

Helmut Richter

SOZIALPÄDAGOGIK - PÄDAGOGIK DES SOZIALEN

*Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven
der Jugendbildung*

Für Maren, Hendrik und Achim

Zu diesem Band

Die Wurzeln der Sozialpädagogik reichen in die Mitte des letzten Jahrhunderts zurück. Ökonomisch begann ein fundamentaler Wandel, politisch die Auseinandersetzung zwischen Bürgertum und Arbeitern. Mit der Etablierung sozialpädagogischer Theorie und Praxis in den zwanziger Jahren sind ebenfalls konflikthafte Zeiten nach dem Ersten Weltkrieg verbunden. Gegenwärtig stehen wir inmitten erneuter grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen. Die neuen Technologien und die Kapital-Verwertungsinteressen machen Menschen zunehmend überflüssig. Wenn die Sozialpädagogik stets ein Indikator für gesellschaftliche Zustände gewesen ist, auf die sie reagieren und die sie möglicherweise sogar konstruktiv gestalten soll, dann ist sie jetzt erneut zu einer klaren Position gefordert.

Helmut Richter nimmt es mit zwei Defiziten bzw. Herausforderungen auf: Mit ausgeprägt deutlichem Denken stellt er sich zunächst der notwendigen gesellschaftstheoretischen Standortbestimmung. Eine Sozialpädagogik ohne Bezug zum Begriff der Lebenswelt ist - zumal unter Berücksichtigung der Grundrechte - nicht vorstellbar. Doch die Einwände der Systemtheorie bedürfen der Berücksichtigung. Seit und mit Habermas gilt dies als legitim. Ob aber der Gegensatz von Lohnarbeit und Kapital auf der Basis eines radikaldemokratisch verfaßten Sozialstaates aufzuheben ist - wie Richter meint -, darf bezweifelt werden. Der gegenwärtige Wohlfahrtsstaat scheint jedenfalls - mangels Masse zu verteilender Güter - an sein Ende zu kommen. Damit aber wird das, was der Verfasser mit den Begriffen „Kolonialisierung der Lebenswelten“ und „Sozialdisziplinierung“ aufgreift, zum zentralen Prüfstein seines Entwurfes.

Der Autor stellt sich auch dieser zweiten Hürde. Die Sozialpädagogik bewegt sich nach der politisierten Phase am Ausgang der 60er Jahre unter

der Flagge der sogenannten Alltags-Orientierung in angepaßtem Fahrwasser. Das beklagenswerte Anspruchsniveau spiegelt sich oft formel-floskelhaft in Stichworten wie Individualisierung, Diskurs, Prävention, Alltag oder Raumorientierung wider. Eine realitätsbezogene Sozialpädagogik hingegen muß sich den theoretischen Anstrengungen aussetzen und deutliches Denken auch in den Begriffen demonstrieren. In den Kapiteln „Nationalstaat, Weltmarkt und Zivilgesellschaft“ (2.) sowie „Mündigkeit in der Zukunftsgesellschaft - Mündigkeit im Alltag“ (3.1) entfaltet der Verfasser, wie dem Anspruch verantwortungsbewußt Genüge getan werden kann.

Die in den beiden Hauptteilen vorgenommene theoretische und institutionelle Standortbestimmung wird nicht zuletzt in der Praxis daran gemessen werden, ob sie die besagte Lücke zwischen allgemeiner Erkenntnis und vorhandener bzw. vorgeschlagener Praxis zu schließen vermag. Helmut Richter ist mit seinem Entwurf einer Kommunalpädagogik längst bekannt. Nach meiner Auffassung gibt es kein überzeugenderes Modell mittlerer Reichweite als das der belebten Kommune. Menschen, die als mündig erachtet werden, benötigen dafür ein entsprechendes Bewußtsein. Dies kann in direkter Begegnung geweckt werden. Solche Bildungsprozesse brauchen die Öffentlichkeit, entwickeln sich in Vereinen und ähnlich örtlich angesiedelten Institutionen. In diesen Zusammenhängen kann sich zeigen, ob jenseits eines gefährlichen Optimismus die Kräfte der jeweiligen Kommune die zerstörerische Seite des Kapitalismus bannen können.

Helmut Richter hat ein mutiges Buch vorgelegt, weil er die Realitäten benennt. Dies aber ist der Ausgangspunkt dafür, die den Pädagogen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nicht über ihre Zukunft zu täuschen. Die Neu-Bestimmung der Zukunft ist die zentrale Herausforderung der Sozialpädagogik. Wenn ihr darauf keine glaubwürdige Antwort gelingt, hat sie sich historisch erledigt. Daß dies nicht geschehen muß, dafür argumentiert der Autor. Ihm und dem Text ist eine gründliche, konstruktive Aneignung und Auseinandersetzung zu wünschen.

Hans-Joachim Plewig

Vorwort

Dieses Buch basiert auf einer Vorlesung zur „Einführung in die außerschulische Jugendbildung“, die ich bisher zweimal im Rahmen des Studienschwerpunktes „Außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg gehalten habe. Es wendet sich daher in erster Linie an Studierende der Erziehungswissenschaft und an Praktiker und Praktikerinnen¹ in pädagogischen Tätigkeits- und Berufsfeldern, wenn ich auch darauf hinweisen möchte, daß die Einführung der gesellschaftstheoretischen und sprachphilosophischen Grundbegriffe im zweiten und dritten Kapitel bei der ersten Lektüre vielleicht etwas Mühe bereiten kann, weil sie erst in Keimform entfaltet, was in den folgenden Kapiteln konkret hervortritt.

Als ich diese Vorlesung für das Wintersemester 1994/95 zum ersten Mal vorbereitete, dachte ich, es könnte wieder an der Zeit sein, eine solche Veranstaltungsform zu wählen, wenn es gelingt, die Fehler zu vermeiden, die während der Studentenbewegung dazu geführt haben, Vorlesungen zumindest im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung fast gänzlich abzuschaffen.

Der größte Fehler vieler Vorlesungen dürfte gewesen sein, daß sich bei den Zuhörenden der Eindruck verfestigte: Statt einen unbekanntem Text abzulesen, wäre es besser, ihn vor Beginn des Semesters zu kopieren und zu verteilen. Die vorbereitende Lektüre eines solchen Textes würde dann viel Zeit ersparen, weil die Vorlesungsbesuche auf die je interessierenden Themen beschränkt werden könnten.

1 Nachdem alle Versuche, jeweils die männlichen und weiblichen Formen gemeinsam anzuführen, von der Optik und Lesbarkeit her nicht überzeugen konnten, habe ich mich in vielen Fällen entschlossen, nur die männliche Form zu schreiben und

Diese Einschätzung ist weiterhin berechtigt, wenn es dabei bleibt, daß das Vorlesen sich auf das Ablesen eines Textes beschränkt, und wenn es nicht gelingt, inhaltlich dem Rechnung zu tragen, warum meines Erachtens wieder gute Gründe bestehen, eine Vorlesung zu halten: Es gibt ein verbreitetes Bedürfnis, in einer zunehmend unübersichtlich gewordenen Welt eine erziehungswissenschaftliche Orientierung in Form einer aktualisierten „Kritischen Theorie“ zu finden, die nicht allein durch den Verweis auf ein Buch abgesichert wird, sondern die Person mit einschließt, die da verweist.

Das heißt, es geht darum, den Anspruch auf Ganzheit statt Stückwert, das Ziel der Interdisziplinarität statt fachspezifischer Verengung nicht nur den Studierenden zu überlassen, indem ihnen die Integration von addiertem Wissen in der Prüfung abverlangt wird, sondern diese Integration durch die freie bzw. noch nicht abschließend verschriftete Rede zu riskieren. Diesen Versuch habe ich hier gewagt und mich über Dieter BAACKEs „Einführung in die außerschulische Pädagogik“ (1985), das „Handbuch der Jugendverbände“ (1991) oder die „Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters“ (1992) von Lothar BÖHNISCH insofern *ergänzend* hinausbewegt, als ich das gesellschaftstheoretische Hintergrundwissen für eine Sozialpädagogik am Ausgang der klassischen Moderne wesentlich ausführlicher behandelt und als roten Faden zugrunde gelegt habe.

Zum personal integrierten Wissen gehört auch eine gewisse biographische Rahmung: *Theoretisch* hat mich immer die Frage nach der Einheit von Theorie und Praxis beschäftigt. Zunächst bei meiner Auseinandersetzung mit dem frühen Marx, der im Jahre 1847 das „Kommunistische Manifest“ schrieb und ein Jahr später an der Revolution in Deutschland teilnahm. Dabei bin ich der Frage nachgegangen, ob Marx als überzeugter Radikaldemokrat eigentlich noch Demokrat sein konnte, wenn er zu einer *von seinem Anspruch her* wahren politökonomischen Theorie über die gesellschaftliche Entwicklung gelangt war, oder ob er dann nicht doch in revolutionärer Ungeduld auf die Demokratie zugunsten der Diktatur verzichtet hat. Das Ergebnis hat mich damals überrascht und beruhigt: Marx ist De-

die weibliche Form mitzudenken.

mokrat geblieben und hat die Lücke zwischen Theorie und Praxis - durch die Pädagogik überbrückt: Er war Chefredakteur der Neuen Rheinischen Zeitung und hat die Revolution als kritischer Experte - der belehrt, aber auch belehrt werden kann - in der Öffentlichkeit begleitet. Das war für Lenin bekanntlich zu wenig, aber Marx hat diese Haltung zur Praxis immer bewahrt, und ich habe späterhin versucht, sie nicht nur auf die Welt der Erwachsenen anzuwenden. *Praktisch* habe ich mich über viele Jahre „(inter)kulturell“ und ehrenamtlich in Ausländerinitiativen und darüber hinaus bis heute hin in Sportvereinen als Jugend- und Spielertrainer engagiert.

Was nun die *Vermittlung* angeht, so läßt sich das heutige Bedürfnis nach personal integriertem Wissen nicht mehr durch einen Monolog befriedigen, wie es früher zumindest in sehr guten Vorlesungen möglich gewesen ist. Bis in die Medien hinein erfahren wir es inzwischen täglich: Wissen kann nicht mehr unhinterfragt und unwidersprochen referiert werden - der Vortrag von der Kanzel ist abgelöst worden durch die Talk-Show.

Deshalb habe ich die Studierenden eingeladen, an der Vorlesung mitzuwirken: durch inhaltliche Vorschläge, kritische Fragen, eigenständige Ergänzungen. Diesen Dialogcharakter habe ich jedoch im Buch nicht mehr aufrechterhalten. Das heißt, obwohl ich dieses Buch nicht geschrieben hätte, wenn ich nicht von den teilnehmenden Studierenden darum gebeten worden wäre, die Transkription der Tonbandmitschriften zu veröffentlichen, so ist es doch in weiten Teilen nicht bei der Transkription geblieben. Denn zu meiner Überraschung mußte ich feststellen, daß in einer freien und dialogisch angelegten Rede vieles gesagt wird, das bei einer Lektüre nicht mehr nachvollziehbar ist. Daher erscheint die dialogische Struktur nur noch im vierten Kapitel in einem Exkurs über Anfragen zum pädagogischen Diskurs, um so dieses Diskursprinzip selber exemplarisch hervortreten zu lassen.

Grundsätzlich nicht verändert habe ich gewisse Wiederholungen, die es erlauben, die einzelnen Kapitel zunächst einmal für sich selbst zu lesen. Methodisch sind Vorlesung und Buch jedoch vom Ende her konzipiert

worden, so daß es durchaus möglich ist und hilfreich sein kann, mit dem Schlußkapitel zu beginnen.

Im Unterschied zu heute üblichen Veröffentlichungen habe ich ein recht langes Literaturverzeichnis angefügt, weil ich im Text auch recht häufig zitiert und auf Textstellen verwiesen habe. Ich hoffe, daß diese Ausführlichkeit als hilfreich und nicht als belastend empfunden wird. Zumindest für mich sind diese Verweise jedenfalls als eine Hilfe gedacht, um Verstreutes systematisiert wiederfinden zu können.

Personal integriertes Wissen vorzutragen, birgt das Risiko, auch über solche Probleme zu referieren, die nicht eigenständig erforscht worden sind. Deshalb bin ich für jede Kritik dankbar, die dazu beiträgt, die angesprochenen Themen zu konkretisieren, zu aktualisieren und ggf. zu korrigieren.

Dankbar bin ich jedoch schon jetzt all denen, die mich ermutigt haben, die Vorlesung zu veröffentlichen, und die mich durch Transkription, Diskussion und Korrektur bis zum Ende begleitet und unterstützt haben. Insbesondere gilt dies für Elisabeth Mohr, Thies Matzen, Claudia Weiß und meinen Vereinsfreund Lutz Peters. Nicht zuletzt und einmal mehr aber habe ich Hans-Joachim Plewig für seine kritisch-konstruktiven Kommentare zu danken.

Hamburg, September 1997

Helmut Richter

Inhalt

1 Einleitung	17
1.1 Über den Gegenstand der Sozialpädagogik als Jugendbildung	17
1.2 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft	19
1.3 Didaktisches Ziel: Soziale Integration durch kommunale Identitätsbildung	25
Teil A Grundlegungen.....	27
2 Nationalstaat, Weltmarkt und Zivilgesellschaft.....	29
2.1 Staatsnation und Kulturnation.....	29
2.2 Weltmarkt und Kolonialisierung der Lebenswelt	32
2.3 Verfassungspatriotismus und dezentrierte Zivilgesellschaft	38
3 Alltagsorientierung und Verstehen	43
3.1 Mündigkeit in der Zukunftsgesellschaft - Mündigkeit im Alltag	43
3.2 Pädagogische Paradoxie und pädagogischer Diskurs	52
3.2.1 Die pädagogische Paradoxie	52
3.2.2 Der praktische Diskurs	54
3.2.3 Pädagogik als Politik.....	57
3.2.4 Der pädagogische Diskurs.....	60
3.3 Exkurs: Anfragen zum pädagogischen Diskurs	70
3.3.1 Therapeutischer und pädagogischer Diskurs	71
3.3.2 Zur Antipädagogik oder: Was sind Bedürfnisse?	73
3.3.3 Über den Kompromiß und die Frage nach der Wahrheit.....	77

4 Zur Geschichte von Familie, Schule und Sozialpädagogik	82
4.1 Vom „ganzen Haus“ zur Trennung von Familie und Schule.....	83
4.2 Anfänge der Sozialpädagogik	88
4.3 Sozialpädagogik als Sozialdisziplinierung?.....	91
5 Jugend und Identitätsbildung	96
5.1 Zum Begriff der Generation.....	97
5.2 Jugend: Empirie und Begriff.....	100
5.3 Ich-Identität und (inter)kulturelle Identitätsbildung	105
5.3.1 Ich-Identität und balancierende Ich-Identität.....	107
5.3.2 Subkulturelle Identitätsbildungen:	
Jungen-Mädchen - Arbeiterjugend - Migrantenkulturen.....	110
5.3.3 Basispersönlichkeit und (inter)kulturelle Identitätsbildung..	114
Teil B Institutionen	123
6 Peer-groups.....	124
6.1 Freundschaften und Jugendcliquen	126
6.2 „Jugendkulturen“: Jugendszenen und Jugendstile.....	129
6.3 Jugend 2000: Bindung ja - Verpflichtung nein?	134
7 (Massen-)Medien	140
7.1 Geschichte der Vergesellschaftung durch Medien.....	141
7.2 Massenmedien.....	143
7.3 Kulturkritische oder handlungsorientierte Medienpädagogik	144

8 Jugendarbeit	150
8.1 Begriff und Institutionen	150
8.2 Interaktionsprinzipien	158
8.3 Handlungsansätze - Tätigkeitsfelder - Mitarbeiter.....	160
9 Zwangseinrichtungen	166
9.1 Heimerziehung	167
9.2 Abweichendes Verhalten - Jugendkriminalität	171
9.3 Stigma, Strafe und Pädagogik	177
Teil C Perspektiven	181
10 Kommunalpädagogik	186
10.1 Gemeinwesenarbeit in der Diskussion	186
10.1.1 Gemeinwesenarbeit als politische Aktivierung.....	191
10.1.2 Gemeinwesenarbeit als Dialog- und Sozialmanagement....	193
10.1.3 Gemeinwesenarbeit als kommunale Identitätsbildung	197
10.2 Zur Ökonomie einer Kommune heute.....	205
10.3 Öffentlichkeit - Verein - Kommunalpädagogik	215
11 Namenregister	226
12 Literatur	231

1 Einleitung

1.1 Über den Gegenstand der Sozialpädagogik als Jugendbildung

Bei der Bestimmung des Gegenstandes der Sozialpädagogik als Jugendbildung¹ habe ich mich zunächst einmal von einem klassischen Vorverständnis leiten lassen. Mit Gertrud BÄUMER (1929) und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eines Herman NOHL, die die vorherrschende Sozialpädagogik im 20. Jahrhundert begründet haben, teile ich die Auffassung, daß Sozialpädagogik nicht die gesamte Pädagogik umfaßt, sondern nur einen Ausschnitt, nämlich „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (1929, S. 3). Dabei stimme ich mit BÄUMER auch dahingehend überein, daß die Schule ebenso und erst recht eine sozialpädagogische Schöpfung ist, die ihren Ursprung aufgrund der bewußten Verengung auf eine fachbezogene Lehranstalt allerdings aus dem Blick verloren hat. Und ich schließe mich gleichfalls BÄUMERs Hinweis an, „daß möglicherweise diese z.B. von Pestalozzi nicht gewollte Verengung einmal wieder gelockert wird, und daß in einer späteren Entwicklung, nachdem die soziale Erziehungsfürsorge (d.h. die Sozialpädagogik, H.R.) sich selbst ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet hat, sie mit der Schule von neuem in einer

1 Wie im Vorwort schon angesprochen, hieß der Titel der Vorlesung „Einführung in die außerschulische Jugendbildung“. Dieser Titel orientierte sich an dem derzeitigen Studienschwerpunkt „Außerschulische Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ im Rahmen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. In der zur Zeit in der Universität Hamburg diskutierte neuen Prüfungsordnung wird jedoch der Begriff „Sozialpädagogik/Jugendbildung“ gewählt, weil durch den Begriff „Sozialpädagogik“ die Vergleichbarkeit mit den Ausbildungsschwerpunkten an anderen bundesdeutschen Hochschulen gewährleistet wird und durch den Begriff „Jugendbildung“ der klassischen Defizitorientierung im Verständnis der Sozialpädagogik entgegengewirkt werden soll. Zur Begriffsprob-

Synthese zusammenwachsen wird“ (dto., S. 4) - wobei dieses Buch sich als ein Beitrag zu einer solchen Synthese versteht.¹

Wie Dieter BAACKE in seiner „Einführung in die außerschulische Pädagogik“ (1985, S. 19) akzentuiere ich nun im Rahmen der Sozialpädagogik den Bereich der außerschulischen Jugendbildung und grenze ihn gegenüber der Kleinkind-, Kindergarten- und Vorschulerziehung wie gegenüber der Erwachsenenbildung und Weiterbildung aus. Das heißt, ich fasse die Jugendbildung als Kernbereich der Sozialpädagogik auf und bestimme sie positiv als den Bereich, der für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter und während der Zeit ihrer Ausbildung unter Bildungsaspekten von Bedeutung ist, auch wenn die Bildung - wie z.B. im Falle der Peer-groups - nicht beabsichtigt ist.

Im Unterschied zu BAACKE gehören damit die Institutionen von Familie und betrieblicher Ausbildung nicht zum institutionellen Bereich der Sozialpädagogik als Jugendbildung.

Dem so bestimmten Gegenstandsbereich möchte ich mich grundsätzlich aus der Perspektive der Lebenswelt der Jugendlichen nähern, indem ich die Institutionen der Peer-groups, der Massenmedien, der Jugendarbeit und der Zwangserziehung zum Ausgangspunkt meiner Betrachtungen mache und innerhalb dieser Analyse spezielle Problembereiche, wie z.B. das Identitäts- oder Kriminalitätsproblem, schwerpunktmäßig vertiefe.

Dabei verstehe ich *Institutionen* als informelle oder formelle, auf Dauer gestellte Muster menschlicher Interaktionen, die in einer Gesellschaft legitim gelebt werden: „Eine Institution existiert zu bestimmter Zeit und an bestimmtem Ort, wenn die von ihr festgelegten Handlungen regelmäßig ausgeführt werden und dies öffentlich erwartet wird“ (RAWLS 1975, S. 75).

Umrahmt wird die engere Gegenstandsbestimmung durch eine gesellschaftstheoretische Verortung, die meine sozialwissenschaftlichen Voraussetzungen verdeutlicht, durch eine historische und systematische Grundle-

lematik vgl. im übrigen die folgenden Abschnitte 1.2 und 5.5.

1 Zum Verhältnis von Jugendarbeit und Schule wird mein Mitarbeiter Thomas Coelen demnächst seine Dissertation vorlegen.

gung der Sozialpädagogik als Jugendbildung sowie einen systematischen Ausblick zur Abrundung meiner „konkreten Utopie“ einer Kommunalpädagogik. Sie wird im Verlaufe dieses Buches immer wieder in der Anfrage nach dem Zusammenhang von sozialer Integration und Sozialpädagogik aufscheinen und so die Sozialpädagogik - ganz im Sinne Paul NATORPs (1909) - zugleich als *Pädagogik des Sozialen* hervortreten lassen: als Pädagogik der sozialen Integration durch (inter)kulturelle und kommunale Bildung.

Soweit zu dem, worüber ich sprechen möchte. Hinweisen möchte aber auch auf das, was fehlen wird: Die Methoden und Handlungskompetenzen der Sozialpädagogik, wie z.B. Beratungskonzepte, Gruppendynamik und -pädagogik, Supervision oder Evaluation. Hierzu verweise ich auf die Bücher von GEISSLER/HEGE (1991) und v. SPIEGEL (1993).

1.2 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

Die folgenden Erläuterungen von Begriffen aus dem Kontext der Erziehungswissenschaft geben nur erste Hinweise für ein Verständnis und sollen einen gemeinsamen Horizont für ein vorläufiges Verstehen des Gegenstandes sichern. Eine Vertiefung wird in den folgenden Kapiteln erfolgen.

(1) *Universität - Fachhochschule*. Wer heute ein Studium der Sozialpädagogik/Jugendbildung beginnen möchte, kann dies sowohl an der Universität wie an der Fachhochschule tun. Deshalb sollte jede und jeder Studierende um die Unterschiede zwischen diesen beiden Hochschulen wissen, um falsche Erwartungen und Ansprüche zu vermeiden. Nach dem Hamburgischen Hochschulgesetz (HmbHG) ist die Universität eine *wissenschaftliche* Hochschule und vermittelt eine *wissenschaftliche* Ausbildung. Die Fachhochschule ist demgegenüber „nur“ eine Hochschule und vermittelt eine Ausbildung auf *wissenschaftlicher* oder künstlerischer *Grundlage*. Ziel der Ausbildung im Sinne dieser Differenz ist beim Studium an der Universität nicht allein die *Anwendung* - wie an der Fach-

hochschule -, sondern auch die *Entwicklung* wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse. Entsprechend führen die universitären Studiengänge in der Regel einzig zu einem *berufsqualifizierenden* Abschluß, beinhalten jedoch keine *berufspraktischen* Tätigkeiten wie in der Fachhochschule. In der Konsequenz dieser Unterscheidungen bildet allein die Universität den wissenschaftlichen Nachwuchs aus und verfügt deshalb über das Promotions- und Habilitationsrecht.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum viele Studierende an der Universität vergeblich mehr Berufspraxis erwarten. Die eigentliche Berufspraxis folgt erst nach dem Studium, wie z.B. bei den Lehrern im Referendariat. Im Rahmen des Universitätsstudiums können berufliche Tätigkeiten höchstens in der Form von zeitlich eng begrenzten Praktika berücksichtigt werden, weil sonst die wissenschaftliche Ausbildung zu kurz käme. Und diese wissenschaftliche Ausbildung kann auch nicht einfach durch einen Unterrichtsrythmus wie in der (Fachhoch-)Schule verdichtet und zeitlich verkürzt werden, wenn der Akzent auf der *Entwicklung* wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse nicht verloren gehen soll. Hierfür brauchen Studierende einen individuell gestaltbaren Freiraum, der auch *Muße* einschließt. Denn *Muße* ist gleichsam das Salz der Kreativität. Daß ein angemessenes Wechselspiel zwischen forschendem Lernen und *Muße* nur durch eine bedarfsdeckende Ausbildungsförderung gewährleistet werden kann, die es den Studierenden erspart, während des Studiums Geld verdienen zu müssen, dürfte unmittelbar einsichtig sein.

- (2) *Wissenschaft - Postmoderne*. Nun könnte ein solch emphatischer Verweis auf die Differenz zwischen wissenschaftlicher Ausbildung (Universität) und Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage (Fachhochschule) durch die Kritik der Postmoderne an der Moderne und den „großen Erzählungen“ der Wissenschaft überholt erscheinen, aber der Anspruch der Wissenschaft auf Wahrheit ist nicht relativierbar und wird nicht zuletzt durch die aufwendige wissenschaftliche Zitationsweise bestätigt, mit der gerade Vertreter der Postmoderne ihre Argumente vortragen.

(3) *Erziehungswissenschaft/en - Pädagogik*. Wer ein erziehungswissenschaftliches Studium absolviert, studiert in einigen Universitäten Erziehungswissenschaften, z.B. in Dortmund oder Jena, oder Erziehungswissenschaft, wie in Hamburg oder Mainz, oder er studiert in der Fakultät für Pädagogik in Bielefeld. Hieraus wird ersichtlich, daß es schon in der Wissenschaft selber keine einheitliche Vorstellung über den Begriff des Faches vom Gegenstand der Erziehung und Bildung gibt. Kommt hierin auf der einen Seite die zur Zeit vorherrschende Auffassung zum Ausdruck, daß es keinen Unterschied zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik gibt, wird in einem anderen Verständnis die Pädagogik für die *Erziehungspraxis* reserviert. Demgegenüber bindet der Plural Erziehungswissenschaften den Gegenstand der Pädagogik akzentuiert in den Zusammenhang der Sozialwissenschaften und der Psychologie ein, während der Singular zwar die Nähe betont, aber dennoch den Anspruch auf ein eigenständiges Fach aufrechterhält. Das drückt sich etwa in Hamburg dahingehend aus, daß zwar der Statistik-Schein auch in den Sozialwissenschaften oder der Psychologie gemacht werden kann, der Leistungsnachweis für Forschungsmethoden jedoch im Fachbereich Erziehungswissenschaft zu erbringen ist.

(4) *Sozialisation - Erziehung - Bildung - Enkulturation*. Die Differenz zwischen Sozialisation, Erziehung und Bildung läßt sich dadurch charakterisieren, daß unter *Sozialisation* die *nicht-intentionale* Einführung und Einübung der Menschen *in die Kultur* einer Gesellschaft (= Enkulturation) durch die Sozialisationsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule, Betriebe, Medien etc.) zu verstehen ist, während es bei der *Erziehung* um das Moment des *Intentionalen* geht.

„In der Enkulturation lernt das Kind z.B. die deutsche Sprache, in der Sozialisation, daß es die Sprache nicht zum Fluchen benutzen soll. - Erziehung betont dabei den intentionalen Aspekt dieses Prozesses.“ (GUDJONS 1993, S. 167)

Das Problem ist heute allerdings, daß „die“ Kultur/Gesellschaft nicht mehr so fraglos vorausgesetzt werden kann wie in traditionellen Gesellschaften. Deshalb wird der *monologisch* ausgerichtete, intentional-einübende Erziehungsgedanke immer mehr an den Rand gedrängt und

durch *dialogisch* angelegte Interaktionsprozesse ersetzt. Tritt nun in diesem Mittun ein *eigener Wille* zur selbstbewußten *Mitgestaltung* hervor, der über ein bloßes Zulassen hinausgeht und auch einen Widerstand zum Ausdruck bringen kann, dann möchte ich von *Bildung* sprechen. Insofern also stehen Erziehung und Bildung in einem notwendigen Verhältnis (vgl. schon NOHL/PALLAT, Bd. 1, 1933, S. 25). Das heißt, Erziehung ohne Bildung - ohne ein immer schon vorauszusetzendes, zum Lernen willensberechtigtes Subjekt - wäre *Dressur*. Hierauf werde ich ausführlich bei der Behandlung des Verhältnisses von „Alltagsorientierung und Verstehen“ eingehen.

(5) *Differenz zwischen Bildung, Aufklärung und Therapie*. Gegenüber einem solchen Verständnis von Bildung meint *Aufklärung* - nach KANTs berühmten Wort in seiner Schrift „Was ist Aufklärung“ (1784) - den Ausgang des Menschen aus seiner *selbstverschuldeten* Unmündigkeit. So verstanden, kann es sich nur um eine *partielle* Unmündigkeit handeln, die die mündige Bereitschaft, sich seines eigenen Verstandes *wieder* zu bedienen, einschließt. Im Unterschied dazu setzt der Begriff *Therapie* zwar ebenfalls eine partielle Unmündigkeit bzw. Krankheit voraus, geht dabei aber nicht von vornherein von einer Selbstverschuldung aus. Gemeinsam ist also Aufklärung und Therapie die mündige, selbstbewußte Bereitschaft zur Beendigung des Zustandes von - partieller - Unmündigkeit bzw. Krankheit.

(6) *Sozialpädagogik - Sozialarbeit - Soziale Arbeit - Sozialarbeitswissenschaft*. Das Wort Sozialpädagogik taucht erstmals in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf und bringt damit die spezifischen pädagogischen Reaktionen auf die sozialen Mißstände im Zusammenhang mit der Industrialisierung auf den Begriff. Demgegenüber findet das Wort Sozialarbeit nur gelegentlich gegen Ende des 19. Jahrhunderts Verwendung und meint dann in der Differenz zur Sozialpolitik die Armenpflege oder Fürsorge. Gebräuchlich wird der Terminus jedoch erst - in Übertragung des englischen Wortes ‘social work’ - nach dem Zweiten Weltkrieg. Gab es dabei zunächst noch ein Verständnis, wonach die Sozialpädagogik auf dem Ju-

gendwohlfahrtsgesetz (JWG) aufrucht, die Sozialarbeit hingegen auf dem Bundessozialhilfegesetz, so verlor diese Unterscheidung in den 70er Jahren zunehmend an Plausibilität. Die neue Wortschöpfung Sozialpädagogik/Sozialarbeit sollte von nun an mit dem Schrägstrich alle Unterschiede überbrücken.

In den 90er Jahren beginnt jedoch auch diese Verbindung ihre Überzeugungskraft zu verlieren und an ihre Stelle tritt immer häufiger der Begriff der Sozialen Arbeit: „Mit ihm soll der gesamte Bereich des Sozialwesens, der sozialen Dienste und der sozialen Berufe, gekennzeichnet werden, soll das gesamte Segment von Sozialpädagogik und Sozialarbeit gemeinsam ins Blickfeld gerückt werden“ (RAUSCHENBACH 1994, S. 257). Ob aber diese neue Begrifflichkeit und der damit verbundene Anspruch, den gesamten Bereich des Sozialwesens vom Kindergarten über die Schuldnerberatung bis zur Sozialpolitik zu integrieren, tragfähig sein kann, muß zweifelhaft bleiben, denn sie wird begleitet von zwei widersprüchlichen Entwicklungen: Zum einen gibt es ein Bestreben insbesondere von Mitarbeitern aus dem Bereich der Fachhochschulen, eine „Sozialarbeitswissenschaft“ (SOZIALARBEITSWISSENSCHAFT 1996) neu zu begründen. Zum anderen versuchen die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Fachvereinigung der Erziehungswissenschaft in Deutschland, organisierten universitären Mitglieder, die weit zerstreuten Elemente der Sozialpädagogik/Sozialarbeit unter dem Dach einer „wissenschaftlichen bzw. universitären Sozialpädagogik“ zu verbinden (HAMBURGER 1995). Diese Entwicklungen bergen allerdings die Gefahr der Entdifferenzierung und können so das Bindeglied eines gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Kernbestandes - wie er im Begriff der Sozialpädagogik einmal vorhanden gewesen ist und in diesem Buch neuerlich entfaltet werden soll - zunehmend konturlos erscheinen lassen (PRANGE 1996).

(7) *Jugendfürsorge - Jugendpflege - Jugendarbeit - Jugendhilfe - Jugendbildung - Jugendsozialarbeit*. Um 1900 wurden alle Maßnahmen für die Jugend unterschiedslos als „Jugendfürsorge“ bezeichnet. Zu dieser Zeit

verwendete man jedoch auch statt des bisherigen Ausdrucks „Zwangserziehung“ den Begriff der „Fürsorgeerziehung“, um die Anstaltserziehung für straffällig gewordene und als verwahrlost geltende Jugendliche zu benennen. Zur Verdeutlichung der Differenz zwischen Normalität und Abweichung wurde dann im Jahre 1911 mit dem preußischen Jugend-erlaß der Begriff „Jugendpflege“ für die Arbeit mit den 14- bis 20jäh- rigen „normalen“ Jugendlichen eingeführt und die „Jugendfürsorge“ auf die Gruppe der „abweichenden“ Jugendlichen beschränkt. Beide Berei- che zusammengenommen erhielten den Namen „Jugendarbeit“ bzw. - nach dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) vom Jahre 1922 - „Ju- gendwohlfahrtspflege“ und schließlich - nach der Novellierung des JWG im Jahre 1961 - die Bezeichnung „Jugendhilfe“. Obwohl der Begriff „Jugendarbeit“ von diesen Begriffen die weiteste Verbreitung erfahren hat, wird er erstmals 1991 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als offizieller juristischer Terminus verwendet, und zwar für die erforderli- chen Angebote zur *Förderung* - wodurch der Begriff der Pflege ersetzt wird - der Entwicklung junger Menschen (§ 11 KJHG). Unter den Schwerpunkten einer solchen Förderung wird dann ebenfalls erstmals auch der Begriff „außerschulische Bildung“ aufgeführt (vgl. Kap. 8 zur Jugendarbeit). Soweit es dagegen um Hilfen für sozial benachteiligte o- der individuell beeinträchtigte Jugendliche geht, wird seitdem von „Ju- gendsozialarbeit“ gesprochen (§ 13 KJHG).

(8) *Jugend*. Der Begriff Jugend wird im Folgenden in der heute trotz aller Problematik immer noch gängigen Abgrenzung verwendet: gegenüber der Kindheit durch die Geschlechtsreife und gegenüber dem Erwachse- nenstatus durch den Beginn einer dauerhaften Berufstätigkeit und sexu- ellen Bindung. Diese Übergangsphase umgreift nach § 7 KJHG die Al- tersgruppe der 14- bis 27jährigen.

1.3 Didaktisches Ziel: Soziale Integration durch kommunale Identitätsbildung

Nach den Erläuterungen über Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft will ich abschließend noch einige Hinweise zu den allgemeinen Lernzielen und Lernaufgaben einer Didaktik der Sozialpädagogik/Jugendbildung geben, um deren Konkretisierung es mir im folgenden gehen wird. Zunächst einmal möchte ich an Hermann GIESECKE erinnern, der in seiner „Didaktik der politischen Bildung“ schon im Jahre 1965 geschrieben hat:

„Daß jeder Mensch von einem bestimmten Alter an das gleiche Recht und die gleiche Chance haben soll, sich in unserem Gemeinwesen politisch zu beteiligen - dies ist fast das einzige, was wir allen Heranwachsenden im Jugendalter voraussagen können. Die Staatsbürgerrolle ist die einzige allgemeine und zugleich konkrete Erwartung der Gesellschaft; sie ist allgemein, weil sie für jeden vollmündigen Bürger ohne Rücksicht auf seinen sonstigen sozialen Status gilt; sie ist konkret, weil sie sich angesichts der gegenwärtigen politischen Welt und ihrer heute absehbaren Entwicklungstendenzen relativ genau inhaltlich bestimmen läßt.“ (GIESECKE 1965, S. 179)

Aktualisiert gewendet, heißt dies für mich, einen sozialpädagogisch vermittelten pädagogischen Beitrag zu den von HABERMAS (1992) formulierten Anfragen zu leisten, die sich in den Worten zusammenfassen lassen: Wie ist in einer Welt des „verstetigten Dissenses“ vor dem Hintergrund der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität und im Angesicht der massiven Bedrohung der Menschheit durch selbst verursachte ökologische Probleme eine soziale Integration über die Staatsbürgerrolle noch möglich? Wie kann in einer Zeit, wo das Dissensrisiko nicht mehr durch den Rückgriff auf Tradition und Religion zu minimieren ist, verhindert werden, daß die Ressource gesellschaftliche Solidarität unter Verweis auf die Erweiterung individueller Freiheiten beliebig verknappt wird?

Meine Ausgangsthese zur Beantwortung dieser Anfragen lautet, daß ein solcher sozialpädagogischer Beitrag nur geleistet werden kann,

- wenn der Königsweg pädagogischen Handelns: das *Verstehen*, radikal und reflexiv auf seine klassisch-hermeneutische, auf SCHLEIERMACHER zurückgehende Implikation hinterfragt wird: den anderen besser

zu verstehen, als er sich selbst versteht (vgl. GADAMER 1972, S. 183, Anm. 4),

- wenn dabei ein Begriff von *Kultur* befördert wird, der so umfassend ist, daß er Geschlechter, Generationen und Ethnien sowie Klassen und Religionen als Subkulturen ausdifferenzieren erlaubt,
- wenn so der Blick frei wird für das Darunter und Dazwischen eines nicht nur metaphorischen *Raumes*, der den Subkulturen unterlegt ist und den universalistischen Kernbestand einer *kommunalen* Identitätsbildung ausmacht.

Ich kann nicht erwarten, daß dieses didaktische Ziel schon unmittelbar verständlich ist. Dennoch wollte ich die begrifflichen Eckpunkte meiner Ausführungen schon am Anfang in Keimform angesprochen haben, um deutlich zu machen, was ich hervortreten lassen möchte: die Möglichkeit und Wirklichkeit der sozialen Integration durch eine Solidarität von Staatsbürgern, die ihre unhintergehbare Einheit von Raum und Kultur nicht über eine *nationale*, sondern *kommunale* Identität vermitteln - gebildet durch eine am *Vereinsprinzip* orientierte Kommunalpädagogik.

Teil A
Grundlegungen

2 Nationalstaat, Weltmarkt und Zivilgesellschaft

2.1 Staatsnation und Kulturnation

Wenn bei der Einführung in die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft nachvollziehbar geworden ist, daß es bei der Sozialisation, Erziehung und Bildung vor allem um die Enkulturation im Sinne einer Einführung und Einübung in die Kultur einer Gesellschaft geht, dann brauchen wir offenbar zum Nachvollzug dieses pädagogischen Prozesses einen Begriff von Kultur und Gesellschaft sowie von Nation und Staat. Eine solche Begriffsklärung hat zu berücksichtigen, daß die traditionelle Aufgabe insbesondere der Schul-Pädagogik darin bestanden hat, eine *nationale* Identität zu befördern. Diese traditionelle Aufgabe ist zwar nach Auschwitz in Deutschland über Jahrzehnte kein offizielles Thema gewesen, aber im Umfeld der „Thesen über den MUT ZUR ERZIEHUNG“ (1978) und besonders dann seit der „Wende“ durch den Bonner Regierungswechsel im Jahre 1982 ist unter konservativer Wortführerschaft das Defizit einer nationalen Identität in der öffentlichen Diskussion zunehmend beklagt worden. Und seit der Vereinigung, die ja selber nicht zuletzt einem Denken verhaftet ist, das die Nation als identitären Fixpunkt begreift, wird die Orientierung an der nationalen Identitätsbildung immer mehr zum Maßstab für eine wertebewußte Pädagogik.

Was bedeuten nun die Begriffe Nation, Staat und Kultur, die im Zusammenhang mit der nationalen Identitätsbildung von zentraler Bedeutung sind?

Daß der Begriff der *Nation* im Gegensatz zu einem verbreiteten Vorverständnis nicht in notwendiger Einheit mit dem Begriff Staat gesehen werden muß, zeigt nicht erst das historische Faktum der Bundesrepublik

Deutschland und der DDR und die jahrzehntelange Debatte um die Wiedervereinigung zweier deutscher Staaten in der einen - deutschen - Nation. Denn diese Debatte war ja noch geprägt von dem Vorverständnis der Einheit von Staat und Nation und der Überzeugung, daß es eigentlich ein Unrecht sei, beides zu trennen. Ein Unrecht, was nur temporär hingenommen werden könne, weil damit eine historische Schuld abgetragen werde. Und temporär hieß dann Mitte der 80er Jahre, daß nun die Zeit gekommen sein müsse, wo Schluß sei mit der Schuld. Ich erinnere in diesem Zusammenhang nur an den berühmten Titel von Ernst NOLTEs Vortrag aus dem Jahre 1986, mit dem er den sog. Historikerstreit einleitete: „Vergangenheit, die nicht vergehen will“ (NOLTE 1986).

Deutlicher läßt sich die grundsätzliche Trennung am Beispiel des Begriffes vom „Heiligen Römischen Reich deutscher Nation“ zeigen, eines Begriffes, der im Spätmittelalter aufgekommen ist, den Zeitraum ab 962 (Krönung Ottos d. Gr.) umfassen sollte und sein Ende bekanntlich mit der Abdankung des - wohlgemerkt - österreichischen Kaisers Franz I. im Jahre 1806 nahm.

Dieses Beispiel zeigt deutlich, daß der Begriff Nation im Sinne von gemeinsamer Herkunft nicht mit dem *Staat* in eins gesetzt werden kann, denn im Mittelalter gab es noch keinen Staat im heutigen Verständnis (vgl. dazu BRUNNER 1970), vor allem keine zentralisierte und monopolisierte Staatsgewalt. Ein solcher Staat entstand erst mit dem Aufkommen des Merkantilismus im 17. Jahrhundert.

Im Zuge dieser Entwicklung erhielt der Begriff der *Kultur* - wie Norbert ELIAS (1978) herausgearbeitet hat - eine bedeutende Neubestimmung. Im Mittelalter meinte Kultur aus der Sicht des Adels *höfische Kultur*. Demgegenüber brachte das Bürgertum des Neuhumanismus im 18. Jahrhundert den Gegensatz zum Adel durch die Unterscheidung von *bürgerlicher Kultur* und *höfischer Zivilisation* zum Ausdruck.

Mit dem Aufstieg des (deutschen) Bürgertums im 19. Jahrhundert verlor diese Entgegensetzung jedoch immer mehr ihre gesellschaftliche Funktion. Jetzt wurde aus der vorwiegend *sozialen* eine vorwiegend *nationale* Anti-

these. Seitdem wird die bürgerliche Kultur in eins gesetzt mit der nationalen Kultur, ist *bürgerliche* Kultur insbesondere in Deutschland gleichbedeutend mit *deutscher* Kultur.

Dem ließe sich nun entgegenhalten, gerade im Deutschland des Neuhumanismus könne von einer solchen Ineinssetzung nicht gesprochen werden, ging es doch zu dieser Zeit nicht um ein borniertes *Deutschtum*, sondern um das *Weltbürgertum*. Beispielhaft für das Hintergrundverständnis, das diesem Denken unterlegt war, sei jedoch auf ein Zitat des „Weltbürgers par excellence“, Wilhelm von HUMBOLDT, verwiesen, der nicht nur die moderne preußisch-deutsche Universität begründet, sondern sich auch einen Namen als bedeutender indogermanischer Sprachforscher erworben hat. In einem Brief aus Frankfurt schreibt HUMBOLDT ein Jahr nach Napoleons Waterloo an seine Frau Caroline in Berlin:

„Die Cüstine¹ denkt am 17. oder 18. von hier abzureisen, und Du siehst sie also gewiß noch. Gefallen wird sie Dir, viel mehr kann es nicht sein. Es bleibt einem immer ein sehr fremdes Wesen, eine Person einer fremden, und noch weit mehr dieser Nation. ...

Das Deutschlernen hilft (dabei) nichts oder unendlich wenig. Man muß mit dem Deutschen geboren sein, und nur wenn man das ist, besitzt man auch die Fähigkeit, wieder alles Fremde wie eigenes zu fassen, wenn man es auch nur erlernt. Man mag sagen was man will, so ist die deutsche Sprache der einzige Schlüssel der Menschheit.“ (HUMBOLDT 1906ff., Bd. 5, S. 263)

Daß HUMBOLDT mit diesem Verständnis nur das Denken seiner Zeit auf den Begriff gebracht hat, mag folgendes Zitat von Johann Gottlieb FICHTE aus seinen „Reden an die deutsche Nation“ belegen:

„...; dass daher der Deutsche, wenn er sich nur aller seiner Vortheile bedient, den Ausländer immerfort übersehen und ihn vollkommen, sogar besser, denn er sich selbst, verstehen, und ihn nach seiner ganzen Ausdehnung übersetzen kann; dagegen der Ausländer, ohne eine höchst mühsame Erlernung der deutschen Sprache, den wahren Deutschen niemals verstehen kann, und das ächt Deutsche ohne Zweifel unübersetzt lassen wird.“ (FICHTE 1971/1808, S. 326)

Das heißt, bezogen auf unsere Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang von nationaler Identität und Nation/Staat/Kultur finden wir in Deutschland

1 Eine adlige Französin, mit der Wilhelm von Humboldt in Frankfurt a.M. in regelmäßigem gesellschaftlichen Kontakt stand.

seit dem 19. Jahrhundert eine *historische* Einheit im Begriff von deutscher Nation, deutschem Staat und deutscher Kultur, die gleichsam zu einer *natürlichen* Einheit stilisiert worden ist.

2.2 Weltmarkt und Kolonialisierung der Lebenswelt

Angesichts der Entwicklung der Nationalstaaten im 20. Jahrhundert läßt sich diese scheinbar natürliche Einheit jedoch faktisch nicht mehr aufrechterhalten, weil ihre wesentlichen Implikationen nicht mehr zu sichern sind: *Souveränität* und *Selbstbestimmung*.

Ihren klarsten Ausdruck hat diese Entwicklung im Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus gefunden. Spätestens mit dem empirischen Ende des Sozialismus in einem Lande - der theoretisch schon immer ein Widerspruch in sich selbst gewesen ist - erweist sich, daß der Nationalstaat ein Auslaufmodell ist. Und zwar nicht deshalb, weil die beanspruchte Souveränität *weltmachtpolitisch* nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, sondern *weltmachtökonomisch*. Es sind die Gesetze des Weltmarktes, die heute die nationale Souveränität auch der politischen Großmächte mit Leichtigkeit unterlaufen bzw. durchherrschen. In der Weltökonomie tritt die Ohnmacht der Politik recht eigentlich in Erscheinung (NARR/SCHUBERT 1994).

Was heißt das für das klassische Erziehungsziel einer Erziehung zur nationalen Identität?

Offenbar ist eine neue Gesellschaftstheorie erforderlich, um die gegenwärtigen gesellschaftlichen Prozesse zu erfassen und Erziehungsziele daran zu orientieren - eine Gesellschaftstheorie, die den Staat nicht mehr zum Ausgangs- und Endpunkt ihrer Analyse nimmt. Insbesondere zu nennen sind in diesem Zusammenhang zwei konkurrierende Theorieangebote: Zum einen die Systemtheorie, wie sie insbesondere von Niklas LUHMANN (1984) vorgelegt worden ist, zum anderen die Kritische Theorie in der Fassung von Jürgen HABERMAS, dem gegenwärtig bedeutendsten Vertreter der Kritischen Theorie der sog. Frankfurter Schule.

Ich habe eingangs ein Wissen in der Form eines personal integrierten Wissens versprochen. Deshalb werde ich mich im Folgenden auf die Kritische Theorie konzentrieren. Sie steht meiner eigenen Theorieentwicklung näher und hat zudem inzwischen zentrale Elemente der Systemtheorie in ihr Denken integriert.

In seinem vorletzten großen Werk über eine „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) hat HABERMAS ein Gesellschaftskonzept vorgelegt, das die Gesellschaft als Einheit der ausdifferenzierten Handlungsbereiche von *System* und *Lebenswelt* begreift¹ (vgl. Abbildung 1).

Die Pointe erfährt dieses Konzept - ähnlich wie einst die MARXsche Kapital-Analyse durch die Perspektive vom Zusammenbruch des Kapitalismus - durch die *Kolonialisierungsthese*, wonach das System zunehmend in die Lebenswelt eindringt und verständigungsorientiertes durch zweckrationales Handeln nicht nur *ergänzt*, sondern *ersetzt* (vgl. RICHTER 1986).

Beispielhaft will die These besagen, daß in dem Maße, wie das ökonomische Dienstleistungsprinzip die Lebenswelt erobert, nicht nur die Universitäten zu Großbetrieben, sondern auch die Familien zu Kleinbetrieben umgepolt werden. Im Zuge dieser Entwicklung ersetzen Verwaltungsgerichte die auf Verständigung angelegte Einheit von Forschung, Lehre und Studium, ersetzt das Kinder- und Jugendhilferecht dialogische Eltern-Kind-Beziehungen.

Um nachvollziehen zu können, daß HABERMAS mit seiner Kolonialisierungsthese keine romantisierende Kulturkritik üben, sondern die historische Dynamik der Moderne, d.h. der Einheit von Kapitalismus und Aufklärung, auf den Begriff bringen wollte, müssen wir uns zunächst drei Voraussetzungen vor Augen führen, die einer Kolonialisierung im Sinne von HABERMAS vorausgehen:

*Abbildung 1: Beziehungen zwischen System und Lebenswelt
aus der Systemperspektive*

1 Obwohl ich auf HABERMAS im Rahmen dieses Buches recht intensiv eingehen werde, können meine Ausführungen eine eigenständige Lektüre nicht ersetzen. Als eine ausgezeichnete Einführung empfehle ich McCARTHY 1980.

Institutionelle Ordnungen der Lebenswelt	Austauschbeziehungen	mediengesteuerte Subsysteme
Privatsphäre	1) $\xrightarrow{M'}$ Arbeitskraft \xleftarrow{G} Arbeitseinkommen 2) \xleftarrow{G} Güter und Dienste $\xrightarrow{G'}$ Nachfrage	Wirtschaftssystem
Öffentlichkeit	1a) $\xrightarrow{G'}$ Steuern \xleftarrow{M} Organisationsleistungen 2a) \xleftarrow{M} Politische Entscheidungen $\xrightarrow{M'}$ Massenloyalität	Verwaltungssystem

G = Geldmedium

M = Machtmedium

Quelle: HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 473.

1. Traditionale Lebensformen, die durch *unhinterfragt* normgeleitete Interaktionen sozial integriert wurden, sind im Laufe der Rationalisierung dieser Lebenswelt auf die kapitalistische Produktionsweise umgepolt worden, indem in einem ersten Schritt die strukturellen *Komponenten der Lebenswelt*: Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit¹, ausdifferenziert worden sind. So konnte es in einem zweiten Schritt zu einer *Ent-*

1 Dieser Ausdifferenzierung entspricht eine Differenzierung von Form und Inhalt. Auf der Ebene der *Kultur* treten *Argumentationsverfahren* an die Stelle des Glaubens an mythische Weltbildern. Auf der Ebene der *Gesellschaft* lösen *Rechts- und Moralprinzipien* überlieferte konkrete Lebensformen ab. Auf der Ebene der *Persönlichkeit* werden in den *Sozialisationsprozessen* die Lebenserfahrungen erweitert und verlieren dadurch ihre Selbstverständlichkeit (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 220).

koppelung der Subsysteme der Wirtschaft und Staatsverwaltung kommen. Sie werden über die Medien *Macht* und *Geld* zweckrational gesteuert und ihre Sozialbeziehungen werden *formal* organisiert, d.h. durch positives Recht erst erzeugt, z.B. in der Form eines Arbeitsvertrages.

2. Die Austauschbeziehungen zwischen den Subsystemen der Wirtschaft und politischen Verwaltung auf der einen und der Lebenswelt auf der anderen Seite müssen über die gesonderten Rollen von Arbeitnehmer - Konsument (= Marktwirtschaft) und Staatsbürger - Klient (= Sozialstaat) geregelt sein.
3. Die Umwandlung von konkreter Arbeit in abstrakte, als Ware entäußerte Arbeitskraft sowie von kritischer Öffentlich in die Massenloyalität der Wahlbürger löst bei den Betroffenen keinen Widerspruch mehr aus, weil sie für ihre *entfremdete* Arbeitnehmer- und Staatsbürgerrolle aus den Zuwächsen des kapitalistischen Wachstums als Konsument und Klient entschädigt werden.

Unter diesen Voraussetzungen sind nach HABERMAS die Bedingungen für eine Kolonialisierung der Lebenswelt erfüllt: „Die Imperative der selbstständigen Subsysteme dringen, ..., *von außen* in die Lebenswelt - wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft - ein und erzwingen die Assimilation; ...“ (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 522).

Nun ist für HABERMAS die *Kolonialisierung kein Automatismus*, der sich wie ein Naturgesetz aus der Entwicklung der Moderne und ihrer Rationalisierung ableitet. Denn aus der Entkoppelung des Systems aus der Lebenswelt folgt nicht notwendig schon die einseitige Durchdringung der Lebenswelt durch die Systemimperative, geschweige denn eine Kolonialisierung. Denkbar wäre auch eine Einflußnahme in der anderen Richtung. Daß sie nicht stattgefunden hat, läßt sich für HABERMAS nur durch eine Rückkehr zu MARX nachvollziehen, und zwar vermittelt über die Rezeption von Max WEBER im westlichen Marxismus.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Überlebensfähigkeit des Spätkapitalismus durch den staatlichen Interventionismus, die Massendemokratie und den Sozialstaat. Dabei hat das Arbeits- und Sozialrecht dem Gegensatz

von Lohnarbeit und Kapital seine lebensweltliche Relevanz genommen, indem es z.B. die Folgen von Krankheit und Arbeitslosigkeit durch Versicherungsleistungen abgedeckt hat, zumal die ungleiche Verteilung sozialer Entschädigungen zu Privilegierungen geführt hat. Dennoch bleibt für HABERMAS der Klassenantagonismus im Wirtschaftssystem latent erhalten und tritt nur solange nicht in der Lebenswelt hervor, wie eine durch den Staatsinterventionismus abgesicherte Wachstumsdynamik für eine ausreichende Entschädigungsmasse sorgt, die den Arbeitnehmer und Staatsbürger als Konsumenten und Klienten zu befriedigen vermag. Diese Wachstumsdynamik geht aber notwendig mit einer kontinuierlichen Zunahme an Systemkomplexität einher, die sich nicht auf eine Verdichtung der formal organisierten Handlungsbereiche des Systems beschränkt, sondern zwanghaft auf die Sphären der Lebenswelt übergreift.

Ist damit das Problem der Abhängigkeit der Lebenswelt von den Subsystemen im Spätkapitalismus gelöst, so bleibt jedoch immer noch ungeklärt, wo denn nun die Schwelle verläuft, an der die Mediatisierung in die Kolonialisierung der Lebenswelt umschlägt.

Zur Beantwortung dieser Frage sei noch einmal an die erste Voraussetzung für den Tatbestand einer Kolonialisierung der Lebenswelt erinnert. Danach sind die Subsysteme der Wirtschaft und Staatsverwaltung nicht allein durch ihre Steuerungsmedien Macht und Geld charakterisiert, sondern auch durch die *formale* Organisation ihrer Sozialbeziehungen, die durch die Formen des modernen positiven Rechts erst erzeugt worden sind. Das kolonialisierende Eindringen der systemischen Imperative in die Bereiche der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation muß sich also in ihrer Angleichung an formal organisierte Handlungsbereiche und damit in Gestalt von *spezifischen Verrechtlichungsprozessen* vollziehen.

Diese lassen sich im besonderen in den ambivalenten rechtlichen Konsequenzen der staatlichen Sozialpolitik nachzeichnen. So sind etwa rechtlich verbürgte finanzielle Ansprüche im Versicherungsfall (z.B. bei Krankheit oder im Alter) ein Fortschritt gegenüber der Armenpflege, doch gehen sie

mit bedrohlichen Eingriffen in die Lebenswelt der Betroffenen einher: durch die *Individualisierung und Bürokratisierung* der Versorgungsleistungen, durch die auf den *monetären* Bereich eingeschränkte Entschädigung und die zum Ausgleich hierfür eingerichteten Hilfestellungen der sozialen Dienste.

Das heißt, die Kolonialisierung setzt eben dann ein, wenn Grundsätze der verständigungsorientierten Reproduktion der Lebenswelt nurmehr über ein als Medium genutztes Sozialrecht wirksam werden, so daß die sozial integrierten Handlungsbereiche nicht allein durch Rechtsinstitutionen *ergänzt*, sondern durch rechtlich erzeugte Sozialbeziehungen *ersetzt* werden - wenn Rechtsverhältnisse an die Stelle von persönlichen Beziehungen treten.

Im Zusammenhang unserer Frage nach der sozialen Integration ist die von HABERMAS aus der Beobachterperspektive in den Begriffen von System und Lebenswelt entfaltete Gesellschaftstheorie vor allem bedeutungsvoll, wenn wir sie zudem aus der Perspektive der Handelnden in den Blick nehmen. Dann zeigt sich, daß die Dynamik der Kolonialisierung aus der Sicht der professionellen System-Aktoren durchaus als rationales Handeln begriffen wird - und also auch als ein rationales *Verstehen* der betroffenen Klientel. Die zweckrationale Umpolung der verständigungsorientierten Lebenswelt geschieht daher im Namen der Vernunft der Moderne und folgt insofern dem Anspruch der traditionellen Pädagogik und klassischen Hermeneutik: den anderen besser zu verstehen als er sich selbst.

Unklar bleibt allerdings bei HABERMAS' kritischer Rekonstruktion der Gesellschaft, *wie die Lebenswelt auf das System einwirken kann, um der Kolonialisierung entgegenzuwirken* und worin der *Beitrag der Pädagogik* bestehen könnte, um die soziale Integration durch mündige Staatsbürger und verständigungsorientiertes Handeln zu befördern.

2.3 Verfassungspatriotismus und dezentrierte Zivilgesellschaft

Diese Frage hat HABERMAS in seinem letzten großen Werk über „Faktizität und Geltung“ ausführlich behandelt (vgl. RICHTER 1993).

Dabei ist HABERMAS von der Leitfrage ausgegangen, die auch für dieses Buch bestimmend ist, nämlich wie in einer Welt des „verstetigten Dissenses“ eine *soziale Integration* in der Lebenswelt möglich sein kann und wie wir die knappe Ressource *Solidarität* noch zu sichern vermögen. Im Begriff des „verstetigten Dissenses“ will HABERMAS dabei zum Ausdruck bringen, daß wir heute in einer Welt leben, wo wir nur noch bedingt auf überlieferte, z.B. von der Religion vorgegebene Lösungsmuster zurückgreifen können, und zudem mit kaum noch lösbar erscheinenden Problemen konfrontiert sind, die nicht nur - wie es in traditionellen Gesellschaften empfunden wurde - von außen auf uns eindringen, sondern sogar selbst-induziert sind: z.B. die ökologischen Probleme.

Wie also ist unter diesen Bedingungen eine soziale Integration noch zu ermöglichen, d.h. wie ist die Lebenswelt noch zu sichern?

