl die subjektiven Formen von Aneignung, Abgrenzung und Neuerfindung von kulturellen und ethnischen Traditionen in familialen Kontexten, als auch Veränderungen in den gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten selbst (*Geisen* 2010). Vor diesem Hintergrund werden vor allem Fragen und Praxen der Herstellung von verschiedenen sozialen Formen der Zugehörigkeit im Aufwachsen von Jugendlichen virulent.

3 Soziale Integration, Kultur und Zugehörigkeit

Soziale Integration und damit die Frage von gesellschaftlicher Zugehörigkeit ist in modernen Gesellschaften nicht einfach gegeben, sondern sie ist vielmehr ein gesellschaftliches Produkt, das sich vor allem über Bildung und Arbeit realisiert (*Brückner* 2004). *Oskar Negt* und *Alexander Kluge* sprechen in diesem Zusammenhang von „Selbstregulierung“, die als „lebendige Arbeit [...] in der Reibung am Gegenstand“ entsteht (*Negt/Kluge* 2001, S. 53). Sie verstehen hierunter „die vollständige Anerkennung der verschiedenen Bewegungsgesetze der in einem Menschen zusammenstoßenden Kräfte [...]. Im engeren Sinn bezeichnet Selbstregulierung die spezifischen Prozesse des subjektiven Anteils: das was in den Bewegungen das Lebendige ausmacht. Praktisch: den Eigensinn der lebendigen Art“ (*Negt/Kluge* 2001, S. 55f.). Im Kontext des Aufwachsens von Jugendlichen bedeutet dies, dass im Zuge der Bearbeitung der Sozialisationsaufgabe die notwendige Bildung erworben werden muss, um das lebendige Arbeitsvermögen entwickeln zu können. Hierzu gehören nicht nur der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch die Aneignung von spezifischen gesellschaftlich-kulturellen Orientierungen und Werthaltungen. Dieser Zusammenhang wird als Sozialisationsprozess bezeichnet, der in den sozialen Verhältnissen und ihren Organisationsformen insgesamt erfolgt, insbesondere in der Familie und in den gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung, zum Beispiel in Kindergarten, Schule und Berufsbildung. Im gesellschaftlichen Prozess der Produktion sozialer Integration werden die nachwachsenden Generationen in die bestehende Gesellschaft eingeführt. Das bedeutet, dass sich Kinder und Jugendliche im Prozess des Aufwachsens selbstreguliert mit den geltenden gesellschaftlichen Normen und Werten vertraut machen und sich diese aneignen. Auf diese Weise erwerben sie die Fähigkeiten, um in der bestehenden Gesellschaft handlungsfähig zu werden. Sozialisation als Selbstregulierung stellt damit einen komplexen Prozess von Vergesellschaftung, Vergemeinschaftung und Individualisierung dar, in dem es zu vielfältigen Formen des Aushandelns, der Aneignung und Anpassung an Kultur und Ethnizität des jeweiligen sozialen Kontextes kommt, in den Menschen hineingeboren werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass Menschen auf zweifache Weise ethnisch begrenzt sind: Einerseits

werden sie nur von einer begrenzten Zahl von Menschen in die bestehende Welt eingeführt (Mergner 1999) und andererseits sind sie auf Grund ihrer Begrenztheit durch die Lebenszeit nur in der Lage, sich einen Bruchteil der kulturellen Erfahrungen der Menschheit anzueignen (Jouhy 1996). Allerdings ist jeder Mensch prinzipiell fähig, sich jede Kultur anzueignen, je nachdem, in welche Kultur er/sie hineingeboren wird. Eine Erweiterung der im Aufwachsen erworbenen kulturellen und ethnischen Prägungen erfolgt im Zuge von Lernprozessen, in denen die erworbenen Lerngrenzen erweitert werden: „Weil wir in unserer Kindheit durch relativ wenige Menschen kulturell beschrieben werden, bleiben wir kulturell begrenzt und müssen im ‚Grenzverkehr‘ mühevoll die Überschreitung von anerzogenen Grenzen erlernen. Der Mensch als kulturell beschränktes Wesen ist daher nur unter Schwierigkeiten in der Lage, sich dem (für ihn) Unbekannten, Ungewohnten auszusetzen. Über die Personen, die wir lieben, lernen wir sowohl die Formen und Rituale der Abwehr des Unbekannten als auch die Formen der Annäherung an das Fremde, die Verkehrs-Regelungen zwischen dem ‚Wir‘ und dem ‚Ihr‘. Wir brauchen diese Grenzregelungen, weil wir begrenzte Personen sind, und wir sind auf die Abwehr und Verteidigung dieser Grenzen angewiesen, wenn wir nicht zur Beliebigkeit zerfließen wollen“ (Mergner 1999, S. 138f.).

In Sozialisationsprozessen realisiert sich daher über individuelle und soziale Lernprozesse auf vielschichtige Weise ein Prozess der Aneignung von Kultur als „besondere und distinkte Lebensweise“ einer gesellschaftlichen Gruppe, durch die „das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird“ (Clark/Hall/Jefferson/Roberts 1981, S. 41). Das bedeutet konkret, dass „ein gesellschaftliches Individuum, das in ein bestimmtes System von Institutionen und Beziehungen hineingeboren wird, [...] gleichzeitig auch in eine bestimmte Konfiguration von Bedeutungen hineingeboren [wird], welche ihm Zugang zu einer Kultur verschaffen und es in dieser lokalisieren“ (Clark u.a. 1981, S. 41). Während der Prozess der Sozialisation also als Prozess der kulturellen Lokalisierung verstanden werden kann, so findet im Prozess der Migration eine Re-Lokalisierung statt, die mit Prozessen der Neuaneignung der „symbolischen Ordnung des sozialen Lebens“ (Clark u.a. 1981, S. 41) einher geht. Denn Migration, verstanden als eine spezifische Form geographischer Mobilität, die mit der Verlagerung des Lebensmittelpunktes in eine andere politische Gemeinde, Stadt oder Gesellschaft verbunden ist (Moch 1997), geht immer auch einher mit kulturellen Veränderungen, die sowohl individuell als auch sozial bearbeitet werden müssen. Kultur beinhaltet dabei sowohl den Zwang zur Anpassung an bestehende Lebensweisen im neuen Lebensumfeld, als auch deren je individuelle, selbstbestimmte Interpretation und Aneignung auf der Grundlage der bisherigen kulturellen Prägung, die im individuell-kulturellen Bewusstsein ihren Ausdruck findet. Kultur bildet damit einen durch Ambivalenzen gekennzeichneten Zusammenhang, der gleichermaßen durch Anpassung und Verschiebungen/Widerstand bestimmt ist. Insgesamt umfasst Kultur „die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese ‚Landkarten der Bedeutung‘ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren und interpretiert werden“ (Clark u.a. 1981, S. 41). Der Begriff der Kultur wird hier umfassend verstanden, er nimmt sowohl Bezug auf die Materialität der kulturellen Dinge, als auch auf die Immaterialität der sozialen Beziehungen. Dabei ist entscheidend, dass es nicht um die Dinge oder die sozialen Beziehungen an sich

geht. Vielmehr steht die Frage nach der Entstehung von Bedeutung(en) und ihrer Geltung im Fokus von Kultur. Die Grundlage hierfür bildet, dass Menschen nicht nur in ihrem Handeln selbst urteilend und wertsetzend sind, sie orientieren sich auch am urteilenden und wertsetzenden Handeln anderer beziehungsweise werden mitunter auch dazu gezwungen, sich daran zu orientieren. Kultur kann daher sowohl als Resultat des gemeinsamen Aushandelns von Bedeutungen angesehen werden, als auch als Resultat von Prozessen der erzwungenen und gewaltsamen Setzung von Bedeutungen. Ein in diesem Spannungsfeld angesiedelter Kulturbegriff, der Kultur sowohl in seiner Bedeutung als Anpassungsgewalt, als auch als sinnstiftender individueller und kollektiver Gestaltungsprozess verortet, ist das Resultat historischer Entwicklungen, die eingelagert sind im kollektiven Gedächtnis (Halbwachs 1985) und als kollektiv-kulturelles Bewusstsein (Jouhy 1996) gegenwärtiges Handeln bestimmen. Kultur als überliefertes, kollektiv-kulturelles Bewusstsein beinhaltet „die Vorstellungen von dem, was kollektiv oder individuell in einer gegebenen Situation bewirkt werden kann, was machbar bzw. unveränderbar ist, was vorgegeben und was übermächtig ist“ (Jouhy 1996, S. 67, Hervorhebung im Original).

Die Ausbildung eines kollektiv-kulturellen Bewusstseins ist an die Existenz von sozialen Gruppen gebunden, die Kommunikations- und Kooperationsgemeinschaften darstellen. Durch die Teilhabe an solchen Gemeinschaften, durch die Übernahme der Werte und Normen der sozialen Gruppe, realisiert sich einerseits die Akzeptanz der eigenen Angewiesenheit auf die anderen, andererseits wird hierüber auch die eigene Ich-Identifikation hergestellt und gestärkt. Denn erst in sozialen Zusammenhängen, über gemeinsame Kommunikation und Kooperation kann sich das Individuum als handlungsfähig erfahren. Die Zugehörigkeit zu kollektiven Zusammenhängen, also zu sozialen Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften, ist damit eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung einer umfassenden, individuellen Handlungsfähigkeit. Denn „ohne Ausbildung ethnischer und individueller Identität, ohne Bewußtsein vom abgegrenzten Selbst gibt es keine produktive, zielgerichtete Tätigkeit, denn durch die Unsicherheit des eigenen Standorts, der eigenen Zielstrebigkeit wird der Andere oder das Andere zur Bedrohung. Und auf Bedrohung wird mit irrationaler Aggressivität geantwortet“ (Jouhy 1996, S. 56). Die Frage der Zugehörigkeit ist damit sowohl an strukturelle Bedingungen geknüpft, wie etwa an die Möglichkeit des Erwerbs der Staatsbürgerschaft im Kontext von Migration, als auch an die Möglichkeit der Übernahme und Teilhabe an gemeinsam geteilten Normen und Werten, also an Kultur. Im Kontext von Migration kommt es dabei zunächst zu einem Prozess der Pluralisierung von Zugehörigkeiten, die mit Prozessen der Neupositionierung und einem individuell-kulturellen Veränderungsprozess einhergehen. Denn nur durch Anpassung, Aneignung und Veränderung gelingt es, sowohl bestehende Zugehörigkeiten aufrecht zu erhalten und gegebenenfalls weiter zu entwickeln, als auch neue Formen und Praxen der Zugehörigkeit zu entwickeln. Das ist jedoch nur möglich, wenn dies von einem gesicherten eigenen Standpunkt aus geschehen kann. Der Zusammenhang von Individuum, Gemeinschaft/sozialer Gruppe und Gesellschaft/Weltgesellschaft, der hier in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität angesprochen wird, stellt dabei jeweils grundlegende sozial-kulturelle Beziehungsschema zur Verfügung, durch die Zugehörigkeit jeweils individuell und sozial auf je spezifische Weise hergestellt wird. Nachfolgend wird dieser Zusammenhang im Hinblick auf die im Kolonialismus fundierte und weiterhin wirksame Praxis des Umgangs mit Fremden qua Ausschluss und Hierarchisierung/Abwertung untersucht.

4 Ausgrenzung, Dominanz und Marginalisierung

In modernen Gesellschaften ist der eigene politische, soziale und kulturelle Standpunkt in einer Gesellschaft nicht unmittelbar gegeben, vielmehr ist er eingebettet in die jeweils historisch gegebenen Gesellschaftsverhältnisse. Daher sind individuelle Positionierungen innerhalb der modernen, kapitalistischen Gesellschaft immer auch Resultat der Industrialisierung des Bewusstseins (*Dreßen* 1982). Denn Industriekulturen zeichnen sich dadurch aus, dass sie das menschliche Leben in umfassender Weise Prozessen der Rationalisierung (*Weber* 1980) unterwerfen, die auf Verwertung und auf Funktionalisierung hin ausgerichtet sind (*Geisen* 2012). Bei der in den Industriekulturen historisch hergestellten, spezifischen Formierung des Bewusstseins unter dem Aspekt der „Verfleißigung“ handelt es sich um einen „Erziehungsprozess, in dem schließlich die produzierte Welt so selbstverständlich wird, daß unsere Anpassung als realistisch, als sachgerecht und zugleich als vernünftig ausgegeben werden kann“ (*Dreßen* 1982, S. 7). Dieser Prozess findet unter den aktuellen Bedingungen eines High-Tech Kapitalismus (*Haug* 2012) seine Fortsetzung und weitere Intensivierung: „Die systematische, institutionalisierte Erziehung half (und hilft) dabei mit, die Individuen für das herrschende Vernunft-System funktionstüchtig zu machen. Die Erziehung der eigenen Kinder wurde zweckrational auf ihre gesellschaftliche Nützlichkeit konzentriert“ (*Mergner* 1999, S. 141f.). Die auf diese Weise produzierte Industriekultur der umfassenden Verwertung und der Produktion von Nützlichkeits-erwartung hat als Gegenbild das Nicht-Verwertbare, Unnütze und auch das Fremde, das sich der Unterordnung unter die dominanten Prinzipien verweigert. „In den Industriegesellschaften wird das als Fremdes Erkannte [...] als ‚Disziplinierungs- und Erziehungsmittel‘ verwendet. Die industriellen Sozialisations- und Erziehungssysteme benötigen verfügbare, gefügige Menschen innerhalb des Systems und stigmatisierbare Gruppen außerhalb der Nützlichkeit als Gegenpol“ (*Mergner* 1999, S. 143). Soziale Integration wird von *Mergner* hier als ein Prozess der negativen Vergesellschaftung beschrieben. Vergesellschaftung bedeutet, dass der sozialen Integration in Industriekulturen Prozesse der Ausgrenzung und Marginalisierung derjenigen zu Grunde liegen, die dem Paradigma der Nützlichkeit und Verwertbarkeit nicht untergeordnet werden können. In den klassischen soziologischen Diskursen werden sie als Außenseiterinnen resp. Außenseiter (*Elias/Scotson* 1993) oder als Marginalisierte (*Dunne* 2005) bezeichnet. Das Konzept des Außenseitertums verweist auf Figurationen, die auf Machtungleichgewichte zwischen sozialen Gruppen basieren, die sich in der Folge als Etablierte und Außenseiter konstituieren (*Elias* 1996; *Elias/Scotson* 1993). Das Konzept der Marginalisierung geht zurück auf *Robert Park*, der in seinem Essay „Human Migration and The Marginal Man“ (*Park* 1928) Personen oder Gruppen als marginalisiert bezeichnet, die sich selbst als nicht oder nicht vollständig am allgemeinen sozialen Leben teilhabend wahrnehmen oder denen dieser Status gesellschaftlich zugeschrieben wird. In beiden Konzepten ist die Unterscheidung sowohl Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse als auch Ergebnis der Selbstpositionierung von Personen und sozialen Gruppen. Der Selbstpositionierung können jedoch strukturell Grenzen gesetzt sein. *Hans Mayer* etwa verweist darauf, wenn er zwischen einem existentiellen und einem intentionalen Außenseitertum unterscheidet (*Mayer* 1981). Das existentielle Außenseitertum beruht auf unveränderlichen Merkmalen, auf deren Grundlage Außenseiterinnen und Außenseiter konstituiert werden, beispielsweise auf der Grundlage von Geschlecht oder Herkunft. Intentionale Außenseiterinnen und Außenseiter unter-

scheiden sich darin, dass sie ihr Außenseitertum frei wählen, etwa indem sie sich einer spezifischen sozialen Gruppe anschließen, dies aber auch wieder aufgeben können. Klassische soziale Gruppen des Außenseitertums in der bürgerlichen Gesellschaft waren Frauen, Juden und Homosexuelle (Mayer 1981). Diese sozialen Gruppen sind zwar weiterhin Benachteiligungen ausgesetzt und können mit Goffman als „diskreditierbar“ (Goffman 1975, S. 56) bezeichnet werden, allerdings hat sich ihr Status inzwischen deutlich verbessert. Verstärkt hat sich hingegen der Außenseiterstatus von Migrantinnen und Migranten sowie von Minderheiten.

In den neueren, im Dekonstruktivismus verankerten Traditionen, die sich mit Fragen der Ausgrenzung beschäftigen, wird vielfach der Begriff des Othinging verwendet. Othinging oder der Prozess des ‚anders-machen‘ ist im Kontext des Postkolonialismus entstanden (Spivak 2000). Beim Othinging handelt es sich um einen zweiseitigen Prozess der Subjekt-konstitution, in dem die Abwertung des Anderen mit einer Aufwertung des Eigenen einhergeht. Auf diese Weise werden Normalitätsvorstellungen produziert, in denen gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Menschen oder soziale Gruppen als nicht zugehörig, als Andere konstituiert und abgewertet werden, als sachgerecht beurteilt werden. Allerdings wirft der Begriff des Othinging auch Fragen auf, da hier die Gefahr besteht, dass auf Grund der begrifflichen Identität einer hegemonialen Praxis mit der erkenntnistheoretischen, auf kulturellen Differenzen beruhenden Unterscheidung, etwa von unterschiedlichen sozialen Gruppen, notwendige Differenzierungen verloren gehen. Denn das Erkennen von Differenzen wird erst dort zum Problem, wo es mit Prozessen der Abwertung und Ausgrenzung verbunden wird. Birgit Rommelspacher hat den gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang der herrschaftlichen Zurichtung von Individuen und sozialen Gruppen unter dem Begriff der Dominanzkultur gefasst. Hierunter versteht sie, „daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind [...]. Wobei Kultur hier in einem umfassenden Sinn verstanden wird, und zwar als das Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen“ (Rommelspacher 1998, S. 22). Dominanzkultur beschreibt damit den gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang, in dem Prozesse der Außenseiterproduktion und der Marginalisierung realisiert werden. Es handelt sich dabei um gesellschaftlich-kulturelle Phänomene, die aufs Engste mit den gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen verknüpft sind. Der hier aufgezeigte Prozess der Vergesellschaftung über die Produktion von Außenseiterinnen und Außenseitern, die Ausgrenzung und Marginalisierung zur Folge hat, soll nachfolgend in seiner Bedeutung für das Aufwachsen von Jugendlichen im Kontext von Migration diskutiert werden. Es wird dabei auf den Ansatz der Adoleszenz fokussiert, da hier exemplarisch die Bedeutung von Kultur und Migration für das Aufwachsen von Jugendlichen aufgezeigt werden kann. Denn die sozial-kulturellen Formen der wertbezogenen Aneignung und Abgrenzung bilden den Kern des Konzeptes der Adoleszenz. Dabei wird insbesondere auf die Arbeiten von Vera King Bezug genommen, die das Adoleszenz-Konzept in ihren empirischen Forschungen auch im Migrationskontext angewendet hat.

5 Kultur, Migration und Adoleszenz

Adoleszenz ist das Resultat eines gesellschaftlichen Prozesses, in dem Jugend als neue, unabhängige Lebensphase im Prozess der individuellen Sozialisation gesellschaftlich an Bedeutung gewinnt. Dieser Prozess ist gleichermaßen komplex und widersprüchlich. Ziel der adoleszenten Entwicklung ist die Bindung an die Gesellschaft, diese vollzieht sich jedoch nicht über die Produktion von Gemeinschaftlichkeit, sondern von Individualität: „Adoleszenz bezeichnet in diesem Sinne die soziale und psychische Komponente der Geschlechtsreife und der Wandlungen vom abhängigen Kind zum eigenverantwortlichen Erwachsenen. Insofern dieser Prozess auf der Subjektebene seit Beginn der Moderne mit der Idee der Selbständigkeit und Individuierung verknüpft ist, stellt die Adoleszenz die Bedingung der Möglichkeit der Individuierung dar“ (King/Müller 2000, S. 16). Die Vorstellung vom Menschen als einer selbstständigen und selbstbewussten, als einer unabhängigen und freien Persönlichkeit bildet daher den entscheidenden gesellschaftlichen Modus, der sich in der Adoleszenz vollzieht. Dabei steht die Entwicklung individueller Fähigkeiten im Mittelpunkt, die dazu beitragen, sich sowohl von den durch das Aufwachsen in der Familie erworbenen kulturellen Prägungen zu lösen als auch im Prozess der Orientierung auf die Gesellschaft zu kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft beizutragen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Veränderung schließt jedoch zugleich auch die Notwendigkeit ein, die Fähigkeit zu entwickeln, Kultur zu bewahren: „Die Adoleszenz treibt den Menschen einerseits dazu, das Überlieferte in Zweifel zu ziehen, zu verunsichern und neue Perspektiven zu suchen, und andererseits stellt sie ihn vor die Aufgabe, sich nicht zu verlieren und die Kontinuität zu wahren“ (Erdheim 1992, S. 296).

Jugendliche im Kontext von Migration haben es mit einer „verdoppelten Transformationsanforderung“ zu tun, denn „in beiden Hinsichten – derjenigen der Adoleszenz und der Migration – geht es um Trennung und Umgestaltung, in diesem Sinne auch um verdoppelte Herausforderung, um eine mit der Migration selbst verbundene Transformation sowie um den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein“ (King/Koller 2006, S. 12). Einerseits geht es um die Loslösung von den Eltern und ihrem sozial-kulturellen Erbe, andererseits geht es um die Hinwendung und Selbstpositionierung in unterschiedlichen sozial-kulturellen Kontexten – und zwar in denjenigen der (Familien-)Kultur der Eltern und der ‚neuen‘ Kultur des Aufenthaltslandes. Der jeweilige soziale Ort, von dem aus der Verlauf der Adoleszenz geprägt wird, ist dabei von entscheidender Bedeutung: „Je nach sozialem Ort und infolge der Gesamtstruktur der Gesellschaft, sei die Arbeit und Größe der Aufgabe der Triebbewältigung eine andere“ (Erdheim 1992, S. 315). Die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen die Adoleszenz stattfindet, haben also einen entscheidenden Einfluss. Darüber hinaus sind sie durch eine spezifische Dynamik geprägt. Diese ergibt sich aus der Einbeziehung der Wirkungen bestehender und sich verändernder Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich jeweils konkret in vielfältigen und komplexen Figurationen von „Etablierten und Außenseitern“ (Elias/Scotson 1993) realisieren. Bezogen auf Migrationsgesellschaften ist damit die Frage nach den sozialen, kulturellen und politischen Beziehungen von Bedeutung, die die verschiedenen sozialen Gruppen untereinander unterhalten, und die Frage, welche Stellung dem Individuum in diesem Geflecht zukommt. Damit geht es hier primär um die Art und Weise der Verteilung von Macht innerhalb der bestehenden sozialen Figurationen. Die Frage von Zugehörigkeit wird dort besonders problematisch, wo Herrschaft dazu führt, dass bestehende soziale

Gruppen, die mit unterschiedlicher Macht ausgestattet sind, zu kulturellen Zwangsgemeinschaften erstarren.

Bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten geht es in der Phase der Adoleszenz vor allem um die Frage, wie sie Selbstachtung und Respekt in einer Gesellschaft erlangen können, die sie zu Außenseiterinnen und Außenseitern macht. *Richard Sennett* beschreibt die Folgen mangelnden Respekts wie folgt: Mangelnder Respekt in einer Gesellschaft hat einschneidende Konsequenzen, denn „man wird nicht beleidigt, aber man wird auch nicht beachtet; man wird nicht als ein Mensch angesehen, dessen Anwesenheit etwas zählt“ (*Sennett 2004*, S. 15). Die Adoleszenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist entscheidend davon abhängig, inwieweit es gelingt, Selbstachtung und Respekt zu erwerben. Die Anstrengungen hierzu erfolgen auf unterschiedlichen Ebenen, etwa im familiären, beruflichen oder Peer-Kontext, und zum Teil auch auf höchst widersprüchliche Weise, etwa an gesellschaftlich akzeptierten Leistungsprinzipien oder an subkulturellen Werten orientiert. Individualisierung als Resultat adoleszenter Prozesse vollzieht sich daher für jugendliche Migrantinnen und Migranten über verschiedene Formen der Identifikation in verschiedenen sozial-kulturellen Kontexten.

Adoleszenz stellt allerdings auch einen „Bildungsprozess und Entwicklungsraum“ dar, in dem ein „generativer Umschlag vorbereitet wird und insofern immer auch schon stattfindet“ (*King 2004*, S. 55). Die Produktivität von Generativität beschreibt damit den Inhalt von Adoleszenz. Sie gibt jedoch keine „Inhaltlichkeit vor im Sinne eindeutiger oder konkretisierbarer Tradierungen“ (*King 2004*, S. 60). In psychosozialen Tradierungsprozessen werden allerdings nicht nur bestehende soziale Verhältnisse reproduziert, sondern umfänglicher auch die mit diesen aufs Engste verknüpften psychischen Haltungen und kulturellen Wertigkeiten. Im generativen Modus der Adoleszenz findet also eine psychisch-soziale Tradierung von Privilegiertheit und Ungleichheit statt, diese ist jedoch abhängig von der Qualität des adoleszenten Moratoriums: „Diese Qualität des psychosozialen Moratoriums resultiert aus der Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums, wie sie sich im Zusammenspiel innerer und äußerer Ressourcen ergibt. Die Komplexität dieser Chancenstruktur ergibt sich daraus, dass gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen, familiäre Voraussetzungen und Dynamiken und individuelle Ressourcen verschränkt sind“ (*King 2004*, S. 94). Adoleszente Verläufe lassen sich daher nicht mehr linear auf bestimmte Herkunftsmilieus zurückführen, gleichwohl sind sie auch nicht als davon unabhängig zu verstehen. Dies gilt besonders dann, „wenn die Bedeutung von Geschlecht, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit einbezogen werden. Denn offenkundig ist nach wie vor zumindest, dass sich die Chancenstrukturen von männlichen und weiblichen, deutschen oder nicht deutschen Adoleszenten in einigen wesentlichen Bereichen (wie z.B. die Art der Einmündung ins Berufssystem) unterscheiden“ (*King 2004*, S. 94f.).

Die Chancenstruktur der Adoleszenz lässt sich nicht konzipieren „über einfache Labels wie ‚Unterschicht‘, ‚ausländische Jugendliche‘ usw., sondern über die Art und Weise, wie die adoleszenten Entwicklungsprozesse im jeweiligen Feld und Fall einzuschätzen sind“ (*King 2004*, S. 96). Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich bestimmte Fälle nicht anhand charakteristischer Merkmale bündeln lassen. Die empirisch auffindbaren Gemeinsamkeiten in den Verläufen der Adoleszenz von jugendlichen Migrantinnen und Migranten sind evident. *King* verweist darauf, dass es „durchaus charakteristische Korrelationen oder Konstellationen“ gebe, und zwar „insofern, als zum Beispiel Migrantenjugendliche ebenso wie arbeitslose Jugendliche überdurchschnittlich häufig mit dem Problem der fehlenden sozialen Anerkennung zu kämpfen haben oder mit dem Problem ungünstiger ge-

sellschaftlicher Rahmenbedingungen für die Verankerung in der Kultur der Einwanderungsgesellschaft“ (King 2004, S. 96).

Für jugendliche Migrantinnen und Migranten bedeutet dies, dass für sie in der Adoleszenz jeweils individuell die Möglichkeit entsteht, die im bisherigen Verlauf der biografischen Entwicklung erworbenen Bindungen und Handlungsmuster zu verändern und neu zu gestalten. Die von ihnen zu leistende Entwicklungsaufgabe im Sinne einer verdoppelten Adoleszenz besteht darin, die Ablösung von den Eltern und die Orientierung auf die Gesellschaft einerseits sowie die Ablösung von den familialen kulturellen Traditionen und die sozial-kulturelle Selbstpositionierung in der Gesellschaft andererseits biografisch zu realisieren. Dabei zeigt sich auch, dass jugendliche Migrantinnen und Migranten aufgrund ihres pluri-kulturellen Hintergrundes über ein erweitertes Potenzial an (kulturellen) Handlungsmöglichkeiten verfügen, das sie für die weitere biografische Gestaltung ihres Lebenswegs produktiv einsetzen können. Damit kann es ihnen zugleich auch gelingen, bestehende Formen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung zu überwinden.

6 Fazit und Schlussfolgerungen

In der neueren Forschung über Jugendliche im Kontext von Migration wird die Verwendung der Konzepte Kultur und Ethnizität meist einer kritischen Betrachtung unterzogen. Sie wird vielfach als ein Distinktionsmerkmal angesehen, das zur Ausgrenzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt. Dabei werden Formen und Prozesse von Kulturalisierung und Ethnisierung kritisiert, denen Jugendliche im Kontext von Migration unterworfen werden. Kultur wird damit jedoch auf ihre hegemoniale Funktion reduziert und ausschließlich in dieser Perspektive betrachtet. Zugleich werden jedoch bei Jugendlichen im Kontext von Migration vielfältige Formen der kulturellen Aneignung, kulturellen Neupositionierung und Neuerfindung innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar, die sich einer eindeutigen Zuordnung verweigern. Im vorliegenden Beitrag wurde die zentrale Bedeutung von Kultur und Ethnizität für Individuum und Gesellschaft aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass Kultur und Ethnizität sowohl einen Beitrag zur Selbstpositionierung leisten, als auch zu Ausgrenzung und Marginalisierung führen können. Im Kontext von Adoleszenz findet eine Verschränkung der beiden Ebenen statt. Es zeigt sich, dass Jugendliche über die in der Adoleszenz erworbenen und angeeigneten kulturellen Muster Autonomie und Unabhängigkeit erreichen können. Zugleich können sie aber auch, je nach sozialem Ort, an dem die Adoleszenz vollzogen wird, in ihrer Entfaltung und Entwicklung Einschränkungen erfahren. Jugendliche im Kontext von Migration sind davon besonders betroffen. Ein besseres Verständnis der von ihnen eingeschlagenen Wege und die Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten ist jedoch darauf angewiesen, die kulturellen (Neu-)Positionierungen von Jugendlichen in der Adoleszenz verstärkt in den Blick zu nehmen. Insgesamt zeigt sich, dass eine differenziertere Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Kultur im Aufwachsen von Jugendlichen im Kontext von Migration erforderlich ist, die dem ambivalenten Charakter von Kultur Rechnung trägt.