Wenn schon nicht durch traditionale Lösungsmuster, dann doch durch einen Staat, der - durch eigene Vernunft geleitet - der Gesellschaft seinen Willen aufzwingt? Dies wäre das Muster von Gesellschaft, wie es von der konstitutionellen Monarchie her bekannt ist und in Elitedemokratien weitergeführt worden ist.

Es wird nicht verwundern, wenn HABERMAS einen solchen Rückgriff auf den Obrigkeitsstaat und die damit aufrechterhaltene Trennung von Staat und Gesellschaft nicht mehr für historisch angemessen hält.

Verwundern dürfte auf den ersten Blick aber schon, worin er dann die Lösung sieht, zumal diese Dimension in seiner „Theorie kommunikativen Handelns“ nicht angelegt schien: im *Recht*.

„Das Recht funktioniert gleichsam als Transformator, der erst sicherstellt, daß das Netz der sozialintegrativen gesamtgesellschaftlichen Kommunikation nicht reißt. Nur in der Sprache des Rechts können normativ gehaltvolle Botschaften gesellschaftsweit zirkulieren; ohne die Übersetzung in den komplexen, für Lebenswelt und System gleichermaßen offenen Rechtskode, würden diese in den mediengesteuerten Handlungsbereichen auf taube Ohren treffen.“ (HABERMAS 1992, S. 78)

Nun weiß HABERMAS sehr wohl, daß sein Rückgriff auf das Recht kein Selbstgänger ist, denn Rechtsstaat und Sozialstaat sind grundsätzlich auch durch einen *Obrigkeitsstaat* zu haben - der aber heute eben keine soziale Integration mehr zu sichern vermag.

Deshalb braucht HABERMAS nicht irgendeinen Begriff des Rechts, sondern eine Form von Rechtsetzung, bei der sich „die einzelnen *Adressaten* der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige *Urheber* dieser Normen verstehen dürfen“ (HABERMAS 1992, S. 52) und so zu einer diskursiv vermittelten Einheit von *Vernunft* und *Willen* gelangen.

Um diese Kombination von Adressaten- und Urheberschaft zu sichern, bedarf es eines Systems der Rechte, das genau die Bedingungen angibt, unter denen die Kommunikationsformen rechtlich institutionalisiert werden, die für eine politisch autonome Rechtsetzung notwendig sind.

Zusammenfassend kommt HABERMAS daher zu dem Ergebnis:

„Die Idee des Rechtsstaates läßt sich dann allgemein als die Forderung interpretieren, das über den Machtkode gesteuerte administrative System an die rechtsetzende kommunikative Macht zu binden und von den Einwirkungen sozialer Macht, also der faktischen Durchsetzungskraft privilegierter Interessen, freizuhalten. Die administrative Macht soll sich also nicht *selbst* reproduzieren, sondern allein aus der Umwandlung kommunikativer Macht regenerieren dürfen. Letztlich ist es dieser Transfer, den der Rechtsstaat regulieren soll, ohne allerdings den Machtkode selbst anzutasten und damit in die Logik der Selbststeuerung des administrativen Systems einzugreifen. Soziologisch gesehen, beleuchtet die Idee des Rechtsstaates nur den politischen Aspekt der Herstellung einer Balance zwischen den drei Gewalten der gesamtgesellschaftlichen Integration: Geld, administrative Macht und Solidarität.“ (HABERMAS 1992, S. 187)

Wenn ich abschließend sage, daß HABERMAS der Überzeugung ist, das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland werde einer solchen Idee des Rechtsstaates prinzipiell gerecht, dann könnte das vielleicht überraschen. HABERMAS verbindet mit dieser Überzeugung allerdings ein spezifisches Verständnis über das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, das insbesondere in konservativen, wertorientierten Kreisen der Bundesrepublik Deutschland nicht geteilt wird: das Verständnis, daß die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland als ein *Forum* aufzufassen sei, als ein Marktplatz also wie das Forum Romanum, wo Inhalte und Veränderungen

immer wieder neu in der Öffentlichkeit diskutiert werden können - Werte also nicht ein für allemal vor- und festgeschrieben sind.

Ein solches *prozeduralistisches Rechtsverständnis* vorausgesetzt, bekennt sich HABERMAS im Sinne DOLF STERNBERGERS (1982) zum *Verfassungspatriotismus* und verbindet hiermit die Überzeugung, daß unter seiner praktizierten Voraussetzung auch eine *Zähmung des Kapitalismus* möglich sei.

Was folgt hieraus für die Politik und insbesondere die Pädagogik?

Indem HABERMAS abschließend betont, daß die Konsequenzen, die er aus dem von ihm entfalteten prozeduralen Rechtsparadigma für die Entwicklung des Rechtsstaats zieht, „im einzelnen keineswegs originell“ seien, zumindest aber dazu beitragen könnten, aktuellen Reformbestrebungen „eine gewisse Kohärenz“ (1992, S. 535) zu geben, bestätigt er, was zunächst erwartungsvoll gestimmte Leserinnen und Leser bei zunehmender Lektüre auch empfinden: Wer Demokratie als Herrschaft auf Zeit begreift und den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ noch in Erinnerung hat, wird viel Vertrautes wiederfinden (vgl. zum Folgenden RICHTER 1993). Dies mindert jedoch keineswegs seine Relevanz für die gegenwärtige politische und pädagogische Diskussion.

Von besonderer Bedeutung scheint mir - zumal vor dem Hintergrund der verbreiteten Hilflosigkeit gegenüber dem empirisch zu konstatierenden Individualisierungssphänomen - die Quintessenz der diskurstheoretischen Lesart des Rechtsstaats zu sein: daß nämlich die Ressource gesellschaftliche Solidarität in Zeiten, wo das Dissensrisiko nicht mehr durch lebensweltliches Hintergrundwissen und sakralisierte Überzeugungskomplexe einzuholen ist, nicht mit dem Hinweis auf die dadurch gegebene Möglichkeit der Erweiterung individueller Freiheiten beliebig verknappt werden kann. Vielmehr muß sie unter Bezugnahme auf ein reflexives Recht durch *kommunikative Macht* gleichzeitig und komplementär entwickelt werden, wenn die ökologisch orientierte Einheit von Individuum und Gesellschaft noch bewahrt werden soll - und zwar durch die Aus- und Weiterbildung einer Staatsbürgeridentität im Rahmen einer Staatsbürgergeneration. „Die Staats-

bürgeration findet ihre Identität nicht in ethnisch-kulturellen Gemeinsamkeiten, sondern in der Praxis von Bürgern, die ihre demokratischen Teilnahme- und Kommunikationsrechte aktiv ausüben“ (HABERMAS 1992, S. 636).

Die Staatsbürgeration ist jedoch nicht nur vor nationalistischen und kulturalistischen, sondern auch vor ökonomistischen Reduktionen zu bewahren. Erst dies läßt die erklärte Absicht der Diskurstheorie des demokratischen Rechtsstaats, „das kapitalistische Wirtschaftssystem zu zähmen“ (dto., S. 494), als konkrete Utopie erscheinen. Denn wenn etwas aus dem methodischen Fundus der HEGELschen Dialektik auch über MARX hinaus Bestand hat, dann die von HABERMAS in seinen Schriften immer wieder betonte Regel, daß es kategorial unmöglich ist, mit Bewußtsein dialektisch zu handeln. Damit ist aber impliziert, daß die *begriffene* Logik des Kapitals seine Negation der Negation grundsätzlich schon *voraussetzt* und insofern die Möglichkeit seiner Zählung einschließt. Eine sogenannte Diktatur des Proletariats legitimiert ihre Gewalt-Herrschaft daher nur pseudo-wissenschaftlich.

Andererseits - und dies ist die Pointe der Argumentation von HABERMAS - lösen weder das liberal-besitzindividualistische noch das sozialstaatlich-paternalistische Rechtsparadigma die radikaldemokratischen Erfordernisse, die aus der Komplementarität von privater und politischer Autonomie erwachsen. Erst die Einsicht in das prozeduralistische Rechtsparadigma befreit die Staatsbürger aus den quasi-natürlichen Zwängen von Nation, Volk, Kultur und Ökonomie und bindet die Identitätsbildung einzig an die Zivilgesellschaft mit ihren auf freiwilliger Basis entstehenden nicht-administrativen und nicht-ökonomischen Assoziationen.

Was kann jedoch Zivilgesellschaft heißen, wenn HABERMAS das „Bild einer dezentrierten Gesellschaft“ mit dem Diskursbegriff der Demokratie parallelisiert (1992, S. 365), im „Netzwerk von sich überlappenden subkulturellen Öffentlichkeiten“ (dto., S. 373) das Potential kommunikativer Macht verortet, die Staatsbürgeridentität mit der Staatsbürgeration verbindet und gleichzeitig angesichts der fortschreitenden „Denationalisierung

des Völkerrechts“ - wie sie etwa von den Alliierten im Golfkrieg praktiziert worden ist - den „Horizont einer entstehenden Weltöffentlichkeit“, den „Anfang einer neuen universalistischen Weltordnung“ (S. 535) vor Augen hat? Welche konkreten Möglichkeiten einer politischen Beteiligung bleiben dem autonomen Staatsbürger angesichts einer solchen vielschichtigen Raummetaphorik noch, wenn er universalistische Prinzipien nicht subkulturell-provinziell verkümmern lassen will?

Auf diese Fragen finden wir bei HABERMAS keine Antworten. Sie werden uns daher als Hintergrundanfragen in den folgenden Kapiteln begleiten.

3 Alltagsorientierung und Verstehen

3.1 Mündigkeit in der Zukunftsgesellschaft - Mündigkeit im Alltag

In der Auseinandersetzung mit dem klassisch konservativen und dem sozialdemokratischen Ansatz und dem von beiden Seiten befürworteten Erziehungsziel der nationalen Identität hatte ich versucht den Nachweis zu erbringen, daß dieses Erziehungsziel schon immer einerseits problematisch gewesen ist, andererseits aber - allemal heute - auch überholt. Von daher erschiene ein Festhalten sehr bedenklich. Um zu verdeutlichen, wie man vor dem Hintergrund einer Entwicklung von Gesellschaft, wie ich sie unter dem Schlagwort 'Weltökonomie' konturiert habe, eine Alternative denken kann, habe ich vorgeschlagen, an HABERMAS' Begriff *der Erziehung zum Verfassungspatrioten oder zur Verfassungspatriotin* anzuknüpfen. Das bedeutet, eine Erziehung zur Demokratie zu befürworten, in der die Idee des Rechtsstaates so aufgehoben ist, daß die *Adressaten* der Rechtsnormen sich zugleich als *Urheber* dieser Normen verstehen können (HABERMAS 1992, S. 52). Deshalb heißt es bei HABERMAS:

„Gültig sind alle Handlungsnormen, denen alle möglicherweise Betroffenen als Teilnehmer an rationalen Diskursen zustimmen können.“ (HABERMAS 1992, S. 138)

Dieses ist die Voraussetzung, um etwas Zentrales von der Zielrichtung der Pädagogik her einzulösen: nämlich die Einheit von *Vernunft* und *Wille*. Erziehung zielt immer auf dieses Doppelte. Es gibt eigentlich keine Erziehungskonzeption, die sich nicht in irgendeiner Weise um den Begriff des Willens zentriert. Wille ist aber noch etwas Ungerichtetes, kann rational wie irrational sein. Der Anspruch, um den es daher geht, ist, genau diese Frage zu beantworten: Wie kann ein Wille vernunftgeleitet sein?

Unstreitig haben selbst die kleinsten Menschen in irgendeiner Weise einen Willen. Wie auch dieser Wille schon vernunftgeleitet sein kann, ist zunächst einmal *demokratiethoretisch* so zu beantworten, daß Entscheidungen über die Rechtsnormen von denen herbeigeführt werden, die selber Betroffene sind - unter Einschluß derer, die *potentiell* betroffen sind. Das heißt, solche Entscheidungen dürfen nicht vergessen lassen, daß nicht einfach Mehrheitsentscheide zu sichern sind, sondern *vernünftige* Entscheide. Mehrheitsentscheide bergen daher immer das Problem des Minderheitenschutzes für diejenigen, die als vernünftige Diskussionsteilnehmer überstimmt worden sind. Und selbst Einheitsentscheide können nicht von der Frage entbinden, ob hier auch die Vernunft und der Wille derer berücksichtigt worden ist, die nicht teilgenommen haben.

Demokratische Diskussionen und Entscheidungen dürfen also nicht außer acht lassen, daß vom Anspruch der Vernunft her das Einverständnis derer zu unterstellen ist, die *empirisch* nicht dabei sein können einschließlich derjenigen, die *noch nicht einmal auf der Welt* sind.

Das ist der Anspruch, den wir haben, wenn wir von demokratisch beschlossener Vernunft reden. Demokratie als Vernunftprinzip rechtfertigt sich also weder durch bloße Mehrheitsentscheide noch durch bloße Einstimmigkeit. Demokratie rechtfertigt sich per se nicht durch Verfahren. Der Anspruch von Demokratie, ob über Mehrheitsentscheide oder über Einheitsentscheide, ist nicht dadurch einzulösen, daß wir die Entscheidungsgrundlage der Vernunft als Rechtfertigung nehmen. Das, worum es geht: *Vernunft*, reicht immer über die empirische Ebene hinaus und muß daher auch immer wieder neu zur Diskussion und Entscheidung gestellt werden können.

Auf diese Weise herbeigeführte demokratische Entscheidungen über Rechtsnormen haben nun aber in jedem Falle die Implikation des *Zwingers* in sich. Wir haben also hiermit die Basis dafür geschaffen, Zwang auszuüben, wenn er zu dem Zweck angewandt wird, *Übergriffe in die Freiheit eines anderen zu verhindern*, weil diejenigen, auf die der Zwang ausgeübt

wird, diejenigen sind, die sich grundsätzlich selber unter diesen Zwang gestellt haben.

Diese Überlegungen verstehen sich zunächst noch als Kritische Theorie, aber ich möchte in diesem Zusammenhang auch ganz alltagsbezogen fragen: Wie können wir angemessen miteinander umgehen, wenn wir nicht auch im Alltag die Frage des Zwangs und der empirischen Gewalt diskutieren: Vor dem Hintergrund, daß es grundsätzlich überhaupt keinen Zwang und keine Gewalt in dieser Welt geben sollte, z.B. überhaupt keine Polizei? Oder aber vor dem Hintergrund, daß es eine Polizei gibt, die eben diesen unseren Willen durchaus in Zwangsform durchsetzt und kontrolliert?

Und wie ist es innerhalb der Pädagogik mit der Einheit von Vernunft und Willen? Wie stellt sie sich her und: Kann Erziehen ohne Zwang und ohne Strafen auskommen? Diese Fragen werden wir zum einen im Zusammenhang mit der Erörterung des pädagogischen Diskurses, zum anderen im Kapitel über die Zwangserziehung vertiefen, aber ich wollte sie an dieser Stelle schon einmal auf einem Niveau angesprochen haben, wo schon vom Demokratieverständnis her der Zwang als legitim und notwendig erscheint, wenn wir denn die Einheit von Wille und Vernunft als Grundlage unseres Miteinanders voraussetzen.

Zum Abschluß möchte ich noch einmal anhand eines Zitates belegen, worum es bei dem Spannungsverhältnis von Freiheit und Zwang geht. Es ist das Basisbekenntnis des Liberalismus, wie es von John Stuart MILL immerhin schon im Jahre 1859 formuliert worden ist. Es ist die Grundlage der Debatten, die heute auch in unserer Gesellschaft weiterhin geführt werden. Im liberalistischen Verständnis geht es nur um einen einzigen Grundsatz, entstanden im Rahmen der Auseinandersetzungen um die französische Revolution, von dem sich auch ein HABERMAS oder die kritische Theorie nicht distanzieren:

„Es ist die Absicht dieser Schrift, einen sehr einfachen Grundsatz zu vertreten,... Dieser Grundsatz lautet, daß der einzige Zweck, der Menschen berechtigen kann, einzeln oder vereint, die Freiheit anderer zu beschränken, der Selbstschutz ist; daß das einzige Ziel, um dessentwillen rechtmäßig Macht über irgendein Mitglied der menschlichen Gesellschaft ausgeübt werden kann - Macht und Gewalt gegen dessen

Willen - das ist, Unheil für andere zu verhüten.¹ Sein (= dessen, H.R.) eigenes Wohl, das leibliche wie das sittliche, ist kein ausreichender Grund dafür. Man kann ihn nicht gerechterweise nötigen, etwas zu tun oder zu unterlassen, weil dies für ihn besser wäre, weil es ihn glücklicher machen würde, weil es, nach der Meinung anderer, verständlich oder auch recht ist.“ (MILL 1973/1859, S. 131)

Es geht also immer nur um die Schädigung bzw. den Selbstschutz Dritter. Die Selbstschädigung zu verhindern, ist kein Grundsatz des Liberalismus, wenn damit nicht die Schädigung Dritter verbunden ist. Übertragen z.B. auf das Drogenproblem heißt das: Haben wir ein Recht, jemanden daran zu hindern, sein Leben mehr oder weniger systematisch zu vernichten? Haben wir es zumindest dann, wenn wir es nicht nur um des oder der anderen willen tun, sondern weil wir selbst zu belastet wären, wenn wir nicht eingriffen? Der Grundsatz des Liberalismus macht deutlich, daß zumindest bei der zweiten Frage die Grenze der Gerechtigkeit erreicht ist und Fragen des *gemeinsamen* guten Lebens *gemeinsam* zu diskutieren sind. Unter der Voraussetzung einer Einheit von Vernunft und Wille sind solche Fragen aber wohl nicht ohne Verzicht auf individuelle Freiheiten und damit nicht ohne einen immer auch selbstbestimmten Zwang zu beantworten - und dies gilt für den Nichtkonsumenten genauso wie für den Konsumenten von Drogen.

Soweit erst einmal zum Verhältnis von Weltökonomie und demokratischem Rechtsstaat. Die abschließenden Anfragen leiten dabei schon auf unser jetziges Thema einer sozialpädagogischen Alltagsorientierung über. Der Zusammenhang wird uns dabei vor allem unter dem Blickwinkel des pädagogischen Diskurses noch eingehender beschäftigen.

Meine Ausführungen zur nationalen Identitätsfrage bzw. nationalen Identitätsbildung können unmotiviert erscheinen, weil dieses Thema in den letzten Jahrzehnten nicht im Vordergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gestanden hat. Ich wollte aber anhand dieses Themas sichtbar machen, auf welcher Tradition Erziehungswissenschaft immer schon auf-

1 „Schädigung anderer zu verhindern“ (so in anderer Übersetzung bei LIEBER 1991, S. 450).

ruht und wie es vielleicht möglich ist, diese Tradition konstruktiv weiterzuführen. Ich wollte damit allerdings nicht den Eindruck erwecken, als ob es in der Erziehungswissenschaft nur dieses Erziehungsziel gegeben habe. Vielmehr hat es gerade im Zusammenhang mit der Debatte um den „Mut zur Erziehung“ am Ende der siebziger Jahre noch einmal eine deutliche Bewußtwerdung darüber gegeben, welches Erziehungsziel denn eine *kritische* Erziehungswissenschaft, die der Kritischen Theorie nahesteht, zu formulieren habe. Und dieses generelle Ziel, das in jedem Falle über die nationale Identitätsbildung hinausgehen sollte, ist das Ziel der *Mündigkeit* (gewesen).

Hieraus ergeben sich für mich nun die folgenden Fragen: Wie ist die Erziehungswissenschaft, die das Erziehungsziel der Mündigkeit reformuliert hat, mit den von mir konturierten neuen Entwicklungen in der Gesellschaft umgegangen? Wie hat sie darauf reagiert und wie hat sie versucht, die spezifischen Probleme nach den siebziger Jahren, wo das Erziehungsziel der Mündigkeit noch in aller Munde war, aufzugreifen und zu berücksichtigen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen werde ich zunächst etwas konkreter, indem ich auf außerschulische und sozialpädagogische Fragestellungen eingehe, um am Schluß wieder etwas allgemeiner zu werden.

Die Pädagogik/Sozialpädagogik reagierte mit einer inzwischen vertrauten Begrifflichkeit. Sie reagierte mit einem *Perspektivenwechsel*: weg von der „großen Politik“ und hin zum *Alltag*.

In Konsequenz der Studentenbewegung hatte die Überwindung der entfremdeten spätkapitalistischen *Arbeitsgesellschaft* durch die Solidarisierung mit den Interessen der sogenannten Arbeiterklasse im Zentrum gestanden. Mündigkeit im Sozialismus sollte realisiert werden. Ende der siebziger Jahre war jedoch nicht mehr zu übersehen, daß die Entschädigungsleistungen des Sozialstaates, von denen ich im Zusammenhang mit System und Lebenswelt gesprochen habe, für das Aushalten der systemischen Zwänge doch ihre Wirkung gezeigt hatten, und zwar ihre stabilisierende Wirkung. Es war damit eine neue Diskussion aufgekommen: die Diskussion um den

Wertewandel, verbunden zunächst mit dem Namen Ronald INGLEHART (1979).

Ausgangspunkt war die These, daß nicht mehr so sehr die *Arbeit* im Zentrum der Lebensführung stehe, sondern die immateriellen Dinge und die freie Zeit im Hier und Jetzt. Zukunft als Hoffnungsträger verlor damit ihre Attraktion. Niemand brauchte mehr auf eine zukünftige Gesellschaft zu warten, niemand brauchte mehr darauf zu hoffen, daß sich der Sozialismus revolutionär oder über den Marsch durch die Institutionen einlöst, sondern der Alltag der Gegenwart mußte hinreichen, um alle Hoffnungen und Erwartungen einzulösen. Was auch immer die Zukunft bringen mochte - dieses ist die Empfindung in den achtziger Jahren gewesen -, es war nicht grundsätzlich zu erwarten, daß es wertvoller sein könnte als die Gegenwart. Im Kontext dieser veränderten gesellschaftlichen Erwartungen vollzog sich dann - unter teilweise unklarer Ineinssetzung der Begriffe von Lebenswelt und Alltagswelt¹ - die *Alltagswende* in der Sozialpädagogik. Mit ihr schien eine neue Bereitschaft einherzugehen, die Kompetenz der Betroffenen im gegenwärtigen Leben und nicht erst nach der Emanzipation in einer revolutionierten Gesellschaft ernst zu nehmen. Der Wegbereiter für diese Neuorientierung ist Hans THIERSCH gewesen mit seinem Artikel in der „Neuen Praxis“ über „Alltagshandeln und Sozialpädagogik“ (1978).

Die Konsequenzen für die Pädagogik waren allerdings widersprüchlich. Zum einen gab es eine Debatte um die *Entprofessionalisierung* und die *Entinstitutionalisierung*. Ein Schlagwort, das innerhalb der Pädagogik insbesondere durch Ivan ILLICH' (1973) Aufruf: „Schafft die Schulen ab“, bekannt geworden war. In Radikalisierung dieser Forderung wurde im Bereich des Außerschulischen ein Plädoyer für *Selbsthilfegruppen* gehalten:

1 Vor dem Hintergrund von HABERMAS' Entfaltung des Gesellschaftsbegriffs in den Kategorien von System und Lebenswelt ist die Alltagswelt im Begriff der Lebenswelt eingeschlossen, wenn es um das Vergesellschaftungsprinzip der sozialen Integration in kommunikativer *Einstellung* geht, während die Lebenswelt im Begriff der Alltagswelt enthalten ist, wenn - im Sinne Max WEBERS - eine wertrationale *Handlungsorientierung* gewählt wird (vgl. RICHTER 1987 a).

weg von den Professionalisierten, den klassischen Institutionen, den großen Verbänden und hin zur Lösung der Probleme durch Selbsthilfe.

Zum anderen gab es eine *neue Professionalisierungsdebatte*, und diese Debatte war zentriert um die beiden Schlagworte: „Neue Fachlichkeit“ und „Alternative Professionalisierung“. Daß im Zusammenhang mit der Entprofessionalisierungs- und Entinstitutionalisierungsdebatte eine Professionalisierungsdebatte ausgelöst wurde, basierte auf drei Kritikpunkten an der Debatte um die Entprofessionalisierung (vgl. RICHTER 1985 I, S. 76f.):

1. Die Not ist real und ist durch Entprofessionalisierung nicht zu beheben, sondern höchstens zynisch zu ignorieren. Das heißt konkret - auch auf die jetzige Zeit bezogen -, wir können so viel entprofessionalisieren, wie wir wollen, das Problem der Armut lösen wir damit nicht. Wer etwa einen Beitrag zur Verringerung der Arbeitslosigkeit leisten will und dazu nur ein lockeres Plädoyer für Entinstitutionalisierung halten möchte, beendet nicht Not, sondern stellt sich zynisch beiseite.
2. Nur 20 % der autonomen Projekte beziehen ein zureichendes Einkommen aus sich selbst heraus, 60 % sind vor allem von Subventionen abhängig. Und für die Frage, wie die Subventionen verwendet werden, ist eine professionelle Kontrolle unabdingbar.
3. Die Kritik am Expertentum richtet sich gegen die staatlichen und verbandlichen Träger. Jedoch auch die Selbstorganisation braucht Professionalität.

Die Leitfrage der neuen Professionalisierung ist dann eine sehr klassische gewesen, nämlich: Wie ist das *Verstehen* als „zentrale Handlungsfigur der Sozialpädagogik“ (SCARBATH 1984, S. 11) nunmehr zu sichern, wenn doch die *Alltagswelt* im Verbund mit dem Wertewandel nicht mehr nur eine *eigene Selbständigkeit*, sondern auch noch *eigene Werte* ausbildet? Wie kann diese Alltagswelt von Professionellen in Institutionen verstanden werden, wenn sie ihr fremd gegenüberstehen, weil sie ihr grundsätzlich nicht angehören?

Um diese Fremdheit zwischen den Professionellen, den Institutionen und den Lebens- und Alltagswelten zu überwinden, hat es in der Debatte inte-

ressante Vorschläge gegeben. Klaus Peter JAPP und Thomas OLK (1981) haben einen bemerkenswerten Artikel geschrieben, in dem sie nicht zuletzt die amerikanische Literatur rezipiert haben und vorschlagen, die Professionellen sollten sich doch wie in den USA der *Para-Professionellen* bedienen - das sind die *informellen Führer* vor Ort -, um so *frühzeitig* über fremde Alltagswelten und abweichendes Verhalten informiert zu sein. Wenn die Experten schon nicht in der Alltagswelt ihrer Klientel zu Hause seien, müßten sie zumindest ihre *Schlüsselpersonen* - über eine feste Stelle oder finanzielle Zuwendungen - an sich binden, um über sie etwas aus der Welt der Klientel zu erfahren.

Diese Informationen zu verarbeiten, ist allerdings weiterhin Aufgabe der professionellen Experten (JAPP/OLK 1981, S. 163). Sie lösen diese Aufgabe, indem sie - so OLK und OTTO (1981, S. 140) - mit „*Inspiration*“ und „*situativem Einfühlungsvermögen*“ zu einer „*sensiblen(n) Ausdeutung*“ der Problemfelder gelangen. Dadurch seien sie dann in der Lage, rechtzeitig die aus Expertensicht erforderlichen - und daher immer mit einem „*Moment moralischer Zumutung*“ (THIERSCH 1978, S. 10) verbundenen - Maßnahmen zu ergreifen.

An diesem Lösungsvorschlag der Alternativen Professionalisierung ist bemerkenswert, daß er sich jenseits der Berücksichtigung von Para-Professionellen in traditionellen Bahnen bewegt. Denn mit den Para-Professionellen ist zwar das Instrumentarium des „*Feinfühlens*“ erweitert worden, aber das Herstellen des Resultates bleibt wie bisher Aufgabe der Experten. Und die Technik sowie die den Experten zugeschriebene Kompetenz sind ebenfalls grundsätzlich vertraut: *Inspiration*, *sensible Ausdeutung* und je nach dem noch *situatives Einfühlungsvermögen* sind bekannte Begriffsmuster, die wir etwa bei Wilhelm DILTHEY oder Eduard SPRANGER und vorher schon bei ROUSSEAU finden können.

Die Frage ist daher, ob dieser Versuch, die Entprofessionalisierungsdebatte durch eine Alternative Professionalisierung zu beenden, das letzte Wort sein kann in bezug auf das Zentralproblem, um das es geht: das Verstehen anderer Lebens- und Alltagswelten. Können wir so der Idee des

Rechtsstaates gerecht werden, wonach sich „die einzelnen *Adressaten* der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige *Urheber* dieser Normen verstehen dürfen“ (HABERMAS 1992, S. 52)? Wie verbindet sich ein solcher Pädagogikbegriff mit einem Erziehungsverständnis, wonach unsere Intentionen nicht nur dadurch gebrochen werden, daß sie nicht unabhängig von den Betroffenen formulierbar sind, sondern auch von unserer je eigenen Ungewißheit? Unser Erziehungsbegriff bzw. die Intentionalität in unserem Erziehungsverständnis wird ja heute nicht nur dadurch relativiert, daß wir nicht wissen, wie die Betroffenen selber damit umgehen, sondern auch dadurch, daß wir in bezug auf uns selbst die Gewißheit nicht mehr in demselben Sinne in Anspruch nehmen können, wie wir das noch konnten, als wir unsere Orientierungen traditionsgeleitet gewählt haben. Da hatten wir einen Vorsprung an Erfahrung und Alter, der die Dinge wie von selbst (er)klärte. Heute gilt jedoch: Wer *Mündigkeit* will, muß sie immer schon voraussetzen - oder er verharrt in einer Paradoxie. Wer *Hilfe* leisten will, kann sich nicht von dem Vorverständnis leiten lassen, den anderen besser zu verstehen, als er sich selbst versteht. Wer *Lernprozesse* initiieren will, braucht dafür die mündig formulierte *Lernbereitschaft* - der Sache und dem Lehrenden gegenüber. Wer *Defizite* abbauen will, muß sie zunächst einmal als *Differenzen* tolerieren, solange jedenfalls, wie niemandes Freiheit davon betroffen ist.

Zur Beantwortung der hier aufgeworfenen Probleme habe ich einen Lösungsvorschlag gemacht, den ich im Folgenden vorstellen möchte.

3.2 Pädagogische Paradoxie und pädagogischer Diskurs

3.2.1 Die pädagogische Paradoxie

Die Gewißheit von der Erziehung scheint eine der wenigen Gewißheiten zu sein, die zumindest die abendländische Menschheit als einen unstreitigen Wissensbestand tradiert (vgl. zum Folgenden RICHTER 1991). Zugleich geht mit dieser Tradition aber auch die Ungewißheit über das einher, was denn nun Erziehung sei, was das Gemeinsame in all den religiösen, ethischen, politischen und anthropologischen Gedanken sein könnte, die sich mit Pädagogik beschäftigen. Schon ARISTOTELES hat in der „Nikomachischen Ethik“ mit seiner feinsinnigen Unterscheidung zwischen Technik und Pädagogik auf das zentrale Problem hingewiesen, das jede Diskussion über die Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs beschäftigt: Während die Technik ihren Ursprung im Hervorbringenden und nicht im Hervorgebrachten hat, setzt die Pädagogik den freien Willen auch beim zu erziehenden Menschen immer schon voraus.

Was bedeutet diese Unterscheidung für das Wissen um Erziehung? Läßt sich nicht aus allen Gesprächen des SOKRATES heraushören, daß die je vollzogenen Bildungsprozesse von ihm und nicht von seinen Gesprächspartnern eingeleitet worden sind? Gibt es daher auch keine wesentliche Differenz zu PLATONS pädagogisch gefaßter Staatslehre, die er - überzeugt davon, daß die Masse des Volkes keinen philosophischen Geist habe - nach eigenem Verständnis wie ein Maler entworfen hat?

So zumindest hat es Herman NOHL gesehen. Er konnte daher im Jahre 1935 in seinem berühmten Nachwort zur 2. Auflage der „Pädagogischen Bewegung in Deutschland“ schreiben, er sehe in der faschistischen Machtergreifung noch kein Problem, weil der damit vollzogene Übergang von der Individual- zur Staatspädagogik aus dem für ihn offenbar nicht ins Grundsätzliche gehenden Unterschied der pädagogischen Betrachtungsweise bei SOKRATES und PLATON herrühre und deshalb für die Pädagogik als Möglichkeit vertraut sei.

Wo aber bleibt bei einem solchen Verständnis der immer schon vorhandene freie Wille beim zu erziehenden Menschen, von dem ARISTOTELES gesprochen hat? Tritt er erst am Ende des Erziehungsprozesses hervor, wird er also doch durch den Erzieher hervorgebracht? Löst sich Erziehung also doch in Technik auf?

In aller Klarheit werden diese Fragen von Wilhelm FLITNER in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ gesehen und mit der Unterscheidung zwischen einer unechten „Fremderziehung“ und einer echten „Selbsterziehung“ wieder aufgegriffen. Allerdings gelingt es FLITNER nicht, das Problem anders zu fassen als in dem Begriff „pädagogisches Paradox“:

„Die Erweckung des Selbst kann nur darin bestehen, daß in der Seele die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit vernommen wird - aber eben dies entzieht sich jedem Einfluß von außen. Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers wesenhaft entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung anstrebt.“ (FLITNER 1980/1950, S. 53)

So klar mögen nicht viele formulieren, daß die Frage nach dem, was Erziehung sei, von der Erziehungswissenschaft nicht widerspruchsfrei beantwortet werden kann. Es ist die alte Frage des Münchhausen, wie wir uns selbst aus dem Sumpf ziehen können. Auf pädagogisch: Wie kann jemand von der Unmündigkeit zur Mündigkeit gelangen? Da muß es einen Punkt geben, der schlechterdings nicht mehr von außen geleitet werden kann. Unmündig ist in der klassischen Erziehungswissenschaft per definitionem all unsere Klientel. Unser ganzes Streben, jedenfalls in einem modernen Verständnis von Erziehung, geht dahin, sie zur Mündigkeit zu führen. Aber jemanden zu führen, steht im Widerspruch dazu, daß er sich selbst führt. Und wo dieser Wendepunkt recht eigentlich erfolgt, da, wo die Erziehung ihre wichtigste Leistung zu erbringen hätte, hat sie nach Wilhelm FLITNER ihre Macht verloren.

Nun mag die Tatsache, daß in der Erziehungswissenschaft etwas nicht zu bewältigen ist, nicht so ungewöhnlich erscheinen. Aber daß es schon in dem pädagogischen Grundgedanken angelegt ist, dieses ist erst von Wilhelm FLITNER so eindeutig formuliert worden. Das hat ihn jedoch nicht daran gehindert, weiterhin daran zu glauben, daß es Erziehung gibt. Es gibt

hier also eine Gewißheit, die sich aber gerade hinsichtlich ihres Zieles in einer scheinbar unauflösbaren Schwierigkeit befindet. Und eine solche Schwierigkeit wird nicht nur in der Erziehungswissenschaft dadurch umgangen, daß von einer *Paradoxie* geredet wird.

3.2.2 *Der praktische Diskurs*

Wilhelm FLITNER hat diesen Weg vorgeschlagen. Aber auch Klaus MOLLENHAUER weiß keinen anderen Rat. Wenn wir zum Beispiel sein viel zitiertes Buch über „Theorien zum Erziehungsprozeß“ (1972) lesen, dann finden wir auch diese Ratlosigkeit wieder: Nach seiner Auffassung kann Erziehung - in der Sprache moderner Sprachphilosophie und Kommunikationstheorie reformuliert - nicht anders beschrieben werden denn als eine Form „gestörter“ oder „verzerrter“ Interaktion. Das „pädagogische Grundproblem“ sei deshalb in eins zu setzen mit dem Begriff der „pädagogische(n) Paradoxie“ (MOLLENHAUER 1972, S. 70). Auch wenn es das Ziel sei, über diese Paradoxie bzw. Aporie hinauszukommen, so stehe am Anfang wegen der „faktisch-typischen“ herrschaftlichen Beziehungsmuster doch die gestörte Interaktion.¹

Es ist erstaunlich, daß noch bei führenden gegenwärtigen Vertretern einer auch sprachphilosophisch belehrten Erziehungswissenschaft ein solches Selbstverständnis in Hinsicht auf die pädagogischen Grundlagen anzutreffen ist, wo sich doch der Sprachphilosoph Ernst TUGENDHAT noch einmal entschieden gegen derartige Lösungsmuster ausgesprochen hat:

„Denn es gibt keine paradoxen Phänomene. Wenn sich bei der Beschreibung eines Phänomens Paradoxien ergeben, müssen wir davon ausgehen, daß die Beschreibung von unangemessenen Prämissen ausgeht, daß sie sich inadäquater Mittel bedient.“ (TUGENDHAT 1979, S. 11)

1 Ich werde im Abschnitt über den pädagogischen Diskurs darauf eingehen, was das Spezifische einer gestörten Interaktion eigentlich ist und ob dieses Spezifikum von MOLLENHAUER angemessen auf die Erziehung bezogen worden ist.

Heißt das nun aus Sicht der vorherrschenden Erziehungswissenschaft, es gibt wegen der scheinbaren Unaufhebbarkeit paradox verzerrter pädagogischer Kommunikationen keine Möglichkeit, Erziehungsprozesse in einer vernünftigen Weise zu begründen?

Obwohl die Bedenken TUGENDHATs nicht angemessen reflektiert worden sind, wird in der Erziehungswissenschaft zumindest die Möglichkeit eines unverzerrten erzieherischen Diskurses mitgedacht: wenn auch nicht bezogen auf die pädagogische Interaktion, so aber doch in Hinsicht auf ihre Begründung. Der Didaktiker Wolfgang KLAFKI (1989) etwa betont, daß es durchaus einen erziehungswissenschaftlich zu rechtfertigenden Diskurs gebe: den *praktischen Diskurs*. Einen solchen Diskurs müssen die mündigen Erziehungswissenschaftler allerdings unter sich führen und nicht gemeinsam mit ihren unmündigen „Zöglingen“. Insofern handeln sie nicht willkürlich und holen sich ihre Ziele auch nicht unreflektiert aus Traditionsbeständen.

Diese Sichtweise hat höchst problematische Konsequenzen, wenn wir sie etwa auf die Auseinandersetzung um die Pädagogik im Nationalsozialismus anwenden. Bei der Nachkriegs-Debatte um die Erziehung im Nationalsozialismus ist es darum gegangen, ob der Begriff der Erziehung in diesem Zusammenhang nicht verwendet werden könne, weil es sich im Nationalsozialismus ausschließlich um Verführung gehandelt habe - so die These des marxistischen Pädagogen Hans Jochen GAMM in seinem Buch über „Führung und Verführung“ (1984/1964) im Dritten Reich. Aber in der anschließenden Debatte ist Karl LINGELBACH (1970) zu dem allgemein akzeptierten Ergebnis gekommen: Wenn es die richtigen Ziele gewesen wären, dann wäre es auch keine Verführung gewesen. Die Frage der Verführung orientiert sich danach also an den richtigen oder falschen Zielen. Das heißt, die Debatte um die Ziele der Pädagogik im allgemeinen und die pädagogischen Ziele des Nationalsozialismus im besonderen reduziert sich im Sinne dieses Ergebnisses auf die Frage, ob die richtigen oder die falschen Ziele angestrebt wurden. Es geht nicht um die Methoden und Interaktionsformen, es geht daher auch nicht um das Verständnis der Betroffenen. Es

geht nunmehr darum, ob die, die sich für mündig halten, einen Diskurs geführt haben, der zu einem Ergebnis führt, das *sie* für richtig halten. Die Betroffenen haben dieses Ergebnis dann zu akzeptieren, Widerstand - wie er etwa von den Swing-Jugendlichen praktiziert worden ist (BREYVOGEL 1991) - entbehrt wegen der unaufhebbaren Paradoxie der Legitimation. Der Anspruch, die Betroffenen zu verstehen, bleibt darauf bezogen, wie diejenigen, die zu erziehen haben, sich miteinander im Gespräch verständigen.

Von einem solchen Verständnis läßt sich offenbar auch Micha BRUMLIK (1987 u. 1992) leiten, wenn er versucht, das Dilemma der pädagogischen Paradoxie mit Hilfe einer *advokatorischen* Ethik zu umgehen. Ausgehend von KOHLBERGs Konzept der Moralentwicklung fragt er danach, „ob und in welchem Ausmaß wir als Pädagogen dazu verpflichtet sind, anderen dazu zu verhelfen, sie selbst zu werden“, bzw. ob wir „die anderen mit einer solchen Vorgabe nicht bereits unbefragt entmündigt haben und eine solche Ethik nur als Deckmäntelchen zum Durchsetzen eigener Interessen mißbrauchen“ (1987, S. 59).

Mit seiner einleitenden Definition der advokatorischen Ethik macht BRUMLIK allerdings schon deutlich, daß er das Spektrum seiner Ausgangsfrage unproblematisiert verkürzt, wenn er bestimmt:

„Eine advokatorische Ethik ist ein System von Behauptungen und Aufforderungen in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen sowie jenen Handlungen, zu denen uns die Unfähigkeit anderer verpflichtet.“ (BRUMLIK 1987, S. 61)

Eine solche Definition setzt voraus, was in BRUMLIKs Eingangsfrage noch problematisiert worden ist: die *unbefragte* Entmündigung, und zwar „in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen“. BRUMLIK denkt dabei an die Interessen von kleinen oder schulpflichtigen Kindern wie auch an die Interessen von Drogenabhängigen oder hilflosen Personen in psychiatrischen Anstalten.

So gefaßt, hat es bei BRUMLIK den Anschein, als gebe es im Wissen um KOHLBERGs Stufenfolge der Moralentwicklung gar kein ethisches Dilemma in bezug auf den pädagogischen Grundgedankengang. Zurück bleibt nunmehr das Problem der Herstellung eines ethischen Gleichge-

wichts. Es ergibt sich für BRUMLIK dadurch, daß er ein Basisverständnis halbiert, das seit KANT zu den Grundlagen der Moderne zählt: die Einheit von Würde und Mündigkeit der menschlichen Person.

Indem er die Mündigkeit zur Disposition der Pädagogen stellt, die Würde und Integrität eines Menschen aber für unantastbar erklärt, will BRUMLIK den *praktischen* Diskurs der Erziehungsberechtigten in einen *advokatorischen* Diskurs überführen. Dadurch soll die Kontinuität einer faschistischen Ideologie ausgeschlossen werden, wonach unvernünftiges Leben als „lebensunwertes“ Leben zu definieren und entsprechend zu „behandeln“ ist. Das fragile Gleichgewicht zwischen Würde und Mündigkeit zu sichern, bliebe dann dem *Takt* überlassen.

Ich sehe allerdings nicht, wie dadurch die auch von BRUMLIK zunächst aufgenommene Paradoxie des pädagogischen Grundgedankengangs aufzuheben wäre. In eine solche Form gebracht, ist die advokatorische Ethik - um in einem Bild BRUMLIKs zu bleiben - wirklich nicht mehr „als jener Pfadfinder, der die sprichwörtliche alte Dame auch dann auf die andere Seite der Straße bringt, wenn sie es gar nicht will“ (1987, S. 59). Denn: Die Teilung von Würde und Mündigkeit einmal angenommen, ist in diesem Bild die Integrität und Würde der Person doch gar nicht in Frage gestellt, wohl aber ihre Mündigkeit. Sie einseitig als nicht gegeben anzusehen, bleibt paradox und wird auch nicht dadurch stimmig, daß die alte Dame durchaus „taktvoll“ über die Straße „geführt“ wird.

3.2.3 Pädagogik als Politik

Um den problematischen Konsequenzen eines Pädagogik-Verständnisses zu entgehen, das von der pädagogischen Paradoxie ausgeht und dann die Handlungsziele von den Interaktionsformen trennt, hat es zwei Vorschläge zur Reformulierung des Erziehungsbegriffs gegeben, die zwar nur als Minderheitenmeinung bezeichnet werden können, die ich aber dennoch weiter-

hin für diskussionswürdig halte, weil sie zur Verdeutlichung des pädagogischen Grundgedankens beigetragen haben.

Da ist auf der einen Seite die *Antipädagogik*, die sehr heftig kritisiert hat, was zur Nationalsozialismusdebatte vorgetragen worden ist, und die sich streitbar dagegen gewandt hat, daß Nicht-Kinder meinen können, besser zu wissen, was gut ist für das Kind. Die Antipädagogik hat statt dessen die Seite umgekehrt und behauptet, nicht die Erwachsenen wissen, was gut ist für das Kind, sondern das Kind selber (v. SCHOENEBECK 1982, S. 63) - mit der Konsequenz, daß sich pädagogisches Handeln in politisches Handeln verwandelt. Ekkehard v. BRAUNMÜHL, der Begründer der „Antipädagogik“, hat diese Umkehrung in die Worte gefaßt: „(Aber) Pädagogen sind eben pädagogisch zu denken und sehen gewohnt und können sich offenbar nicht vorstellen, daß man auch anders denken und sehen kann, nämlich beispielsweise - und dies ist unser Vorschlag: *politisch*“ (1976, S. 41). In dem Vorverständnis, daß die Kinder am besten wissen, was gut für sie, heißt politisch handeln für v. BRAUNMÜHL: Freundschaft mit Kindern und partnerschaftliches Miteinander.

Zu einem gleichlautenden Ergebnis kommt auch die von Klaus SCHALLER (1979 u. 1989) zur Diskussion gestellte *Pädagogik der Kommunikation*. Auch hier löst sich Pädagogik in Politik auf, auch hier wird die klassische Paradoxie gelöst, indem das Problem für nicht existent erklärt wird. Und zwar deshalb, weil alle an der Interaktion Teilnehmenden als gleichberechtigt gelten, so daß sie sich rational-unverzerrt und demokratisch in der *Öffentlichkeit* - und somit jenseits der als traditionell autoritär wahrgenommenen Kleinfamilienstrukturen - über Fragen des guten Lebens verständigen können.

Die Frage, die ich an die Antipädagogik und die Pädagogik der Kommunikation stellen möchte, ist, ob bei dieser Hinwendung zur Öffentlichkeit noch ein Raum für Pädagogik bleibt? Zur Verdeutlichung der Frage ist darauf hinzuweisen, daß der Begriff der Öffentlichkeit während der Studentenbewegung große Schlagkraft gehabt hat, und zwar vor allem wegen HABERMAS' Schrift über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (1965),

die als Aufforderung zu verstehen war, das Prinzip der bürgerlichen Öffentlichkeit zu aktualisieren, sich in der Öffentlichkeit politisch zu beteiligen, um so den eigenen Anspruch auf Mündigkeit konkret werden zu lassen.

Um die Frage nach dem Verhältnis von Öffentlichkeit, Politik und Pädagogik beantworten zu können, ist zunächst hervorzuheben, daß in der Rezeptionsdebatte um den *Öffentlichkeitsbegriff* etwas vergessen worden ist, was wichtig wäre, in die Erinnerung zu rufen und im Gedächtnis zu behalten. Öffentlichkeit, wie wir sie heute kennen, ist ein Sphäre, die sich in Europa während des 18. Jahrhunderts herausgebildet hat. Sie diente dem Bürgertum dazu, sich vor dem Hintergrund der Trennung von Staat und Gesellschaft mit der Monarchie über Themen wie Handelsfreiheit und Sicherung der freien Marktwirtschaft durch Polizei und Militär auseinanderzusetzen. Zu beachten ist aber, daß es auch die Aufgabe der bürgerlichen Öffentlichkeit war, einen Austausch über neu gewonnene Erkenntnisse von den Naturgesetzen der menschlichen Gesellschaft zu ermöglichen, z.B. über das Naturgesetz einer harmonisch funktionierenden Marktwirtschaft, wie es Adam SMITH als Wegbereiter der politischen Ökonomie meinte entdeckt zu haben.

Derjenige nun, der diesen Reflexionsprozeß über die Naturgesetze von Gesellschaft anleitete, auf deren Grundlage dann darüber zu diskutieren war, was politisch zu tun sei, das war schon damals im Verständnis der bürgerlichen Öffentlichkeit der *Kritiker*. Dieser Kritiker hatte - wie HABERMAS hervorhebt - eine doppelte Qualifikation: „Er war Mandatar des Publikums und dessen Pädagoge zugleich“ (HABERMAS 1965, S. 52).

Der Kritiker war in dem Verständnis der damaligen Zeit also durchaus jemand, der belehrte. Und das heißt: Es gibt auch schon im klassischen Bürgertum ein Verständnis von Lehr-/Lernprozessen auf der Basis von Mündigkeit. Ich werde im Folgenden versuchen zu konkretisieren, was das wohl für die Pädagogik heißen kann. An dieser Stelle ist zunächst einmal nur hervorzuheben, daß der klassische Begriff von Öffentlichkeit schon in der Form, wie er von HABERMAS entfaltet, wenn auch nicht weiter ausgeführt worden ist, ein Doppeltes beinhaltet: Es gibt einerseits eine Diskussi-

on und Lehr-/Lernprozesse in der Öffentlichkeit in bezug auf die Naturgesetze von Gesellschaft, und es gibt zum anderen das klassische Beraten und Beschließen über das, was politisch zu tun ist - ein Politikverständnis, das wir schon seit ARISTOTELES kennen.

Auch das Beraten und Beschließen erfordert eine Diskussion, bevor schließlich die politischen Folgerungen beschlossen und umgesetzt werden. Aber es ist wichtig, hier die Unterscheidung gegenüber der Diskussion über die Naturgesetze der menschlichen Gesellschaft zu machen, weil beide Diskussionsebenen nacheinander zu erfolgen haben und weil sie auch andere Teilnehmer haben können. Eine Diskussion über die Naturgesetze verläuft in bezug auf die Betroffenheit der Teilnehmer in einer anderen Form, als wenn es um die Frage geht, ob man z.B. Atomkraftwerke tatsächlich auch bauen möchte, nachdem man weiß, sie könnten funktionieren, weil wir die Funktionsprinzipien kennen. Diese Logik der Betroffenheit fragt nicht nur danach, wie die Atomkraftwerke funktionieren, sondern z.B., was das für mich konkret heißt, wenn sie in meiner Nähe errichtet werden. Dies ist eine andere Frage als die nach den Naturgesetzen. Insofern sollten wir uns diese Unterscheidung vor Augen halten: Öffentlichkeit einerseits als ein Ringen gleichsam in der *Handlungspause*, wenn es um die Gesetze und Normen in dieser Welt zu tun ist, und auf der anderen Seite Öffentlichkeit in der Form eines Beratens und Beschließens unter *Handlungszwang*, wenn es um das gemeinsame Handeln auf der Basis bereits beschlossener Gesetze und Normen geht.

3.2.4 *Der pädagogische Diskurs*

Ich habe bisher zwei Alternativen vorgestellt, um mit der pädagogischen Paradoxie umzugehen. Einerseits den *praktischen Diskurs*, der außerhalb des pädagogischen Interaktionszusammenhangs stattfindet, weil seine Diskussion um die Frage des Verstehens von Kindern nur von den mündigen Erwachsenen geführt wird. Auf der anderen Seite ein Verständnis von Päd-

dagogik als Politik als partnerschaftlichem Handeln in der Öffentlichkeit, bei dem allerdings die pädagogischen Implikate des Öffentlichkeitsbegriffs nicht systematisch berücksichtigt und entfaltet worden sind.

Vor diesem Hintergrund möchte ich einen Vermittlungsvorschlag machen, der auch noch einmal aufgreift, was MOLLENHAUER über den *therapeutischen Diskurs* als Muster der verzerrten Interaktion und als Folie für die Paradoxie des Pädagogischen gesagt hat.

Mein Vorschlag ist, für die Verstehensleistungen in pädagogischen Interaktionen einen neuen Begriff zu verwenden: den Begriff des *pädagogischen Diskurses*. Der Begriff des Diskurses wird, nachdem er von HABERMAS in die sprachphilosophische Debatte eingeführt worden ist, inzwischen häufig in mißverständlicher Weise für jede Form von Diskussion gewählt und hat sich dadurch von HABERMAS' Verständnis abgelöst. Mit dem Begriff des pädagogischen Diskurses möchte ich wieder an dem von HABERMAS entfalteten Diskurs-Verständnis anknüpfen und dadurch eine Verbindung zum therapeutischen Diskurs herstellen.

Bevor ich jedoch den Diskursbegriff entfalte, will ich kurz auf seine Voraussetzungen eingehen, die zugleich die allgemeinen Voraussetzungen kommunikativen Handelns sind. Sie sind von HABERMAS (1984 b) unter dem Begriff der *Universalpragmatik* zusammengefaßt worden und enthalten die universalen Bedingungen möglicher Verständigung. Danach erhebt jeder kommunikativ Handelnde im Vollzug einer beliebigen Sprechhandlung - z.B. bei dem Satz: „(Ich behaupte,) Peter raucht Pfeife.“ - vier universale Geltungsansprüche und unterstellt ihre Einlösbarkeit: die Geltungsansprüche auf

- Verständlichkeit (Frage: Wie meinst/verstehst du das?)
- Wahrheit (Frage: Ist es so, wie du sagst?)
- Wahrhaftigkeit (Frage: Meinst/willst du das wirklich?)
- Richtigkeit (Frage: Darf/soll man das tun?)

Ziel jeder Verständigung ist es, auf der Basis der Anerkennung dieser vier Geltungsansprüche ein Einverständnis herbeizuführen. Sobald dieses jedoch nicht mehr gewährleistet ist, kann kommunikatives Handeln nicht

mehr weitergeführt werden. Es wird entweder auf strategisch-zweckrationales Handeln umgeschaltet oder die Kommunikation beendet, oder aber es wird das verständigungsorientierte Handeln mit dem Ziel einer Prüfung des hypothetisch gewordenen Geltungsanspruchs im Diskurs wieder aufgenommen.

Diskurs meint bei HABERMAS das handlungsentlastete, freiwillige und gleichberechtigte Gespräch mündiger Teilnehmer zum Zwecke der wechselseitigen Überprüfung von problematisch gewordenen Geltungsansprüchen. Alle Erfahrungen, alles Wissen, alle Vorstellungen von dem, was gut und richtig ist, gelten in solchen Gesprächen grundsätzlich nur noch unter Vorbehalt: unter dem Vorbehalt, daß sie auch mit Argumenten zu begründen und einsichtig zu machen sind (vgl. HABERMAS 1984 a).

Handlungsentlastung meint dabei, daß nicht unter dem Zwang der Frage diskutiert wird, was wollen wir tun, sondern nur unter dem *Zwang des besseren Arguments*.

Freiwilligkeit will besagen, daß niemand gezwungenermaßen an dem Gespräch teilnimmt.

Gleichberechtigung bringt zum Ausdruck, daß niemand einen Informationsvorsprung hat, den er für sich behält. Hat jemand Wissensvorsprünge, legt er sie dar, und erst dann diskutiert man weiter.

Wenn ich vor diesem Hintergrund den Begriff des *pädagogischen Diskurses* einführe, dann ist dies mit einem traditionellen Verständnis von Pädagogik nicht vereinbar, weil damit vor allem die Mündigkeit und Gleichberechtigung nicht vorausgesetzt werden. Ich habe dennoch den Begriff gewählt, weil es bei HABERMAS noch einen weiteren Diskursbegriff gibt, nämlich den des *therapeutischen Diskurses*. Das hängt damit zusammen, daß in der von HABERMAS weitergeführten Kritischen Theorie der Frankfurter Schule zwei Theoriestränge verbunden worden sind: zum einen die MARXsche Kritik der Politischen Ökonomie, zum anderen die Psychoanalyse FREUDs.

Das im Rahmen der Psychoanalyse durchgeführte therapeutische Gespräch ist für die Kritische Theorie immer ein zentraler Bezugspunkt gewe-

sen, weil Aufklärung für sie von elementarer Bedeutung ist. In welcher Form aber Aufklärung in der Therapie stattfindet und wie wir diesen Vorgang in die Pädagogik einbinden können, ist jedoch genauer zu untersuchen.

Dabei fällt auf, daß HABERMAS in seinem Manuskript über die „Wahrheitstheorien“ das analytische Gespräch zwischen Therapeut und Patient als „,therapeutische(n)‘ Diskurs“ (HABERMAS o.J., S. 67) charakterisiert, wobei er ‘therapeutisch’ in Anführungszeichen gesetzt hat. Für den Druck zieht er an dieser Stelle das Wort „therapeutische Kritik“ vor, behält jedoch im folgenden Satz den Begriff „therapeutischer ‘Diskurs’“ bei - allerdings steht nunmehr der Begriff ‘Diskurs’ in Anführungszeichen. Hieran wird die Problematik einer Verbindung von Therapie und Diskurs deutlich, aber zugleich wird auch erkennbar, daß HABERMAS an der Möglichkeit festhalten will, den Begriff therapeutischer Diskurs zu verwenden. Warum?

Die Möglichkeit liegt für HABERMAS darin, daß der therapeutische Diskurs entgegen einem Vorverständnis von Therapie sogar mehr leistet als der Diskurs - wenn der Patient mit den Interpretationen des Arztes einverstanden ist. Denn in diesem Falle ist in einem therapeutischem Diskurs über mehr geredet worden als im Diskurs. Dann ist es nicht nur darum gegangen, ob bestimmte Aussagen wahr oder falsch, richtig oder unrichtig sind, sondern es ist darüber hinaus eine Selbst- und ggf. auch eine Fremdtäuschung durchschaut und damit der Anspruch auf *Wahrhaftigkeit* eingelöst worden.

Hierbei wird vorausgesetzt, daß jemand, der in eine Therapie geht, es vor allem mit dem Problem von Selbst- und Fremdtäuschung zu tun hat. Er macht sich und/oder anderen etwas vor. Diese Verzerrung soll vor Augen geführt und durch Entschlüsselung der Ursachen entzerrt werden. Ist dieses Ziel eingelöst, wird eine Selbsttäuschung und/oder Fremdtäuschung korrigiert, kann Wahrhaftigkeit wieder unterstellt werden. Jetzt gilt der Satz in neuer Form: Ich meine, was ich sage.

In ‘normalen’ Diskursen wird die Wahrhaftigkeit immer schon unterstellt, aber ihr Geltungsanspruch kann im Unterschied zu denen auf Ver-

ständigkeit, Wahrheit und Richtigkeit nicht bestritten und diskursiv überprüft werden. Dies geschieht erst in der anschließenden Praxis, wo sich zeigen muß, ob jemand sich an das hält, was er vorher vertreten hat. In HABERMAS' Verständnis ist es das Spezifische des therapeutischen Diskurses, daß eben diese Überprüfung im Diskurs selber geschieht. Entsprechend heißt es bei ihm: „Die wahre Interpretation ermöglicht gleichzeitig die Wahrhaftigkeit des Subjektes in den Äußerungen, mit denen es bis dahin (möglicherweise andere, mindestens aber) sich selbst getäuscht hatte“ (HABERMAS 1984 a, S. 183).

Die Schwierigkeit bei der Anwendung des therapeutischen Diskursbegriffes besteht darin, daß es sich bei dem Moment des Diskursiven um eine bloße Möglichkeit handelt. Sie ergibt sich daraus, daß sich der Patient gegenüber dem Arzt nicht von vornherein in einer symmetrischen Stellung befindet, sondern hierzu erst unter Anleitung geführt werden muß; denn: „Ein gelingender therapeutischer 'Diskurs' hat erst zum Ergebnis, was für den gewöhnlichen Diskurs von Anbeginn gefordert werden muß“ (HABERMAS 1984 a, S. 182).

In jedem Falle gilt aber sowohl für die Eingangs- wie für die Ausgangssituation eines therapeutischen Diskurses, daß die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Patienten unhintergebar ist: „Letzte Instanz ist der Patient selbst“ (McCARTHY 1980, S. 238). Kein Therapeut kann den Ausgang der Therapie bestimmen, indem er den Patienten für gesund erklärt, ohne daß der Patient dem zustimmt. Kein Therapeut kann in der Eingangssituation eine Krankheit des Patienten diagnostizieren, ohne daß der Patient dem zustimmt. Im Zusammenhang des therapeutischen Diskurses ist es zunächst der Patient selbst, der sich für krank hält und freiwillig in eine Behandlung begeben möchte, und ebenso muß auch der Patient selbst seiner Heilung zustimmen.

Deshalb ist HABERMAS' Mahnung, in Aufklärungsprozessen die unabdingbare Asymmetrie nicht zu fixieren, von grundsätzlicher Bedeutung: denn „die vindizierte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden ist theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbst-

korrektur bedürftig. In einem Aufklärungsprozeß gibt es nur Beteiligte“ (HABERMAS 1971, S. 45). Obwohl es aber in einem Aufklärungsprozeß nur Beteiligte gibt, wird dennoch von den Beteiligten eine Überlegenheit der Aufklärer gegenüber den Aufzuklärenden unterstellt.

Die Frage, die sich hier nun anschließt, ist, auf welche Weise sich der Sonderstatus des therapeutischen Diskurses für die Bestimmung des pädagogischen Diskurses fruchtbar machen läßt.

HABERMAS verwendet den Begriff des therapeutischen Diskurses in ausgezeichneter Weise für Aufklärungs- und Bildungsprozesse. Von daher wäre es denkbar, den Begriff ganz unverändert auf die Pädagogik zu übertragen. Zumindest für die Sozialpädagogik könnte dies auf den ersten Blick angebracht erscheinen, wird doch ihr Handeln nur zu oft als Therapie mißverstanden.

Um dies zu vermeiden, wäre eine unmittelbare Übertragung also nicht hilfreich, weil sie die spezifische Differenz zwischen der Pädagogik und Sozialpädagogik einerseits und der Therapie andererseits nur noch mehr verwischen würde. Geht es in der Therapie in erster Linie um verzerrte Kommunikation und um den Abbau von Selbsttäuschung, so ist der originäre Handlungsrahmen für Pädagogik die unverzerrte Interaktion und der Aufbau von Selbstbewußtsein. Aufklärung als Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit ist immer Bildung, aber Bildung ist nicht notwendig immer auch Aufklärung. Insofern sollten wir uns um diese Differenz bemühen, die zwischen Aufklärung und Bildung im Sinne von Therapie vs. Pädagogik besteht.

Mein Vorschlag ist daher, es nicht bei dem Sonderstatus des therapeutischen Diskurses zu belassen, sondern ihn um den pädagogischen Diskurs zu ergänzen. Der eine Unterschied betrifft dann die Kommunikationsstruktur. Ein weiterer folgt aus eben diesem Unterschied: denn das von HABERMAS bezeichnete Mehr des therapeutischen Diskurses gegenüber dem gewöhnlichen Diskurs, die Einlösung des Wahrhaftigkeitsanspruch in der Form des Durchschauens einer Selbsttäuschung, findet so im pädagogischen Diskurs nicht statt. Die Wahrhaftigkeitsfrage als Frage danach, ob

man sein Wort gehalten hat, ob man einander vertrauen, ob man sich aufeinander verlassen kann, spielt zwar im pädagogischen Diskurs gerade mit Kindern eine zentrale Rolle, qualifiziert ihn aber nicht in besonderer Weise, sondern hält ihn auf dem Niveau gewöhnlicher Diskurse. So könnte es also tatsächlich angemessen erscheinen, aus dem therapeutischen auf den pädagogischen Diskurs zu schließen, wenn nicht die Doppelheit von Mündigkeit und Freiwilligkeit mit dem therapeutischen Diskurs notwendig verknüpft wäre, dem pädagogischen Gespräch aus der Sicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und auch der kritischen Erziehungswissenschaft - ich hatte das hier am Beispiel von KLAFKI und MOLLENHAUER dargestellt - wesentlich abgeht und eben dadurch erst die Paradoxie in den pädagogischen Grundgedankengang hineingedacht worden ist.

Wie ist es aber möglich, daß HABERMAS in seiner Theorie kommunikativen Handelns beim therapeutischen Diskurs, der explizit von der Asymmetrie der Gesprächspartner ausgeht und dem daher das Prinzip der Anleitung zugrunde liegt, dennoch die Mündigkeit und Freiwilligkeit unterstellt?

Die Antwort folgt unmittelbar aus dem schon zitierten Satz von HABERMAS, daß die beanspruchte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden „theoretisch *unvermeidlich*, aber zugleich *fiktiv* und der *Selbstkorrektur* bedürftig“ sei (HABERMAS 1971, S. 45).

Theoretisch *unvermeidlich* ist die Unterstellung deshalb, weil sie aus den Geltungsansprüchen auf Verständlichkeit, Wahrheit oder Richtigkeit folgt, die immer dann erhoben werden, wenn jemand davon überzeugt ist - also z.B. der Therapeut -, daß seine Behauptungen und Deutungen bis zu ihrer Widerlegung berechtigt sind. *Fiktiv*, d.h. nur angenommen ist sie, weil sie - obwohl im beiderseitigen Einverständnis formuliert - erst dann gilt, wenn der Geltungsanspruch auch inhaltlich nachvollzogen und anerkannt worden ist. Der *Selbstkorrektur* bedürftig ist sie schließlich, weil auch der lernbereite Aufzuklärende notwendig Geltungsansprüche erhebt, so daß von einem *wechselseitigem* Lernprozeß auszugehen ist: eben weil es in einem Aufklärungsprozeß nur Beteiligte gibt.

Das heißt: ein Patient, der empfindet, daß er krank ist und einer Therapie bedarf, geht dennoch von bestimmten Gewißheiten und Wissensbeständen aus, die er mit dem gleichen Anspruch auf Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit vorträgt wie der Arzt, obwohl er sich mündig und freiwillig in eine Lernsituation begeben hat. Und diese Geltungsansprüche hat der Arzt - auch wenn er der Ansicht ist, daß sie zu Unrecht erhoben werden - in gleicher Weise als Geltungsansprüche zu akzeptieren, wie er erwartet, daß seine eigenen zu akzeptieren sind. Es kann eben nur einen Zwang geben, um zu einem Ausgleich zwischen den Geltungsansprüchen zu kommen, den *Zwang des besseren Arguments*.

Nun ist aber das Arzt-Patient-Verhältnis im therapeutischen Diskurs nur ein Spezialfall des Aufeinandertreffens von Menschen mit verschiedenen Sprachspielen, von Menschen unterschiedlicher Klassen, unterschiedlicher Religionen, unterschiedlicher Kulturen, unterschiedlicher Geschlechter oder unterschiedlicher Generationen. Welche Argumente können daher von der Erziehungswissenschaft eingeführt werden, um die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Lernenden aus dem pädagogischen Grundgedanken auszuschließen, nachdem alle anderen Sprachspielbarrieren inzwischen zumindest theoretisch fragwürdig geworden sind?

Die traditionelle, an SCHLEIERMACHER orientierte Pädagogik verweist in diesem Zusammenhang immer wieder auf das Mehr an Wissen und Erfahrung bei den Erziehungsberechtigten, woraus - wie es bei SCHLEIERMACHER heißt - um der Zukunftschancen der Kinder willen eine besondere *Verantwortung* folge, die die zu Erziehenden eben noch nicht haben könnten. Hinzu kommt, daß seit Lawrence KOHLBERGs Untersuchungen über die Stufenfolgen der *Moralentwicklung* beim Menschen behauptet wird, Heranwachsende hätten noch nicht das moralische Niveau für mündige Entscheidungen erreicht.

Überprüfen wir zunächst diese Behauptungen, so ist es spätestens seit der Diskussion um den Wertewandel höchst fragwürdig geworden, inwieweit Erziehungsberechtigte gegenwärtig über ein zweifelsfrei zukunftsrelevantes Wissen verfügen. Fragwürdig ist insbesondere, ob die Sozialpäd-

agogik unter Hinzuziehung von Paraprofessionellen zu einem Wissen gelangt, das zu der Annahme berechtigt, sie wüßten nun besser als die Betroffenen, was gut für sie sei. Noch fragwürdiger muß es - zumal aus der Sicht der heranwachsenden und betroffenen Generation - erscheinen, ob wir heutigen Erwachsenen angesichts der von uns zu verantwortenden ökologischen Probleme sagen können, wir handelten verantwortungsvoller als die sogenannten Nicht-Erwachsenen. Eher dürfte es wohl so sein, daß Verantwortung von Kindern eine institutionelle und versicherungsrechtliche Frage ist als eine der Mündigkeit. 'Eltern haften für ihre Kinder' ist bekanntlich vor allem ein versicherungsrechtliches Problem. Wenn die Kinder eine eigene Versicherung hätten, könnten sie auch selber haften. Und was schließlich KOHLBERG angeht, so ist zumindest anzumerken, daß seine Erkenntnisse nicht unumstritten sind (vgl. KÄRN 1978 und GILLIGAN 1988).

Jedoch: Wie berechtigt auch immer unsere Behauptungen, wie wahr oder richtig auch immer unsere Aussagen sein mögen, die Qualität einer pädagogischen Interaktion kann dadurch nicht bestimmt werden, wenn Pädagogik mehr sein soll, als eine Zwangserziehung. Das heißt, es kann gar nicht darum gehen, Erziehungsberechtigten zu bestreiten, sich als verantwortlich und moralisch Handelnde zu begreifen. Es geht einzig darum, daß dies grundsätzlich auch den zu Erziehenden zu *unterstellen* ist. Und zwar nach derselben Maßgabe, wie dies z.B. in einer demokratischen Gesellschaft für die Wahlfähigkeit der Wahlberechtigten zu unterstellen ist. Nach der Maßgabe nämlich, daß *Betroffenheit eine eigene Kompetenz* darstellt. Und jeder weiß, daß wir alle danach handeln. Wir problematisieren nicht, ob alte Menschen noch einen Führerschein haben dürfen, und wir fragen grundsätzlich nicht danach, wieviel Wissen die Menschen haben, die zur Wahlurne gehen. Wir unterstellen in unserem Alltagsverständnis die Mündigkeit wechselseitig - aber offiziell eben erst ab achtzehn Jahren. Für die Unter-achtzehn-Jährigen unterstellen wir, daß sie nicht existiert. Das ist die rechtliche und pädagogische Grundlage unseres Miteinander-Umgehens.

Ist damit aber der Begriff der Unterstellung nicht höchst abstrakt und willkürlich? Verfehlt das Verständnis vom Diskurs bzw. von der idealen Sprechsituation nicht systematisch die Wirklichkeit?

Auf diese zentrale Frage kann es nur eine Antwort geben: Die Unterstellung der Diskursfähigkeit und der idealen Sprechsituation für Diskurse ist so abstrakt und allgemein wie unhintergebar. Willkürlich ist einzig, systematische Ausgrenzungen der Teilnahme vorzunehmen. Wir machen diese Unterstellung, solange die Würde des Menschen unantastbar ist, solange wir überhaupt mit anderen Menschen unter dieser Voraussetzung reden.¹

HABERMAS faßt dies in den Worten zusammen:

„Die ideale Sprechsituation ist weder ein empirisches Phänomen noch bloßes Konstrukt, sondern eine in Diskursen unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung. Diese Unterstellung kann, sie muß nicht kontrafaktisch sein; aber auch wenn sie kontrafaktisch gemacht wird, ist sie eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion.“ (HABERMAS 1984 a, S. 180)

Damit sind nunmehr alle Voraussetzungen benannt, um den pädagogischen Diskurs ohne Verweis auf eine Paradoxie in der Form einer *freiwilligen, angeleiteten Selbstreflexion* auf der Basis *wechselseitig unterstellter Mündigkeit* als den Kernbereich des pädagogischen Grundgedankengangs zu bestimmen.

Heißt das nun aber, daß das weitgehende Einverständnis in der Erziehungswissenschaft über die „pädagogische Paradoxie“ systematisch an der Wirklichkeit vorbeigeht? Gibt es in einer „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ gar keine Machtausübung? Existiert also die pädagogische Paradoxie gar nicht?

Mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses sollte nicht bestritten werden, daß in der pädagogischen Interaktion auch Macht angewendet und damit im Sinne Max WEBERs (1964, S. 38) der eigene Wille auch gegen einen widerstrebenden Willen durchgesetzt wird. Alltagszwänge durchherrschen unsere Beziehungen und veranlassen Erziehungssper-

1 Vgl. HORSTER (1982, S. 58): „Daher dreht man sich bei der Suche nach Beurteilungskriterien für die Vernünftigkeit von Diskursteilnehmern ebenso im Kreis wie bei der Bestimmung des Sachverstands, wenn man die Voraussetzungen für einen

sonen - wie übrigens auch zu Erziehende - nur zu oft zur Machtausübung. Bestritten werden sollte daher mit der Analyse des pädagogischen Diskurses nur, daß diese Verhaltensweisen ein Moment des pädagogischen Grundgedankenganges seien. Vielmehr ist mit ihnen immer wieder *situativ* zu rechnen, und wir sollten deshalb alles tun, das Situative im Bewußtsein zu behalten, statt sogleich von *struktur*bedingten und damit „notwendigen Lebenshemmungen“ zum Guten des Kindes zu sprechen. Das beinhaltet zumindest, machtvoll getroffene Rahmen-Entscheidungen in pädagogischen Diskursen auch zurücknehmen zu können. Eben dies wollte doch auch schon PESTALOZZI sagen, wenn er im „Stanzer Brief“ schreibt: „Ich wandte mich in jedem Vorfall des Hauses an sie (die Kinder, H.R.) selber, und an dieses Gefühl. Ich fragte sie meistens in einer stillen Abendstunde um ihr freies Urteil“ (PESTALOZZI 1949, S. 126).

Bestritten werden sollte mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses ebenfalls nicht, daß in alltäglichen pädagogischen Interaktionen auch Paradoxien wirksam werden. Bestritten werden sollte nur, daß derartige historische Phänomene als ein Naturphänomen zu begreifen und theoretisch zu rechtfertigen seien.

3.3 Exkurs: Anfragen zum pädagogischen Diskurs

Insbesondere die Vorlesung über den pädagogischen Diskurs löste in der anschließenden Sitzung eine intensive Debatte aus. Dabei ging es vor allem um die Differenz zwischen dem therapeutischen und pädagogischen Diskurs, um das Verhältnis zur Antipädagogik und um die Beziehung zwischen Wahrheitsfindung und Kompromißbildung. In einem Exkurs möchte ich diese Anfragen in der Form eines „diskursiven Interviews“¹ beantwor-

Diskurs erst im Diskurs selber finden kann.“

- 1 Als „diskursive Interviews“ bezeichne ich solche Befragungen, bei denen die Erhebung, Auswertung und Verwendung der Gespräche *dialogisch* erfolgt und wechselseitige Bildungsprozesse der Gesprächspartner ermöglicht. Demgegenüber ist die Subjektorientierung gegenüber den Befragten auch noch bei der interpretativen So-

ten, um so nicht nur die noch offen gebliebenen Probleme vertieft ansprechen zu können, sondern auch das Diskursprinzip selbst exemplarisch hervortreten zu lassen.

3.3.1 Therapeutischer und pädagogischer Diskurs

Anfrage: Können Sie den Unterschied zwischen dem therapeutischen und dem pädagogischen Diskurs noch einmal erläutern?

Mein Ansatzpunkt ist es gewesen, die Grundlagen des pädagogischen Miteinander-Umgehens nicht auf einer Paradoxie aufzubauen, sondern noch einmal kategorial weiterzudenken und dabei den Diskurs-Begriff für die pädagogische Interaktion fruchtbar zu machen. Als methodische Hilfe habe ich dafür den therapeutischen Diskurs von HABERMAS herangezogen. Dabei habe ich mich von der Annahme leiten lassen: Wenn es den Begriff des therapeutischen Diskurses geben kann, dann muß es den Begriff des pädagogischen Diskurses allemal geben können, denn die Therapie unterscheidet sich von der Pädagogik in einem Spezifikum: Therapie ist zunächst einmal und grundsätzlich per definitionem Aufklärung und insofern Bildung, aber Bildung ist nicht immer schon Aufklärung. Wir haben da eine Implikation, aber keine Äquivalenz. Wenn Aufklärungsprozesse in therapeutischen Diskursen stattfinden und also darin auch immer Bildung enthalten ist, dann muß es möglich sein, auf dieser Basis neu darüber nachzudenken, ob die Interaktionsstruktur des pädagogischen Umgangs als paradox zu beschreiben ist oder ob TUGENDHATs Aussage zutrifft: „Wenn sich bei der Beschreibung eines Phänomens Paradoxien ergeben, müssen wir davon ausgehen, daß die Beschreibung von unangemessenen Prämissen

zialforschung - z.B. in der Form „narrativer Interviews“ - grundsätzlich auf die Phase der Erhebung begrenzt, während über die Auswertung und Verwendung der Daten einseitig von den Forschenden entschieden wird. Vgl. hierzu mein Forschungskonzept „Pädagogik und kommunale Öffentlichkeit. Eine Feldstudie zur gemeinwesenbezogenen Bildungsarbeit“, Ms. Hamburg 1996.

ausgeht, daß sie sich inadäquater Mittel bedient“ (TUGENDHAT 1979, S. 11).

Die Grundannahme des therapeutischen Diskurses ist nun, daß es eine Mündigkeit und Freiwilligkeit gibt, in der jemand zu der Erkenntnis gelangt, er oder sie müsse sich in eine therapeutische Behandlung begeben. Diese Grundannahme habe ich nun auf den pädagogischen Interaktionsprozeß zu übertragen versucht, indem ich mich gefragt habe, ob für den pädagogischen Diskurs diese beiden Voraussetzungen des therapeutischen Diskurses, nämlich Mündigkeit und Freiwilligkeit, nicht ebenfalls akzeptabel erscheinen können. Dabei bin ich davon ausgegangen, daß ein zu erziehender Mensch nicht als krank gelten kann; in dieser Hinsicht ist er von vornherein entlastet, so daß also eine Übertragung um so leichter gelingen müßte. Also blieb - wenn die Freiwilligkeit als ein relativ einfach zu bestimmendes Phänomen einmal beiseite gestellt würde - die Frage zu klären, woran wir Mündigkeit überhaupt festmachen können.

Mündigkeit ist etwas, was wir in unserer Gesellschaft empirisch überhaupt nicht überprüfen. Mündigkeit wird zunächst nur juristisch als Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit definiert und z.B. im Bürgerlichen Gesetzbuch seit dem Jahre 1975 dahingehend ausgestaltet, daß ein Jugendlicher mit 18 Jahren volljährig und damit „vollmündig“ wird, während nach dem Grundgesetz 18jährige schon seit dem Jahre 1970 das Wahlrecht als höchsten Ausdruck von demokratischer Mündigkeit ausüben können.

Eine Überprüfung, ob diese Mündigkeit auch vorhanden ist, findet grundsätzlich nicht statt, d.h. der Mündigkeitsbegriff basiert in unserer Gesellschaft auf einer Unterstellung. Wenn diese Unterstellung für HABERMAS auch auf therapeutische Diskurse anwendbar erscheint, dann müßte dies um so mehr für pädagogische Diskurse gelten. Denn beim therapeutischen Diskurs handelt es sich um einen Aufklärungsprozeß, d.h. er soll eine Deformation heilen: nämlich die der fehlenden Wahrhaftigkeit, worum es bei der Pädagogik gerade nicht geht. Pädagogik als Bildungsprozeß nimmt ihren Ausgang nicht bei einer Deformation. Das ist nach meinem Verständnis der Kerngedanke des therapeutischen Diskurses. Dabei ist aller-

dings anzumerken, daß in der psychologischen Therapiedebatte in zunehmenden Maße Schwierigkeiten aufgetreten sind, einvernehmlich einen Krankheitsbegriff zu definieren, so daß die Psychotherapie in ihrem eigenen Diskurs immer mehr eine pädagogisch-dialogische Komponente einführt.

Anfrage: Ist damit der therapeutische Diskurs nicht ein abstrakter Diskurs, der in der praktischen Therapie gar nicht stattfindet?

Wenn es denn so wäre, wäre es für das, was ich zu sagen habe, nicht problematisch. Wenn der therapeutische sich vom pädagogischen Diskurs nicht mehr unterscheidet, weil die Therapeuten selber sagen, eine Krankheit ist keine Voraussetzung mehr für eine Therapie, hat das für die Pädagogik und den pädagogischen Diskurs theoretisch keine Bedeutung. Der Begriff des therapeutischen Diskurses hat ja nur als Anregung und Folie gedient, begründen muß sich der therapeutische Diskurs letztlich aus sich selbst.

3.3.2 Zur Antipädagogik oder: Was sind Bedürfnisse?

Anfrage: Können Sie noch einmal die Differenz zur Antipädagogik erläutern?

Die Antipädagogik hat den Bogen des pädagogischen Miteinanders einfach andersherum gespannt und gesagt, bisher hätten die Erwachsenen immer besser gewußt, was für das Kind gut sei, als das Kind selbst. Richtig sei jedoch, daß die Kinder selber am besten wüßten, was gut für sie sei. Damit wäre dann auch der pädagogische Diskurs gar nicht mehr nötig, weil wir die Pädagogik nicht mehr nötig hätten. Das erinnert an die Geschichte - die wir ja in der Sozialpädagogik gerne zum besten geben - von dem Pfadfinder, der einer alten Dame über die Straße hilft, die gar nicht hinüber will.

Nun belehrt uns also die Antipädagogik, die Pädagogen wüßten nicht, was gut für ihre Kinder bzw. ihre Klientel sei. Das wüßten die Betroffenen selber am besten. Ich hatte bei der Behandlung des Themas der Mündigkeit

im Zusammenhang mit der Alltagswende davon gesprochen, daß dieses Problem für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit eine bedeutende Rolle gespielt hat angesichts der Verunsicherungen, die durch die Berücksichtigung des Alltagslebens in Hinsicht auf die Frage: „Was will die Klientel eigentlich?“ aufgetreten sind.

Zur Lösung dieses Problems ist dann auf die Paraprofessionellen verwiesen worden, die als Seismographen vermitteln sollen, was an der Basis und im Alltag gedacht und gewünscht wird. Darüber informiert, ziehen sich die Sozialpädagogen wieder in ihre Expertenrunde zurück und entwickeln durch „sensible Deutung“, was „gut“ ist. Radikaler noch erscheint die in der Praxis immer wieder formulierte Orientierung „an den Interessen der Betroffenen“, ohne daß diese Forderung aber theoretisch schlüssig gegen das Deutungskonzept abgesetzt worden wäre. Wirklich radikal ist erst die Antipädagogik, die die Konsequenz aus diesen Deutungsproblemen zieht und die Erziehung überhaupt verabschiedet. Lernprozesse mag es bei der Antipädagogik zwar noch geben, aber dann fragen die Betroffenen schon von selber diejenigen, von denen sie meinen, Antwort erwarten zu können.

Nach meiner Auffassung hat die Antipädagogik mit ihrer Kritik an der traditionellen Erziehung und ihrem Hinweis auf die angemessene Form von Lernprozessen durchaus recht. Ich denke nicht, daß es auch nur eine einzige Interaktion zwischen Erwachsenen und Noch-nicht-Erwachsenen gibt - ich warte jedenfalls noch auf empirische Gegenbelege -, die wir nicht auch zwischen den sogenannten großen Menschen haben.

Wenn die Antipädagogik nun aber hieraus folgert, das Kind wisse selbst am besten, was gut für es sei, wirft das die grundsätzliche Frage danach auf, was Bedürfnisse sind und ob ein Kind - und das heißt für die Antipädagogik ja: jeder Mensch für sich - denn nun weiß und sogar am besten weiß, was es für Bedürfnisse hat. Die Antipädagogik ist da radikal und sagt, schon ein Baby weiß, welche Bedürfnisse es hat.

Ich möchte diese Behauptung zunächst einmal empirisch und vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit drei eigenen kleinen Kindern hinterfragen: Ein Baby schreit. Weiß es, was es will? Hat es ein eindeutiges Be-

dürfnis? Sprechen kann es noch nicht. Aber Sprache ist nicht das Problem. Es wäre ein Mißverständnis zu meinen, daß die Mündigkeit von der Sprechfähigkeit abhängt. Wenn wir etwa an diejenigen denken, die über 18 Jahre alt sind und nicht sprechen können, wäre es höchst problematisch zu meinen, sie seien alle nicht mündig, bloß weil sie nicht sprechen können. Sprache alleine kann es also nicht sein, es muß auch möglich sein, daß die eine Seite spricht und die andere gestisch keinen Widerspruch „zum Ausdruck bringt“.

Diese Form des Miteinander-Umgehens haben wir ja mit kleinen Kindern ständig. Obwohl sie noch nicht richtig sprechen können, reden wir dennoch beständig mit ihnen und erwarten nicht, daß sie uns eine entsprechende Antwort geben in dem Sinne, daß sie sie verbalisieren. Dennoch gibt schon ein Einverständnis, und es gibt auch erkennbaren Widerspruch.

Also: Weiß ein schreiendes Baby demnach, was es will? Weiß es, was es für ein Bedürfnis hat?

Nach meiner Erfahrung spielt sich etwa folgendes ab, wenn ein Baby schreit. Ich nehme das Kind auf meinen Arm und prüfe, wo der Grund für sein Schreien liegen könnte. Ich gucke, ob die Windel naß ist und lege ggf. eine neue Windel an - aber das Baby schreit immer noch. Nun könnte es ja auch sein, daß es Durst oder Hunger hat usw. Kurzum: Ich habe da ein Erfahrungs-Repertoire und das wende ich an - und am Ende kann es passieren, daß das Kind immer noch schreit. Beim ersten Kind waren meine Frau und ich noch der Meinung, Kinder müßten nicht schreien, das liege nur an ihren (Raben-)Eltern. Deshalb waren wir im ersten Jahr immer auf der Suche nach dem Bedürfnis des Babys, von dem das Baby schon weiß. Aber irgendwann sind wir zu dem Punkt gekommen, wo wir gesagt haben: „Jetzt reicht’s“.

Dieser Punkt ist deshalb so interessant, weil nun die Zeit beginnt, wo man in irgendeiner Weise anfängt mitzudefinieren, was die Bedürfnisse sind, wo eben das passiert, was wir Enkulturation nennen. Das Kind erhält irgendwann z.B. von den Eltern das Signal: „Ob die Windel nun immer noch drückt - obwohl der Klettverschluß noch einmal gelockert worden ist

-, die Windel muß sein.“ Das heißt, das Baby erkennt seinerseits, daß es wohl so sein soll. Und dann kann es auch damit umgehen.

Das ist ein wichtiger wechselseitiger Lernprozeß, in dem wir permanent stehen. Übertragen z.B. auf diese Vorlesung heißt das: Sie wissen nicht so genau, wie die Vorlesung laufen soll, ich weiß es nicht so genau, dann tasten wir einander ab und prüfen, wie wir das machen. Der terminus technicus für diese Form des Interagierens ist „bargaining“: Wir handeln das aus. So lange wir einander die Zeit zugestehen und uns Mündigkeit unterstellen, so lange ist das auch grundsätzlich möglich.

Das heißt aber, kein Baby weiß am besten, was gut für es ist - woher auch? Aber auch seine Eltern wissen nicht am besten, was gut für ihr Kind ist - woher auch? Wir handeln das aus. Ich weiß nicht so genau, wieviel das Kind trinken muß, ich weiß nicht so genau, wie lange das Kind schlafen muß. Ich weiß nur eines: daß ich auch einmal schlafen muß. Und die Grenze, die in diesem Unbestimmt-Bestimmten liegt, wird prinzipiell auch von niemanden bestritten - am wenigsten vom Baby selber.

Übrigens: Ich habe Ihnen nicht nur meine eigenen Erfahrungen mitgeteilt, ich habe sie zugleich auch mit ihrer theoretischen Aufbereitung durch den Begründer des symbolischen Interaktionismus bekannt gemacht: George Herbert MEAD (1968), von dem ich sowohl theoretisch wie praktisch viel gelernt habe. Wir wissen von MEAD recht wenig, weil er wenig veröffentlicht hat. Vieles lagert noch in Manuskriptform. Daß gerade auch MEADs Anschauungen zur Pädagogik nur in Teilen bekannt geworden sind, hat Hans JOAS in seiner Dissertation über die „Praktische Intersubjektivität“ (1980) noch einmal verdeutlicht. Diese Anschauungen können aber bei einem anderen bedeutenden Pädagogen nachgelesen werden, der in seinem über neunzigjährigen Leben sehr viel publiziert hat: bei John DEWEY. Er war eng befreundet mit MEAD und hat viele Gedanken verschriftet, die MEAD nur mündlich geäußert hat.

3.3.3 Über den Kompromiß und die Frage nach der Wahrheit

Anfrage: Wie würden die Antipädagogen mit solchen „Bedürfnisklärungen“ umgehen, die ja doch auch zum Teil Erziehung sind?

Erziehung ist ein negativ besetztes Wort für die Antipädagogen, das sie für ihre eigenen Interaktionsformen ablehnen. Unabhängig davon bestreiten sie die von mir beschriebene Situation nicht. Die Antipädagogen betonen, ich hätte selbstverständlich meine Interessen zu vertreten. Von daher habe ich gegen vieles, was die Antipädagogen auf der Interaktionsebene machen, gar nichts einzuwenden. Wenn ich lese, wie Antipädagogen konkret handeln, etwa bei Hubertus v. SCHOENEBECK in seinem Praxisbuch über „Unterstützen statt erziehen“ (1982), dann kann ich das sehr gut nachvollziehen. Ich finde es nur nicht theoretisch angemessen auf den Begriff gebracht. Darum geht es mir im Augenblick.

Die Antipädagogen sagen ganz deutlich, ein erwachsener Mensch müsse seine Interessen vertreten. Soweit gibt es keine Differenzen. Nur den Satz: „Ich weiß am besten, was für mich gut ist“, halte ich für problematisch, weil er unter der Voraussetzung wechselseitig anerkannter Mündigkeit alle Konflikte zu einer Frage des Kompromisses macht, so daß alle Beteiligten nurmehr Abstriche von dem machen müssen, was sie für ihr Gutes halten. Mir geht es darum zu verdeutlichen, daß wir in einem Interaktionsprozeß stehen, der uns selber auf neue Qualitätsstufen hinsichtlich dessen heben kann, was wir als Ergebnis eines Konfliktes erzielen werden. Das ist nicht einfach nur ein Kompromiß, sondern es ist immer auch und zunächst einmal in jedem Falle ein neues Verständnis, ein neues Begreifen von Sachverhalten. Das ist ein nicht unwichtiger Unterschied.

Wenn wir immer nur so miteinander umgehen, daß jeder am besten weiß, was gut für ihn ist und daher im Konfliktfall immer nur Abstriche machen muß - weil das für den anderen ja auch gilt -, dann ist das nicht zureichend für das, worum es in der Pädagogik *auch* geht, was jenseits eines Kompromisses liegt und was wir gemeinsam erkennen müssen. Dabei ist zweierlei zu beachten:

- Wahrheit und Gerechtigkeit sind grundsätzlich nicht teilbar und können daher auch nicht einfach durch einen Kompromiß gesichert werden. Über die Frage, wieviel zwei mal zwei ist, kann man schlechterdings nicht abstimmen. Bei Fragen der Gerechtigkeit wiederum kann es vorkommen, daß an Stelle eines Kompromisses einer alles und der andere nichts bekommt. Und über die Frage, ob ein Stück Kuchen gerecht zerschnitten worden ist, um es zwischen zwei Geschwistern zu teilen, entscheidet gerechterweise nicht derjenige, der es geteilt hat, sondern das andere Geschwister. Ergibt sich in Fragen der Gerechtigkeit die Notwendigkeit eines Kompromisses, so kann es im Falle der wechselseitigen Akzeptanz von Mündigkeit nur um einen *fairen Kompromiß* gehen. Er zeichnet sich dadurch aus, daß er allen Beteiligten zum Vorteil gereicht und sie ihm zustimmen können - unter Wahrung der Möglichkeit von Revisionen¹.
- Moralische und ästhetische Urteile sind dagegen grundsätzlich teilbar und kompromißfähig.

Diese Bedingungen der Reichweite unserer Geltungsansprüche sind uns alltäglich durchaus vertraut. Entsprechend verhalten wir uns häufig *tentativ*, d.h. prüfend - selbst wenn wir beanspruchen, wir wüßten um das Gute, Gerechte oder Schöne. Wir gehen mit unserer Partnerin oder unserem Partner ins Kino und sagen hinterher: „Das war doch ein toller Film, *oder?*“ Das ist das tentative Miteinander-Umgehen. Wir sagen üblicherweise nicht einfach: „Das war ein toller Film!“. Wir machen ein Angebot. Nicht so, als hätten wir nichts zu sagen. Wir behaupten schon etwas und beanspruchen auch, es ernst zu meinen. Aber so, daß wir bereit sind, in ein Gespräch einzutreten und Lernprozesse zu durchlaufen, an deren Ende nicht einfach ein Kompromiß steht, sondern ein gemeinsames Drittes.

Insofern ist das Schreien eines Kindes ein Angebot, nicht schon ein Wissen. Es fordert eine Nachfrage heraus. Diese Nachfrage stelle ich dann, und nun treten wir in ein Verhältnis. Dieses Verhältnis ist im Resultat etwas anderes als der Ursprungswille, weil er nur eine Anfrage enthalten hat und keineswegs schon eine Forderung. Insofern ringen wir gemeinsam um das

¹ Vgl. RAWLS 1994, S. 278.

Gute, Gerechte und Schöne, es liegt *zwischen* unseren je eigenen Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit.

Es ist interessant, wenn man mit Pädagogen spricht, die inzwischen so alt geworden sind, daß sie Enkelkinder haben; denn bei den eigenen Kinder ist das immer viel schwieriger zu diskutieren. Aber bei den Enkelkindern, da nehmen wir offenbar das Leben noch einmal ganz von Anfang an in den Blick. So haben mir emeritierte Pädagogen durchaus zugestanden, sie wüßten auch nicht genau, was für ihre Enkelkinder gut sei. Nun kann man das sozusagen zum Generationsproblem machen und sagen, die Alten begreifen die heutige Welt nicht mehr so ganz, weil sie außerhalb ihrer identitätsprägenden Biographie verläuft. Aber ich denke nicht, daß dies das Problem ist. Das Problem dürfte in dem liegen, was ich gesellschaftstheoretisch formuliert habe: daß die Traditionsbezüge, vor deren Hintergrund einmal gesagt worden ist, man wisse, was gut sei, nicht mehr unhinterfragt gelten.

Anfrage: Ich stelle es mir schwierig vor, wenn Sie zielgerichtet arbeiten würden - wenn ich also wirklich meine, ich weiß es besser, und immer nur anfrage, wenn ich Probleme mit dem Kind habe: ob es nun gesüßten Tee haben will oder nicht, oder zur Schule gehen will oder eben nicht. Wie bringe ich denn das dem Kind bei? Ich habe in solchen Punkten die Position, daß ich es besser weiß - ich schicke es zur Schule.

Damit gehen wir über zu den Fragen der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse¹ oder der Macht und Gewalt, die wir selber ausüben, und hätten noch einmal zu prüfen, wie die Realität unseres Miteinander-Umgehens mit unseren moralischen Grundsätzen zu verbinden ist. Wie paßt das zueinander? Der Entwurf, den ich hier vorgelegt habe, versucht, bestimmte Grundprobleme auf der theoretischen Ebene zu lösen. Im Sinne eines Selbstverständnisses, das ich selber ausbilde, und einer Aufforderung zur

1 Mit „Herrschaft“ bezeichnet Max WEBER (1964, S. 38) „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“. Insofern ist Herrschaft gegenüber der situativen Machtausübung in eine Struktur eingebunden, die durchaus einverständlich geregelt sein kann (vgl. „Demokratie ist Herrschaft auf Zeit“).

nachdenkenden Verunsicherung. Daraus folgt nicht unbedingt, daß die empirischen Interaktionen sich grundsätzlich anders gestalten müßten - wie wir dies ja auch schon am Beispiel der Antipädagogen gesehen haben.

Nehmen wir z.B. den Zwang, den auch ich als Vater mehrfach ausgeübt habe: Ich lasse mein kleines Kind bei Freunden zurück, weil ich einen Termin habe und nicht mehr verfügbar bin. Der dadurch erzwungene Trennungsprozeß ist von einem Kind oft nicht leicht auszuhalten. Wir wählen daher Zwischenformen, die entlasten sollen, aber das häufig gewählte letzte Mittel, das auch ich praktiziert habe, ist das „betont unauffällige“ Davonschleichen. Wenn man es konkret erlebt hat, wie hinter einem hergeweint wird, dann ist das sonst kaum zu ertragen. In jedem Falle üben wir aber Gewalt aus und nehmen keine Rücksicht auf die andere Seite. Können wir das rechtfertigen?

Solange es sich um *Situationen* handelt, können wir den Kindern wohl in *nachträglichen* Gesprächen verdeutlichen, daß wir noch in weitere Zwänge eingebunden sind und nicht nur die Interaktion Eltern-Kind zu regeln haben. Das ist eine Erfahrung, an der weder das Kind noch die Eltern vorbeikommen. D.h. wir können wohl deutlich machen, daß nicht nur wir Gewalt auf Kinder ausüben, sondern daß auch auf uns ein Zwang ausgeübt wird, daß wir selber in Herrschaftsstrukturen eingebunden sind.

Eine andere Frage ist aber: Muß ein Kind - und ab welchem Alter denn wohl - in den Kindergarten? Muß ich diesen Zwang auch schon ausüben?

Wir haben gelernt, zwischen dem Handlungszwang und der Handlungsentlastung zu unterscheiden. Der pädagogische Diskurs ist handlungsentlastet. Müssen wir morgens das Kind in den Kindergarten bringen, stehen wir jedoch unter Handlungszwang. Dann gibt es keinen Diskurs, sondern höchstens noch ein kurzes Beraten und schnelles Beschließen. Aber, der Beschluß ist nicht unbedingt einstimmig, weil er nämlich schon im Vorhinein durch Zwänge, die auf uns lasten, beeinflußt worden ist. Was man aber natürlich tun kann und auch tun sollte, ist, wenn denn diese Zwangssituation empirisch vorbei ist, einen handlungsentlasteten Diskurs darüber zu führen.

Anfrage: Gibt es nicht die Möglichkeit zu sagen, ich stehe unter einem Zwang und du mußt lernen, den zu akzeptieren?

So kann man das machen, so muß man das wohl *situativ* auch machen. Aber wir sollten die Möglichkeit nicht außer acht lassen, handlungsentlastet miteinander zu reden, um zu hören: Was ist denn eigentlich das Problem, warum willst du nicht in den Kindergarten? Die Entscheidung für den Besuch eines Kindergartens ist ja nicht unumstößlich. Warum also nicht noch einmal überlegen, ob der Kindergartenzwang nicht vielleicht doch noch zu früh kommt oder ob der Kindergarten nicht vielleicht doch der falsche ist für das Kind?

Diese Möglichkeit haben wir allerdings nicht mehr, wenn es um den Zwang der Schulpflicht geht. Aber ich kann aus meiner eigenen Erfahrung nur sagen, dieser Zwang wird von den Kindern im allgemeinen nicht als Zwang empfunden. Schule ist in unserer Gesellschaft eine Notwendigkeit, und so wird sie offenbar auch wahrgenommen. Hier gilt daher wieder einmal der Satz HEGELs, daß Freiheit Einsicht in die Notwendigkeit ist. Insofern ist der Schulzwang als Strukturzwang nicht das Problem. Höchstens: An einem Tag möchte ein Kind plötzlich nicht in die Schule. Und wenn Eltern damit flexibel umgehen können und zu Ausnahmen bereit sind, können sie ganz unbesorgt sein. Die Sorge, das Kind werde überhaupt nicht mehr zur Schule gehen, wenn es einmal „grundlos“ fehlt, braucht jedenfalls grundsätzlich nicht zu bestehen.

Wir haben alltäglich immer damit zu tun, wie wir uns rechtfertigen müssen in bezug auf Zwänge, die wir ausüben oder die durch uns ausgeübt werden. Diese Rechtfertigung muß in unterschiedlichen Formen passieren, und es ist auch denkbar, daß wir - soweit es in unserer Macht steht - Zwänge außer Kraft setzen, weil wir die Kritik berechtigt finden. Aber eines werden wir damit nicht tun können, nämlich den Zwang überhaupt zu beseitigen. Es gibt Zwänge in dieser Gesellschaft. An dem Lernprozeß, in pädagogischen Diskursen - als freiwilligen Lehr-Lern-Prozessen unter Anleitung - Zwänge zu akzeptieren, kommt daher niemand vorbei.

4 Zur Geschichte von Familie, Schule und Sozialpädagogik

In den ersten Kapiteln ist es darum gegangen, einen Einblick in die gesellschaftlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen zu gewinnen, vor deren Hintergrund soziale Integration, Sozialpädagogik und außerschulische Jugendbildung stattfindet. Fazit ist gewesen, daß soziale Integration nur dann durch Pädagogik angemessen zu befördern ist, wenn wir uns von dem traditionellen Begriff des Verstehens lösen, wonach Verstehen heißt, den anderen besser zu verstehen, und unsere Defizit- durch eine Differenz-Orientierung ersetzen. Begeben wir uns damit nicht aber außerhalb jeder historischen und aktuellen Realität? Steht nicht gerade die Sozialpädagogik und in ihrem Gefolge die Jugendbildung zumindest historisch unter dem Verdikt der „Sozialdisziplinierung“¹ von Menschen in defizitären Lebensverhältnissen?

Diesen Fragen wollen wir uns durch eine Rückversicherung der geschichtlichen Entwicklung zu nähern versuchen. Dafür werden wir uns in einem ersten Schritt die familienzentrierte gesellschaftliche Wirklichkeit im Mittelalter vor Augen führen und vor diesem Hintergrund die Struktur und Entwicklung der Bildungsinstitutionen im Mittelalter kennenlernen, um nachvollziehen zu können, wie sich die Schule als Institution der Erziehung und Bildung eigenständig und ohne ein Defizitverständnis von Familie und Schülerschaft neben der Familie herausgebildet hat. In einem zweiten

1 „Mit dem Ansatz der „Sozialdisziplinierung“ wird im Anschluß an Gerhard Oestreich* jene Seite der inneren Staatsbildung zunächst in der Frühen Neuzeit beschrieben, in der sich in einer Mischung aus „polizeilicher“ Intervention und pädagogischer Aufklärung auch das Verhalten der Bürger dem umfassenden staatlichen Ordnungsanspruch anpassen mußte“ (PEUKERT 1986, S. 18. *OESTREICH, G.: Strukturprobleme des europäischen Absolutismus, in: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, 55. Jg., 1968, S. 329-347).

Schritt wird es darum gehen, die Anfänge der Sozialpädagogik im 18. und 19. Jahrhundert zu umreißen und dabei die Ambivalenz in der Defizit- und Differenzzuschreibung zu entfalten, die der Sozialpädagogik und ihrer Klientel im Unterschied zur Schule entgegengebracht wurde, obwohl sie nunmehr ebenfalls Aufgaben der Erziehung und Bildung zu erfüllen hatte, die die Familie alleine nicht mehr bewältigen konnte. Abschließend wollen wir die Entwicklung der Sozialpädagogik im 20. Jahrhundert nachzeichnen und dabei der Frage nachgehen, ob ihr Beitrag zur sozialen Integration eindimensional auf eine Sozialdisziplinierung hinausgelaufen ist.

4.1 Vom „ganzen Haus“ zur Trennung von Familie und Schule

Das Leben im Mittelalter ist geprägt durch ein Verständnis gottgewollter Herrschaftsverhältnisse. Die dadurch bedingte Ungleichheit von Herr und Knecht hat jedoch in Hinsicht auf die soziale Integration keine Ausgrenzungen zur Folge, sondern bewahrt die Einheit durch die Überzeugung von einem natürlich-organischen Differenzverhältnis unter den Menschen unter Wahrung ihrer Gleichheit vor Gott. Dem rationalen Verstehen der Moderne ist insofern das von der Antike und dem Christentum geleitete Vorverständnis der Tradition vorgeschaltet. Dieser Zusammenhang wird deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, daß das aus dem Lateinischen stammende Wort Familie erst im 18. Jahrhundert Eingang in die deutsche Umgangssprache gefunden hat. Im Mittelalter hatte die deutsche Sprache noch kein Wort für die Familie, sondern sprach statt dessen vom Haus bzw. vom „ganzen Haus“ (BRUNNER 1956) und umfaßte damit das gesamte bäuerliche Leben in den Grundherrschaften. (Diese Bedeutung scheint noch auf, wenn wir heute etwa vom „Haus Hohenzollern“ sprechen.)

Entsprechend dem griechischen Wort für Haus: ‘oikos’, findet dieses bäuerliche Leben seinen Begriff in der Ökonomik, einer Hauswirtschaftslehre, die sich nicht als eine am Markt ausgerichtete zweckrationale Wirtschaftslehre, sondern als eine - allerdings nicht verständigungsorientierte,

sondern eben gottgegebene - Sittenlehre für Hausväter, Hausmütter, Kinder und Gesinde verstand:

„Die Ökonomik als Lehre vom Oikos umfaßt eben die Gesamtheit der menschlichen Beziehungen und Tätigkeiten im Hause, das Verhältnis von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Hausherrn und Gesinde (Sklaven) und die Erfüllung der in Haus- und Landwirtschaft gestellten Aufgaben. Damit ist auch bereits die Einstellung zum Handel gegeben. Er ist notwendig und erlaubt, soweit er der Ergänzung der Autarkie des Hauses dient, er ist verwerflich, sobald er zum Selbstzweck wird, das heißt, auf Gelderwerb an sich zielt.“ (BRUNNER 1956, S. 35f.)

Hinsichtlich unserer Frage nach dem Verhältnis von Defizit und Differenz sind an dieser bäuerlichen Lebensführung drei Dinge bemerkenswert:

1. Die Einheit des „ganzen Hauses“ bedarf keines Bezuges zum Volk einerseits oder zu einem Staat mit reserviertem Gewaltmonopol andererseits, sondern beschränkt sich territorial auf das Land, wo der Friede zwar oberstes Gebot ist, aber zumindest den Rittern ein legitimes Recht auf Gewalt - die Fehde - auch gegenüber dem Landesherrn und sogar gegenüber dem Kaiser zusteht, wenn anders eine Übereinkunft nicht herbeizuführen ist (BRUNNER 1970).
2. Trotz der ausgeprägten Hierarchie im Herrschaftsverhältnis des „ganzen Hauses“ gab es im Mittelalter - wie Philippe ARIÈS in seiner Untersuchung über die Geschichte der Kindheit im Mittelalter nachgewiesen hat - keine auf Defizite oder Differenzen hinweisende Ausgrenzung der Kinder gegenüber den Erwachsenen:

„Die mittelalterliche Gesellschaft, die wir zum Ausgangspunkt gewählt haben, hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, daß die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches bewußtes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht. Deshalb gehörte das Kind auch, sobald es ohne die ständige Fürsorge seiner Mutter, seiner Amme oder seiner Kinderfrau leben konnte, der Gesellschaft der Erwachsenen an und unterschied sich nicht länger von ihr.“ (ARIÈS 1978, S. 209)

3. Aber nicht nur die Kinder wurden im Mittelalter nicht ausgegrenzt. Auch der Stand der Armen als unterster Stand der Ständegesellschaft wurde nicht als defizitär wahrgenommen. Entsprechend dem Gleichnis vom

Kamel, das eher durch ein Nadelöhr geht, als daß ein Reicher in den Himmel kommt, bedeutete arm sein aus christlicher Sicht, einen leichteren Zugang zu den christlichen Tugenden zu haben:

„Arm sein ist bereits ein Stück verdienstvoller Askese, Entsagung gegenüber irdischen Freuden. Die Möglichkeit, die der Arme hat, sich von der Welt abzuscheiden, ist es, aus der dann in der freiwillig gewählten Armut eines der höchsten Lebensideale des Mittelalters entsteht.“ (SCHERPNER 1962, S. 29)

Zudem bot der Arme für die besitzende Klasse die Möglichkeit, sich durch die Almosen-Vergabe von begangenen Sünden freizukaufen und dadurch zweierlei zu gewährleisten: Weder sollten die Armen unter ihrer Armut leiden, sondern durchaus über das zum Leben Hinreichende verfügen, noch sollten die Erwerbstätigen mehr verdienen als das zur Deckung des Lebensunterhaltes Notwendige.

Wie hat sich nun vor diesem Hintergrund das Bildungswesen im Mittelalter entwickelt?

Noch im hohen Mittelalter gehörten - je nach Landschaften - 70 bis 90 Prozent der Bevölkerung dem Bauerntum an und erfuhren ihre soziale einschließlich der beruflichen Integration im Rahmen des „ganzen Hauses“. Die überwältigende Mehrheit der Kinder des *Landvolkes* erhielt deshalb gar keine spezielle Ausbildung und auch die religiöse Erziehung beschränkte sich auf die Teilhabe am Gottesdienst und an den christlichen Festen, wobei es nicht um geistige Aneignung, sondern emotionale Zustimmung ging.

Zwei Bildungswege haben wir davon jedoch zu unterscheiden (vgl. BLANKERTZ 1982): den Bildungsweg für Kleriker und Gelehrte sowie die Bildungswege für die Ritter und die städtischen Handwerker und Kaufleute.

Der Bildungsweg für Kleriker und Gelehrte baute auf der *schriftlichen Bildung* auf und fand grundsätzlich als *Angebot* in Einrichtungen der Kirche statt: den Klöster-, Dom- und Stiftsschulen. Er basierte auf den sog. *septem artes liberales*, den *freien Künsten* - oft fälschlich auf das Wort „liber“ (lt. Buch) zurückgeführt, so daß von den sieben Buchwissenschaften ausgegangen wurde und deshalb die drei sprachlichen Disziplinen fast 80

% des gesamten Bildungsganges ausmachten. Diese Schulbildung läßt sich folgendermaßen abbilden:

Abbildung 2: Schulbildung im Mittelalter - septem artes liberales

TRIVIUM: lingua (ca. 80 %)	QUADRIVIUM: artes liberales
1. Grammatik	4. Arithmetik
2. Rhetorik	5. Geometrie
3. Dialektik (Logik)	6. Musik
	7. Astronomie

Quelle: BLANKERTZ 1982, S. 14. Eigene Bearbeitung.

Die darauf aufbauende Universitätsbildung, die im Unterschied zur heutigen akademischen Lehre explizit als Berufsausbildung angelegt war, ist aus dem anschließenden Schaubild zu entnehmen:

Abbildung 3: Universitätsbildung im Mittelalter

Stufen	Abschluß
1. Durchgangsfakultät („Artistenfakultät“ od. Philosophische Fakultät)	Magister (Lehrbefähigung an der Uni)
2. Obere Berufsfakultät - Theologie - Jura - Medizin	Doktor-Promotion (faktische Gleichstellung mit dem Adel)

Quelle: BLANKERTZ 1982, S. 16. Eigene Bearbeitung

Die Bildungswege für *Laien* waren demgegenüber eher *nicht-schriftlich*: Für die *Ritter* wurden körperliche Tüchtigkeit, musisch-ästhetische Empfindsamkeit und geschliffene Umgangsformen angestrebt.¹ Die *Handwerker* mußten einen dreistufigen, nicht-schriftlichen Ausbildungsgang als Lehrling, Geselle und Meister durchlaufen, bei dem nicht der ökonomische Konkurrenzkampf, sondern die Zugehörigkeit zur Zunft das Verhalten regulierte. Demgegenüber war die Schulung angehender *Kaufleute* insbesondere seit dem Beginn der Schriftlichkeit des kaufmännischen Verkehrs in

1 Analog zu den *septem artes liberales* wurden dafür die *septem probitates* (lt. pl. Redlichkeit) festgelegt: Reiten, Schwimmen, Pfeilschuß, Fechten, Jagen, Schachspiel, Verskunst.

der *Hanse* im 13. Jahrhundert zunehmend auf den Erwerb schriftlicher Fertigkeiten ausgelegt.

Der kaufmännische Nachwuchs besuchte - da es keine Alternative gab - die Dom- und Klosterschulen, weshalb der Schriftverkehr im 14. Jahrhundert in lateinischer Sprache abgewickelt wurde. Im 15. Jahrhundert wuchs die Tendenz zur Muttersprache und zur Mehrsprachigkeit. Aus diesem Grunde wurden von den Städten und von Privatleuten Schreib-, Lese- und Rechenschulen eingerichtet, die teilweise auch Handwerkern und anderen Stadt-Bewohnern offenstanden.

Bis zu den Anfängen der *Schulpflicht* vergingen jedoch noch zwei Jahrhunderte. Erst im Jahre 1642 wurde in dem kleinen deutschen Herzogtum *Gotha* für die Volksschule erstmals der Schulzwang eingeführt. In *Preußen* vergingen bis zum 1. Schulpflichtedikt (1717) noch weitere 75 Jahre, und erst im Jahre 1763 wurde die Schulpflicht in der ganzen preußischen Monarchie eingeführt. Im preußischen Allgemeinen Landrecht aus dem Jahre 1794 wurde dann geregelt, daß Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates und Lehrer Staatsbeamte sind.¹ Damit war die enge Verbindung von Staat und Kirche in Fragen der Erziehung und Bildung gelöst worden. Allerdings darf nicht vergessen werden, daß die *Schulaufsicht weiterhin bei der Kirche* lag (vgl. BERG 1980, S. Xif. sowie NOHL/PALLAT 1933, Bd. 1, S. 391).

Die vergleichsweise späte Einführung der Schulpflicht in Preußen läßt erkennen, daß es hier nicht darum ging, im Sinne der Aufklärung den „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (KANT) von Staats wegen einzuleiten. Vielmehr sollte die Volksschule beim Übergang von der grundherrschaftlichen Agrargesellschaft des „ganzen Hauses“ zur Industriegesellschaft eines Flächenstaates eine zweifache Funktion erfüllen: Zum einen die *Disziplinierung* (FOUCAULT 1976) für die maschinelle Produktionsweise der Industriegesellschaft auf dem Wege der Katechismus-

1 Nicht die Universitäten, sondern die *Akademien* gelten nunmehr als „die höchste und letzte Freistatt der Wissenschaft“ (NOHL/PALLAT 1933, Bd. 1, S. 388). Sie bestimmen ihre Mitglieder daher selbst.

Unterweisung und der Vermittlung von Elementarkenntnissen im Lesen, Schreiben und auch Rechnen gewährleisten, zum anderen die emotionale Bindung an den Flächenstaat durch eine alle ständischen und territorialen Differenzen übergreifende *deutsche Volks- und Nationalerziehung* sichern (vgl. BERG 1980, S. 46ff.).

In welcher Weise eine solche Nationalerziehung nicht nur Differenz überschreitend, sondern zugleich auch Defizit zuschreibend gewesen ist, wird deutlich, wenn wir uns die Anfänge der Sozialpädagogik vor Augen führen.

4.2 Anfänge der Sozialpädagogik

Die Ausdifferenzierung traditioneller Aufgaben der Familie des „ganzen Hauses“ beim Übergang zur Industriegesellschaft hat nicht nur zur Institutionalisierung der Schule durch die Schulpflicht geführt, sondern auch zu den Anfängen der Sozialpädagogik - wenn auch in diesem Falle nicht schon in institutionalisierter Form und auch nicht in jedem Falle unter dem Vorzeichen von Normalität und Nationalerziehung. Diese Anfänge möchte ich in ihrer Ambivalenz an drei Namen festmachen: PESTALOZZI, FRÖBEL und WICHERN.

Der in Zürich geborene Johann Heinrich PESTALOZZI (1746 - 1827), „geistiger Vater“ und „Pionier“ der Sozialpädagogik, wollte sich ursprünglich unter dem Einfluß Rousseaus ganz dem Landbau widmen. Aber die erdrückende Not der Landbevölkerung und insbesondere der Kinder veranlaßten ihn, seinen „Neuhof“ im Birrfeld in eine Armenanstalt (1774 - 1780) zu verwandeln, um 30 bis 40 armen Kindern im Alter von 4 bis 19 Jahren eine „politechnische“ Erziehung zukommen zu lassen. Eine solche Erziehung verstand PESTALOZZI als Erweiterung der familien- und insbesondere mutterzentrierten „Wohnstubenpädagogik“. Sie sollte verhindern, daß insbesondere die armen und Waisenkinder in abgeschirmten Armenanstalten von einer falschen Wohltätigkeit umgeben würden, die sie nicht befä-

higte, anschließend in einer fremden Umgebung zurechtzukommen. Demgegenüber wollte PESTALOZZI *die Armen zur Armut erziehen*, indem er sie dazu ausbildete, je nach wirtschaftlicher Lage sowohl in der Hauswirtschaft als auch im Feldbau oder in der Industrie ihr Leben zu sichern. Ganz im Sinne des mittelalterlichen Denkens von der Armut als differenter und keineswegs defizitärer Lebensform faßte PESTALOZZI dieses Erziehungsziel in den Worten zusammen: „...; der Arme muß zur Armuth und zu solchen Fertigkeiten und Uebungen gezogen werden, die ihn in seinem künftigen Leben ruhig und zufrieden machen können“ (PESTALOZZI 1927ff., Bd. 9, S. 41).

PESTALOZZI scheiterte jedoch nach wenigen Jahren: am Unverständnis der Kinder und ihrer Eltern, die nicht bereit waren, sich längerfristig in die Anstalt einzubinden, an seiner Inkonsequenz gegenüber seinen eigenen Ansprüchen und an der fehlenden staatlichen Unterstützung. Ähnliche Erfahrungen mußte er auch mit seiner Armenanstalt in Stans (1798 - 1799) machen, die er zwanzig Jahre später für 80 verarmte und verwaiste Kinder einzurichten versuchte, um die Kriegsfolgen der französischen Intervention gegen eine Erhebung des Kantons Unterwalden durch Erziehung und Unterricht abzubauen. Interesse fand jedoch seine in Stans entwickelten Methode des Lesen- und Schreiben-Lernens, so daß er auf dieser Grundlage von 1805 - 1825 in Yverdon (Iferten) ein Schulmeisterseminar von europäischem Rang ausgestalten konnte. Als wegen eines langanhaltenden Streites unter der Lehrerschaft die Auflösung auch dieser Einrichtung nicht mehr zu verhindern war, kehrte PESTALOZZI wieder auf seinen Neuhof zurück und wollte dort in seinen letzten Lebensjahren erneut eine Armenanstalt gründen.