Literatur

- Apitzsch, U./Schmidbauer, M. (Hrsg.) (2010): Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. – Opladen & Farmington Hills.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage Aufl. – Wiesbaden.
- Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. – Frankfurt.
- Balibar, E. (2000): „Es gibt keinen Staat in Europa“ – Rassismus und Politik im heutigen Europa. In: Rätzkel, N. (Hrsg.): Theorien über Rassismus. – Hamburg, S. 104-120.
- Brückner, P. (2004): Sozialpsychologie des Kapitalismus. – Gießen/Hamburg.
- Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minoritäten. – Wiesbaden.
- Clark, J./Hall, S./Jefferson, T./Roberts, B. (1981): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clark, J./Cohen, P./Corrigan, P./Garber, J./Hall, S./Hebdige, D. u.a. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. – Frankfurt, S. 39-132.
- Dreßler, W. (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industriellen Bewußtseins in Preußen/Deutschland. – Frankfurt/Berlin/Wien.
- Dunne, R. J. (2005): Marginality: A Conceptual Extension. In: Dennis, R. M. (Hrsg.). Marginality, Power, and Social Structure: Issues in Race, Class, And Gender Analysis. – Amsterdam, S. 11-28.
- Elias, N. (1996): Was ist Soziologie? – Weinheim/München.
- Elias, N./Scotson, J. L. (1993): Etablierte und Außenseiter. – Frankfurt.
- Erdheim, M. (1992): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit – Frankfurt.
- Faist, T. (Hrsg.) (2000): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. – Bielefeld.
- Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. – Schwalbach.
- Geisen, T. (1996): Antirassistisches Geschichtsbuch. Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der Deutschen. – Frankfurt.
- Geisen, T. (2008): Kultur und Identität – Zum Problem der Thematisierung von Gleichheit und Differenz in modernen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B. (Hrsg.): Kulturelle Differenzen begreifen. Frankfurt, S. 167-188.
- Geisen, T. (2009): Migration und Ethnizität. Zur Ambivalenz kultureller Grenzen. In: Sauer, K. E./Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. – Wiesbaden, S. 243-259.
- Geisen, T. (2010): New Perspectives on Youth and Migration. In: Cairns, D. (Hrsg.): Youth on the Move. European Youth and Geographical Mobility. – Wiesbaden, S. 11-21.
- Geisen, T. (2012): Arbeit in der Moderne. Ein dialogue imaginaire zwischen Karl Marx and Hannah Arendt. – Wiesbaden.
- Geisen, T. (2014): „Sie wollten nur das Beste für uns!“ Intergenerationale Transmissionsprozesse in Migrationsfamilien mit Trennungserfahrungen von Eltern und Kindern. In: Weiss, H./Ates, G./Schnell, P. (Hrsg.): Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund. – Wiesbaden, S. 167-192.
- Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.) (2013): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. – Wiesbaden.
- Halbwachs, M. (1985): Das kollektive Gedächtnis. – Frankfurt.
- Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. – Weinheim/München.
- Haug, W. F. (2012): Hightech-Kapitalismus in der Grossen Krise. – Hamburg.
- Hoerder, D. (2002): Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium. – Durham/London.
- Jouhy, E. (1996): Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. – Frankfurt.
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? – Opladen.
- Kalscheuer, B./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2008): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. – Frankfurt.
- Kiesel, D. (1995): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. – Frankfurt.

- King, V.* (2004): Die Entstehung der Adoleszenz. – Wiesbaden.
- King, V./Koller, H.-C.* (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: *King, V./Koller, H.-C.* (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. – Wiesbaden, S. 9-26.
- King, V./Müller, B. K.* (2000): Adoleszenzforschung und pädagogische Praxis: Zur systematischen Reflexion von sozialen Rahmenbedingungen und Beziehungskonflikten in der Jugendarbeit. In: *King, V./Müller, B. K.* (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. – Freiburg im Breisgau, S. 9-35.
- Mayer, H.* (1981): Außenseiter. – Frankfurt.
- Mecheril, P.* (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten. – Münster.
- Mergner, G.* (1999): Lernfähigkeit der Subjekte und gesellschaftliche Anpassungsgewalt. – Hamburg.
- Moch, L. P.* (1997): Dividing Time: An Analytical Framework for Migration. In: *Lucassen, J./Lucassen, L.* (Hrsg.): Migration, Migration History, History. – Bern, S. 41-56.
- Negt, O./Kluge, A.* (2001): Der unterschätzte Mensch (II): Geschichte und Eigensinn. – Frankfurt.
- Park, R.* (1928): Human Migration and the Marginal Man. *The American Journal of Sociology*, 33, S. 881-893.
- Pries, L.* (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: *Pries, L.* (Hrsg.): Transnationale Migration. Bd. Soziale Welt, Sonderband 12, S. 15-46.
- Rommelspacher, B.* (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit. – Berlin.
- Sennett, R.* (2004): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. – Berlin.
- Spivak, G. C.* (2000): Can the Subaltern Speak. Postkolonialität und subalterne Artikulation. – Wien.
- Terkessidis, M.* (2010): Interkultur. – Berlin.
- Weber, M.* (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. – Tübingen.
- Wimmer, A.* (2005): Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen. – Wiesbaden.

Conflicting cultures – a street-ethnographic take on urban youth, unstructured socialization and territoriality

David Thore Gravesen, Peter Frostholt Olesen

Abstract

This article is about conflicting cultures among urban youth in a medium-sized Danish town called Lomby. At the central squares in Lomby different groups of children and young people gather around the newly established skater facility. Concentrating on a specific group of young boys, the pseudo-gang called the Thugz, the article illustrates how conflictual behaviour is a key component in the everyday lives of the various confronting groups present at the site. The analysis also depicts the Thugz' attitudes towards authorities like the SSP (a special Social Services, School and Police unit) and the police and in the summarizing part of the article, also the groups' reflections on school.

Keywords: conflict, urban youth, unstructured socialization, territoriality, ethnography

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die konfligierenden Kulturen von Jugendlichen in einer mittelgroßen dänischen Stadt namens Lomby. Auf den zentralen Plätzen halten sich unterschiedliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen rund um eine kürzlich errichtete Skateranlage auf. Am Beispiel einer bestimmten Gruppe männlicher Jugendlicher (der Pseudo-Gang 'Thugz') wird aufgezeigt, wie Konfliktverhalten den Alltag dieser Gruppen durchdringt. Die Studie arbeitet zudem die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber staatlichen Autoritäten wie der Polizei oder einer Sondereinheit von Schulsozialarbeit und Polizei heraus.

Schlagworte: Konflikt, urbane Jugend, unstrukturierte Sozialisation, Territorialität, Ethnographie

1 Introduction

This article takes as its starting point an ethnographic fieldwork carried out in the late summer 2014 on the town square of Lomby – a medium-sized provincial town in Denmark.¹ In 2013, the municipality of Lomby bestowed the city's children and young people a skater/parkour/ball-cage facility right on the city's central squares. Lomby municipality has focused on creating opportunities for children and young people in the urban space, and many groups use the new facilities extensively. In this article, we are interested in how young people occupy, use and negotiate these facilities. What youth cultural dynam-

ics (Gravesen 2013; Hviid 2007; Rasmussen 2012) and interpretations (Corsaro 2002) come into play at – and around – the facility? The relational approach (Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991; Börjesson 2009; Prieur 2002) and the conflictual perspective (Bourdieu 1999; Crouch 1994; Tonboe 1994a, 1994b) is central in the analysis, as we strive to illustrate that social connections between the different groups that claim the space and try to define the place, are often fairly confrontational. In addition, we strive to analyse the social synergies and seemingly unstructured socialization processes that takes place around the facility. Unstructured because of the absence of parents, teachers or social workers defining and populating the place. Socialization in the sense that the children and young people register, mimic and challenge each other's behavioural dispositions.

Officially, the municipality donated the facility to give local children and young people an opportunity to use their bodies and participate in diverting and edifying cultural activities within the urban space. But not all children and young people subscribe to these municipal agendas, and thus conflicting relationships also occur between the municipality and (especially) some groups of young people, whose forms of capital (Bourdieu/Wacquant 1996), activities and cultural life is not consistent with the normative basis in the city's self-understanding. To meet these challenges the municipality supports a number of crime prevention- and social education agendas, carried out by the SSP (a special Social Services, School and Police unit), though such civilizing efforts (Elias 1994) officially is being toned down and thus seem more camouflaged.

2 The daily life at the facility

Every day many different groups that come for different reasons and with different cultural agendas use the facility. There are groups of young children who, accompanied by their parents, play and exercise on their skateboards. Other groups of young children play at the facility without their parents. They keep an observant eye on the different groups of older children and adolescents. There is a distinct group of boys who come here to skate. With skateboards, caps and expensive skater clothes, they occupy the facility and exercise while enjoying each other's company and recognition. There is a heterogeneous group of boys and girls, some members seemingly impoverished and vulnerable, others apparently wealthy and privileged, who enter the site to hang out – they are talking, laughing, joking, flirting and smoking cigarettes. And then there is a relatively firmly established group of boys with varied, primarily middle-eastern, ethnic backgrounds, none of them Danish. They have a group name, a hierarchical subordination, make petty crime and use the space around the facility with bodily energy and fighting. They inspire both fascination and fear. The main analytical focus of this article revolves around this latter grouping – the self-named pseudo-gang *Thugz* – with a take on the groups' codes of conduct and their general conflictual behaviour towards other of the above-mentioned groups, social services and the police. The analytical construction *pseudo-gang* stems from the fact that these young boys never once, during the time of the fieldwork, refer to their group as a *gang*. Their overall behaviour and language-use anyhow resembles gang-like behaviour (Bengtsson 2012; Jensen/Pedersen 2012; Rasmussen 2012). Their group name *Thugz* is a rather clear example of such behaviour, but also the hierarchy within the group recalls similar social structures of such sub-cultural and sometimes criminal groupings.

3 Empirical issues of conflict

Reflections upon how to interpret the obvious empirical *issue of conflict* analytically began after returning from the field site. In classic sociological conceptualizations, *conflict theory* concerns themes like conflicts between competing groups and conflictual human behaviour in various social contexts (Irving 2007). The concept of conflict theory originated with the thoughts of *Karl Marx* and his work dating back to the mid-1800s. Through a theoretical take on conflict between social classes in capitalist societies, *Marx* analysed human society in terms of those who owned the means of economic production and the workers who did not (ibid.). With a wider analytical range conflict theory can be – and has been – used to show a wide array of diverse human conflict-behaviour towards practices in education, criminal behaviour or cultural customs in general (ibid.). On an overall note, the conflict perspective in sociology regards a “*basic condition of social life as that of dissension and struggle which arise when individuals or groups compete for valuable resources of social life like power, prestige or property*” (Subberwal 2009). Some conflict theory also addresses the issue of territoriality, questioning the degree to which individuals or groups identify with specific locations, and their willingness to defend their right to occupy and enjoy the place and its privileges (Bourdieu 1999; Childress 2004; Crouch 1994; Pickering/Kintrea/Bannister 2012; Tonboe 1994a, 1994b). The British sociologist *David Lockwood* took on a different theoretical approach and differentiated between *systems conflict* and *social conflict*. Here systems conflict refers to conflict between social institutions, while social conflict alludes to interpersonal conflict (Subberwal 2009). With this differentiated theoretical approach in mind, the analysis in this article continues with the whole concept of *systems conflict* weeded out. Henceforth, the conflict-analysis in this article will revolve around the social and territorial conflicts of Thugz (for the most part) and a number of the other social groupings that claim the urban space around the Lomby centre squares. Sociologist *Erving Goffman* defined a *group territory* as several people claiming an area, and hereby the right to define, who belongs within its limits (Goffman 1961). The mid-town facility can be seen as such, in the sense that several different groupings try to control its boundaries, pursuing definitions of which cultural imperatives can be acted out at the site.

On a side note, it has to be cleared that none of the mentioned groups in this article are analytically constructed only. Some of the groups are more well defined than others.

4 The field researchers entering the site

In general, the ethnographic layout in the study gave the researchers an opportunity to spot children’s and young people’s own place- and time-priorities and the role of the urban environment (Fotel 2007) when the different youth alliances at the site create, cultivate and maintain their cultural everyday life (Ilan 2015; MacDonald/Shildrick 2007; Rasmussen 2004; Zahavi/Overgaard 2014) and their social relationships. Needing “a way in” at the very start of the field observations – an access point to the different social groupings and their stories, statements, interactions, linguistic and symbolic exchanges – the field researchers contacted the SSP-team, who willingly, and most kindly, introduced them to a handful of the youngsters present at the skater facilities one Monday afternoon. Negotiating

their entry and admission to the skater facility from a more formal position, supported by the SSP-team, was an intentional methodical choice that nevertheless caused quite a bit of frustration and confusion. The decision was essentially based on ethical and pragmatic considerations, regarding the field observers not wanting the young people to get the first impression of them as suspicious people hanging around the site with sinister intentions.

Occupied with the ulterior motive to become an accepted part of the social networks around the groupings at the urban site, this approaching strategy could have turned out clumsy and awkward, but luckily, the SSP-worker that aided the introductory encounters, fared with ease, as did the few youngsters, that were present at the site, this very first day. On the days to come, the fieldworkers, now on their own, operated towards an explorative approach to the field studies and the research in general. The majority of the children and young people that they came across, were not informed of their interests and agendas and the mere presence of the researchers thus resulted in quite a few comments and confrontations during the first introductory encounters; “*Can I ask you something? Why are you guys keeping an eye on us? Are you from the SSP? Are you from the police?*” were among the most commonly asked questions to greet the fieldworkers. *Hammersley* and *Atkinson* mark the following about informant’s scepticism towards newcomers to social groupings:

“Where the research is overt, as with gatekeepers and sponsors, people in the field will seek to place or locate the ethnographer within the social landscape defined by their experience... field researchers are frequently suspected, initially at least, of being spies... or of belonging to some other group that may be perceived as undesirable.” (*Hammersley/Atkinson* 2007, p. 63)

As noted in the quotation, the fieldworker might experience being taken as some sort of spy or at any rate, somebody *unwanted* – most commonly during the first confrontations with the field of research. This was very much the case in the Lomby observations. Despite the fieldworkers’ endeavour to explain their main research interests and themselves as somewhat different from the SSP and the police, they repeatedly experienced the informants questioning their presence around the facilities. In reflecting upon this slight confusion and the rather up-front scepticism that met them, the fieldworkers noticed that an ongoing negotiation of their presence on the site was needed throughout their time in the field. The key elements in that process turned out to be demystification along with an open-minded approach toward the informants. A lot of effort and time was put into coming off as something else than an SSP-street team worker or an undercover police agent. As days went by the field workers’ relations to a small number of key informants grew stronger. In getting to know some of the significant figures among the different social groupings and fractions of children and adolescents at the facility, through their own statements and interactions, the fieldworkers came to notice a rather pronounced resistance and an unmistakable distrust towards the more or less established authorities. On the first day in the field the self-proclaimed leader of *Thugz* – the 13-year old *Bezim* states:

“You know, SSP stands for “the social snitch police!” – The worst thing about them is that they talk to the police about us. They can actually be quite nice and all that, but if your dad beats you up, don’t tell them. They’ll tell the police.”

This apparent distrustful attitude toward the SSP seems to stem from *Bezim*’s own, in his view, *bad* experiences and confrontations with the SSP. As the fieldworkers spend time among the groupings on the site, utterings like the one above slowly, but steadily form a clear depiction of how the children and adolescents perceive and express themselves

about authorities like the SSP or the police. The fieldworkers also uncovered a pronounced conflictual behaviour *between* the more or less defined youth groupings on the site – often with *Thugz* being the most well defined social group with its complex set of membership criteria, as a main part of such conflicts. Bezim, the *Thugz*-frontman, and the non-member, but nevertheless *Thugz*-supporter, Roman, convey thorough social analysis on the topic during an interview. More on that later.

5 *Thugz* – codes and values

Thugz is an example of a group with distinctive boundaries, simple but somewhat strict codes of conduct and uniform values; as an example all the members has to put in *Thugz* as their last name on their Facebook-profiles. On a question on how to become a member, Bezim answers:

“You have to be gangster. A gangster is someone who’s not a faggot. A faggot is someone who doesn’t have the balls to beat somebody up. You’re also a faggot if you just want the help of the group, in order to beat somebody else up... You can also become a member if you’re willing to make money for us.”

The term *gangster* connotes an overall aggressive and confronting behavioural style, and may resonance in the minds of readers with a slight knowledge of ethnic sub-cultural and underground communities in the US. A similar point comes from Kirsten Hviid’s (2007) analysis of a marginalised ethnic minority group developing a so-called *black, expressive form of masculinity*, involving criminal actions, violence and acts of revenge in the hunt for respect and recognition. It seems natural for the young boys in *Thugz* to internalize similar cultural discourses and performativity and in that sense add ideas and phenomena from the afro-american youth culture to their own cultural identity and make them their own. For example, the group takes its name *Thugz* from the support group of a famous afro-american rap-artist. According to Bezim, they found inspiration in the rapper and therefore wanted the same name. In his discussion of the expressive masculine performance that young boys take on from their hip-hop icons, the Danish researcher in youth culture Sune Qvortrup Jensen (2007) argues that these forms of masculine performances function as extra-sub-cultural capital and even a more fundamental youth-cultural capital. These forms of capital allow the group members to obtain recognition within the group, but also attract attention from young people outside the group.

“Many young people, among them girls, will immediately recognize and decode the dangerousness, coolness and sexiness, that the young boys orchestrate” (Jensen 2007, p. 289 – our translation)

Playing out the roles of pronounced masculine behavior, the *Thugz*-members evidently attract attention from other groupings and young people more loosely affiliated around the skater facility. Among them young women from all over town, who seem drawn by the clear and uncompromising behavior and attitude of the young men. A distinct attitude toward sexualization of the young women is also present in the everyday verbal exchanges of the young men, seemingly acting as an underlying narrative imperative among them. Taking on conflicts in a way that connotes stereotypical constructions of gender roles, seems to be part of the underlying strategies when the *Thugz*-members act on and battle out their masculinity.

The group consists of roughly 20 members, all of them being of an ethnic minority heritage. According to Bezim, they are all “wogs”² [in Danish: “perkere”]. White people are not welcome in the group. Exceptions can be made though: “*We have a few white potatoes in the group – I call ‘em plastic wogs, because they want to be wogs, but actually they are just Danes*”. According to Bezim the so-called *plastic wogs* are: “*Danes who want to be wogs. You know... They say “Wallah!”*, but it just sounds wrong. With an “a” like in “apple”. That’s not right!”

When confronted with the question on what they *do* as a group the answer is: “*We smoke cigarettes, drink tea, smoke water pipe, and hang out.*” One of the more distinctive facts about the group is that it consists of children and youngsters from two distinct ghetto-like neighbourhoods in Lomby only. In that sense, the group shares characteristics with and can be understood in the vein of many research findings on conflictual behaviour among urban youth. Members identify with their own “hood”, and distance themselves from members of opposing communities and quarters (Bengtsson 2012; Harding 2010; Jensen/Pedersen 2012; Venkatesh 2008). Bezim reveals an important feature of the group’s code of conduct, activated when a member is in trouble. “*Just one call, and they’ll be there instantly!*”, he proudly explains, his facial expression clearly illustrating, that this is crucial to the group, and something all members benefit from.

6 Thugz vs. the western town kids – tough reality or mere narrative?

As both an analytical and empirical counter-equivalent to *Thugz*, there is a more informal and less-defined group of individuals present at the city’s public urban spaces. For the most part, this group consists of a fairly confused mass of impoverished and vulnerable boys and girls who all, with a few exceptions, originate from the western part of town. In the analysis, this less-defined group might come off more united and outlined than it actually is, meaning that the group might be more of an analytical construction than an empirical finding. With that being said, a slight notion of *conflict* between the two groupings could be hinted on an analytical note. The conflict is rooted in the fact that the different groups come from and used to hang out around different geographical areas around town. Now, encountering each other at the shared facilities in the inner city centre, tensions are lurking. One of the key aspects in defining the western-town kids as a certain group is the fact that they often meet at *SV* - an older and quite dilapidated skater-park in the western part of town. According to Adam, a 16-year old, *SV* is where the group regularly meet: “*On a typical night we’re around ten to twenty people here... It varies from day to day. It’s often set up in our Facebook-group: “Hi, are you at SV tonight...?”*” Apart from this less-defined group, ranging from around 12-18 years of age, other groupings meet up around *SV*. Among these, a group of young men in their early twenties, with more shady agendas than just hanging out. According to the SSP, this group is generally engaged in criminal behaviour, selling drugs and the like. Also a smaller group of young adults arrive at *SV* in their older, but rather *pimped out* cars, blasting loud aggressive music, with some of them openly mixing tobacco and weed for joints in the backseat of their cars. These groups seem to co-exist at *SV* as long as they keep a distance to each other. As Martin, an informant, states: “*All that happens at SV is weed, weed, weed*”. In general, a conflict be-

tween *Thugz* and the western-town kids seems to exist more on a narrative note, than on an actual confrontational one. The fieldworkers experienced a lot of talk about a turf war – a seemingly quite constructed dispute between the groups belonging to different neighbourhoods. They never, however, experienced any actual confrontations between the groups. If they were ever rooted in reality, at least they seem to be something belonging to the past. Roman explains:

“When I was younger I thought: “The western part of town... They must die!... The ghettos [where Roman lives] are all right... And the area around the train station kind of belongs to the ghettos.”... It was like that. It was the ghettos against the western part of town... All the time!”

Apparently, the analytic key point of *conflict* between *Thugz* and the western town kids seems to revolve around a more mentally constructed form of *sought after* social segregations and mental divisions than actual, overt confrontations between the groupings. In uncovering such seemingly narrative constructions behind the empirical notions on conflict, the fieldworkers confront *Bezim* and *Roman* in an interview:

Interviewer: “You said you were to attend another school?”

Bezim: “Yeah... another school... I hope I’ll learn something there. I know some of the people there... People from the western part of town.”

Interviewer: “Actually some of your...”

Bezim: “No! They’re just acquaintances... It’s not people I hang out with or anything like that... But not everyone is an enemy either...”

Roman: “Sometimes vi hang out with some of the people from the western part of town. Actually, I don’t know if it’s much different, what’s going on at SV. Maybe it’s the same... But I don’t want to go there.”

Bezim: “Yeah, sometimes they come to us.”

Roman: “... and then we’re nice to them”

Bezim: “Yeah, you have to be!”

Following this empirical extract, the analytical concept of conflict takes on a rather ambiguous character. On which levels do the notions of conflict actually exist? *Bezim* and *Roman* make a rather serious effort in distancing themselves from other groupings, as we saw earlier. In addition, suddenly the western-town kids seem quite all right to them. “...not everyone is an enemy either”, *Bezim* states. Apparently, the figurative conflicts function as a social divider and as a way of creating the group’s and its member’s self-identity (*Jenkins* 1994, 1997, 2000) and sustaining the social division and cultural boundaries between the social groupings. Also the turf war and the territorialized narrative of belonging to different hoods seem to echo from the past, with a more mutual understanding and acceptance between the groupings these days.

7 Compromising the skaters' reputation

Another group at the inner city skating facility, indeed rather organized and homogeneous, is the skaters. In their expensive skater clothes equipped with cigarettes, skateboards and quite often alcoholic beverages, they enjoy each other's company while practicing and showing each other respect and recognition. They share different linguistic and behavioural codes than those of Thugz, using many words and phrases related to the skating milieu, that the researchers, and seemingly the other groups at the site as well, do not really comprehend. Except for a few informants, Roman being the most obvious example, members of the skater group and Thugz do not intertwine that much. The boundaries between the two groups are pretty stable, and except for ethnical heritage (the skaters primarily constituted by Danes, or "white-ish" coloured members), age constitutes a significant difference between the two groups. The skaters are older, some of them actually adults in their twenties. This age span seemingly matters in relation to the conflicting encounters between the two groups. The skaters find Thugz to be somehow immature and generally disruptive or destructive of the place. In general, the skaters, with just a few predictable objections, are quite satisfied with having received the facility and the provided opportunity to practice what they consider their sport in the urban environment, without having to fear the authorities and the police chasing them off the streets. However, Thugz complicate and threaten this joyous safe haven. According to the skaters, Thugz, with their aggressive body language, fighting and hunting down rivals at the skater facility and its adjacent sites, jeopardize the goodwill that the skaters and the site in general enjoy from ordinary citizens and the Municipality in Lomby.

These conflicts affect everyday life at the facility, with the skaters also complaining that Thugz are indifferent to the site and its qualities. Spitting, smashing bottles and throwing garbage are everyday examples of this disregard and neglect. Nevertheless, the conflicts also have a broader impact on the mindsets and concerns of the skaters. With the Thugz compromising the skaters' (and the facility's) reputation and recognition in the city, the skaters' worries about their future opportunities to practice their lifestyle on legitimate sites in the city seemingly gets extra nourishment.

All this aside, paradoxically, there is also a sense of mutual understanding. In informal talks during the field observations, the skaters unfold that earlier in their lives, they themselves were the ones committed, more or less, to the lifestyle of Thugz and other similar groups in the urban environment in Lomby. Past experiences of petty crime, turmoil in the streets and contact with guards and the police are common among quite a few of the skaters. Perhaps because of this joint basis of experience and familiarity, they do not just complain about their younger fellow citizens, but often provide comfort and assistance, when members of Thugz or others need a helping hand or a moral imperative:

"Really, I would love to receive an educational addition on my salary account for all the times I've watched out and cared for some of Lomby's disadvantaged children!" (Skater, 26 years)

Joking about the salary is witty and smart, but apparently, the joke expresses a deeper truth about the facility and many of its young users. They do live in separate groups and they do define antagonistic values and practice opposing codes of conduct. However, they also care for one another – the older often looking after the younger in this space cleansed of teachers, educators and parents. In that sense, unstructured socialization might not al-

ways be that unstructured. Patterns and structures of conflict and those of comfort and care intertwine and form the daily routines that shape the cultural life of these children and young people.

Another interesting thing about the age difference between the groups is the intertwining of some informants: When visiting the site the field researchers often encountered Roman hanging out with the skaters – practicing, smoking and having fun. But every now and then he would be back with Bezim and the Thugz, enjoying their company – often at a considerable distance to the skaters. In an interview, Roman explains that he used to be a member of Thugz – even being their leader and thus defining the rules and the members of the group. Now having surpassed the age of 15, which in Denmark is the age of criminal responsibility, he slowed down, passed on the baton and handed over leadership to Bezim. He claims to be still supportive of the group, but nowadays more in a mental manner. The point is that some of these children and adolescents (Roman and Bezim being obvious examples) are quite aware of the regulatory framework related to their situation as urban youth, practicing their unstructured social life without the continuous surveillance by adults. In Roman's case, this means spending more and more time with the skaters, using the site for its intended purposes and leading a generally more slowed down pace in life.

8 Confrontations with the police

Towards the established and official authorities, Thugz' conflictual behaviour takes on a much more direct and up-front form. The police do not seem to rank very high in the minds of the Thugz members. The fieldworkers noticed this early, when perceiving the informants' scepticism towards them and the overall distinct tension around their mere presence on the site. Among Thugz members who, due to their confrontational attitudes and incipient attempts to become juvenile delinquents, face legal issues from time to time, there seem to exist different tales, some seemingly a sort of urban legends of confrontations, with the long arm of the law:

Interviewer: "Please tell me, what you told me yesterday about the Police."

Roman: "Oh... Do you remember the guy who got beaten up by the Police?"

Bezim: "Yeah Ahmad... police violence!... I can show you the video, it's on Youtube."

Roman: "It's kinda like... When you're older police violence can be a part of it. And it's brutal... almost like being tortured by them."

Interviewer: "You told me something about the forest?"

Roman: "Yeah, they take people out to the woods and beat them up out there, if they get the chance... once I was pretty close ... But then I told them everything... But that's stuff I shouldn't be talking about."

Bezim: "If I had the chance... If the Police didn't frisk you, when they arrest you, I'd keep a knife on me... 'cause if they drag you to the woods, they'll leave you unconscious out there. Then you don't know what to do... It's like that with the Police... It's insane."

What becomes clear in these phrases is that the relatively brutal tales – mere fiction or bloody reality – function as clear dividers between Thugz and the law enforcers and the overall established order of society. The evident disgust towards what seems to be the young men's interpretation of the methods of the Police forms a general resistance in them. On a general note, the apparent confusion with and fear of the police, that Bezim and Roman expresses explicitly and implicitly throughout the interview, is apparently shared by many of the groupings on the urban sites, such as the skaters and the western town kids. A main component in youth cultural theory concerns how subcultural youth groupings present themselves through different styles in order to embody and express the group's self-consciousness (*Scott Sørensen 2007*). One of the key arguments is that the style in which the young choose to present themselves among other things refers to their often anti-authoritarian behaviour towards parents, teachers and the Police (*ibid.*). The constant, but sometimes underlying conflict between Thugz and the Police is, in this way part of the intragroup-self-consciousness, which over time becomes intra-group identity. A group member's overall approach to and general perception of the law and its enforcers determines his affiliation with the group. A disobedient attitude and illegitimate positioning is exchangeable for symbolic value, power and influence (*Bourdieu/Wacquant 1996*), and ensure the membership of the group. Within Thugz a certain strategic approach towards the Police is activated when needed. Knowing and acting loyal towards this distinctive code of ethics is in a number of ways crucial to the members of the group:

Bezim: “We always agree on the same story, when were in the interrogation room. As soon as the meeting is set up we know all about it... And it's not the Police who tell us. We learn it from someone who's heard something...”

Roman: “...Or if we're at the skating site and the Police shows up... We quickly agree on a story and make sure that everybody else is keeping tight... For example if we just pinched something from the mall...”

Bezim: “In Thugz everybody has the same story to tell!”

Mutual trust is part of the group's internal ethics and is crucial to the individual group members. A glaring example of this is when one of the boys is to be interrogated by the police. In such precarious and sensitive situations, the common group interests take precedence over individual intentions and problems. But what happens if this conjoint dependency is broken?

Interviewer: “But doesn't this loyalty get broken sometimes?”

Roman: “Yeah... it does... Sometimes if the whole group has fucked up, someone will initially say something... Then, you know... That person... He's done for good...”

Bezim: “Yeah he's done for good!... It's like that in Thugz. Hakim and Jameel are out! They both... like... stabbed us in the back!”

Breaking the symbolic code of ethics forced Bezim to exclude the two former Thugz-members Hakim and Jameel from the group. Their snitching showed Bezim that they could no longer be trusted. On another note Bezim and Roman talks about being *bros* or *brothers* – a rhetoric term most likely inspired by the black subcultural communities of North America. Being *bros* means that Bezim and Roman has formed a special bond and share a special creed, being loyal towards each other at any time as the main ethical prin-

ciple. Being *brothers* shares some of the same values as being a family (Connor 2007), with loyalty and mutual commitment being the crucial and important basis of the day-to-day relationships. Another example of breaking the bond of the *brothers* was when Casper, a white 16-year old Thugz supporter tried to catch a date with Bezim's ex-girlfriend:

"The whole ghetto was here when we found out! He fled on his scooter, when he saw us! We were THIS close to kicking him off! Fucking faggot! I'll beat the shit out him. We never go after each other's ex-girlfriends! Never... You just don't..."

This example underlines how much the complex and rather unspoken code of ethics and conduct mean to the members. Being *brothers* means that anytime and anywhere a group member is in need a flock of ghetto-boys show up to honour the code. This demonstrates how much belonging to the brotherhood of Thugz means for the mutual understanding of group identity.

9 Attitudes towards the SSP – the "Social Snitch Police"

As mentioned in the introductory passage of the article the municipality is concerned with issues of crime prevention and social education – and of course, the area around the skater park is in the spotlight. Struggling to combat juvenile delinquency and get young people to care for their schooling and internalize more civilized and morally acceptable norms of behaviour (Elias 1994), the social workers of the SSP observe, mingle and socialize at the facility. Discussions with the social workers during our observations clearly depict some of the somehow hidden agendas, related to their role at the urban site. Paul, a SSP-social worker, relatively new to the job, clarifies that his main motivation with the young people is to get them off the streets and have them enrol in educational leisure clubs instead. In that perspective, seemingly some groups of adolescents are more entitled to use the skater facility, whereas groups that confront, interpret (Corsaro 2000) and exploit the facility in other ways than the municipality intended, like Bezim and his comrades in Thugz, are taken as less authorized users.

Therefore, obviously, confrontations between the SSP and Thugz are common. The meaning of the boys using the nickname the Social Snitch Police is apparent and blatant, but the underlying rationale is seemingly equally as important; the Thugz do not trust the SSP – at least not all of their representatives, and they find their agendas, initiatives and imperatives laughable and unusable.

A good example of this originates from an afternoon at the facility, when Thugz and some other groups of adolescents talk about a forthcoming party, arranged by some social workers affiliated with the SSP. "The police will be there, checking your pockets and no drugs and alcoholic beverages are allowed – what a funny partyyyyyy!" Roman cries out ridiculing the whole idea of the festivity, and the authorities (among them the SSP) involved. Don't go there! seems to sum up the groups attitude towards the arrangement quite well, and regardless of the fact, that some of them might actually attend, the situation illustrates some of the more obvious antagonisms between Thugz and the societal system.