FICHTE hat PESTALOZZI sicherlich mißverstanden, wenn er dessen nicht ausdifferenzierte Verbindung von Nothilfe und Volksschulbildung in seinen „Reden an die deutsche Nation“ in eine anstalts- und unterrichtsbezogene *Nationalerziehung* des *deutschen* Volkes verwandelt hat, die darauf abzielt, das Defizit der Armut zu überwinden, statt ihre Differenz zu akzeptieren. „Er wollte bloss dem Volke helfen;“ schreibt FICHTE über PESTA-

LOZZI, „aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung,...“ (FICHTE 1971/1808, S. 403).

Wie sehr FICHTEs Verständnis einer deutschen Nationalerziehung dabei geprägt ist vom neuhumanistischen Denken eines in deutscher Sprache verbundenen deutschen Volkes, das alles Nichtdeutsche, Fremde und Defizitäre besser versteht als es sich selbst, ist schon einmal mit dem folgenden Zitat angesprochen worden (vgl. Kapitel 2.1):

„...; dass daher der Deutsche, wenn er sich nur aller seiner Vortheile bedient, den Ausländer immerfort übersehen und ihn vollkommen, sogar besser, denn er sich selbst, verstehen, und ihn nach seiner ganzen Ausdehnung übersetzen kann; dagegen der Ausländer, ohne eine höchst mühsame Erlernung der deutschen Sprache, den wahren Deutschen niemals verstehen kann, und das ächt Deutsche ohne Zweifel unübersetzt lassen wird.“ (FICHTE 1971/1808, S. 326)

Vor diesem Hintergrund war FICHTEs Mißverstehen PESTALOZZIs nur zu verständlich und hat dadurch den fruchtbaren Boden für PESTALOZZIs Verbreitung und Anerkennung in Deutschland bereitet. Auch PESTALOZZIs Schüler Friedrich FRÖBEL (1782-1852) hat ihn im Anschluß an FICHTE so rezipiert und einer deutschen Nationalerziehung das Wort geredet. Allerdings mit einem wichtigen Unterschied: FRÖBEL war nicht der Ansicht, daß Erziehung und Bildung nur in Familie und (Anstalts-) Schule erfolgen sollten. Zumindest der Bereich der vorschulischen Bildung, von PESTALOZZI als Sache des Herzens und Gemütes der Mutter und ihrer „Wohnstubenpädagogik“ zugeordnet, bedurfte nach seiner Überzeugung einer eigenen Institution: dem von ihm so benannten *Kindergarten*. Und nicht genug damit, verfaßte FRÖBEL auch einen „Aufruf an die deutschen Männer, besonders Väter, zur Bildung von Vereinen für Erziehung“ (1961/1845). Denn weder verstand er seinen Kindergarten als Nothilfe für defizitäre Familienverhältnisse noch als reine Mütter- oder Frauensache, sondern als eine Institution der Kindererziehung neben Familie und Schule, die die Mütter entlasten und die Väter - in Vereinen lokal verbunden - in die Erziehung mit einschließen sollte.

Johann Hinrich WICHERN (1808-1881) hingegen schloß mit der Gründung des Hamburger Rauhen Hauses im Jahre 1833 zunächst unmittelbar an PESTALOZZI an; denn diese „Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder“ folgte dem Grundsatz:

„...: daß in den Kindern das Bewußtsein, zum Stande der Armen zu gehören, durch das Leben in der Anstalt nicht aufgehoben werden darf; daß die Kinder hingegen erkennen sollen, daß die Armut als solche kein Übel ist, daß es vielmehr nur darauf ankommt, in welcher *Gesinnung* der Arme die Armut trägt.“ (WICHERN 1964/1833, S. 16f.)

Mit der Gründung der Inneren Mission im Jahre 1848 und ihrem Ausbau zu einem zentralistisch organisierten Großverband verwandelte sich die christliche Liebestätigkeit für die richtige Gesinnung in einer akzeptierten Lebenslage jedoch in einen ‘Kreuzzug’ (OLK/HEINZE 1981, S. 242) der *Nothilfe* gegen eine als defizitär definierte, die Familie, die Kirche und den Staat gefährdende Lebenslage: die Lebenslage des Proletariats.

4.3 Sozialpädagogik als Sozialdisziplinierung?

Selbst wenn sich in bezug auf die Schule zeigen läßt, daß sie sowohl historisch als auch gegenwärtig nicht nur der Disziplinierung, sondern immer auch schon der Erziehung zur Mündigkeit verpflichtet gewesen ist, indem sie in Verbindung mit der Durchsetzung der Schulpflicht alle Bevölkerungsgruppen - und nicht nur die Unterschichten - eingeschlossen hat (ROEDER 1968; v. HENTIG 1991), so scheint dies für die Sozialpädagogik nicht zu gelten. Wie die Anfänge der Sozialpädagogik mit WICHERNs Verständnis von einer *defizitär* orientierten Sozialpädagogik als Nothilfe endeten, so können wir auch in der Weimarer Republik eine Entwicklung im Bereich der Sozialpädagogik zur Kenntnis nehmen, die eine Systematisierung unter dem Begriff der „Sozialdisziplinierung“ (PEUKERT 1986) erlaubt.

Allerdings: Schon PESTALOZZI und FRÖBEL in den Anfängen der Sozialpädagogik und dann wieder die zu Beginn des 20. Jahrhunderts ent-

stehende Jugendbewegung sowie die darauf aufbauende Jugendarbeit in den Vereinen und Verbänden lassen eine derartig zugespitzte Auffassung problematisch erscheinen, zumal sie die Sozialpädagogik auf den Bereich der Jugendfürsorge begrenzt. Und dieser einschränkende Hinweis gilt - wenn auch vielleicht überraschend - selbst dann noch, wenn wir das Verhältnis von Nationalsozialismus und Sozialpädagogik mit einbeziehen. Denn so sehr der Nationalsozialismus die sozialdisziplinierende Nothilfe gegenüber Menschen in defizitär definierten Lebenslagen durch die Ausmerze pervertierte, so sehr trug er im Rahmen der von ihm eingegrenzten deutschen Volksgemeinschaft durch die „Hitlerjugend“ zu einer Normalisierung und Institutionalisierung der Sozialpädagogik neben Familie und Schule bei (RICHTER 1994 a).

In der Weimarer Republik war - wie schon zu WICHERNs Zeiten - die Erziehung und Ausbildung grundsätzlich der Familie und Schule übertragen worden, während der staatlich geförderten Jugendpflege höchstens eine ergänzende Funktion insbesondere für defizitär wahrgenommene Lebensverhältnisse in Arbeiterfamilien zugekommen war, so daß sich nur etwa 30 % der jungen Menschen in den Verbänden und jugendbewegten Bündeln organisiert hatten. Unter dem Nationalsozialismus hingegen lag die „Um-Erziehung“ in der Verantwortung des Staates und der Partei und konnte daher nicht alleine der Familie und Schule und noch viel weniger den Verbänden im Rahmen einer privat verfügbaren Freizeit überlassen bleiben. Deshalb wurden im Dezember 1936 alle Erziehungsaufgaben außerhalb von Schule und Elternhaus der Hitlerjugend (HJ) übertragen, und spätestens seit der im Jahre 1939 verordneten Jugenddienstpflicht war die HJ in der Form einer außerschulischen Zwangs-Jugendbildung *institutionalisiert*.

Schon im Jahre 1933 stieg die Zahl der HJ-Mitglieder von 0,1 auf 2,3 Mio. Mitglieder, und noch vor der verordneten Dienstpflicht hatte die HJ - zumindest nach ihren eigenen Angaben - die 8,9 Mio. deutschen Kinder und Jugendlichen im Alter von 10 - 18 Jahren fast vollständig erfaßt. Gleichgewichtig davon betroffen waren auch die Mädchen, von denen sich

in der Weimarer Republik im Vergleich zu den Jungen nur etwa halb so viele einer Jugendorganisation angeschlossen hatten.

Dieser sprungartige Mitgliederzuwachs war keineswegs alleine auf die Auflösung und Gleichschaltung der Jugendorganisationen zurückzuführen. Er beruhte nicht zuletzt darauf, daß es der HJ zunächst gelang, die in der Weimarer Zeit zunehmend erstarrten Organisationen und Prinzipien der *Jugendbewegung* mit der Jugendpflege glaubwürdig zu verbinden. Der Grundsatz „Jugend führt Jugend“ - ein motivierendes Schlagwort der Jugendbewegung - machte in der HJ schon 12jährige Kinder zu verantwortlichen Führern von Gleichaltrigen-Gruppen und vermittelte so auch den Mädchen erstmals ein Gefühl von Emanzipation und Anerkennung. Wenn in den Zeltlagern - der Lebensform schlechthin im Nationalsozialismus - Hunderttausende und später sogar Millionen von jungen Menschen in einem allen gemeinsamen, ritualisierten Tagesablauf als „Kameraden“ zusammenleben mußten, wurden nach Aussage von Zeitzeugen viele von der gleichsam religiösen Gewißheit ergriffen, im kämpferischen Einsatz die deutsche Volksgemeinschaft ohne Standesunterschiede zu verwirklichen.

Allerdings erwies sich bald, daß die mit den Anklängen an die Jugendbewegung geweckten Impulse von Spontaneität und Freiheit nicht bruchlos mit der zunehmenden „Verstaatlichung“ der HJ und der damit offiziell für abgeschlossen erklärten Jugendbewegung zu verbinden waren. Schon dieser Gegensatz förderte und erzeugte ein regional sehr differenziertes Potential nonkonformen Jugendverhaltens, das sich in spontanen Cliques und Jugendsubkulturen, wie den „Edelweißpiraten“, den „Meuten“ oder der „Swing-Jugend“, formierte.

Dieser historische Rückblick läßt deutlich werden, daß wir in der Geschichte der Pädagogik und Sozialpädagogik immer auch eine Haltung des Verstehens antreffen, die die Betroffenen besser versteht als sie sich selbst und die dadurch jedes individuelle, kulturelle und institutionelle Recht auf Eigensinn negiert. Aber immer finden wir auch Belege für Konzepte und Erscheinungsformen von Ausdifferenzierungen, die sich einer institutionel-

len, völkischen oder nationalen Vereinheitlichung ohne eine Defizit-
schreibung zu entziehen suchen.

5 Jugend und Identitätsbildung

Nach der *historischen* Bestätigung, daß eine Differenzorientierung für die soziale Integration auch schon in der pädagogischen Tradition ihren gewichtigen Platz hatte, wollen wir uns nun an unserem zentralen „Gegenstand“: der Jugend, mit den *systematischen* Konsequenzen einer solchen Perspektive auseinandersetzen. Beginnen möchte ich diese Auseinandersetzung mit einem etwas längeren Zitat von Paul WATZLAWICK u.a., das die Bedeutung der Jugend für die soziale Integration über ihre Einbettung in den Generationszusammenhang aufscheinen läßt:

„Die unangenehmen und oft entmutigenden Reibungen zwischen der älteren und jüngeren Generation bestehen seit längster Zeit und sind immer wieder der Gegenstand erstaunlich stereotyper Klagen.

[Anm.:] Auf einer babylonischen Tontafel, deren Alter auf mindestens 3000 Jahre geschätzt wird, steht zu lesen: „Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein, wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten.“

Wenn es der Menschheit aber im Laufe der Jahrtausende nicht gelungen ist, dieses ewig aktuelle Problem zu lösen, so muß angenommen werden, daß es wahrscheinlich keine Lösung hat. Heutzutage aber hat sich eine genügend große Anzahl von Personen davon überzeugt, daß die Generationslücke geschlossen werden kann und muß. *Diese Überzeugung*, und nicht die Generationslücke selbst, ist nun für eine Unzahl von Problemen verantwortlich, vor allem durch die Verursachung einer verschärften Polarisierung zwischen den Generationen, während vorher nur eine lästige Schwierigkeit bestand, mit der man anscheinend zu leben gelernt hatte. Da die Polarisierung nun aber einmal in Gang gebracht ist, 'überzeugen' sich mehr und mehr Menschen davon, daß mehr zu ihrer Lösung getan werden muß. 'Mehr desselben' ist ihr Rezept für diese erwünschte Veränderung, und damit wird die 'Lösung' zum Problem.“ (WATZLAWICK u.a. 1974, S. 53f.)

Bei diesem Zitat könnte der Eindruck entstehen, als ob das „ewig aktuelle Problem“ der Generationen recht eigentlich erst dann zu lösen ist, wenn die Generationen beseitigt sind - und damit auch die Jugend. Ein solcher

Lösungsvorschlag kann uns zugleich in die Schwierigkeit des Themas Jugend einstimmen - und zwar sowohl von der Sache her als auch von der Form der Bearbeitung - und uns zurückhaltend sein lassen hinsichtlich vorschneller Neudefinitionen und Lösungsmuster. Dabei ist die Form der Bearbeitung mit dem Zitat schon vorgezeichnet: Zunächst werde ich mich mit dem Begriff der Generation sowie mit dem Begriff der Jugend auseinandersetzen, um dann die Frage der sozialen Integration identitätstheoretisch zu vertiefen (vgl. HORNSTEIN 1997).

5.1 Zum Begriff der Generation

In Auseinandersetzung mit dem Jugendbegriff zunächst den Generationsbegriff zu thematisieren, erscheint deshalb sinnvoll, weil das Verhältnis der Generationen ähnlich zu fassen ist wie das Verhältnis von Alt und Jung. Können wir keinen Begriff von Generation mehr entwickeln, so dürfte es kaum noch gute Gründe für einen Jugendbegriff geben.

Nur: Was macht den Begriff der Generation aus? Etwa, daß alle 30 Jahre - nach einem aktiven Erwachsenen-Lebensalter also - etwas Neues geschieht? Oder alle 15 Jahre? Wie wir den Zeitraum auch bestimmen - offenbar geht es bei dieser Frage um gesellschaftlichen Wandel und die ihm zugrunde liegenden Triebkräfte. Ist also insofern der *Generationskonflikt* ein Naturphänomen? Ist so etwa auch die Studentenbewegung zu begreifen, von der HABERMAS einst sagte:

„Psychologisch gesehen handelt es sich um ritualisierte Formen der Erpressung und des Trotzes von Heranwachsenden gegenüber unaufmerksamen, aber relativ nachsichtigen Eltern.“ (DIE LINKE 1968, S. 7)

Der Wissenssoziologe Karl MANNHEIM (1964) hat schon im Jahre 1928 einen Vorschlag gemacht, um den Begriff der Generation differenzierter in den Blick zu nehmen, einen Vorschlag, der auch heute noch jeder Diskussion über diesen Begriff unterlegt wird (vgl. FEND 1988, S. 183). Dabei arbeitet er unter dem Stichwort „Generationserscheinung“ zunächst fünf Grundphänomene heraus, die er dann unter den Aspekten von Genera-

tionslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheit konkretisiert.

- (1) *Die Generationserscheinung*. Als elementare Tatbestände, die sich allein schon aus dem Vorhandensein von Generationen und im Kontrast zur Utopie einer einmaligen Generation ergeben, nennt MANNHEIM:
 - (a) *das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger* durch Geburt und Mobilität,
 - (b) *den stetigen Abgang früherer Kulturträger* durch Tod und Mobilität,
 - (c) die hieraus sich ergebende *Partizipation an einem zeitlich umgrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses*,
 - (d) die Notwendigkeit des steten - bewußten oder unbewußten - *Tradierens und Übertragens des ererbten Kulturgutes*, wobei MANNHEIM noch davon ausgeht, daß die Möglichkeit des In-Frage-Stellens erst um das 17. Lebensjahr entsteht,
 - (e) die *Kontinuirlichkeit im Generationswechsel*, die es nicht erlaubt, nur von dreißigjährigen Generationsabständen zu sprechen, weil wegen der ständigen Wechselwirkung zwischen den Generationen auch die Zwischenstufen eine Rolle spielen.
- (2) *Die Generationslagerung*. Um die Generationserscheinungen im Sinne einer Generationslagerung zu konkretisieren, muß das Grundphänomen der Partizipation an einem zeitlich umgrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses genauer bestimmt werden; denn nicht schon das Faktum, in derselben chronologischen Zeit geboren zu sein, sondern erst die Möglichkeit, an denselben Ereignissen teilzuhaben und sie auf dem Niveau einer gemeinsamen Bewußtseins- und *Erlebnisschichtung* zu erfahren, konstituiert die gemeinsame Lagerung. „Es ist weitgehend entscheidend für die Formierung des Bewußtseins,“ schreibt MANNHEIM (1964, S. 536), „welche Erlebnisse als ‘erste Eindrücke’, ‘Jugenderlebnisse’ sich niederschlagen, und welche als zweite, dritte Schicht usw. hinzukommen. ... Die ersten Eindrücke haben die Tendenz, sich als *natürliches Weltbild* festzusetzen.“ Erinnert sei in diesem Zusammenhang an den

Mord an John F. Kennedy im November 1963 als gemeinsame Erlebnis-schichtung der '68-Generation'.

(3) *Der Generationszusammenhang*. Kommt nun über die Generationslagerung hinaus - d.h. über die Geburt zur selben Zeit und im selben historisch-sozialen Raum hinaus - noch eine *konkrete Verbindung* hinzu, dann spricht MANNHEIM von einem Generationszusammenhang. „Diese Verbundenheit könnte man kurzweg eine *Partizipation* an den *gemeinsamen Schicksalen* dieser historisch-sozialen Einheit *bezeichnen*“ (dto., S. 542).

(4) *Die Generationseinheit*. Werden in einem Generationszusammenhang die gemeinsamen Erlebnisse in jeweils verschiedener Weise verarbeitet, dann bilden diese Erlebniswelten nach MANNHEIM eine Generationseinheit. Sie wäre etwa mit einer gesellschaftlichen Subkultur zu vergleichen.

Abschließend betont MANNHEIM, daß das Verhältnis der Generationen von der Intensität und Richtung ihrer Wechselwirkung abhängt. Der Generationskonflikt ist daher keineswegs als ein Naturphänomen anzusehen, denn nicht jede Generationslagerung, geschweige denn jeder Geburtsjahrgang, schafft aus sich heraus neue Impulse für einen gesellschaftlichen Konflikt bzw. einen gesellschaftlichen Wandel. Und dies gilt um so mehr, als diese Impulse nicht schon bedingt sind durch das Vorhandensein von Generationen, sondern - wie MANNHEIM in seiner formalsoziologischen Analyse nur sehr grundsätzlich anmerkt - ihre „Dominante in der ökonomischen oder in irgendeiner geistigen Sphäre“ (dto., S. 553) haben.

Insofern macht MANNHEIM deutlich: Soweit es menschliches gesellschaftliches Leben gibt, gibt es die Generationen und damit Alt und Jung. Was Jung dabei heute heißt, wird im nächsten Abschnitt zu klären sein. Die Frage der Wechselwirkung werden wir anschließend unter dem Aspekt der Identitätsbildung wieder aufnehmen.

5.2 Jugend: Empirie und Begriff

(1) Empirische Ausgangslage

Nachdem nunmehr auf der Basis von MANNHEIMs Untersuchung der Begriff der Generation seine grundsätzliche Berechtigung erfahren hat, könnte nun die Debatte über den Jugendbegriff eingeleitet werden. Da diese Debatte aber immer durchzogen ist von Vorstellungen und Meinungen über empirische Tatbestände, ohne daß sie immer klar vor Augen stehen, möchte ich vor der eigentlichen Jugenddebatte zunächst einige Daten vor Augen führen und die jeweilige Leitthese für sich selbst sprechen lassen.

1. Demographische Entwicklung: *Vom Zentrum zur Peripherie*

Tabelle 1: Entwicklung der Altersstruktur der Bevölkerung Deutschlands

Jahres- anfang	Bevöl- kerung	Davon im Alter von ... bis ... Jahren				Jugend- quotient ¹	Alten- quotient ²
		bis 19	20-59	60 und mehr zu- sammen	darunter 80 und mehr		
	absolut	in %					
1955	70.945	30,2	54,2	15,6	1,2	55,6	28,8
1965	75.591	28,6	52,7	18,6	1,7	54,3	35,4
1975	78.882	29,1	50,4	20,5	2,2	57,7	40,6
1985	77.709	24,2	55,9	19,9	3,2	43,3	35,6
1995	81.539	21,5	57,8	20,7	4,1	37,3	35,8

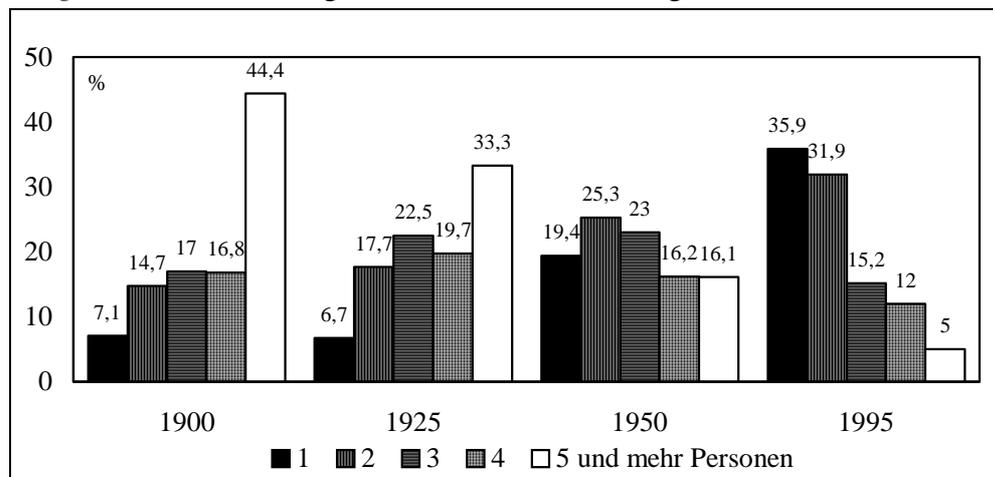
1 Altersgruppe der bis 19jährigen bezogen auf die Altersgruppe der 20- bis 59jährigen.

2 Altersgruppe der 60jährigen und Älteren bezogen auf die Altersgruppe der 20- bis 59jährigen.

Quelle: DATENREPORT 1997, S. 28.

2. Jugend und Familie: *Vereinzelung statt Bindung*

Diagramm 1: Haushaltsgröße im früheren Bundesgebiet - in % der Haushalte -



Quelle: DATENREPORT 1997, S. 33

3. Jugend, Schule und Beschäftigungssystem: *Verlängerte Jugend*

Tabelle 2: Schülerinnen an all-gemeinbildenden und beruflichen Schulen der BRD, in % der Gleichaltrigen (ohne Tertiärbereich)

Alter in Jahren	Jahr	insgesamt in %
16	1960	93
	1980	97
	1995 ¹	99
17	1960	66
	1980	89
	1995 ¹	93
18	1960	32
	1980	70
	1995 ¹	84
19	1960	17
	1980	41
	1995 ¹	58
20	1960	7
	1980	19
	1995 ¹	32

¹ Angaben für 1995 gerundet.

Quellen: GRUND- UND STRUKTUR DATEN 1984/85, S. 38; 1996/97, S. 28f. und eigene Berechnungen

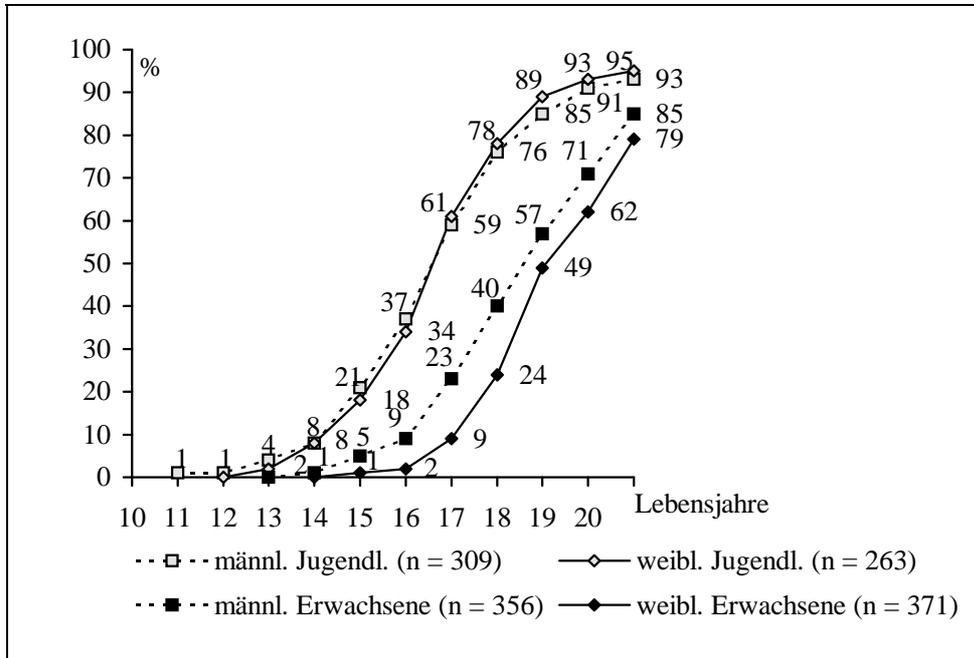
Tabelle 3: Erwerbsquoten der jungen Bevölkerung in der BRD - in Tausend -

Erwerbsquote	1950	1960	1970	1980	1994
<i>männlich</i>					
insgesamt	63.3	63.3	59.1	58.4	58.3
bis 20 Jahre	84.7	77.1	55.4	48.5	37.6
bis 25	93.4	91.1	85.9	82.0	78.5
bis 30	94.5	96.0	92.9	90.2	87.1
<i>weiblich</i>					
insgesamt	31.3	33.4	30.2	32.6	41.1
bis 20 Jahre	77.5	75.7	53.6	41.4	31.0
bis 25	70.4	75.7	69.8	71.1	72.9
bis 30	50.3	52.1	51.1	62.5	76.2

Quellen: NAUCK 1989, S. 290 (Angaben für die Jahre 1950 bis 1985); STATISTISCHES JAHRBUCH 1996, S. 103 (April 1994).

4. Jugend und Sexualität: Verkürzte Jugend

Diagramm 2: Erste sexuelle Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht. Vergleich der Jugendlichen '84 (21 bis 24 Jahre) und der Erwachsenen '84 nach Geschlecht. - Kumulierte Ereignishäufigkeiten in % -



Quelle: JUGENDLICHE 1985, Bd. 1, S. 205.

5. Jugend und Erziehung: Weniger Autorität, mehr Partnerschaft

Tabelle 4: Einstellung Jugendlicher zur freiheitlichen Kindererziehung Vergleich 1962-1983

Frage: „Welche Erziehung würden Sie bei ihren Kindern für richtig halten?“

	16-18jährige	
	1962	1983
„Eine Erziehung, bei der Kinder sich nach dem Willen der Eltern zu richten haben“	30%	3%
„Eine Erziehung, bei der auch die Kinder manchmal ihren Willen durchsetzen dürfen“	60%	71%
„Eine Erziehung, bei der die Kinder weitgehend Freiheit bekommen“	9%	26%
	99%	100%

Quelle: JUGENDLICHE 1985, Bd. 3, S. 230.

(2) Zum Jugendbegriff

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde möchte ich nun den Begriff der Jugend genauer untersuchen, und zwar zunächst einmal aus einer *struktur-funktionalen soziologischen* Perspektive. Im nächsten Abschnitt werde ich auf die *psychoanalytische* Sichtweise eingehen und anschließend ein kulturanthropologisch und interaktionistisch angelegtes Konzept (*inter*)*kultureller* Identitätsbildung entfalten.

Von *Jugend* in dem heutigen Verständnis einer *Statuspassage* im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenleben ist erst in der Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts die Rede (TILLMANN 1989, S. 190). Die Abgrenzung „nach unten“ erfolgt dabei durch die *Geschlechtsreife*, „nach oben“ durch *Heirat* und *Beruf* (nicht schon *Lehre*). Daß wegen der Heirat die Singles und die in eheähnlichen Gemeinschaften Lebenden ausgeschlossen sind und wegen des Berufes eine sehr große Zahl von Frauen, ist nicht immer bewußt gewesen, macht jedoch einmal mehr deutlich, wie schwierig es ist, den Tatbestand „Jugend“ konkret zu fassen.

Vor diesem Hintergrund wollen wir uns nun mit dem amerikanischen Soziologen Samuel EISENSTADT und seiner richtungweisenden Untersuchung „Von Generation zu Generation“ (1966/1956) beschäftigen. Um seine Ergebnisse einordnen zu können, müssen wir uns erst einmal über die beiden Begriffe *Partikularismus* und *Universalismus* verständigen, die er von Talcott PARSONS' struktur-funktionaler Analyse der Gesellschaft übernommen hat. Im Sinne PARSONS' ist die *altersheterogene* Familie in ihrer Verhaltensorientierung auf familial-konkrete Personen partikularistisch ausgerichtet. Die Industriegesellschaft erfordert jedoch eine universalistische Verhaltensorientierung. Um solchen Anforderungen gerecht werden zu können, braucht der Mensch der Industriegesellschaft daher eine Statuspassage *altershomogener* Beziehungen (vgl. GRIESE 1977, S. 109): die Peer-groups.

Diese Aussagen sind jedoch im Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse in den 50er Jahren formuliert worden. Heute scheint diese Phase - wie die empirischen Befunde gezeigt haben - so homogen nicht mehr zu sein.

Deshalb schlägt Thomas OLK vor, die Jugendphase zu entgrenzen und in diesem Sinne von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“ zu reden (1985, S. 299).

Und der Jugendforscher Leopold ROSENMAYR macht angesichts der komplexen Datenlage den innerhalb der Pädagogik nicht unbekanntem Vorschlag, kategorial wieder auf die Paradoxie zu verweisen und vom „Paradox der verlängerten und zugleich verkürzten Jugend“ zu sprechen (ROSENMAYR 1976, S. 240).

Dieser Vorschlag ist jedoch nicht nur hinsichtlich der Verwendung des Begriffes Paradoxie nicht neu; denn die beiden Attribute sind in der Jugendforschung ebenfalls vertraut, wenn sie auch noch nicht schichtübergreifend verwendet worden sind: Schon Siegfried BERNFELD (1967/1925, S. 87f.) benutzte sie, um die Unterschiede zwischen der Arbeiterjugend und der bürgerlichen Jugend zu charakterisieren.

Allerdings: Geht es um Originalität, dann sind auch die hier von mir vorgelegten neuen empirischen Befunde schon in den 50er und 60er Jahren ohne entsprechenden statistischen Aufwand konstatiert worden (vgl. JUGENDLICHE 1985, Bd. 1, S. 260f.). Dieses Ergebnis muß nachdenklich stimmen und erinnert an selbstkritische Worte, die der Jugendforscher ROSENMAYR Mitte der 70er Jahre formuliert hat:

„Man hat sich in der Jugendsoziologie leider an einen gewissen mittleren Typus von Rigorosität gewöhnt, der weder zu sehr ins einzelne und Konkrete ging, noch von der Größe und Anlage der Stichprobe her strenge Vergleiche mit früheren Untersuchungen, mit Populationen anderen Alters etc. zwingend erlaubt hätte. So blieb oft genug Raum, daß, besonders in den sechziger Jahren, in der Interpretation naiver Tabellen persönliche Vorlieben der Kulturkritik ... wuchern und jeweils neue Schlagworte über angeblich neue „Generationen“ hervorbringen konnten, die dann ihre Runde durch die Zeitungen machten.“ (ROSENMAYR 1976, S. IX)

Es erscheint mir nicht unberechtigt, diese selbstkritischen Worte auch auf die Verwendung des Begriffspaars Partikularismus - Universalismus in der Jugendforschung zu beziehen. Denn dieser Gegensatz ist von EISENSTADT aus der systemtheoretischen Vogelperspektive heraus konstruiert worden. Aus der Lebenswelt der Betroffenen heraus bestand und besteht er nicht. Das mittelalterliche „ganze Haus“ hielt sich durchaus für

universalistisch und ignorierte z.B. dennoch die Differenzen zwischen den Generationen und Geschlechtern, und der heute beanspruchte Universalismus ist nicht minder partikularistisch, wenn wir etwa an die nicht eingelöste Verteilungsgerechtigkeit denken.

Thesenhaft möchte ich daher dem Gegensatz Universalismus - Partikularismus entgegensetzen: *Nicht der Partikularismus war und ist das Problem. Sondern der reklamierte Universalismus, der nur ein partikularer ist.* Insofern hatte und hat die Jugend in den Peer-groups auch hinsichtlich des Partikularismus etwas zu lernen. Aber dies alleine kann den Jugendstatus nicht begründen.

Das Problem des Gegensatzes Universalismus - Partikularismus ist daher nicht ein Weniger an Partikularismus, sondern ein Mehr - nämlich ein *bewußtes* Mehr im Wissen darum, daß Partikularismus nicht alles sein kann: Partikularistische Gemeinschaft ist zu keiner Zeit mehr ohne universalistische Gesellschaft zu haben - aber Gesellschaft auch nicht ohne Gemeinschaft. So gewendet, erscheint es nicht unberechtigt, dieser strukturfunktionalen Analyse zum Begriff der Jugend zu unterstellen, sie habe im Verfolg der Frage nach der „Integration in die Gesellschaft“ recht eigentlich ihr Grundproblem der „Integration der Gesellschaft“ weiter verhandelt. Jugend hat dabei einmal mehr eine *Stellvertreter-Funktion* zugewiesen bekommen, ohne daß das spezifische Problem des Jugendstatus zureichend gelöst worden wäre.

5.3 Ich-Identität und (inter)kulturelle Identitätsbildung

Nachdem wir den Zusammenhang von Jugend und Generation unter strukturfunktionalen Aspekten entfaltet haben, wird es im Folgenden darum gehen, psychoanalytische, interaktionstheoretische und kulturanthropologische Erkenntnisse über die Jugendphase mit einzubeziehen. Beginnen werde ich mit Erik ERIKSON und seinem psychoanalytischen Ansatz der Identitätsbildung im Kindes- und Jugendalter. Im weiteren möchte ich Lothar

KRAPPMANN behandeln und anschließend etwas ausführlicher auf die subkulturelle Identitätsbildung am Beispiel von jungen Mädchen eingehen. Weniger ausführlich werde ich mich dann bei den Jugendsubkulturen und Migrantenkulturen aufhalten. Zum Schluß möchte ich mit Dieter CLAESSENS noch eine kulturanthropologische Sichtweise vorstellen.

Das Ziel ist es, einen Begriff von dem zu vermitteln, was ich *(inter)kulturelle Identitätsbildung* genannt habe (vgl. RICHTER 1994 b). Die Herausforderung, mit der ich mich dabei konfrontieren möchte, wird historisch durch die Chicagoer Schule der 20er Jahre abgesteckt, die sich intensiv mit der Frage beschäftigt hat, ob und wie denn der amerikanische „melting-pot“ noch einen gemeinsamen Bodensatz sichern könne. Aktuell wird die Thematik in Deborah TANNENs Buch „Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden“ (1991) umrissen.

Anhand dieser beiden Beispiele möchte ich deutlich machen, daß es mir bei der Frage nach der *(inter)kulturellen* Identitätsbildung nicht nur um eine kulturelle oder ethnische Frage geht, sondern um die vier zentralen und gleichsam natürlichen Problemzonen und Verstehensbarrieren der Interaktion: zwischen den *Generationen, Geschlechtern, Rassen/Ethnien/Religionen* und *Klassen/Schichten*.

Zur Einstimmung in die Komplexität und gleichzeitig in die Alltäglichkeit meines Zugangs zur *(inter)kulturellen* Identitätsbildung möchte ich TANNENs Schilderung eines Konfliktes zwischen einem Ehepaar während einer Autofahrt wiedergeben:

„Die Frau hatte gefragt: „Würdest Du gern irgendwo anhalten, um was zu trinken?“ Ihr Mann hatte - wahrheitsgemäß - mit „Nein“ geantwortet und nicht angehalten. Frustriert mußte er später feststellen, daß seine Frau verärgert war, weil sie gern irgendwo Rast gemacht hätte. Er fragte sich: „Warum hat sie nicht einfach gesagt, was sie wollte? Warum spielt sie solche Spielchen mit mir?“ Ich erklärte, daß die Frau nicht deshalb verärgert war, weil sie ihren Willen nicht bekommen hatte, sondern weil ihr Mann sich nicht dafür interessiert hatte, was sie gern gemacht hätte. Für sie stellte es sich so dar, daß sie Interesse für die Wünsche ihres Mannes gezeigt hatte, während er ihre Bedürfnisse ignoriert hatte.“ (TANNEN 1991, S. 13)

Eins von vielen Beispielen des systematischen Mißverstehens im Alltag, das ich im Folgenden entschlüsseln möchte.

5.3.1 Ich-Identität und balancierende Ich-Identität

Der amerikanische Psychoanalytiker Erik ERIKSON hat sein Konzept der Ich-Identitätsbildung in den 60er Jahren entwickelt. Es liegt in deutscher Sprache unter anderem in dem Buch „Identität und Lebenszyklus“ (1966) vor und kann anhand eines Diagramms abgebildet werden, das die individuellen Entwicklungsphasen als psychosoziale Krisen in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bezugspersonen erscheinen läßt:

Abbildung 4: Epigenetisches Diagramm nach ERIKSON

Stadium	Lebensjahr (Lj)	Psychosexuelle/ soziale Phase	Psychosoziale Krisen	Bezugs- personen
I.	~ 1. Lj	oral	Urvertrauen gg. Mißtrauen	Mutter
II.	~ 2. u. 3. Lj	anal	Autonomie gg. Scham, Zweifel	Eltern
III.	~ 4. u. 5. Lj	infantil-genital	Initiative gg. Schuldgefühl	Familienzelle
IV.	~ 6./7. - 11. Lj	Latenzzeit (psychosexuelles Moratorium)	Werksinn gg. Minderwertigkeits- gefühl	Wohngegend Schule
V.	~ 12. - 15. Lj	Pubertät	Identität und Ablehnung gg.	Peer-group, „die anderen“ Führer- Vorbilder
	- 18./21. Lj	Adoleszenz (psychosoziales Moratorium)	Identitätsdiffusion	
VI.	~ 20. - 30. Lj	Genitalität Post-Adoleszenz	Intimität und Solidarität gg. Isolierung	Freunde, sexu- elle Partner, Rivalen, Mitar- beiter

Quelle: ERIKSON 1966, S. 150f. Eigene Bearbeitung.

Unter dem Aspekt von Jugend und Peer-groups stehen für uns die Stadien V und VI: Pubertät und Adoleszenz einerseits und Postadoleszenz andererseits, im Zentrum der Betrachtung, weil es hier um Identitätsbildung im

Rahmen der Bezugspersonen der Peer-groups geht. Von besonderer Bedeutung ist dabei, daß es ERIKSON gelingt, die struktur-funktionale Betrachtungsweise EISENSTADTs psychologisch zu erweitern: Im Ringen um Identität und Anerkennung findet in den Gruppen der Gleichaltrigen während des *psychosozialen Moratoriums* vor allem eine Einübung in die *Geselligkeit*, und zwar nicht zuletzt in die Geselligkeit zwischen den Geschlechtern statt (vgl. BAACKE 1985, S. 144). Wenn die Peer-groups von den Jugendlichen in dieser Weise wahrgenommen werden und das andere Geschlecht dabei nicht verdinglicht wird, dann bieten sie eine Chance, im Sinne EISENSTADTs universalistisch zu bilden, weil sie sich zumindest ihres je gleichgeschlechtlichen Partikularismus bewußt sind. Diese Einschränkung gilt um so mehr, als ja in den Peer-groups die anderen Problemzonen und Verstehensbarrieren der Interaktion systematisch ausgeblendet werden: die Generationen, Ethnien/Rassen/Religionen und die Klassen/Schichten.

So hilfreich es auf der einen Seite ist, für ein Verständnis der Peer-groups auf die Untersuchungen von ERIKSON zurückzugreifen, so darf auf der anderen Seite nicht die Kritik vergessen werden, wonach Begriffe wie *Autonomie*, *Initiative* und *Werksinn* die herrschenden Wertvorstellungen der amerikanischen Gesellschaft reproduzieren und in Worte fassen, was bürgerliche Demokratie und insbesondere den privatwirtschaftlichen Konkurrenzkampf auszeichnen (TILLMANN 1989, S. 211).

Vor dem Hintergrund nicht zuletzt auch dieser Kritik hat der HABERMAS-Schüler Lothar KRAPPMANN dann in dem Buch „Soziologische Dimensionen der Identität“ (1971) ein erweitertes Konzept der Ich-Identität entwickelt: das Konzept der balancierenden Identität. Ausgehend von der zunehmend sichtbar gewordenen „Inkonsistenz der Normensysteme und den Widersprüchlichkeiten zwischen den Handlungskontexten in sozialen Systemen“ (dto. S. 10) wendet sich KRAPPMANN gegen einen als zu statisch empfundenen Begriff von Ich-Identität, wie er von ERIKSON entworfen worden ist, und entwickelt statt dessen im Anschluß an die Theorie des

symbolischen Interaktionismus ein *Rollenkonzept balancierender Ich-Identität*, das auf vier identitätsfördernden Fähigkeiten basiert:

- (1) *Rollendistanz* ist die Fähigkeit, davon zu abstrahieren, daß man in Situationen eine bestimmte Rolle zu spielen hat. Als Hochschullehrer der Erziehungswissenschaft sollte ich z.B. die Fähigkeit haben, auch noch andere Rollen, in denen ich mich je befinde, wahrzunehmen, zu berücksichtigen und dennoch nicht zu vermischen, z.B. meine Rolle als Vater den Lehrern meiner Kinder gegenüber.
- (2) *Empathie* ist als Rollenübernahme („role taking“) in der Koppelung mit der Rollendistanz zu denken. Wenn schon Rollendistanz, so muß es auch die Möglichkeit geben, in die Rolle eines anderen hineinzuschlüpfen. In bezug auf die Ich-Identität ist damit die kognitive und emotionale Fähigkeit gemeint, Erwartungen, Einstellungen und Empfindungen von Interaktionspartnern übernehmen zu können.
- (3) *Ambiguitätstoleranz* bedeutet demgegenüber die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten im gesellschaftlichen Normengefüge und in den Erwartungen von Interaktionspartnern sowie im Widerspruch zu den eigenen Überzeugungen stehende Auffassungen auszuhalten und zu verarbeiten. Für KRAPPMANN (1971, S. 167) ist die Ambiguitätstoleranz „die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable, weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfligierende Identifikationen zu synthetisieren“.
- (4) *Identitätsdarstellung* wiederum will besagen, daß die Ausbildung der ersten drei Fähigkeiten keineswegs dazu führen darf, die Fähigkeit zur *Präsentation* der eigenen Identität zu verlieren.

So sehr KRAPPMANNs Ausführungen zu einer balancierenden Ich-Identität zur Flexibilisierung des Konzeptes der Ich-Identität bei ERIKSON beizutragen vermag, so sehr liegt gerade darin auch das Problem. Zu fragen ist, ob eine Identitätsdarstellung, die grundsätzlich auch situativ durch Rollendistanz und Empathie zur Disposition gestellt werden kann, noch dem gerecht zu werden vermag, was jugendliche Identität schon „seit Kindesbeinen im Rucksack hat“. Können wir so flexibel sein, können wir erwar-

ten, daß andere so flexibel sind, oder steht dem nicht unsere „zweite Natur“ entgegen - eben das, was wir schon in der Kindheit in je eigenen Sprachspielen erlernt haben: die Geschlechtsrolle, die kulturelle Grundorientierung und die ethnische Bindung? In diese Themenbereiche möchte ich kurz einführen, um so das Spektrum meines Ansatzes (inter)kultureller Bildung umrissen zu haben.

5.3.2 *Subkulturelle Identitätsbildungen:*

Jungen-Mädchen - Arbeiterjugend - Migrantenkulturen

Fragen einer Bildung der *Geschlechtsrolle* waren weder bei EISENSTADT noch bei ERIKSON relevant. So konnte der Eindruck entstehen, als entzögen sich derartige Fragen der Sozialisation und Bildung. Gerade hinsichtlich des Erwerbs der Geschlechterrollen ist jedoch in den 70er Jahren von seiten der Frauenforschung betont worden, daß es hierbei keineswegs mit „natürlichen Dingen“ zugeht; denn: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht“, rief Ursula SCHEU (1977) den Frauen zu und forderte dazu auf, sich der Reproduktion der Geschlechtsrollenstereotype zu widersetzen: z.B. indem Mädchen zur Verweigerung der weiblichen Unterordnung aufgefordert, an einem frühen Bewegungs- und Muskeltraining beteiligt und an „jungenspezifisches Spielzeug“ herangeführt werden.

Untersuchungen aus der Frauenforschung der 80er Jahre haben jedoch das „Mädchen-Machen“ in ein neues Licht gerückt und Zweifel an einem solchen Programm aufkommen lassen. Diese Untersuchungen sind von Carol GILLIGAN in ihrem Buch „Die andere Stimme - Lebenskonflikte und Moral der Frau“ (1988) zusammengetragen worden. Im Anschluß an Nancy CHODOROW weist GILLIGAN darauf hin, daß die Differenz in der Ausbildung der Geschlechterrollen zwar nicht auf der Natur bzw. Anatomie beruht - wie es FREUD mit seinem männlich orientierten Ansatz des Ödipus-Komplexes nahelegt -, aber doch auf einer Tatsache von gleichsam an-

thropologischer Dimension, nämlich der Tatsache, „daß Frauen universell weitgehend verantwortlich für die Betreuung der Kleinkinder sind“ (GILLIGAN 1988, S. 15). Unter Berücksichtigung des psychoanalytisch entfalten Zusammenhangs von Identitätsbildung durch gleichgeschlechtliche Identifikation in den ersten drei Lebensjahren referiert GILLIGAN das Resultat der Analyse CHODOROWs mit den Worten:

„Die weibliche Identitätsbildung findet im Kontext einer bestehenden Beziehung statt, da ‘Mütter dazu neigen, ihre Töchter als ihnen ähnlicher und als eine Fortsetzung ihrer selbst zu erleben’. Entsprechend erleben sich Mädchen, indem sie sich als weiblich identifizieren, als ihren Müttern gleichend und verschmelzen somit das Erlebnis der Bindung mit dem Prozeß der Identitätsbildung. Im Gegensatz dazu ‘erleben die Mütter ihre Söhne als männlichen Gegenpol’, und die Jungen trennen, indem sie sich als männlich definieren, ihre Mütter von sich selbst ab und beschneiden damit ‘ihre primäre Liebe und ihr Gefühl der empathischen Verbundenheit’,.. (GILLIGAN 1988, S. 16)

Hieraus folgt für GILLIGAN, daß die weibliche Persönlichkeit im wesentlichen durch zwei Momente gekennzeichnet ist, nämlich *Bindung* und *Verantwortung* (*care* im Englischen, also Pflege, Fürsorge und Zuwendung), während die männliche Persönlichkeit durch *Trennung* und *Konkurrenz* geprägt ist.

Dieser Ansatz erscheint mir sehr überzeugend, weil er die empirischen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen besser erfaßt als die FREUDsche Theorie vom Ödipus-Komplex. Er erklärt z.B. meine Erfahrungen mit Kinderspielen, wo Mädchen Konkurrenzspiele eher vermeiden und einen Ball lieber an die Wand werfen, statt in ein Tor. Er erklärt, warum Mädchen im Konfliktfall gerne vorschlagen, ein anderes Spiel zu spielen, während Jungen entweder „wiederholen“ sagen - z.B. bei einer strittigen Angabe beim Tischtennis - oder aber sich wütend trennen und „nach Hause gehen“. Er erklärt, warum Studentinnen bei Universitätsklausuren lieber keine sehr guten Noten schreiben oder von ihren guten Noten lieber nicht erzählen wollen, weil sie nicht unbedingt besser sein möchten als Männer und in einem solchen Falle um die Beziehung fürchten.

Was dieser Ansatz nicht erklären kann, ist, wie wir eine Veränderung dieser Sozialisationsmuster bewirken können und ob, was frühkindlich an-

gelegt worden ist, später noch situativ zur Disposition stehen kann. Bedenkenswert ist sicherlich der Vorschlag von Jessica BENJAMIN (1990), durch eine Neustrukturierung der Arbeitsverhältnisse Väter zeitintensiver in die frühkindlichen Interaktionen einzubeziehen und dadurch den Trennungszwang für Jungen abzubauen. Aber auf absehbare Zeit dürfte ein solcher Vorschlag nicht realisierbar, dürfte eine Rollenflexibilität in Hinsicht auf die Muster von Bindung/Verantwortung vs. Trennung/Konkurrenz nicht problemlos einzufordern und zu erwarten sein.

Am Beispiel der *Geschlechter*-Sozialisation ist deutlich geworden, daß die männliche und weibliche Persönlichkeit wohl doch nicht so situativ rollenflexibel ist, wie es von KRAPPMANs Modell her gedacht ist. Gilt dies auch für eine weitere traditionelle Verstehensbarriere des (Inter-)Kulturellen: die *Klasse* bzw. *Schicht*? Diese Frage scheint heute überholt zu sein, weil der Klassen- und Schichtenbegriff durch das Individualisierungstheorem abgelöst worden ist. Aber über die Forschungen des Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham läßt sie sich zumindest für die in den 70er Jahren noch real existierende englische Arbeiterklasse überprüfen. In einer auch heute noch beeindruckenden ethnographischen Studie hat Paul WILLIS (1979) untersucht, warum Arbeiterkinder es nicht nur den Kindern der Mittelklasse erlauben, Mittelklasse-Jobs zu kriegen, sondern sich selbst erlauben, Arbeiter-Jobs zu kriegen, statt klassenkämpferisch dagegen aufzubegehren.

Das Ergebnis von WILLIS' Untersuchungen ist, daß sie es sich erlauben, indem sie als Gruppe die Praktiken der erwachsenen männlichen Arbeiterschaft als Werte einer schulischen Gegenkultur gegen die Mittelschichtswerte der Lehrer einüben und einsetzen. Hierzu zählen insbesondere Rauchen und Saufen sowie Gelächter und physische Gewaltanwendung - Verhaltensweisen, die sie in ihren Jobs neben der Schulzeit erfahren und erlernen.

Wie die Arbeiterschaft ihren maskulinen Chauvinismus aus der Höherbewertung schwerer körperlicher Arbeit herleitet und sich von daher be-

rechtigt fühlt, zumindest eine informelle Kontrolle über den Arbeitsprozeß zu gewinnen - z.B. in der Form des Zeitschindens -, so versucht dann auch die Arbeiterjugend, die Schulkultur aus Lehrer-Schüler-Hierarchie und Unterrichtsdiziplin zu unterlaufen:

„Hockt einer auf der Zentralheizung, dann nur deshalb, weil seine Hosen vom Regen naß sind; trödelt einer durchs Klassenzimmer, dann nur, um sich Papier für die schriftliche Arbeit zu besorgen; verläßt einer die Klasse, dann geht er nur mal eben den Abfalleimer ausleeren, „wie ich’s immer tu.“ (WILLIS 1979, S. 27)

Das Ergebnis ist paradox: Eben durch den Spaß am Widerstand gegen eine Schulkultur, die sie auf die Zwänge des Arbeitslebens vorbereiten will, lernt die Arbeiterjugend „freiwillig“ zu arbeiten. Insofern macht es einen Sinn, wenn der englische Buchtitel „Learning to labour“ in der deutschen Ausgabe durch „Spaß am Widerstand“ ersetzt worden ist.

Wäre hier ein Spielraum für Rollenflexibilität? Jedenfalls zumindest wohl solange nicht, wie die Perspektive der Klassenidentität nicht auch praktisch in Lebensformen jenseits von Klasse und Stand aufgehoben worden ist.

Dies trifft - wie sich am Beispiel der *Migrantenkulturen* zeigen läßt - um so mehr auf die Verstehensbarriere der *Ethnien* zu, da alternative Lebensformen, die die subkulturelle Segregation überwinden könnten, nicht einfach und alleine von den Migrantenkulturen selber abhängen. Vielmehr basieren sie zum einen auf dem menschlichen Lebensprinzip, das dem deutschen Sozialpsychologen Kurt LEWIN, der 1933 in die USA emigrieren mußte, im Verlaufe seiner Antisemitismus-Studien als Gewißheit vor Augen trat:

„Was der Mensch auch immer tut oder zu tun wünscht, er muß etwas ‘Boden’ unter den Füßen haben“ (1968, S. 205).

Zum anderen aber - wenn es um die Heterogenität ethnischer Subkulturen in einem gemeinsamen Raum geht - werden sie entscheidend von den Zuschreibungen und Vorurteilen der „Mehrheitskultur“ eingeschränkt. Daher gilt weiterhin:

„Gegenüber einer vorurteilsvoll ablehnenden, zumal sich (potentiell) rassistisch gebärdenden Umwelt wird allein von der Homogenität und Solidarität der jeweiligen ethnischen Gruppen auf der Basis einer gemeinsamen Subkultur das psychische Ü-

berleben und die Stabilisierung einer kulturellen Identität gesichert werden können.“
(RICHTER 1982, S. 124)

Eine solche Form der subkulturellen Segregation währt mindestens ein Leben lang, manchmal sogar zwei oder drei Generationen. Wie lange, ist wegen des Wechselverhältnisses von Migrantenkultur und gesellschaftlichem Umfeld nicht vorauszusagen.

Um so mehr erhebt sich dann die Frage, ob eine solche Lebensgestaltung noch mit situativer Flexibilität einhergehen kann. Diese Frage werde ich in Auseinandersetzung mit der Kulturanthropologie vertiefen, weil sie konkret an unsere Anfragen an KRAPPMANN anschließt.

5.3.3 Basispersönlichkeit und (inter)kulturelle Identitätsbildung

Warum (Migranten-)Kulturen eine solche Prägekraft haben, hat Dieter CLAESSENS schon Ende der 60er Jahre in einer noch heute wichtigen Arbeit über „Familie und Wertsystem“ (1967) untersucht. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, die die klassische amerikanische Kulturanthropologie und die Psychoanalyse miteinander verbindet, lassen sich in einem Schaubild zusammenführen und mit ERIKSONs epigenetischem Diagramm parallelisieren (vgl. Abbildung 5).

Aus diesem Schaubild ist erkennbar, daß sich CLAESSENS mit seinem Rollenkonzept im wesentlichen auf die Sozialisation in der frühkindlichen Phase beschränkt hat, weil die auf FREUD basierenden psychoanalytischen Erkenntnisse vor allem diesen Zeitraum betreffen, so daß ab dem 6. Lebensjahr nur noch ganz allgemein von der sekundären Sozialisation gesprochen wird.

Ausdifferenziert sind dagegen die ersten drei Stadien bei ERIKSON: Für das erste Jahr spricht CLAESSENS hierbei von der Soziabilisierung und das zweite und dritte Stadium verbindet er im Begriff der Enkulturation. Soziabilisierung und Enkulturation zusammen ergeben dann die Primäre Sozialisation bzw. die Basispersönlichkeit ('basic personality') oder auch die kulturelle Rolle.

Abbildung 5: Sozialisation nach ERIKSON und CLAESSENS

Epigenetisches Diagramm (nach ERIKSON)				Rollenkonzept (nach CLAESSENS)	
1. Stadium (~ 1. Lebensjahr)	Urvertrauen	Frühform der Autonomie	Frühform der Initiative	Primäre	Soziabilisierung
2. Stadium (~ 2. u. 3. Lj)	Spätere Form des Urvertrauens	Autonomie	Frühform der Initiative	Sozialisation (Basispersönlichkeit; kulturelle Rolle)	Enkulturation
3. Stadium (~ 4. u. 5. Lj)	Spätere Form des Urvertrauens	Spätere Form der Autonomie	Initiative		
Ab ~ 6. Lj				Sekundäre Sozialisation (soziale Rollen)	

Quellen: ERIKSON 1966, S. 60. CLAESSENS 1967, S. 105 ff. Eigene Bearbeitung.

Indem CLAESSENS das erste Jahr der Urvertrauensbildung noch mit dem besonderen Begriff der Soziabilisierung kennzeichnet und erst ab dem zweiten Lebensjahr von der Enkulturation spricht, macht er deutlich, daß die erste Phase der Vergesellschaftung noch ganz kulturunspezifisch verläuft. Der Übergang von der ersten zur zweiten Phase: der Eintritt in das Stadium der Autonomie, würde dann durch den entscheidenden Schritt der Menschwerdung: den aufrechten Gang, eingeleitet.

Zentrale Aussage von CLAESSENS ist nun, daß die in der kulturellen Rolle sich konkretisierende Basispersönlichkeit grundsätzlich nicht mehr veränderbar ist - außer vielleicht durch eine Gehirnwäsche, von der z.B. aus Gefangenenlagern berichtet wird. CLAESSENS schreibt:

„Die *kulturelle* Persönlichkeit, die ‘Basic Personality’, kann im Laufe des Lebens kaum abgewandelt werden, - ...

Es gibt nur eine ‘kulturelle’ Grundrolle in einer Kultur (z.B. ‘Franzose’ in Frankreich) und nur relativ wenige kulturelle ‘Unter’-Rollen (z.B. ‘französischer Bauer’, - solange der Landwirt sein Leben wirklich auf dem Lande führt und nicht Agrartechniker bzw. -unternehmer ist), *aber viele ‘soziale’ Rollen*. ... So hat gewöhnlich ein Dorfbürgermeister für die *soziale* Rolle ‘Bürgermeister’ die Grundpersönlichkeits-Voraussetzungen seiner *Kultur* und des Kulturbereiches ‘Land’ mitzubringen. ... Langdauernde Anpassungsunfähigkeit an bestimmte sozio-kulturelle Rollen ist daher nie auf Mängel im ‘sozialen’ Erfahrungsbereich des betreffenden Individuums zurückzuführen, sondern auf Inkongruenz von (situationsgeforderter) sozio-kultureller Rolle und (kultureller) Grundpersönlichkeit.“ (CLAESSENS 1967, S. 106¹)

Es wäre nun ein Leichtes, solche Aussagen mit dem doppelten Hinweis zu entkräften, sie seien, was CLAESSENS selbst angeht, veraltet und ba-

1 Zur Gehirnwäsche vgl. CLAESSENS 1967, S. 29, Anm. 6.

sierten zudem auf der noch älteren klassischen Kulturanthropologie eines Abraham KARDINER (1939) und Ralph LINTON (1936). Deren Hauptwerke stammen aus den 30er Jahren und sind der Chicagoer Schule verpflichtet, Argumenten also, die einst in Amerika unter dem Stichwort „melting pot“ intensiv debattiert wurden, aber doch spätestens seit KRAPPMANN als überholt gelten.¹

Aber, auch die moderne ökologisch orientierte Kulturanthropologie, wie sie etwa von der Frankfurter Kulturanthropologin Ina Maria GREVERUS in ihrem Buch „Kultur und Alltagswelt“ (1978) vertreten wird, formuliert zwar einerseits Kritisches zu CLAESSENS, auf der anderen Seite aber auch Kritisches zu KRAPPMANN. Zu CLAESSENS sagt sie z.B. hinsichtlich der kulturellen Grundrolle eines Franzosen:

„Die Statik dieser kulturellen Persönlichkeit, die insbesondere aus der Untersuchung verhältnismäßig homogener und immobiler Gesellschaften gewonnen wurde, ist ihr kritischster Punkt und nähert sich in unserer komplexen und mobilen Gesellschaft leicht dem Phänomen des Vorurteils,... So hat die Migrations- und Akkulturationsforschung gerade Ergebnisse gezeigt, die zumindest die These von der Unveränderlichkeit der kulturellen Rolle oder der ‘tiefen Schädigung durch Verlust der kulturellen Rolle’ in Frage stellen. Die Bewahrung der kulturellen Verhaltensweisen war vielfach nur eine Kompensationshandlung der in ihren sozialen Rollen Unterprivilegierten und Diskriminierten,...“ (GREVERUS 1978, S. 236f.).

Das ist eine interessante Kehrtwendung gegen den empirischen Beleg für eine feststehende kulturelle Rolle, weil GREVERUS demgegenüber einwendet, die kulturelle Rolle sei jeweils nur dann bewahrt worden, wenn die soziale Rolle nicht flexibel ausgestaltet werden konnte, während in Erwartung sozialer Rollen sowohl eine Assimilation in die fremde Kultur als auch eine Akkulturation erfolgt sei, die mit Hilfe fremder Kulturelemente zu einer neuen Modalpersönlichkeit bzw. ‘basic personality’ geführt habe. Entsprechend seien die meisten nordeuropäischen Einwanderer in Amerika nicht mehr Schweden oder Engländer oder Deutsche, sondern Amerikaner.

¹ Anzumerken wäre hier allerdings, daß noch Mitte der 70er Jahre im Anschluß an CLAESSENS’ Untersuchungen in der Bundesrepublik darüber diskutiert worden ist, bis zu welchem Alter eine Lernfähigkeit im Sinne einer Akkulturation bzw. Assimilation vorausgesetzt werden könne, um auf dieser Grundlage das Einreisealter herabzusetzen, z.B. auf sechs Jahre (SCHRADER u.a. 1979; RICHTER 1983).

Auf der anderen Seite formuliert GREVERUS aber eine ebenfalls gewichtige Kritik an KRAPPMANN:

„In Krappmanns Konzept gewinnt aufgrund der Mißachtung des ethnographischen und historischen Vergleichsmaterials die Ich-Identität als Behauptung von Individualität einen solchen Überhang, daß nicht nur die zwangsweise Eingliederung in die totalitären Großinstitutionen der Gegenwart, sondern jede Akzeptierung eines ‘definierten Ichs’ innerhalb einer Gruppenidentität zum Versagen gegenüber der Ich-Identität wird. Daß Krappmanns Beispiele für die Verhinderung oder Förderung der balancierenden Identitätskompetenz sich ausschließlich auf die Sozialisationsinstanz Kleinfamilie beziehen, daß die psychopathologischen Beispiele gestörter Identität aus einer Schizophrenieforschung bezogen werden, die die Ergebnisse der vergleichenden transkulturellen Psychiatrie nicht einbezieht, und die Unterschichtenproblematiken der Identitätsbehauptung zu einer Erziehung letztendlich im Sinne des bürgerlichen Individualitätskonzeptes wird, ist eine Folgerung aus der Setzung eines unveränderlichen Antagonismus zwischen Gesellschaft und Individuum, wobei die zu bewältigende Diskrepanz der Rollenvielfalt in der eigenen Gesellschaft zu einer anthropologischen Invariante gerinnt.“ (GREVERUS 1978, S. 244f.)

Und im Anschluß an diese Entzifferung von KRAPPMANNs Rollentwurf als einem bürgerlichen Individualitätskonzept kommt GREVERUS unter Verweis auf CLAESSENS zu ihrer Kernkritik, der Verwechslung der sozialen Rollen mit der kulturellen Rolle:

„Balancierende Identität als Behauptung der Individualität im Rollenspiel gegenüber den Interaktionspartnern bezieht sich dabei immer auf soziale Rollen, deren Verwechslung mit der kulturellen Rolle zu Recht kritisiert wurde.“ (Dfo., S. 245)

Das heißt: Rollenflexibilität im Sinne einer situativen Flexibilität, wie sie KRAPPMANN zum Grundmuster des sozialen Handelns erheben möchte, ist zunächst einmal nur in dem Rahmen möglich, der auch schon von CLAESSENS aufgezeigt worden ist: innerhalb der Vielfalt sozialer Rollen nach dem Erwerb der kulturellen Rolle. Andererseits sagt sie aber auch: Die kulturelle Rolle bei CLAESSENS ist zu sehr fixiert.

Durch diese Kritik erhält das Konzept von kultureller und sozialer Rolle eine Unschärfe, die allein auf der Basis der Kulturanthropologie nicht mehr zu klären sein dürfte. Meine These ist: *Die Unschärfe liegt im Kulturbegriff selber*, und sie hat einen für die Kulturanthropologie gleichsam programmatischen Charakter, der uns dazu veranlaßt, im Anschluß an unsere Grundlegungen über sie hinauszudenken.

Im Nachvollzug von GREVERUS wird nicht einsichtig, warum ein Amerikaner einen Schweden oder Deutschen verstehen können soll. Sozialisiert in verschiedenen kulturellen Rollen, sind sie zugleich in verschiedenen Sprachspielen sozialisiert und höchstens durch blinde Fenster verbunden. Analog scheint es zwischen den Geschlechtern, Schichten und Generationen zu sein. Gelöst werden kann dieses Problem wohl nur, wenn wir den Kulturbegriff neu fassen. Ich wiederhole noch einmal: Nach Meinung von GREVERUS ist die Kritik an CLAESSENS hinsichtlich seines statischen Kulturbegriffs insofern zu relativieren, als die unterschiedlichen Einwanderergruppen doch letztendlich Amerikaner wurden. Nun bestreitet sie nicht, daß es auch Schweden oder Deutsche gibt, aber eben in Schweden bzw. in Deutschland. Durch Auswanderung nach Amerika könnten diese Leute jedoch durchaus Amerikaner werden, wenn sie denn lange genug in Amerika gelebt haben.

Das Grundproblem bleibt allerdings bestehen. Auf der Ebene nämlich, daß GREVERUS *von der Kultur her* zwischen Engländern, Franzosen, Schweden, Deutschen usw. unterscheidet. Und solange sie an dieser Unterscheidung festhält und die kulturelle Rolle erst über einen langen Prozeß der En- bzw. Akkulturation relativiert sieht, ist es notwendig, die Frage zu klären: Wie können sich nach ihrem Verständnis die verschiedenen Kulturen untereinander verstehen, wenn sie nicht die Zeit hatten, sich jeweils zu enkulturieren oder zu akkulturieren.

Damit wären wir wieder bei unserem Eingangsthema, der Frage nach der sozialen Integration, zumal wir es ja empirisch immer schon mit Mischkulturen zu tun haben: mit verschiedenen Ethnien, Geschlechtern, Schichten und Generationen.

Mein Vorschlag ist zunächst einmal, an einen Satz des Romanisten Karl VOSSLER anzuknüpfen, der in Erfahrung des zweiten Weltkrieges und des Dritten Reiches sein Buch über „Die romanischen Kulturen und der deutsche Geist“ mit den Worten einleitet:

„Seinem strengen Sinne nach sollte man das Wort Kultur nur in der Einzahl gebrauchen. Denn alles, was der menschliche Geist schaffend und arbeitend hervorbringt,

hat darin, daß es menschliches Geisteswerk, d.h. Kultur, ist, seine Einheit.“ (VOSSLER 1948, S. 11)

Ein solches Hintergrundverständnis dürfte auch CLAESSENS geleitet haben, wenn er mit seinem Begriff der kulturellen Rolle nur eine „rahmenhafte Anpassung der Persönlichkeit an die Gesamtkultur“ (CLAESSENS 1967, S. 29) verbindet. In diesen Rahmen mit eingepaßt sind aber Elemente, die allen sogenannten Gesamtkulturen als *Menschheitskultur* gemeinsam sind. Eben die Elemente, die wir als Grundlagen für den Zivilstaat und den pädagogischen Diskurs schon gesetzt haben: die (*inter*)kulturellen, *universal*pragmatischen Elemente der menschlichen Rede mit den Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit.

Meine Schlußthese in bezug auf die Sozialisation als einer (*inter*)kulturellen Identitätsbildung ist daher: So sehr wir sozialisatorisch sub-kulturell gebildet und damit eingegrenzt werden und damit ausgrenzen, so sehr ist in dieser sub-kulturellen Bildung zugleich ihre Entgrenzung und Einbindung in die Menschheitskultur enthalten. Im Falle eines Konfliktes sind die jeweiligen Sub-Kulturen daher durchaus aus sich selbst heraus, d.h. auf der Grundlage ihrer je eigenen Prinzipien, zur Konfliktlösung fähig, weil ihnen immer auch schon die Prinzipien der Menschheitskultur unterlegt sind.

Und dies gilt nicht nur für die Ethnien, sondern analog auch für die Geschlechter und die in Klassen bzw. Schichten eingebundenen Generationen. (Auf das Verhältnis und Verständnis der Generationen werde ich im nächsten Kapitel über die Peer-groups noch ausführlicher eingehen.)

Mein Vorschlag ist also, den traditionellen Kulturbegriff - der am Begriff der herrschenden Kultur ausgerichtet ist (z.B. [bürgerlich-]deutsche Kultur) - mit dem Begriff der Subkultur in eins zu denken, um dadurch den Zusammenhang zur Kultur im Singular: der Menschheitskultur, zu sichern. Die Einheit von kultureller (d.h. somit subkultureller) und interkultureller (d.h. somit kultureller) Identität bleibt dann zumindest noch optisch durch den „Klammer-Begriff“ der (*inter*)kulturellen Identität gewahrt.¹

1 Von einem solchen Verständnis ausgehend, hätten wir übrigens auch die Möglichkeit, eine Frage zu beantworten, die auch schon Karl MARX beschäftigt hat, näm-

An dieser Stelle möchte ich die Bestimmung des Begriffes der (inter)kulturellen Identität erst einmal abschließen. Ich werde jedoch im Schlußkapitel noch einmal darauf zurückkommen, um sie systematisch zu vervollständigen.

lich die Frage, warum uns griechische Kunst „noch Kunstgenuß gewähren und in gewisser Beziehung als Norm und unerreichbare Muster gelten“ (MARX 1974, S. 31) kann: weil sie eben Teil der Menschheitskultur ist.

Teil B
Institutionen

6 Peer-groups

Bevor ich mich im zweiten Teil der Ebene der Institutionen zuwende, möchte ich noch einmal kurz die Ergebnisse des ersten Teils über die Grundlegungen zusammenfassen.

Wir haben uns dem Thema Sozialpädagogik/Jugendbildung zunächst aus der Beobachterperspektive angenähert und uns eine gesellschaftstheoretische Dimension erschlossen. Dies geschah in Verbindung mit den Stichworten „Zivilgesellschaft“ und „Zähmung des Kapitalismus“ und unter besonderer Betonung der Sphäre einer demokratisch legitimierten Öffentlichkeit.

In einem zweiten Schritt haben wir uns dann gleichsam aus der Teilnehmerperspektive heraus mit der Fragestellung auseinandergesetzt, wieweit Normenvielfalt und Normenflexibilisierung uns zu einer Lebens- und Alltagsorientierung und einem neuen Verstehensanspruch und -ansatz nötigen und uns gleichzeitig mit dem Paradoxon von Interaktionen konfrontieren, die zwar perspektivisch auf Mündigkeit angelegt sind, andererseits aber auf dem Wege dorthin - wie es bei MOLLENHAUER heißt - „verzerrte Kommunikation zur Grundlage haben“. Dabei haben wir uns orientiert am Begriffspaar Normalität und Pluralität bzw. Defizit und Differenz.

Anschließend haben wir uns die *Geschichte* der Sozialpädagogik und der außerschulischen Jugendbildung vor Augen geführt und durchaus historische Belege für meinen an Gertrud BÄUMER anknüpfenden Vorschlag gefunden, diesen Interaktionszusammenhang als einen *differenten*, nicht aber defizitären Bereich neben Familie und Schule zu verorten. Im Unterschied zu Familie und Schule, die als eigenständige *Institutionen* der Erziehung und Bildung wahrgenommen werden, ist dieser Bereich bisher allerdings weder theoretisch noch praktisch explizit mit einer genuinen Institution

verbunden, sondern höchstens negativ abgesetzt worden: in der Form außerfamiliärer oder außerschulischer Kinder- und Jugendbildung. Demgegenüber ist bei FRÖBEL in Keimform und bei WICHERN in großem Maßstab eine Institution hervorgetreten, die nach meiner Überzeugung diesem Mangel nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch abhelfen könnte: der *Verein*. Hiermit werde ich mich am Ende meiner Ausführungen eingehender beschäftigen.

Bei der *systematischen* Entwicklung des Zusammenhangs von Jugend und Identitätsbildung ist dann herausgearbeitet worden, daß im Angesicht einer multikulturell ausdifferenzierten Gesellschaft, die keine Defizit-Vorverständnisse mehr rechtfertigt, die (inter)kulturelle Identitätsbildung die angemessene Perspektive für pädagogisch angeleitete Interaktionsprozesse sein dürfte.

Im Folgenden gilt es nun, die wichtigsten Institutionen neben Familie und Schule und die sie durchherrschenden Interaktionsmuster und Bildungskräfte im Zusammenhang mit unserer Ausgangsfrage nach der sozialen Integration von Gesellschaft und Jugend kennenzulernen.

Beginnen möchte ich mit der Institution, in der die Generation der Jugendlichen vor allem informell unter sich und ohne pädagogisch-professionellen Einfluß ist: den Peer-groups. Danach werde ich übergehen zu dem - wenn man so will - anderen Extrem pädagogischer Interaktion und Bildung: den Medien als den „heimlichen Miterziehern“ (SCARBATH/STRAUB 1986). Abschließend werde ich dann die beiden mehr oder weniger formellen Extreme untersuchen: die Jugendarbeit und die Zwangserziehung.

Für den Begriff der Peer-groups gibt es bisher keine entsprechende deutsche Übersetzung, weil - wie KRAPPMANN in seinem Überblick über den Forschungsstand zu den Peer-Beziehungen von Kindern schreibt - der Begriff der Altersklasse oder der Gleichaltrigen dem Spezifikum der *Gleichheit* nicht genügend Rechnung trägt:

„Für den Begriff ‘peer’ fehlt eine angemessene Übersetzung, denn gemeint ist nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern *Gleichheit* der Stellung im Verhältnis zueinander. Ein Peer ist der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das

Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Verlangt wird eine gewisse 'Soziabilität', also die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen.“ (KRAPPMANN 1991, S. 364)

Als ein weiteres Kriterium für Peer-groups in der mittleren Kindheit von sechs bis zwölf Jahren wird von KRAPPMANN der Vorrang der *Gleichgeschlechtlichkeit* angesehen, wobei Jungen verzweigtere und Mädchen intensivere Beziehungen eingehen. Mit Beginn des Jugendalters sind die meisten Jugendgruppen jedoch *gemischtgeschlechtlich* zusammengesetzt (TILLMANN 1992, S. 17).

Anzumerken ist noch, daß die Bedeutung der Peer-groups als einflußreiche Sozialisationsinstanz neben und nach der Familie wissenschaftlich immer wieder betont wird, es aber neben den Jugendszene-Forschungen keine gewichtigen aktuellen Monographien gibt, die den Alltag von gleichaltrigen Jugendgruppen auf dem Wege des Miterlebens und Beobachtens untersucht haben. Wir sind daher auf Umfragen angewiesen - vor allem auf die Studien des Jugendwerks der Deutschen Shell -, die ich insbesondere unter unserer Fragestellung nach der sozialen Integration von Gesellschaft auswerten werde.

6.1 Freundschaften und Jugendcliquen

Der Bereich neben Familie und Schule läßt sich in allgemeiner Form auch als der Bereich der Freizeitaktivitäten Jugendlicher bestimmen. Einer repräsentativen Befragung junger Menschen aus dem Jahre 1987 ist zu entnehmen, daß diese Aktivitäten sich entsprechend der Rangfolge in der Tabelle 5 hierarchisieren lassen.

ENGEL/HURRELMANN (1989, S. 57) merken zu dieser Tabelle an, daß sich bei einer Ausdifferenzierung nach dem Geschlecht nur leichte Verschiebungen ergeben:

„Bei Jungen rangiert 'Sport treiben' um einiges höher als bei Mädchen, und zwar auf dem 2. Rangplatz; bei Mädchen rückt an diese Stelle 'Bücher lesen'. Bei Mäd-

chen steht 'Theater- und Opernbesuch' deutlich höher im Kurs als bei Jungen, dagegen diskutieren sie weniger über Politik.“

Tabelle 5: Freizeitaktivitäten Jugendlicher im Jahre 1987

I = Das mache ich schon

II = Das mache ich nicht, würde ich aber gerne machen

III = Das interessiert mich wenig oder gar nicht

- Angaben in % -

	Aktivitäten	I	II	III
1.	Musik hören	93	4	4
2.	Ins Kino gehen	74	16	9
3.	Sport treiben	74	13	13
4.	Fernsehen, Videos anschauen	72	10	18
5.	Bücher lesen	70	11	19
6.	Sich in der Clique treffen	59	18	23
7.	Einfach nichts tun, ausruhen	58	17	25
8.	In die Disco gehen	46	27	28
9.	Im Turn- und Sportverein mitmachen	45	16	39
10.	Für Dich allein bleiben	38	14	49
11.	Ein Musikinstrument spielen/erlernen	27	16	57
12.	Fotografieren	25	30	45
13.	In eine Gaststätte, Kneipe gehen	25	10	65
14.	In ein Freizeitheim oder Jugendzentrum gehen	24	17	59
15.	Über Politik diskutieren	21	13	67
16.	In einer religiösen Gemeinschaft mitmachen	16	5	79
17.	In einem Schützenverein, Gesangsverein oder bei der Feuerwehr mitmachen	9	7	85
18.	Theater, Oper besuchen	9	14	76
19.	Spiel am Glücksspielautomaten	8	8	84
20.	In einer politischen Gruppe mitmachen	3	9	88

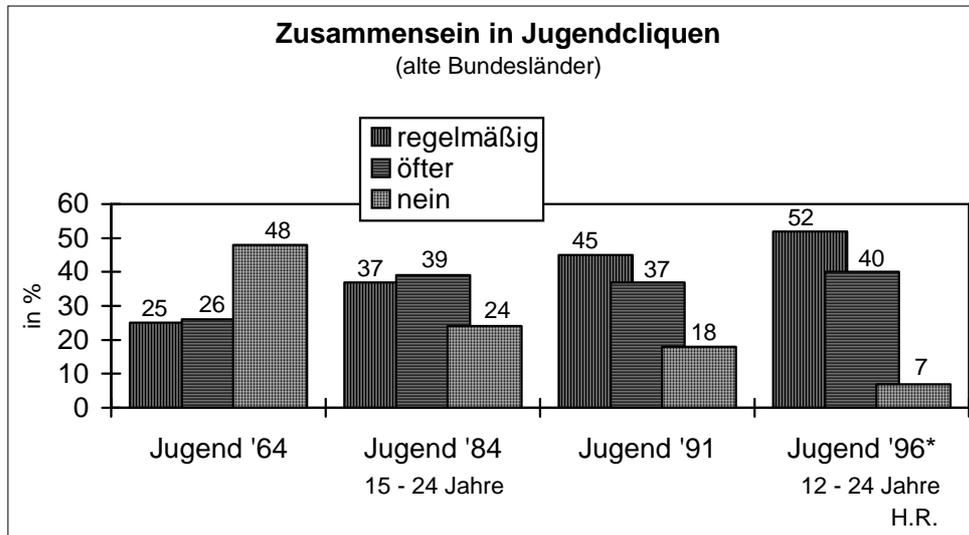
Quelle: ENGEL/HURRELMANN 1989, S. 56.

Unabhängig davon läßt die Tabelle erkennen, daß ein sehr großer Teil der Freizeitaktivitäten Jugendlicher gemeinsam mit Gleichaltrigen durchgeführt wird. Dabei spielt es seit den 50er Jahren eine immer größere Rolle, einen besten Freund oder eine beste Freundin des gleichen Geschlechts zu haben. Ein Vergleich der Shell-Studien zeigt, „daß sich der Anstieg bei den Jungen von 65 % (1953) über 72 % (1975) auf 86 % (1991) fast ebenso beschleunigt hat wie bei den Mädchen von 62 % (1953) über 65 % (1975) auf 88 % (1991)“ (JUGENDWERK 1992, Bd. 2, S. 320).

Im Jahre 1996 gaben 76 % der Jugendlichen in den alten und neuen Bundesländern an, daß sie in ihrer Freizeit häufig bis sehr häufig mit einem festen Freund oder einer festen Freundin des gleichen Geschlechts zusammen sind¹, wobei dieser Anteil bei den Jugendlichen in den neuen Bundesländern mit 78 % und bei den Mädchen im Westen und Osten mit jeweils 80 % etwas höher ausfällt (JUGENDWERK 1997, S. 343 und Diskette Grundauszählung).

Eine noch größere Bedeutung für die Freizeitgestaltung messen die heutigen Jugendlichen dem Zusammensein mit gleichaltrigen Freunden zu.

Diagramm 3: „Sind Sie in einem Kreis von jungen Leuten, der sich regelmäßig oder öfter trifft und sich zusammengehörig fühlt? Ich meine nicht einen Verein oder Verband.“



* Die Shell-Studie Jugend '97 hat sowohl eine neue Altersbegrenzung als auch einen neuen Abfragemodus eingeführt. Der hier zum Zwecke der Vergleichbarkeit gewählte Kompromiß der Datenaufbereitung enthält keine gewichtigen Verzerrungen.

Quellen: JUGENDWERK 1992, Bd. 2, S. 323; JUGENDWERK 1997, Diskette Grundauszählung.

1 Die in den vorausgegangenen Studien gestellte Frage „Hast du einen wirklichen Freund?“ bzw. „Hast du eine wirkliche Freundin?“ ist in der Shell-Studie „Jugend '97“ durch die Frage nach der Häufigkeit, in der Freizeit „mit einer festen Freundin/einem festen Freund zusammen (zu) sein“, ersetzt worden. Deshalb sind die Antworten nicht direkt vergleichbar.

Wie aus Diagramm 3 ersichtlich ist, haben noch in den 60er Jahren etwa die Hälfte der Jugendlichen (48 %) keinen regelmäßigen oder häufigen Kontakt mit Gleichaltrigen, während sich in der Mitte der neunziger Jahre nur noch 7 % nicht kontinuierlich in einer Jugendclique treffen: ein 'epochaler Wandel' - wie ALLERBECK/HOAG schon 1985 (S. 38) festgestellt haben -, der sowohl die Mädchen als auch die Jungen in den alten und neuen Bundesländern erfaßt hat. In diesem Wandel dürfte einerseits ein Ausgleich für die früher einsetzende psychische Ablösung von den Eltern zum Ausdruck kommen und andererseits ein Sekundäreffekt aus der Ausweitung der Bildungsinstitutionen, die die Heranwachsenden über eine längere Zeit mit Gleichaltrigen zusammenbringt (HURRELMANN 1994, S. 150; FEND 1988, S. 154).

Für die gemischtgeschlechtlichen Jugendcliquen ist charakteristisch, daß sie sich ganz überwiegend aus Mitgliedern der Nachbarschaft, der gleichen Schulen und der gleichen sozialen Schicht zusammensetzen, die gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Einzugsbereichs ihrer Familien und Schulen unternehmen. Zwischen den Mitgliedern bestehen jedoch meist keine ganz engen Beziehungen und nur selten stabile Zweierbeziehungen. Vielmehr fungieren die Cliques vor allem als ein „Übungsfeld“ für erotische und sexuelle Bedürfnisse, die in den pädagogisch inszenierten Institutionen von Familie, Schule und Jugendarbeit mehr oder weniger ausgegrenzt werden (BAACKE 1987, S. 12; HURRELMANN 1994, S. 151f.).

6.2 „Jugendkulturen“: Jugendszenen und Jugendstile

Der „epochale Wandel“ im Zusammensein gleichaltriger junger Menschen darf nun - wie TILLMANN (1992, S. 17) betont - keinesfalls mit der Beteiligung Jugendlicher an „auffälligen Jugendstilen (Punker, Rocker, Skinheads etc.)“ verwechselt werden. Zwar seien den Jugendlichen diese „Gruppenstile“ bekannt und sie kämen auch gelegentlich mit ihnen in Kontakt, z.B. beim Besuch von Fußballspielen, „doch an der ‘Szene’ beteiligt

ist in diesem Alter so gut wie niemand“. FEND (1988, S. 278) konkretisiert diese Aussage mit den Worten: „Die Mitgliedschaften bewegen sich zwischen 0,2 und 0,3 %.“

Demgegenüber wendet BAACKE jedoch ein:

„Tatsächlich ist die Mitgliedschaft Jugendlicher zu besonderen, auffälligen ‘Kulturen’ immer sehr begrenzt gewesen: in den 50er Jahren wurden die Halbstarke in der Bundesrepublik auf höchstens 5 bis 10 % geschätzt, und *Allerbeck/Hoags* Untersuchung ermittelt, daß nur 2 bis 5 % zu den neuen Szenen gehören. Zum einen ist dazu zu bemerken, daß auch solche Umfragen immer nur momentgebundene Querschnitte darstellen. Da die Zugehörigkeit zu den Szenen wechseln kann und transitorisch ist (wie die Autoren selbst betonen), könnte jeder Jugendliche prinzipiell jederzeit, wenn auch vorübergehend, zu den 2 bis 5 bis 10 % gehören. ... Zahlen können über diese Verschiebungen und unklaren Übergänge so gut wie nichts aussagen; vor allem machen sie nicht deutlich, worin die *Faszination* (manchmal auch in der Abwehr) der neuen Szenen seit den 50er Jahren für viele Jugendliche besteht; denn sie sind, wenn auch nicht massenhaft zugehörig, so doch zumindest durchweg Sympathisanten der neuen Szenen (wie auch die Shell-Studien 1981 und 1985 deutlich zeigen).“ (BAACKE 1987, S. 91)

Diese Äußerungen werfen ein doppeltes Problem auf: Zum einen ist nicht deutlich, wovon die Rede ist: von „Jugendkulturen“, Jugendszenen oder Jugendstilen - und diese Begriffsvielfalt ohne Bedeutungsdifferenzierung durchzieht die Jugendliteratur bis hin zur aktuellen Shell-Studie „Jugend ’97“. Zum anderen gibt es offenbar keine Klarheit über den Umfang der Mitgliedschaft bei den „Institutionell-Integrierten“ (BECKER u.a. 1984, S. 513) und den Jugend(sub)kulturen.

Was zunächst die Begriffsklärung angeht, so hat BAACKE den Vorschlag gemacht, den Begriff der „Jugendsubkultur“ nicht mehr zu verwenden und statt dessen nur noch von „Jugendkulturen“ zu reden.

Gegen den Begriff der „Subkultur“, wie er etwa von der kulturanthropologisch orientierten Soziologie und Kriminologie in den USA oder auch noch bei SCHWENDTER (1978) verwendet wird, spricht nach seiner Auffassung,

- daß der falsche Eindruck erweckt wird, es handele sich um exakt zu definierende und präzise zu lokalisierende kulturelle Bereiche *unterhalb* der akzeptierten elitären Kultur,

- daß die Tatsache eines spezifischen „kulturellen“ Habitus verwischt wird, „der bis in die Motive ökonomischer Lebenssicherung und politischer Selbstverortung“ hinreichen könnte (BAACKE 1987, S. 96).

Für den Begriff „Jugendkulturen“ spricht dagegen aus BAACKEs Sicht:

- daß er über Gustav WYNEKEN (1875-1964) und Siegfried BERNFELD (1892-1953) eine - wenn auch noch schulbezogene - Tradition in der Reformpädagogik hat,
- daß er die kulturelle Eigenständigkeit gegenüber den Bildungssystemen von Schule, Ausbildung und Universität deutlich zum Ausdruck bringt,
- daß er die aktuellen Neu-Orientierungen in den Gruppierungen und Stilen abzudecken vermag (BAACKE 1987, S. 101ff.).

So hilfreich eine solche Begriffsklärung ist, um negative Assoziationen zu vermeiden, die bei der Verwendung des Begriffes Subkultur im Zusammenhang mit einer ausgegrenzten Gruppe auftreten können, so trägt sie doch nicht vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit entwickelten Kulturbegriffs. Danach ist der traditionelle, am Begriff der national herrschenden Kultur ausgerichtete Kulturbegriff (z.B. bürgerlich-deutsche Kultur) mit dem Begriff der Subkultur zu parallelisieren, um so die Verbindung zur Kultur im Singular: der Menschheitskultur, zu sichern und die Einheit von kultureller (d.h. subkultureller) und (inter)kultureller (d.h. kultureller) Identitätsbildung hervortreten zu lassen. Deshalb möchte ich vorschlagen, auf der Ebene der Jugend nicht von Kulturen, sondern von Jugendszenen bzw. Jugendbewegungen sowie von Jugendstilen bzw. Jugendrichtungen zu sprechen.¹ Diese Ausdifferenzierung findet sich übrigens in mehr oder weniger systematischer Form auch schon bei BAACKE und in der neuesten Shell-Studie „Jugend ‘97“. Ihre systematische Kombination würde dann folgende Unterscheidungen ermöglichen:

1 Bei dieser Unterscheidung ist der Hinweis von BAACKE (1987, S. 69) zu beachten, daß *Jugendstile* zunächst an bestimmte historische Zeitläufe, Territorien und soziale Herkunft gebunden sind und dann - von ihrem Ursprung abgelöst - zu *Jugendszenen* werden, die man „betreten“ kann.

Abbildung 6: Jugend-Szenen/-Bewegungen, unterteilt nach Stilen/
Richtungen

Szenen/ Bewegungen	Fanszene	Soziale Protest- bewegung	gewaltbereite Action-Szene	
			„links“	„rechts“
Stile/ Richtungen	<ul style="list-style-type: none"> – Computerfans – Discofans – Musikgruppenfans – Technofans – Fußballfans – Motorradfans 	<ul style="list-style-type: none"> – Umweltschützer/ Ökobewegung – Tierschützer – Kernkraftgegner/ Anti-Atomkraft- bewegung – Dritte-Welt- Initiativen – Menschenrechts- gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> – Punker – Rocker – Hausbesetzer – Autonome 	<ul style="list-style-type: none"> – Faschos/ Neonazis – Skinheads – Hooligans

Quellen: BAACKE 1987, S. 30f.; JUGENDWERK 1997, S. 364.

Daß derartige Zuordnungen immer nur probeweise erfolgen können, weil es sich bei diesen Jugendgruppen eben nicht um Institutionen, sondern um „Bewegungen“ handelt, hat nicht zuletzt BAACKE (1987, S. 66) betont. Dies betrifft vor allem die sogenannte „gewaltbereite Action-Szene“, wo etwa die Einordnung der Skins und Hooligans als rechtsradikal keineswegs das Spektrum ihrer Erscheinungsformen abdeckt (vgl. SCHRÖDER 1992, S. 15 u. S. 232).

Was nun den zweiten strittigen Punkt angeht: den Umfang der Mitgliedschaft Jugendlicher in den Jugendszenen, so ist insbesondere BAACKEs „doppelte Botschaft“ zu überprüfen, daß zwar Zahlen nichts belegen könnten, aber dennoch gesichert sei, daß die Jugendlichen „durchweg Sympathisanten der neuen Szenen“ seien.

Eine Auswertung der auf Diskette zugänglichen Befragungsergebnisse der neuesten Shell-Studie „Jugend ‘97“ kann diese Aussage nicht bestätigen. Im Gegenteil: Wenn wir die Unklarheit in bezug auf den Mitgliedschaftsbegriff beseitigen, indem wir im Sinne der Shell-Studie zwischen Zugehörigkeit und Sympathie unterscheiden, so ergibt sich zwar einerseits, daß rund die Hälfte der heutigen Jugendlichen sich der Fanszene zugehörig

fühlt oder doch zumindest Sympathie für sie aufbringt und daß auch die sozialen Protestbewegungen wenigstens noch auf eine Mehrheit an Sympathisanten rechnen können. Aber andererseits ordnen sich der „gewaltbereiten Action-Szene“, die die öffentliche Debatte über „die“ Jugend im wesentlichen beherrscht und von der die bei BAACKE angesprochene Faszination ausgehen dürfte, nur deutlich unter 1 % zu und allein die „linke“ Action-Szene hat noch ein relevantes Sympathiepotential von 10 % zu verzeichnen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Einstellung Jugendlicher zu den Jugendszenen - Angaben in % -

I = Zugehörigkeit

II = Sympathie

Fanszene	I	II
Computerfans	20,4	30,2
Discofans	30,9	29,5
Musikgruppenfans	44,8	25,1
Technofans	12,3	20,6
Fußballfans	24,6	21,2
Motorradfans	13,3	29,9
Mittelwert	24,4	26,1

Soziale Protestbewegung	I	II
Umweltschützer/Ökobewegung	13,3	68,4
Tierschützer	17,1	65,4
Kernkraftgegner/Anti-Atomkraftbewegung	5,1	43,2
Dritte-Welt-Initiativen	3,8	54,1
Menschenrechtsgruppen	4,5	60,8
Mittelwert	8,8	58,3

„Linke“ Action-Szene	I	II
Punker	1,1	10,7
Rocker	0,4	9,0
Hausbesetzer	0,7	13,1
Autonome	0,6	8,8
Mittelwert	0,7	10,4

„Rechte“ Action-Szene	I	II
Faschos/Neonazis	0,4	1,6
Skinheads	0,5	2,1
Hooligans	0,2	1,5
Mittelwert	0,4	1,7

Quelle: JUGENDWERK 1997, Diskette Grundauszählung. Eigene Berechnungen.

Für eine Einschätzung der Peer-groups aus dem Blickwinkel unserer Frage nach der sozialen Integration folgt hieraus, daß wir sie ohne besondere Berücksichtigung der Jugendszenen machen können, denn zum weitaus größ-

ten Teil sind diese Szenen in die Freundschaften und Jugendcliquen der Gleichaltrigen eingebunden.

6.3 Jugend 2000: Bindung ja - Verpflichtung nein?

Aus der gegenwärtigen intensiven Hinwendung Jugendlicher zu den Gleichaltrigen könnte geschlossen werden, daß die heutige Jugend zwar ein großes Bedürfnis nach sozialer Integration in der Form von Bindung hat, daß in den Peer-groups aber ein hohes Maß an sozialer Unverbindlichkeit eingeübt wird:

„...; wenn man mit jemandem nicht auskommt, wird einfach der Kontakt fallengelassen und ein anderer gesucht, was insbesondere für die Fähigkeit, mit Personen, die man sich selbst nicht ausgesucht hat, auskommen zu müssen, problematisch ist und was kein förderliches Moment für stabile langfristige Partnerbeziehungen sein kann. Soziale Verantwortung, Kontinuität und Treue muß nicht eingeübt werden, da der unverbindliche Kontakt jeweils ermöglicht, notwendige soziale Koordination durch mögliche soziale Selektion zu ersetzen.“ (FEND 1988, S. 279)

Die Tendenz einer wachsenden Abkehr von Verpflichtungen wird noch bestärkt, wenn wir bedenken, daß an der Spitze des Freizeitengagements junger Menschen - wenn wir einmal vom Sport-Treiben absehen - *konsumorientierte* und *kostenintensive* „passive“ Aktivitäten stehen, wie z.B. Musik hören, ins Kino gehen oder Fernsehen/Videos anschauen (HURRELMANN 1994, S. 162ff.).

Relativiert wird diese Tendenz allerdings, wenn wir sie bruchlos in Verbindung bringen mit einer Abkehr von Kontakten zwischen den Generationen und damit einhergehenden Prozessen (inter)kultureller Bildung. Denn die Jugendcliquen verstehen sich z.B. durchaus nicht in Konkurrenz oder im Gegensatz zum *Elternhaus*. Zwar sinkt nach den Befragungen Jugendlicher mit steigendem Alter die Wichtigkeit der Eltern im Verhältnis zu den Freundes- und Gleichaltrigen, aber mit etwa 50 % stellen diejenigen Jugendlichen, die zu beiden Bezugsgruppen ein sehr gutes Verhältnis haben, die größte Gruppe (JUGENDWERK 1992, Bd. 2, S. 325). Und im Jahre 1996 gaben immerhin 66 % an, daß sie - nach der Clique und dem festen

Freund - regelmäßig bis häufig mit ihren Eltern zusammen sind (JUGENDWERK 1997, S. 343). Weitere Studien belegen, daß Eltern für Jugendliche vor allem im Bereich der Norm- und Wertorientierungen sowie der Bildungs- und Berufswahl von Bedeutung sind, während die Gleichaltrigen mehr für die Entscheidungen im Freizeit- und Unterhaltungsbereich von Bedeutung sind. „In der Regel sind die Eltern die ‘Karriereberater’, die Gleichaltrigen die ‘Freizeitpartner’“ (HURRELMANN 1994, S. 154). Aber aus dieser grundsätzlich bewahrten Nähe zum Elternhaus kann kein Mehr an Einübung in Verpflichtungen geschlossen werden, denn so sehr das Glück der Kinder sich heute „zum Maßstab des Wohlbefindens der Eltern herausgebildet und sie somit in neue Abhängigkeiten von ihren Kindern geführt“ (FEND 1988, S. 296) hat, so sehr gilt doch für die Elternbeziehungen, was schon die Jugendcliquen charakterisiert: Wenn sie zerrüttet sind, können sie aufgekündigt werden (FEND dto.).

Eine Bestätigung für die Absage an längerfristige Verpflichtungen könnte jedoch wiederum aus dem Verhältnis abgelesen werden, das die Jugendlichen heute zur *Jugendarbeit* und vor allem auch zum *Verein* haben. Insbesondere in bezug auf die Jugendlichen der Jugendszenen dürfte BAACKE recht haben, wenn er schreibt, daß sie in der Regel außerpädagogische Sozialräume bevorzugen: „Sie gehen nicht in Häuser der offenen Tür, Jugendzentren, nehmen nicht an Ferien- und Freizeitveranstaltungen teil, die vom Jugendamt oder anderen pädagogischen Institutionen angeboten werden“ (BAACKE 1987, S. 205).

Ähnliches gilt offenbar für alle Gleichaltrigengruppen in Hinsicht auf die Vereine, denn bis auf die Sportvereine und die kirchlich-konfessionellen Jugendgruppen, wo die Mitgliedschaft bei 39 bzw. 8 % liegt, sind die Jugendlichen in den verschiedenen Jugendorganisationen nur mit einem Anteil von jeweils unter 6 % organisiert. Und diese Mitgliedschaft hat sich in den letzten zehn Jahren insgesamt von 55 % auf 43 % zurückentwickelt (vgl. Tabelle 7), so daß in der Shell-Studie „Jugend ‘97“ die Frage gestellt wird: „Vorbei mit den Vereinen?“ (JUGENDWERK 1997, S. 356).

Tabelle 7: Mitgliedschaft 15- bis 24-jähriger Jugendlicher in Vereinen und Organisationen nach Geschlecht - Angaben in % -

Jahr	gesamt	männlich	weiblich
1954	36	44	28
1984	55	63	48
1996 West	43	49	36

Quelle: Jugendwerk 1997, S. 357.

Nun ist die Mitgliedschaft Jugendlicher in Vereinen grundsätzlich unter dem Blickwinkel zu bewerten, daß Mädchen immer erheblich weniger organisiert gewesen sind als Jungen. Wollten wir also einen Zusammenhang zwischen der Verpflichtungsbereitschaft und der Vereinszugehörigkeit herstellen, dann hieße das, Mädchen hätten schon immer mehr soziale Unverbindlichkeit bevorzugt - eine These, die mit den oben dargestellten sozialisationstheoretischen Erkenntnissen von der frühkindlichen Prägung der Frau zu Bindung *und* Verantwortung nicht übereinstimmt. Von daher ist zu vermuten, daß hier einmal mehr - wie etwa im Falle der weiblichen Kriminalität - eine *jungenspezifische* Verhaltensweise für eine *jugendspezifische* gehalten wird.

Schwierigkeiten bereitet auch die Behauptung aus der Shell-Studie „Jugend ‘97“ über die Bereitschaft Jugendlicher, ein Amt zu übernehmen:

„Ämter in den Vereinen und Organisationen üben nur sehr wenige Jugendliche aus (Frage 22). Von 817 Mitgliedern in Sportvereinen bekleiden ganze fünf Prozent ein Amt, von den 172 Mitgliedern in den kirchlichen/konfessionellen Jugendgruppen sind es nur zwei Prozent.“ (JUGENDWERK 1997, S. 357)

Wie eine Auswertung der auf Diskette verfügbaren Grundauszählung zeigt, resultiert diese Behauptung aus einer Verwechslung der Bezugsbebenen. Richtig in ein Verhältnis gesetzt, üben immerhin rd. 12 % der Jugendlichen in Sportvereinen und fast 30 % in den kirchlich/konfessionellen Jugendgruppen ein Amt aus. Bedenken wir zudem, daß nicht gefragt worden ist, wer schon ein Amt ausgeübt hat oder noch ausüben wird, d.h. bedenken wir, daß die Zahl der Amtsträger wegen der in Vereinen recht häufigen Ämterwechsel noch bedeutend höher sein dürfte, so läßt sich kein notwen-

diger Zusammenhang zwischen der Hinwendung Jugendlicher zu den Jugendcliquen und einer Abwendung von Verpflichtungen herstellen.

Ebenso ist nicht recht nachvollziehbar, warum die Shell-Studie „Jugend '97“ zu dem Ergebnis kommt, von Organisationsfreude sei „seit Beginn der neunziger Jahre nichts mehr zu spüren“, insbesondere nicht unter dem Gesichtspunkt der Amtsübernahme (JUGENDWERK 1997, S. 357).

Vielmehr können sowohl der Organisationsgrad in den Sportvereinen wie auch der Anteil an Amtsträger durchaus als ein Beleg dafür gewertet werden, daß auch die heutigen Jugendlichen sowohl bindungs- als auch verpflichtungsbereit sind. Allerdings stellt sich die Frage, warum die Organisationsbereitschaft in den letzten zehn Jahren so deutlich zurückgegangen ist.

Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich zu untersuchen, wovon die Jugendlichen ihr Engagement abhängig machen: Daß es Spaß machen sollte, finden 95 % wichtig bis sehr wichtig. Zwei Drittel halten es für wichtig bis sehr wichtig, daß Freunde dabei mitmachen. Geld spielt demgegenüber nur eine vergleichsweise geringe Rolle: fast 50 % sehen es für weniger wichtig an. Zusätzlich bedeutungsvoll im Kontext unserer Frage sind dann noch drei Antworten: Für fast 90 % ist es wichtig bis sehr wichtig, jederzeit aussteigen zu können, für einen ebenso großen Prozentsatz ist entscheidend, daß sie mitbestimmen können, was sie genau zu tun haben, und weniger als 50 % halten es für wichtig bis sehr wichtig, nur mit anderen Jugendlichen zusammenzuarbeiten (JUGENDWERK 1997, Diskette Grundauszählung).

Das heißt, jederzeit aussteigen zu können, muß nicht als ein erneuter Beleg für die mangelnde Bereitschaft zu Verpflichtung und Organisation und damit für eine „Kontaktsperre“ gegenüber der älteren Generation gewertet werden, sondern ist eher als Rückversicherung für den Fall aufzufassen, daß die anderen Erwartungen nicht erfüllt werden. Und was diese anderen Erwartungen angeht, so fällt auf, daß die Jugendlichen in erster Linie darüber mitbestimmen wollen, was sie genau zu tun haben. Ist dies gewährleis-

tet, dann sind sie auch durchaus bereit, mit Erwachsenen gemeinsam etwas zu tun.

Insofern ist die verstärkte Hinwendung der Jugendlichen zu den Gleichaltrigen nicht einfach funktional als Ausgleich für die früher einsetzende psychische Ablösung von den Eltern oder als Sekundäreffekt aus der Ausweitung der Bildungsinstitutionen zu verstehen, die vor allem wegen des fehlenden Kontaktes zwischen den Generationen die Verpflichtungsbereitschaft und damit ein wichtiges Moment (inter)kultureller Bildung und sozialer Integration gefährdet. Statt dessen sollten - zumal aus sozialpädagogischer Sicht - in dieser Hinwendung eher die wachsenden Zweifel an einem Engagement wahrgenommen werden, das aus der Sicht der Jugendlichen weder den eigenen Bedürfnissen nach Spaß und Erotik noch nach symmetrischer Kommunikation angemessen gerecht zu werden verspricht.

Eine solche Wahrnehmung könnte zugleich damit einhergehen, die Nichtachtung des hohen Engagements Jugendlicher in Sportvereinen - die nicht nur in der neuesten Shell-Studie zu beobachten ist - zu beenden und konstruktiv in den Zusammenhang von sozialer Integration und einer Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen zu stellen. Hierauf werde ich im abschließenden Kapitel genauer eingehen.

7 (Massen-)Medien

Die zweite jugendrelevante Institution nach den Peer-groups, mit der ich mich nun beschäftigen möchte, sind die Medien und insbesondere die Massenmedien. Im Zentrum soll dabei der Doppelaspekt von *Wirklichkeit* und *Wirksamkeit* der Medien stehen, und zwar nicht nur *der* Medien, sondern *in den* Medien und *durch die* Medien.

Folgen wir der Statistik BAACKEs aus dem Jahre 1985, so werden in Deutschland von der erwachsenen Bevölkerung für den Medienkonsum im Tagesdurchschnitt 2 Stunden und 40 Minuten mehr aufgewendet als für andere Freizeitaktivitäten. Hieraus folgert BAACKE (1985, S. 100): „Freizeitpädagogik müßte insofern immer und vorwiegend Medienpädagogik sein.“ Da Quantität nicht notwendig mit Qualität und Relevanz einhergeht, mag diese Folgerung etwas gewagt erscheinen. An der Bedeutung der Medien gerade auch für die Jugend kann jedoch in der heutigen Zeit kein Zweifel sein, wenn man etwa bedenkt, daß die 14- bis 19jährigen im Jahre 1990 das Fernsehen 158 Minuten und das Radio 142 Minuten pro Werktag nutzten und damit deutlich mehr Zeit auf den Medienkonsum verwandten als noch 1985 (118 bzw. 117 Minuten) (VOSS-FERTMANN 1995, S. 76f.).

Ich möchte mich dem Thema der Massenmedien in drei Schritten nähern: Zunächst gehe ich kurz auf die Geschichte der Medien ein. Im zweiten Schritt konzentriere ich mich auf die Massenmedien und schließlich stelle ich das Konzept einer handlungsorientierten Medienpädagogik in der Differenz zur Medienpädagogik als Kulturkritik vor.

Vorausschicken möchte ich jedoch eine Bestimmung von dem, was unter dem Begriff der Medien gefaßt wird.

Unter der Vorgabe, daß „Medium“ erst einmal nur „Vermittlung“ meint, halte ich es für hilfreich, mit dem Kommunikationswissenschaftler Harry PROSS zwischen primären, sekundären und tertiären Medien zu unterscheiden (PROSS 1972).

Primäre Medien werden bei der normalen zwischenmenschlichen Kommunikation benutzt: Die Sprache, die Schallwellen und die Lichtwellen für den Ausdruck der Miene. Zwischen Sender und Empfänger ist dabei *kein Gerät* erforderlich.

Sekundäre Medien transportieren eine Botschaft zum Empfänger, ohne daß ein Gerät zur Entzifferung der Botschaft erforderlich ist. Hierzu gehören alle geschriebenen und/oder gedruckten Übermittlungsformen: Bilder, Schriften, Fotografien etc.

Tertiäre Medien benötigen für Sender und Empfänger unterschiedliche Geräte, die künstlich hergestellt werden müssen: Film, Rundfunk, Fernsehen.

Die *Massenmedien* gehören danach zur zweiten und dritten Kategorie.

Damit ist bei weitem noch nicht alles gesagt, was zur Kategorisierung der Medien zu sagen wäre - insbesondere, wenn wir an die neuen Medien denken -, aber für den ersten Zugang dürften die Unterscheidungen dennoch hilfreich sein.

7.1 Geschichte der Vergesellschaftung durch Medien

Da „Medium“ von der Wortbedeutung zunächst einmal nur „Vermittlung“ heißt, wäre noch zu konkretisieren, um welche Vermittlung es sich von der *Funktion* her handelt. Mir wird es im Folgenden um die Funktion der Vergesellschaftung gehen, um die Frage also, die uns in diesem Buch als Leitfrage begleitet: Welchen Beitrag leisten welche Medien zur sozialen Integration?

In der vormodernen Welt des „ganzen Hauses“ war es vor allem das primäre Medium in der Form der Sprache, das als Medium der Vergesell-

schaftung diene. Die Vergesellschaftung fand sozusagen unmittelbar statt - „unmittelbar“ ist dabei ein Wort, das gerade im Medienzusammenhang noch der genaueren Bestimmung bedarf. Jeder kannte jeden. Seit der modernen Zeit der großen Industrie ist es jedoch, was die Vergesellschaftung angeht, mit der unmittelbaren Sinnlichkeit vorbei. Es ist - wie MARX zu sagen pflegte - ein „sinnlich-übersinnlich Ding“, das die Vergesellschaftung durchherrscht: das Medium der *Ware*. Damit beginnt die Zeit der Vergesellschaftung durch Sachen und der Versachlichung zwischen den Menschen - der *Warenfetischismus*.

Das heißt: Die Wirtschaft des „ganzen Hauses“ war dadurch gekennzeichnet, daß man den Markt grundsätzlich nicht brauchte, weil man seinen Abnehmer kannte. Vom Produkt, das man herstellte, wußte man, es wird für eine bestimmte Person angefertigt. Man kannte die Bedürfnisse des anderen und konnte sie befriedigen, ohne ihn noch in irgendeiner Weise von irgend etwas überzeugen zu müssen. Vergesellschaftung fand nicht eigentlich durch den Warentausch statt, sondern unabhängig davon.

Die Vergesellschaftung durch den Markt verläuft in völlig anderen Bahnen, denn im Prinzip kennt keiner keinen. Das Risiko der Vergesellschaftung und Anerkennung ist das Risiko des Verkaufens und betrifft zunächst einmal - wie MARX betont hat - die Ware Arbeitskraft. Auch diese Ware realisiert sich erst durch den Verkauf und erst auf diese Weise realisiert sich Vergesellschaftung. Solange die Ware nicht verkauft ist, ist sie nur ein gleichsam toter, in jedem Falle nicht anerkannter Gebrauchswert.

Insofern sprach MARX von dem „sinnlich-übersinnlich Ding“ der Ware. Denn dem Gebrauchsgegenstand sieht man es ja nicht an, ob er nun als Ware gedacht ist oder nur zum Eigengebrauch verwendet werden soll.

Ein weiteres Medium, um diese Vergesellschaftung zu regeln, war die *Öffentlichkeit* und ihre Institution der *Presse*, die schon in dieser ersten Entwicklung der Großen Industrie eine gewisse Rolle spielte. Sie bestand in dem Anspruch, die absolute oder auch die konstitutionelle Monarchie darüber aufzuklären, was eine bürgerliche Gesellschaft für einen vernünftig geregelten Warenverkehr benötigt, nämlich zweierlei: das Militär, um äu-

ßere Feinde abzuwehren, und die Polizei, die gebraucht wird, wenn jemand sich nicht an die Regel hält, als freie und gleiche Bürger miteinander zu tauschen. Mehr sollte der Staat nicht absichern.

Spätestens seit dem Übergang der Großen Industrie in die Dienstleistungsgesellschaft und dem Anwachsen der Freizeit kommen dann zusätzlich zur Presse die Massenmedien des *Films*, des *Radios* und des *Fernsehens* auf, und damit tritt neben die Vergesellschaftungsfunktion in der Form der *Meinungsbildung* auch die der *Unterhaltung*.

7.2 Massenmedien

In bezug auf die Massenmedien der Presse, des Films, des Rundfunks und des Fernsehens sind noch folgende historisch konkretisierende Hinweise von Bedeutung:

Das Pressewesen breitete sich in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert aus. Die sog. *Massenpresse* steht jedoch in unmittelbarem Zusammenhang mit der Verstädterung und Industrialisierung, und zwar zunächst in den USA und in England. In den USA gab Benjamin H. DAY im Jahr 1833 seine „New York Sun“ mit dem einprägsamen Werbeslogan „It shines for All“ heraus. Um 1837 erschien das Blatt mit einer für damalige Verhältnisse außerordentlich hohen Auflage von täglich 30.000 Exemplaren. Im Jahre 1920 übertraf die Zahl der Zeitungsexemplare die Zahl der Haushalte in den USA: über 24 Mill. Haushalten standen rd. 28 Mill. Zeitungen gegenüber (BAACKE 1994, S. 321).

Die anderen drei Medien verbreiteten sich in engem zeitlichen Zusammenhang. Im Jahre 1895 fand die erste große öffentliche *Film*vorführung statt. Seinen Höhepunkt erreichte der Film in den Jahren von 1930 bis 1950. In den USA ging in den 30er Jahren jeder Haushalt durchschnittlich dreimal pro Woche ins Kino.

Der *Hörfunk* entwickelte sich in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts. In Deutschland wurde der Programmdienst im Oktober 1932 aufge-

nommen. Nicht zuletzt der Volksempfänger ermöglichte dann dem Dritten Reich seine Massenpropaganda.

Das *Fernsehen* nahm seinen Anfang zu eben dieser Zeit, als der Hörfunk schon perfektioniert war. Verbreitung fand es jedoch erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Im Jahre 1975 hatten ca. 93 % der Haushalte in der Bundesrepublik einen Fernseher. Heute sind es etwa 98 %.

7.3 Kulturkritische oder handlungsorientierte Medienpädagogik

Angesichts der dramatisch gestiegenen Bedeutung der Medien im allgemeinen und der Massenmedien im besonderen sind es vor allem zwei Themen, die die Mediendiskussion beherrschen: Die *Wirklichkeit* durch Medien und die *Wirksamkeit* von Medien.

Neil POSTMAN, einer der bekanntesten amerikanischen Medienkritiker, konstatiert „Das Verschwinden der Kindheit“ (1982), und Hartmut von HENTIG (1984) sieht wegen der modernen Massenmedien nicht nur die Kindheit, sondern die Wirklichkeit allmählich verschwinden. Entscheidender Kritikpunkt ist dabei die Sorge, wir führten in zunehmendem Maße ein Leben aus zweiter Hand. Zudem herrscht die Befürchtung, es gebe heute für Kinder keine Geheimnisse mehr, weil sie über das Fernsehen an der Erwachsenenwelt teilnehmen könnten. Nichts bleibe ihnen mehr verborgen, sei es, daß die Erwachsenen es sogar erlauben, oder sei es, daß sie sich auch ohne Erlaubnis die Fernsehwelt erschließen: allein zu Hause bei den Vormittags-Wiederholungen der Nachtprogramme bzw. beim Videokonsum. Die Konsequenz eines solchen Erlebens aus der Retorte sei der Verlust an Unmittelbarkeit.

Aber was ist denn eigentlich Unmittelbarkeit? Und was ist Wirklichkeit?

Mitte der 70er Jahre kamen z.B. neue Kinderwagen auf den Markt, in deren Verdeck Seitenscheiben eingearbeitet waren, weil damals der frühkindlichen Erziehung das Wort geredet wurde und die Meinung herrschte, Kinder sollten im Interesse ihrer kognitiven Entwicklung mehr wahrnehmen.

Und dann entstand einige Jahre später eine Gegenbewegung, die behauptete, derartige Seitenscheiben würden die Wahrnehmungskräfte der Kleinkinder überfordern. Es spricht jedoch einiges dafür, daß beide Ansichten die Möglichkeiten einer Erkenntnis der Wirklichkeit nicht zureichend erfaßt haben.

Wenn die kindliche Wahrnehmung die ganze Wirklichkeit der Sinnesreize erfassen müßte, dann würde auch die Welt aus dem geschlossenen Verdeck heraus eine Überforderung darstellen. Wir haben jedoch eine Fähigkeit, die uns vor einer derartigen Überforderung bewahrt: Die Fähigkeit der *Selektion*, die eine Reduktion der Komplexität der Wirklichkeit ermöglicht. Die Wirklichkeit der Wahrnehmung ist von daher immer schon gefilterte Wirklichkeit. Dieser Filter reicht immerhin soweit, daß Einschaltquoten im Fernsehen keineswegs (mehr) als Ausweis für Anteilnahme am Programm gewertet werden können. Dies trifft insbesondere für Jugendliche zu, weil lediglich 27 % der 14- bis 29jährigen bei eingeschaltetem Gerät nur fernsieht. Die anderen unterhalten sich, telefonieren mit Freunden, lesen oder spielen mit Tieren (OPASCHOWSKI 1997, S. 13).

Was für die Wirklichkeit als einer immer schon gefilterten Wirklichkeit gilt, gilt grundsätzlich auch für die sogenannte Unmittelbarkeit im Sinne des Echten und Natürlichen, denn dieser Begriff leuchtet selber keineswegs „unmittelbar“ ein. Deshalb ist bei von HENTIG auch nicht klar, welche Wirklichkeit er eigentlich bedroht sieht.¹ Eine Wirklichkeit jedenfalls, die uns unmittelbar und von Natur aus rein zu Händen, Augen und Ohren steht, kann es nicht geben. Wir haben alle unseren selektierenden Blick. Insofern haben die kritisch daherkommenden Forderungen nach der Wirklichkeit und Unmittelbarkeit immer schon eine Dimension des Herrschaftlichen. Wer die Definitionsmacht beansprucht zu bestimmen, was unmittelbar und wirklich ist, schreibt es anderen vor, verfestigt Verstehensbarrieren und umgeht damit den notwendigen Diskurs zwischen den unterschiedlichen

1 Entsprechend wird bei POSTMAN nicht deutlich, welche Kindheit für ihn verloren zu gehen droht, vgl. SCARBATH 1990.

subkulturellen Deutungsperspektiven, der auch durch Mediennutzung ange-regt werden kann.

In bezug auf die *Wirksamkeit* als dem zweiten großen Thema wird neben dem Problem der Verzerrung von Relevanz vor allem das Problem der ne-gativen Vorbildfunktion thematisiert.

Die Verzerrung der Relevanz betrifft die Frage danach, was eigentlich wichtig ist in dieser Welt und was durch die Medienträger auf uns kommt. Die „Tagesschau“ dauert nur fünfzehn Minuten - und was wird gezeigt und damit für relevant erklärt? Ist es das wirklich Relevante? Mit dieser Frage ist nicht die Unterstellung verbunden, daß die Unwahrheit gesagt wird, aber ob die Wahrheit gesagt wird, muß wohl immer wieder neu diskutiert wer-den.

Das Problem der negativen Vorbildfunktion geht einher mit der These des Lernens durch Nachahmung, wonach z.B. gewalttätige Filme auch zu Gewalttaten motivieren. Diese Transferaussage hat immer wieder so viel Überzeugungskraft, daß sie - zumal, wenn die Medien gehäuft über Ge-walttaten berichten - gerne mit der Forderung verbunden wird, Gewaltsze-nen im Fernsehen zu verbieten. Aber: Die These vom Lernen durch Nach-ahmung ist in einem Zirkel befangen, da wir nicht wissen, ob diejenigen, die gewalttätig sind, gerne gewalttätige Filme sehen, oder ob sie gewalttätig werden dadurch, daß sie gewalttätige Filme sehen. Es kann einen Zusam-menhang geben, er muß allerdings nicht bestehen, und wenn er denn doch besteht, ist es immer ein Zusammenhang vom Ergebnis her, der keine Prognosen erlaubt (vgl. CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 44f.).