With that said, it is also important to emphasize, that the Thugz' attitudes towards the SSP is in fact quite ambivalent. Not all their representatives are stigmatized as informers or futile party organizers. Laureen, now a social worker at the SSP, has been engaged in social work in Lomby in half a lifetime. Therefore she has known several of Thugz'

members since they were quite small and went to kindergarten. Laureens' social engagement in the city and many years of commitment and interest in the boys' lives lead to respect and a sense of trust that Bezim, Roman and many others benefit from in different contexts. Fragile as they also are, they appreciate Laureen's assistance if they have to visit a new school or need help to find a job.

10 Summing up and addressing one final question: what about school?

As illustrated in this article Thugz has a very confrontational behaviour towards the various groupings that claim the space around the skater facility in the city centre of Lomby. This applies to authorities like the SSP and the police, but also the other groups of children and young people that occupy and use the facility on a daily basis. Finally, we will shed light on a surprising side of Thugz' mental approach by looking at their attitude toward another authority, which affect their daily lives and future opportunities: the school. Although the school and its representatives are not present at the skater facility, educational issues appear present in Bezim and Romans reflections. And quite surprisingly, the confrontational attitude that we have seen them practice and activate throughout the articles' analysis, do not characterize their approach to school. They believe in the idea of education and basically find that in order to lead a decent life, you need to do your best and be successful in school. In that sense, Bezim and Roman embody a much more conventional and friendly understanding and acceptance of the school system, than we experienced from the lads in *Paul Willis'* classic work *Learning to labour* (1977). In this still inspiring book the rebellious working class boys personified a so-called counter-school culture, in opposition to the ear' oles' commitment to academic virtues and respectful attitude to teacher authority. Other scholars also demonstrate and accentuate that groupings of marginalized youth develop counterculture activity (*Gilliam 2007*) and often cherish opposing capitals, than those forms of cultural capital (*Bourdieu 2004; Bourdieu/Passeron 2006*), we usually associate with academic virtues and success in school. Be it through Hip Hop (*Hviid 2007; Jensen 2007; Sernhede 2007*), bodily and masculine capital (*Prieur 1999*), gang-like collectives and behaviour (*Bengtsson 2012; Jensen/Pedersen 2012; Rasmussen 2012*), street capital (*Sandberg/Pedersen 2006*), street habitus (*Fraser 2013*) or other forms of subcultural capital (*Jensen 2006*), they all express variations on a counterpart to school civility. Such opposition towards school is seemingly not a part of Bezims' and Romans' joint ethical dogmatics. On the contrary, Bezim and Roman explain that they have seen a lot of wogs facing social decline, and therefore they persistently insist that they've learned from former Thugz members' bitter experiences. In continuation of such insights Bezim states:

“You're much more of a gangster, if you cause trouble during leisure time and get your act together in school. At least, that's what I've learned!”

In that sense, Bezim and Roman come off fairly civilized (*Elias 1994; Gilliam/Gulløv 2012*) when reflecting on school, but whether these mental settings will have more than imaginary impact on their lives, this study really can't say anything about. Only future studies of the territorial epicenter in Lomby and perhaps years of observations of the prominent Thugz figures could reveal such interesting insights.

On an overall note, these concluding analysis on school attitude suggest, that the young boys are capable of navigating through a set of diverse cultural settings in their everyday lives, tweaking their identity, attitude and behaviour in a way that fits their given contexts. As illustrated above, several other studies on marginalized youth behaviour toward school have shown a far more distinct form of pronounced counterculture mentality. In that sense, our analysis of the young boys' attitude toward school brings something new to the table of youth culture studies. In future work and in forthcoming articles we wish to elaborate on this finding. Until then, let us summarize the Thuqz philosophy of life through Romans concluding phrasing:

"Just enjoy your life! ...take it easy, go to school, smoke a cigarette and fuck your girlfriend!"

Notes

- 1 Of ethical consideration, the city name and all informants' names have been anonymized.
- 2 { /wäg/ (n.) offensive slang. 1925-30, from 'Golliwogg': a 19th century blackface doll; or alternately, an acronym of '(W)orthy (O)riental (G)entleman' }.
British English: 1. *racist* a black African or dark-skinned South Asian (usually Indian or Pakistani) 2. *Anglocentric* a non-Briton or non-Englishman: "The wogs start at Calais" (across the English Channel in France) -- British proverb.
Australian English: 1. a non-Anglo-Celtic European, esp. from Southern or Eastern Europe (e.g. Greek, Italian, Balkan, Slavic, etc.) 2. an Asian, esp. a West Asian (e.g. Lebanese, Turkish, Armenian, Iranian, etc.), but now also inclusive of South Asians and Pacific Islanders (<http://www.urbandictionary.com>).

References

- Bengtsson, T.T. (2012): "Gangster – en ungdomssubkultur". In: *Jacobsen, M.H.* (red.): Skyggelandet. Ungdomskultur, kriminalitetskultur og bandekultur i dansk belysning. – Odense.
- Bourdieu, P. (1999): "Site Effects". In: *Bourdieu, P.* et al. (red.): The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society. – Polity Press, pp. 123-130.
- Bourdieu, P. (2004): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste.* – London.
- Bourdieu, P./Chamboredon, J.-C./Passeron, J.-C. (1991): *The Craft of Sociology.* – Berlin.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet.* – København.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J.D. (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler.* – København.
- Börjesson, M. (2009): "Om kunsten at konstruere sociale grupper". In: *Hammerslev, O./Hansen, J.A./Willig, I.* (red.): *Refleksiv sociologi i praksis.* – København, pp. 101-120.
- Childress, H. (2004): "Teenagers, Territory and the appropriation of space". *Childhood*, 11, 2, pp. 195-205.
- Connor, J. (2007): *The sociology of loyalty.* – New York.
- Corsaro, W. A. (2002): *Barndommens sociologi.* – København.
- Crouch, D. (1994): "Territorier, steder og kulturel identitet". In: *Tonboe, J.* (red.): *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver.* – Odense, pp 59-79.
- Elias, N. (1994): *The Civilizing Process.* – Oxford.
- Fotel, T. (2007): "Er boligområderne i børnehøjde? – om mobiliteter, forbindelser og (udendørs) liv". *Dansk Sociologi*, 4, 18, pp. 92-97.
- Fraser, A. (2013): "Street habitus: gangs, territorialism and social change in Glasgow". *Journal of Youth Studies*, 16, 8, pp. 970-985.
- Gilliam, L. (2007): "Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetslever". *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 4, pp. 60-69.
- Gilliam, L./Gulløv, E. (red.) (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse.* – Aarhus.

- Goffman, E. (1961): *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. – New York.
- Gravesen, D. T. (2013): "Unges kultur fra sted til sted". *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*, 17, pp. 62-71.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (2007): *Ethnography: Principles in practice* (3. udg.). – London.
- Harding, D. J. (2010): *Living the Drama: Community, Conflict, and Culture among Inner-City Boys*. – Chicago.
- Hviid, K. (2007): "No life" – om gadelivsstil, territorialitet og maskulinitet blandt unge mænd i et forstads kvarter. – SPIRIT PhD Series. Thesis no. 9. SPIRIT & Department of History, International and Social Studies, Aalborg University.
- Ilan, J. (2015): *Understanding Street Culture. Poverty, Crime, Youth and Cool*. – London.
- Irving, J. S. (2007): *Fifty Key Sociologists: the formative theorists*. – London.
- Jenkins, R. (1994): "Rethinking ethnicity: identity, categorization and power". *Ethnic and Racial Studies*, 17, 2, pp. 197-223.
- Jenkins, R. (1997): *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. – London.
- Jenkins, R. (2000): "Categorization, Identity, Social Process and Epistemology". *Current Sociology*, 48, 3, pp. 7-25.
- Jensen, S. Q. (2006): "Rethinking subcultural capital". *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 14, 3, pp. 257-276.
- Jensen, S. Q. (2007): *Fremmed, fræk og farlig. Unge mænd og etnisk/racial andenhed – mellem modstand og stilisering*. – SPIRIT PhD Series. Thesis no. 13. SPIRIT – Doctoral Programme. Aalborg University. Denmark.
- Jensen, S. Q./Pedersen, M. L. (2012): "This is a gang – and I'm in it! – om bandebegreber, definitioner, debater og sociale kategorier". In: *Jacobsen, M. H. (red.): Skyggelandet. Ungdomskultur, kriminalitetskultur og bandekultur i dansk belysning*. – Odense. pp. 39-62.
- MacDonald, R./Shildrick, T. (2007): "Street Corner Society: Leisure Careers, Youth (Sub)culture and Social Exclusion". *Leisure Studies*, 26, 3, pp. 339-355.
- Pickering, J./Kintrea, K./Bannister, J. (2012): "Invisible Walls and Visible Youth: Territoriality among Young People in British Cities". *Urban Studies*, 49, 5, pp. 945-960.
- Prieur, A. (1999): "Maskulinitet, kriminalitet & etnicitet : variationen indadtil i en kultur kan være større end variationen mellem kulturer". *Social kritik*, 11, 65/66, pp.32-43.
- Prieur, A. (2002): *Objektivering og refleksivitet*. In: *Jacobsen, M. H./Kristiansen, S./Prieur, A. (red.): Liv, fortælling, tekst – Strejftog i kvalitativ sociologi*. – Aalborg. pp. 109-135.
- Rasmussen, K. (2004): *Børnene i kvarteret – kvarteret i børnene*. – Roskilde.
- Rasmussen, L. (2012): "Identitet og fællesskab i kriminelle gruppedannelser". In: *Jacobsen, M. H. (red.): Skyggelandet. Ungdomskultur, kriminalitetskultur og bandekultur i dansk belysning*. – Odense. pp. 179-200.
- Sandberg/Pedersen (2006): *Gatekapital*. – Oslo.
- Schultz, E. A./Lavenda, R. H. (2009): *Cultural anthropology – a perspective on the human condition*. – New York.
- Scott Sørensen, A. (2007): *Cultural studies – En skitse til en traditionshistorie*. – Odense.
- Sernhede, O. (2007): "Microphone Prophets and Schooling outside School". In: *Carlson, M./Rabo, A./Gök, F. (red.): Education in Multicultural Societies*. – London. pp. 229-245.
- Subberwal, R. (2009): *Dictionary of sociology*. – New Delhi.
- Tonboe, J. (1994a): *Territorialitet – indledning og sammenfatning*. In: *Tonboe, J. (red.): Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. – Odense.
- Tonboe, J. (1994b): *Territorialitet og planlægning*. In: *Tonboe, J. (red.): Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. – Odense.
- Venkatesh, S. (2008): *Gang leader for a day. A Rouge Sociologist Crosses the Line*. – London.
- Willis, P. (1977): *Learning to labour*. – New York.
- Zahavi, D./Overgaard, S. (2014): "Fænomenologisk sociologi – hverdagslivets subjekt". In: *Jacobsen, M. H./Kristiansen, S. (red.): Hverdagslivet – sociologier om det upåagtede*. – København. pp. 169-198.

Bilder des Widerstands – Räume der Anpassung?

Informelle Bildung Jugendlicher zwischen Ästhetik und Opposition

Ina Herrmann

Zusammenfassung

Die Bedeutung schulischen Vandalismus wird im Rahmen dieses Beitrags als Ausdruck informeller Lern-/Bildungsprozesse und somit jenseits kriminalistischer oder genuin politischer Lesarten fokussiert. Die Analysen kontrastierender Graffiti verdeutlichen, dass jugendliche Schüler*innen den sie umgebenden und sie beeinflussenden – somit wirkmächtigen – Raum ihrerseits interaktionsräumlich modifizieren und in Besitz nehmen. Die jugendkulturellen Artefakte, die dabei entstehen, lassen sich als Ausdruck lebenspraktischer Autonomie interpretieren. Strukturell handelt es sich bei diesen „Raumspuren“ um Inbesitznahmen, die innerhalb und außerhalb der formalen Bildungsinstitution Schule ihren Platz finden und die zugrunde liegende Schulkultur und -struktur reflexiv aufgreifen und kommentieren. Im Ergebnis finden wir schüler*innenkulturelle Adaptionen jugendkultureller Artefakte und Ausdrucksformen.

Schlagworte: Informelles Lernen, Jugendkultur, Schule, Bildrekonstruktives Verfahren (Ikonik), Raum

*Images of Resistance – Spaces of Adaption?
Informal Youth Education between Aesthetics and Opposition*

Abstract

In this article, the meaning of school vandalism is understood as an expression of informal processes of education and learning rather than as political statement or as criminal act. The analysis of contrasting graffiti shows: School spaces are modified and occupied by students and – vice versa – students are affected by school spaces as well. From a structural perspective these ‘left traces’ such as graffiti and doodles – found within formal education institutions – can be described as an expression of autonomy. Youth cultural artifacts and forms of expression are results of a critical commenting on schools’ culture and their inner structure. As a result we find student cultural adaptations of youth cultural artifacts and their forms of expression.

Keywords: Informal education, Youth culture, School, Image reconstruction method (Ikonik), Space

1 Einleitung und Fragestellung: Raum als jugendkulturelle Referenz

Informellen Lern- und Bildungsprozessen wird seit einigen Jahren im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs bzw. ex negativo einer „vernachlässigten Dimension der Bildungsdebatte“ (*Rauschenbach/Düx/Sass* 2006) zunehmende Bedeutung hinsichtlich des Umgangs von Kindern und Jugendlichen mit pluralisierten Gesellschaftsanforderungen einerseits und Anforderungen an eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung andererseits (vgl. *Düx/Rauschenbach* 2010, S. 53f.) eingeräumt. Neben den lernenden resp. sich bildenden Subjekten geraten dabei zunehmend auch die jeweiligen Kontexte und Räume, in welche diese Prozesse eingelagert sind, in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Aufmerksamkeit (vgl. z.B. *Overwien* 2009). Urbane Räume (*Deinet* 2010), Familien (*Büchner/Krah* 2006) oder digitale Medien wie Skype und Facebook (vgl. *Rohs* 2013, S. 40), vornehmlich aber auch Peers und Cliques (vgl. z.B. *Pfaff* 2008, 2009; *Schröder* 2007) stellen dabei (Sozial-)Räume informellen Lernens Jugendlicher dar. Der vorliegende Beitrag fokussiert die Interdependenz aus informellem Lernen bzw. informeller Bildung¹, pädagogischen Raumordnungen und jugendkulturellen Ausdrucksformen am Beispiel des formalen pädagogischen Settings „Schule“. Hier wird zuvorderst einer Verhältnisssetzung von Schule und Jugendkultur Rechnung getragen, die gleichlautend bereits von *Gustav Wyneken* (1919) fokussiert und zugunsten der Jugend relationiert wurde: „[...] so muß sie [die Schule, IH] dem Wesen der Jugend [...] gerecht werden. Der Jugend überhaupt: d.h. sie soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist“ (ebd., S. 61).

In Abgrenzung zu einer genuin „sozialräumlichen Dimension“ (*Düx/Rauschenbach* 2010, S. 57) und einem damit verbundenen relationalen Raumverständnis (vgl. *Deinet* 2010; *Löw* 2001) sowie entgegen der Fokussierung auf Raummetaphern (vgl. *Kühn* 2005, S. 136ff.) wird hier eine Perspektive eingenommen, die den schulischen Raum als topographisch-materiale Bezugsgröße für subjektiv und/oder kollektiv handelnde Auseinandersetzungen mit diesem fokussiert. Raum entsteht somit auch – jedoch nicht ausschließlich – mittels menschlicher Interaktion (vgl. *Deinet* 2009). Die theoretische Interdependenz von (materielem) Raum und (handelnder/m) Akteur*in wird am Beispiel schulischen Vandalismus bzw. vandalistischer Praktiken empirisch fundiert. Die Bedeutung dieser „illegitimen“ Praktiken wird im Rahmen dieses Beitrags als Ausdruck informeller Bildungsprozesse und somit zunächst jenseits kriminalistischer oder genuin politischer Lesarten fokussiert (vgl. *Herrmann* 2014b, S. 10ff.): Die Analysen sichtbarer Raumpraktiken verdeutlichen zunächst in allgemeiner Weise, dass jugendliche Schüler*innen den sie umgebenden und beeinflussenden – somit wirkmächtigen – materialen Schulraum ihrerseits interaktionsräumlich erobern, modifizieren und entsprechend in Besitz nehmen (ebd., S. 54). Strukturell handelt es sich bei diesen „Raumspuren“ (ebd., S. 3) um Inbesitznahmen, die sich gleichsam innerhalb der formalen Bildungsinstitution Schule als auch außerhalb dieser im urbanen Raum wiederfinden, sodass thesenhaft von einer jugendkulturellen Kommentierung und Reflexion der zugrunde liegenden Schulkultur und -struktur ausgegangen wird. Folglich kann eine sowohl inhaltliche als auch methodische Überwindung genuin ästhetischer, politischer sowie kriminalistischer Perspektiven zugunsten eines erziehungswissenschaftlichen Fokus konstatiert werden, welcher sich hinsichtlich der Fra-

gen nach Ausdruck und Verortung informeller Lern- und Bildungsprozesse ausdifferenzieren lässt. Im Rahmen dieses Beitrags wird entsprechend auf eine Konnexion eben jener Disziplinen und Perspektiven abgehoben, die voranstehend benannt wurden: Informelles Lernen resp. informelle Lern- und Bildungsprozesse werden vor dem Hintergrund formaler Bildungsinstitutionen rekonstruiert und zu Ergebnissen sowie grundlegenden Annahmen der Jugendkulturforschung in Beziehung gesetzt. Leitend wird hierzu der Frage nachgegangen, in welchem Passungsverhältnis Jugend- und Schulkultur hinsichtlich differenter Lern- und Bildungsformate stehen. Mithilfe ikonischer, vermeintlich ästhetischer Ausdrucksgestalten (Graffiti) wird empirisch fundiert und methodisch kontrolliert auf eben jene Fragestellung eingegangen und Bildung in der Spannung von Anpassung und Opposition, von Ästhetik und Politik, von formal und informell, maßgeblich aber vor dem Hintergrund des Passungsverhältnisses jugend- und schüler*innenkultureller Aneignungsprozesse verortet.

2 Forschungsstand und Forschungsdesiderate: Das andere Lernen

Für die Rahmung des vorliegenden Beitrags sind insbesondere drei theoretisch-empirische Linien von besonderer Bedeutung, die es miteinander zu triangulieren gilt: 1) Forschungsarbeiten zum informellen Lernen Jugendlicher, 2) Ausführungen zur Wirkmächtigkeit materialer Räume sowie 3) Fokussierungen auf die sog. ästhetische Bildung und Erziehung. Auf alle drei Linien soll im Folgenden kursorisch Bezug genommen sowie relevante Forschungsergebnisse zugrunde gelegt werden:

- 1) Die Ausdifferenzierung formalen, non-formalen sowie informellen Lernens (vgl. z.B. *Düx/Rauschenbach* 2010; *Overwien* 2005, 2009, 2010) dient einer analytischen Zuordnungsmöglichkeit differenter Lernprozesse, -formate und -orte. So besteht weitestgehend Einigung in der definitorischen Darstellung der drei Varianten des Lernens: Unter formalem Lernen wird sämtliches, innerhalb der (Aus-)Bildungsinstitutionen stattfindendes Lernen gefasst, das strukturiert und zielgerichtet ist und mit einem Zertifikat manifest beglaubigt wird (vgl. *Overwien* 2009, S. 48). Non-formales Lernen bezieht sich hingegen auf all jenes Lernen, welches außerhalb der (Aus-)Bildungseinrichtungen stattfindet, nicht zertifiziert wird, jedoch gleichsam systematisch und zielgerichtet abläuft (ebd.). In Kontrast zu diesen beiden Lernformen werden unter dem Begriff des informellen Lernens all jene Prozesse erfasst, die zufällig, unstrukturiert und nicht notwendigerweise zielgerichtet in alltäglichen Lebensbereichen wie bspw. Familie, Verein, Arbeitsplatz, Freundes- und Bekanntenkreis stattfinden (ebd.). Von besonderem Interesse sind hier vor allem jene Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang von Jugend und informellem Lernen/informeller Bildung auseinandergesetzt haben. *Düx* und *Rauschenbach* (2010) fokussieren in ihren Arbeiten die verschiedenen Dimensionen informellen Lernens – Orte, Modalitäten und Inhalte der Bildung – im Jugendalter (ebd., S. 55ff.) und differenzieren diese anhand der vier Beispiele „Neue Medien/Computer/Internet, Familie, Engagement in Vereinen und die Gleichaltrigengruppe“ aus (ebd., S. 59). Besonders instruktiv sind hier die Ergebnisse hinsichtlich informellen Lernens in Gleichaltrigengruppen: Werden innerhalb dieser Gruppen „informelle Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Kompetenzen, Orientierungen und Haltungen“ geboten, „die für die aktuelle und zukünftige Lebens-

führung wichtig sind“, so werden gleichwertige Lernergebnisse im Rahmen von Schule „kaum oder nur zufällig marginal erworben“ (ebd., S. 66). Auch *Harring* (2007, 2010; *Harring/Burger* 2013) fokussiert Peerbeziehungen als Kontexte informeller Bildung im Jugendalter und betont unter Bezugnahme auf Studien des Deutschen Jugendinstituts die hohe Relevanz jener Bildungsprozesse, die „in außerschulischen Kontexten und Interaktionen statt[finden]“ (*Harring* 2007, S. 237). Im Fokus seiner Ausführungen steht das Freizeitverhalten Jugendlicher und damit einhergehend „die Entwicklung und [der] Erwerb sowohl von Sach- und Fachkompetenzen als auch von sozialen Kompetenzen“ (ebd., S. 238). Eine ähnliche Perspektive nimmt auch *Pfaff* (2008, 2009) mit Bezug zu *Dohmen* (2001) ein, indem sie vorschlägt, „das informelle Lernen über die Pädagogik hinaus zu denken und auf außerinstitutionelle Formen sozialer Interaktion zu beziehen“ (*Pfaff* 2009, S. 1). Empirisch fundiert werden hier drei „Facetten von Bildungsprozessen“ (ebd.) – Wertebildung, Wissensgenerierung und gesellschaftliche Verortung – in den Blick genommen. Alle bisherigen Forschungsarbeiten fokussieren somit informelle Lern- und Bildungsprozesse Jugendlicher in außerschulischen Settings, wobei zwei Leerstellen markiert werden können: Erstens das informelle Lernen Jugendlicher innerhalb von (pädagogischen) Institutionen und zweitens die Relevanz des jeweiligen Raums, die bisher zwar im Sinne eines Interaktions- und Sozialraums (vgl. *Kessl/Reutlinger* 2010; *Ruile* 2010) einbezogen wurde, hinsichtlich räumlicher Materialitäten jedoch weitestgehend unberücksichtigt blieb (vgl. *Döring* 2010).

- 2) Entgegen derjenigen Perspektiven, die „Raum als dritte[n] Erzieher“ (*Kemnitz* 2007, S. 6; *Schäfer/Schäfer* 2009, S. 235) – wie er bspw. auch im Rahmen reform- oder alternativpädagogischer Strömungen und Schulen definiert wird – oder als „eine relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (*Löw* 2001, S. 271; vgl. *Deinet* 2009) erfassen, findet hinsichtlich der Frage nach jugendkulturellen Einflüssen auf Lern- und Bildungsprozesse maßgeblich die strukturelle Wirkmächtigkeit des topographisch-materialen Raums Berücksichtigung. Grundlegend dient hier die theoretische Annahme einer „räumlichen Dialektik“ (*Hartle* 2006, S. 18; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 54) als Ausgangspunkt der Betrachtung von Akteur*in und Raum. So wird die Interdependenz oder „Interferenz“ (*Deleuze/Guattari* 1996, S. 258) und damit die durchdringende wechselseitige Bezugnahme von Raum und Interaktionsraum (vgl. *Böhme/Herrmann* 2011, S. 29) bzw. diejenige von Raum und Raumpraktik (vgl. *Herrmann* 2014a, S. 64; 2014b, S. 51ff.) vorausgesetzt, um akteur*innenseitige Handlungen räumlich interpretieren und beides aufeinander beziehen zu können. Hier werden Parallelen zu Praktiken der räumlichen Eroberung durch Jugendliche im urbanen Raum gezogen (vgl. z.B. *Willis* 2011), um Lern- und Bildungsprozesse an und in Institutionen mehrdimensional rekonstruieren zu können. Somit ergibt sich – neben einer jugendkulturellen und einer material-räumlichen – eine nachfolgend skizzierte dritte Fokussierung, die gemäß der herangezogenen Ausdrucksgestalten (Graffiti) im Sinne der ästhetischen Erziehung und Bildung zu theoretisieren ist.
- 3) Der Begriff der ästhetischen Erziehung² basiert auf den Ausführungen *Friedrich Schillers* (1795/2000), der in seinem Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ das Potential spielerischen und ästhetischen Handelns zur Verwirklichung des Menschseins ausweist.³ Die interaktive Auseinandersetzung mit der Welt stellt dabei eine zentrale Annahme eines Bildungsverständnisses dar, welches sich jenseits rein kognitiver Verständnisse institutioneller Bildungsformate findet und Kunst ganz all-

gemein im Sinne eines Erziehers fungieren lässt (vgl. *Reinwand-Weiss* 2012). *Liebau, Klepacki* und *Zirfas* (2009) führen hierzu aus: „Ästhetische Bildung bezeichnet also, zusammenfassend, die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (ebd., S. 104; vgl. *Zirfas/Klepacki* 2013, S. 9). Lernen als bildende Erfahrung stellt gleichsam das Credo der Pädagogik *Dewey*s (1980) dar, womit die Schnittstelle zwischen ästhetischer und informeller Bildung verdeutlicht werden kann. *Peez* (2012) greift das erkundende Kriterium ästhetischer Bildung auf und hält für schulisches Lernen fest: „Weil sich ästhetische Bildung durch das Merkmal des Erkundens einer selbst gewählten Thematik auszeichnet, liegt der Begriff der Ästhetischen Forschung nahe. Alles Material und jede Thematik kann genutzt werden, wenn sie für den einzelnen Schüler bedeutsam sind“ (ebd.). In diesem Verständnis bezeichnet ästhetische Bildung zunächst einmal etwas, das in schulisch-curricularen Vorgaben verankert und entsprechend als formales Lernen auszuweisen ist. Gleichzeitig legt das Kriterium der „selbst gewählten Thematik“ eine Form informellen Lernens nahe, sodass schulische ästhetische Bildung als „formalisiertes informelles Lernen“ zu bezeichnen wäre. Im Sinne eines weiterführenden Verständnisses ästhetisch-informeller Bildung Jugendlicher muss entsprechend eine Ausweitung des Konzepts vom Unterricht auf außerunterrichtliche Räume stattfinden.

Interessant ist in diesem Kontext nunmehr die Frage danach, wie innerhalb schulischer Lern- und Bildungssettings – über die curriculare Verankerung ästhetischer Bildung bspw. im Kunstunterricht hinaus – eben jener informelle Kompetenzerwerb Jugendlicher etabliert oder berücksichtigt und inwiefern der Kompetenzbegriff im Kontext vandalistischer Praktiken aufrechterhalten werden kann. Um die Ausdrucksgestalten hinsichtlich dieser Fragestellung fundiert interpretieren zu können, wird vorab die dazu notwendige Methode vorgestellt.

3 Methode: Bildrekonstruktives Verfahren nach *Imdahl*

In Anlehnung an die Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. z.B. *Böhme* 2004; *Oevermann* 2000, 2001a/b) wird hinsichtlich der zu analysierenden Ausdrucksgestalten ebenfalls eine latente resp. ikonische Sinn- bzw. Bedeutungsstruktur vorausgesetzt, die es zu rekonstruieren gilt. Jedoch unterliegt die Analyse der vorliegenden ikonischen Ausdrucksgestalten einer grundlegend anderen Rekonstruktionslogik als die Analyse textbasierter Protokolle. Das kann vor allem an zwei Kriterien festgemacht werden: 1. Handelt es sich bei Bildern oder Architekturen um nicht-sprachliche Ausdrücke von Lebenspraxis, die 2. in Form synchroner und nicht – wie Sprache und Texte – als diachrone⁴ Protokolle vorliegen. Hinsichtlich einer notwendigen Versprachlichung wird maßgeblich auf die Problematik der „Übersetzung“ (z.B. Bild → Sprache) verwiesen, mittels derer u.U. vollkommen divergente Bedeutungsstrukturen rekonstruiert würden (vgl. *Herrmann* 2014b, S. 69f.). Diese „differenten Grammatiken der Sinnstruktur“ (ebd., S. 69) wurden bereits von Vertretern der Kanadischen Schule (vgl. *Böhme* 2006, S. 100f.; *McLuhan* 1995) als „Medienspezifik des Sinns“ (*Herrmann* 2014b, S. 70) expliziert. Darüber hinaus handelt es sich bei ikonischen oder räumlichen Ausdrucksgestalten wie bspw. Bildern oder Archi-

tekturen um synchrone Formate (vgl. *Schmidtke* 2008, S. 2) und nicht – wie es bei sprachlichen Texten der Fall ist – um diachrone Protokolle von Lebenspraxis, wodurch das sequenzanalytische Verfahren der Objektiven Hermeneutik bzw. die „objektiv hermeneutisch verfahrenende Forschungspraxis [...] der Sequenzanalyse“ (*Oevermann* 2001a, S. 30) in die Kritik gerät. In Bezug auf ikonische, d.h. synchrone Ausdrucksgestalten muss nunmehr die Frage danach gestellt werden, inwiefern diese zu rekonstruieren sind, ohne eine Diachronisierung der Synchronizität vornehmen zu müssen (vgl. *Schmidtke* 2008, S. 2). Eine mögliche Alternative bietet hier die Ikonik, das bildrekonstruktive Verfahren des Kunstwissenschaftlers *Max Imdahl*, welches die Besonderheiten der Rekonstruktion ikonischer Sinnstrukturen berücksichtigt. Im Unterschied zu bildrekonstruktiven Methoden, die auf eine „symbolhafte Erzeugung von Emotionen (Ikonologie) oder de[n] Einbezug kulturhistorischer Gegebenheiten (Ikonografie)“ (*Herrmann* 2014b, S. 70) rekurrieren, zielt die Ikonik auf die ästhetische Präsenz und immanenten Relationen eines Bildes. Forschungspraktisch wird im Sinne der Ikonik in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst werden die *Bildinhalte* sachlich beschrieben, anschließend die *Bildkontur* formal analysiert. *Imdahl* (1996) ordnet diesen beiden Seiten des Bildsinns verschiedene Arten des Sehens zu und bezeichnet diese als „gegenständliches, wiedererkennendes Sehen und formales, sehendes Sehen“ (ebd., S. 99; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 72). Die ikonische Sinnstruktur erschließt sich, wenn sich beide Varianten des Sehens „ineinander vermitteln zur Anschauung einer höheren, die praktische Seherfahrung sowohl einschließenden als auch prinzipiell überbietenden Ordnung und Sinntotalität“ (*Imdahl* 1996, S. 92f.; *Böhme/Herrmann* 2011, S. 56). Die Rekonstruktion des formalen Bildsinns wird dabei wiederum mittels verschiedener Schritte vorgenommen (vgl. *Imdahl* 1996, S. 470ff.), die von *Imdahl* bezeichnet werden als

- 1) „planimetrische Komposition“ (ebd., S. 480), mittels derer die „vermessbaren Relationen zwischen den Bildelementen“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 57) erfasst werden,
- 2) „szenische Choreographie“ (*Imdahl* 1996, S. 480), welche die bildimmanenten Bewegungsrichtungen einholt sowie
- 3) „perspektivische Projektion“ (ebd.), im Rahmen derer die Relation zwischen dem Bild und dem jeweiligen Standpunkt seiner Betrachtung berücksichtigt wird.

Im Rahmen der planimetrischen Komposition werden „Feldliniensysteme“ (ebd., S. 43ff.) eingezeichnet, wobei „auf die Erschließung der Bedeutungen gezielt [wird], die sich in den Formen und Relationen der Bildelemente konstituieren“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 65). Derartige Feldlinien werden jedoch nicht „willkürlich eingetragen, vielmehr werden mit ihnen Richtungsanzeigen und Gliederungen expliziert, die in der statischen Bilddarstellung bereits enthalten sind. Damit werden Kompositionen sichtbar, die wie Grammatiken Spielräume für potenzielle (Seh-)Bewegungen eröffnen, aber auch schließen und so latent die Bedeutung des Bildes strukturieren“ (ebd.). Für den vorliegenden Beitrag sind vor allem die planimetrische Komposition und die perspektivische Projektion von Bedeutung: „Dabei werden bei der Rekonstruktion ikonischer Sinnstrukturen weder die Sichtweisen der schulischen Akteure [sic!] [auf vandalistische Praktiken, IH], noch [...] ihre Entstehungsgeschichte [...] berücksichtigt“ (*Böhme/Herrmann* 2011, S. 56). Obwohl eben jene Ausdifferenzierungen durchaus relevante Erkenntnisse liefern könnten, wird hier im Sinne der Fragestellung auf die adaptierende Inbesitznahme und Interpretation schulischer Räume abgehoben, welche sich anhand der sichtbaren Spuren und weniger im Sinne der Interpretation von bspw. Deutungsmustern zeigen.

Im Folgenden werden hierzu exemplarisch zwei Abbildungen dargestellt und rekonstruiert. Es handelt sich um die Fotografien der Vorder- und Rückseite eines (Neben-) Gebäudes, das Bestandteil der Gesamtarchitektur eines Gymnasiums im Ruhrgebiet ist. Die Vorderseite – diejenige, welche sowohl vom Schulhof als auch von vielen der Klassenräume eingesehen werden kann – des „Pavillons“ (zur ausführlicheren Rekonstruktion der Gebäudeart: s. *Herrmann* 2014b, S. 165ff.) wurde schulkulturell-legitim von einem zu diesem Zwecke engagierten Sprayer gestaltet, die abgewandte Rückseite hingegen jugend-/schüler*innenkulturell-illegitim „von unbekanntem Tätern“.⁵ Beide Ausdrucksge- stalten wurden aufgrund der differentiellen Gestaltungsvoraussetzungen vor dem Hintergrund der Verknüpfung ästhetischer, informeller und räumlicher Parameter jugendkultu- reller Raumpraktiken ausgewählt.

Rekonstruktion I: Im Dschungel der Erkenntnis

Auf der dem Schulhof zugewandten, somit vorderen Seite des Pavillons wird eine über- wiegend grüne Fläche mit diversen farblichen Akzentuierungen sichtbar, die strukturelle Ähnlichkeiten mit einem dichten Wald im Sinne des tropischen Regenwalds („Dschungel“) oder einem verwilderten Garten aufweist (s. Abb. 1).



Abb. 1: Vorderseite des Pavillons

Die beiden sich im Vordergrund befindenden Bäume dienen als interne Rahmung des Gesamtausdrucks, was nicht nur durch die vergrößerte Darstellung, sondern auch durch die Wuchsrichtung der Bäume verdeutlicht wird. Abgesehen von einem stilisierten Schmetterling sind weder Tiere noch Menschen abgebildet oder als solche erkennbar, sodass lediglich die beiden Architekturen – eine mittig angeordnete, an einen Maya-Tempel erin- nernde Pyramide sowie eine Holz- oder Blockhütte am äußeren rechten Rand des Bildes – Hinweise auf eine von Menschen vorgenommene Kulturation der Natur geben. Die kultu- rellen Objektivationen werden folglich in Form nicht alltäglicher oder urbaner Bauten re- präsentiert, die sich zudem in einer Umgebung befinden, die als unübersichtlich, ver-

schlungen oder sogar gefährlich ausgewiesen werden kann. So lassen die Größenverhältnisse resp. Dimensionen der natürlichen in Bezug zu den kulturellen Artefakten auf eine sowohl quantitative als auch qualitative Präferenz ersterer zu Ungunsten letzterer schließen. Metaphorisch schließen hier Ausdrücke wie „Dickicht“, „Gesetze des Dschungels“ oder „sich durch das Unterholz kämpfen“ an, zumal keine vorgefertigten oder bereits angelegten Wege erkennbar sind und folglich die Sichtbarmachung eines Ordnungsprinzips des Ungeordneten vorliegt. Die Wege müssen – will man zu einem der beiden Gebäude gelangen – erst unter Rückgriff auf entsprechende Werkzeuge oder Hilfsmittel gebahnt werden.

Mittels der im Zuge der „planimetrischen Komposition“ (Imdahl 1996, S. 480) eingezeichneten Feldlinien wird vor allem deutlich, dass nahezu die gesamte Fläche für die Darstellung des „Dschungels“ und nur ein verhältnismäßig kleiner Teil für die Abbildung des „Anderen“ – des Himmels – genutzt und zudem beidseitig über die rahmende schmale Fläche hinaus Farbe angebracht wurde (s. Abb. 2). Hier wird der Versuch deutlich, die topografische Grenze zu überwinden und in den umliegenden Raum ein- bzw. übergreifen zu wollen.



Abb. 2: Feldlinien (Vorderseite)

Darüber hinaus wird einerseits die Verhältnismäßigkeit von Land zu Horizont – im Sinne eines „vom Sein zum Werden“ –, andererseits der Versuch der Übertretung vorgegebener Strukturen deutlich. Relevant ist das Wilde, Grüne, Natürliche und dies ist somit auch Hauptbestandteil des Ausdrucks. Hingegen fungiert der Horizont im Sinne eines jenseitigen Unbestimmbaren, das zudem nur mittels Durch- oder Überquerung des wildwüchsigen und menschenleeren Raums erreicht werden kann.

Rekonstruktion II: Im Dschungel der Subkulturen

Auf der Rückseite des Gebäudes wird – in maximalem Kontrast zu der vorderseitigen Darstellung – ein kontingentes Bild sichtbar: Dargestellt sind differente, auf mehreren Ebenen zum Ausdruck gebrachte, ineinander verschlungene und sich überlagernde Sym-

bole, Kommentierungen und Schriftzeichen (s. Abb. 3). Hier kann eine interaktiv-dialogische Aneignung des schulischen Raums attestiert werden, wohingegen vorderseitig eine monologisch-direktive Maskierung vorliegt (s. Abb. 2).



Abb. 3: Rückseite des Pavillons

Die gleichsam subjektiv-individuellen sowie interaktiv-kollektiven Protokolle ergeben folglich ein zwar hochgradig heterogenes, in der Gesamtheit jedoch stimmiges Ganzes, das im absoluten Kontrast zu der Vorderseite kein gemeinsames Thema verhandelt, sich jedoch in Form formal „wildwüchsiger“ und sich indifferent neben- und aufeinander befindender Fragmente rhizomatisch ausdifferenziert. Die stilisierten, Fauna und Flora zitierenden Ausdrucksgestalten wie Bäume, Pilze, Palmen oder Insekten (vgl. Abb. 4 und 5) stellen eine interpretierte Zitation des vorderseitigen, stringenten (Regen-)Waldthemas dar und lassen sich entsprechend wie das Cover eines originalen Musikstücks auffassen.



Abb. 4: Baum (Vorderseite) und Bäume (Rückseite)

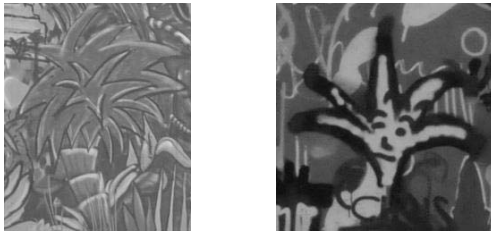


Abb. 5: Palme (Vorderseite) und Palme (Rückseite)

Am Beispiel der Palme wird deutlich, dass die jugendkulturelle Variante der Graffiti das fehlende Element des Originals auf der Vorderseite ausgemacht hat und in Form einer surrealen Interpretation einzuholen versucht: Das Gewächs verfügt über menschliche Züge, die in Form eines stilisierten Gesichts zum Ausdruck gebracht werden.

Die typografischen Elemente zeugen – wie die Gesamtkomposition als solche – von Kontingenz: Neben verschriftlichten, politischen Gruppenzugehörigkeits- oder Sympathiebekundungen („Antifa“) verweisen die (umgangs-)sprachlichen Ausdrücke „Yeah“ und „RULEZ“ auf Zustimmung, Freude oder Begeisterung seitens der Akteur*innen. Die bejahenden oder verifizierenden, jedoch gegenstandslosen Äußerungen können demnach entweder als Ergebnis einer sozialen, nicht manifestierten Interaktion oder als Antwort auf eine dem Raum immanente, positiv oder negativ zu beantwortende Frage interpretiert werden.

Neben den typografischen und botanischen Ausdrücken sind zudem Symbole wie das Logo einer Lifestyle-Marke für jugendliche Kleidung und Zählzeichen erkennbar (s. Abb. 6).



Abb. 6: Ausdrucksgestalt und Zählzeichen in Fünferbündelung

Letztere dienen dem Abzählen von Dingen oder Zeiteinheiten, um diese bspw. in eine mathematische Ordnung zu bringen oder Zeiten bis zu einem bestimmten, festgelegten Datum material zu verdeutlichen. Denkbar wäre hier die Abbildung der Tage bis zu einer Prüfung oder dem letzten Schultag, aber auch das Zählen der Schüler*innen, die sich während der Pause an diesem Ort versammelt haben. In Kontrast zu der vorderseitigen Gestaltung des Raums wird über alle Inhalte deutlich, dass es sich hier um eine komplexe Verschränkung typo- bzw. chirografischer Elemente mit ikonischen Elementen handelt. Die schüler*innenkulturelle Adaption jugendkultureller Ausdrücke erfolgt demnach auch schriftsprachlich und bezeugt somit einmal mehr das Primat der Schriftlichkeit, welches jedoch institutionell nicht derart fokussiert wurde.

Werden nun wiederum Feldlinien eingezeichnet, so wird deutlich, dass die Grafiken – im Gegensatz zu denjenigen der Vorderseite – lediglich etwa die untere Hälfte der gesamten Fläche bedecken (s. Abb. 7).



Abb. 7: Feldlinien (Rückseite)

Hier kann somit zunächst von einer jugendkulturellen Bearbeitung institutionell vorgegebener Muster gesprochen werden. Jedoch verweisen einige Differenzen auf die inhaltliche Abgrenzung von eben jener strukturellen Vorgabe: Wie die eingezeichneten Feldlinien verdeutlichen, wird die durch den materialen Raum vorstrukturierte „Leinwand“ nicht vollständig, sondern maximal hälftig modifizierend bearbeitet. Überdies wird die vorgegebene topografische Rahmung als solche akzeptiert und die sich links und rechts befindenden hellen Bereiche nicht ikonisch in Besitz genommen.

4 Ergebnisse: Die zwei Seiten der Bildung

Die anhand der Architektur ablesbaren differenten Ausdrucksgestalten stellen „die zwei Seiten der Bildung“ dar bzw. zeigen jeweils „die andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2004, zit. nach Düx/Rauschenbach 2010, S. 53). Hier kann gleichsam eine räumliche Manifestation der Codes Vermittlung/Aneignung attestiert werden: Die dem Schulhof sowie dem Hauptgebäude zugewandte Seite stellt ein stimmiges, institutionell legitimates und homogenes Ganzes dar, welches inhaltlich als „Heterotopie“ (Foucault 2005) – als Gegenraum des geordneten, strukturellen Schulraums – entworfen wird (vgl. Herrmann 2013a/b). Verdeutlicht wird die bereits bei Rousseau (1762/1998) und Herbart (1806/1959) vorgenommene Dichotomie von Naturraum und Kulturraum (vgl. Böhme/Herrmann 2011, S. 82ff.), welche hier jedoch im Sinne einer komplexen Einheit dargestellt wird. Nicht der eine Raum muss von dem anderen zum Zwecke des Schutzes der zu Erziehenden (Rousseau) oder der Gesellschaft (Herbart) distanziert und abgegrenzt werden, sondern beide stellen hier eine ikonische Einheit dar. Das oktroyierte, vermeint-

lich Schöne repräsentiert das formale Lernen im Sinne vermittelnder Praxis innerhalb pädagogischer Institutionen und fokussiert entsprechend vorgegebene Strukturen, die es zu adaptieren gilt. Der Raum wird insofern zweifach institutionell besetzt: Einerseits interaktionsräumlich im Sinne einer formalen und inhaltlichen Rahmung, innerhalb derer sich Schüler*innen im besten Fall ihre eigenen Wege suchen können und andererseits in Form einer materialen Besetzung des topografischen Raums, indem die Gestaltung desselben schulseitig vorgenommen wurde. Darüber hinaus ist von besonderem Interesse, dass die „schöne“ Auftragsarbeit sich an urbanen sub- und jugendkulturellen Darstellungsweisen orientiert (Graffiti) und der Schulraum im Sinne eines „Als-ob“-Raums (Herrmann 2014b, S. 213f.) in Besitz genommen wird. Dieser enthält den Schüler*innen zunächst – d.h. in Bezug auf potentielle Modifikationen des bereits besetzten Raums – jede Möglichkeit einer handelnden Auseinandersetzung vor.

Auf der Rückseite des Gebäudes kommt ein genuin rhizomatisches (vgl. *Deleuze/Guattari* 2005, S. 16) Gefüge zum Ausdruck: Alles existiert in allem, neben-, auf-, übereinander, ergibt zwar als Ganzes einen Sinn, lässt sich jedoch auch in seinen einzelnen Fragmenten, Ästen und Gestalten nachvollziehen. Das Rhizom kann als wurzelartiges System von Mannigfaltigkeiten oder Vielheiten beschrieben werden und weist verschiedene Merkmale oder Charakteristika auf (ebd., S. 16). „Konnexion“, „Heterogenität“, „Mannigfaltigkeit“, „asignifikante Brüche“ und „Kartographie“ (ebd., S. 16ff.) sind die als Prinzipien angeführten Schlagwörter zur definitorischen Beschreibung des Rhizoms und verweisen somit gleichermaßen auf die Differenzen zur Wurzel sowie zum Wurzelbüschel (ebd.). Während die Wurzel in der Logik von „dichotomen Verzweigungen“ (ebd., S. 14) aufgeht, bricht auch das „System von Wurzelbüscheln [...] in Wirklichkeit nicht mit dem Dualismus“ (ebd., S. 15) und lediglich das Rhizom verfügt über Eigenschaften eines in sich verflochtenen Systems von Vielheiten, das gerade nicht in jenen Dichotomien aufgeht. In maximalem Kontrast zu der institutionell gestalteten Seite der Vermittlung und dem zugrunde liegenden metaphysischen Differenzbegriff kann hier entsprechend auf einen rhizomatischen Differenzbegriff verwiesen werden, der das informelle Lernen als kommentierende Reproduktion und kritische Rezeption im Sinne subjektiver Aneignung ausweist.

Aus den Rekonstruktionen der differenten Ausdrucksgestalten geht deutlich die jugend- bzw. schüler*innenkulturelle Reproduktion schulisch-institutioneller Strukturen und Muster hervor, welche jedoch invers, d.h. als jeweiliges Negativ vorgenommen wird. Insofern zeigt sich eine sowohl inhaltliche als auch formale dialektisch ausgeprägte Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden pädagogischen Vorgaben, Werten und Normen, die jugendkulturell „illegitim“, d.h. ohne manifeste schulische Erlaubnis oder Aufforderung raumhandelnd zum Ausdruck gebracht werden. Zusammenfassend lassen sich die hier rekonstruierten Spuren im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem vermeintlich, d.h. vorgegebenen Schönen interpretieren und folglich als kritische Kommentierung vorstrukturierter Tatsachen – hier: schulkultureller Ausprägungen – auffassen. Somit können informelle Lern- und Bildungsprozesse zwar nach wie vor nicht gemessen, aber als visuelles Resultat – hier als akteur*innenseitige „Maskierungen des Raums“ (Herrmann 2014b, S. 215) – interpretiert und in Form jugendkultureller Bearbeitungen des schulischen Codes von Vermittlung und Aneignung bzw. als schüler*innenkulturelle Adaption jugendkultureller Artefakte rekonstruiert werden.

5 Diskussion: Raumpraktiken zwischen Autonomie und Reproduktion

Krüger/Grunert (2002) verweisen in einem eher kritischen Resümee darauf, dass „die subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens eher die Ausnahme ist und [...] die Schule für die Heranwachsenden vor allem als alltäglicher Jugendtreffpunkt einen zentralen, positiven Stellenwert hat“ (ebd., S. 499). Die Ergebnisse der hier dargestellten Analyse verweisen auf eben jenes Phänomen von „Schule als Jugendtreffpunkt“, lassen sich jedoch auch als Ausdruck „lebenspraktischer Autonomie“ (*Helsper* 2012, S. 58; vgl. *Herrmann* 2014b, S. 208f.) interpretieren: Im Rahmen sozialisatorischer Prozesse wird „über strukturelle Krisen der Individuation lebenspraktische Autonomie [...] generiert“ (*Helsper* 2012, S. 454). Bezogen auf den vorliegenden Fall wird jene lebenspraktische Autonomie über die handelnde Auseinandersetzung mit dem schulischen Raum erzeugt. Dieses Handeln kann dabei zwar als oppositionell oder autonom ausgewiesen werden, bildet jedoch gleichzeitig die Reproduktion der institutionellen Struktur ab. Das hier eröffnete Spannungsfeld wird als „Antinomie von Autonomie und Heteronomie“ (*Helsper* 1996, S. 535) bezeichnet und erfasst somit die paradoxe Wechselwirkung aus Raum und Raumpraktik innerhalb einer pädagogischen Institution.

Als zu diskutierendes Zwischenfazit kann folglich festgehalten werden: Jugendkulturell geprägte Formen von Opposition und Widerstand können in formalen resp. mittels formaler Settings durchaus strukturell initiiert, jedoch als solche institutionell nicht anerkannt werden, da infolgedessen eine Transformation informeller in formale Prozesse stattfinden würde. Doch gerade jene jugendkulturellen Ausdrücke geraten vor dem Hintergrund zunehmender Relevanz inner- und außerschulischer informeller Lern- und Bildungsprozesse – wie sie bspw. im Sinne des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR, DQR) vorgesehen sind – in den Fokus des Interesses und verstetigen die Frage nach den Möglichkeiten der Anerkennung derselben. Zu diskutieren ist weiterführend, inwiefern dieses nicht-curricular manifestierte Wissen und außerschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* 2011) mittels vorstrukturierter Anerkennung nicht wiederum in eine formale Struktur überführt wird, ihre Charakteristika somit gleichsam aberkannt werden und der propagierte erweiterte Bildungsbegriff nicht der Idee eines Eigenwerts sowie einer Transformation von Bildung diametral entgegenläuft.

Anmerkungen

- 1 Unter Rückgriff auf *Livingstone* (2006) und die Adaptionen *Overwies* (z.B. 2009, 2010) werden die Begriffe „informelles Lernen“ und „informelle Bildung“ zwar analytisch ausdifferenziert, lassen sich jedoch empirisch nicht immer problemlos voneinander trennen. So handelt es sich qua definitionem bei informellem Lernen um Lernen, das „in vielfältigen Lernumgebungen stattfindet“, wohingegen „informelle Bildung [...] immer dann statt[findet], wenn von professionellem Personal Lernsituationen gestaltet werden, ohne dass Bezug auf ein Curriculum genommen wird“ (*Overwies* 2010, S. 39). So kann für diesen Beitrag festgehalten werden, dass der wirkmächtige materiale Schulraum professionell verantwortet und gestaltet wurde, sodass bei den Schülerinnen und Schülern (informelle) Bildungsprozesse initiiert werden.
- 2 Die Begriffe Erziehung und Bildung werden – ähnlich wie Lernen und Bildung – keineswegs synonym verwendet. Vielmehr werden unter Erziehung jene intentionalen Prozesse subsumiert, die als

- kommunikativ-performative Akte von einem Erziehenden an einen Zögling weitergegeben werden (vgl. *Marotzki/Nohl/Ortlepp* 2005). Hingegen werden unter dem Bildungsbegriff mit *Humboldt* jene nie zum Abschluss kommenden Selbstbildungsprozesse verstanden, welche sich den Ergebnismessungen entziehen (vgl. *Reinwand-Weiss* 2012).
- 3 Zur historischen Annäherung an den Begriff der ästhetischen Bildung vgl. *Zirfas/Klepacki* 2013, S. 7ff. Für eine Übersicht zu Befunden, Transfereffekten und pädagogischer Praxis kultureller und ästhetischer Bildung vgl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 21-2013.
 - 4 Diachrone Ausdrucksgestalten, wie z.B. Sprache und Musik, „realisieren [...] Bedeutung sequentiell“ (*Schmidke* 2008, S. 2), d.h. dass ihre „Praxis immer als eine Sequenzfolge vollzogen wird“ (ebd.). Gemeint ist damit „nicht einfach nur eine Kette von Elementen, sondern die Verbundenheit dieser Elemente durch ein jeweiliges Verweisen aufeinander“ (ebd.). Im Gegensatz dazu entsteht Bedeutung bei synchronen Ausdrucksgestalten – wie bspw. bei Kunstwerken und Architekturen – im Ganzen und folglich nicht entlang einer rekonstruierbaren Sequenz.
 - 5 Die Schulleiterin des Gymnasiums gab hierzu schriftlich an: „Die ungeschönen [Graffiti, IH] kamen von unbekanntem Täter, die schönen/vorzeigbaren von einer Aktion, die gemeinsam mit dem Hausmeister und einem ‚Sprayer‘ durchgeführt wurde, um das Gebäude äußerlich zu verschönern“. Hier wird demnach bereits zwischen „schön“ und „un schön“ sowie zwischen „Täter“ und „Sprayer“ – und entsprechend zwischen Kriminalität und Kunst – unterschieden, wodurch die institutionelle Normierung zum Ausdruck kommt.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>, Stand: 30.01.15.
- Böhme, J.* (2004): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. – Wiesbaden, S. 125-155.
- Böhme, J.* (2006): *Schule am Ende der Buchkultur: medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. – Bad Heilbrunn.
- Böhme, J./Herrmann, I.* (2011): *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. – Wiesbaden.
- Büchner, P./Krah, K.* (2006): Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In: *Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. – Weinheim/ und München, S. 123-154.
- Deinet, U.* (2009): Der offene Bereich als Aneignungs- und Bildungsraum. In: *sozialraum.de* (1) Ausgabe 2/2009. Online verfügbar unter: <http://www.sozialraum.de/der-offene-bereich-als-aneignungs-und-bildungsraum.ph>, Stand: 30.01.15.
- Deinet, U.* (2010): Raumaneignung als urbanes Lernen. In: *Thuswald, M.* (Hrsg.): *Urbanes Lernen*. – Wien, S. 25-42.
- Deleuze, G./Guattari, F.* (1996): *Was ist Philosophie?* – Frankfurt.
- Deleuze, G./Guattari, F.* (2005): *Tausend Plateaus*. – Berlin.
- Dewey, J.* (1980): *Kunst als Erfahrung*. – Frankfurt.
- Dohmen, G.* (2001): *Das informelle Lernen*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf, Stand: 08.07.15.
- Döring, J.* (2010): Spatial Turn. In: *Günzel, St.* (Hrsg.): *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. – Stuttgart, S. 90-99.
- Düx, W./Rauschenbach, T.* (2010): *Informelles Lernen im Jugendalter*. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. – Wiesbaden, S. 53-77.
- Foucault, M.* (2005): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. – Frankfurt.
- Harring, M.* (2007): *Informelle Bildung. Bildungsprozesse im Kontext von Peerbeziehungen im Jugendalter*. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): *Perspektiven der Bildung. Kinder und Ju-*

- gendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 237-258.
- Harring, M.* (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: *Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden, S. 21-59.
- Harring, M./Burger, T.* (2013): Zugänge zu informeller Bildung im Kontext jugendlicher Freizeit – Befunde einer quantitativen und qualitativen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, 4, S. 437-449.
- Hartle, J. F.* (2006): Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form. – München.
- Helsper, W.* (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: *Combe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. – Frankfurt, S. 521-569.
- Helsper, W.* (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: *Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A.* (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. – Wiesbaden, S. 453-472.
- Herbart, J. F.* (1806/1959): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. – Göttingen.
- Herrmann, I.* (2013a): Schulische Heterotopien – Schulräumliche Heterotopien. Pädagogische Organisationen im Spannungsfeld von Einsperrung und Ausschließung. In: *Hartz, R./Rätzer, M.* (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. – Bielefeld, S. 233-256.
- Herrmann, I.* (2013b): Die Entgrenzung des Pädagogischen: Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materialer Schließung. In: *Schönig, W./Schmidtlein-Mauderer, C.* (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. – Bern, S. 183-196.
- Herrmann, I.* (2014a): ‚Die Stelle find ich schön‘: Schulischer Vandalismus als Ausdruck raumpraktischer Identität. In: *Hagedorn, J.* (Hrsg.): Jugend, Identität und Schule. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. – Wiesbaden, S. 403-419.
- Herrmann, I.* (2014b): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. – Wiesbaden.
- Imdahl, M.* (1996): Giotto. Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Auflage. – München.
- Kemnitz, H.* (2007): Der dritte Erzieher. Was der Raum für Leben und Lernen in der Schule bedeutet. *Grundschule*, 39, 10, S. 6-8.
- Kessl, F./Reutlinger, C.* (2010): Sozialraum. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. – Wiesbaden.
- Kühn, C.* (2005): Der „Raum“ der Jugendarbeit aus architektonischer Sicht. In: *Deinet, U.* (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte, 2., völlig überarbeitete Auflage. – Wiesbaden, S. 133-142.
- Krüger, H.-H./Grunert, K.* (2002): Jugend und Bildung. In: *Tippelt, R.* (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. – Opladen, S. 495-512.
- Liebau, E./Klepacki, L./Zirfas, J.* (2009): Theatrale Bildung. – Weinheim/München.
- Livingstone, D. W.* (2006): Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In: *Bekermann, Z./Burbules, N.C./Silbermann-Keller, D.* (Hrsg.): Learning in Places. The Informal Education Reader, S. 203-227.
- Löw, M.* (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt.
- Marotzki, W./Nohl, A./Ortlepp, W.* (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. – Wiesbaden.
- McLuhan, M.* (1995): Die magischen Kanäle. Understanding Media. 2., erweiterte Auflage. – Basel.
- Oevermann, U.* (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. – Frankfurt/, S. 58-156.
- Oevermann, U.* (2001a): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. *Sozialer Sinn, Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, S. 3-33.
- Oevermann, U.* (2001b): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. – Frankfurt.
- Overwien, B.* (2005): Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, S. 338-353. Online verfügbar unter: http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/zfekorrektorex.pdf, Stand: 08.07.15.

- Overwien, B.* (2009): Schulorte und Raumgefüge informellen Lernens. In: *Böhme/J.* (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums.* – Wiesbaden, S. 42-57.
- Overwien, B.* (2010): Zur Bedeutung informellen Lernens. In: *Neuber, N.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport.* – Wiesbaden, S. 35-52.
- Peez, G.* (2012): *Kunstpädagogik. Kulturelle Bildung online.* Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/kunstpadaedagogik>, Stand: 30.01.15.
- Pfaff, N.* (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 1, S. 34-48.
- Pfaff, N.* (2009): *Informelles Lernen in der Peergroup – Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum.* Online verfügbar unter: http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Texte/Pfaff_2009.pdf, Stand: 29.01.15.
- Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (2006): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte.* Weinheim und München.
- Reinwand-Weiss, V.-I.* (2012): *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung Online.* Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, Stand: 08.07.15.
- Rohs, M.* (2013): *Social Media und informelles Lernen.* *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, II/2013, S. 39-42. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/22013/lerntheorie-01.pdf>, Stand: 08.07.15.
- Rousseau, J.-J.* (1762/1998): *Emil oder Über die Erziehung.* – Paderborn.
- Ruile, A. M.* (2010): *Lernen in Jugendszenen. Ein Ausweg aus sozialer Ungleichheit im Bildungssystem.* – Marburg.
- Schäfer, G. E./Schäfer, L.* (2009): *Der Raum als dritter Erzieher.* In: *Böhme, J.* (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs.* – Wiesbaden, S. 235-248.
- Schiller, F.* (1795/2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen – in einer Reihe von Briefen.* – Stuttgart.
- Schmidtke, O.* (2008): *Soziologische Architekturinterpretation mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik – Exemplarische Gebäudeanalyse des Wohnhauses für F.C. Robie des Architekten Frank Lloyd Wright 1908 in Chicago, USA.* *Internationale Zeitschrift zur Theorie der Architektur*, 12, 2. Online verfügbar unter: <http://www.cloud-cuckoo.net/journal1996-2013/inhalt/de/heft/ausgaben/207/Schmidtke/schmidtke.php>, Stand: 08.07.15.
- Schröder, A.* (2007): *Cliquen und Peers als Lernort im Jugendalter.* In: *Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte.* – Weinheim und München, S. 173-202.
- Willis, P.* (2011): *Spaß am Widerstand. Learning to Labour.* – Hamburg.
- Wyneken, G.* (1919): *Schule und Jugendkultur.* – Jena.
- Zirfas, J./Klepacki, L.* (2013): *Skizze zur Historiographie der Ästhetischen Bildung.* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21-2013*, S. 7-25.

Ambivalenz- und Ambiguitätserleben gesunder Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung

Christiane Knecht, Claudia Hellmers, Sabine Metzging¹

Zusammenfassung

Gegenstand dieses Beitrages, der auf einer Grounded Theory Studie zur Situation von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung basiert, ist ihr Erleben von Ambivalenz und Ambiguität. Dieses dialektische Verhältnis von Gefühlen, Gedanken und Handlungen prägt die Geschwisterbeziehung und somit die Persönlichkeitsentwicklung. Ist das alltägliche Leben durch die Präsenz einer chronischen Erkrankung irritiert, verändert sich die Konstellation in den geschwisterlichen Rollen. Neben Ambivalenz- und Ambiguitätserfahrungen beschäftigt sich der Aufsatz auch mit den resultierenden Umgangs- und Bewältigungsformen der gesunden Geschwister. Ein besonderes Potential bietet in diesem Kontext die Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, Widersprüche und Mehrdeutigkeit auszuhalten.

Schlagworte: Geschwister, chronische Erkrankung, Ambivalenz- und Ambiguitätserleben, Ambiguitätstoleranz, Grounded Theory Methodologie

Experiences of Ambivalence and Ambiguity of Siblings of Children and Adolescents with a Chronic Illness

Abstract

Research object of this contribution based on a grounded theory study exploring siblings' perspective of growing up with a brother or sister affected by a chronic illness is the experience of ambivalence and ambiguity of the healthy siblings. Sibling's bond – significant for the development of personality and identity in childhood and adolescence – is determined by these opposing tensions of feelings, thoughts and actions. Family life faced by chronic illness of one child is also associated with a shift in siblings' roles. Besides the experiences of ambivalence and ambiguity related to this specific relationship, this paper also explores how healthy siblings handle and cope with this situation. Tolerance of ambiguity as a personal capability is the resource to master these antagonisms and ambiguity.