Wir können nicht antizipierend sagen, jemand, der gewalttätige Filme sieht, wird auch gewalttätig sein, wenn wir den freien Willen des Menschen und seine darauf gründende Fähigkeit ernst nehmen: seine Fähigkeit, nein zu sagen und von daher den scheinbaren Nachahmungszwang zu durch-brechen. Das heißt, die Notwendigkeit, aus einer Vielzahl von oftmals wi-dersprüchlichen Angeboten auszuwählen, und die Fähigkeit von Kindern und von Menschen generell, dabei auch nein zu sagen, ist über Nachah-

mung nicht erklärbar und erfordert komplexere Lerntheorien (SCARBATH 1990).

Abschließend will ich noch auf ein drittes Problem eingehen: die Differenz von Produkt und Produktion.

Die Bedeutung dieser Differenz wird ersichtlich, wenn wir daran denken, daß unsere ästhetischen Urteile im wesentlichen produktorientiert gebildet werden. Wenn wir uns darüber unterhalten, welches Musikstück wir gut finden, dann gehen wir von dem Produkt aus, das wir z.B. von einer CD gehört haben. Wir übernehmen damit Niveaus und Standards und fragen nicht danach, welche Produktion dem eigentlich zugrunde gelegen hat, damit dieses Niveau erreicht werden konnte. Dieses Ausblenden des Produktionsprozesses ist jedoch in hohem Maße problematisch, weil wir auf diese Weise z.B. uns selber mit unseren eigenen musikalischen Möglichkeiten aus dem Produktionsprozeß systematisch ausgrenzen. Denn wir müssen davon ausgehen, daß wir schon von der Technik her solche Niveaus und Standards in der Regel nicht erreichen.

Aber es gibt nicht nur das Problem der Technik. Es gibt auch das Problem der Psyche. Vielen Jugendlichen behagt es jedenfalls nicht, wenn sie hören, daß ein Popsong, der ihnen gefällt, unter Drogeneinfluß gemacht worden ist, zumal sie wissen, daß einige Popgruppen nach einer dramatischen Abkehr von der Droge keine überzeugende Musik mehr gemacht haben.

Deswegen erscheint es mir wichtig, die Standards für unsere ästhetischen Urteilen zu überprüfen und dabei die Produktorientierung zu hinterfragen, so daß sich neue Möglichkeiten für eigene Produktionen eröffnen können.

Um solche neuen Möglichkeiten geht es der *handlungsorientierten Medienpädagogik* als kritischer Kommunikationspädagogik, wenn sie vorschlägt, nicht nur die Risiken der Medien zu thematisieren, sondern auch ihre Chancen zu nutzen. Dabei strebt sie folgende Ziele an:

- „Sie will ihnen (den Menschen, H.R.) helfen, die jeweiligen Massenmedien besser *kennenzulernen*: Wie sind diese beschaffen, wie funktionieren sie, wo sind Fußangeln, wo lassen sie sich zum eigenen Gewinn einsetzen?
- Weiterhin will Medienpädagogik Unterstützung dabei bieten, Medienerlebnisse zu *verarbeiten* oder auch alltägliche Erfahrungen mit Hilfe von Medienerlebnissen zu reflektieren, sei es im Dialograhmen von Gespräch oder Spiel oder Aktion.
- Schließlich will Medienpädagogik auch *pädagogisch-therapeutisch* begleiten, damit Menschen in kommunikativen Problemlagen (wie z.B. dem Milieu von Vielseher-Familien) Erleichterung und Hilfe erfahren können.“ (CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 120)

Der Weg, um diese Ziele zu erreichen, läuft bei der handlungsorientierten Medienpädagogik immer darauf hinaus, mit den Medien zu *produzieren*. Durch eine solche Produktion kann es gelingen, den Fremdheitscharakter, der über Produkte auf uns kommt, in den Blick zu nehmen und konstruktiv zu bearbeiten (VOSS-FERTMANN 1995).

Allerdings: Die handlungsorientierte Medienpädagogik weiß sehr wohl um ihre Grenzen und um ihre Einbindung in die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen durch die Einführung der neuen Medien (z.B. Computer oder Internet). Um diese Prozesse mitgestalten zu können, muß sie ihr Handlungsrepertoire um medienpolitische und medienethische Konzepte erweitern. Entscheidend wird es dabei um die Beantwortung der übergreifenden Frage gehen, „welche *Bedürfnisse und Themen* Menschen mit Hilfe von neuen und alten, von modischen und neumodischen Medien befriedigen und austragen“ (CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 123).

Wenn die Medienpädagogik dabei ihren Blick ausweitet auf die „sozialen Problemgruppen, die unter belasteten Lebensbedingungen ein belastetes Leben führen und um Hilfe nachsuchen“ (dto.), dann wird sie in kooperativen Kontakten mit einer Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen darum ringen, „Lebensbedingungen im Sinne einer ‘fördernden Umwelt’ (Winnicott) zu gestalten, in denen junge Menschen wieder mehr als bisher ihre existentiellen Grundbedürfnisse zur Geltung bringen können“ (SCARBATH 1990, S. 142).

8 Jugendarbeit

Die Institution der Jugendarbeit umfaßt von der Zahl der Einrichtungen und Mitarbeiter her schwerpunktmäßig nicht-kommerzielle Angebote in Jugendheimen bzw. Jugendzentren, Jugendfreizeitheimen und Häusern der offenen Tür sowie in Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten, die von staatlichen und freien Trägern für Kinder und Jugendliche ab dem Schulalter zum Zwecke der Bildung und Erholung durchgeführt werden. Obwohl die Jugendarbeit als Zentrum einer nicht-defizitär ausgerichteten Sozialpädagogik angesehen werden kann, liegen bis heute weder überzeugende Theorieangebote vor, die die vielfältig ausdifferenzierten Konzeptionen, Praxisfelder und Arbeitsformen zu bündeln vermögen, noch hat sich eine Kern-Institution herauskristallisiert, die als gleichberechtigte und gleichgewichtige Einrichtung neben Familie und Schule wahrgenommen wird. Im Folgenden wird es darum gehen, anhand einer *Darstellung* der vorhandenen Institutionen, Interaktionsprinzipien und Arbeitsfelder Probleme aufscheinen zu lassen, die einer solchen Entwicklung bisher entgegengestanden haben. Im Schlußkapitel werde ich dann in Verbindung mit dem Vereinsprinzip ein Theorieangebot vorstellen, das diesen Problemen perspektivisch Rechnung zu tragen versucht.

8.1 Begriff und Institutionen

(1) Rechtliche Definition und Datenlage

Die Jugendarbeit als Zusammenfassung der Praxisfelder der Jugendbildung in der Sozialpädagogik ist *vom Begriff her* - wie BAACKE (1985, S. 106) es formuliert hat - ein „junger Sproß der Pädagogik“. Zwar kann sie durch-

aus auf eine längere Tradition zurückblicken, die schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts ihren Ursprung hatte: die *kirchliche Jugendpflege*, der dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts - begleitet von der *staatlich geförderten Jugendpflege* - die *bürgerliche* und die *proletarische Jugendbewegung* folgten (vgl. GIESECKE 1971). Eine offizielle begriffliche Präzisierung in Form einer rechtlichen Bestimmung erfuhr die Jugendarbeit jedoch erst mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das am 1. Januar 1991 in Kraft getreten ist. Das heißt, im Vorgänger des KJHG, dem Jugendwohlfahrtsgesetz, war von der Jugendarbeit begrifflich noch nicht die Rede. Der § 11 des KJHG trägt nun sogar die Überschrift „Jugendarbeit“, und der Absatz 1 lautet:

„(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“

Jugendhilfeträger sind somit verpflichtet, unter der Gesamtverantwortung des Jugendamtes und auf der Basis eines Jugendhilfeplanes die Entwicklung junger Menschen - d.h. derjenigen, die noch nicht 27 Jahre alt sind - zu fördern und hierfür die erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zu sichern. Ziel der Förderung ist es, zu einer selbstbestimmten gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement zu befähigen. Im Absatz 2 wird dieser Auftrag in Hinsicht auf die Träger und Zielgruppen konkretisiert:

„(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfaßt für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.“

Jugendhilfeträger sind danach also sowohl die Träger der öffentlichen als auch der freien Jugendhilfe.¹ Die Zielgruppen werden nur sehr allgemein

1 Im „FRANKFURTER KOMMENTAR“ (1993) - dem empfehlenswerten Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG - heißt es dazu, man könne meinen, wenn hier Jugendarbeit und Jugendhilfe gegeneinandergesetzt werde, dann wäre ein Aufgabenkatalog für die öffentliche Jugendhilfe vielleicht anders zu denken als für die Ju-

unterschieden in Mitglieder und Nicht-Mitglieder der Trägerorganisationen. Unbestimmt bleibt, welche Rolle die Mitgliedschaft bei den gemeinwesenorientierten Angeboten spielt.

Im dritten Absatz wird dann der Auftrag in Hinsicht auf die Angebote präzisiert:

„(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. innerdeutsche und internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung.“

Und im letzten Absatz wird noch die Altersstruktur der Zielgruppe der jungen Menschen flexibilisiert:

„(4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen über 27 Jahre in angemessenem Umfang einbeziehen.“

Mit dieser Flexibilisierung der Altersstruktur ist die Jugendarbeit sicherlich bei der Mittelbeantragung entlastet worden, weil nunmehr die Möglichkeit besteht, die Förderung langfristig anzulegen, Freundschaften zu berücksichtigen und ehrenamtliche Mitarbeit nicht aus formalen Gründen abbrechen zu müssen.

Was sich hinter dieser rechtlichen Bestimmung im einzelnen verbirgt, werde ich im Folgenden unter den Themenbereichen „Organisationen und Einrichtungen“, „Interaktionsprinzipien“, „Handlungsansätze“, „Tätigkeitsfelder“ und „Mitarbeiter“ ansprechen.

Zuvor aber möchte ich noch eine grundsätzliche Anmerkung zur *Datenlage* über die Jugendarbeit machen. Es gibt insbesondere seit dem Erscheinen des ACHTEN und NEUNTEN JUGENDBERICHTs der Bundesregie-

gendarbeit. Der Kommentar geht jedoch davon aus, daß in diesem Falle wohl eher von einem sprachlichen Lapsus im Gesetzestext als von einer Aufgabendifferenz auszugehen sei (S. 159).

rung in den Jahren 1989 und 1994 eine beständige Klage über die völlig unzureichenden statistischen Daten zur Jugendarbeit (vgl. RICHTER/COELEN 1997). Wegen der großen Erhebungs- und Auswertungsprobleme, die von der Kontrollverweigerung über den Vertrauens- und Datenschutz bis zu den Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit der Daten wegen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten sowie der Einführung des KJHG reichen, sind wir seit Jahrzehnten auf Schätzungen und nicht wissenschaftlich geprüfte und fortgeschriebene Zahlen angewiesen.

Nur soviel sei daher vorausgeschickt: Obwohl es sich bei der Jugendarbeit um den Kernbereich der pädagogischen Professionalisierung in der außerschulischen Jugendbildung handelt, handelt es sich keineswegs um den Kernbereich der Aktivitäten von Jugendlichen.

In der Weimarer Republik dürften höchstens 30 % der Jugendlichen - bei deutlich geringerem Anteil der Mädchen - in den Verbänden und jugendbewegten Bündeln organisiert gewesen sein (vgl. RICHTER 1994 a, S. 328). Und auch heute ist dieser Prozentsatz nicht höher zu veranschlagen. Dabei ist zu bedenken, daß *Mitgliedschaft* - worum es hier zunächst mal geht - noch nichts über das *Engagement* aussagt und ebensowenig über *wechselnde* und *Doppel-Mitgliedschaften*. Immerhin kommt BAACKE (1985, S. 117) zu der Vermutung, „daß über die Hälfte aller Jugendlichen - entschieden mehr Jungen übrigens als Mädchen - von ihr (der Jugendverbandsarbeit, H.R.) erreicht werden“. Über die Hälfte - das wäre nicht wenig, aber für einen dritten Bildungssektor neben Familie und Schule auch nicht viel und um so weniger, wenn man beachtet, daß hier nur vom Erreichen die Rede ist, nicht aber von kontinuierlicher Teilnahme.

Zudem ist noch zu berücksichtigen, daß die Form der Mitgliedschaft immer weniger reglementiert wird und auch von daher die Mitgliedschaft als Indikator zunehmend an Aussagekraft verliert. Nicht nur in den Vereinen und Verbänden, sondern auch in den Parteien sind wir an dem Punkt angekommen, an dem die Mitgliedschaft höchstens noch durch eine Unterschrift dokumentiert wird - und selbst das nicht einmal mehr. Um so weni-

ger wird die Zahlung eines Mitgliedsbeitrages eingefordert, weil die Sorge besteht, daß es spätestens dann zu Austritten kommt (STREECK 1987).

(2) Organisationen und Einrichtungen

Bei den Organisationen und Einrichtungen der Jugendarbeit unterscheiden wir drei Bereiche: die Jugendverbände - verstanden als überregionale Zusammenschlüsse von Vereinen¹ -, die Jugendfreizeitstätten und die Jugendbildungsstätten, auf die ich im einzelnen eingehen möchte.

Die *Jugendverbände* (vgl. HANDBUCH DER JUGENDVERBÄNDE 1991) haben sich im Jahre 1949 auf Bundesebene im Deutschen Bundesjugendring, auf Länderebene im Landesjugendring zusammengeschlossen. Heute gibt es in der Bundesrepublik Deutschland etwa 80 Jugendverbände, die konfessionell, politisch, sportlich, gewerkschaftlich, fachlich oder in einem weiteren Sinne freizeitbezogen orientiert sind. Dabei hat die Deutsche Sportjugend etwa genausoviele Mitglieder wie alle anderen zusammen, nämlich 4 Millionen im Alter von 10 bis 21 Jahren.

Die Sportverbände (vgl. HEINEMANN/SCHUBERT 1994) sind jedoch nicht immer Mitglied im Deutschen Bundesjugendring gewesen, weil es schon seit der Weimarer Republik immer wieder einen Konflikt darüber gegeben hat, ob Sport eigentlich Bildung sei oder im wesentlichen eine Vermittlung von körperlichen Fertigkeiten. Im Hintergrund schwelte jedoch der Konflikt um die Frage des Verhältnisses von Jugendarbeit und Politik: Einerseits ist die Sportjugend etwa in den bewegten 70er Jahren nicht immer so politisch gewesen wie andere Organisationen, andererseits ist sie dann auch wieder zu politisch gewesen - und insgesamt gesehen ist sie im Verhältnis zu den anderen Verbänden zu groß, so daß auch die Gefahr der Majorisierung der Mehrheit der kleineren Verbände besteht.

1 Die „neokorporatistischen“ Tendenzen einer engen Verflechtung zwischen staatlichen Instanzen und den Jugendverbänden, die einer dezentralen und transparenten Struktur der Verbänden entgegenstehen (vgl. OLK 1991) und sie deshalb von basisdemokratisch orientierten Vereinen abkoppeln müssen, können hier nicht vertieft behandeln werden, weisen aber auf das Problem der Überregionalität für die Jugendarbeit und damit auf das Spannungsverhältnis zwischen Verbänden und Verei-

Grundsätzlich richten sich die Angebote der Verbände an die eigenen Mitglieder. Allerdings gehört es heute zum normalen Verbandsalltag, auch Nicht-Mitglieder einzubeziehen (vgl. BAACKE 1985, S. 118f.). Der Schwerpunkt der *offenen* Jugendarbeit liegt jedoch in den *Jugendfreizeitstätten* (vgl. BAACKE 1985, S. 120ff.) bzw. den „Häusern der Offenen Tür“ oder - wie in Hamburg - den „Häusern der Jugend“. Ausgangspunkt der offenen Jugendarbeit ist das kirchliche Angebot an „Jugendliche auf der Straße“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewesen, das „offen“ war für alle Jugendlichen, egal welcher Konfession. Nach 1945, als die Alliierten unter der Zielsetzung der „reeducation“ die Gesamtschule einführen und die freien Träger abschaffen wollten, um auf diese Weise ein demokratisches Deutschland zu begründen - womit sie in beiden Fällen gescheitert sind -, stand die offene Jugendarbeit als *weltanschaulich und politisch neutrales Angebot* für Jugendliche in den Jugendfreizeitstätten im Zentrum der Jugendarbeit. Dieses Angebot ist dann von den *Kommunen* übernommen worden, womit die weltanschauliche und politische Neutralität zum staatlichen Programm erhoben wurde.

Nach einer Untersuchung aus den 70er Jahren (GRAUER 1973) gab es in der Bundesrepublik zu dem damaligen Zeitpunkt 1.148 Jugendfreizeitheime, und zwar überproportional in den größeren Wohnorten. Insgesamt besuchten damals rd. 3 Prozent der Jugendlichen - überwiegend im Alter zwischen 15 und 19 Jahren - einmal pro Woche ein Freizeitheim, und zwar wiederum mehr Jungen als Mädchen. Ihre Schichtzugehörigkeit ist jeweils abhängig von der regionalen Ansiedlung der Häuser.

In den 80er Jahren sind die Jugendfreizeitheime häufig zu Treffpunkten *ausländischer* Jugendlicher geworden, was dann auch teilweise dazu geführt hat, daß die deutschen Jugendlichen sich zurückzogen. Solche Verdrängungseffekte haben in den 70er Jahren auch *Rockergruppen* ausgelöst, wenn sie ein Jugendfreizeitheim für sich „besetzten“ (KRAUSSLACH u.a. 1976).

nen hin.

Wenn man damit in der Praxis konfrontiert ist, kann es notwendig erscheinen, eine Freizeitstätte für kurze Zeit zu schließen. Auch steht man in Konfliktfällen manchmal vor der Frage, ob man die Polizei holen sollte. All dieses passiert und relativiert den Anspruch der Freizeitstätten, alters-, schicht-, nationalitäten- und geschlechterübergreifende Angebote machen zu wollen.

Relativiert wird aber zunehmend auch der Anspruch, eine Alternative zu kommerziellen Freizeitangeboten darzustellen, weil es immer schwerer wird, den gewachsenen Ansprüchen der Jugendlichen hinsichtlich der Ausstattung der Räume und der Qualifizierung des Personals Rechnung zu tragen. Billig zu sein ist heute jedenfalls nicht mehr unbedingt Alternative genug. Die heutige Jugend verfügt durchaus über soviel Geld, um in Jugendcafés zu gehen, scheint aber andererseits nicht bereit zu sein, für die Angebote im Jugendfreizeitheim etwas zu bezahlen. Auch vor diesem Hintergrund ist daher - zumal im Zusammenhang mit der neuen Dienstleistungsorientierung - ein programmatisches Nachdenken über den Stellenwert der offenen Jugendarbeit erforderlich.

Unabhängig von diesen Problemen ist es im Zusammenhang mit der Studentenbewegung ebenfalls zu einer wachsenden Kritik an den *Kontrollfunktionen der kommunalen Träger* gekommen. Sie löste die *Jugendzentrumsbewegung* aus, die auf eine *autonome* Organisation der Jugendlichen abzielte - wenn auch aus rechtlichen Gründen unter der formalen Leitung eines *Trägervereins* durch rechtlich zur Verantwortung zu ziehende Erwachsene. Diese Bewegung hat dazu geführt, daß es heute in den Jugendfreizeitheimen mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung für die Jugendlichen gibt, als das noch in den ersten 20 Jahren der Bundesrepublik der Fall gewesen ist.

Allerdings spielt die *autonome* Jugendzentrumsbewegung selbst gegenwärtig kaum noch eine Rolle, denn auf der einen Seite sind nur wenige Jugendzentren längerfristig imstande, sich finanziell eigenständig über Wasser zu halten, z.B. durch die Einnahmen aus einer Fahrradreparaturwerkstatt. Wenn nicht, entsteht erneut die Abhängigkeit von staatlichen Mitteln

und damit auch wieder die Frage der Kontrolle. Auf der anderen Seite ist aber auch die Bereitschaft der Jugendlichen zur Selbstverwaltung nicht mehr so groß wie in den 70er Jahren, wenn sie nicht auch finanziell entsprechend entgolten wird. Dies wirft zusätzlich die Frage nach dem Verhältnis von Haupt- und Ehrenamtlichen auf, die ich noch abschließend in diesem Kapitel behandeln werde.

Wie die Freizeitheime, so sind auch die *Jugendbildungsstätten* erst nach dem Zweiten Weltkrieg von den Alliierten oder mit ihrer Unterstützung eingerichtet worden (vgl. GIESEKE 1971, S. 107f.). Sie sollten dem Ziel dienen, die ehrenamtlich tätigen Jugendgruppenleiter in den Jugendverbänden zu qualifizieren. So entstanden u.a. die Jugendhöfe in Vlotho (südlich von Minden), Steinkimmen bei Bremen oder das Haus Rupenhorn in Berlin.

Allerdings kam es schon 1949 zum Konflikt mit den Jugendverbänden. Sie kritisierten die „weltanschauliche Neutralität“ der pädagogischen Arbeit als technische Ausbildung und befürchteten eine „staatlich gelenkte und einseitig subventionierte Schulungsarbeit“. Daß die weltanschaulichen Neutralität damals ein strittiges Thema war, mag heute verwundern, denn die Verbände haben gegenwärtig die Tendenz, ihren programmatischen Zweck - Christentum oder Sozialismus z.B. - nicht mehr zu akzentuieren. Vielmehr wird der Eindruck erweckt, als handle man „weltanschaulich neutral“ aus einer Bürgerpflicht heraus, weil der Staat seiner Verpflichtung nicht ausreichend gerecht werde - aber dann doch zumindest dafür zahlen sollte. Es wäre zu diskutieren, ob die inhaltliche Defensive wirklich die Perspektive der Verbände sein sollte, weil nicht erkennbar ist, wie auf diese Weise das ehrenamtliche Engagement gesichert werden kann, das bisher die entscheidende Differenz gegenüber staatlichem Handeln bedeutet hat.

Damals war jedenfalls das Ergebnis der Kritik, daß nicht mehr die Jugendgruppenleiterschulung im Zentrum der Jugendhilfe stehen sollte - sie wurde bald von den großen Verbänden selbst übernommen -, sondern ein eigenständiges Bildungsangebot für Schüler und Lehrlinge in der Form von

Tagungen und Lehrgängen. Dies hatte zur Folge, daß in den Jugendbildungsstätten vor allem das „*Arsenal pädagogischer Methoden ständig erweitert*“ worden ist (BAACKE 1985, S. 124) - wie z.B. Gruppenspiele, Selbsterfahrungsgruppen, moderne Präsentationsformen usw. -, um so „die fundamentale Bedeutung eines auf Gleichberechtigung beruhenden partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Jugendlichen“ (GIESECKE 1971, S. 113) erfahrbar zu machen.

Mit dieser Neuorientierung ist jedoch das Problem der Zielgruppen entstanden. Es sind grundsätzlich Schüler und Lehrlinge. Wenn sich ihre Anwesenheit aber auf die Ferien bzw. den Urlaub beschränken müßte, dann bliebe ihnen die Teilnahme persönlich überlassen, und die Freizeitstätten wären nicht ausgelastet. Also bedarf es einer Unterstützung durch die Schulen und die Betriebe, um auch während der Schul- und Betriebszeit Veranstaltungen durchführen zu können. Zumindest mit den Schulen gelingt eine solche Zusammenarbeit, weil es immer wieder Schulklassen gibt, die auch während der Schulzeit eine ganze Woche lang einen aktuellen Themenkomplex erarbeiten und nicht einfach Ferien machen wollen. Weniger zu erhoffen ist jedoch vom Bildungsurlaubsgesetz, da der Bildungsurlaub in Zeiten wirtschaftlicher Krisen zunehmend seltener in Anspruch genommen wird.

8.2 Interaktionsprinzipien

Nicht nur die Arbeit in den Jugendfreizeitstätten, sondern die Jugendarbeit insgesamt zeichnet sich - zumindest vom Anspruch her - insbesondere durch ihre *Interaktionsprinzipien* gegenüber den anderen beiden Sozialisationsinstanzen der Familie und der Schule aus. Sie lassen sich in acht Prinzipien ausdifferenzieren (vgl. BAACKE 1985, S. 125ff.):

Das Prinzip der *Freiwilligkeit der Teilnahme* wird von seiten der Jugendarbeit immer insbesondere im Unterschied zur Schulpflicht hervorgehoben. Dieses Prinzip sollte jedoch nicht überbetont werden, denn die

Schulpflicht wird von Kindern nicht unbedingt als Zwang wahrgenommen, weil ja alle zur Schule gehen (müssen). Andererseits können wir auch in der Freizeit nicht mehr eindeutig sagen, ob wir alles freiwillig tun oder uns nicht doch gezwungen oder zumindest verpflichtet fühlen. Und wenn dann noch die freie Zeit als leere Zeit empfunden wird, in der unbedingt etwas getan werden müsse, kann von Freiwilligkeit nicht mehr unproblematisiert die Rede sein.

Für den *Verzicht auf Leistungskontrollen* gilt grundsätzlich Ähnliches wie für die Freiwilligkeit. Einerseits kann in der Jugendarbeit auf Leistungskontrollen verzichtet werden und in der Schule nicht. Andererseits erhält der Leistungsgedanke im Freizeitbereich eine wachsende Bedeutung und sollte daher auch nicht zwanghaft ignoriert werden.

Dies gilt um so mehr, wenn es gelingt, das Prinzip der *Macht- und Herrschaftsarmut* mit dem Freiwilligkeits- und Kontrollaspekt dialogisch und im Sinne des pädagogischen Diskurses zu verbinden.

Von daher ist auch der Aspekt der *Altershomogenität* von Bedeutung, weil er noch einmal an das traditionelle Prinzip der Jugendbewegung erinnert: „Jugend führt Jugend“, und insofern den älteren pädagogischen Mitarbeitern keinen altersbedingten Vorrang einräumt.

Das Prinzip der *Flexibilität* läßt sich am besten in Verbindung mit dem Prinzip der *Bedürfnisorientierung* verdeutlichen. Flexibilität heißt ja, daß man sich innerhalb eines gegebenen Rahmens durchaus auch neu orientieren kann, z.B. aus Gründen der Bedürfnisorientierung. Vorrang vor inhaltlichen Fragen haben danach die Bedürfnisse der Teilnehmer, Vorrang hat auch das Emotionale vor dem Kognitiven.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an einen Grundsatz der themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth COHN (1991), der dem Emotionalen den Vorrang vor dem Kognitiven einräumt und die Teilnehmer hierzu mit den Worten ermutigt: „Beachten Sie Ihre Störungen und unterbrechen Sie das Gespräch - indem Sie z.B. zwei Arme hochheben, wie sonst zur Geschäftsordnung -, wenn Sie nicht wirklich teilnehmen können.“

Das Prinzip des *erfahrungsbezogenen Lernens mit Offenheit zur Aktion* erweitert die Bedürfnisorientierung um die Berücksichtigung des Lebensweltbezugs der Teilnehmenden und verbindet diese Elemente mit der Möglichkeit praktischer Konsequenzen, so daß eine Diskussion über das Problem der Müllberge z.B. die Konsequenz haben kann, eine Biotonne in einem Kindertagesheim aufzustellen.

Bei aller Bereitschaft zur Beratung und Hilfe für einzelne junge Menschen ist schließlich auch die *Gruppenorientierung* ein wesentliches Prinzip der Jugendarbeit, weil sie auf Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung angelegt ist. Daß dabei auch schon aus theoretischen Überlegungen heraus die im § 11 Abs. 2 KJHG angesprochene *Gemeinwesenorientierung* mit einzubeziehen wäre, wird ebenfalls im Zusammenhang mit der Rolle des Vereins zu diskutieren sein.

8.3 Handlungsansätze - Tätigkeitsfelder - Mitarbeiter

(1) Handlungsansätze

Neben einer Gliederung der Jugendarbeit nach den Organisationen und Einrichtungen sowie den Interaktionsprinzipien kann zudem nach den Handlungsansätzen und Tätigkeitsfeldern unterschieden werden (vgl. ACHTER JUGENDBERICHT 1990, S. 112ff.). Dabei haben die Handlungsansätze einen die jeweiligen Tätigkeitsfelder übergreifenden programmatischen Anspruch, während die Tätigkeitsfelder selber zum einen eher zielgruppenbezogen, zum anderen eher raumbezogen ausdifferenziert werden.

Bei den *Handlungsansätzen* ist zunächst die *Politische Jugendbildung* zu nennen, weil praktisch alle Einrichtungen und Träger diesen Bereich der Jugendarbeit für sich reklamieren. Viele betrachten die politische Jugendbildung darüber hinaus als „Leitprinzip der gesamten Jugendarbeit“ und verstehen die anderen Maßnahmen „als Mittel zur Verwirklichung dieses Prinzips“ (FRANKFURTER KOMMENTAR 1993, S. 159 Rz 6).

Demgegenüber hat die *Jugendkulturarbeit* erst im letzten Jahrzehnt an Bedeutung gewonnen hat, und zwar in Verbindung mit einer Neuakzentuierung des Ästhetischen gegenüber dem „bloß“ Politischen. Musik, Spiel, Tanz, Medien- und Theaterarbeit, die auch schon bisher Teil der Jugendarbeit gewesen sind, aber im Zuge der Politisierung in den 70er Jahren in den Hintergrund getreten waren, haben eine neue Wertschätzung erfahren. Insofern die Jugendkulturarbeit sich immer auch politisch versteht, kommt hierin sicherlich auch eine Akzeptanz zur Lebensbewältigung in den - je zu verändernden, aber nicht erst zu überwindenden - Strukturen der heutigen Zivilgesellschaft zum Ausdruck.

(2) *Tätigkeitsfelder*

Die *Tätigkeitsfelder* der zielgruppenbezogenen Jugendarbeit konzentrieren sich zur Zeit zum einen auf die Mädchen- und Frauenarbeit, zum anderen auf die Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen.

Die Notwendigkeit einer *Mädchen- und Frauenarbeit* ergibt sich schon aus dem geringeren Rekrutierungs- und Aktivierungsgrad von Mädchen und Frauen in der Jugendarbeit. Dieses trotz aller Bemühungen nicht zu verändernde Ergebnis hat schließlich zu der Frage geführt, ob der Weg der Koedukation wirklich so emanzipatorisch ist, wenn das Ziel der (inter-)kulturelle und gleichberechtigte Umgang zwischen den Geschlechtern ist. Deshalb wurden in den Häusern der Jugend Mädchengruppen und Mädchenöffnungszeiten eingerichtet, um so einen Freiraum zur eigenständigen und unbeeinflussten Entfaltung der individuellen Fähigkeiten zu sichern.

Und in gleicher Weise hat sich die Frage in bezug auf die *ausländischen Kinder und Jugendlichen* gestellt. Auch hier konnte angesichts des Faktums der Benachteiligung der ausländischen Bevölkerung die These nicht fraglos aufrechterhalten werden, daß allein durch die Mischung der Ethnien eine gleichberechtigte Integration gelingen könne. Auch hier mußten Formen der subkulturellen Segregation (RICHTER 1982) akzeptiert und unterstützt werden, um so die Voraussetzungen für ein faires Miteinander zu schaffen.

Nicht anders sind auch die raumbezogenen Tätigkeitsfelder entstanden bzw. in das Bewußtsein getreten, insbesondere die *Jugendarbeit im ländlichen Raum* (BÖHNISCH/WINTER 1990), die bis zum Ende der 80er Jahre immer im Schatten der Sozialpädagogik in den Städten gestanden hat. Insbesondere die Landjugendverbände müssen dazu beitragen, die Frage zu beantworten, die sich Städtern immer wieder stellt, wenn sie im Urlaub durch ein Dorf fahren: „Das ist ja ganz schön zum Durchfahren und vielleicht zum Kaffeetrinken, aber kann man denn hier wirklich sein Leben leben?“ Um diese Frage positiv beantworten zu können, bedarf es wohl der Rückerinnerung und Wiederbelebung einer Kultur des Landlebens und der Landwirtschaft, die sich nicht den Prinzipien der Wachstumsökonomie verpflichtet weiß und statt einer Beherrschung der Natur ihre Bewahrung anstrebt (DALY/COBB 1990, S. 388). Hierauf aufbauend, wäre dann auch die Einheit von Raum und Identität, wäre der Heimatgedanke in bezug auf das Dorfleben im Sinne einer reflexiv gewordenen Moderne konstruktiv auszugestalten.

So gewendet, wird auch der Zusammenhang zwischen der Jugendarbeit im ländlichen Raum und der *mobilen Jugendarbeit* bzw. der *Straßensozialarbeit* (*Streetwork*) deutlich, denn die mobile Jugendarbeit orientiert sich bei ihrer Arbeit mit marginalisierten und kriminalisierten Jugendlichen - z.B. Gangs, Drogenabhängigen, Fußballfans oder Rechtsextremen - ebenfalls am Raum und sucht die Jugendlichen dort auf, wo sie ihre „Heimat“ haben - an Straßenecken, im Bahnhof oder in Stadtparks -, um sie über die Alternative von stadtteilbezogenen Clubaktivitäten in die Zivilgesellschaft zu integrieren (SPECHT 1979).

Einmal mehr treffen wir damit auf den Vereinsgedanken, dessen Prinzipien wir im Schlußkapitel ausführlicher behandeln werden.

(3) Mitarbeiter

In bezug auf den Personalbestand in der Jugendarbeit unterscheidet sich unser Wissen nicht von dem unzureichenden Datenbefund, der eingangs angesprochen worden ist, so daß wir auch in diesem Bereich vielfach auf Schätzungen angewiesen sind.

Die Jugendhilfestatistiken des Statistischen Bundesamtes weisen aus, daß sich im Zeitraum von 1974 bis 1994 die Zahl der haupt- und nebenberuflich in der Jugendarbeit Tätigen in der Bundesrepublik(-West) fast verdoppelt hat. Ende 1994 waren 24.564 Mitarbeiter in 10.277 Einrichtungen beschäftigt.¹ Bezogen auf die primäre Besuchergruppe der 10- bis 24jährigen hat sich damit im Zeitraum von 1990 bis 1994 das Verhältnis der Mitarbeiter zu den Kindern und Jugendlichen von 1:720 auf 1:402 verbessert. 73 % von diesen Mitarbeitern sind in Jugendheimen bzw. Jugendzentren, Freizeitheimen und Häusern der offenen Tür eingesetzt worden, die zugleich mit 83 % das größte Einrichtungskontingent dargestellt haben. Das für die neuen Bundesländer zu Beginn der 90er Jahre konstatierte erhebliche Personaldefizit im Bereich der Jugendarbeit (NEUNTER JUGENDBERICHT 1994, S. 404) konnte bis zum Jahre 1994 deutlich verringert werden, da sich die Zahl der Mitarbeiter auf 5.717 (1991: 1.974) erhöht und damit fast verdreifacht hat, so daß nunmehr das West-Niveau erreicht ist. Gleichzeitig ist auch die Zahl der Einrichtungen mit 1.695 (1991: 347) um etwa das Fünffache angestiegen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1977, 1993, 1996 b).

Von allen haupt- und nebenberuflich Tätigen waren im Jahre 1986 ca. 4.000 bei Jugendverbänden und -ringen beschäftigt, denen rd. 600.000 ehrenamtliche Mitarbeiter gegenüberstanden.² Aus diesem hohen Überhang

1 Bei der Auswahl der statistisch erfaßten Einrichtungen folge ich THOLE (1995, S. 117) und ordne die Jugendtagungs-/Jugendbildungsstätten; Jugendzentren, Freizeitheime, Häuser der offenen Tür; Jugendheime; pädagogisch betreuten Spielplätze u.a.; Einrichtungen der Stadtranderholung; Kinder- und Jugenderholungsstätten und Jugendzeltplätze der Jugendarbeit zu.

2 Aktuellere Zahlen zu den ehrenamtlich Tätigen in der Jugendverbandsarbeit standen mir nicht zur Verfügung. Die Relation dürfte sich jedoch in den letzten zehn

an Ehrenamtlichen folgert der ACHTE JUGENDBERICHT (1990, S. 117), daß zumindest im Bereich der Jugendverbandsarbeit von einer „Verberuflichung“ der Jugendarbeit kaum gesprochen werden könne.

Anders sieht es im Bereich der öffentlichen Träger aus, wo überwiegend Hauptamtliche und Honorarkräfte arbeiten. Dort hat sich ihre Zahl in der offenen Jugendarbeit, in kurzzeitpädagogischen Veranstaltungen oder in der Verwaltung vor allem in den letzten zwanzig Jahren deutlich erhöht.

Hinsichtlich der ehrenamtlichen Mitarbeiter merkt der ACHTE JUGENDBERICHT an, daß sie durchschnittlich vier bis sechs Jahre in der Jugendarbeit tätig sind, wobei insbesondere der Wohnortwechsel zu einem Ende des Engagements führt. Darüber hinaus ist noch auf das Problem des Verhältnisses von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen hinzuweisen: Ehrenamtliche haben im allgemeinen - wenn auch nicht mehr als Jugendliche - die Führungspositionen in den Vereinen inne. Unter ihrer Leitung sind die Hauptamtlichen als Geschäftsführer oder sonstige Mitarbeiter tätig. So entstehen häufiger Konflikte über Professionalität und Engagement, die insbesondere im Initiativbereich auch dadurch „gelöst“ werden, daß die Hauptamtlichen selber Vorstandsposten übernehmen. Da das im Bürgerlichen Gesetzbuch geregelte Vereinsrecht dem nicht entgegensteht, ist es auf diese Weise möglich, daß die Hauptamtlichen sich selber einstellen und somit die Frage der Kontrolle zunehmend schwieriger zu beantworten ist. Aber auch aus pädagogischen Gründen sollten weder die Hauptamtlichen noch die Zielgruppen daran interessiert sein, die Ehrenamtlichen zu verdrängen, denn so sehr die Hauptamtlichen die Kontinuität und Fachlichkeit sichern, so sehr gilt dennoch der Satz aus dem ACHTEN JUGENDBERICHT, daß die ehrenamtlichen Mitarbeiter sowohl qualitativ als auch quantitativ „eine herausragende Bedeutung“ haben:

„Da sie nicht in beruflichen Abhängigkeiten und Verpflichtungen stehen, sich mit den Zielen der Jugendarbeit stark identifizieren, ermöglicht die Mitarbeit von Ehrenamtlichen eher Selbstorganisationschancen, gesellschaftliches Engagement und weniger pädagogisierte Beziehungen.“ (ACHTER JUGENDBERICHT 1990, S. 117)

Jahren nicht grundlegend verändert haben. Zu den Problemen der Erhebung ehrenamtlichen Engagements vgl. SCHWARZ 1996.

Fraglich bleibt allerdings, ob das Engagement der Ehrenamtlichen noch gesichert werden kann, wenn im Zuge der Professionalisierung und Dienstleistungsorientierung in der Jugendarbeit die traditionellen Bindungen und Identifikationsmöglichkeiten zunehmend ersatzlos zu verschwinden drohen.

9 Zwangseinrichtungen

Einleitend habe ich gesagt, daß ich mich bei der Behandlung meines Themas der Sozialpädagogik von den Institutionen leiten lasse, die auf die Jugend einen bildenden Einfluß ausüben. Nach den Peer-groups, den Medien und der Jugendarbeit sind daher nun noch die Einrichtungen der Zwangserziehung zu behandeln: insbesondere die Heime und Jugendgefängnisse, wobei ich mich auf die Heimerziehung beschränken werde. Die Zahl der Jugendlichen, die sich hier aufhalten, ist vergleichsweise gering. Sie lag schon in der Weimarer Republik immer unter 1 % der entsprechenden Altersgruppe, und diese Relation hat sich auch in der Bundesrepublik nicht verändert. Dennoch ist die Bedeutung dieser Anstalten damit nicht zureichend charakterisiert, denn zum einen stellen sie immer noch einen nicht unbedeutenden „Drohfaktor“ für die sog. Normalerziehung dar - „Wenn du nicht artig bist, kommst du in's Heim“ -, zum anderen hat der mit der Zwangserziehung verbundene Anspruch der Resozialisierung und Normalisierung schon immer eine Herausforderung dargestellt zu überprüfen, ob hier nicht durchaus eine alternative Perspektive für eine gelingende Lebensbewältigung eröffnet wird - und wenn ja, ob diese Alternative dann nicht vielleicht auch mehr Berücksichtigung in der „Normalerziehung“ finden könnte. Ich erinnere in diesem Zusammenhang nur an die Diskussion, ob nicht Zwang und Strafe einen anderen Stellenwert haben sollten als nur den des rein Negativen. Auf diese Frage werde ich am Ende dieses Kapitels ausführlicher eingehen. Vorher möchte ich mich mit der Heimerziehung sowie mit den Voraussetzungen für die Zwangserziehung: dem abweichenden Verhalten und der Jugendkriminalität, auseinandersetzen.

9.1 Heimerziehung

Heimerziehung ist das Reizwort, wenn es - zumindest aus der Sicht der betroffenen Kinder und Jugendlichen - um die Zwangserziehung geht. Auf der Grundlage des JWG ist sie in abgestufter Form als „Hilfe zur Erziehung für Minderjährige“, als Freiwillige Erziehungshilfe (FEH) und als Fürsorgeerziehung (FE) durchgeführt worden.

Die „Hilfe zur Erziehung“ konnte für die „Pflege und Erziehung von Säuglingen, Kleinkindern und von Kindern im schulpflichtigen Alter außerhalb der Schule“ (§ 5 Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 JWG), für „Erziehungshilfen während der Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Berufstätigkeit einschließlich der Unterbringung außerhalb des Elternhauses“ (§ 5 Abs. 1 Satz 1 Nr. 7 JWG) sowie für „erzieherische Maßnahmen des Jugendschutzes und für gefährdete Minderjährige“ (§ 5 Abs. 1 Satz 1 Nr. 8 JWG) „gewährt“ werden. Die FEH wurde - auf Antrag der Personensorgeberechtigten - ebenfalls „gewährt“, wenn bei einem Minderjährigen die „leibliche, geistige oder seelische Entwicklung gefährdet oder geschädigt ist“ (§ 62 JWG). Die FE wurde dagegen „angeordnet“, und zwar mit den Worten:

„Das Vormundschaftsgericht ordnet für einen Minderjährigen, der das 17. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, Fürsorgeerziehung an, wenn sie erforderlich ist, weil der Minderjährige zu verwahrlosen droht oder verwahrlost ist. Fürsorgeerziehung darf nur angeordnet werden, wenn keine ausreichende andere Erziehungsmaßnahme gewährt werden kann.“ (§ 64 JWG)

Unabhängig davon konnten erzieherische Zwangsmaßnahmen auf der Basis der §§ 1666 und 1666a des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) eingeleitet werden. Hinsichtlich der Gefährdung des Kindeswohls heißt es dort:

„Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes durch mißbräuchliche Ausübung der elterlichen Sorge, durch Vernachlässigung des Kindes, durch unverschuldetes Versagen der Eltern oder durch das Verhalten eines Dritten gefährdet, so hat das Vormundschaftsgericht, wenn die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, die Gefahr abzuwenden, die zur Abwendung der Gefahr erforderlichen Maßnahmen zu treffen. Das Gericht kann auch Maßnahmen mit Wirkung gegen einen Dritten treffen.“ (§ 1666 Abs. 1 BGB)¹

1 Im § 1666a BGB geht es um die Trennung des Kindes von der elterlichen Familie

Nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG) hatten Richter darüber hinaus die Möglichkeit, Weisungen zu erteilen, die auch Heimaufenthalte beinhalten konnten (§ 10 JGG). Das schloß die Möglichkeit der Heimeinweisung zur Vermeidung von Untersuchungshaft ein (§ 72 Abs. 4 JGG). Eine solche Anordnung setzt allerdings die Geschlossenheit von Heimen voraus, die z.B. in Hamburg nicht mehr gegeben ist.

In der Folge der sog. „Heimkampagne“ zu Zeiten der Studentenbewegung hat es dann eine Strukturreform der traditionellen Heimerziehung gegeben, die der Bremer Erziehungswissenschaftler Jürgen BLANDOW als „fast revolutionär“ (1988, S. 31) bezeichnet hat. Sie bewirkte nicht nur organisatorische Veränderungen, wie die Verkleinerung der Heime oder die Einrichtung von Außenwohngruppen, sondern ging im Zeitraum von 1968 bis 1988 auch mit einer Halbierung der absoluten Zahl der „Heimkinder“ einher. Diese Verringerung läßt sich nicht allein auf die demographische Entwicklung zurückführen, wodurch es 1985 2,7 Millionen Kinder und Jugendliche weniger gab als 1979. Vielmehr kommt darin auch eine veränderte Einweisungspraxis zum Ausdruck (BLANDOW 1988, S. 28f.), die sich zusätzlich in dem wachsenden Verzicht auf die Anordnung einer FE widerspiegelte. Entsprechend heißt es im FRANKFURTER KOMMENTAR:

„Die Zahl der im Rahmen der Jugendhilfe außerhalb ihrer eigenen Familie in Einrichtungen untergebrachten Minderjährigen ist von 1968 (95 409) bis 1988 (42 108) kontinuierlich zurückgegangen ... War 1968 noch rund ein Drittel aller in Heimen untergebrachten Kinder dort nach Maßgabe der Rechtsgrundlagen FEH bzw. FE, so war dies 1987 nur noch etwa ein Viertel. Besonders deutlich ist dabei der Verzicht auf die Eingriffsgrundlage FE erkennbar. 1988 lebten nur noch 502 Minderjährige im Rahmen der FE in Heimen (Statistisches Bundesamt 1990).“ (FRANKFURTER KOMMENTAR 1993, S. 269)

Diese veränderte Einweisungspraxis wurde bis zum Inkrafttreten des KJHG im Jahre 1991 weitergeführt: Ende 1990 hielten sich nur noch 104 Jugendliche wegen einer angeordneten FE in Heimen auf, und die Zahl der

und die Entziehung der Personensorge insgesamt, wenn der Gefahr nicht auf andere Weise begegnet werden kann.

FEH-Unterbringungen verringerte sich um etwa 10 % auf 7.991. Allerdings erhöhte sich der Umfang der „Hilfe zur Erziehung“ in Form der „Gewährung“ eines Heimaufenthaltes nach § 5 JWG, so daß die absolute Zahl der Minderjährigen in Heimen mit 41.825 in etwa konstant blieb (STATISTISCHES BUNDESAMT 1992).

Bildete nach dem Verständnis des JWG die „Gefährdung“, „Schädigung“ oder „Verwahrlosung“ des Kindes bzw. Jugendlichen eine wesentliche Voraussetzung für eine Heimunterbringung, so ist nach dem KJHG die Heimerziehung ausschließlich ein Teil der „Hilfe zur Erziehung“. Sie ist dann zu gewähren - so heißt es im § 27 Abs. 1 KJHG in Anknüpfung an § 1666 BGB -, „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung“ nicht gesichert ist. Es fehlen also die höchst strittigen, auf das Kind oder den Jugendlichen bezogenen Begriffe der „Gefährdung“ oder „Verwahrlosung“. Zwar wird mit dem „Wohl des Kindes“ weiterhin ein unbestimmter Rechtsbegriff zugrunde gelegt, doch ist er hier erstmals konstruktiv formuliert worden und richtet sich nicht auf fremddefinierte Defizite des Kindes oder Jugendlichen, sondern auf die problemverursachenden Faktoren des sozialen Umfeldes in Familie, Schule und Nachbarschaft (§ 27 Abs. 2 KJHG).

Einzig Rechtsgrundlage für die Anordnung erzieherischer Zwangsmaßnahmen sind nunmehr nur noch die §§ 1666 und 1666a BGB sowie die §§ 10 und 72 JGG, auf die jedoch praktisch - wie schon in den 80er Jahren - kaum zurückgegriffen wird.

Die „Hilfe zur Erziehung“ ist im KJHG ohne Rangfolge untergliedert. Sie orientiert sich in ihrer Anwendung und Ausgestaltung alleine an der Eignung und Notwendigkeit für das Kind. Folgende Maßnahmen werden genannt:

1. Erziehungsberatung (§ 28 KJHG)
2. Soziale Gruppenarbeit (§ 29 KJHG)
3. Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer (§ 30 KJHG)
4. Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 KJHG)
5. Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 KJHG)

6. Vollzeitpflege (§ 33 KJHG)

7. Heimerziehung, sonstige betreute Wohnformen (§ 34 KJHG)

8. Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 KJHG)

§ 34 KJHG enthält also den Begriff der Heimerziehung und verbindet ihn gleichzeitig mit dem Begriff „sonstige betreute Wohnformen“. Das Gesetz selber hat damit schon den Begriff der Heimerziehung alternativ ausgestaltet und so einer Debatte teilweise Rechnung getragen, die darauf abzielte, den Begriff nicht mehr zu verwenden, um die negativen Assoziationen zu vermeiden.

Nach der Jugendhilfestatistik des Statistischen Bundesamtes haben diese Veränderungen der gesetzlichen Bestimmungen jedoch keinen wesentlichen Einfluß auf die Zahl der minderjährigen „Heimkinder“ in den alten Bundesländern ausgeübt. Zwar ist sie von 1990 (41.825) bis 1994 (39.616) leicht zurückgegangen, aber gleichzeitig hat sich die Zahl der 18- bis 21jährigen gegenüber 1990 mehr als verdoppelt und ist auf 11.289 angewachsen (STATISTISCHES BUNDESAMT 1996 a).

Das aber heißt, daß die Diskussion um die Probleme der Heimerziehung, wie sie schon im Anschluß an die „revolutionären“ Strukturreformen Mitte der 80er Jahre eingeleitet worden ist, nichts an ihrer Aktualität verloren hat. Drei Aspekte sind dabei vor allem zu nennen (vgl. BLANDOW 1988, S. 45f.; FRANKFURTER KOMMENTAR 1993, S. 269ff.):

Erstens der *fehlende existentielle Interessenzusammenhang* zwischen Kindern und Erziehern. Er betrifft die Tatsache der Lohnabhängigkeit der Erzieher, die schon die Beziehungsaufnahme zu den Kindern fremdbestimmt erscheinen läßt und eine asymmetrische Rollenverteilung mit einseitigen Hilfeangeboten und Lernprozessen zur Folge hat.

Zweitens die *Tendenz zu steriler Kommunikation*. Beziehungen herstellen zu müssen, ohne Beziehungen zu haben, führt zu einer strategischen Kommunikation unter dem Vorwand des Kommunikativen, von der jeder weiß, daß der je andere darum weiß, ohne daß ein Ausweg offensteht.

Drittens die Bedrohung der pädagogischen Beziehungen und des pädagogischen Alltags durch *bürokratische Zwänge und institutionelle Eigengesetzlichkeiten*. Diese Bedrohung entsteht etwa durch Dienstplanvorgaben

oder durch die Vielzahl von Bezugspersonen, die sich bei den Tag- und Nachtschichten abwechseln. Wer zehn Jahre als Heimkind zu leben hat, muß davon ausgehen, mit über hundert Erziehern eine Beziehung aufbauen zu müssen, wohl wissend, daß diese jeweils nicht von langer Dauer sein wird.

9.2 Abweichendes Verhalten - Jugendkriminalität

So schwierig es ist, mit den pädagogischen Konsequenzen einer Zwangserziehung umzugehen, so eindeutig scheint ihre Ursache zu sein: abweichendes Verhalten. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, es sei höchstens noch strittig, ob ein abweichendes Verhalten mehr dem Kind zugeschrieben wird, wie im alten Jugendwohlfahrtsgesetz, oder mehr seiner Umwelt, wie nach dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz. Im Folgenden will ich versuchen zu verdeutlichen, daß auch die Forschung zum abweichenden Verhalten mehr Probleme aufwirft, als dieser Eindruck vermuten läßt.

Derjenige, der zuerst die Gewißheit über eine klare Trennung zwischen „normal“ und „abweichend“ in Frage gestellt hat, ist um die Jahrhundertwende der französische Soziologe Emile DURKHEIM gewesen, indem er in seinen „Regeln der soziologischen Methode“ (1961/1895) den irritierenden Satz formulierte, die Abweichung und das Verbrechen seien normal:

„Das Verbrechen unter die Erscheinungen der normalen Soziologie einzureihen, bedeutet nicht bloß, die Ansicht vertreten, daß es eine unvermeidliche, wenn auch bedauerliche Erscheinung ist, die der unverbesserlichen Böswilligkeit der Menschen zugeschrieben werden muß; es schließt auch die Behauptung ein, daß es einen Faktor der öffentlichen Gesundheit, einen integrierenden Bestandteil einer jeden gesunden Gesellschaft bilde. Dieses Ergebnis ist auf den ersten Blick so überraschend, daß es uns lange Zeit hindurch selbst bedenklich gestimmt hat.“ (DURKHEIM 1961/1895, S. 157)

Nicht nur DURKHEIM selbst, sondern auch die Soziologie und die Sozialpädagogik hat dieses überraschende Ergebnis nachdenklich gestimmt und insbesondere aus pädagogischer Sicht die Frage provoziert, welche Konsequenzen aus der Normalität der Abweichung zu ziehen sind.

Aus der soziologischen Sicht eines Emile DURKHEIM ist dabei nicht die Erkenntnis als solche das Problem, denn solange es nur um die Tatsache geht, daß Abweichung normal ist, brauchte sich die Soziologie damit nicht zu beschäftigen. Was DURKHEIM herausforderte, war das Problem der *Veränderung* im historischen und gesellschaftlichen Vergleich, war das Problem der Veränderung des Verhältnisses von Normalität und Abweichung zu Lasten akzeptierter Normen und Sanktionen und damit in Richtung auf eine gesellschaftliche Regellosigkeit (*Anomie*). Das Eingangsthema, das ich umrissen habe, nämlich soziale Integration, beschäftigt sich ebenso mit dieser Frage. Wie ist soziale Integration möglich, lautet unsere Frage, und DURKHEIMs Frage ist, wie es zu Anomie kommen kann und wie wir eine solche Entwicklung im Interesse der sozialen Integration verhindern können.

Seit den 60er Jahren gibt es zwei große Richtungen innerhalb der Kriminologie, die sich kontrovers mit dem Problem der Entstehung und Entwicklung von abweichendem Verhalten beschäftigen: Der eine Ansatz ist täterorientiert und der andere ist täterabgewandt bzw. normzentriert (SACK 1978).

Der *täterorientierte Ansatz* ist der klassische Ansatz. Die ursprüngliche Fassung, vorgelegt um die Jahrhundertwende von dem italienischen Mediziner Cesare LOMBROSO, geht vom geborenen Verbrecher aus, der aufgrund gewisser Verformungen des Skeletts und des Schädels mehr oder weniger zwangsläufig Verbrechen begehen wird.

Die amerikanische Soziologie hat diesen biologistischen Ansatz jedoch nicht weiterverfolgt und statt dessen die soziologische Problemstellung DURKHEIMs wieder aufgegriffen. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang der Strukturfunktionalist Robert K. MERTON zu nennen. Er schrieb im Jahre 1938 einen noch heute viel beachteten Artikel über „Sozialstruktur und Anomie“, der dann in seinem Hauptwerk über „Social Theory and Social Structure“ in den Jahren 1949 und 1957 wieder veröffentlicht worden ist. Die große Wirkung dieses Artikels beruht wohl darauf, daß MERTON versucht hat, ein weit verbreitetes Vorurteil über abweichendes Verhalten

wissenschaftlich zu erhärten: Nach seiner Auffassung gibt eine Differenz zwischen kulturellen Zielen und institutionalisierten Mitteln. Wenn gesellschaftlich akzeptierte Ziele verfolgt werden, für deren Verwirklichung sozialstrukturell keine legalen Mittel vorhanden sind, dann verhält sich eine Person tendenziell entsprechend dem Prinzip, daß der Zweck die Mittel heiligt und weicht ab:

„Die Sozialstruktur gerät also in Spannung zu den kulturellen Werten, indem sie wert- und normadäquates Handeln den Inhabern bestimmter Positionen in der Gesellschaft ohne weiteres ermöglicht, anderen dagegen erschwert oder gar unmöglich macht. Die Sozialstruktur wirkt sich entweder hemmend oder fördernd bei der Erfüllung kultureller Erwartungen aus. Wenn die kulturelle und die soziale Struktur schlecht integriert sind, wenn die erstere Verhalten und Einstellungen verlangt, die die zweite verhindert, dann folgt daraus die Tendenz zum Zusammenbrechen der Normen, zur Normenlosigkeit.“ (MERTON 1968, S. 292)

Dieses Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlich akzeptierten kulturellen Zielen und den sozialstrukturell bereitgestellten Mitteln hat MERTON in folgender Matrix veranschaulicht, die ich unkommentiert vorstellen möchte (vgl. Abbildung 7).

Der zentrale Punkt, um den es MERTON hier geht, ist der Punkt 2: Übereinstimmung mit den kulturellen Zielen, Ablehnung der institutionalisierten Mittel. Diesen Punkt bezeichnet er interessanterweise als *Innovation*, obwohl er damit das abweichende Verhalten meint.

Es ist MERTONS Verdienst, daß er - in expliziter Ablehnung von Erklärungsmustern aus der Psychologie und Psychoanalyse - den biologistisch-täterorientierten Ansatz durch seine Hinweise auf die sozialstrukturellen Ungleichheiten relativiert hat. Deshalb kann auch das heute überwiegend zur Begründung von abweichendem Verhalten herangezogene Konzept der *sozialen Mängel­lage* an MERTON anknüpfen, indem es sich auf seine Aussage beruft, „daß der stärkste Druck zum Abweichen doch auf den niedrigeren Schichten liegt“ (MERTON 1968, S. 296). Da dieses Konzept aber ebensowenig wie MERTONS Ansatz verdeutlichen kann, warum bei gleicher sozialer Mängel­lage nur ein kleiner Teil auffällig wird und warum hiervon wiederum nur ein sehr geringer Prozentsatz weiblich ist, ist es zumindest implizit ebenfalls täterorientiert.

Abbildung 7: MERTONs Typologie der Arten individueller Anpassung

Arten der Anpassung	Kulturelle Ziele	Institutionalisierte Mittel
1. Konformität	+	+
2. Innovation (Neuerung)	+	-
3. Ritualismus	-	+
4. Apathie (Rückzug)	-	-
5. Rebellion ¹	(+/-)	(+/-)

Quelle: MERTON 1968(1938/1957), S. 293.