Keywords: Siblings, chronic illness, experiences of ambivalence and ambiguity, tolerance of ambiguity, grounded theory methodology

1 Einleitung

Chronische Krankheit und ihre Auswirkungen beeinflussen das familiäre (vgl. *Gryphonck* 2005) und somit auch das geschwisterliche Beziehungsgefüge. Für Außenstehende ist die Lebenswelt von Familien, die die Sorge für ein krankes Kind übernehmen, zunächst verborgen. Familie erscheint als Einheit in einem geschützten Raum, in dem das Krankheitserleben miteinander geteilt wird, und sie gewährt kaum Einblicke in ihre innerfamiliären Prozesse und Handlungen. Über die Funktion, die die Familie und ihre Mitglieder im Kontext von Krankheit allgemein und auch in Bezug auf chronische Krankheit übernehmen, existiert bislang kein systematischer wissenschaftlicher Diskurs (vgl. *Sting* 2007). Dieser Befund gilt auch für die gesunden Geschwister, die in die Pflege- und Versorgungssituation eingebunden sind.

Um tiefere Einblicke in die Welt der Geschwister, die mit einem Bruder oder einer Schwester mit chronischer Erkrankung aufwachsen, zu erhalten, gilt es zu berücksichtigen, dass „kindliche Erklärungsmuster sich von denen erwachsener Forschenden nicht nur unterscheiden, sondern sich ihren Erklärungen beinahe entziehen bzw. sich nur mühevoll dechiffrieren lassen.“ (*Mey* 2001, S. 2). Rekonstruktionen des kindlichen Erlebens erfolgen in empirischen Arbeiten zu Geschwistern, die mit einer Schwester oder einem Bruder mit chronischer Krankheit aufwachsen, oft aus der Proxyperspektive – also aus der Sicht von Stellvertretern. Ziel muss es daher sein, den Kindern und Jugendlichen „eine Stimme [zu] geben“ (ebd.).

Im Rahmen einer Grounded Theory Studie zum Erleben und Bewältigungshandeln von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung wurden im Interviewmaterial Dualitäten identifiziert, die auf Ambivalenz- und Ambiguitätserfahrungen hindeuten. Die im Zuge der Grounded Theory parallel verlaufenden Schritte der Erhebung, Kodierung und Analyse der Daten, die damit verbundenen theoretischen Überlegungen und die resultierenden Ergebnisse sind Gegenstand dieses Beitrags. Intendiert ist es, die Bedeutung der identifizierten Phänomene für das Erleben und die Bewältigung der gesunden Geschwister zu verstehen, theoretisch einzuordnen und erklärbar zu machen.

2 Problemhintergrund und Forschungsstand

Mit niemand anderem suchen Kinder stärker den Vergleich als mit den eigenen Geschwistern (vgl. *Sohni* 2004). Sie orientieren sich aneinander, grenzen sich ab oder wollen besser als der oder die andere sein. Aus diesen unterschiedlichen Gefühlen der Geschwister können Mehrdeutigkeiten (Ambiguität) und Widersprüche (Ambivalenz) entstehen. Während zu Ambivalenzerfahrungen ein Diskurs in der allgemeinen Geschwisterforschung existiert (vgl. *Sohni* 2004), scheint die Aufarbeitung dieser gegensätzlichen und doppel- sowie mehrdeutigen Erfahrungen für die Entwicklung von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit einer chronischen Erkrankung bisher auszustehen.

Aufgrund der nicht einheitlichen und teilweise synonymen Verwendung der Begriffe Ambivalenz und Ambiguität werden diese zunächst differenziert (vgl. *Lüscher* 2013). Zum tieferen Begriffsverständnis wird eine Definition in Anlehnung an die Arbeiten von *Lüscher* (2013, S. 241) zur „Generationenambivalenz“ in Familien, die mit Sorge- oder

Pflegeverantwortung für ein krankes oder pflegebedürftiges Familienmitglied konfrontiert sind oder diese übernehmen wollen, aufgegriffen. *Lüscher* (2012, S. 219) spricht von Ambivalenz,

„wenn Menschen auf der Suche nach der Bedeutung von Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen, die für Facetten ihrer Identität und dementsprechend für ihre Handlungsbefähigung wichtig sind, zwischen polaren Widersprüchen des Fühlens, Denkens, Wollens oder sozialer Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar scheinen.“

Menschen, die mit ambivalenten Erfahrungen konfrontiert sind, pendeln zunächst zwischen zwei Polen, die sich gewissermaßen als die Enden auf einer Achse dialektisch gegenüber stehen, einerseits antagonistisch wirken und andererseits aufeinander bezogen sind (vgl. *Lüscher* 2013). Hin- und hergerissen zu sein, die Balance suchen – diese Bewegungen werden unter dem Begriff Oszillieren subsumiert. Erst durch dieses dynamische Oszillieren entfaltet sich die Komplexität des Konzeptes (ebd.). Mit der Wahl dieses Begriffs verweist *Lüscher* (2013) auf die zeitlich-prozessuale Dimension von Ambivalenz, die sich z.B. in einem kürzeren oder längeren Zögern im Rahmen von Entscheidungsprozessen ausdrückt. Dies kann ein besonnenes Abwägen von Handlungsalternativen bedeuten, aber auch ein unsicheres Bedenken. Beide Bewegungen können über einen zeitlichen Verlauf eine Entscheidungsfindung herbeiführen. In Analogie zu *Watzlawicks* (2011, S. 60) Axiom der Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, betont *Lüscher* (2011, S. 381), dass Menschen „nicht *nicht* handeln“ können. Ambivalenzen sind vor allem dann Auslöser für Unsicherheiten, wenn sie in konfliktbehafteten Entscheidungssituationen münden. Erst die eigene Sensibilität befähigt zur Wahrnehmung des Ambivalenten. Diese wiederum verpflichtet gewissermaßen zum Handeln, weil eine Entscheidung getroffen werden muss. Die Pole bei der Ambivalenz sind widersprüchlich und dieser Antagonismus kann durch eine Entscheidung oder Handlung aufgelöst werden. Ambivalenzerfahrungen und die damit verbundenen Prozesse der Entscheidungsfindung müssen des Weiteren auf dem Nährboden des eigenen Handlungsvermögens betrachtet werden und stehen in Abhängigkeit zu diesem. *Lüscher* (ebd., S. 379) wählt zur Beschreibung des Handlungsvermögens den Begriff „agency“, der hier verstanden werden soll als die Befähigung, sensitiv in der Wahrnehmung von Ambivalenzen zu sein und diese zu handhaben. In Ergänzung betont er, dass das Erleben von Ambivalenzen überhaupt erst im Zusammenhang mit dem Sinn und der Bedeutung entsteht, die dem Entscheidungsgegenstand zugeschrieben wird (ebd.).

In Abgrenzung zur Ambivalenz, die im Sinne von ‚entweder-oder‘ immer mit konfliktbeladenen Entscheidungssituationen einhergeht, wird Ambiguität als Mehrdeutigkeit (vgl. *Hillmann* 1994) definiert. Zwei oder mehrere Bedeutungen werden somit im Sinne eines ‚sowohl-als-auch‘ ein und demselben Gegenstand zugeschrieben. Ambiguität bedeutet „fehlende Klarheit“ (vgl. *Boss* 2004, S. 197) und ist damit Anlass für Unsicherheit. *Lüscher/Pillemer* (1998) weisen darauf hin, dass bei engen und stabilen familialen Beziehungen die Koexistenz von positiven und negativen Gefühlen eine größere Rolle spielt. Die unterschiedlichen Bedeutungen in der Wahrnehmung von Personen und von sozialen Interaktionen im Kontext von Ambiguität sind nicht auflösbar und müssen ausgehalten werden.

Gefühle und Emotionen positiver und negativer Natur sind in zahlreichen Literaturübersichtsarbeiten als Reaktionen der gesunden Geschwister beschrieben (vgl. *Knecht/Hellmers/Metzing* 2015). Obwohl diese polaren Gefühlsäußerungen in den Studien implizit auf die besondere geschwisterliche bzw. familiale Konstellation rekurren, wird ein

kausaler Zusammenhang zu Ambivalenz- und Ambiguitätserfahrungen nicht hergestellt. Gründe hierfür können sein, dass die Betrachtung oftmals aus der Proxyperspektive erfolgt, während die Kinder und Jugendlichen selbst nicht zu Wort kommen, und die Ergebnisdarstellungen häufig deskriptiver Art bleiben (ebd.). Lediglich eine Grounded Theory Studie konnte identifiziert werden, die das Bewältigungshandeln von gesunden Schwestern von Jungen mit einer Asperger Entwicklungsstörung oder einem DAMP²-Syndrom untersuchte (vgl. *Dellve/Cernerud/Hallberg* 2000). Die Autoren konnten zwei Kernphänomene erarbeiten. Sie identifizierten Dilemmata der gesunden Schwestern, die zum einen aus den anpassungs-, bedingungs- und selbsterhaltungsbezogenen Anforderungen und zum anderen aus den Bedürfnissen für sich selbst, in Bezug auf das betroffene Geschwisterkind und die Familie resultierten. Die Harmonisierung dieser Dilemmata konnten sie als Bewältigungsform induktiv aus den Daten gewinnen (ebd.). Die Ergebnisse zeigen für diese spezifische Zielgruppe, dass die gesunden Geschwister in das Dilemma geraten, zwischen verschiedenen Optionen entscheiden zu müssen. Die Studie von *Waite-Jones/Madill* (2008), die sich mit dem Erleben von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit juveniler idiopathischer Arthritis beschäftigt, beschreibt verstärkte Ambivalenzerfahrungen. Die Autorinnen erläutern diese beispielhaft an dem Verhalten eines Mädchens, die einerseits mit Betroffenheit die Schmerzen ihrer Schwester wahrnimmt. Um selbst Aufmerksamkeit zu erhalten, vermittelt sie zugleich andererseits der Großmutter, dass die Schwester die Schmerzzustände nur vortäuscht. Die von den Autorinnen beschriebenen Ambivalenzerfahrungen verbleiben bei genauerer Betrachtung auf der Ebene von Widersprüchen und Polaritäten, die nicht zwangsläufig einen Entscheidungskonflikt nach sich ziehen. Ergänzend muss betont werden, dass die Begriffe Ambivalenz bzw. Dilemma in beiden Arbeiten nicht wissenschaftstheoretisch eingeordnet werden und somit kein Bezug der Erkenntnisse zu einem konzeptuellen Begriffsverständnis erfolgt.

Zur weiteren kontextuellen Einordnung der Erfahrungen der gesunden Geschwister ist es indiziert, die rollenspezifischen Merkmale dieser besonderen Konstellation zu betrachten. Soziale Beziehungen – wie die zwischen Geschwistern – sind durch Symmetrien und Asymmetrien gekennzeichnet. *Stoneman/Brody* (1993) konzeptualisieren Rollen asymmetrien als das Ausmaß, in dem ein Kind eine dominante soziale Rolle gegenüber einem anderen Geschwisterkind einnimmt. In symmetrischen Beziehungen hingegen sind die Kräfte- und Kompetenzverhältnisse eher ausgewogen (vgl. *Schmid* 2014). Einflussfaktoren, die die rollenspezifische Verteilung zwischen Geschwistern bestimmen, sind neben dem Altersabstand das Geschlecht sowie die Rollenzuschreibung durch die Eltern (vgl. *Bank/Kahn* 1989). Es soll hier die These aufgestellt werden, dass Rollen asymmetrien die besondere Beziehung zwischen einem gesunden und einem von Krankheit betroffenen Geschwisterkind kennzeichnen. Die Aufmerksamkeit der Eltern ist in diesen Familienformen besonders stark auf das kranke Kind fokussiert. Ihm kommt eine zentrale, den gesunden Geschwistern eine nachgeordnete Rolle zu. Die durch die Erkrankung bedingte Disparität, die in einem Kräfte- und Kompetenzgefälle zwischen den Geschwistern besteht, schließt in Abhängigkeit von Schwere und Komplexitätsgrad der Erkrankung Vergleiche untereinander aus oder lässt sie ohne Sinn erscheinen. Während sich in allgemeinen Geschwisterbeziehungen die jüngeren in ihrer Entwicklung den älteren Geschwistern im Lebensverlauf annähern, geht die Entwicklungsspanne in den hier beschriebenen Geschwisterbeziehungen weiter auseinander und mündet oftmals in einer Rollenumkehr (vgl. *Stoneman/Brody/Davis/Crapps/Malone* 1991). So variieren mit der Art und dem Schweregrad der Beeinträchtigung die Beziehung und Haltung zwischen den Geschwis-

tern. Jugendliche, die mit einer Schwester oder einem Bruder mit Behinderung aufwuchsen, stellten in einer Studie von *Hackenberg* (1992) ihre Geschwisterbeziehung umso positiver dar, je schwerer der Grad der Beeinträchtigung war. Gleichzeitig konnte die Autorin herausarbeiten, dass sich die Beziehungen bei geringerem Komplexitätsgrad denen von gesunden Geschwistern, die durch Ambivalenzerfahrungen geprägt sind, annäherten (ebd.).

Gegenstand dieses Beitrags sind Dualismen, die induktiv in der Grounded Theory Studie aus dem Interviewmaterial mit den gesunden Geschwistern gewonnen werden konnten und die auf das Erleben von Ambivalenz und Ambiguität hindeuteten. Die Kinder und Jugendlichen mit einem von Krankheit betroffenen Geschwisterkind sind in ihrem Alltag mit den unterschiedlichsten Spannungsfeldern konfrontiert. Sie erleben möglicherweise Ambivalenz und Ambiguität im Spannungsfeld der Entfaltung einer eigenen Identität und den Rollenerwartungen, die von außen oder durch andere Familienmitglieder an sie gestellt werden. So können sie z.B. in das Dilemma zwischen eigenen Autonomiebestrebungen und Abhängigkeiten geraten, die sich potentiell aus der Übernahme der Sorge- und Pflegeverantwortung ergeben. Ihre besondere Situation beeinflusst nicht nur ihre familiäre Privatsphäre, sondern auch ihr Leben in der Öffentlichkeit. Möglicherweise sind sie Stigmatisierungserfahrungen gegenüber ihrem von Krankheit betroffenen Geschwisterkind ausgesetzt, zugleich erleben sie diese für sich selbst stigmatisierend und wollen sich ihnen nicht (immer) stellen. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass sie auch engagiert für die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen eintreten.

Die zentrale Forschungsfrage für die hier vorgestellte Arbeit lautet: Welche Bedeutung haben diese dualen Erfahrungen für das Erleben und Bewältigungshandeln der gesunden Geschwister im familialen Alltag? Ziel dieses Beitrags ist es, diesen Dualitätserfahrungen nachzugehen und sie anhand der vorgenommenen Begriffsdefinitionen theoretisch einzuordnen.

3 Methodologie

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie zielt darauf ab, das Erleben und Bewältigungshandeln von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit einer chronischen Erkrankung im familialen Alltag zu erfassen und zu verstehen. Als Forschungsmethodologie wurde die Grounded Theory nach *Strauss/Corbin* (1996) gewählt, die sich insbesondere für die Rekonstruktion der Perspektive von Kindern und Jugendlichen und ihrer subjektiven Wirklichkeit empfiehlt (vgl. *Hülst* 2012). Kennzeichnend für diese Methodologie ist das typische Wechselspiel, indem „Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung zeitlich und gedanklich verflochten erfolgen“ (*Metzing* 2007, S.67). Die Methode des ständigen Vergleichens von Daten und das theoretische Sampling leiten die Überlegungen in Bezug auf die Datensammlung und -auswertung.

3.1 Feldzugang und Stichprobe

Heterogenität der Stichprobe wurde angestrebt, um die Situation der Kinder und Jugendlichen, die mit mindestens einem Geschwisterkind mit einer chronischen Erkrankung auf-

wachsen, in all ihren Dimensionen darstellen zu können. Dabei sollten nicht nur die Erkrankungen der betroffenen Geschwister und der damit verbundene Pflege- und Versorgungsbedarf variieren, sondern auch die familialen Settings. Zur Herstellung größtmöglicher Diversität sollte die Stichprobe daher neben unterschiedlichsten Familienkonstellationen auch eine Vielfalt soziokultureller und -ökonomischer Bedingungen repräsentieren.

Die Stichprobenauswahl in der Grounded Theory erfolgt im weiteren Forschungsprozess theoretisch begründet auf der Basis der Konzepte, „die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss/Corbin 1996, S. 148). Letztere sind dann bedeutsam, wenn diese beim Vergleich der Vorkommnisse immer wiederkehren oder wesentlich fehlen (ebd.). Die daraus resultierenden Überlegungen orientierten die gezielte Auswahl von (weiteren) Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Der Zugang zu Familien wurde über Kinderkliniken, ambulante Pflegedienste sowie Gruppen, in denen gesunde Geschwister begleitet werden, hergestellt und durch eine altersentsprechende Informationsbroschüre über das Forschungsvorhaben unterstützt.

3.2 Datenerhebung und Datenbestände

Die Erhebung der Daten erfolgte über Interviews im Zeitraum von Mai 2013 bis November 2014. Jedes Gespräch wurde nach einleitenden Informationen mit einer offenen, erzählgenerierenden Frage begonnen (Friebertshäuser/Langer 2010), so dass die Geschwister selbst zunächst die Wahl der Themen und den Verlauf des Interviews bestimmen konnten. Einzelne Kinder und Jugendliche eröffneten das Gespräch von sich aus, um unmittelbar zu Beginn eine bedeutsame Erfahrung oder ein besonderes Ereignis in Bezug auf ihre spezifische geschwisterliche Situation zu schildern. Die erzählgenerierende Einstiegsfrage für alle anderen Geschwister lautete: „Erzähl‘ mir doch mal, wie läuft denn so ein normaler Tag in der Woche bei euch ab?“ Erst bei abnehmendem Redefluss wurde in eine halbstrukturierte Interviewform übergegangen, um das Gespräch aufrechterhalten zu können. Als Gesprächsgrundlage diente ein Interviewleitfaden mit offenen Fragen, wie z.B.: „Was würdest du anderen Jugendlichen oder Freunden sagen, die auch eine Schwester oder einen Bruder mit einer chronischen Erkrankung haben?“ Dabei orientierten sich die Fragestellungen am Alter der Kinder und Jugendlichen und wurden aufgrund der theoretischen Überlegungen im Zuge des weiteren Analyseverfahrens angepasst.

Insgesamt konnten 22 Geschwister in 20 Familien interviewt werden (siehe Tabelle 1), in denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten angeborenen und erworbenen chronischen Erkrankungen und Behinderungen somatischer bzw. psychischer Ausprägung leben, wie z.B. entzündliche Darmerkrankungen, genetisch bedingte Stoffwechseldefekte, Tumorerkrankungen oder Entwicklungsstörungen wie das Asperger-Syndrom. In sechs Fällen blickten erwachsene Geschwister retrospektiv auf ihre Situation zurück. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 22 und 171 Minuten, zum Teil handelte es sich um mehrere Interviewsequenzen an einem oder mehreren Folgetermin/en. Alle Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und pseudonymisiert.

Tabelle 1: Stichprobe

Gesunde Geschwister			Familienkonstellation				
Pseudonym	Alter	Schulform/ Ausbildung/ berufstätig	Geschwister- kind mit Erkrankung	Alter	weitere Geschwister	elterliche Konstellation	Migrations- hintergrund
Ben	17	Gymnasium	Bruder	11	ja	verheiratet	nein
Clara	4	Kindergarten	Schwester	2	ja	verheiratet	nein
Emma	5	Grundschule	Bruder	1	nein	verheiratet	nein
Giulia	12	Realschule	Schwester	9	ja	verheiratet	ja
Greta	12	Realschule	Zwillingsbruder	12	nein	verheiratet	nein
Helene	7	Waldorfschule	Bruder	12	nein	getrennt	nein
Inga	21	Universität	Schwester	15	nein	verheiratet	nein
Johanna	25	Universität	Zwillingsschwester	25	nein	getrennt	nein
Karen	36	berufstätig	Schwester	40	nein	geschieden	nein
Katja	14	Gymnasium	Stiefbruder	2	nein	getrennt	nein
Lea	11	Gymnasium	Zwillingsbruder	11	ja	verheiratet	nein
Lena	12	Gymnasium	Bruder	10	nein	verheiratet	nein
Lina	10	Hauptschule	Bruder	4	nein	verheiratet	nein
Marla	19	Ausbildung	Bruder	20	nein	geschieden	nein
Matteo	53	berufstätig	Mehrere Geschwister	52, 50, 49	ja	verheiratet	ja
Max	11	Gymnasium	Bruder	10	nein	verheiratet	nein
Ole	16	Gymnasium	Bruder	21	nein	verheiratet	nein
Silas	14	Gymnasium	Bruder	15	nein	verheiratet	nein
Theo	14	Gymnasium	Schwester	11	nein	verheiratet	nein
Thore	15	Realschule	Schwester	13	ja	verheiratet	nein
Sofia	17	Gymnasium	Bruder	16	nein	verheiratet	ja
Valentina	51	berufstätig	Mehrere Geschwister	52, 50, 49	ja	verheiratet	ja

3.3 Datenanalyse

Die Analyse des Datenmaterials orientierte sich am Kodierverfahren nach *Strauss/Corbin* (1996), das drei Kodiertypen vorsieht: offenes, axiales und selektives Kodieren. Währenddessen werden „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (ebd., S. 39). Neben der Methode des ständigen Vergleichens erfolgt in jeder Kodierphase die stete Rückkehr in die Daten mit gezielten Fragen an das Material (*Metzing* 2007, S. 67), um die gewonnenen Konzepte zu konkretisieren.

Duale Erfahrungen, die auf Ambivalenz- und Ambiguitätserfahrungen hindeuteten, konnten bereits zu einem frühen Zeitpunkt während des axialen Kodierens induktiv gewonnen werden. Dabei wurden die Interviewstellen miteinander verglichen, gleichzeitig wurden sie auf die folgenden am Kodierparadigma orientierten, generativen Fragen hin betrachtet:

- Was kennzeichnet die Erfahrungen der Geschwister?
- Wodurch werden sie ausgelöst und beeinflusst?

- Wie reagieren die Geschwister?
- Können die Erfahrungen den Konzepten Ambivalenz und Ambiguität zugeordnet werden?

Zur Präzisierung erfolgte zeitgleich eine theoretische Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten Ambivalenz und Ambiguität. Auf diese Weise wurden die ambivalenten Erfahrungen der Kategorie ‚im Konflikt sein‘ und das Ambiguitätserleben der Kategorie ‚zwei Seiten einer Medaille‘ zugeordnet. Darüber hinaus konnten ebenfalls Handlungsmuster als Reaktionen der Kinder und Jugendlichen auf das Ambivalenz- und Ambiguitätserleben induktiv aus den Interviewstellen entwickelt werden. Alle weiteren Analyse-schritte, die Überlegungen im Zusammenhang mit dem theoretischen Sampling und die offenen Fragestellungen wurden zur Vorbereitung auf die folgende Interviewphase in einem theoretischen Memo dokumentiert.

3.4 Forschungsethische Überlegungen

Die forschungsethischen Erwägungen orientierten sich u. a. an der Deklaration von Helsinki (vgl. *World Medical Association* 2013) und an dem von *The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioural Research* (1979) entwickelten Belmont Report, der sich insbesondere für Forschungsvorhaben empfiehlt, die Daten am Menschen erheben. Für diese Studie wurde ein ethisches Clearing von der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. eingeholt.

4 Ergebnisse

Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt in drei aufeinander aufbauenden Textabschnitten. Einleitend soll zunächst eine Differenzierung des Ambivalenz- und Ambiguitätserlebens der Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung erfolgen. Insbesondere die Betrachtung ambivalenter Erfahrungen ermöglicht dabei einen ersten Eindruck von den Spannungsfeldern, innerhalb derer die Geschwister hin- und hergerissen sind, die in ihnen innere Konflikte auslösen und die sie zu einer Entscheidung drängen. Die Erfahrungsräume, in denen sie Ambivalenz und Ambiguität in Bezug auf ihre besondere Situation erleben, skizziert der Beitrag im Folgenden exemplarisch. Der abschließende Textteil konzentriert sich auf die spezifischen Bewältigungsformen und Handlungsmuster in Bezug auf diese Erfahrungen.

Im Konflikt sein – Ambivalenzerfahrungen

Die Kategorie ‚im Konflikt sein‘ beschreibt das Ambivalenzerleben der Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung. Diese gelangen dann in ambivalente Situationen mit Entscheidungszwang, wenn die Konflikte durch die Omnipräsenz des akuten Krankheitsgeschehens des Geschwisterkindes ausgelöst sind, und zugleich die eigene Lebenswelt der gesunden Geschwister berühren. Im Folgenden rekonstruiert eine 17-jährige Schwester, die ihren ein Jahr jüngeren, lebenslimitierend erkrankten Bruder in einer kritischen Situation auf der Intensivstation begleitet hat, ihre Empfindungen ‚im Konflikt (zu) sein‘, Ambivalenz zu erleben und eine Entscheidung herbeiführen zu müssen:

B: (..) das hat mich auch ziemlich aufgeregt, (..), also den Tag darauf wollte ich für ein Wochenende zum Friedenscup, (...) dann war ich halt auch in dem Konflikt zwischen meinem Bruder und meiner Freizeit. Ich bin dann halt mit ins Krankenhaus gefahren und (..) da die Lage halt so kritisch war, bin ich halt dann auch da geblieben (..), um halt auch meine Eltern zu unterstützen und vor allem auch meine Mutter, ja.

I: Aber du hast gerade gesagt, das war auch ein Konflikt.

B: Ja, weil ich wollte da unbedingt hin und das ist echt eine gute Sache, aber da, (..) das ist dann im April wieder und dann bin [ich] jetzt auch Organisatorin dieses Projektes (..) und deswegen (..) hat sich das alles zum Guten gewendet (..)

Sie nimmt dabei nicht nur bewusst die beiden Pole der Ambivalenz wahr, zwischen dem Bruder und der eigenen Freizeit hin- und hergerissen zu sein, sondern zeigt auch auf, wie sie die Bedeutungen, die beide Entscheidungsgegenstände für sie hatten, gegeneinander abgewogen hat. In der Folge dieser Reflektion gelangt sie wieder zu Handlungsvermögen und kann die Entscheidung für ihren Bruder und darüber hinaus für die Unterstützung der sich sorgenden Eltern, vor allem der Mutter, treffen. Während der Konflikt von ihr zugunsten des Bruders entschieden wird, offenbart sich die hohe Bedeutsamkeit, die der „Friedenscup“ für sie hatte auch darin, dass dieser im weiteren Verlauf Erzählgegenstand bleibt. Insgesamt konnten nur wenige andauernde Ambivalenzerfahrungen in den Daten identifiziert und der Kategorie ‚im Konflikt sein‘ zugeordnet werden. Diese Tendenz, Konflikte schnell aufzulösen und nicht darin zu verharren, deutet sich in dem zuvor beschriebenen Beispiel an. Obwohl die Interviewpartnerin den inneren Konflikt identifiziert, rücken für sie die Begleitung des Bruders und die familiäre Unterstützung in dieser lebensbedrohlichen Krankheitsverlaufphase selbstverständlich und prioritär in den Vordergrund. Hilfen, Unterstützungs- und Entlastungsangebote für das Geschwisterkind und die Familie werden in nahezu allen Interviews von den Kindern und Jugendlichen ebenfalls nicht als konfliktbehaftet beschrieben. Diese „nerven“ zwar manchmal, werden dann aber dennoch zumeist freiwillig übernommen und sind häufig sogar intrinsisch motiviert.

Zwei Seiten einer Medaille – Ambiguitätserfahrungen

Neben den bislang beschriebenen Ambivalenzen, die als gegensätzliche Pole nebeneinander stehen, erleben die gesunden Geschwister auch Ambiguität – im Sinne der ‚zwei Seiten einer Medaille‘, wenn sie mit einem beeinträchtigten Geschwisterkind aufwachsen. Diese soll im Weiteren Gegenstand der Betrachtung sein. Ambiguität – „(..) es hat Vorteile, es hat aber auch Nachteile.“ – ist für die Geschwister nicht auflösbar. Sie können sich hier nicht entscheiden und damit kann der innere Konflikt, der möglicherweise ebenfalls besteht, auch nicht gelöst werden. Vielmehr müssen sie mit dieser Ambiguität in ihrem Alltag leben, wie die folgende Interviewpassage eines 17-Jährigen verdeutlicht:

Ach schwierig (..) Ja, okay ich kann mal mit [Name des kranken Bruders] anfangen. Also er, ja, schränkt schon halt einiges ein. Ist ziemlich schwierig, bockig, hört nicht (lacht). Aber ist natürlich auch halt schön oft mit ihm und macht auch Spaß, er ist lustig drauf und, also kann auch fröhlich sein und aufheitern, also ich beschäftige mich eigentlich gerne mit ihm, nur halt es ist, also er hat so seine Marotten, sag‘ ich mal, die einen dann mit der Zeit doch ziemlich nerven. (..)

In diesem Zitat zeigt sich sehr anschaulich, wie sehr der Jugendliche hier in seinen Emotionen für den von Krankheit betroffenen jüngeren Bruder hin- und hergerissen ist. Einerseits ist er gerne mit diesem zusammen und zugleich nervt andererseits das spezifische Verhalten des Bruders bisweilen. Mit seinen Worten bilden sich die ‚zwei Seiten einer Medaille‘ ab, zwischen denen er schwankt und die für ihn nicht auflösbar sind. Ambigui-

täterleben und Beispiele für Dualitäten mit widersprüchlichen, sich gegenüberstehenden Polen tauchen nahezu in allen Interviews auf.

Erfahrungsräume

Erfahrungsräume sind die situativen und kontextuellen Bedingungen, in denen die Geschwister Ambivalenz und Ambiguität erleben und mit diesen Erfahrungen konfrontiert werden. Die wichtigsten Erfahrungsräume bilden dabei z.B. die Geschwisterbeziehung selbst sowie die Schnittstelle, an der die familiäre und außerfamiliäre Welt bzw. das eigene Leben mit dem von Krankheit irritierten Leben aufeinandertreffen. Die spezifische Geschwisterkonstellation und -dynamik, die aus dem Aufwachsen mit einer Schwester oder einem Bruder mit chronischer Erkrankung resultiert, bildet einen bedeutsamen Erfahrungsraum. In der folgenden Interviewsequenz offenbaren sich die Pole, die Ambivalenz erleben auslösen und damit zu einem inneren Konflikt führen können:

Also, es ist schön halt, nur es ist halt immer schade, dass, also [Name des kranken Bruders] z.B. der hatte da auch Durchfall und dann mussten die vorher auch schon weg und dann sind wir aber, also das Gute ist dabei dann einfach, dass die uns dann einfach in den Autos von denen mitnehmen, dass mein großer Bruder und ich dann den ganzen Ausflug einfach noch zu Ende machen können und ja, also ich finde das zwar schade, dass er weg muss, aber ich find' s gut, dass die anderen Familien uns mitnehmen.

Das Beispiel der 11-jährigen Zwillingschwester eines seit der Geburt beeinträchtigten Bruders verdeutlicht, dass die Erkrankung und ihre Auswirkungen familiäre Unternehmungen beeinflussen, die dadurch nicht immer gemeinsam zu Ende geführt werden können. Während ihre Eltern mit dem Bruder mit der Behinderung krankheitsbedingt heimfahren, sorgen befreundete Familien dafür, dass die Interviewte und ihr älterer, gesunder Bruder weiter an dem Ausflug teilnehmen können. Einerseits genießt die gesunde Schwester die gemeinschaftliche Unternehmung und ist enttäuscht darüber, als diese durch die Krankheit irritiert wird. Andererseits erlebt sie es als positiv, das Ereignis dennoch zu Ende führen zu können. Der Konflikt, der hier jedoch nicht eskaliert, da er schnell entschieden wird, liegt in dem Zwiespalt zwischen der Solidarität mit dem Bruder und dem Wunsch nach eigener Freizeitgestaltung. Andererseits lässt sich die Situation als Ambiguitätserfahrung deuten, da die Schwester sie zugleich positiv wie negativ bewertet und sie selbst in der Situation keine Entscheidungsoption hatte.

Konträre Pole konstituieren sich auch in dem Wunsch nach selbstgestaltetem, autonomem Leben und der Dependenz, die die Geschwister möglicherweise aus der Erkrankung der Schwester oder des Bruders für ihr eigenes Leben ableiten:

Bisschen weniger Verantwortung hier, weiß ich nicht, zu erscheinen. Bisschen mehr Autonomie, Ruhe und Abstand. Ja.

Die 21-jährige Schwester lässt diese Aussage so stehen und führt sie nicht weiter aus. Zwei mögliche Interpretationen sind aus diesem Nebeneinander von Verantwortung für das Geschwisterkind und dem Erhalt der eigenen Autonomie denkbar. Zum einen kann es sein, dass sie sich noch nicht entscheiden kann. Sie zögert daher und verbleibt in der Entscheidungssituation. Der hier formulierte Wunsch würde dann ihr Dilemma zwischen der (moralischen) Verpflichtung gegenüber der jüngeren Schwester sowie der Familie und dem eigenen Leben ausdrücken, in deren Konsequenz sie mit Autonomieeinbußen für sich selbst konfrontiert wäre. Zum anderen kann es sein, dass sie die Verantwortung gegenüber ihrer Schwester und den Erhalt der eigenen Autonomie als Ambiguität und damit als unveränderlichen Bestandteil erlebt.

Analoge Erfahrungen machen die gesunden Geschwister auch, wenn sie zwischen den familialen und außerfamilialen normativen Erwartungen (z.B. durch den Freundeskreis) hin- und hergerissen sind. Obwohl die besondere familiale Situation in Bezug auf die Erkrankung oder Beeinträchtigung oftmals bekannt ist, versuchen die Geschwister diese nicht nach außen zu betonen. Gleichzeitig werden sie im Alltag mit Stigmatisierungserfahrungen gegenüber ihrem Geschwisterkind konfrontiert, in denen sie sich verpflichtet fühlen, sich zu positionieren, wie ein 14-Jähriger mit einem älteren Bruder mit Down-Syndrom darstellt:

Ja (zögerlich), mir ist das eigentlich egal. Ich zeig mich nicht gerne mit ihm, aber ich zeig mich auch nicht ungerne mit ihm. Für mich ist das halt ganz normal, so wie ein normaler Bruder. Aber wenn ihn dann halt jemand blöd anguckt, dann gehe ich schon mal zu dem hin und frag: Was gibt's zu gucken?

Die Ambiguität zeigt sich bei diesem 14-Jährigen zunächst in dem Versuch, geschwisterliche Normalität zu behaupten. Somit betont er seine besondere geschwisterliche Beziehung nicht. Gleichzeitig vermittelt er, dass er sich auch nicht dafür schämt. Erst wenn er mit Stigmatisierungserfahrungen gegenüber dem Bruder konfrontiert wird, kann er diese Normalität nicht mehr aufrechterhalten und übernimmt selbstverständlich die Verteidigung des Bruders.

Bewältigungsformen und Handlungsmuster

Die spezifischen Reaktionen und Antworten der Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung in Bezug auf ihr Ambivalenz- und Ambiguitätsleben werden im Folgenden abschließend in den Blick genommen. So entwickeln sie eigene Bewältigungsformen bezüglich der Dualismen, die sie emotional berühren, die nicht ausgehalten werden können und in Ambivalenzerleben übergehen. Dabei versuchen sie, die inneren Konflikte, mit denen sie im Rahmen dieser Erfahrungen konfrontiert sind, möglichst schnell aufzulösen und nicht lange darin zu verharren, um so wieder zu Handlungsvermögen zu gelangen. In der folgenden Interviewpassage erinnert sich eine 21-jährige Schwester an die Situation, als sie zeitgleich zur lebensbedrohlichen Krankheitssituation ihrer an Morbus Crohn erkrankten Schwester mit der Herausforderung konfrontiert war, die Abiturprüfung absolvieren zu müssen:

(..) Hmm, das war schon sehr belastend in der Zeit, ähm. Ich hab dann meine Schulleitung auch relativ schnell darüber informiert, weil ich mich eigentlich auch außer Stande sah, irgendwelche Abiturprüfungen mitzuschreiben und wollte die 13 nochmal wiederholen, (...).

Hier zeigt sich zunächst die Handlungsstrategie, Konfliktsituationen gar nicht erst entstehen zu lassen oder schnell aufzulösen. Andere Ambivalenzerfahrungen, die vor allem in akuten und krisenhaften Situationen zu einem inneren Konflikt führen, zeigen ein Handlungsmuster, in dem ‚im Zweifel zugunsten des betroffenen Geschwisterkindes‘ entschieden wird. In ihrer ersten Reaktion entscheidet die Teilnehmerin zugunsten ihrer Schwester und gegen die gleichzeitige Teilnahme an der Abiturprüfung. Erst mit der zugesagten Unterstützung ihres Schulleiters rückt sie von ihrer zunächst getroffenen Entscheidung ab und nimmt parallel zur Begleitung ihres Geschwisterkindes dennoch an der Prüfung teil. Erinnern wir uns ebenfalls an das Beispiel der 17-jährigen Schwester, die sich für die Begleitung des Bruders auf der Intensivstation und die Entlastung der Eltern entscheidet. Diese Entscheidung war stark durch die lebensbedrohliche Krankheitssituation beeinflusst. Es ist anzunehmen, dass diese von der Interviewpartnerin zugunsten ihres Bruders

in dem Bewusstsein getroffen worden ist, dass ihre Begleitung während der akuten Krise notwendig war, und sie diese zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr hätte nachholen können.

Das folgende retrospektive Beispiel einer 25-jährigen Interviewpartnerin zeigt ein analoges Entscheidungsmuster in einer weniger komplexen Situation. So gerät diese aufgrund der Unterstützung beim Umzug ihrer Schwester mit Behinderung in einen Konflikt, entweder gemeinsam mit ihrer Mutter im Auto oder deutlich länger mit der Schwester zusammen im Zug nach Hause zu fahren. Letztlich entscheidet die Schwester mit der Behinderung dann sogar, nicht nach Hause zu fahren und stattdessen an dem neuen Wohnort eine Übernachtungsmöglichkeit zu suchen. Die Interviewpartnerin trägt auch diese Entscheidung kurzentschlossen mit.

(..) klar am Anfang war es halt so negativ in dem Sinne so, ja komm (..) fahr mit ihr mit dem Zug dann nach Hause. Aber dann hinterher habe ich (..) gedacht, aber irgendwie, will ich jetzt gerade da bleiben, weil ich möchte nicht, dass sie jetzt hier alleine ist. Ja, und ich kann sie auch irgendwie verstehen. Und wir mussten ja eh am nächsten Tag weitermachen und dann kann ich da ja eigentlich auch übernachten, auch wenn ich es eigentlich anders geplant hatte.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die gesunden Geschwister die Unterstützungsangebote zugunsten der von Krankheit betroffenen Geschwister zumeist freiwillig leisten. Die damit verbundenen Entscheidungen sind in der Regel nicht konfliktbehaftet, stattdessen treffen sie diese mit emotionaler Klarheit.

Gleichzeitig zu diesem Handlungsmuster, sich im Konflikt zugunsten des von Krankheit betroffenen Geschwisterkindes zu entscheiden, lässt sich in anderen Situationen eine besondere Toleranz diesem gegenüber erkennen, wie eine 17-Jährige in dem folgenden Zitat betont:

(..) man muss halt einfach tolerant sein, (..), dass die Mutter halt gerade vielleicht auch mal nicht für einen da ist, sondern das Problem alleine gelöst werden muss. (..) Zähne putzen konnte Mama mir (..) nicht immer bei helfen, musste ich auch irgendwie alleine lernen. (..) Ja, genau. Solche Sachen, also einfach diese Toleranz, die man mitbringen muss, den Eltern gegenüber, aber auch dem Kind natürlich (..) dem Bruder gegenüber, (..)

Sie nehmen sich in diesen Situationen selbst zurück und entwickeln diese tolerante Haltung oftmals nicht nur dem Geschwisterkind, sondern z.B. auch den Eltern gegenüber. Sie finden damit ihren Weg, mit diesen besonderen Bedingungen zurecht zu kommen und Irritationen sowie Störungen, die durch die Erkrankung entstehen und die auf ihr Alltagsleben wirken, ‚aushalten (zu) können‘. In diesen Handlungsmustern bildet sich die besondere Befähigung ab, Ambivalenz, Mehrdeutigkeit und Unsicherheiten zulassen und ertragen zu können, die auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet wird (vgl. *Krappmann* 2000). Diese muss als ein wesentliches Potential der gesunden Geschwister festgehalten werden, das ihr Ambivalenz- und Ambiguitätserleben und das daraus resultierende Handeln im Kontext ihrer besonderen familialen Situation beeinflusst. Die Merkmale und Eigenschaften, die Ambiguitätstoleranz ausmachen, beschreibt eine 25-jährige Interviewpartnerin, die retrospektiv auf das Aufwachsen mit einer Schwester mit Beeinträchtigung zurückblickt. So hat sie gelernt, „Ruhe“ sowie „die Nerven [zu] bewahren“ und „Verständnis“ zu entwickeln. Sie beschreibt sich in den Konfliktfeldern als lösungsorientiert und pragmatisch und kann „wenn es darauf ankommt, (...) Stärke“ zeigen. Letztere Fähigkeit benötigt sie, um zu „deeskalieren“ und so die „Mittlerrolle“ zu übernehmen.

5 Diskussion und Resümee

Das Ambivalenz- und Ambiguitätserleben von Kindern und Jugendlichen, die mit einem Geschwisterkind mit chronischer Erkrankung aufwachsen, kann mit den beiden Kategorien ‚im Konflikt sein‘ und ‚zwei Seiten einer Medaille‘ in dieser Arbeit konzeptualisiert werden.

Die Geschwister differenzieren ihr Bewältigungshandeln in Abhängigkeit von Ambivalenz und Ambiguität. Im Zusammenhang mit Ambivalenz greifen sie auf ein Handlungsmuster zurück, in dem sie potentielle Spannungsfelder gar nicht erst aufkommen lassen und entstehende Konflikte schnell lösen. Ihre Entscheidung fällt dabei oftmals ‚im Zweifel zugunsten des betroffenen Geschwisterkindes‘ aus. Erleben die Geschwister Ambiguität als unauflösbare Mehrdeutigkeit, so verfügen einige dieser Kinder und Jugendlichen offenbar über eine besondere Toleranz, diese ‚aushalten (zu) können‘.

Auch *Hackenberg* (2008) betont bei Kindern und Jugendlichen, die mit einer Schwester oder einem Bruder mit Behinderung aufwachsen, ein geringeres Vermeidungsverhalten als bei gesunden Geschwistern und stützt damit die Aussage, durch eine aktive, lösungsorientierte Haltung Ambivalenzerfahrungen schnell aufzulösen und nicht darin zu verharren. *Cuskelly/Gunn* (2003) identifizieren in ihrer Studie einen Trend dahingehend, dass Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit einem Down Syndrom im Verhältnis zu gesunden Geschwisterpaaren positivere Interaktionen gegenüber ihrer Schwester oder ihrem Bruder mit Behinderung zeigen. Auch Befunde früherer Studien bestätigen die Empathie und Sensitivität, die die Kinder und Jugendlichen dem betroffenen Geschwisterkind und anderen Familienmitgliedern entgegenbringen (vgl. *Wilkins/Woodgate* 2005). Alle diese Fähigkeiten der Geschwister lassen sich als Aspekte des hier herausgearbeiteten Konzeptes der Ambiguitätstoleranz und der Entscheidungspräferenz ‚im Zweifel zugunsten des betroffenen Geschwisterkindes‘ interpretieren, ohne allerdings von den Autoren dieser Studien als solche eingeordnet zu werden.

Trotz dieser prinzipiell bestätigenden Befunde ist mit dem Thema der Ambivalenz- und Ambiguitätserfahrungen sowie der besonderen Fähigkeit, diese zu tolerieren, ein wissenschaftlich bislang kaum erschlossenes Feld zu gesunden Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit einer chronischen Erkrankung erkannt worden. Für die Rekonstruktion dieser Erfahrungen ist es daher von Bedeutung, in weiteren Schritten die Erkenntnisse empirisch zu konkretisieren.

In Anbetracht der Ergebnisse dieses Beitrages scheint es lohnend, Forschungsaktivitäten zur Rekonstruktion von Ambivalenz- und Ambiguitätserleben von Geschwistern von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung zu initiieren. Mit Blick auf die familiäre Pflege- und Versorgungssituation gilt es, die gesunden Geschwister dabei zu unterstützen, dass die „Gleichzeitigkeit von Solidarität und Konflikt, Nähe und Distanz oder Autonomie und Dependenz“ für sie bewusst wird und sie sich diese eingestehen dürfen (*Lüscher* 2012, S. 219). Erst dieser Schritt ermöglicht es, diese Erfahrungen produktiv für die Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse innerhalb des geschwisterlichen wie auch familialen Beziehungsgefüges im Sinne von *doing family* zu nutzen (vgl. *Jurczyk/Lange/Thiessen* 2014).

Mit dem Vermögen, Toleranz für den Umgang mit den Mehrdeutigkeiten in ihrem Alltagsleben zu entwickeln, verfügen die gesunden Geschwister über eine Ressource, ihre besondere geschwisterliche und damit verbundene familiäre Situation bewältigen zu können. Ambiguitätstoleranz stellt eine Bedingung für ihr Alltagshandeln dar, die ebenfalls in weiteren Studien vertieft untersucht werden sollte. So gilt es zu beantworten, wie Ambiguitätstoleranz entwickelt und aufrechterhalten werden kann. Das erfordert auch, die in diesem Zusammenhang beeinflussenden Faktoren zu bestimmen, wie z.B. die Rolle der Eltern. Mit Blick auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die Geschwisterbeziehungen und deren Auswirkungen auf den Lebensverlauf, ist gerade die Reichweite der Ergebnisse zur Ambiguitätstoleranz von weitergehendem Forschungsinteresse.

Anmerkungen

- 1 Diese Publikation ist im Rahmen eines Promotionsvorhabens im Forschungskolleg ‚FamiLe‘ – Familiengesundheit im Lebensverlauf“ der Universität Witten/Herdecke und Hochschule Osnabrück entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF Förderkennzeichen FKZ: 01KX1113A und FKZ: 01KX1113B) gefördert wird.
- 2 DAMP (Abkürzung für Deficits in attention, motor control and perception)

Literatur

- Bank, S. P./Kahn, M. D. (1989): *Geschwisterbindung*. – Paderborn.
- Boss, P. (2004): *Verlust, Trauma und Resilienz. Die therapeutische Arbeit mit dem uneindeutigen Verlust*. – Stuttgart.
- Cuskelly, M./Gunn, P. (2003): *Sibling Relationships of Children With Down Syndrome: Perspectives of Mothers, Fathers, and Siblings*. *American Journal on Mental Retardation*, 108, 4, S. 234-244.
- Dellve, L./Cernerud, L./Hallberg, L. R.-M. (2000): *Harmonizing Dilemmas. Siblings of Children with DAMP and Asperger Syndrome's. Experiences of Coping with Their Life Situations*. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14, S. 172-178.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010): *Interviewformen und Interviewpraxis*. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Pregel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim und München, S. 437-455.
- Grypdonck, M. (2005): *Ein Modell zur Pflege chronisch Kranker*. In: *Seidl, E./Walter, I.* (Hrsg.): *Chronisch kranke Menschen in ihrem Alltag. Das Modell von Mieke Grypdonck bezogen auf Patientinnen nach Nierentransplantation*. – Wien, S. 15-60.
- Hackenberg, W. (1992): *Geschwister behinderter Kinder im Jugendalter – Probleme und Verarbeitungsformen. Längsschnittstudie zur psychosozialen Situation und zum Entwicklungsverlauf bei Geschwistern behinderter Kinder*. – Berlin.
- Hackenberg, W. (2008): *Geschwister von Menschen mit Behinderung. Entwicklung, Risiken, Chancen*. – München, Basel.
- Hillmann, K. H. (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. – Stuttgart
- Hülst, D. (2012): *Grounded Theory Methodologie*. In: *Heinzel, F.* (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. – Weinheim und Basel, S. 278-291.
- Jurczyk, K./Lange, A./Thiessen, B. (2014): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. – Weinheim und Basel.
- Knecht, C./Hellmers, C./Metzging, S. (2015): *The Perspective of Siblings of Children With Chronic Illness. A Literature Review*. *Journal of Pediatric Nursing*, 30, S. 102-116.
- Krappmann, L. (2000): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. – Stuttgart.
- Lüscher, K. (2011): *Ambivalenzen weiterschreiben. Eine wissenssoziologisch-pragmatische Perspektive*. *Forum der Psychoanalyse*, 27, S. 373-393.

- Lüscher, K. (2012): Familie heute. Mannigfaltige Praxis und Ambivalenz. *Familiendynamik*, 37, 3, S. 212-232.
- Lüscher, K. (2013): Das Ambivalente erkunden. *Familiendynamik*, 38, 3, S. 238-247.
- Lüscher, K./Pillemer, K. (1998): Intergenerational Ambivalence: A New Approach to the Study of Parent-Child Relations in Later Life. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 2, S. 413-425.
- Metzing, S. (2007): Kinder und Jugendliche als pflegende Angehörige. Erleben und Gestalten familialer Pflege. – Bern.
- Mey, G. (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Rezensionssatz zu: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung/ Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01review-mey-d.htm>, Stand: 18.12.2014.
- Schmid, C. (2014): Die Bedeutung von Geschwistern für die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Theorien und Forschungsbefunde. Online verfügbar unter: <http://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/allgemeines-kindheitsforschung/der-einfluss-von-geschwistern-auf-die-entwicklung-von-kindern-und-jugendlichen>, Stand: 04.01.2015.
- Sohni, H. (2004): Geschwisterbeziehungen in Familien, Gruppen und in der Familientherapie. – Göttingen.
- Sting, S. (2007): Gesundheit. In: *Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. –Wiesbaden*, S. 480-499.
- Stoneman Z./Brody G. H. (1993): Sibling Temperaments, Conflict, Warmth, and Role Asymmetry. *Child Development*, 64, S. 1786-1800.
- Stoneman Z./Brody G. H./Davis C. H./Crapps J. M./Malone D. M. (1991): Ascribed Role Relations between Children with Mental Retardation and their Younger Siblings. *American Journal of Mental Retardation* 95, 5, S. 537-550.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.*
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979): The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research. Online verfügbar unter: http://www.fda.gov/ohrms/dockets/ac/05/briefing/2005-4178b_09_02_Belmont%20Report.pdf, Stand: 19.08.2012.
- Waite-Jones, J. M./Madill, A. (2008): Amplified Ambivalence: Having a Sibling with Juvenile Idiopathic Arthritis. *Psychology and Health* 23, 4, S. 477-492.
- Watzlawick, P. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. – Bern.*
- Wilkins, K. L./Woodgate, R. L. (2005): A Review of Qualitative Research on the Childhood Cancer Experience from the Perspective of Siblings: A Need to Give Them a Voice. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 22, 6, S. 305-319.
- World Medical Association (WMA) (2013): WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research involving Human Subjects. Online verfügbar unter: <http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/>, Stand: 29.05.2015.

Modebegriff Kompetenz?



Joachim Grabowski (Hrsg.)

Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich
von Sprache, Medien und Kultur

2014. 220 Seiten, Kart.
22,90 € (D), 23,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0055-4

Ist „Kompetenz“ nur ein Modebegriff oder bedeuten Kompetenz-Konzepte mehr als allgemeine Fähigkeiten? Am Beispielfeld von Sprache, Medien und Kultur wird die theoretische, bildungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Rolle von Kompetenzen eingehend diskutiert.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen**

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

www.budrich-verlag.de

Forschungsfeld ‚Szenen‘ – www.jugendszenen.com

Arne Niederbacher, Ronald Hitzler

1 Einleitung

„Jugend“ erscheint im individuellen Lebenslauf immer weniger als bloße Durchgangsphase auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsensein. Wir haben es hier eher mit einem Kulturphänomen zu tun, das einerseits durch eigenständige Inhalte und Lebensvollzugsformen seine Konturen gewinnt, andererseits wegen seiner enormen Heterogenität nur schwer zu fassen ist. Anders ausgedrückt: Das Phänomen „Jugend“ entstrukturiert sich in nahezu jeder Hinsicht. Herkömmliche sozialwissenschaftliche Analysemodelle, die sich zumeist an Vorstellungen von gesellschaftlichen Großgruppen anlehnen, sind hier dementsprechend allenfalls noch von beschränktem Nutzen.

Vor diesem Hintergrund konkretisiert sich bei der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit „Jugend“ das Beschreibungsproblem in zwei Richtungen: Generalisierende und objektivistisch operierende Ansätze können zwar allgemeine Problemlagen und Chancen von Jugendlichen aufzeigen sowie einen Überblick über Einstellungen und Bewältigungsstrategien vermitteln, doch die Vielfalt kultureller Differenzierungen und typisierbarer subjektiver Erfahrungsweisen lässt sich dergestalt nicht erfassen. Demgegenüber liefern einzelfallbezogene (d.h. oft ethnographisch orientierte) Ansätze zwar detaillierte Einblicke in typisierbare subjektive Verarbeitungsformen innerhalb kultureller Erlebniswelten, allerdings weisen sie in symptomatischer Weise Defizite in Bezug auf Überblicke zur Jugendkultur insgesamt auf – insbesondere hinsichtlich der Verortbarkeit und der Vergleichbarkeit des jeweils untersuchten ‚Falles‘.

Der Schwerpunkt unserer Forschungsarbeiten liegt in *theoretischer* Hinsicht einerseits auf der Beschreibung und Erklärung von Vergemeinschaftungsprozessen unter Individualisierungsbedingungen, andererseits auf der Schärfung des Begriffes ‚Szene‘ – durchaus auch mit Verallgemeinerungsabsichten und getragen von der empirischen Erkenntnis, dass es sich bei ‚Szenen‘ um Gesellungsgebilde handelt, in denen sich *juvenile* Menschen vergemeinschaften. ‚Jugend‘ in unserem Verständnis ist weder eine Frage des *Alters* (im Sinne der Einteilung) noch eine Frage der *Abgrenzung* (im Sinne von Lebensphasen) – und ‚Jugend‘ ist auch keine Frage der *Bewältigung* (im Sinne von Aufgabenstellungen). ‚Jugend‘ ist eher ein gegenwartsgesellschaftlicher Sehnsuchtsstoppel von älteren wenigstens ebenso wie von jüngeren Menschen. Jugendlichkeit bzw. Juvenilität ist eine Frage

der Einstellung zur Welt (im Sinne einer mentalen Disposition), und diese Einstellung zur Welt manifestiert sich u.a. in Szenen (im Sinne einer Vergemeinschaftung juveniler Menschen).

2 Neue Formen der Vergemeinschaftung

Zeitdiagnostisch gesehen gehen wir dabei – im Anschluss vor allem an *Peter L. Berger* und *Thomas Luckmann*, an *Hans-Georg Soeffner*, an *Peter Gross* und an *Ulrich Beck* – davon aus, dass die mannigfaltigen Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse, die wir alle – teils sehr intensiv, teils eher beiläufig – erfahren, augenscheinlich zu nachhaltigen Umstrukturierungen der Lebensorientierung in Gesellschaften wie der unseren führen. Das hat nicht zum wenigsten damit zu tun, dass die Vergemeinschaftungsangebote herkömmlicher ‚Agenturen‘ der primären und sekundären Sozialisation dem steigenden Bedarf nach sozialer Geborgenheit immer weniger gerecht werden. Infolgedessen entwickeln, verstetigen und vermehren sich neue bzw. *neuartige* Vergemeinschaftungsformen, deren wesentlichstes Kennzeichen darin besteht, dass sie auf der Verführung prinzipiell hochgradig individualitätsbedachter Einzelner zur habituellen, intellektuellen, affektuellen und vor allem zur ästhetischen Gesinnungsgenossenschaft basieren.

Solche neuartigen Vergemeinschaftungsformen gehen typischerweise *nicht* mit den herkömmlichen Verbindlichkeitsansprüchen einher, welche üblicherweise aus (wie auch immer gearteten) Traditionen oder aus ähnlichen sozialen Lagen resultieren. Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal dieses neuen Typs von Gemeinschaften gegenüber überkommenen und ‚eingelebten‘ Formen ist augenscheinlich das der Regelung des Eintritts und des Austritts: In die Traditionsgemeinschaft muss man typischerweise entweder hineingeboren sein, oder man muss zumindest mit einem ‚existentiell entscheidenden‘ Schritt in sie eintreten. In die neuartigen Gemeinschaften tritt man hingegen typischerweise freiwillig ein, absichtlich, aber ohne viel Aufhebens. Und ebenso einfach, problem- und folgenlos tritt man auch wieder aus ihnen aus. Solche, von uns als ‚posttraditional‘ bezeichnete Gemeinschaften können Mitgliedschaft also nicht erzwingen. Sie können lediglich zur Mitgliedschaft *verführen*.

Bestimmte Varianten solch gemeinschafts- bzw. gesinnungsgenossenschaftlicher Sonderwelten, wie sie insbesondere seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts gedeihen, werden nun eben als ‚(Jugend-)Szenen‘ bezeichnet. Der Begriff ‚Szenen‘ taucht im Zuge der Entwicklung der Jugendforschung vom Subkulturansatz zum Konzept pluralistischer Jugendkulturen seit Mitte der 1990er Jahre fast beiläufig auf. Wesentlich beigetragen haben zum ‚Import‘ dieses Begriffes aus der Alltagssprache in die Jugendsoziologie dürfte vor allem *Dieter Baacke*, der schon frühzeitig (1987a, 1987b) von ‚Szenen‘ gesprochen hat. Allerdings verschwimmen bei *Baacke*, ebenso wie später bei *Wilfried Ferchhoff* (1999, 2007) die Konturen (wieder) hin zum Begriff der ‚Jugendkulturen‘. Dementsprechend ist ‚Szene‘ lange Zeit einer jener sozialwissenschaftlichen Begriffe geblieben, die zwar häufig – vor allem in der Jugendkulturforschung – benutzt, aber nur selten definiert und theoretisch begründet wurden.

3 Der Gegenstand: Was kennzeichnet Szenen?

Der Begriff ‚Szene‘ verweist auf ein Gesellungsgebilde,

- das nicht aus vorgängigen gemeinsamen Lebenslagen oder Standesinteressen der daran Teilhabenden heraus entsteht,
- das einen signifikant geringen Verbindlichkeitsgrad und Verpflichtungscharakter aufweist,
- das nicht prinzipiell selektiv (= aussondernd) und exkludierend (= ausschließend) strukturiert und auch nicht auf exklusive (= ausschließliche) Teilhabe hin angelegt ist,
- das aber gleichwohl als thematisch fokussierter vergemeinschaftender und symbolisch markierter Erlebnis- und Selbststilierungsraum fungiert.

Wesentlich für die Bestimmung von ‚Szene‘ ist darüber hinaus, dass es ein Gesellungsgebilde von Akteuren ist, welche sich *selber* als zugehörig zu dieser Szene (oder dieser und anderen Szenen) begreifen. Durch dieses Zugehörigkeitsbewusstsein der Szenegänger unterscheidet sich das Phänomen ‚Szene‘ wesentlich von dem der so genannten Lebensstilformationen, denn Lebensstile, so wie sie in der einschlägigen neueren Forschung verwendet werden, sind externe *Ungleichheitsmodelle*, die – *anhand von durch die Forscher als relevant gesetzten Indikatoren* – der Segmentierung und Aggregation von Personentypen dienen (Müller-Schneider 1996, 2008). Allerdings sind typischerweise auch in einer Szene musikalische Präferenzen, modische Vorlieben, Sportinteressen, Spaß an den so genannten ‚Neuen Medien‘ oder – u.E. wieder zunehmend – auch moralpolitische Anliegen wichtig, die in der Lebensstilforschung als relevante Indikatoren zur Aggregation von *Jugendlichen* gelten.

Eine ‚Szene‘ nennen wir eine amorphe Form von lockerer Gemeinschaft unbestimmt vieler Beteiligter. Sie ist eine Gemeinschaft, in die man nicht hineingeboren oder quasi-automatisch hinein sozialisiert wird, sondern die man sich aufgrund irgendwelcher Interessen selbst *aussucht* und in der man sich (eine Zeit lang) mehr oder weniger ‚zu Hause‘ fühlt. Eine Szene weist typischerweise lokale Einfärbungen und Besonderheiten auf, ist jedoch *nicht* lokal begrenzt, sondern, zumindest im Prinzip, ein weltumspannendes, globales – und ohne intensive Nutzung moderner Medien der daran Beteiligten zwischenzeitlich auch kaum noch überhaupt vorstellbares – Gesellungsgebilde. Naheliegender Weise gibt es in einer bzw. für eine Szene keine förmlichen Mitgliedschaften. Weil Szenen, anders als formalisierte Organisationen, also keine Türen haben, weder hinein noch hinaus – auch nicht in einem metaphorischen Sinne –, bewegt man sich in einer Szene vielmehr eher wie in einer Wolke oder in einer Nebelbank: Man weiß oft nicht, ob man tatsächlich drin ist, ob man am Rande mitläuft oder ob man schon nahe am Zentrum steht. Gleichwohl realisiert man irgendwann ‚irgendwie‘, dass man ‚irgendwie‘ dazugehört. Und da die Ränder der Szene ohnehin verschwimmen, hat man in der Regel einen problemlosen Zugang zu ihr und kann sie ebenso problemlos auch wieder verlassen.

Gegenüber anderen, sozusagen ‚anrainenden‘ Gesellungsgebilden zeichnen sich Szenen generell also vor allem durch fehlende oder zumindest sehr ‚niedrige‘ Ein- und Austrittsschwellen und durch symptomatisch ‚schwache‘ Sanktionspotentiale aus: Von Subkulturen z.B. unterscheiden sich Szenen wesentlich durch ihre Diffusität im Hinblick auf Inklusion und Exklusion; denn als ‚Subkulturen‘ werden relativ ‚geschlossene‘ Interaktionskontexte von Personen mit bestimmten, relativ exklusiven ‚Qualitäten‘ bezeichnet, in

denen mittels spezifischer Praktiken eine von der gesellschaftlichen Gesamtkultur abweichende, gemeinsame Weltsicht und kollektive Identität erzeugt und gesichert wird. Von Milieus unterscheiden sich Szenen wesentlich durch ihren geringen Bezug auf vorgängige biographische Umstände; denn als ‚Milieus‘ werden kohäsive (= durch starken Zusammenhalt geprägte) Gesellungsformen bezeichnet, die aus kollektiv auferlegten Lebenslagen entstehen, für die also vorgängige biographische Umstände konstitutiv sind, und aus denen sich gemeinsame Lebensstile herausbilden können. Von Peer-Gruppen, mit denen relativ informelle Zusammenschlüsse von zumeist lokalen Freundeskreisen mit ausgeprägt hoher wechselseitiger Akzeptanz gemeint sind, unterscheiden sich Szenen schließlich wesentlich durch deutlich geringere Altershomogenität, durch geringere Interaktionsdichte und durch Translokaltät (siehe dazu auch Müller-Schneider 1996, 2008; Schneider 2003).