Unabhängig davon besteht eine Schwierigkeit bei MERTON darin, daß er in seiner sozialstrukturellen Orientierung nur ein Setting gemeinsamer kultureller Ziele zu kennen scheint und diese daher nicht subkulturell ausdifferenziert. Deshalb wird von Subkulturtheoretikern MERTONs Erklärung für abweichendes Verhalten mit dem Hinweis in Frage gestellt, daß gerade das Einhalten der je *subkulturellen* Werte zum Konflikt mit und zur Abweichung von den *herrschenden* Werten führe. Wenn wir diesen Hinweis dann noch dahingehend erweitern, daß wir nach den Gründen für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur fragen, so kommen wir wohl nicht umhin, im Widerspruch zu MERTONs Vorverständnis schon bei der Täterorientierung sozialisationstheoretische und sozialpsychologische Erkenntnisse mit zu berücksichtigen. Auf eine solche Ausdifferenzierung innerhalb der täterorientierten Ansätze kann ich hier allerdings nicht weiter eingehen und verweise dafür nur auf die kriminologische Literatur (z.B. LAMNEK 1983 oder SACK 1978).

Der andere Ansatz, den ich nun behandeln möchte: der *täterabgewandte* bzw. *normzentrierte Ansatz*, der seit den 70er Jahren insbesondere von der kritischen Kriminologie vertreten wird, fragt nicht eigentlich nach dem Täter und den Ursachen für sein Verhalten, sondern fragt nach den Instanzen

1 Diese fünfte Alternative unterscheidet sich wesentlich von den anderen. Sie stellt eine Übergangsreaktion dar, die neue Ziele und neue Verfahrensweisen, die von anderen Mitgliedern der Gesellschaft anerkannt werden sollen, institutionalisieren will. Sie bezieht sich also eher auf Versuche, die bestehende kulturelle und soziale Struktur zu ändern, als auf Anpassung innerhalb dieser Struktur.

strafrechtlicher Sozialkontrolle (Polizei, Staatsanwaltschaft und Strafvollstreckung) und den Ursachen für deren Verhalten.

Ausgangspunkt hierfür ist die schon von MERTON konstatierte Tatsache, daß vor allem eine Bevölkerungsgruppe und eine Deliktart besonders auffällig sind: die Unterschichten und die Eigentumsdelikte. Im Unterschied zu MERTON wird dies jedoch nicht als ein Beleg dafür gesehen, daß auf den unteren Schichten der stärkste Druck zum Abweichen liegt, sondern als ein Ausdruck für die *Selektivität* der Kontrollinstanzen, wodurch die unteren Schichten beständig der *Situation des Verdachts* ausgesetzt sind.

Nun wußte aber schon MERTON von Edwin SUTHERLANDs Untersuchungen, daß sich eben nicht nur die Unterschichten abweichend verhalten, sondern daß es auch die *White-colour Kriminalität* gibt. Aber er hat dieses Wissen nicht systematisch vertieft - wohl weil er davon ausging, daß Leute mit einem weißen Kragen zum größten Teil eben doch auch eine weiße Weste haben. An dieser Stelle melden die Vertreter des normzentrierten Ansatzes jedoch erneut ihre Zweifel an, weil sie die Frage nach dem Umfang der *White-colour Kriminalität* mit der Frage verbinden, ob es denn überhaupt in jedem Falle Gesetze gibt, um die Abweichungen derer mit dem weißen Kragen auch ahnden zu können - wenn es denn gewollt würde.

Hier ist nun an Howard BECKERs berühmten Satz aus seinem Buch „Außenseiter“ zu erinnern: „...; abweichendes Verhalten ist Verhalten, das Menschen so bezeichnen“ (BECKER 1973, S. 8). Denn dieser Satz impliziert die Frage, wer die *Definitionsmacht* hat, um Gesetze zu erlassen oder sie zu unterlassen. Daß diese Macht nicht bei den Unterschichten liegt, leuchtet unmittelbar ein, und daß die herrschenden Schichten zurückhaltend sein dürften, ein Verhalten zu kriminalisieren, das sie selber überwiegend praktizieren, ist naheliegend. Erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an die Schwierigkeiten, die Umweltverschmutzung gesetzlich zu verbieten.

Jedoch: Derartige kritische Nachfragen würden wohl kein vertieftes Nachdenken auslösen, wenn sie empirisch gegenstandslos wären, wenn es so wäre, daß zumindest im Bereich des gesetzlich geregelten Verhaltens die

unteren Schichten die meisten Verstöße begehen würden. Eben diese Annahme wird jedoch durch die *Dunkelfeldforschung* nicht bestätigt. Sie erhebt durch anonyme Befragungen die Differenz zwischen der tatsächlichen Anzahl krimineller Delikte und den in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfaßten Fällen. Das in den letzten dreißig Jahren immer wieder bestätigte Ergebnis ist, daß es grundsätzlich keine negative Beziehung zwischen der sozialstrukturellen Schichtung und der Kriminalität gibt, daß also DURKHEIMs Erkenntnis von der Normalität der Abweichung nicht schichtenmäßig zu relativieren ist. Dieser Befund stellt daher die wichtigste Grundlage für die täterabgewandte Orientierung und den sog. labeling approach dar, bestätigt sie doch, daß die Unterschichten durch die Instanzen strafrechtlicher Sozialkontrolle einseitig stigmatisiert und kriminalisiert werden, daß Kriminalität kein bloßes *Verhalten*, sondern ein gesellschaftliches *Verhältnis* zum Ausdruck bringt.¹ Dies gilt in besonderer Weise in Hinsicht auf die Jugenddelinquenz, weil

- sog. Vielfachtäter am Anfang, z.B. im Alter von 10 Jahren, anhand soziographischer Belastungsmerkmale nicht prognostiziert werden können,
- Jugenddelinquenz jedoch als ebenso verbreitet wie vorübergehend anzusehen ist,
- einer „primären Devianz“ - d.h. einem ersten stigmatisierten Verhalten - fast unvermeidlich eine „sekundäre Devianz“ (LEMERT 1975) - d.h. ein weiteres stigmatisiertes Verhalten als Reaktion des Stigmatisierten auf die Stigmatisierungserfahrung - und damit eine „kriminelle Karriere“ folgt,
- eine Vermeidung der Strafverfolgung von primärer Devianz im Kindes- und Jugendalter daher die Vermeidung einer kriminellen Karriere bedeuten dürfte.

Welche pädagogischen Konsequenzen leiten sich nun aus den wichtigsten Ergebnissen des labeling approach ab: daß alles abweichende Verhalten definiertes Verhalten ist und daß die Unterschichten bei der Strafverfol-

1 Deshalb sind andere Bezeichnungen für den täterabgewandten Ansatz auch Stigmatisierungsansatz, Etikettierungsansatz, Definitionsansatz.

gung systematisch negativ stigmatisiert werden? Gibt es auf der Grundlage dieser Erkenntnisse noch eine Möglichkeit für die Pädagogik, das Prinzip der Strafe glaubwürdig zu vertreten?

9.3 Stigma, Strafe und Pädagogik

In den letzten Jahrzehnten sind von der kritischen Kriminologie unterstützte Strafvollzugsreformen mit dem Ziel eingeführt worden, den Anteil des Strafrechtssystems an der Reproduktion der sozialen Ungleichheit zu verringern (RICHTER 1987¹). In der Praxis folgte hieraus, daß pädagogisch-psychologisch ausgebildete Experten individuellen, gruppenzentrierten oder gemeinwesenorientierten Behandlungsmaßnahmen versuchten, einen Beitrag zur Entstigmatisierung und Wiederherstellung der Chancengleichheit zu leisten und zugleich die Rückfälligkeit ihrer Klientel zu verhindern. Ein alter Traum der Reformpädagogik schien sich damit zu erfüllen: Durch die „Fähigkeit des ‘Verstehens’ menschlicher Handlungen aus der seelischen Gesamtlage“ die „Anstaltstüchtigkeit des ‘guten Gefangenen’ und Lebenstüchtigkeit des ‘guten Staatsbürgers’“ miteinander zu verbinden und so die „Krönung einer individualisierenden Gefängniserziehung,... die unbestimmte Verurteilung“ zu ermöglichen (FRANCKE 1929, S. 201/206). Und es ist dieser pädagogische Königsweg des Verstehens, von dem sich auch die heutigen Professionellen in den Behandlungsmaßnahmen leiten lassen, wenn sie die subkulturelle Differenz zu ihrer Klientel mit Hilfe des Schlagwortes von der Parteilichkeit für die Betroffenen aufzuheben suchen, ohne doch hinreichend zu berücksichtigen, wie weit eben dadurch eine subkultur-übergreifende *monokulturelle* Werteinheit unterstellt und somit die Lebenswelt der Betroffenen systematisch mißverstanden wird.

1 Die entsprechenden Stichwörter im KLEINEN KRIMINOLOGISCHEN WÖRTERBUCH (1993) verdeutlichen die immer noch gegebene Aktualität dieser Veröffentlichung.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, wenn weder die Behandlungsmaßnahmen noch die Präventionsprogramme überzeugende Erfolge aufweisen können - und wenn die Jugendkriminalität eine allmählich ansteigende Tendenz zeigt. Ebenso wenig kann es verwundern, wenn diese Maßnahmen und Programme einer wachsenden Kritik unterzogen worden sind.

Einerseits erleben wir vor allem in den Vereinigten Staaten eine Reformulierung des altliberalen kriminologischen Grundsatzes „Eine Tat - eine Strafe“. Hiermit wendet sich die neoklassische Theorie gegen eine Totalisierung der sozialen Kontrolle in der „Behandlungsidee“ und tritt für eine distanzierte, rechtlich eindeutige Beziehung zwischen Normbrecher und Sanktionsapparat ein, die nicht nur eine Kontrolle der Straftäter, sondern auch der Strafenden sichern soll.¹

Andererseits wird sich auch die kritische Kriminologie der Problematik ihrer Praxis bewußt, hat sie doch - indem sie die schon ausgegrenzte Klientel in Behandlungsmaßnahmen und Präventionsprogramme eingebunden hat - weniger zu dem angestrebten Abbau der Stigmatisierung der Instanzen sozialer Kontrolle als vielmehr zu ihrer Verdoppelung beigetragen. Diese Erkenntnis führt dazu, daß der Gedanke der Strafe und ihrer pädagogischen „Behandlung“ grundsätzlich in Zweifel gezogen wird.

Die Konsequenz hieraus ist die sog. *Diversion*, die darauf abzielt, bei der Jugenddelinquenz die sekundäre Devianz und kriminelle Karriere dadurch zu umgehen, daß durch Non-Intervention der Justiz von der Einleitung eines Verfahrens abgesehen und statt dessen eine außergerichtliche Konfliktschlichtung gesucht wird (§§ 45 und 47 JGG).

Eine besondere Form stellt in diesem Zusammenhang der *Täter-Opfer-Ausgleich* dar. Ausgangspunkt hierfür ist die Tatsache, daß es sich bei dem überwiegenden Teil der vor dem Jugendgericht verhandelten Straftaten um Bagatelldelikte mit relativ geringem Schaden handelt. Deshalb soll - im

1 So verführerisch unter rechtsstaatlichen Gesichtspunkten die „Tat“-Orientierung ist, so erfährt sie alsbald ihre Grenze beim Wiederholungstäter, bei dem - im Interesse an der Glaubwürdigkeit der *Abschreckung* - das Strafmaß zunehmend angehoben

Nachvollzug von Forderungen des Abolitionismus, also von Forderungen zur Abschaffung des Strafrechts - das Jugendstrafrecht durch ein kommunales *Jugendkonfliktrecht* ersetzt (MÜLLER/OTTO 1986) oder durch eine soziale Konfliktregulierung auf regionaler Ebene ergänzt werden (ARBEITERWOHLFAHRT 1996). Im Zentrum stehen dabei der Täter-Opfer-Ausgleich und die *Wiedergutmachung*. Eine Verbindung mit erzieherischen Maßnahmen wird ausdrücklich abgelehnt, weil es in bezug auf den Täter nicht um Strafe gehen dürfe, sondern einzig um das Aushandeln sozialpädagogischer Dienstleistungsangebote, die der Täter auch ablehnen könne, ohne Konsequenzen befürchten zu müssen. Das traditionelle Strafbedürfnis gegenüber Normbrechern, das auch noch in den kulturmonistisch angelegten Behandlungsmaßnahmen zum Ausdruck kommt, wird somit ersetzt durch einen *Kulturrelativismus* auf dem Niveau der subkulturell geprägten Interessenlagen von Täter und Opfer.

Kann es aber auf diesem Wege einer Umgehung von Strafrecht, Strafe und Pädagogik gelingen, die Stigmatisierung zu vermeiden, so daß im Sinne unserer Eingangsfrage soziale Integration zu gewährleisten wäre?

Einmal unterstellt, durch derartige Diversionsverfahren könnte schon die primäre Devianz vermieden werden, so läßt sich die Frage nach der Gewährleistung der sozialen Integration wohl nur in Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Notwendigkeit der Strafe beantworten. Eine solche Auseinandersetzung erscheint nicht zuletzt auch deshalb erforderlich, weil sonst gerade in Deutschland durch den Verweis auf die praktischen Schwierigkeiten einer Umgehung des Strafrechts die theoretische Diskussion verkürzt wird (vgl. KAISER 1993).

Auffällig ist bei dem Konzept des Täter-Opfer-Ausgleichs, daß die Strafe auf Formen der Schmerzzufügung und auf den Strafvollzug begrenzt wird. Dadurch wird ein breiter Bereich von erzieherischen Maßnahmen einschließlich der für notwendig erachteten Wiedergutmachung aus dem Strafkontext „wegdefiniert“. Jedoch: Selbst wenn wir diesen Bereich wieder mit einbeziehen, indem wir im Anschluß an DURKHEIM die Strafe im weites-

werden muß, wodurch es aber eben nicht mehr „Tat“-orientiert ist.

ten Sinne als *Zufügung eines Übels* verstehen, wäre die Ablehnung der Strafe durch den Abolitionismus noch gut begründet. Denn wenn wir im Sinne der Menschenrechte vom freien Willen der Menschen ausgehen, dann wäre eine Übel-Reaktion (Strafe) auf eine Übel-Aktion (Verbrechen) gleichbedeutend mit einem Rückfall hinter die Menschenrechte. Das aber heißt:

„Wenn es nicht gelingt, eine andere Begründung für die Strafe zu finden als die Übel-Argumentation, muß man (d.h. müssen wir) auf Strafe verzichten, müssen wir die vorhandenen rechtlich als „Strafe“ vorgesehenen Sanktionen kritisieren und bekämpfen z.B. als nackte Herrschaft.“ (SCHILD 1982, S. 368)

Dann wäre allerdings nicht nur die Abschaffung des Strafrechts zu fordern, sondern ebenso die der Wiedergutmachung.

Wollen wir soweit nicht gehen, stellt sich die Frage, wie Strafe nicht nur als Übel, sondern auch als gerecht und vernünftig gedacht werden kann.

In der Nachfolge der klassischen deutschen Philosophie eines KANT oder HEGEL dürfte ein sinnvoller Begriff von Strafe nur gefunden werden, wenn wir die oben aus der Sicht der Menschenrechte formulierte Kritik an der Strafe als Übel konstruktiv wenden und sie mit der menschlichen Freiheit vermitteln.

Unter der Perspektive der menschlichen Freiheit gilt nun immer noch KANTs Grundsatz aus der praktische Philosophie, daß der Zwang gegen einen Menschen eben dann aufhört, ein Zwang und damit ein Übel zu sein, wenn er sich gegen ein Verhalten wendet, das selber ein Zwang und dadurch Unrecht ist. Insofern also eine Handlung recht ist, als sie mit jedermanns Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist jeder unrechte Zwang vernunftwidrig und der sich ihm entgegenstellende (rechtliche) Zwang ein im Grunde zumindest potentieller Selbst-Zwang. Dies setzt allerdings voraus, daß sich der Handelnde als freies und autonomes Subjekt begreift - wozu er eigentlich verpflichtet wäre.

Das allgemeine Gesetz kann jedoch nicht dadurch hervortreten, daß sich jeder zum Richter in eigener Sache erhebt, weil so jede äußere Handlungsfreiheit in Frage gestellt wäre. Vielmehr entsteht das allgemeine Gesetz aus der Pflicht der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft, mit den anderen ei-

ne rechtliche Verbindung unter öffentlichen Gesetzen einzugehen. Eben dieser Gedanke liegt auch HABERMAS' im 2. Kapitel vorgetragenen Überlegungen über den demokratischen Rechtsstaat zugrunde, wonach sich „die einzelnen *Adressaten* der Rechtsnormen zugleich in ihrer Gesamtheit als vernünftige *Urheber* dieser Normen verstehen dürfen“ (HABERMAS 1992, S. 52).

Vor diesem Hintergrund aber stellt eine Straftat nicht nur irgendein Übel dar, sondern darüber hinaus einen Angriff auf die Rechtsordnung selbst. In den Worten HEGELS:

„Wer ein Verbrechen begeht, etwa näher einen Diebstahl, der negiert nicht bloß, wie im bürgerlichen Rechtsstreit, das besondere Recht eines anderen auf diese bestimmte Sache, sondern das Recht desselben überhaupt und wird deshalb auch nicht bloß angehalten, die Sache, welche er gestohlen hat, wieder herauszugeben, sondern er wird noch außerdem bestraft, weil er das Recht als solches, d.h. das Recht im allgemeinen verletzt hat.“ (HEGEL: Enzyklopädie. Werke. Bd. 8. Frankfurt a.M. 1986 [1830], S. 325)

Vom Grundsatz menschlicher Freiheit aus gesehen, kommt in diesem Angriff auf die Rechtsordnung jedoch auch zum Ausdruck, daß das Verbrechen als eine Negation von Sozialität und Interaktion etwas Un-Menschliches und damit notwendig Un-Freiheit ist, weil es keine allgemeine Freiheit mehr ermöglicht. Wie aber können wir dann noch im Sinne unserer Ausgangsthese das Verbrechen auf die Freiheit beziehen und auch den Täter weiterhin als vernünftigen Menschen begreifen?

Nur dann, wenn dem Straftäter seine Tat nicht genommen, sondern wenn sie in seine eigene Verantwortung gestellt wird. Nur dann, wenn der Straftäter seine Tat als Verbrechen anerkennt und sich somit weiterhin als vollwertiges, freies Mitglied der Gesellschaft erweist:

„Dadurch zeigt er, daß er kein Verbrecher ist, sondern nur ein Verbrechen begangen hat, von dem er sich lossagen kann, da es auf seiner Freiheit beruhte; auf seiner Freiheit, die ihm nun ermöglicht, sich von ihr zu distanzieren.“ (SCHILD 1982, S. 379)

Dem Täter seine Tat nicht zu nehmen, bedeutet, ihn für die Tat schuldig zu sprechen; die Distanzierung des Täters von seiner Tat aber bedeutet, daß er den Schuldspruch nachvollzieht, die Strafe auf sich nimmt und sich ändert.

Hierbei ist zu beachten, daß schon der Schuldspruch als Ergebnis der weitergeführten sozialen Interaktion mit dem Täter formuliert wird und auch im Strafmaß die Möglichkeit der Interaktion zum Ausdruck kommen muß. Der Verurteilte darf nicht abgeschriebe werden, wie es bei der Todesstrafe oder der lebenslangen Freiheitsstrafe der Fall wäre. Mit anderen Worten kann die Strafe nur Sozialisierungsstrafe sein, in der die Einheit von Vergeltung und Gnade hervortritt.

Damit aber ist die Strafe, beginnend mit dem Schuldspruch und endend mit dem Vollzug der Sanktionen, recht eigentlich kein Übel, sondern „Versöhnung“ des Täters mit sich und der Gesellschaft.

So gewendet, erscheint der kulturellrelativistische Verzicht auf Strafe in Konfliktschlichtungsmodellen nicht überzeugend begründet. Selbst wenn es im Rahmen des Täter-Opfer-Ausgleichs gelingen sollte, Erscheinungsformen der primären Devianz zu verhindern, so nur, weil per definitionem die Wiedergutmachung nicht der Strafe zugerechnet wird. Unabhängig davon wird nicht erkennbar, wie auf diesem Wege die Ursachen von Stigmatisierungen in den gesellschaftlichen Verhältnissen, die ja zumindest außerhalb dieser Diversionsprojekte weiterhin wirksam sind, verändert werden können.

Wenn die Botschaft des Abolitionismus an die Pädagogen daher lautet, auf Strafe zu verzichten, weil die Klientel ihre Ausgrenzung einzig einer einseitigen Stigmatisierung durch die Instanzen sozialer Kontrolle verdankt, wenn POPITZ (1968) hieraus die Konsequenz zieht, in Behandlungsmaßnahmen sollte nicht die Vermeidung von delinquentem Verhalten eingeübt, sondern gelernt werden, *sich nicht erwischen zu lassen*, so klingt dies zwar schlüssig, aber eine soziale Integration auf der Basis der Unschuldsumutung, wie sie für einen demokratischen Rechtsstaat grundlegend ist, dürfte so nicht zu gewährleisten sein. Es fördert Interaktionen wie im Wettkampfsport, wo zunehmend der Satz gilt, daß alles erlaubt ist, was der Schiedsrichter nicht sieht, aber es verdinglicht die Verhältnisse, statt sie zu vermenschlichen.

Geht es also um die soziale Integration, geht es darum, sich nicht nur als Adressaten, sondern auch als Urheber von Rechtsnormen zu verstehen, so mag es hilfreich sein, auch Techniken zu erlernen, sich nicht erwischen zu lassen. Aber deshalb kann auf ein Schuldeingeständnis und die Akzeptanz der damit einhergehenden Strafe nicht verzichtet werden. Nur so gerät eine Versöhnung von Täter, Opfer und Gesellschaft in den Blick, die auch die Instanzen sozialer Kontrolle einschließlich der Pädagogen mit umfaßt, nur so kann die Frage danach entstehen, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verändern sind, damit eine solche soziale Integration möglich wird.

Diese Frage wird im letzten Kapitel zu diskutieren sein, aber soviel sollte an dieser Stelle schon gesagt werden: Ohne die *Verletzlichkeit* (CHRISTIE 1981) der Vertreter der Instanzen sozialer Kontrolle, d.h. ohne eine Verantwortung für die eigenen Entscheidungen gegenüber den Betroffenen an Stelle der Delegation der Verantwortung an die nächste Instanz - wie zwischen Strafgericht und Strafvollzug - wird die „Situation des Verdachts“ nicht aufgehoben, lassen sich einseitig ausgrenzende Stigmatisierungsprozesse nicht verflüssigen. Daß eine solche Verletzlichkeit nach CHRISTIEs Vorstellungen die Kleinräumigkeit einer Kommune voraussetzt, wird dabei besonders zu bedenken sein.

Teil C
Perspektiven

10 Kommunalpädagogik

Die folgenden Ausführungen zur Kommunalpädagogik dienen dem Ziel, vor dem Hintergrund der in den vorausgegangenen Kapiteln angesprochenen Probleme Perspektiven für eine Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen zu eröffnen. Den Ausgangspunkt bildet eine Aufarbeitung der Debatte um die Gemeinwesenarbeit, die einmündet in die Entfaltung der Grundbegriffe einer Kommunalpädagogik: Arbeit - Interaktion - Kommune - kommunale Identitätsbildung. In einem zweiten Schritt wird es darum gehen, die gesellschaftskritischen Ausführungen und die Kommune-Orientierung unter politökonomischen Aspekten miteinander zu verknüpfen. Nach dieser „materialistischen“ Fundierung der „Kommunen aus Kommunen“ wird in einem dritten, abschließenden Schritt das Konzept der Kommunalpädagogik über die Sphäre einer kommunalen Öffentlichkeit sowie der Institution des Vereins - als gleichberechtigter und gleichgewichtiger Institution der Vergesellschaftung neben Familie und Schule - konkretisiert und in seinen praktischen Dimensionen umrissen.

10.1 Gemeinwesenarbeit in der Diskussion

Wer angesichts der im Durchgang dieses Buches thematisierten Probleme einer sozialen Integration auf nationaler Ebene den Beitrag der Sozialpädagogik zur Problemlösung in den Kontext von Radikaldemokratie und kleinräumiger Kommune stellt, weckt Erinnerungen an die Jahre der Studentenbewegung, insbesondere an das Jahr 1969, als erstmals ein Sozialdemokrat in der Bundesrepublik Bundeskanzler wurde - der spätere Friedensnobelpreisträger Willy Brandt - und seine Regierungserklärung unter

das Motto stellte: Mehr Demokratie wagen. Das ist nun schon fast dreißig Jahre her, und deshalb möchte ich einleitend versuchen, eine Brücke zwischen einst und jetzt zu schlagen, um so zu verdeutlichen, was es heißen konnte und kann, mehr Demokratie einzufordern.

Dieser Brückenschlag scheint mir aus zwei Gründen wichtig: Zum einen möchte ich aus Zeitzeugensicht den Ausgangspunkt verdeutlichen und damit den Jüngeren unter uns ein angemessenes Zeitverständnis ermöglichen. Zum anderen möchte ich den Lernprozeß nachvollziehbar machen, in dem wir uns heute noch befinden, ohne daß sich an unserer Perspektive „Mehr Demokratie wagen“ etwas geändert hätte.

Gerade eine solche Zeitzeugensicht halte ich für das eigentlich Neue und Besondere gegenüber dem Jahre 1969. Denn 1969 gab es praktisch kaum Zeitzeugen, mit denen wir über die Zeit und die Ziele im Jahre 1944 glaubwürdig hätten sprechen können. Es blieb uns nur eine Kritik, um Aufklärung und Bildung zu ermöglichen: die Ideologiekritik. Sie schließt allerdings diejenigen aus den Aufklärungs- und Bildungsprozessen aus, die als Ideologieträger ausgemacht sind - damals die Kapitalistenklasse, deren Mitglieder nach MARX „Charaktermasken“ sind. Heute steht uns diese Form der Kritik nicht mehr problemlos zu, heute gehen wir grundsätzlich davon aus, daß von Aufklärungs- und Bildungsprozessen niemand ausgeschlossen werden kann und daß es in ihnen nur Beteiligte und nicht die Belehrenden auf der einen und die Lernenden auf der anderen Seite gibt.

Wenn wir heute über das Jahr 1969 reden, so dürfen wir angesichts von Analysen, die das ganze 20. Jahrhundert einschließlich des Nationalsozialismus im Begriff der Modernisierung quasi neutralisieren, ein Wesentliches nicht vergessen: In den Jahren 1966/67 erlebte die junge Bundesrepublik Deutschland die erste und nicht mehr für möglich gehaltene Wirtschaftskrise. Dabei vervierfachte sich die Zahl der Arbeitslosen auf über 600.000 (heute offiziell bei 3,3 Mill. in den alten Bundesländern). Diese Erfahrung bedeutete damals das Ende der sog. „klassenlosen Gesellschaft“ bzw. der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“. Ein neuer Gesellschaftsbegriff wurde eingeführt und durfte bei niemandem fehlen, der auf der Hö-

he der Zeit und Zukunft sein wollte: der Begriff des Spätkapitalismus. Kapitalismus - so waren wir überzeugt - führt zum Faschismus, hatte sich über eine barbarische Modernisierung noch einmal künstlich gerettet und stand nun vor seinem unausweichlichen „Zusammenbruch“. Gebannt und voller Erwartung verfolgten wir daher die Septemberstreiks 1969 in der Stahlindustrie, im Bergbau und in der metallverarbeitenden Industrie.

Zum Vergleich: Heute haben wir in Westdeutschland eine Arbeitslosenquote von fast 11 % und unser Begriff von Gesellschaft hat sich auf ein Analyseniveau begeben, das schon vor 200 Jahren zutreffend gewesen wäre: Wir sprechen von der klassenlosen, individualisierten Konkurrenzgesellschaft.

Die wahrgenommene Dramatik der gesellschaftlichen Entwicklung am Ende der 60er Jahre machte auch nicht halt vor der Sozialpädagogik. Einzelfallhilfe war „out“, „in“ war die Gemeinwesenarbeit, und zwar nicht die „konservative“ oder „reformpädagogische“, sondern die „aggressive“ Gemeinwesenarbeit. Übernommen von Saul ALINSKY aus dem Chicago der 40er Jahre, sollte sie durch den Zusammenschluß der Unterprivilegierten mit den sozialistischen Kadern aus der Sozialarbeit der „Subkultur der Armut“ zur gesellschaftlichen Macht und damit zur radikalen Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse verhelfen. Denn nach einhelliger Überzeugung gab es in der herrschenden Gesellschaft des Spätkapitalismus keine Chance mehr, die berechtigten Bedürfnisse und Forderungen der Arbeiterklasse, der Frauen, Kinder, Ausländer, Kriminalisierten, Pathologisierten usw. zu befriedigen. Das sollte erst im Sozialismus möglich sein. Übrigens: Nicht nur die Sozialarbeiter waren als Kader gefragt, sondern alle Sozialwissenschaftler sollten sich auf dem Wege der Handlungsforschung in diesen revolutionären Prozeß einbinden.

Und was war das Ergebnis dieses Zusammenschlusses kleinräumig organisierter „Massen“ und der „Intelligenz“, das Ergebnis all der Versprechungen in den 60er und 70er Jahren - wie z.B. des „war on poverty“, des „war on drugs“ oder auch des „Head Start Program“? Es unterschied sich grundsätzlich nicht von dem Ergebnis der „Community Development Pro-

jects“, „Britain’s largest ever government funded social action experiment“ (LONEY 1983, S. 1), das Martin LONEY in seinem Buch „Community against Government“ in den Worten zusammenfaßt: „A decade and a half after the projects were initiated the problems of those same urban areas are qualitatively worse“ (LONEY 1983, S. 2).

Was konnten wir aus diesem Ergebnis lernen?

1. Zwischen der Logik und dem Faktum des Zusammenbruchs des Kapitalismus gibt es keine notwendige historisch-empirische Brücke.
2. Der Privatkapitalismus ist erheblich langlebiger und flexibler als unterstellt und vor allem als der Staatskapitalismus des real existierenden Sozialismus.
3. Kapitalismus und Demokratie sind insbesondere dann miteinander verträglich, wenn der Kapitalismus international geworden ist und die nationale Demokratie ihn nicht mehr zähmen kann, d.h. wenn sie mehr oder weniger unverbunden und unverbindlich nebeneinander existieren.
4. Ein Versprechen auf Besserung der Lebensverhältnisse in der nächsten Gesellschaft zu geben, ist theoretisch falsch und moralisch unverantwortlich.
5. Objektive Benachteiligung und subjektive Veränderungsbereitschaft in eins zu setzen, ignoriert den dialektischen Zusammenhang von Emanzipation und Entfremdung. Ohne konkrete Perspektive läßt sich niemand freiwillig darauf ein. Man arrangiert sich lieber.

Welche *gesellschaftstheoretischen* Konsequenzen lassen sich aus diesem Lernprozeß ziehen?

1. Gesellschaftstheorie läßt sich nicht einfach als Überbau von Politökonomie und Logik des Kapitals entwickeln. Zudem muß die Funktion der Nation und des (Sozial-)Staates neu gedacht werden. Denn die gegenwärtige Finanzkrise des Sozialstaats ist keine Folge einer falschen Wirtschafts-, Finanz- oder Sozialpolitik, wie noch in den 20er und 60er Jahren. Sie ist die unhintergehbare Konsequenz der Internationalisierung der Märkte, wodurch die auf das Territorium des Nationalstaats beschränkte

politische Problemlösungsfähigkeit ausgehebelt worden ist (NARR/SCHUBERT 1994).

2. Die Kommune als raumbezogene Lebenswelt auch schon unterhalb der Ebene des Staates hat damit nicht mehr nur eine *strategische* Bedeutung - wie im Falle der „aggressiven“ Gemeinwesenarbeit -, sondern auch schon eine *ökologisch-ökonomische* sowie *kulturell-identitäre*. Die Gesellschaft der Zukunft ist als eine dezentralisierte zu konzipieren mit der Kommune als Keimform und konkretem Bindeglied zwischen Person und Weltbürger: „Act local - think global“, der Leitspruch der Graswurzelbewegung, muß daher neu und vor allem auch ökonomisch begründet werden (DALY/COBB 1990; HOFFMANN-AXTHELM 1993; WEIZSÄCKER 1992).
3. Die Dialektik zwischen den *Kulturen* und Institutionen der Lebenswelt und den *Machtapparaten* des Systems läßt sich nicht versöhnen. Mit MARX gesprochen, handelt es sich hierbei um die unaufhebbaren Reiche der Freiheit und der Notwendigkeit. In einem *demokratischen* Rechtsstaat haben die systemischen Zwänge und Kontrollen dabei einen besonderen Charakter, denn für ihn gilt, daß ihre *Adressaten* grundsätzlich zugleich ihre *Autoren* sind (vgl. HABERMAS 1992, S. 52).
4. Von zentraler Bedeutung ist nun die Frage, ob eine Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative droht und wie - d.h. mit welchen Versprechen - ihr zu begegnen wäre.
5. In das Zentrum rückt somit die Frage der sozialen und Selbsthilfe-Bewegungen (vgl. RASCHKE 1985, S. 109ff.), ob der *Kultur-* oder der *Machtorientierung* der Vorrang einzuräumen sei. Ist in erster Linie die Stabilisierung und Ausgestaltung der sozialen und kulturellen Beziehungen in der Lebenswelt anzustreben - und zwar ohne Erwartungen an das System? Oder muß es vor allem darum gehen, politische Macht zu gewinnen, um Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu sichern. Dabei ist die starke Behauptung von Jürgen HABERMAS zu berücksichtigen, daß Systeme nur strategisch, d.h. nach den Regeln von Macht und Geld handeln können, nicht aber - wie die Lebenswelt - kommunikativ. Kom-

munikatives Handeln muß daher nach HABERMAS „umgepolt“ werden, wenn es vom System nachvollzogen werden soll, ohne daß bisher klar geworden wäre, was damit gemeint sein könnte - insbesondere nicht für die Sozialpädagogik (vgl. RICHTER 1986).

Im Folgenden wird nun zu untersuchen sein, welche Folgerungen sich aus diesem Lernprozeß und den daraus abgeleiteten theoretischen Konsequenzen für eine Sozialpädagogik ergeben, die noch in den 70er Jahren als Gemeinwesenarbeit eine Vermittlung von Demokratie und kleinräumiger Kommune angestrebt hat.

10.1.1 Gemeinwesenarbeit als politische Aktivierung

Vor dem Hintergrund der angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklung mußte die „aggressive“ Gemeinwesenarbeit wohl den weitestgehenden Lernprozeß durchmachen. Im Jahre 1971 hatte es C. Wolfgang MÜLLER (MÜLLER/NIMMERMANN 1971) in dem Buch „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“ noch für eine „recht realistische Position“ (S. 248) gehalten zu sagen, „man könne heute nicht mehr warten, bis die Menschen von selbst ein Bedürfnis nach den für sie objektiv notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen entwickeln, sondern diese Veränderungen müßten unter Umständen gewaltsam erzwungen werden“ (S. 232). Heute dagegen vertreten die Nachfolger der „aggressiven“ Gemeinwesenarbeit das Konzept der „community organization“. Sie wollen „die Entstehung von regionalen Zusammenschlüssen aus Einzelpersonen und Institutionen (unterstützen), die lokale Interessengemeinschaften zur Durchsetzung bestimmter Forderungen bilden“. Die dafür nötige „Machtbasis“ soll durch die Gewinnung von Mitgliedern und Sponsoren geschaffen werden (HEINER 1994, S. 295).

Deutlich wird aus diesen Zitaten, daß an die Stelle der *Machteroberung im Staat* durch eine Massenbewegung, die die Forderungen von Kadern einlösen, nunmehr der *kleinräumige Machtgewinn* durch Initiativbewegun-

gen getreten ist. Hierzu tragen die Gemeinwesenarbeiter bei, indem sie durch *Einmischung* und *Skandalisierung* deren Forderungen Geltung verschaffen.

Auf dem Wege von der „aggressiven“ Gemeinwesenarbeit zur Community organization hat also ein Perspektivenwechsel in bezug auf die Frage stattgefunden, wer die Forderungen formuliert: Statt der Kader sind es nunmehr die Betroffenen selber. Auch die Gemeinwesenarbeit als politische Aktivierung will also mehr Demokratie wagen.

Unklar bleibt allerdings, was mit dem schillernden Begriff Region gemeint ist und warum die Verbindung von Region und Interessengemeinschaft zu Forderungen führt, denen sich die Gemeinwesenarbeiter unproblematisiert und parteilich anschließen können. Unklar bleibt ebenso, warum sich das System aus Verwaltung und Politik einer so geschaffenen Machtbasis beugen sollte.

Insofern besteht weiterhin die Sorge, ob die „community organizers“ wie schon vorher die „aggressiven“ Gemeinwesenarbeiter mit ihrem *Macht--*Engagement nicht doch wieder ein Versprechen auf Veränderung von *Kultur* geben - zwar in dieser Gesellschaft, aber ohne über ausreichende Mittel zu verfügen und ohne selbst von dem Ergebnis der großen Hoffnungen abhängig zu sein. Diese Sorge wird noch dadurch gestützt, daß die erste deutsche Fortbildung in „community organizing“ in die Forderung einmündete, Stellen für „community organizers“ zu schaffen, nachdem man zuvor gelernt hatte, daß sich in den USA die „community organizers“ zunächst einmal unentgeltlich und auf eigenes Risiko in ein Gemeinwesen einbinden und erst später - wenn denn Mittel dafür vorhanden sind - bezahlen lassen (HEINER 1994, S. 296).

10.1.2 Gemeinwesenarbeit als Dialog- und Sozialmanagement

(1) Dialogmanagement: Fremdaufklärung des Systems und der Lebenswelt

Von ähnlichen Zielsetzungen wie die Community organization läßt sich auch die Gemeinwesenarbeit als Dialogmanagement leiten, wenn sie - wie Wolfgang HINTE schreibt - ihre Aufgabe darin sieht, „..., sowohl auf Stadtteilebene als auch auf Verwaltungsebene vorhandene Ressourcen zu akquirieren, zu bündeln, abzurufen, aber auch neue einzuklagen oder zu entwickeln und Geldströme in solche Stadtteile zu lenken, die zu verslumen drohen oder ausgegrenzt werden“ (HINTE 1994, S. 81). Allerdings folgt HINTE keinem naiven Verständnis von Parteilichkeit für die Forderungen der Betroffenen. „Auf wessen Seite bin ich denn,“ fragt er, „wenn in einem benachteiligten Wohnquartier alte Leute (benachteiligte Randgruppe!) mittags schlafen wollen und gleichzeitig durch engen Wohnraum bedingt Kinder (benachteiligte Randgruppe!) vor deren Fenstern toben wollen?“ (HINTE 1994, S. 82).

Weil es auf diese Frage keine parteiliche Antwort geben kann, geht es HINTE um etwas anderes: um „wechselseitige Aufklärung“ (S. 80) - des Systems über die Lebenswelt und der Lebenswelt über das System, und zwar vermittelt durch das Dialogmanagement „intermediärer“ professioneller GemeinwesenarbeiterInnen.

Läßt sich so die Spannung zwischen Kultur- und Machtorientierung *professionell* lösen? HINTE weiß um das Problem der unterschiedlichen Kommunikationsstile in Lebenswelt und System. Insofern vermag er zumindest keine grundsätzlichen Handlungsregeln für seine „intermediären“ Professionellen zu formulieren, weil es sich gegenüber den Verbänden, der Verwaltung und der Politik „ständig zu tarnen gilt“ (S. 80). Andererseits befürwortet er für die Lebenswelt „eine Form der Kooperation und Partizipation, die basisdemokratische Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen realisiert“ (S. 80). Spricht sich HINTE also wenigstens für eine Nachfrage-Orientierung aus?

So klingt es zumindest, aber es wäre ein Mißverständnis. Denn im Grunde geht es HINTE beim Dialogmanagement nicht um die Selbstverständigung der Basis, sondern um die Vermittlung zwischen Lebenswelt und System. Sie wird angeleitet von „intermediären“ Professionellen, die auf der Grundlage ihrer eigenen Analyse und eines eigenen Standpunktes gleichsam als *Makler* moderieren und verhandeln und eben dadurch - so das Versprechen - ein Ergebnis „im Sinne benachteiligter Bevölkerungsgruppen“ (S. 81) herbeiführen.

Es scheint, als wollte HINTE einer freischwebenden Intelligenz das Wort reden, ohne daß nachvollziehbar würde, wie ein neutraler Sachverstand trotz fehlender sozialer Integration *der* Lebenswelt und unüberwindbarer monetärer Engpässe des Systems noch beidseitige Akzeptanz finden kann.

(2) Sozialmanagement: Selbstaufklärung des Systems

Der Zweifel an der Möglichkeit eines neutralen Expertenwissens, das die Lebenswelt wie das System auf der Basis eines gemeinsamen moralischen oder ethischen Verständnisses über interessegeleitete Sachprobleme aufzuklären vermöchte, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für das Konzept einer Sozialarbeit als sozialer Kommunalpolitik bzw. als kommunaler Sozial(arbeits)politik, das im Zusammenhang mit den neuen Steuerungsmodellen in der sozialen Arbeit auch als Sozialmanagement bzw. als Management des Sozialen gefaßt wird (MÜLLER/OLK/OTTO 1981; FLÖSSER/OTTO 1992).

Zwei Erfahrungen sind es vor allem gewesen, die in den 80er Jahren den „Abschied vom Experten“ (OLK 1986) einleiteten: Zum einen die verbreitete Neuorientierung an postmateriellen Werten, die den Begriff der Normalität und damit auch den traditionellen gesellschaftlichen Normalisierungsauftrag für die Sozialpädagogik grundsätzlich in Frage stellte. Zum anderen die immer deutlicher zu Tage tretende Mittelknappheit des Wohlfahrtsstaates, die eine progressive Mittelsteigerung zur Herstellung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit für alle weitere Zukunft zweifelhaft erscheinen ließ. Diese beiden Erfahrungen verbanden sich zudem mit dem

empirischen Tatbestand, daß die heutige Jugend - und zwar nicht nur in den *neuen* Bundesländern - weniger wert- als dienstleistungsorientiert ist, wenn sie soziale Angebote nachfragt: also nicht daran interessiert ist, *wer* etwas *warum*, sondern *wie* jemand es anbietet (NEUNTER JUGENDBERICHT 1994, S. 581ff.).

Aus diesen Erfahrungen haben sich dann die beiden Eckpunkte einer sozialen Kommunalpolitik als Sozialmanagement herauskristallisiert: Sie muß nachfragegebunden sein, um keine Normalitätsstandards von außen einzuführen, und sie muß effizient und effektiv sein, um die knappen Mittel wirkungsvoll und gerecht einsetzen zu können.

Ob durch ein solches Konzept die Sozialpädagogik nur noch als Dienstleistung betrieben wird, dürfte entscheidend davon abhängen, wie die Nachfragebindung eingelöst wird.

Im Rahmen der Ausgestaltung der Elemente für ein output-orientiertes Managementkonzept liegen bisher keine abgeschlossenen Vorstellungen darüber vor, wie die Nachfrage angemessen zu erheben und zu berücksichtigen ist. Konsens scheint aber darin zu bestehen, daß hierbei dem Instrument der kommunalen *Sozialberichterstattung* eine entscheidende Rolle zukommt (OTTO/KARSTEN 1990). Ziel einer solchen Berichterstattung soll es sein, durch eine „selbstkritische Evaluierung, Profilierung der Sozialpolitik und Begründung eines eigenständigen Politikfeldes“ (OTTO/KARSTEN 1990, S. 14) Lebensräume neu zu gestalten.

Unklar bleibt jedoch auch bei der sozialen Kommunalpolitik als Sozialmanagement bzw. Management des Sozialen, wie denn das, was vorausgesetzt wird und nun gestaltet werden soll: der Lebensraum bzw. die Kommune, *lebensweltlich* gebildet und nicht nur administrativ konstruiert wird, so daß es berechtigt erscheint, von Forderungen *der* Kommune zu reden und nicht nur der Interessengruppen *in der* Kommune. Unklar bleibt zudem, ob die Forderungen der Betroffenen, in Sozialberichten gewichtet und hochgerechnet, schon das letzte Wort autonomer Individuen sein sollen, so daß für die Demokratie nur noch der Kompromiß bleibt, oder ob nicht auch lebensweltliche - ggf. sozialpädagogisch-professionell angeleitete - Lernpro-

zesse dem Wechselspiel von „demand and democracy“ vorausgehen und ihn begleiten sollten. Kurz: Unklar bleibt, wie durch ein Sozialmanagement Thomas OLKs abschließende Forderung in seinem Buch über den „Abschied vom Experten“ einzulösen ist, daß „in der Interaktion zwischen Professionellem und Klient die Anerkennung der Entscheidungs- und Handlungsautonomie des Klienten gesichert und durch ständig mitlaufende Prozesse der *reflexiven Kontrolle und Selbstthematization* ein situationsgebundenes Einverständnis über Sinn, Ziel und Art des professionellen Problembearbeitungsprozesses hergestellt“ (OLK 1986, S. 253) werden müsse.

Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß Gerechtigkeit sich auch bei knappen Mitteln nicht teilen läßt - auch nicht nach dem Prinzip der Gleichheit. Wenn jemand daher - belehrt durch eine Sozialberichterstattung - wegen knapper Mittel zugunsten anderer verzichten muß, dann nicht für *irgend jemand anderen*, sondern für jemanden, mit dem er *in der Lebenswelt verbunden* ist. So wäre es z.B. ohne ein bestimmtes Maß an deutscher nationaler Identität nicht möglich, daß alle Deutschen *ohne merklichen Protest* seit dem 1.1.1995 einen bisher unbefristeten Solidaritätszuschlag für den Aufbau der neuen Bundesländer in Höhe von 7,5 % der Lohn-, Einkommens- und Körperschaftssteuer zahlen.

Solange auf der Ebene einer kommunalen Sozialarbeitspolitik die angesprochenen Unklarheiten nicht beseitigt sind, steht zu vermuten, daß auch beim nachfragegebundenen Sozialmanagement die Dienstleister in Politik und Verwaltung das letzte Wort haben werden, daß also die *Zähmung der Macht durch Selbstaufklärung* zumindest über eine „permissive Kontrolle“ (JAPP/OLK 1981, S. 161, Anm. 28) wieder zurückgenommen wird. Und mehr kann in einem *demokratischen* Rechtsstaat auch nicht versprochen werden, weil - wie schon erwähnt - in ihm die Adressaten systemischer Zwänge und Kontrollen grundsätzlich zugleich ihre Autoren sind. Insofern sind Selbst- und Fremdkontrollen des Systems gut, aber sie können dessen Kontrollcharakter nicht prinzipiell aufheben (vgl. auch MERCHEL 1992, S. 85).

10.1.3 Gemeinwesenarbeit als kommunale Identitätsbildung

Bis in die Begrifflichkeit hinein dürfte bei den bisher vorgestellten Ansätzen deutlich geworden sein, daß die Frage nach der Kultur- oder Machtorientierung in der Sozialpädagogik im wesentlichen im Sinne der Machtorientierung beantwortet worden ist, sei es explizit: Gemeinwesenarbeit als politische Aktivierung oder Sozialarbeit als kommunale Sozial(arbeits)politik, oder implizit: Gemeinwesenarbeit als Dialogmanagement. Sozialpädagogik oder Community education kam dabei nicht vor. So wurde hypostasiert, was es erst noch und immer wieder neu zu bilden gilt: die Kommune und das autonome Subjekt. Die beiden folgenden Konzepte sind einem solchen Bildungsauftrag verpflichtet und verstehen sich von daher im Sinne der Kulturorientierung.

(1) Milieubildung und Netzwerkorientierung

Was seit dem ACHTEN JUGENDBERICHT (1990) unter dem Begriff einer alltags- und lebensweltorientierten Jugendhilfe weite Verbreitung im Selbstverständnis und in der Praxis der Sozialpädagogik gefunden hat, hat Lothar BÖHNISCH neuerdings noch einmal in dem Konzept der Milieubildung und Netzwerkorientierung schärfer konturiert:

„Milieubezogene Arbeit ist erst einmal ... Ermöglichung und Sicherung einer sozial-emotionalen - Vertrauen, Selbstverständnis, Sicherheit, Normalität gewährleistenden - „Alltagsbasis“. Der Netzwerkbezug strukturiert diese Alltagsbasis in Richtung Aufschließung und Aktivität der eigenen und gegenseitigen Möglichkeiten als Ressourcen und Suche nach „Anschlüssen“ über die Milieugrenzen hinaus. ... Das gilt für die Jugendhäuserarbeit, die Suchtberatung, die Obdachlosenarbeit genauso wie für die Familien- und Altenhilfe.“ (BÖHNISCH 1994, S. 233)

Kein Zweifel, zumindest was die Milieubildung angeht, handelt es sich hier um die klassische Form der *pädagogischen* Gemeinwesenarbeit bzw. Community education, die C. W. MÜLLER im Jahre 1971 noch als „konservativ“ und „lächerlich“ bezeichnet hat (MÜLLER/NIMMERMANN 1971, S. 234), von der HINTE (1994, S. 81) sagt, die Gemeinwesenarbeiter „schwimmen im eigenen Saft“, und bei der OELSCHLÄGEL (1994, S. 16) die „Gefahr der Entpolitisierung“ sieht. Diese Kritik ist dann berechtigt,

wenn sie - im Sinne der Machtorientierung - Sozialpädagogik im Verhältnis zur Politik nicht arbeitsteilig versteht und statt dessen mit einem Omnipotenz-Anspruch auftritt; wenn sie die heutige Gesellschaft nicht als transnationale Zivilgesellschaft, sondern weiterhin als nationale Klassengesellschaft begreift, worin die Kulturfrage recht eigentlich erst gestellt werden kann, wenn die Machtfrage gelöst ist.

Aus der Perspektive der Kulturorientierung bleibt jedoch ein anderes Defizit bestehen, das auch schon die zuvor behandelten Ansätze nicht zu lösen vermochten: Das Milieu-Konzept weiß um das Problem regressiver, ethnozentrischer Milieubildung und versucht daher, die nachfrageorientierte, akzeptierende Zielgruppenarbeit über eine Förderung „offener Milieus“ und ihre Einbindung in soziale Netzwerke zu erweitern. Auf diese Weise können jedoch die Konturen des „ganzen Raumes“ so beliebig überschritten werden - weil Netzwerke nicht notwendig an ein Gemeinwesen gebunden sind -, wie sie innerhalb der Milieubildung unterschritten werden, so daß sie in Identitätsbildungsprozessen unverbindlich bleiben.

Um die Begründung und Konkretisierung eines solchen „ganzen Raumes“ der Kommune im Zusammenhang mit einer Identitätsbildung geht es mir mit meinem Konzept der Kommunalpädagogik. Es steht in der Kontinuität „klassischer“ Ansätze (BOER/UTERMANN 1970) oder gegenwärtiger Projekte zur Gemeinwesen- bzw. Stadtteilarbeit, wie „Sonnenland“ (DRESSEL/WAGNER 1984) oder „Stieghorst“ (BAACKE u.a. 1982)¹, und versucht, das bisher an sozialökologischen Ansätzen kritisierte Defizit eines gesellschaftstheoretischen Rahmens und einer Institutionalisierung außerschulischer Bildungsprozesse abzubauen (vgl. KRÜGER 1997, S. 148f.). Es versteht sich aber zugleich auch im Kontext einer Theoriebildung zur Sozialpädagogik, die in den Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ die Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns sieht (WINKLER 1988).

(2) Kommunalpädagogik: Selbstbildung der Lebenswelt

¹ Wichtige Anregungen verdanke ich auch meinen Erfahrungen mit der schottischen Variante von „community education“, die im Unterschied zur englischen Form grundsätzlich nicht schulisch zentriert ist (STRATHCLYDE 1984).

Bei meinem Konzept der Kommunalpädagogik gehe ich davon aus, daß die Identitätsbildung den Kernbereich pädagogischen Handelns ausmacht. Hierfür möchte ich einen Begriff von *Identität* stark machen, der sich gegen das Verständnis von einer stabilen kulturellen Identität wie auch gegen die Vorstellung von einer gleichsam „fröhlich“-situativen Identität wendet, statt dessen aber den unaufhebbaren Zusammenhang mit der *Kommune* rekonstruiert.

Das Verständnis von einer stabilen kulturellen Identität in der Form einer *nationalen* Identität steht in der Tradition eines HUMBOLDT oder FICHTE (s. Abschnitt 2.1) und findet sich z.B. noch im Entwurf zu einem neuen bundesdeutschen Ausländergesetz wieder, wo es heißt:

„Die Entscheidung, ob und in welchem Umfang Ausländern der dauernde Aufenthalt im Bundesgebiet ermöglicht werden soll, hängt überdies nicht allein von den faktischen Möglichkeiten einer dauerhaften Integration von Ausländern ab. Es geht im Kern nicht um ein ökonomisches Problem, sondern um ein gesellschaftspolitisches Problem und die Frage des Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland als eines deutschen Staates. Eine fortlaufende ... Zuwanderung von Ausländern würde die Bundesrepublik Deutschland tiefgreifend verändern. Sie bedeutete den Verzicht auf die Homogenität der Gesellschaft, die im wesentlichen durch die Zugehörigkeit zur deutschen Nation bestimmt wird. Die gemeinsame deutsche Geschichte, Tradition, Sprache und Kultur verlören ihre einigende und prägende Kraft. ... Die Bewahrung des eigenen nationalen Charakters ist das legitime Ziel eines jeden Volkes und Staates.“ (Zit. nach HAMBURGER 1991, S. 77)

Den gleichsam „fröhlichen“ Umgang mit Endzeitstimmung, unvereinbaren Gegensätzen und vollends pluralisierten Lebensbedingungen befürworten dagegen Vertreter eines postmodernen Denkens (HELSPER 1991).

Demgegenüber halte ich für eine Identitätsbestimmung die folgende Aussage von GUGGENBERGER und OFFE für unhintergebar:

„Die Voraussetzung für politisches Handeln ist ein tragfähiger vorpolitischer Konsens, die Teilhabe aller an einer über die formelle Rechtsgemeinschaft hinausweisenden politisch-kulturellen Identität.“ (1984, S. 11)

Ein solcher *vorpolitischer* Konsens als Keimform jeder je konkreten politisch-kulturellen Identität scheint schon in dem auf, was *zwischen* den Identitäten sich befindet und - indem es sie verbindet - sie zugleich auch entgrenzt und verflüssigt. Für dieses *Dazwischen*, das uns z.B. - wie schon MARX nachdenklich formulierte - noch heute in den Bann antiker Kunst

schlägt, das uns aber auch befähigt und motiviert, mit fremden Lebenswelten in Kontakt zu treten, hat sich als Resultat unserer bisherigen Auseinandersetzung mit den Konzepten zur Ich-Identität (s. Abschnitt 5.3) der Begriff der (*inter*)kulturellen Identität als sinnvoll erwiesen.

Was demgegenüber die Momente eines vorpolitischen - und damit das undifferenziert Kulturelle überschreitenden - Konsenses angeht, so müssen sie kategorial über das hinausweisen, was Menschen in Stammesbindungen geeint, auf der Ebene einer *nationalen* Identität jedoch auf die Stufe der Barbarei zurückgeworfen hat, nämlich die Zweiheit von *Blut und Boden*. Zugleich müssen sie in der Lage sein, diese Dualität bewahrend aufzuheben, indem sie den zwei Gewißheiten Rechnung tragen, die uns schon bei unserer Kritik der Ich-Identitäts-Konzepte begleitet haben. Zum einen der Gewißheit des deutschen Sozialpsychologen Kurt LEWIN, der 1933 in die USA emigrieren mußte und im Verlaufe seiner Antisemitismus-Studien erkannte, daß die Menschen zwar nicht einen bestimmten Boden von einer bestimmten Größe brauchen, aber eben doch an ihrer Bodenständigkeit nicht vorbeikönnen, denn:

„Was der Mensch auch immer tut oder zu tun wünscht, er muß etwas ‘Boden’ unter den Füßen haben.“ (LEWIN 1968, S. 205)

Zum anderen der Einsicht des Romanisten Karl VOSSLER, der nach dem 2. Weltkrieg seine Vorträge über „Die romanischen Kulturen und der deutsche Geist“ mit den Worten einleitete:

„Seinem strengen Sinne nach sollte man das Wort Kultur nur in der Einzahl gebrauchen. Denn alles, was der menschliche Geist schaffend und arbeitend hervorbringt, hat darin, daß es menschliches Geisteswerk, d.h. Kultur, ist, seine Einheit.“ (VOSSLER 1948, S. 11)

Diese beiden Gewißheiten heben die unaufhebbare Einheit von Boden und Arbeit sowie Kultur und Sprache bzw. Interaktion in das Bewußtsein und machen es so möglich, die Momente des vorpolitischen Konsenses in den Kategorien von *Arbeit* und *Interaktion* zu fassen, die HABERMAS (1967) schon beim jungen HEGEL als die wesentlichen Momente der Identitätsbildung nachgezeichnet hat.

Mit diesen beiden Kategorien werden „quasi anthropologische“ Bestimmungen formuliert, die nun genauer zu entfalten sind. Für die Kategorie der *Interaktion* hat HABERMAS in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ die unhistorisch-universalen, „anthropologisch tiefsitzenden Strukturen“ jeder Verständigung rekonstruiert (1981, Bd. 2, S. 561). Insbesondere gehören hierzu - wie im dritten Kapitel näher ausgeführt - die unhintergehbaren *Geltungsansprüche* jeder menschlichen Rede auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit. Für die Kategorie der *Arbeit* hat schon MARX in einem Brief an seinen Freund Kugelmann in drastischen Worten das von ihm entdeckte *Wertgesetz* beschrieben, das den unhistorisch-anthropologischen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlich notwendigen Arbeit und der gleichwertigen Verteilung der erzeugten Produkte beinhaltet:

„Das Geschwatz über die Notwendigkeit, den Wertbegriff zu beweisen, beruht nur auf vollständigster Unwissenheit, sowohl über die Sache, um die es sich handelt, als die Methode der Wissenschaft. Daß jede Nation verrecken würde, die, ich will nicht sagen für ein Jahr, sondern für ein paar Wochen die Arbeit einstellte, weiß jedes Kind. Ebenso weiß es, daß die den verschiedenen Bedürfnissen entsprechenden Massen von Produkten verschiedene und quantitativ bestimmte Massen der gesellschaftlichen Gesamtarbeit erheischen. Daß diese *Notwendigkeit* der *Verteilung* der gesellschaftlichen Arbeit in bestimmten Proportionen durchaus nicht durch die *bestimmte Form* der gesellschaftlichen Produktion aufgehoben, sondern nur *ihre Erscheinungsweise* ändern kann, ist self-evident. Naturgesetze können überhaupt nicht aufgehoben werden. Was sich in historisch verschiedenen Zuständen ändern kann, ist nur die *Form*, worin jene Gesetze sich durchsetzen.“ (MEW 32 [11.7.1868], S. 552f.)

Die Mitte dieser beiden Momente von Arbeit und Interaktion finden wir ebenfalls schon beim frühen HEGEL im Begriff der *Gemeinde* (SCHEIT 1973, S. 25), für den ich zur Verdeutlichung der germanisch-romanischen Sprachverwandtschaft den Begriff der *Kommune* verwende¹: mit der Konsequenz, die (inter)kulturelle Identität nunmehr im Begriff der *kommunalen Identität* aufzuheben.

1 Über den weithin verborgen gebliebenen Stellenwert der Gemeinde bei HEGEL klärt die erhellende Untersuchung von SCHEIT (1973) auf, indem sie den Kontext von HEGELs fast stereotyper Wendung: „Gott ist Geist nur als Geist der Gemeinde“ (S. 144) entschlüsselt.