In Szenen suchen vorzugsweise juvenile Menschen das, was sie in der Nachbarschaft, im Betrieb, in der Gemeinde, in Kirchen, Verbänden oder Vereinen immer seltener und was sie auch in ihren Familien und Verwandtschaften, und immer öfter noch nicht einmal mehr in ihren Intim-Partnern finden: Verbündete für ihre Interessen, Kumpane für ihre Neigungen, Partner ihrer Projekte, Komplementäre ihrer Leidenschaften, Freunde ihrer Gesinnung. Die Chancen, in Szenen Gleichgesinnte zu finden, sind signifikant hoch, denn zum einen wählen sich die Szenegänger ihre Szene bzw. Szenen entsprechend ihren Wichtigkeiten aus, zum anderen sind Szenen, wie bereits erwähnt, thematisch fokussiert. Jede Szene hat ihr ‚Thema‘, auf das hin die Aktivitäten der Szenegänger ausgerichtet sind. Dieses Thema kann eben z.B. ein Musikstil sein, eine ästhetische Neigung, eine Sportart, ein moralisches Anliegen, eine technische Faszination, selten auch eine explizit politische Idee; dieses Thema können spezielle Konsumgegenstände oder es kann auch ein ganzes Konsum-Stil-Paket sein, gepaart in der Regel mit einer mehr oder minder *diffusen* Weltanschauung. Szenen können dementsprechend als ‚Gefäße‘ heterogener individueller Sinn-Suche fungieren, in denen jeder seine eigenen Ideen, Phantasien und Spiritualismen pflegen kann: Sei es die ‚dämonische Wut‘ des Black Metal-Verschworenen, sei es das ‚kosmische Leiden‘ des Gothics, sei es das ‚triumphierende Gefühl‘ des Sprayers, sei es die ‚political correctness‘ des Hardcore-Protagonisten, sei es das Rebellen-Pathos des Punks, sei es der ‚göttliche‘ Trick des Skaters, sei es die Tanz-Ekstase des Liebhabers elektronischer Musik, oder sei es irgendetwas anderes, was juvenile Menschen so bewegt. Und Szenegänger teilen nun eben das Interesse am jeweiligen Szene-Thema. Sie teilen im weiteren auch typische Einstellungen und entsprechende Verhaltensweisen und Umgangsformen.

Eine Szene lässt sich somit auch definieren als ein thematisch fokussiertes Netzwerk von Personen, die bestimmte materiale und mentale Formen der kollektiven Selbst-Stilisierung teilen, die um diese Teilhabe wissen, und die diese Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren, modifizieren oder transformieren. Dabei beobachten wir übrigens – auch wenn Szenen grundsätzlich nach dem Prinzip ‚Verführung statt Verpflichtung‘ funktionieren – seit der Jahrtausendwende ein zunehmendes Interesse bei immer mehr Jugendlichen an stärker charismatisch-autoritativer und vor allem an moralisch (wieder) aufgeladeneren Vergemeinschaftung. Allerdings reicht dieses Interesse anscheinend nur so weit und dauert nur so lange an, wie eine bestimmte Moral zu leben nicht auferlegt erscheint, sondern motiviert ist dadurch, eben ein ‚guter Mensch‘ sein zu wollen. ‚Irgendwie‘ moralisch zu sein, gilt derzeit als ‚cool‘, cooler jedenfalls als die derzeit etwas angestaubt wirkenden Hedonismen der 1990er Jah-

re. Vereinfacht gesagt transformiert sich dergestalt das Prinzip ‚Verführung statt Verpflichtung‘ gegenwärtig allmählich in das Bedürfnis ‚Vorbilder statt Vorschriften‘.

Dieser Trend zur ‚Moralität‘ schließt einen persistierenden Hedonismus jedoch keineswegs aus. Ja, es erscheint uns nicht übertrieben, zu sagen, dass Moralität nur so lange attraktiv ist, wie sie nicht auf etwas verpflichtet, was den sich darauf beziehenden bzw. berufenden Menschen nicht ‚in den Kram passt‘. Und das, was ihnen (bzw. was uns allen) ‚in den Kram passt‘ oder nicht ‚in den Kram passt‘, das kann sich jederzeit ändern, sogar ins Gegenteil verkehren. Dann werden Moralitäten, für die man zuvor noch hochgradig engagiert war, nicht nur schnell lästig, sondern ebenso schnell durch (mitunter ganz) andere ersetzt. Gegenwärtig können Menschen kaum noch auf Moralitäten verpflichtet, sie können eigentlich nur noch dazu verführt werden. Grundlegender scheint uns also auch mit Blick auf Moralismen in Szenen vor allem zu sein, dass dabei das wesentliche Vergemeinschaftungskriterium eben weniger *Gleichaltrigkeit* zu sein scheint, als vielmehr die (relative) *Gleichartigkeit* von Interessen, die in der Regel zeitlich begrenzt relevant und ‚ausgelebt‘ werden.

4 Präsentationsidee – www.jugendszenen.com

Das, was bei unseren Forschungsarbeiten herauskommt, lässt sich *hochgradig kompliziert* und damit in der Regel auch recht eindrucksvoll, um nicht zu sagen: *einschüchternd* präsentieren. Das ist aber gerade *nicht* das, worum es uns bei der Erforschung von Szenen vor allem geht. Unsere Darstellungsidee ist vielmehr, das, was Menschen tun, für andere Menschen, die das *nicht* tun, ein wenig nachvollziehbarer, verständlicher zu machen bzw. Nichtbeteiligten wenigstens ein paar Einblicke und Eindrücke in ihnen mehr oder weniger *fremde* (kleine) Welten zu vermitteln, welche sich oft in ihrer unmittelbaren existentiellen Nähe auftun können. Neben der Idee, Informationen über Szenen einem interessierten Publikum zugänglich zu machen, geht es uns aber auch darum – aufgrund der hohen ‚Durchlaufgeschwindigkeit‘ von Szene-Trends und von Trends in Szenen –, unsere Forschungsergebnisse zeitnah aktualisieren und das Spektrum beständig erweitern bzw. anpassen zu können. Deshalb haben wir seit Januar 2002 das Internet-Portal www.jugendszenen.com online gestellt. Dieses Portal ist unzweifelhaft die *populärste* Form, in der wir die Ergebnisse unserer wissenschaftlichen Szenenforschung präsentieren. Aber auch wenn wir uns mit www.jugendszenen.com nicht *vorzugsweise* an *Sozialwissenschaftler* wenden, ist das Portal *auch* gedacht als Kommunikationsplattform und Datenpool einschlägig arbeitender Fachkollegen.

Wichtig ist uns im Kontext der Popularisierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Hinweis, dass wir zwar Szenen erkunden und ihren jeweiligen Sinngehalt auch nicht daran beteiligten Menschen vermitteln wollen, dass wir dabei aber dezidiert *keinerlei* Jugendarbeit oder Jugendhilfe betreiben oder mit und bei unseren Studien ein sonst wie geartetes pädagogisches bzw. sozialpädagogisches oder politisches Ziel verfolgen. Anders ausgedrückt: *Pädagogischen* Fachkräften und politischen Akteuren bietet www.jugendszenen.com eine werturteilsenthaltende Anregung dazu, ihre konkreten Praxiserfahrungen vor einem systematisierenden Hintergrund zu reflektieren.

Von großer Bedeutung ist darüber hinaus, dass www.jugendszenen.com dem sozusagen notorisch frustrierten Bedürfnis von *Szenegängern* nach einer ‚korrekten‘ – d.h. ihrer

Sicht hinlänglich entsprechenden – Darstellung ‚ihrer‘ Szene gegenüber einer (wie auch immer gearteten) Öffentlichkeit angemessen Rechnung trägt. Dementsprechend steht mit www.jugendszenen.com schließlich einer *interessierten Öffentlichkeit* bzw. den diese repräsentierenden Publikumsmedien eine Informationsquelle zur Verfügung, die zugleich von unserem Bemühen geprägt ist, Verzerrungen und Verkürzungen zu vermeiden *und* dennoch leicht verständlich zu bleiben.

Die Startseite von www.jugendszenen.com enthält (neben einem in unregelmäßigen Abständen bespielten ‚Blog‘ zu aktuellen Themen der Jugendkulturforschung und einem kurzen Statement zur ‚Forschung‘) Links zu den von uns porträtierten Szenen.¹ Die Seiten zu den *einzelnen* Szenen haben eine Bilderleiste mit ‚typischen‘ Fotos aus der jeweiligen Szene und sind gegliedert in die Domänen ‚Intro, History & Literatur‘, ‚Fokus, Einstellungen & Lifestyle‘, ‚Symbole & Rituale‘ und ‚Events, Treffpunkte & Medien‘. Dieser Systematik liegt unsere Erkenntnis zugrunde, dass sich szenische Kulturen konkret zwar zum Teil sehr stark voneinander unterscheiden, dass sie aber trotzdem deutliche *strukturelle* Ähnlichkeiten aufweisen. Verbunden ist damit eben der Anspruch, einerseits heterogene Kulturformationen vergleichbar zu machen, andererseits aber auch die besonderen Erfahrungsweisen der je zu beschreibenden Personengruppen ihrem Selbstverständnis nach angemessen zu rekonstruieren.

Anmerkung

- 1 Derzeit (Stand: Juni 2015) haben wir ‚Steckbriefe‘ der folgenden Szenen online gestellt: Antifa, Beauty Gurus, Cosplay, Demos, Fixie, Gothic, Graffiti, Hardcore, HipHop, Hipster, Indie, LAN-Gaming, Metal, Parkour, Punk, Rollenspieler, Skateboarding, Skinheads, Sportklettern, Techno, Ultras, Veganer und Warez.

Literatur

- Baacke, D. (1987a): Punk und Pop. Die siebziger und achtziger Jahre. In: Baacke, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. – Opladen, S. 253-274.
- Baacke, D. (1987b): Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: Baacke, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. – Opladen, S. 9-26.
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. – Opladen.
- Ferchhoff, W. (2007): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden.
- Müller-Schneider, T. (1996): Wandel der Milieulandschaft in Deutschland. Von den hierarchisierenden zu subjektorientierten Wahrnehmungsmustern. Zeitschrift für Soziologie, 25, S. 190-206.
- Müller-Schneider, T. (2008): Lebensstile, Milieus und Szenen. In: Willems, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1. – Wiesbaden, S. 307-329.
- Schneider, W. (2003): Diskurse zum ‚Wandel von Jugend‘ in Deutschland. Konzepte, Leitbegriffe und Veränderungen in der Jugendphase. Diskurs: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 3, S. 54-61.

Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis

Heidrun Schulze, Kathrin Witek

1 Das Kooperationsprojekt: Entstehung und Ziele

Die Auswirkung von häuslicher Gewalt auf den schulischen Alltag ist kein neues Thema, dennoch schlägt sich dieser Jahrzehnte alte Diskurs bisher wenig in der Lehrer_innenausbildung und in den schulischen Konzeptionen nieder (vgl. *Seith* 2006).

Im Rheingau-Taunus-Kreis wurde auf dieses Manko reagiert: Auf Initiative des „Arbeitskreises Häusliche Gewalt“ und des „Netzwerks gegen Gewalt der Polizei Westhessen“ wurde „Echt fair!“¹, eine Ausstellung zur Prävention von häuslicher Gewalt an zwei Schulen geholt. Die Evaluierung dieses Präventionsprojektes wurde durch ein Lehrforschungsprojekt der Hochschule RheinMain mit dem Titel „Recht auf Beteiligung für Kinder und Jugendliche praktisch gemacht“ unter der Leitung der Autorinnen übernommen. Studierende der Sozialen Arbeit führten zwei Wochen lang durch narrative Fragen unterstützte Gruppendiskussionen (*Bock* 2010) mit 14 Schulklassen durch, nachdem die 10- bis 16-jährigen Schüler_innen die Ausstellung besucht hatten. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Frage, wie die Kinder/Jugendlichen die Informationen über häusliche Gewalt und die gewählte Vermittlungsform – wie sie von Expert_innen entwickelt wurde – mit ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen verknüpfen und vom Standort ihrer generationellen Perspektive in ihrer eigenen Ausdrucksform zur Sprache bringen.

Die Gesprächshaltung, in der die Gruppendiskussionen moderiert oder auch vertiefende Fragen gestellt wurden, lehnte sich sowohl an die narrative Gesprächsführung der rekonstruktiven Biografieforschung (*Rosenthal* 1995) wie auch an den im englischsprachigen Raum (Australien/Neuseeland) von *Michael White* und *David Epston* (vgl. *White/Epston* 1989) begründeten Beratungsansatz der Narrative Therapy an. Letzterer Ansatz legt eine theoretische Fundierung für einen Retraumatisierung verhindernden Dialog mit von Gewalterfahrung betroffenen Kindern/Jugendlichen zugrunde (*Schulze* 2014). Forschungsdesign und Datenerhebungspraxis wurden entsprechend mit Theorie und Praxeologien der Narrative Therapy verknüpft. Eine weitere rahmentheoretische Einbettung der Forschungsarbeit war die tätigkeitsorientierte Entwicklungspsychologie (vgl. *Vygotskij* 1934/2002), nach der sich Bewusstseinsbildung und kognitive Bildungsprozesse über das Sprechen vollziehen. In der Praxis bedeutet das, dass wir uns an den Begrifflichkeiten der Kinder und Jugendlichen selbst orientiert haben, d.h. die Fragen waren nicht auf den

Fachdiskurs „Häusliche Gewalt“ und damit nicht auf „geschlechtsspezifische Gewalt gegen Frauen in Partnerschaften“ fokussiert. Eine offen gehaltene Moderation sollte den Schüler_innen die Möglichkeit geben, ihre eigenen Erfahrungen mit den eigenen Bedeutungszuschreibungen zu diskursivieren. Die Aufmerksamkeit lag darauf, die Schüler_innen darin zu unterstützen, ihre eigene Meinung im Austausch mit Anderen zu äußern und sich mit der Meinung der anderen auseinanderzusetzen.

Während die Ausstellung den Fokus auf Gewalt gegen Frauen in der Familie legt und somit Gewalt in anderen Lebensbereichen ausschließt, schien diese einschränkende Kategorisierung von Gewalt dem Erleben der Kinder und Jugendlichen nicht zu entsprechen. Wurde der Begriff Gewalt als Erklärungs- und Bewertungskategorie eingeführt, übertrugen sie den Begriff auf andere Gewalterfahrungen in den für sie zusätzlich zur Familie ebenfalls lebensweltlich relevanten Kontexten; sie ergänzten von sich aus die auf sozialer Ungleichheit basierende geschlechtsspezifische Gewalt mit anderen ebenfalls auf sozialer Ungleichheit basierenden Gewaltformen. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die Kinder das Thema „Gewalt gegen Frauen“ – also intragenerationelle Gewalt – mit ihren eigenen Erfahrungen intergenerationeller Gewalt, den Gewalterfahrungen in der Familie und im schulischen Alltag, verknüpfen. Letzteres wird im zweiten Teil dieses Beitrags verdeutlicht.

Alle Gruppendiskussionen wurden im Wechsel von feinanalytischer induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorisierung des Datenmaterials analysiert. Die Ergebnisse wurden im Juli und im Dezember 2013 an der Hochschule RheinMain der Fachöffentlichkeit – und insbesondere auch den Kindern und Jugendlichen – vorgestellt.

Dass die Erfahrungen familialer Gewalt weit verbreitet und nicht auf bestimmte Gesellschaftsgruppen begrenzt sind, ist statistisch gut belegt (*BMFSFJ* 2008). Insofern konnte davon ausgegangen werden, dass im Gegensatz zur Einschätzung vieler Lehrer_innen, mit denen im Vorfeld des Projektes gesprochen wurde, auch an den teilnehmenden Schulen viele Kinder im häuslichen Umfeld Gewalt erleben. Überraschend jedoch war zum einen die Offenheit, mit der sie über ihre Erfahrungen sprachen. Zum anderen schien die Ausstellung zum Thema „Häusliche Gewalt“ für die Kinder und Jugendlichen ein „Türöffner“ zu sein, um über Gewalt in verschiedenen Lebensbereichen sowie körperliche und sprachliche Gewalterfahrungen, die auf mehrfach ineinandergreifende Stigmatisierungen durch soziale Kategorisierungen zurückgehen, in der Schule zu sprechen.

2 Wie Schule mit häuslicher Gewalt umgeht – fehlende Gesprächsräume und Tabuisierung

Ein Ergebnis unserer mehrjährigen Forschung in Institutionen, die mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von häuslicher Gewalt arbeiten, war, dass Schule für diese Kinder und Jugendlichen eine besondere lebensweltliche Bedeutung hat (vgl. *Schulze* 2013; *Schulze/Loch/Gahleitner* 2012; *Schulze/Witek* 2014a, 2014b). Entsprechend zeigte sich auch in dem hier vorgestellten Evaluationsprojekt, dass die Kinder/Jugendlichen den Wunsch haben, im Kontext von Schule mit Fachkräften offen über ihre Erfahrungen sprechen zu können und angesichts der spürbaren ubiquitären Tabuisierung auch sprechen zu dürfen und gehört zu werden. Trotz der statistisch belegten Verbreitung von häuslicher Gewalt waren wir beeindruckt von der Fülle der Schilderungen und vor allem von der

sensiblen Wahrnehmung der Mitschüler_innen untereinander bei Phänomenen von Gewalt:

„Mein Stiefvater und meine Mama streiten sich jeden Tag, irgendwann wurde er handgreiflich und hat meine Mutter geschlagen, ich hab' das gesehen und wusste nicht, wie ich reagieren sollte, und hab' ihn dann geschlagen, seitdem hat er mich weggeschickt“

„Das Allerschlimmste war mal eine Phase, da hat die X [Mitschülerin] sich in Sport gar nicht umgezogen, sie hatte immer ihre Sportsachen drunter, weil sie blaue Flecken hatte und sich nicht umziehen wollte“

Dies schien in einem starken Kontrast zur Wahrnehmung der Lehrer_innen zu stehen, die das Thema – obgleich dies Anlass genug war, ihm ein zeitlich begrenztes Projekt zu widmen – auf die Betroffenheit einiger weniger Schüler_innen reduzierten. Ihr Interesse galt vor allem dem Schulalltag, der durch die Folgen häuslicher Gewalt in Form von „auffälligem Verhalten“ oder „Konzentrationsstörungen“ einzelner gestört werde (vgl. *BIG* 2007, o.S.). Die Zuständigkeit für das Thema verorteten sie überwiegend bei der Schulsozialarbeit, der auch aus Sicht der Schüler_innen eine herausragende Bedeutung als geschützter Gesprächsraum attestiert wurde. Gleichwohl bemängelten sie, dass es zu wenig Angebote für vertrauensvolle und helfende Gespräche mit Lehrer_innen und Fachkräften der Schulsozialarbeit gibt.

Es wurde deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus ihrer subjektiven Perspektive keine klare Abgrenzung von Gewalterfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen machen. Sie thematisierten ihre Erfahrungen von Gewalt in allen relevanten Lebensbereichen: in der Familie, in der Peer-Group, zwischen Schüler_innen und zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen.

3 Schule als Ort der (Re-)Traumatisierung – wie Kinder und Jugendliche Gewalt an der Schule erleben

Besonders fruchtbar für die Versprachlichung der eigenen Erfahrungen erwies sich der in der Ausstellung eingeführte Begriff der „psychischen Gewalt“. Durch seine Benennung war es den Kindern und Jugendlichen erst möglich, bestimmte Erfahrungen als Gewalt zu identifizieren und sie zu beschreiben. Dies trug zur Wissens- und Bewusstseinsbildung über erlebtes Unrecht bei und nahm den Kindern die Angst darüber zu sprechen. Teilweise fanden die Schüler_innen in den Gruppendiskussionen eigene Begriffe für ihre Erlebnisse:

„Es gibt ja körperliche Gewalt und mündliche Gewalt“

„Jetzt weiß ich Beleidigungen sind auch Gewalt“

„Das meine ich mit psychologischer Kriegsführung, wenn man ihm ein schlechtes Gewissen macht und ins Gewissen redet und ihn dabei auch noch beleidigt, dann kann er vielleicht auch depressiv werden“

Die geschilderten Gewalterfahrungen im schulischen Alltag eröffnen eine Perspektive auf kumulative und ineinandergreifende Gewalterfahrung als soziales Phänomen und damit auch als politisches Thema (vgl. *Dörr* 2013; *Schulze/Kühn* 2012). Geschildert wurden Erfahrungen sozialer Ausschließung unter Schüler_innen aufgrund von Geschlecht, Rassis-

mus, Armut, Aussehen, Alter, Behinderung, Krankheit und von der Norm abweichender Lebensentwürfe sowie beschämende Situationen zwischen Schüler_innen und zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen:

„Wenn ich wegen meiner Hautfarbe gemobbt werde, versuch ich, aus der Situation rauszugehen, weil, ich will ja nicht als schwach gelten, aber innerlich tut’s halt schon weh“

„Ich hab’ zurück beleidigt, wenn ich wegen meiner Hautfarbe beleidigt wurde, dann hat er weitergemacht, mit noch härteren Beleidigungen. Man fühlt sich schon scheiße, wenn man gesagt kriegt, du bist sauhässlich – manchmal beleidige ich zurück und manchmal steckt man’s weg und ignoriert’s, aber wenn’s so übertrieben ist, kann man es nicht ignorieren“

„Also, ich denke auch, viele auch hier an der Schule meinen, die Dunkelhäutigen sind voll die Schläger und so. Aber wenn die immer beleidigt werden und so, klar, irgendwann reicht’s dann auch, und dann schlagen sie auch mal zurück – ist klar, macht jeder“

Unsere Studie zeigte auf, dass im Sprechen über schulische Interaktionen von den Kindern und Jugendlichen oft verletzende und beschämende Erfahrungen durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte geschildert wurden, in denen sie sich Demütigungen ausgesetzt sahen (Schulze/Witek 2014a). Zusammenfassend betrachtet waren pädagogische Beziehungen in der Schule sowohl durch anerkennende und ermutigende, aber auch durch intergenerationelle Missachtungen charakterisiert, deren Versprachlichung durch die Ausstellung zum Thema häusliche Gewalt und durch das zur Verfügungstellen des anschließenden Gesprächsraums in den Gruppendiskussionen (erst) ermöglicht wurde.

„Frau Y [Lehrerin] behandelt uns richtig komisch, als wären wir Hunde. Wenn wir laut sind, dann nimmt sie den Schlüssel (und sagt): ‚Aus!‘ und schlägt damit auf den Tisch“

„Einer hat ihn [Mitschüler] provoziert, und er ist ausgerastet. Herr Z [Lehrer] hat ihn an der Jacke gepackt, hat ihn nach draußen gezogen und hat ihn irgendwie geschlagen“

„Also, ... manchmal stellen die Lehrer halt auch Kinder bloß. ... Ja, die [Lehrerin] ..., im Unterricht sagt sie einfach: ‚Wer hat das verstanden, wer braucht noch Hilfe?‘ Dann meldet sich jemand, und dann sagt sie: ‚Ja, du brauchst Hilfe, du bist schlecht‘ oder so. Nur weil sie so herzlos [ist], und sie macht einem dann auch Angst, das gibt auch ein richtig schlechtes Gefühl, und deswegen meldet sich auch einfach keiner mehr, weil sie da auch immer sagt: ‚Ja, ich hab’ aber eigentlich gar keine Lust, aber ich muss es ja machen‘ oder so was“

Angesichts der gravierenden persönlichen und gesellschaftlichen Folgen, welche die Qualität pädagogischer Beziehungen nach sich zieht, ist es – wie *Annedore Prengel* (Prengel 2013) nachdrücklich betont – erstaunlich, dass das Thema bisher öffentlich wenig beachtet und teilweise sogar tabuisiert wird. Mit Verweis auf nationale wie auch internationale Studien mahnt sie an, dass pädagogische, bildungspolitische, wissenschaftliche und kinderrechtliche Handlungsschritte dringend initiiert werden müssen.

4 Nicht gehört zu werden ist eine Form von Gewalt

Die Gewalterfahrungen und auch die Verletzung der Kinderrechte beginnen dort, wo Kinder in ihren Bedürfnissen nicht gehört und nicht ernst genommen werden. Solche Erfahrungen scheinen den schulischen Alltag zu prägen.

Zu den Ohnmachtserfahrungen zählen also solche Erlebnisse, in denen Kinder und Jugendliche sich nicht ernst genommen fühlen, in denen Übergriffe von Lehrer_innen

durch das Kollegium nicht aufgegriffen werden und in denen keine klare, für die Schüler_innen nachvollziehbare Position gegenüber den Gewalt- bzw. Missbrauchserfahrungen vonseiten der Lehrerschaft und der Schulleitung bezogen wird:

„Meine Schwester war mit der ganzen Klasse beim Vertrauenslehrer, weil die sich von der Klassenlehrerin gemobbt fühlen, und der hat einfach gesagt: ‚Ja muss weitermachen, also es wird schon‘,,

„Zum Vertrauenslehrer und zur Schulsozialarbeiterin gehen hilft eigentlich weniger hier, hier an der Schule kriegt man nirgendwo Hilfe“

„Wenn irgendwas ist, den Lehrern was sagen, die meisten machen das ja nicht, weil, die würden da ja nur Ärger kriegen. Und bei uns war’s so in der Grundschule, also, wenn man petzt, dann kriegen die nur was gesagt und das wars“

Es ist sicherlich als Resultat der Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt zu betrachten, dass die Schüler_innen in den Gruppendiskussionen ihre Erfahrungen thematisierten. Über die Versprachlichung geschieht hier eine Bewusstseinsbildung, die den Kindern und Jugendlichen ohne die Diskussion und den gemeinsamen Austausch verwehrt geblieben wäre. Dies zeigt, dass Prävention niemals nur im Sinne einer Information und Aufklärung zu verstehen ist. Der Bildungsprozess als bewusstseinsbildender Aneignungsprozess beginnt dort, wo die befragten Kinder und Jugendlichen die Informationen und die daraus entstehenden Erkenntnisse auf die eigenen Erfahrungen beziehen können. Da Gewalt gegen Frauen in der Familie immer auch eine sehr belastende Gewalterfahrung für Kinder darstellt, muss eine primäre Prävention darauf abzielen, Gewalt im Vorfeld zu verhindern, indem sie die gewaltfördernden, im Alltag der Kinder selbstverständlich erfahrbaren geschlechtsrollentypisierenden Bilder und Botschaften aufdeckt und verändert.

Für Schulen bedeutet das, dass es im Sinne des Bildungsauftrags nicht sinnvoll ist, zentrale, auch den Schulalltag prägende Erfahrungen aus dem Unterricht auszuklammern und die Themen Häusliche Gewalt und Gewalt gegen Kinder im schulischen Umfeld – wie in Deutschland – in den Bereich der Schulsozialarbeit „auszulagern“. Kinder und Jugendliche, die von Mitschüler_innen oder Lehrer_innen während der Unterrichtszeit diskriminiert werden, können sich dem aufgrund der Schulpflicht nicht entziehen. Daraus ergibt sich eine besondere Schutzpflicht des Staates vor Diskriminierungen. Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, den Dialog zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen zu ermöglichen, indem Machverhältnisse reflektiert werden und Raum für die Schilderung von Erfahrungen gegeben wird. Dies ist nur möglich in einem Klima, in dem kein Tabu aufgebaut wird und Schüler_innen ihre Erfahrungen thematisieren können, wie sie sie erleben – auch, wenn dabei Pädagog_innen in der Rolle von Diskriminierenden und Beschämenden thematisiert werden. Es ist wichtig, diese Erfahrungen ernst zu nehmen und anzunehmen und das eigene Verhalten als pädagogische Fachkraft nicht vor dem Hintergrund der sicherlich berechtigten Erklärungen – wie dem Druck durch vorgegebene Lehrpläne, Überlastung oder gar „Fehlverhalten“ der Kinder – zu legitimieren.

Dies erfordert eine hohe Kompetenz und Sicherheit der Fachkräfte. Ohnmachtserfahrungen, die in pädagogischen Kontexten gemacht werden, werden von den beteiligten Professionellen meist nicht mutwillig und schon gar nicht böswillig ausgelöst. Vielmehr laufen sie subtil, ausgelöst von impliziten Vorannahmen aufgrund traditioneller und unreflektierter Machtasymmetrien, ab.

5 Anerkennung als Bildungsvoraussetzung

Versteht sich Schule als förderlicher pädagogischer Ort (vgl. *Winkler 1998*), stehen solche Missachtungen einer Erfahrung von Selbstwirksamkeit entgegen, die Kindern und Jugendlichen Alternativen zur Verarbeitung traumaspezifischer Konflikte bereitstellen würde. Wenn Gewalterfahrungen und deren Auswirkungen in Schulen berücksichtigt werden, bleibt für eine traumasensible Praxis zu fordern, „dieses Netz in den alltäglichen konkreten Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen über eine achtsame Verständigungspraxis feinfühlig neu zu spinnen und so bewusst neue Erfahrungsräume der Geborgenheit, Sicherheit, Kontrolle, Sinn und Zugehörigkeit herzustellen“ (*Dörr 2013*, S. 18). Dabei sollte beachtet werden, dass diese Forderung in ihrer Gültigkeit nicht auf „verwundete“ Kinder und Jugendliche beschränkt bleibt, sondern vielmehr „zu den grundsätzlichen Bedingungen eines hinreichend gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen gehört“ (ebd., vgl. bereits *Bernfeld 1925*; *Müller 1993*).

Schule hat hier die Aufgabe, traumatisierten Kindern zu helfen, einen sicheren inneren und äußeren Ort aufzubauen, in dem die Dimension des „Sich-Wohlfühlens“ nicht als Luxus betrachtet wird.

Demzufolge gilt es aber auch, das Augenmerk auf „alte“ und „neue“ Formen von Macht und Gewaltverhältnissen zu richten. Von der Gesellschaft als „Risikoschüler“ und „lernunwillig“, als „ausbildungsunfähig“ und „unangepasst“ abbeschriebene Schüler_innen bleiben chancenlos und ausgegrenzt. Diese „auf der Strecke gebliebenen“ Kinder und Jugendlichen sind meist von vielen Formen dieser subtilen Gewaltverhältnisse geprägt (vgl. *Hafeneger 2011*). Das im Paradigma der „Neuen Kinderforschung“ stehende und damit die Kinderperspektiven in den Mittelpunkt stellende Lehrforschungsprojekt konnte Verhaltensweisen von Kindern/Jugendlichen, die im Schulalltag als defizitär oder „verhaltensauffällig“ bewertet werden, als Bewältigungsversuche von Gewalthandlungen sichtbar machen. Der Umgang mit diesen gesellschaftlichen „Zuschreibungen“ und Vorurteilen sollte von den Lehrenden mit Vorsicht und Bewusstsein gehandhabt werden.

Eine Pädagogik der Anerkennung und Achtung betrachtet Anerkennung, Sicherheit und „Well-being“ (*UN 1989*) als Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse und muss die pädagogischen Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog_innen wie auch das Verhältnis zwischen Schüler_innen in den Blick nehmen. Für die Aus- und Weiterbildung zeigt sich, dass es entsprechende theoretische Kenntnisse wie forschungs(-reflexive) Verfahren braucht, damit Studierende und Praktiker_innen das oft Unsichtbare „unscheinbarer Handlungen“ sichtbar machen können. Wichtig ist es nach unserer Erfahrung, dass die Aufforderung zu einer situationssensiblen pädagogischen Professionalität nur gelingt, wenn sie an personale wie berufsbiografische Erfahrungen anknüpfen kann.

Anmerkung

1 www.big-berlin.info/medien/echt-fair

Literatur

- Bernfeld, S.* (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. – Leipzig.
- Bock, K.* (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. – Opladen & Farmington Hills.
- Bundesinitiative gegen Gewalt (BIG)* (2007): Echt fair! Interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt. – Online verfügbar unter: <http://www.big-berlin.info/medien/echt-fair>, Stand: 11.10.2014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2008): Präventionsmaßnahmen gegen häusliche Gewalt: Was kann Schule machen? – Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/praevention-haeusliche-gewalt-tagung-was-kann-schule-machen-pdf>, Stand: 11.10.2014.
- Dörr, M.* (2013): Das Ethos des Sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In: *Lang, B./Schirmer, C./Lang, T./Andrae de Hair, I./Wahle, T./Bausum, J.* u.a. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. – Weinheim, S. 14-32.
- Hafeneger, B.* (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. – Frankfurt.
- Müller, B.* (1993). Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik. In: *Muck, M./Trescher H.-G.* (Hrsg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz, S. 130-147.
- Prenzel, A.* (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. – Opladen.
- Rosenthal, G.* (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. – Frankfurt.
- Schulze, H.* (2013): Kinder, Schule und familiäre Gewalt: Wir sind alle mittendrin. Einführungsvortrag zur Ausstellung „Echt Fair“, 25.02.2013 in Wallrabenstein.
- Schulze, H.* (2014). Handeln, erzählen, verstehen. Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben. *systema*, 28, 1, S. 8-33.
- Schulze, H./Kühn, M.* (2012): Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In: *Schulze, H./Loch, U./Gahleitner S. B.* (Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. – Baltmannsweiler, S. 166-185.
- Schulze, H./Loch, U./Gahleitner, S. B.* (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. – Baltmannsweiler.
- Schulze, H./Witek, K.* (2014a): Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird. *Sozial Extra*, 38, 3, S. 50-53.
- Schulze, H./Witek, K.* (2014b): Rekonstruktiv denken und handeln als Praxis der Beteiligung von Kindern. In: *Franz, J./Reichmann, U./Völter, B.* (Hrsg.): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. – Opladen.
- Seith, C.* (2006): „Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun“ – zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9- bis 17-Jährigen. In: *Kavemann, B./Kreyssig, U.* (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. – Wiesbaden, S. 103-124.
- United Nations (UN)* (1989): Convention on the Rights of the Child. – Online verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, Stand: 11.10.2014.
- Vygotskij, L. S.* (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. – Weinheim.
- White, M./Epston, D.* (1989): Literate Means to Therapeutic Ends. – Adelaide, Australia.
- Winkler, M.* (1998): Eine pädagogische Betrachtung der Heimerziehung. In: *Peters, F.* (Hrsg.): Jenseits von Familie und Anstalt. – Bielefeld, S. 67-92.

Handbuch zur frühen Kindheit



Rita Braches-Chyrek
Heinz Sünker
Charlotte Röhner
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2014. 746 Seiten. Hc. B5
83,00 € (D), 85,40 € (A)
ISBN 978-3-86649-431-2

Wie vollzieht sich kindliches Aufwachsen – Leben und Erleben – von Geburt an hin zu selbständig handelnden, gesellschaftsfähigen Personen? Zu dieser für Forschung, Ausbildung und professionellen Praxis relevanten Problemstellung leisten deutsche wie international renommierte Autor_innen wichtige Beiträge, die den *state of the art* zu Früher Kindheit repräsentieren.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Annedore Prengel, Ursula Winklhofer (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge

Rezension von *Manfred Liebel*

In den zwei vorliegenden Bänden wird ausgelotet, wie eine kinderrechtliche Perspektive dazu beitragen kann, pädagogische Beziehungen zugunsten von Kindern zu gestalten. In Band 1 stehen Ansätze aus der Praxis pädagogischer Arbeitsfelder im Zentrum, in Band 2 wird über wissenschaftliche Studien zum Thema berichtet. In beiden Bänden werden rechtliche Grundlagen, internationale Entwicklungen, die Bedeutung von Gewalt und ungleichen Machtverhältnissen sowie Ansätze von Prävention und Intervention thematisiert. Die Beiträge sind großenteils aus einer Konferenz hervorgegangen, die im Oktober 2013 an der Universität Potsdam stattgefunden hat.

Band 1 („Praxiszugänge“) ist in vier Teile untergliedert. Nach Grußworten und der Einleitung der Herausgeberinnen werden in Teil I Grundlagen für mögliche Zusammenhänge von Kinderrechten mit pädagogischen Beziehungen vermittelt. Die Beiträge in Teil II informieren über institutionelle und rechtliche Bedingungen der Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Sinne der Kinderrechte. Dabei werden auch Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die sich nach Verletzungen von Kinderrechten in pädagogischen Interaktionen ergeben. Teil III bietet Einblicke in verschiedene, häufig in pädagogischen Praxisfeldern entwickelte konzeptionelle Ansätze, die zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und zur Realisierung von Kinderrechten beitragen. Der Band schließt in Teil IV mit einem Blick auf internationale Entwicklungen und stellt Initiativen aus Brasilien, Finnland, Schweden und der Schweiz vor.

Band 2 („Forschungszugänge“) besteht aus drei Teilen. Teil I enthält neben einem Vorwort des Kinderrechtsexperten *Lothar Krappmann* eine ausführliche Einleitung der Herausgeberinnen zu den präsentierten Forschungsansätzen. In Teil II werden theoretische Grundlagen, internationale Forschungsfelder und wissenschaftliche Debatten zur Diskussion gestellt. In Teil III sind in exemplarischen Beiträgen einzelne Studien mit ihren Fragestellungen, Forschungsmethoden und wichtigsten Befunden versammelt.

Die Bedeutung, die kinderrechtliche Perspektiven für pädagogisches Handeln haben

Annedore Prengel, Ursula Winklhofer (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. – Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 284 S. und 288 S., ISBN: 978-3-8474-0624-2 und 978-3-8474-0625-9.

können, ist bisher wenig beachtet und noch seltener untersucht worden. Insofern kommt der Konferenz, aus der die beiden Bände hervorgegangen sind, eine Pionierfunktion zu. Insbesondere scheint mir wichtig zu sein, die Betrachtung pädagogischen Handelns nicht auf interpersonale Beziehungen zu reduzieren, sondern auch die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen in pädagogischen Institutionen mit zu bedenken. Einige Beiträge greifen diesen Aspekt ausdrücklich auf, indem sie die ungleichen Machtkonstellationen insbesondere in Schulen und stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ansprechen.

Pädagogische Beziehungen implizieren immer auch Machtverhältnisse. Sie können sich z.B., wie *Annedore Prengel* und *Ursula Winklhofer* in der Einleitung zu Band 1 hervorheben, in „seelischen Verletzungen“ oder Diskriminierungen ausdrücken, ohne dass die betroffenen Kinder sich dagegen wehren können. Die Berufung auf Kinderrechte, die durch solches Handeln verletzt werden, kann dabei hilfreich sein, wird aber nur dann den Kindern nützen, wenn sie über ihre Rechte informiert sind und – worauf *Beate Rudolf* in ihrem Beitrag (Bd. 1) hinweist – die Rechte so verstanden werden, dass die Kinder sie selbst ausüben können. Dazu müssen ihnen auch leicht zugängliche Anlauf- und Beschwerdemöglichkeiten zur Verfügung stehen, woran es bis heute in nahezu allen pädagogischen Einrichtungen mangelt. *Nina Jann* macht in ihrem Beitrag (Bd. 1) z.B. darauf aufmerksam, dass Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zwar seit 2012 durch das Bundeskinderschutzgesetz vorgeschrieben sind, aber in der Praxis kaum vorhanden oder so konstruiert sind, dass sie von den Kindern nicht genutzt werden können.

Mit Blick auf die Schule scheint mir auch der Hinweis von *Hermann Avenarius* (Bd. 1) wichtig zu sein, dass diese pädagogische Einrichtung entgegen der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts noch immer vielfach als „besonderes Gewaltverhältnis“ verstanden wird, in dem die Schülerinnen und Schüler gerade im Hinblick auf psychische Gewalt dem pädagogischen Personal nahezu schutzlos ausgesetzt sind. *Avenarius* macht deutlich, dass seelische Verletzungen wie Erniedrigung, Beschämung oder Missachtung keineswegs aus dem Schulleben verschwunden sind. So wären m. E. auch in den Schulgesetzen der Bundesländer die Rechte der Kinder in der Weise zu stärken, dass sie mehr Möglichkeiten erhalten, auch in „wesentlichen“ Fragen mitzuentcheiden. *Ursula Winklhofer* weist in ihrem Beitrag (Bd. 1) dankenswerter Weise auf das „grundlegende Dilemma pädagogischen Handelns“ hin, dass zwischen Erwachsenen und Kindern, in der Schule zwischen Lehrenden und Lernenden, eine „Symmetrie- und Machtantinomie“ besteht, die einem eigenaktiven und dialogischen Verständnis von Bildungsprozessen entgegensteht. Ihr müsse durch eine Interessenvertretung der Kinder entgegengewirkt werden, die über symbolische Funktionen hinausweist.

Die in den weiteren Beiträgen von Band 1 vorgestellten konzeptionellen Ansätze in pädagogischen Praxisfeldern berühren – mit Ausnahme des Beitrags von *Nina Jann* – das Problem der Machtasymmetrien nicht unter rechtlichen oder strukturellen Aspekten. Sie bauen darauf, ihnen durch das Erlernen von „Feinfühligkeit“ (*Hermann Straats*), durch Reflexion der Beziehungsdynamiken (*Klaus Kokemoor*), durch Verbalisierung von Gefühlen (*Ulrike Becker*), durch Kommunikations- und Konflikttraining (*Sonja Student* u.a.) oder durch „systemische Beratung“ des pädagogischen Personals (*Saskia Erbring*) entgegenwirken zu können. Diese Beiträge enthalten viele Anregungen, wie Pädagoginnen und Pädagogen für den Umgang mit interessenbedingten Konflikten sensibilisiert werden können, aber sie schenken dem eigenständigen und eigensinnigen Handeln der Kinder als

Subjekte eigenen Rechts wenig Beachtung. Andererseits lassen die Beiträge deutlich werden, dass pädagogische Beziehungen nur bis zu einem gewissen Grade rechtlich geregelt werden können. Dies gilt auch für die Beiträge zur pädagogischen Praxis in anderen Ländern, z.B. über den bemerkenswerten Umgang mit verletzendem Verhalten in finnischen und schwedischen Schulen (*Maik Walm*).

Außer den Beiträgen über pädagogische Beziehungen im engeren Sinn vermitteln einige Beiträge sehr konkrete Eindrücke von dem erschreckenden Ausmaß an psychischer Gewalt, das in pädagogischen Einrichtungen noch immer an der Tagesordnung ist. Dies geschieht etwa, wenn *Peter Sitzer* über kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursachen von „Jugendgewalt“ reflektiert, *Heinz Kindler* das noch immer unterbelichtete Phänomen sexueller Übergriffe anspricht oder *Benno Hafeneeger* beschämende Praktiken in der schulischen Pädagogik zur Sprache bringt. Bei allen diesen und weiteren Beiträgen des Bandes steht die Frage im Zentrum, wie die Menschenwürde als grundlegendes Element der Rechte von Kindern gewahrt oder wiederhergestellt werden kann.

Einige Themen des ersten Bandes werden im zweiten Band mit stärkerem Akzent auf ihre empirische Erforschung und verschiedene Theoriebezüge erneut aufgegriffen. Die beiden Herausgeberinnen sehen die vordringliche Aufgabe des Bandes darin, die pädagogische Beziehungsforschung mit der Kinderrechtforschung zu verschränken. Dies ist leichter gesagt als getan, da bislang eine Kinderrechtforschung nur in Ansätzen existiert und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung den Kinderrechten kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. In dem Band beziehen sich denn auch nur zwei Beiträge ausdrücklich auf Kinderrechte. Zum einen in einem Nachruf auf den südafrikanischen Wissenschaftler *Almon Shumba*, dessen Forschungsarbeit vor allem Kindesmisshandlungen gewidmet war und der ursprünglich an der Potsdamer Konferenz teilnehmen wollte (*Anne Seifert* und *Barbara Friebertshäuser*); zum anderen in einer kinderrechtlichen Analyse von Texten, in denen sich Lehramts-Studierende an ihre Erfahrungen mit Lehrern in der Grundschule erinnern (*Friederike Heinzel*).

Die anderen Beiträge sind sehr verschiedenen Themen gewidmet und können hier nur in einer kleinen Auswahl aufgegriffen werden. Für das Verhältnis von pädagogischen Beziehungen und Kinderrechten scheinen mir diejenigen Beiträge besonders relevant zu sein, die sich mit Fragen der Subjektivität auseinandersetzen.

Tobias Künkler plädiert für ein relationales Verständnis des Subjekts, dessen Genese nicht (wie üblicherweise auch im Verständnis der Kinderrechte) als Reifungs-, sondern als Interaktions- und Beziehungsgeschichte verstanden wird. Er stellt die interessante Frage, ob Kinderrechte entgegen bisherigen Gepflogenheiten so formuliert werden können, dass dabei nicht der Fokus auf dem Einzelkind bzw. dem allgemeinen Gattungswesen, das Träger von Rechten ist, liegt, sondern auf der pädagogischen Beziehung und ihrer Qualität. Darin ist der Gedanke enthalten, sich Kinderrechte immer in kontextualisierter Weise (was bedeuten sie für wen in welcher Situation?) vorzustellen, wobei ich die Beschränkung auf *pädagogische* Beziehungen als problematisch ansehe.

Lisa Pfahl geht der Frage nach, wie und warum selbst anerkennend gemeinte Umgangsformen von Erwachsenen mit Kindern im Rahmen benachteiligender Schulstrukturen regelmäßig in ihr Gegenteil verkehrt werden. Die Aufforderung an die Kinder etwa, aktiv zu werden und von ihrem Recht auf Partizipation Gebrauch zu machen, verkommt unter diesen Rahmenbedingungen zu einer Art instrumenteller Subjektivierung, die die bestehenden Strukturen eher verfestigt als verändert und die Individuen besser verfügbar macht.

Anja Schwertfeger geht dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern als intergenerativem Beziehungsgeflecht nach. In ihrer Untersuchung der wechselseitigen Wahrnehmungen kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich die Wahrnehmungen der Schüler stark von den Selbstwahrnehmungen der Lehrer unterscheiden. Aus Schülersicht seien die Lehrer zwar nicht ausschließlich Personen mit autoritären Orientierungen, aber sie seien auch nicht die demokratischen Partner, die sie gerne sein wollen. Ob diese Diskrepanz durch eine bessere Kommunikation der wechselseitigen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse auflösbar ist, wie die Autorin annimmt, ist freilich zu hinterfragen, zumindest solange die bestehenden Schulstrukturen nicht im Sinne erweiterter Kinderrechte grundlegend verändert werden.

Die von *Annedore Prengel* und *Ursula Winklhofer* herausgegebenen Bände vermitteln eine Fülle von Anregungen, wie Kinderrechte für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen nutzbar gemacht werden könnten. Aber dies wird m. E. nur dann weiterführen, wenn weder die Kinderrechte noch die pädagogischen Beziehungen losgelöst gesehen werden von den asymmetrischen Strukturen, in die sie bisher eingebettet sind. Dies erfordert auch, Kinderrechte als Handlungsrechte der Kinder zu verstehen und die Kinder dazu zu ermutigen und darin zu stärken, die pädagogischen Beziehungen in ihrem Interesse zu beeinflussen.

Gerarts, Katharina (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung

Rezension von *Aytüre Türkyilmaz*

Katharina Gerarts recurriert schon im Titel ihrer Dissertation auf die seit den späten 1980er Jahren existierende Forderung der ‚neuen‘ Kindheitsforschung: Sie möchte einen Beitrag zur Entwicklung einer Forschungspraxis leisten, deren Methoden in der Lage sind, die Perspektive der Kinder einzubeziehen und ihre eigenen Fähigkeiten, Handlungen und Deutungsmuster zu berücksichtigen. Dieser – in der Erforschung familiärer Interaktionsprozesse noch immer unterrepräsentierten – Prämisse folgend, versucht die Autorin einen Brückenschlag: Annahmen vom „vulnerablen und damit schutzbedürftigen Kind“ (S. 14), wie sie sich im Erziehungsverständnis niederschlagen, und kindheitssoziologische Vorstellungen über das Kind als kompetenter sozialer „Akteur und Konstrukteur seiner Lebenswelt“ (ebd.) sollen im Sinne einer *erziehungswissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung* (S. 22) integriert werden; so soll auch der doppelte Gehalt von Kindheit im „Hier und Jetzt und seiner Ausrichtung auf die Zukunft“ (S. 19) in Rechnung gestellt werden.

Die Arbeit gliedert sich neben Einleitung und Fazit in drei Teile: Der erste Teil umfasst zentrale theoretische Implikationen, die aus den beiden für die Forschungsidee relevanten Diskursen abgeleitet werden können und den Zusammenhang zwischen der Trias Erziehung – Familie – Macht verdeutlichen. Über eine komprimierte, systematische Zusammenstellung aus Handbucheinträgen aus der ‚neueren‘ soziologischen Kindheitsforschung und den Erziehungswissenschaften leistet die Autorin eine Hinführung zum vielfältig verwendeten, gerade von den New Childhood Studies mit Skepsis betrachteten Erziehungsbegriff (S. 23). Dabei geht es der Autorin maßgeblich darum, Verbindungen zwischen zwei kontroversen Perspektiven auf das Kind aufzuzeigen, die im Folgenden knapp zusammengefasst werden: Erziehungskonzeptionen sind ein fester Bestandteil der neueren Kindheitsforschung, wenn auch nicht „singulär“ (S. 23), sondern meist „im Verhältnis mit Sozialisation betrachtet und diskutiert“ (ebd.). Genauso findet sich das *agency-*

Gerarts, Katharina (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung. – Wiesbaden: VS Verlag, 187 S., ISBN: 978-3-658-08666-4.

Paradigma der New Childhood Studies, in dem das Kind als aktiver (Ko-)Produzent seiner Lebenswelt und handlungsfähiges Subjekt im Erziehungsprozess rezipiert wird, in verschiedenen Ausprägungen auch in erziehungswissenschaftlichen Zugängen wieder – insbesondere in grundlegenden Annahmen des reformpädagogischen Denkens (S. 54). Erziehung kann unter Berücksichtigung der Akteursperspektive als „wechselseitige Interaktion“ (S. 61) verstanden werden, die Einfluss auf den Sozialisations- und Bildungsprozess des Individuums nimmt und zwischen Personen aus unterschiedlichen Generationen stattfindet. Dabei kommt der *Familie* als primäre Sozialisationsinstanz eine bedeutende Rolle zu. Mit Blick auf die Rezeption des Erziehungsbegriffs in der Kindheitsforschung und den Erziehungswissenschaften argumentiert *Gerarts*, dass das Zustandekommen familiärer Erziehungsprozesse stets untrennbar mit generationalen Machtasymmetrien verbunden, *Macht* also als „konstitutives Element von Erziehung“ zu betrachten ist (S. 55f.).

Nach einer ausführlichen Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte und methodologischen Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen gewählter Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, fokussiert die Autorin in Teil II vor der theoretischen Folie der ‚generationalen Ordnung‘ die Untersuchung und Aufdeckung der in Erziehungsprozessen eingelagerten Machtbeziehungen. Datengrundlage für die Analyse bilden eine Gruppendiskussion sowie leitfadengestützte Interviews mit Kindergarten- und Grundschulkindern. Thematisch sind die Erhebungen so angelegt, dass daraus auf den „sozialen und subjektiven Sinn“ (S. 116), den Kinder der Erziehung in der Familie zuschreiben, geschlossen werden kann. Die Autorin stellt fest, dass Erziehungskonzeptionen der Kinder je nach Grad der Anerkennung elterlicher Handlungsmacht differenziert werden können. Zunächst führt sie eine „ideelle Erziehungskonzeption“ (S. 118) ein, in der Kinder die erzieherische Funktion auf einer Metaebene als „Metamorphose“ (ebd.) wahrnehmen, in der sie sich vom „unentwickelten und unzivilisierten Wesen“ (ebd.) zum „gesellschaftsfähigen [tugendhaften] Erwachsenen“ (ebd.) entwickeln. In dieser ideal konstruierten Erziehung werden „elterliche Mächte durchweg anerkannt“ (S. 63) und Eltern als Vorbilder für das Gelingen des Erziehungsprozesses zur Verantwortung gezogen (S. 128f.). In der „erlebten Erziehungsrealität“ (S. 129) wird Erziehung zum eigenen „Aushandlungsprozess“ (ebd.), in dem Kinder Erziehungshandlungen der Eltern auf unterschiedliche Weise aktiv mitbearbeiten. Im dritten Teil des Buches wird deutlich, welche Gestalt dieser Beitrag, den Kinder innerhalb des eigenen Erziehungsprozesses leisten, annehmen kann – eine völlige Unterwerfung unter die elterliche Handlungsmacht, „freiwilliger Machtverzicht“ und „Ohnmachtserfahrungen“ gehören ebenso zum Repertoire der Kinder wie „verhandelnde“ oder „widerständige“ (S. 144) Praktiken, über die sie teilweise sogar eine „Neupositionierung in der generationalen Ordnung erreichen“ (S. 152).

Es ist der Autorin ein besonderes Anliegen, auf das Potenzial einer „erziehungswissenschaftlichen Perspektive“ (S. 59) in der Kindheitsforschung hinzuweisen. Hervorzuheben ist die kritische Reflexion des Forschungsprozesses, in der eigene Erfahrungen anhand von Handlungsempfehlungen für Kindheitsforscher/-innen fruchtbar gemacht werden. Das im Anschluss formulierte forschungsprogrammatische Plädoyer für eine Berücksichtigung ethischer Fragen in der Kindheitsforschung verdient die Aufmerksamkeit derer, die sich im Sinne der ‚neuen‘ Kindheitsforschung zum Ziel gemacht haben, den Kindern eine ‚Stimme zu geben‘. Die vorliegende Arbeit ist gut strukturiert und gibt theoretische und forschungsperspektivische Denkanstöße, indem die Autorin zeigt, welche (wenn auch erweiterungswürdigen) Varianten der Handlungsmacht Kinder in ihrer gesellschaftlichen Position als Kinder im familiären Kontext erhalten.

Autorinnen und Autoren

Sara Bragg, Senior Research Fellow, Education Research Centre, University of Brighton, UK, Main research interests: Children, youth and media; media education; sexualities and the 'sexualization' of childhood; youth 'voice' and participation; school ethos; 'creative' research methods

Address: Education Research Centre, B325 Checkland Building, University of Brighton, Falmer, Brighton BN1 9PH

E-Mail: s.bragg[at]brighton.ac.uk

David Buckingham, Emeritus Professor of Media and Communications, Loughborough University, UK, Main research interests: Children, youth and media; media education; youth culture; media and public knowledge

Address: School of Social, Political and Geographical Sciences, Loughborough University, Loughborough, Leicestershire LE11 3TU, UK

E-Mail: d.buckingham[at]lboro.ac.uk

Prof. Dr. Thomas Geisen, Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz, Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Migration

Anschrift: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Riggenbachstrasse 16, 4600 Olten

E-Mail: thomas.geisen[at]fhnw.ch

PhD David Thore Gravesen, Lecturer at the Faculty of Education and Social Studies, Research Centre for the Study of Childhood and Youth Culture, VIA University College, DK, Main research interests: Children and young people's everyday lives, Young people's educational choices, Children and young people's socialization in public spaces, Pedagogues' roles in primary school, Pedagogues' professional identity

Address: VIA University College, Chr M Østergaards Vej 4, 8700 Horsens, Denmark

E-Mail: dtg[at]via.dk

Prof. Dr. Claudia Hellmers, Hochschule Osnabrück, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Forschungskolleg FamiLe – „Familiengesundheit im Lebensverlauf“, Forschungsschwerpunkte: Frauengesundheitsforschung in den Lebensphasen Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett: Maternales Wohlbefinden, maternale Gesundheit, Wunschsectio, Salutogeneseforschung, Mutter-Kind-Beziehung, Entscheidungsfindung bei medizinischen Interventionen in der Geburtshilfe, Assessment und Dokumentation, Familiengesundheit

Anschrift: Hochschule Osnabrück, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Caprivistraße 30 A, 49076 Osnabrück

E-Mail: c.hellmers[at]hs-osnabrueck.de

Dr. Ina Herrmann, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Forschungsschwerpunkte: Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung, Jugend und informelle Lern- und Bildungskontexte, Jugend(kultur)forschung, Devianz- und Machttheorien in erziehungswissenschaftlichen Kontexten, Methoden und Methodologie rekonstruktiver Ansätze der Sozial- und Kunstwissenschaft

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

E-Mail: ina.herrmann[at]uni-due.de

Prof. Dr. Ronald Hitzler, Technische Universität Dortmund, Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie, Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Soziologie, Verstehende Soziologie, Modernisierung als Handlungsproblem, Methoden der explorativ-interpretativen Sozialforschung

Anschrift: Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie, Fakultät 12, TU Dortmund, 44221 Dortmund

E-Mail: ronald[at]hitzler-soziologie.de

Mary Jane Kehily, Professor of Gender and Education in the Faculty of Education and Language Studies at The Open University, UK, Main research interests: Social construction of childhood, youth culture and subcultures, gender relations, sexual identity, popular culture and practices of consumption

Address: FELS, Stuart Hall Building, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, UK

E-Mail: maryjane.kehily[at]open.ac.uk

Christiane Knecht, MScN, Diplom-Pflegewirtin (FH), Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit, Department für Pflegewissenschaft, Forschungskolleg Famile – „Familiengesundheit im Lebensverlauf“, Forschungsschwerpunkte: Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit einer chronischen Erkrankung, Familienorientierte Pflege

Anschrift: Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit, Department für Pflegewissenschaft, Stockumer Straße 12, 58453 Witten

E-Mail: christiane.knecht[at]uni-wh.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Internationale Akademie (INA gGmbH) an der FU Berlin, Institut für Globales Lernen und Internationale Studien, Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte, Kinderarbeit, Kinder und Jugendbewegungen

Anschrift: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH, FU Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: mliebel[at]ina-fu.org

Jun.-Prof. Dr. Sabine Metzging, Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit, Department für Pflegewissenschaft, Forschungskolleg Famile – „Familiengesundheit im Lebensverlauf“, Forschungsschwerpunkte: Kinder und Jugendliche als pflegende Angehörige, Kinder kranker Eltern, Familienorientierte Pflege, Bewältigung von chronischer Krankheit, Grounded Theory Methodologie

Anschrift: Universität Witten/Herdecke, Fakultät für Gesundheit, Department für Pflegewissenschaft, Stockumer Straße 12, 58453 Witten

Email: sabine.metzging[at]uni-wh.de

Prof. Dr. habil. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, und Institut für Qualitative Forschung/Internationale Akademie Berlin, Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung sowie Biografie, Kultur und Identität in Themenfeldern der Kindheit, Adoleszenz und Transgenerationalität

Anschrift: Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Str. 25, 39576 Hansestadt Stendal

E-Mail: guenter.mey[at]hs-magdeburg.de

AOR Dr. Arne Niederbacher, Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie, Forschungsschwerpunkte: Teilkulturen der Gegenwartsgesellschaft, Verstehende Soziologie, Methoden der explorativ-interpretativen Sozialforschung

Anschrift: Fakultät 12, TU Dortmund, 44221 Dortmund

E-Mail: arne.niederbacher[at]tu-dortmund.de

Peter Frostholt Olesen, Lecturer at the Faculty of Education and Social Studies, Research Centre for the Study of Childhood and Youth Culture, VIA University College, DK, Main research interests: Marginalised children, Ethnic minority groups, Studies on integration, Identity constructions, Group identity and self-representation, Learning communities, Work-anthropology, Shop floor-studies

Adress: VIA University College, Chr M Østergaards Vej 4, 8700 Horsens, Denmark

E-Mail: pefo[at]via.dk

Prof. Dr. Nicole Pfaff, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Forschungsschwerpunkte: Bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Jugend- und Jugendkulturforschung, Jugend und Politik

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen

E-Mail: mailto:nicolle.pfaff[at]uni-due.de

Prof. Dr. Heidrun Schulze, Hochschule RheinMain Wiesbaden, Fachbereich Sozialwesen, Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Forschung, kontextuelle Kinderforschung, rekonstruktive Beratungsforschung, Biografieforschung, Trauma und Gesellschaft, Institution und Interaktion, Narrative Beratung und Therapie

Anschrift: Hochschule RheinMain Wiesbaden, Kurt-Schumacher Ring 18, 65197 Wiesbaden

E-Mail: heidrun.schulze[at]hs-rm.de

Aytüre Türkyilmaz, M.A., Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften, Soziologie der Familie, der Jugend und der Erziehung

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Human- und Sozialwissenschaften, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: tuerkyil[at]uni-wuppertal.de

Kathrin Witek, M.A., Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen, *Forschungsschwerpunkte:* Bildungsprozesse in Jugendinitiativen

Anschrift: Hochschule RheinMain Wiesbaden, Kurt-Schumacher Ring 18, 65197 Wiesbaden

E-Mail: kathrin.witek[at]hs-rm.de

Eltern im Dialog



Sigrid Tschöpe-Scheffler (Hrsg.)

Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe

Qualitätsfragen, pädagogische
Haltung und Umsetzung

2014. 183 Seiten. Kart. Format B5.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0167-4

In Einrichtungen, wie Kindertagesstätten oder Familienzentren werden Eltern zusehends mit eingebunden. Treffen zwei Systeme aufeinander, entstehen jedoch oftmals Missverständnisse und Unsicherheiten. Die AutorInnen zeigen auf, wie eine gelingende Zusammenarbeit aussehen könnte und welche positiven Auswirkungen sich daraus – besonders für die Kinder – ergeben. Im Zentrum des Bandes steht ein Katalog mit Qualitätsfragen zur Zusammenarbeit mit Eltern, den Einrichtungen in der täglichen Arbeit praktisch nutzen können.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**

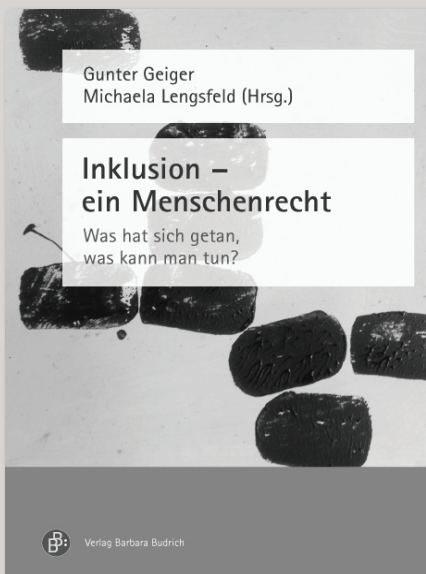


**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

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

www.budrich-verlag.de

Teilhabe von Menschen mit Behinderung



Gunter Geiger
Michaela Lengsfeld (Hrsg.)

Inklusion – ein Menschenrecht

Was hat sich getan,
was kann man tun?

2014. ca. 240 Seiten, Kart.
ca. 24,90 €
ISBN 978-3-8474-0194-0

Mit der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit einer Behinderung in 2006 hat sich Deutschland gesetzlich dazu verpflichtet, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Wie sieht es mit der Umsetzung aus? In diesem Band finden Sie Analysen von ExpertInnen aus Wissenschaft, Kirche, Politik und Gesellschaft.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen**

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

www.budrich-verlag.de

Die Vielfalt evangelischer Jugendarbeit



**Yvonne Kaiser
Matthias Spenn
Michael Freitag
Thomas Rauschenbach
Mike Corsa (Hrsg.)
Handbuch Jugend**

Evangelische Perspektiven

2013. 530 Seiten. Hardcover
39,90 €
ISBN 978-3-8474-0074-5

Das Handbuch informiert über die Arbeit mit Jugendlichen in den evangelischen Kirchen und der evangelischen Jugendverbandsarbeit und stellt die Bandbreite und Vielfalt der Handlungsfelder und Arbeitsformen umfassend dar. Es zeigt die gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen sowie die konzeptionellen Zusammenhänge auf und beschreibt aktuelle Entwicklungsperspektiven.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen 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.de

www.budrich-verlag.de