Schon etymologisch kommt im Begriff der Kommune ein Doppeltes zum Einklang: Territorium als räumlich umgrenzter Arbeits- und Reproduktionszusammenhang und interaktive Gemeinschaftlichkeit der Teilhabenden am Reproduktionsprozeß. Hinzu kommt schon frühzeitig - wie Max WEBER hervorgehoben hat - das Verständnis des Christentums, diese beiden Momente aus ihren traditionellen Stammesbindungen an Blut und Boden zu lösen und auf kommunaler Ebene zu integrieren: Christ sein kann jeder. Konkret wird dies in der Teilhabe am Gemeindeleben und an der Kulthandlung des Abendmahls.

Was sich derart etymologisch unmittelbar einholen läßt, hat bis in die Gegenwart hinein nichts an Bedeutung verloren. Denn wer die Aussagen zur Individualisierung von Lebenslagen überprüft, wird feststellen, daß sie etwa am Ende des 19. Jahrhunderts schon in gleicher Weise konstatiert worden sind (vgl. GIESECKE 1981), und wer ihre empirischen Tendenzen genauer untersucht, wird erkennen, daß sie sich selber relativieren. So ergibt sich aus dem aktuellen Stand der Netzwerkforschung einerseits, daß die Dichte der persönlichen Netzwerke städtischer Bewohner recht gering ist. Andererseits gilt jedoch wiederum auch, daß die dadurch entstandenen individuellen Freiheitspielräume zu einer wachsenden Desorientierung der Gesellschaftsmitglieder geführt haben (vgl. SCHENK 1983, S. 99f.).

Damit aber können die gegenwärtigen kulturanthropologischen Befunde zur Regionalisierung, Dezentralisierung und Gemeindeorientierung (vgl. GREVERUS 1978) den Befund von der Kommune als „quasi anthropologischer“ Vermittlung zwischen Arbeit und Interaktion bestätigen¹, so daß die Kommune als eine „globale Gesellschaft vom Typus einer lokalen Einheit“ (KÖNIG 1958, S. 28) hervortritt, die - trotz aller die je konkrete Gemeinde relativierenden Weltoffenheit der Menschen - „mit der Totalität des Lebens schlechterdings identisch“ gesetzt werden kann (dto., S. 10). Für den Gemeindeforscher René KÖNIG heißt das:

1 Vgl. WINKLER 1988, S. 283, der die „ontische“ Qualität“ des sozialen Ortes als handlungstheoretischer Grundbestimmung der Sozialpädagogik (neben dem Subjekt) hervorhebt, die Perspektive der Kommune jedoch nur andeutet (S. 302f.).

„In diesem Sinne wird auch die Gemeinde zur „Heimat“ im strengen Sinne, indem sich in ihr nicht nur die Grund- und Durchschnittsformen aller sozialen Aktivitäten und Werte beschließen, sondern darüber hinaus noch ein Stück Natur mit in sie ein- geht, so wahr jede Gemeinde immer auch ein Stück sozial und kulturell gestalteter Landschaft ist.“ (KÖNIG 1958, S. 10)

Von einem solchen Verständnis ausgehend, hat die Kommune für viele, die der Nation, Massenkultur und Individualisierungsdynamik skeptisch gegenüberstehen, die Stellvertreter-Rolle eines Hoffnungsträgers einge- nommen.

Dies gilt im angelsächsischen Sprachraum z.B. für den Universalhistoriker Arnold TOYNBEE (1970, 245) und seine Vision der Megapolis. Es gilt nicht minder für die amerikanische Debatte um den „Kommunitarismus“. Es gilt im deutschen Sprachraum ebenso für den Soziologen Ulrich BECK (1986, S. 138) und seine Analysen der Implikationen der Risiko- gesellschaft. Und es gilt für den Philosophen und Hegel-Experten Michael THEUNISSEN, der in seiner Schrift „Selbstverwirklichung und Allgemeinheit“ (1981) die Suchbewegung der Menschen nach einer Alternative zum Staat mit dem Hinweis begleitet:

„Suchen die Menschen auch bloß nach einem Unbekannten, so können wir doch die Richtung bestimmen, in die sie sich dabei wenden. Worauf richtet sich ihre Suche? Fragen wir etwa die sogenannten Aussteiger, was sie suchen, so werden die meisten von ihnen antworten: ein Leben in der Gemeinsamkeit. Dieses, wie ich es nennen möchte, kommunale Leben scheint das heute Gesuchte spezifisch zu definieren.“ (THEUNISSEN 1981, S. 42)

Die begriffliche Entfaltung der Einheit von *Kommune* und *kommunaler I- dentität* diene dem Ziel, aus der Unverbindlichkeit der Raumorientierung in der Gemeinwesenarbeit herauszutreten und dieser Einheit ein „quasi anthropologisches“ Fundament zu geben. Bevor wir uns im weiteren mit den empirischen Dimensionen des Kommuneprinzips und der Kommunal- pädagogik beschäftigen, ist vorher noch die Frage nach dem systematischen Zusammenhang mit der *Identitätsbildung* zu klären. Diesen Zusammenhang möchte ich unter Rückgriff auf eine Institution der altbürgerlichen Gesell- schaft konkretisieren: die *Öffentlichkeit*. Ein solcher Rückgriff rechtfertigt sich aus zwei Gründen:

Zum einen, weil es nicht einfach irgendein Begriff von Öffentlichkeit ist, über den sich politische Beteiligung verwirklichen läßt, sondern weil es ursprünglich ein bestimmter Begriff gewesen ist, in dessen Raumbezug die bürgerliche Gesellschaft zu sich selber fand: die *kommunale* Öffentlichkeit des räsonierenden Publikums. Entsprechend heißt es bei HABERMAS:

„Öffentlichkeit verlor mit ihrer kommunalen Basis ihren Ort; sie verlor ihre klare Abgrenzung gegen die Privatsphäre auf der einen, gegen „Weltöffentlichkeit“ auf der anderen Seite; sie verlor ihre Durchsichtigkeit und Überschaubarkeit.“ (HABERMAS 1965, S. 222)

Zum zweiten rechtfertigt sich dieser Rückgriff, weil die politische Beteiligung, um die es bei der Teilnahme des Publikums an der kommunalen Öffentlichkeit geht, schon eine Ausdifferenzierung des Politischen voraussetzt, die der Pädagogik im Rahmen des Politischen ihren genuinen, kulturorientierten Platz zuweist. Pädagogik ist danach der vom Handlungszwang entlastete Diskurs eines kommunalen Publikums unter Anleitung von Experten (oder Kritikern), die aber selber von dem immer auch schon mündigen Publikum durch bessere Argumente gebildet werden können. In diesem Sinne schreibt HABERMAS:

„Das Publikum kennt (daher), wenn schon keine Privilegierten, so doch Experten. Sie dürfen und sie sollen das Publikum erziehen, aber nur soweit sie durch Argumente überzeugen, und nicht durch bessere Argumente selbst belehrt werden können.“ (HABERMAS 1965, S. 53, Anm. 32)

Erst im Ergebnis dieses *kommunalen* Bildungsprozesses eines subkulturell ausdifferenzierten Publikums kann sich das Bedürfnis- und Forde­rungsprofil autonomer Subjekte entwickeln, das dann unter selbstbestimmtem politischem Handlungszwang in strategischer Kommunikation mit den Systemaktoren seine kommunikative Macht und Kompromißfähigkeit zu erweisen hat.

Bevor ich die kulturorientierte Rolle der Kommunalpädagogik in diesen Bildungs- und Austauschprozessen vertiefe, möchte ich zunächst die ökonomischen Dimensionen des Kommuneprinzips verdeutlichen, um so nicht nur die systematische, sondern auch die historische Plausibilität einer solchen Lebensweltorientierung zu erfassen.

10.2 Zur Ökonomie einer Kommune heute

(1) Der Hintergrundkonsens über die Wachstumsökonomie

Mit der kategorialen Begründung von Kommune, Öffentlichkeit und der kommunalen Identitätsbildung autonomer Subjekte ist das Kommuneprinzip in bezug auf die Gegenwart noch nicht empirisch konkret erkennbar geworden. Nun gibt es allerdings weder im angelsächsischen noch im deutschen Sprachraum einen Konsens darüber, welche räumliche und soziale Einheit als Kommune zu fassen ist. Und angesichts der scheinbar unaufhaltsam fortschreitenden Individualisierung einerseits und der mit dem Mobilitätskredo einhergehenden Globalisierung andererseits erscheint es fast müßig, sich noch kleinräumige Gedanken zu machen.

Auf diese Muße zu verzichten, hieße jedoch einmal mehr, unhinterfragt zu akzeptieren und vorauszusetzen, was angesichts der ökonomischen und ökologischen Entwicklungen dringend einer Anfrage bedarf: die Volkswirtschaftslehre der Mobilität, des Wachstums und des Fortschritts. Die Beantwortung dieser Anfrage wird uns zugleich dabei behilflich sein, das Kommuneprinzip empirisch zu konkretisieren.

Die gegenwärtige Bereitschaft, den Bericht an den Club of Rome über „Die Grenzen des Wachstums“ aus dem Jahre 1972 endgültig zu vergessen und die Wachstumsökonomie mehr oder weniger unproblematisiert anzuerkennen, mag nicht nur eine Folge des Zusammenbruchs des real existierenden Sozialismus und der damit scheinbar einhergehenden ökonomischen Alternativlosigkeit sein, sondern auch eine Folge dessen, daß der heutige Kapitalismus seine unmenschlichen Erscheinungsformen verloren zu haben scheint: Statt Klassen und Schichten - so konstatiert BECK - gibt es nur noch Individuen mit gleichen Risiken, und auch der Arbeitsprozeß selbst verbreitet nach seiner „Rationalisierung der Rationalisierung“ keinen Schrecken mehr. Es geht daher nach BECK (1996, S. 83) nur noch um die „Abschaffung des Restkapitalismus im Restkapitalismus“.

Unstreitig ist jedoch inzwischen, daß diese so begrüßenswerte Entwicklung des Kapitalismus dennoch nunmehr für alle sichtbar mit den klassi-

schen und offenbar unauflösbaren Krisen und Konsequenzen einhergeht: der Überproduktion und Massenarbeitslosigkeit. Zwar mag das Risiko der Arbeitslosigkeit heute (fast) jeden treffen - aber insbesondere eben doch immer wieder die sowieso schon benachteiligten Bevölkerungsgruppen -, so daß die These von der Individualisierung der Gesellschaft weiterhin ihre Vertreter finden wird. Im Resultat ist eine Exklusion von z.Zt. inoffiziell geschätzten 7 Millionen Menschen vom Arbeitsmarkt jedoch durchaus als ein empirischer Beleg für eine Klassengesellschaft zu werten.

(2) Das mechanistische Dogma und das Entropie-Gesetz

Angesichts dieser Entwicklungen kann eine Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen es nicht bei der allgemeinen Ratlosigkeit bewenden lassen, wie sie etwa von Niklas LUHMANN zum Ausdruck gebracht worden ist (1994, S. 41f.; ebenso zuletzt ROTH 1997). Vielmehr muß sie ein Verständnis über die ökonomischen Zusammenhänge gewinnen, die heute die soziale Integration entscheidend in Frage stellen. Zeigt sich dann, daß es keine Logik der Vermeidung der negativen Folgen innerhalb der Wachstumsökonomie gibt, dürfte es erforderlich sein, nach Alternativen zu suchen.

Dies vorausgesetzt, ist es hilfreich, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, auf welchem Denken die Wachstumsökonomie aufruht: auf dem mechanistischen Dogma, wonach der ökonomische Prozeß „as a self-sustaining, circular flow between „production“ and „consumption““ (GEORGE ROEGEN 1976, S. 4) aufgefaßt wird, ohne das Problem der natürlichen Ressourcen zur Kenntnis zu nehmen. Von diesem Dogma ist übrigens auch MARX ausgegangen, als er seine Kritik der politischen Ökonomie verfaßt hat.

Aber: „The crucial point is that the economic process is not an isolated, self-sustained process. This process cannot go on without a continuous exchange which alters the environment in a cumulative way and without being, in its turn, influenced by these alterations“ (dto.). Dieses mechanistische Denken ist jedoch inzwischen auch innerhalb der Physik - von woher

es sich einst ableitete - nicht mehr die Basis des Denkens. Statt dessen stehen immer mehr die Gesetze der Thermodynamik im Zentrum der Physik - die einzigen universellen physikalischen Gesetze, von denen EINSTEIN annahm, daß sie nie widerlegt würden (RIFKIN 1982, S. 57) - und gewinnen auch Einfluß auf unser alltägliches Leben, weil der Zusammenhang von Entropie und Ökologie nicht mehr zu ignorieren ist.

Das erste Gesetz der Thermodynamik: das Gesetz von der Erhaltung von Materie-Energie, besagt, daß Materie oder Energie von Menschen weder geschaffen noch zerstört werden können. Das einzige, was Menschen tun können, ist, Energie von einem Zustand in einen anderen umzuwandeln. Das zweite Gesetz: das Entropie-Gesetz, besagt, daß die Menschen bei dem Verbrauch von Energie immer verfügbare oder freie Energie in nicht verfügbare oder gebundene Energie umformen, die nicht wieder in verfügbare Energie zurückverwandelt werden kann. Und da die Menschen nicht vermeiden können, Energie zu verbrauchen - z.B. indem sie arbeiten -, steigt die Entropie, d.h. der Umfang an gebundener Energie, in einem geschlossenen System kontinuierlich an. Mit anderen Worten: Man kann (das Entropiespiel) nicht gewinnen, man kann nicht unentschieden spielen, man kann das Spiel nicht verlassen (CALVIN 1997, S. 181).

Im Wissen um das Entropie-Gesetz erscheint es notwendig, so wenig Energie wie möglich zu verbrauchen, und zu vermeiden, bei der Gewinnung neuer Energien viel mehr Energie zu transformieren, als beim Verbrauch dieser Energien umgewandelt werden. Aber die Geschichte der europäischen Völker in den letzten fünfhundert Jahren zeigt das genaue Gegenteil: Beim Wechsel von Holz zu Kohle, zu Öl und zur Atomkraft haben die Menschen immer mehr Energie für die Gewinnung als für den Verbrauch umgewandelt. Fortschritt meinte auf diese Weise offensichtlich, den Input pro Einheit des Output zu vergrößern und so den Entropie-Prozeß zu beschleunigen (RIFKIN 1982, S. 92).

Es gibt nur einen Weg, um diese Entwicklung zu beenden: Sonnen-Energie als Haupt-Energiequelle zu nutzen:

„The solar source of low entropy is more abundant than the terrestrial source. If all of the world's fossil fuels were burned, they would provide only the equivalent of a few weeks of sunlight. The sun is expected to last for another 5 or 6 billion years.“ (DALY 1992, S. 22)

Aber andererseits kann die Sonnenenergie während unserer Lebenszeit nicht so extensiv verbraucht werden wie terrestrische Vorräte:

„(Likewise,) the solar source is practically unlimited in total amount but strictly limited in its rate and pattern of arrival to earth.“ (DALY 1992, S. 22)

(3) Die Alternative einer Gleichgewichtsökonomie

Ausgehend von den physikalischen Voraussetzungen des Entropie-Gesetzes hat Herman DALY, der alternative Nobelpreisträger im Jahre 1996, im Anschluß an Nicholas GEORGESCU-ROEGEN (1971) die Grundsätze für eine alternative Ökonomie entwickelt: eine Gleichgewichts-ökonomie (steady-state economics), und sie gemeinsam mit dem Theologen John COBB (1990) unter dem Titel „For the Common Good“ um ihre Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen insbesondere in bezug auf die USA erweitert. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

(1) Religiöse Vision: Die Natur beherrschen oder bewahren? DALY und COBB betonen sowohl am Anfang wie am Ende ihres Buches „For the Common Good“, daß den Menschen nicht mehr Wissen, sondern einzig eine neue Haltung zur Natur und Umwelt aus der gegenwärtigen ökonomischen und ökologischen Krise zu helfen vermag. Für sie kommt dies in ihrem christlich-protestantischen Glauben zum Ausdruck. Allerdings sind sie davon überzeugt, daß die Schöpfungsgeschichte neu verstanden werden muß. Dies gilt vor allem für die Frage nach der Differenz zwischen göttlicher und menschlicher Schöpfung und insbesondere in Hinsicht auf die Bedeutung des Gottes-Wortes: „Macht euch die Erde untertan“:

„The problem has been that the idea of dominion has been misunderstood by the readers of the Bible. It has been forgotten that in God's order the ruler rules for the sake of the ruled. Dominion has been taken to justify exploitation of those over whom it is

exercised. There is no doubt that the biblical call for dominion has been responsible for much unjustified cruelty and destruction.“ (DALY/COBB 1990, S. 388)

Das heißt, daß die Haltung der Beherrschung der Natur durch eine Haltung der Bewahrung ersetzt werden muß - in der Hoffnung, daß unsere Kindeskinde schließlich in einer Kommune in Kommunen leben werden (dto., S. 400).

(2) *Kommunen*. Aus der Sicht von DALY und COBB ist eine Kommune - im Unterschied zu TÖNNIES - immer eine Gesellschaft, aber eine Gesellschaft ist nicht immer eine Kommune (dto., S. 171). Entscheidend für eine Kommune ist - und insofern besteht eine Übereinstimmung mit R. KÖNIG -, daß es einen Bindungszusammenhang gibt: „a common identity“ (S. 170) einer „person-in-community“ (S. 159).

Vier Elemente halten die Autoren daher für zentral (S. 172 u. 202):

1. Die Mitgliedschaft in einer society trägt zur Selbstfindung („self-identification“) bei.
2. Extensive Beteiligung der Mitglieder an den Entscheidungen, durch die das Leben beherrscht wird.
3. Die Gesellschaft als Ganze trägt Verantwortung für die Mitglieder.
4. Diese Verantwortung schließt den Respekt für die verschiedenartige Individualität der Mitglieder ein.

Dies vorausgesetzt, können Kommunen in allen Größen und Typen vorkommen, insbesondere auch als Nationen (S. 171 u. 173).

„The smallest community is the family, the next is the face-to-face community, and beyond that are towns and cities, larger regions, nations, continents, and the world.“ (S. 269)

In jedem Falle geht es DALY und COBB um die *Koordination von politischer und ökonomischer Macht* (S. 177), so daß sie als Orientierungsgröße „a relatively self-sufficient economy“ ansehen: „This does not preclude trade, but it does preclude *dependence* on trade“ (S. 173). Und wie der Handel möglich ist, soll Autarkie auch nicht meinen, daß eine völlige ökonomische Unabhängigkeit Voraussetzung sei, aber es müsse doch eine „considerable economic self-determination“ (S. 174) geben.

(3) *Freihandel versus Kommune*. Die volkswirtschaftliche Konsequenz der Entscheidung für „a relatively self-sufficient economy“ ist das Votum gegen den Freihandel - und damit formulieren DALY und COBB zweifellos die wichtigste Gegenposition zur herrschenden Ökonomie. Denn keine ökonomische Doktrin wird so weitgehend akzeptiert wie die des Freihandels. Aber die Autoren können auf einen bedeutenden Mitstreiter für ihr Votum verweisen: John Maynard KEYNES, der 1923 noch ein Verfechter des Freihandels war, 1933 im Angesicht der Großen Depression aber für die nationale Autarkie eintrat (S. 216).

Zudem vermuten sie: „If Smith or Ricardo were alive today we suspect that they would not be preaching free trade“ (S. 215). Und zwar deshalb, weil zur Zeit der theoretischen Begründer des Kapitalismus noch die Immobilität des Kapitals vorausgesetzt und empfohlen wurde, die heute ja nicht mehr gegeben ist. In der Mobilität des Kapitals - und der Arbeit - dürfte aber eine entscheidende Ursache für die aktuellen Überproduktionskrisen zu sehen sein.

(4) *Bevölkerung*. Mit dem Thema der Bevölkerung und Geburtenregelung fassen DALY und COBB eine weiteres heißes Eisen der gegenwärtigen Krisendiskussion an. Die Notwendigkeit für eine Behandlung dieses Themas ergibt sich schon aus der Dynamik der Bevölkerungsentwicklung:

„Es dauerte 2 Millionen Jahre, bis die menschliche Bevölkerung die Zahl von einer Milliarde erreichte. Für die zweite Milliarde brauchte sie nur hundert Jahre. Für die dritte nur 20 Jahre, nämlich den Zeitraum von 1930 bis 1960. Für die vierte Milliarde benötigte sie nur 15 Jahre. ... Mit einer laufenden jährlichen Wachstumsrate von 1,7 % wird sich die Weltbevölkerung bis zum Jahr 2015 wiederum verdoppelt haben - auf 8 Milliarden Menschen - und dasselbe noch einmal im Jahre 2055 - auf 16 Milliarden Menschen.“ (RIFKIN 1982, S. 114)

Angesichts dieser Entwicklung sehen DALY und COBB in der gegenwärtigen US-amerikanischen Bereitschaft, unbegrenzt Geburten zuzulassen, vor allem die Bereitschaft der Oberschicht, durch eine Auffüllung der Unterschichten billige Arbeitskräfte zu erhalten, während sie gleichzeitig die Zahl ihrer Kinder limitiert (S. 237).

Was die Autoren vor allem vermissen, ist eine Aussage über ein angemessenes Verhältnis von Bevölkerung und Pro-Kopf-Verbrauch, das die Umwelt einschließt. Eine solche Maßzahl könne zwar nicht einfach gesetzt, aber sie könne auch nicht einfach umgangen werden. Eine Möglichkeit sehen DALY und COBB in einem „transferable birth quota plan“ (S. 242f.). Am Beispiel der USA hieße das: Um die Bevölkerung der USA zu reproduzieren, muß ein Paar 2,1 Kinder zur Welt bringen. Das eine Zehntel nun, das ja kein Ganzes ist, kann man verkaufen bzw. erwerben, und wer zehn Anteile hat, hat ein Recht auf ein (weiteres) Kind.

Einen solchen Plan, der zwar an der Möglichkeit des Erwerbs hängt und insofern ungerecht scheint, damit aber zum besten des Kindes ist, halten DALY und COBB für besser als die chinesische Zwangsvariante (S. 244).

(5) *Landwirtschaft*. Um den Gedanken der „self-sufficiency“ umzusetzen, orientieren sich DALY und COBB - nicht zuletzt wegen der Dritten Welt - am Prinzip der Nation. Ihr Ziel ist jedoch, eine relative Autarkie auch schon auf der Ebene der Kommune zu sichern, insbesondere auf der Ebene der ländlichen Kommune (agricultural community) „at a level beyond the family“ (S. 270).

Die staatliche Politik der USA ging jedoch gerade den entgegengesetzten Weg und förderte seit den 50er Jahren nur die landwirtschaftliche Monokultur auf Großfarmen. Und das, obwohl Studien immer wieder gezeigt haben, daß die kleine Familien-Produktion produktiver ist (S. 271f.)!

Um den Weg der kleinen Familien-Produktion nunmehr einschlagen zu können, plädieren DALY und COBB dafür, vor allem das Öl angemessen zu besteuern, um so die Produktions- und Transportkosten richtig zu erfassen und aufzuweisen, daß eine Produktion auf kleinen Farmen für nahewohnende Verbraucher billiger ist (S. 272).

Dies halten sie vor allem auch deshalb für dringend notwendig, weil die landwirtschaftliche Produktion in den USA auf dem jetzigen Niveau keine Zukunft mehr haben dürfte, da sowohl die Öl- und Gasabhängigkeit

als auch die chemische Überlastung des Bodens in den nächsten vierzig Jahren eine Umkehr erzwingen werden (S. 272f.).

Das Ziel für die nächsten 100 Jahre muß die „single-family farm“ sein (S. 273f.). Damit ist nicht gemeint,

- daß nur eine Familie auf der Farm lebt, sondern daß die Eigentümer-Familie auch dort lebt;
- daß die Familie nur für sich selbst sorgt, sondern daß sie vor allem für den Markt und die Bedürfnisse der Stadtbevölkerung produziert (S. 275).

Gibt es eine Chance, um dieses Ziel zu erreichen? Nur, wenn es

- verfügbares Land zu einem bezahlbaren Preis gibt und
- den Willen von Menschen, dieses Land wieder zu bebauen (S. 275).

Was den ersten Punkt angeht, haben DALY und COBB gute Vorschläge, wie die Politik dies fördern kann (s. S. 275). Was den zweiten Punkt angeht, sind sie skeptischer. Denn Landwirtschaft ist eine - lebensweltlich orientierte - Kultur und nicht nur eine zweckrationale Technik. Und diese Kultur ist durch die landwirtschaftlichen Großbetriebe immer mehr verloren gegangen und daher auch für die vielen Arbeitslosen in den Städten nicht leicht wiederzufinden. Deshalb wäre ein *Erziehungsprogramm* vonnöten, das nicht nur Techniken vermittelt, sondern auch eine unmittelbare Begegnung von Natur und menschlichen Interaktionen in einer ländlichen Umgebung (S. 277).¹

(6) *Industrie*. Die Zukunft der USA sollte durch eine Politik der Dezentralisierung auf der Basis von Schutzzöllen, Anti-Trust-Gesetzen und radikalem Subventionsabbau von der Energieproduktion bestimmt sein. Ein erster Schritt dazu wäre, Fabriken an die Arbeiter zu verkaufen, denn:

1 Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die alteuropäische Ökonomik des „ganzen Hauses“ (s. Abschnitt 4.1) und die in dieser Bauernkultur sich ausdrückende Form marktunabhängigen Wirtschaftens unter Einbeziehung der „lohnlosen Arbeit der Familienmitglieder“ (BRUNNER 1956, S. 29), die vom Neolithikum bis in das 19. Jahrhundert das Fundament der europäischen Sozialstruktur gebildet hat. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum PESTALOZZI immer auch Bauer sein wollte.

„Worker-owned plants will be strongly bound to the community in which they are located“ (S. 294).

Hinsichtlich der Größe von Basis-Kommunen, die Landwirtschaft und Industrie sinnvoll miteinander verbinden, plädieren DALY und COBB für Kommunen mit *5.000 bis 10.000 Einwohnern*: „A community of ten thousand people could economically produce all it really needs“ (S. 294), und zwar auf einem höchst wirtschaftlichen und effizienten Niveau; denn selbst Stahl kann auf lokaler Ebene produziert werden.¹

(7) *Arbeit*. DALY und COBB verstehen ihr Plädoyer für eine Gleichgewichtsökonomie vor allem als einen Beitrag zur Herstellung und Sicherung von

- Vollbeschäftigung
- Humanisierung der Arbeit
- Arbeitermitbestimmung im Management
- Arbeiterselbstverwaltung und Genossenschaften

Aus ihrer Sicht gibt es nur einen Weg, um diese Ziele zu verwirklichen:

- Wiederbesiedlung des ländlichen Amerika
- Wende von kapital- und energieintensiven zu arbeitsintensiven Technologien
- längere Ferien und kürzere Arbeitszeiten

(8) *Einkommenspolitik und Steuern*. DALY und COBB befürworten das Modell einer *negativen Einkommenssteuer*-Politik, wie es schon von Milton FRIEDMAN in „Capitalism and Freedom“ im Jahre 1962 vorgeschlagen worden ist². Jedem Haushalt wird danach ein staatlich finanziertes Mindesteinkommen gesichert. Wer dazuverdient, dem wird dieser

1 Solche Vorschläge erinnern an Mao Tse-tungs problematischen „Großen Sprung nach vorn“ (1958-60) und seine Kommune-Pläne mit den „Volkshochöfen“. Aber bei DALY und COBB geht es nicht um die Notwendigkeit einer diktatorisch verordneten *nachholenden* industriellen Entwicklung, sondern um Möglichkeiten einer demokratisch organisierten Gleichgewichtsökonomie ohne Entwicklungszwänge.

2 FRIEDMAN hat sich dabei einem Entwurf von George STIGLER aus dem Jahre 1946 angeschlossen. Dieses Konzept wird im übrigen auch von RIFKIN 1995, S. 195, vertreten.

Betrag nicht voll abgezogen, sondern er wird degressiv weiter unterstützt, bis er das Doppelte des Mindesteinkommens verdient. Erst dann hört die staatliche Unterstützung ganz auf. Zusätzlich gibt es für jeden eine nationale Krankenversicherung (S. 317).

Nachdenkenswert ist zudem die Forderung, die *Staatsschulden* zu vermindern, da sie kein Ersatz für Steuern sein können (S. 326), sowie der Vorschlag einer Begrenzung der Ungleichheit nach dem Prinzip: *Die Reichen sollten nicht reicher als das Zehnfache der Armen sein* (S. 331).

Da DALY und COBB im Unterschied zu MARX weniger eine Kritik der Politischen Ökonomie als eine alternative Konstruktion entworfen haben, ist es vielleicht nicht uninteressant zu hören, was MARX zu den Prinzipien einer Gleichgewichtsökonomie gesagt hätte.

Um zunächst auf den entscheidenden Differenzpunkt zwischen einer Wachstums- und einer Gleichgewichtsökonomie zu kommen: den Freihandel, so ist festzuhalten, daß MARX nur unter der Bedingung, den Zusammenbruch des Kapitalismus revolutionär voranzutreiben, für den Freihandel eingetreten ist. In seiner „Rede über die Frage des Freihandels“, gehalten am 9.1.1848 in der Demokratischen Gesellschaft zu Brüssel, kommt MARX zu dem Schluß:

„Mit einem Wort, das System der Handelsfreiheit beschleunigt die soziale Revolution. Und nur in diesem revolutionären Sinne, meine Herren, stimme ich für den Freihandel.“ (MEW 4, S. 458)

Und wie steht es mit MARX' grundsätzlicher Haltung zu einer Gleichgewichtsökonomie?

Wie schon gesagt, ist MARX' Kritik des Kapitalismus wesentlich mechanistisch ausgerichtet, weil der Kapitalismus mechanistisch funktioniert. Aber MARX wußte durchaus, was auch führende Vertreter der bürgerlichen Gesellschaft wußten, insbesondere der führende bürgerliche Vertreter des Liberalismus und des citizenship-Gedankens, nämlich John Stuart MILL: daß der Kapitalismus und sein Profit-Prinzip historisch entstanden sind und nicht ewig weiterbestehen werden, weil es einen unaufhaltsamen Fall der Profitrate gibt.

Aber was kommt nach dem Kapitalismus? Hier scheiden sich bekanntlich die Geister. Während MILL - selber sozialistischen Gedanken nicht fernstehend - eine undemokratische Refeudalisierung der Gesellschaft durchaus für möglich gehalten hat, postulierte LENIN bekanntlich das undemokratische Ziel eines Sozialismus in einem Lande. Der frühe MARX jedoch verstand sich als Vertreter einer Radikaldemokratie ohne ökonomische Wachstumszwänge, für den die Aufhebung der Entfremdung von der Gattung auch die Aufhebung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses von Mensch und Natur bedeutete (s. MERG I, S. 538).

10.3 Öffentlichkeit - Verein - Kommunalpädagogik

Im Kontext unserer Entfaltung des Kommune-Begriffs liegt die Bedeutung der Gleichgewichtsökonomie in dem Nachweis, daß die Rekonstruktion der Kommune aus ökonomischer Sicht keinesfalls einen Rückschritt in einen reaktionären Provinzialismus oder in eine privatistische „Tyrannei der Intimität“ (SENNETT 1996) bedeutet, sondern einen Fortschritt im Sinne einer auch ökonomischen Möglichkeit, wenn nicht sogar Überlebensnotwendigkeit für die soziale Integration der Menschheit.

Vor diesem Hintergrund gilt es nun aus sozialpädagogischer Perspektive, die Kommune empirisch zu verorten und die Sphäre einer kommunalen Öffentlichkeit institutionell zu konkretisieren, um so die formellen und informellen Voraussetzungen für kommunale Identitätsbildungsprozesse vor Augen zu haben. Dabei ist zu beachten, daß solche Konkretisierungen immer nur erste Schritte auf dem Wege der Bildung autonomer Subjekte sein können. Sie müssen aber trotz aller Unbestimmtheit eben deshalb gegangen werden, weil der „verstetigte Dissens“ in einer radikaldemokratisch konzipierten Gesellschaft nur dann abgebaut werden kann, wenn die Adressaten sich zugleich als Urheber von Rechtsnormen und politischen Entscheidungen verstehen können. Und das heißt, wenn sie zum einen davon ausgehen können, „daß tatsächlich *nichts anderes* als die numerische Mehrheit der

politischen Aktivbürger zum Konstituens der jeweils amtierenden politischen Eliten und ihres Herrschaftsrechts wird“ (GUGGENBERGER/OFFE 1984, S. 9) und also nicht die tatsächliche Macht gesellschaftlicher Minderheiten die Herrschaftsausübung bestimmt; und zum anderen davon, „daß die Bindungskräfte einer historischen nationalen Gemeinschaft faktisch stark genug sind, um jedem Mitglied den Gehorsam gegenüber Mehrheitsentscheidungen abzunötigen“ (dto., S. 10).

Die Bindungskräfte einer historischen nationalen Gemeinschaft können jedoch erst dann sozial integrativ wirken, wenn sie als Kommune aus Kommunen heraus gebildet, wenn sie zunächst einmal kleinräumig konstituiert worden sind.

Nun gibt es - wie schon angesprochen - zur Zeit allerdings weder im angelsächsischen noch im deutschen Sprachraum einen theoretischen Konsens darüber, was unter einer Kommune oder einer kommunalen Öffentlichkeit empirisch zu verstehen ist. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Gleichgewichtsökonomie und in Anlehnung an stadtsoziologische Untersuchungen (FROESSLER u.a. 1994) dürfte es aber angemessen sein, in Großstädten die Kommune in einem ersten Schritt auf der Stadtteil-Ebene zu verorten.

Hinsichtlich der Institutionen einer kommunalen Öffentlichkeit wäre von HABERMAS' Ergebnis aus seiner Analyse im „Strukturwandel der bürgerlichen Öffentlichkeit“ auszugehen, wonach eine *kritische* Publizität „nur auf dem Wege der Teilnahme der Privatleute an einem über die organisationsinternen Öffentlichkeiten geleiteten Prozeß der formellen Kommunikation möglich“ (1965, S. 269) ist. In bezug auf solche segmentierten Öffentlichkeiten erscheint es dann zumindest im deutschen Sprachraum sinnvoll, an eine Institution und ein Prinzip anzuknüpfen, deren Bedeutung nicht zuletzt über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ vor Augen geführt worden ist: den *Verein* und das *Vereinsprinzip*. In seinem Vorwort zur Neuauflage dieser Untersuchung führt HABERMAS hierzu aus:

„Anerkannt ist inzwischen auch die Relevanz des in der deutschen Spätaufklärung entstehenden Vereinswesens; es erhielt eine zukunftsweisende Bedeutung eher durch seine Organisationsformen als durch seine manifesten Funktionen. Die Aufklärungs-

gesellschaften, Bildungsvereinigungen, freimaurerischen Geheimbünde und Illuminatenorden waren Assoziationen, die sich durch die freien, d.h. privaten Entscheidungen ihrer Gründungsmitglieder konstituierten, aus freiwilligen Mitgliedern rekrutierten und im Innern egalitäre Verkehrsformen, Diskussionsfreiheit, Majoritätsentscheidungen usw. praktizierten. In diesen gewiß noch bürgerlich exklusiv zusammengesetzten Sozietäten konnten die politischen Gleichheitsnormen einer künftigen Gesellschaft eingeübt werden.“ (HABERMAS 1990, S. 13f.)

Das in diesen Worten zum Ausdruck kommende *Vereinsprinzip*¹ läßt sich folgendermaßen systematisieren:

„Der Verein ist also eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich anhand der freiwilligen, formalen, nicht ausschließenden Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Vereinsziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt sein soll. ... und (die) über ein gewisses Maß an ‘Öffentlichkeit’ verfügt.“ (BÜHLER u.a. 1978, S. 43 u. Anm. 2)

Schließt man aus der Zielbestimmung Vereine aus, die „primär wirtschaftlichen, berufsständischen, religiösen oder überlokal politischen Zielen“ dienen (dto., S. 44), so können gegenwärtig folgende „Freizeitvereine“ über dieses Vereinsprinzip erfaßt werden:

- Sportvereine
- Soziale Vereine (z.B. DRK, Caritas)
- Weltanschauliche Vereine (z.B. Amnesty International)
- Kulturelle Vereine (z.B. Theaterringe)
- Traditionsvereine (z.B. Schützenverein, Heimatverein)
- Musik- und Gesangvereine
- Hobbyvereine

An solchen Vereinen statt an den klassischen Institutionen bürgerlicher Öffentlichkeit: dem Parlament und der Presse bzw. den Massenmedien, anzuknüpfen, hat den Vorzug, daß der Verein nicht von vornherein unter dem Verdacht von systemischen Herrschaftsinteressen steht. Zudem weist er durch seine freiwillige Mitgliedschaft über regressiv-provinzielle, an Schicksalsgemeinschaften sich anklammernde Milieubildungen hinaus. Nicht zufällig - wenn auch wohl nicht immer bewußt - verwenden daher die

1 Mit der Betonung des *Vereinsprinzips* soll die Betonung auf die „Organisationsprinzipien“ und nicht auf die „manifesten Funktionen“ bzw. die durch das BGB

anti-kommunitaristischen Vertreter einer autonomen Subjektbildung für ihre Gesellschaftsutopie gerne den Begriff der „freien Assoziation freier Individuen“ (SCHERR 1997) und ebenfalls nicht zufällig hat schon MARX seine Zukunftsgesellschaft in die Worte gefaßt: „Verein freier Menschen, die sich wechselseitig erziehen“ (MEW 1, S. 95; vgl. MEW 23, S. 92).

Die historische Bedeutung des Vereins für die Sozialpädagogik haben wir schon bei FRÖBEL und WICHERN kennengelernt. Hinzuzufügen wäre noch, daß der Verein ebenso für die Jugendbildung der Reformpädagogik - etwa bei BERNFELD (vgl. BAACKE 1987, S. 100) oder innerhalb der „Nohl-Schule“ (DEHN 1929, S. 111) - eine zentrale Rolle spielte (vgl. allgemein MITTERAUER 1986, S. 213ff.).

Aber auch heute bildet der Verein zumindest im Rahmen der Straßensozialarbeit das angestrebte Ziel für eine Lebensbewältigung ohne abweichendes Verhalten (SPECHT 1979). Der größere Teil der sozialpädagogisch in freier Trägerschaft Tätigen dürfte sich jedoch nicht bewußt darüber sein, daß die Tätigkeit auf dem Vereinsprinzip basiert. Das heißt, der Lokalbezug und der Öffentlichkeitsaspekt werden nicht im Sinne einer Realisierung der Kommune bzw. einer kommunalen Identitätsbildung zum Arbeitsprinzip erhoben. Ebenso wenig wird eine - ggf. beitragspflichtige - Mitgliedschaft der Zielgruppe angestrebt, obwohl sie für die Frage von haupt- und ehrenamtlicher Selbstorganisation durch Bindung und *wechselseitige* Verpflichtung von entscheidender Bedeutung sein dürfte. Entsprechend fehlt auch in den staatlichen Einrichtungen der Sozialpädagogik eine solche Orientierung, so daß insbesondere bei den sog. „offenen“ und „akzeptierenden“ Angeboten und Maßnahmen die situative und perspektivlose Unverbindlichkeit als Belastung empfunden wird.¹

Kommentar [PDHR1]:

Es dürfte daher an der Zeit sein, daß auch die Sozialpädagogik die Rolle des Vereins explizit wahrnimmt und ihn neben Familie und Schule als

festgeschriebene Rechtsform gelegt werden.

1. erinnert sei in diesem Zusammenhang an die wenig hilfreiche Formulierung im § 11 Abs. 2 KJHG zur Zielgruppenbestimmung der Jugendarbeit: „Sie umfaßt für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.“ (Vgl. Kap. 8.1.)

gleichberechtigte und gleichgewichtige Organisation der Vergesellschaftung institutionalisiert.

Ein derartiges Votum für den Verein und das Vereinsprinzip sieht sich zumindest mit zwei Problemen konfrontiert, die seine Berechtigung entscheidend in Frage zu stellen scheinen. Zum einen ist es die in der aktuellen Shell-Studie „Jugend ‘97“ akzentuierte Distanzierung der heutigen Jugendlichen von den Vereinen. Zum anderen ist es die interne Entwicklung der Vereine selbst, die der Dienstleistung und Kundenorientierung den Vorrang vor der Pädagogik, Mitgliedschaft und wechselseitigen Verpflichtung einzuräumen scheint.

Bei meiner Behandlung der Peer-groups habe ich mich nur grundsätzlich gegen die Aussage in der Shell-Studie „Jugend ‘97“ gewandt, es könne „vorbei“ sein mit den Vereinen. Dabei habe ich zu zeigen versucht, daß die Vereine allerdings und eben nur dann eine Chance bei den Jugendlichen haben, wenn sie Spaß, Erotik und Mitbestimmung vereinen. Nicht vertieft habe ich jedoch in dem Zusammenhang die interne Entwicklung der Mitgliedschaften in den Vereinen. Hierbei fällt auf, daß eine stetige Zunahme der Mitgliedschaft bei den Sportvereinen mit einer kontinuierlichen Abnahme bei den anderen Vereinen, insbesondere auch bei den politischen Vereinen, einhergeht. Entsprechend heißt es bei MITTERAUER:

„In der Struktur der vereinsmäßig organisierten Jugendlichen haben sich in der Zeit seit dem Zweiten Weltkrieg interessante Veränderungen ergeben. Eine deutliche Zunahme läßt sich bloß bei der Sportjugend feststellen. Allein in den Jahren von 1953 bis 1967 ist der Anteil der in derartigen Verbänden organisierten Jugendlichen insgesamt von 15 auf 23 % angestiegen. Im selben Zeitraum ging der Anteil bei konfessionellen Verbänden von 12 auf 7 % zurück, bei politischen Jugendverbänden und bei der Gewerkschaftsjugend von 4 auf 2 %. Diese Trends haben sich seither fortgesetzt.“ (MITTERAUER 1986, S. 232f.)

Hieraus könnte gefolgert werden, daß das politische Engagement der heutigen Jugend gegenüber früheren Zeiten gesunken ist, daß sie sich vom Akteur zum passiv konsumierenden Zuschauer entwickelt hat. Ob wirklich davon auszugehen ist, ist auch die Leitfrage und -sorge der Shell-Studie „Jugend ‘97“ gewesen, die die „Voraussetzungen, Motive und Formen so-

wie das Verständnis des sozialen, gesellschaftlichen und politischen Engagements Jugendlicher“ (S. 11) analysieren wollte.

Sie hat uns mit ihren Untersuchungsergebnissen schließlich insofern entspannt, als sie zwar die wachsende Abkehr von den Vereinen und die Tendenz zum Zuschauerdasein gegenüber der Bereitschaft, ein Ehrenamt zu übernehmen, besonders hervorhebt, aber auf der anderen Seite darauf hinweist, daß der Tenor dennoch nicht auf Eskapismus, Desinteresse und Bequemlichkeit liege, sondern auf „Aktionismus, wenn erforderlich“ (S. 374).

Man mag dies beruhigend finden, zumal Aussagen über das politische Engagement Jugendlicher hinsichtlich ihres Prognosegehaltes allemal durch das Wissen darum gebrochen werden, daß die Studentenbewegung von niemandem vorausgesagt worden ist (FEND 1988, S. 73). Man könnte sich aber auch fragen, warum der gewachsene und auf dem hohem Niveau von fast 40 % befindliche Organisationsgrad Jugendlicher in Sportvereinen sowie die dabei zu registrierende Ehrenamtsquote von fast 12 % nicht als Gegenbeleg für die These einer mangelnden Bereitschaft zu Mitgliedschaft und Ehrenamt und als Beleg für ein politisches Engagement gewertet wird.

Eine Antwort findet sich bei MITTERAUER (1986, S. 233). Er stellt fest, daß Sportvereine nur einem „partiellen Zweck“ dienen. Wenn er diese Feststellung in anderen Zusammenhängen auch mehrfach relativiert und auf die vielfältigen Aufgaben und Aktivitäten hinweist, die in Sportvereinen jenseits des Sportes wahrgenommen werden (S. 215ff.), so will er damit doch wohl in jedem Falle sagen: keinem politischen Zweck.

Bei einer solchen Hintansetzung des Sports kann die Sozialpädagogik es aber nicht bewenden lassen, wenn sie die Jugend als Zielgruppe nicht verlieren will. Denn für die Jugend hat der Sport neben der Musik nun einmal eine überragende Bedeutung. Und diese Bedeutung ist auch nicht über FREUDs Aussage zu relativieren, daß - indem die Bewegungslust den Sexualgenuß ersetze - der Sport von der Sexualbetätigung ablenke.¹ Zudem

1 „Die moderne Kulturerziehung bedient sich bekanntlich des Sports im großen Umfang, um die Jugend von der Sexualbetätigung abzulenken; richtiger wäre es zu sagen, sie ersetzt ihr den Sexualgenuß durch die Bewegungslust und drängt die Sexu-

spricht nichts dafür, den „partiellen Zweck“ der Sportvereine überzubetonen und demgegenüber die weit über den Sportaspekt hinausweisende und demokratisch zu vermittelnde Haltung ehrenamtlichen Engagements als unpolitisch abzuwerten.

Vorrangiges Ziel einer sozialpädagogischen Orientierung gerade auch an den Sportvereinen sollte es vielmehr sein, dem kolonialisierenden Trend entgegenzutreten, eine Vereinsmitgliedschaft nurmehr als *Kundschaft* und damit als „Beitragszahlung für eine bestimmte Serviceleistung“ (MITTERAUER 1986, S. 233) zu verstehen. Dies gilt ebenso gegenüber einer einseitig an professioneller Dienstleistung interessierten Auffassung, wonach es nur noch die Alternative zwischen den Hauptamtlichen als bezahlten Professionellen und den Ehrenamtlichen als unbezahlten Laien gebe. Denn in der Praxis zeigt sich immer mehr, daß die Ehrenamtlichen keineswegs nur einfache Laien sind, sondern aufgrund ihrer vielfältigen Qualifikationen durchaus kompetente MitarbeiterInnen, die sich zunehmend fragen, warum sie für ihre Tätigkeiten eigentlich nicht bezahlt werden, während die anderen Mitglieder sich auf ihre Kosten einen billigen Mitgliedsbeitrag leisten können.

Deshalb gilt es, das unabdingbare Vereinsprinzip einer lokal fundierten Mitgliedschaft zu stärken und im Sinne einer wechselseitigen Bindung und Verpflichtung auszubilden. Hierfür sollten die Beiträge und Honorierungen auf einem Niveau ausgehandelt werden, das es erlaubt, sowohl hauptamtlich Tätige zu beschäftigen als auch rotierend ehrenamtlich Tätige in der Form einer *pauschal honorierten Nebentätigkeit* einzusetzen.

Die Einschätzung der empirischen Trends in der Vereinsentwicklung sollte die historische Angemessenheit des kommunalen Vereinsprinzips auch angesichts eines scheinbar unaufhaltsamen Fortschreitens der Dienstleistungsgesellschaft verdeutlichen. Sie hat zugleich erste Hinweise für das spe-

albetätigung auf eine ihrer autoerotischen Komponenten zurück.“ (FREUD: Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. Werke. Bd. V. London 1942, S. 104, Anm. 1)

zifische Selbstverständnis und die Aufgaben einer Kommunalpädagogik geliefert, die ich abschließend noch einmal zusammenfassend beschreiben möchte.

Negativ bestimmt, bedeutet Kommunalpädagogik - wie schon bei der Entfaltung des Öffentlichkeitsbegriffs verdeutlicht worden ist - kein *politisches* Handeln im Interesse oder an Stelle der Betroffenen oder auch gemeinsam mit ihnen. Insofern wird sie nicht dem prinzipiell politischen Anspruch an die Gemeinwesenarbeit gerecht, „Handlungsstrategie für den politischen Konflikt zu sein, ihre Neutralität aufzugeben und parteilich zu werden“ (OELSCHLÄGEL 1984, S. 9). Soweit hierzu ein Handlungsbedarf besteht, läßt er sich nicht im Berufsfeld der Kommunalpädagogik einlösen, sondern ggf. mit der Rolle als „Staatsbürger“ verbinden. Kommunalpädagogik deckt sich auch nicht mit einem Verständnis von Gemeinwesenarbeit als „Arbeitsprinzip sozialer Arbeit“ (OELSCHLÄGEL 1983), das vor allem in der Bereitstellung von Dienstleistungen zur Lebensbewältigung aufgeht.

Positiv bestimmt, verstehen sich kommunalpädagogisch Tätige als „Vermittler zwischen den Kulturen“ (RICHTER 1985), d.h. als kulturorientierte „Drehpunktpersonen“ (SCHWENDTER 1978, S. 62). Sie motivieren zum Aufbau kooperativer Kontakte¹ zwischen den Subkulturen und Vereinen in der Kommune und initiieren im Falle von Konflikten einen - über die segmentierten Öffentlichkeiten der Vereine vermittelten - öffentlichen Bildungsprozeß mit dem Ziel eines gemeinsam geteilten Bedürfnis- und Forderungsprofils der kommunal Betroffenen. In Übereinstimmung mit der Gemeinwesenarbeit als „Arbeitsprinzip“ (OELSCHLÄGEL 1983, S. 31) beziehen sie dabei auch andere Professionen, wie die Stadtplaner, Architekten, Ärzte, Lehrer, Rechtsanwälte usw., in ihre Zielsetzungen mit ein, orientieren den Schwerpunkt ihrer Arbeit aber immer auf den autonomen Kernbereich der Pädagogik: den pädagogischen Diskurs als angeleitete und

1 Vermittels kooperativer Kontakte werden arbeitsteilig gemeinsame Ziele verfolgt. Kooperative Kontakte stellen die einzige Kontaktform dar, der die Vorurteilsforschung einen erwartbaren Erfolg beim Abbau von Vorurteilen bescheinigt (SCHÄ-

nicht gestörte Selbstreflexion. Soweit sie selber betroffen sind, können sie sich - wie schon angesprochen - als politisch handelnde autonome Subjekte daran beteiligen, den Systemaktoren dieses öffentlich gebildete Bedürfnis- und Forderungsprofil in strategischer Kommunikation zu „verkaufen“ und dabei dessen kommunikative Macht auszutesten.

Absehend von aller bloß territorialen Metaphorik hat eine Kommunalpädagogik damit gleichsam in Form einer Säkularisierung der Handlungsvollzüge eines Gemeindepfarrers¹ dazu beizutragen, daß in der Kommune als „globaler Gesellschaft auf lokaler Basis“ zumindest ihre drei Grundelemente der lokalen Einheit, der sozialen Interaktion und der gemeinsamen Bindungen (KÖNIG 1958, S. 28f.) als realisierbare und realisierte soziale Wirklichkeiten hervortreten und nicht etwa nur als Verwaltungseinheiten bestehen. Denn eine kommunale Orientierung wird nicht schon eingelöst, wenn pädagogische Einrichtungen oder Aktivitäten den Namen eines Stadtteils tragen oder die Klientel aus einem Stadtteil kommt, sondern wenn die Bewohner zunächst einmal in ihren subkulturellen Ausprägungen *im* Stadtteil gestärkt werden und es dann - ggf. auch schon zugleich - mit Hilfe kooperativer Kontakte zu gemeinsamen Erfahrungen und zu einer Integration *des* Stadtteils und zu einer Identifikation mit dem Stadtteil kommt.

Dies setzt voraus, daß kommunalpädagogisch Tätige die zeitaufwendigen reinen *Dienstleistungen* durch Delegation an dafür zuständige kommunale Sachbearbeiter erheblich reduzieren und statt dessen eine kommunale Integration derjenigen Bewohner anstreben, die bisher durch sozialpädagogische Maßnahmen nicht angesprochen worden sind.

FER/SIX 1978).

1 Die Sozialpädagogik hat ihr Berufsbild immer an klassischen Professionen zu orientieren versucht (vgl. RICHTER 1985 I). Für eine Kommunalpädagogik erscheint mir unter dem Aspekt der Rationalisierung von Weltbildern, d. h. einer „Versprachlichung des Sakralen“ (DURKHEIM), das Berufsbild eines Gemeindepfarrers angemessen. Nicht zuletzt auch deshalb, weil der Gemeindebegriff für die christliche Kirche („Leib Christi“) immer einen zentralen Stellenwert gehabt hat und weil in der Diakonie als gemeindeorientierter Einheit von 'Leibsonge' und 'Seelsorge' interessante Anknüpfungspunkte für eine Kommunalpädagogik zu finden sind (vgl. Theologische Realenzyklopädie, Bd. XII, Stichwort: Gemeinde, Berlin, New York

Besteht aber bei einem solchen Verständnis von Kommunalpädagogik nicht die Gefahr verstärkter und ausgeweiteter *Kontrolle*? Wächst nicht die Gefahr einer zunehmenden *Kolonialisierung* der Lebenswelt? Gegenüber diesen Gefahren ist zunächst darauf hinzuweisen, daß die Kolonialisierung der Lebenswelt wesentlich bedingt ist durch die Entwicklung der *Professionalisierung* (RICHTER 1986). In ihrem Gefolge bildeten sich Expertenkulturen mit einem fragmentierten Bewußtsein heraus, die durch ihre Bindungslosigkeit zu subkulturellen Traditionsbeständen entscheidend zur kulturellen Verödung und Verarmung der Lebenswelt beigetragen und dadurch das Eindringen der Subsysteme erst ermöglicht haben. Soll nun der „versteigte Dissens“ durch Reaktivierung der gesellschaftlichen Ressource Solidarität abgebaut werden, so kann dies nur über eine „Rückkoppelung der rationalisierten Kultur mit einer auf vitale Überlieferungen angewiesenen Alltagskommunikation“ (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 522) gelingen. Dabei ist allerdings HABERMAS' Mahnung zu beachten:

„Eine differenzierte Rückkoppelung der modernen Kultur mit einer auf vitale Überlieferungen angewiesenen, durch bloßen Traditionalismus aber verarmten Alltagspraxis wird freilich nur gelingen, wenn *auch* die gesellschaftliche Modernisierung in *andere* nichtkapitalistische Bahnen gelenkt werden kann, wenn die Lebenswelt aus sich Institutionen entwickeln kann, die die systemische Eigendynamik des wirtschaftlichen und des administrativen Handlungssystems begrenzt.“ (HABERMAS 1980, S. 462)

Eingedenk dieser Mahnung kann die Kommunalpädagogik der weiteren Bildung und Verfestigung von Expertenkulturen dadurch entgegenreten, daß sie die Macht- und Kontrollausweitung der Professionellen durch die empirische Nähe zur Kommune zu verhindern sucht, z.B. durch ihre Selbstbetroffenheit und Verletzlichkeit (CHRISTIE 1981) sowie durch Elemente wechselseitiger Bindung, Abhängigkeit und ehrenamtlicher Verpflichtung, wie sie in Vereinsmitgliedschaften zum Ausdruck kommen. Die systemische Eigendynamik des wirtschaftlichen und administrativen Handlungssystems kann sie jedoch entscheidend durch die Entwicklung der In-

1984).

stitutionen kommunaler Vereine und deren in öffentlicher Diskussion gebildeten kommunikativen Gegenmacht begrenzen.

11 Namenregister

- ACHTER JUGENDBERICHT.161; 231
ALLERBECK.....135; 231
ARBEITERWOHLFAHRT.....180; 231
ARIÈS.....85; 231
BAACKE..... 18; 109; 130; 131;
..... 132-134; 136; 199; 219; 231
BÄUMER 17; 125; 231
BECK..... 130; 204; 207; 231
BECKER 131; 176; 232
BENJAMIN113; 232
BERG.....89; 232
BERNFELD..... 105; 132; 219; 232
BLANDOW 169; 171; 232
BOER.....199; 232
BÖHNISCH..... 10; 198; 232; 232
BRAUNMÜHL58; 232
BREYVOGEL56; 232
BRUMLIK..... 56; 57; 232
BRUNNER 84f.; 214; 232f.
BÜHLER218; 233
CALVIN208; 233
CHARLTON 147; 149; 233
CHRISTIE 184; 226; 233
CLAESSENS..... 115-118; 233
COBB 163; 191; 209-215; 233
COELEN154; 243
COHN.....160; 233
DALY 163; 191; 209-215; 233
DEHN219; 233
DRESSSEL.....199; 233
DURKHEIM..... 173; 181; 224; 233
EISENSTADT 104; 105; 233
ELIAS.....30; 233
ENGEL 127f.; 234
ERIKSON106; 108-111; 115f.; 234
FEND.....98; 130f.; 135f.; 221; 234
FICHTE 31; 90f.; 200; 234
FLITNER..... 53f.;234
FLÖSSER 195; 234
FOUCAULT 89; 234
FRANCKE..... 179; 234
FRANKFURTER KOMMEN-
TAR..... 152; 162; 169; 171; 234
FREUD 111; 115; 222
FRÖBEL 89; 91; 93; 126; 219; 234
FROESSLER 217; 234
GADAMER 26; 234
GAMM 55; 234
GEISSLER..... 19; 234
GEORGESCU-ROEGEN ...207f.; 234f.
GIESECKE 25; 152; 203; 235
GILLIGAN 111f.; 235
GRAUER..... 156; 235
GREVERUS 117-119; 203; 235
GRIESE 104; 235; 244
GUDJONS 21; 235
GUGGENBERGER..... 200; 217; 235
HABERMAS 25; 32-39; 40-42; 48;
..... 51; 58-66; 69; 71f.; 98; 109; 182;
...191; 202; 205; 218; 226; 235f.; 239
HAMBURGER..... 23; 237; 236
HANDBUCH DER
JUGENDVERBÄNDE 155; 236
HEGE..... 19; 234
HEGEL 181f.; 202; 203
HEINEMANN 155; 236
HEINER..... 192f.; 236
HEINZE..... 92; 241
HELSPER 200; 236
HENTIG 92; 236
HINTE 194f.; 199; 236
HOAG..... 130; 231
HOFFMANN-AXTHELM 191; 237
HORNSTEIN..... 98; 237

HORSTER69; 237
 HUMBOLDT..... 31; 200; 237
 HURRELMANN 127f.; 130;
 135; 234; 237
 ILLICH.....48; 237
 INGLEHART48; 237
 JAPP197; 237
 JOAS.....76; 237
 JUGENDLICHE..... 103; 105; 237
 JUGENDWERK128f.; 133f.;
 136-138; 237
 KAISER.....181; 237
 KANT 57; 88; 181
 KARDINER.....117; 237
 KÄRN.....68; 238
 KARSTEN196; 241
 KEYNES211
 KLAFKI.....55; 238
 KLEINES KRIMINOLOGISCHES
 WÖRTERBUCH.....178; 238
 KÖNIG 204; 210; 225; 238
 KOHLBERG68
 KRAPPMANN109f.; 117; 126f.; 238
 KRAUSSLACH.....157; 238
 KRÜGER.....199; 238
 LAMNEK176; 238
 LEMERT178; 238
 LENZEN.....238
 LEWIN 114; 201; 238
 LIEBER46; 238
 LINGELBACH.....55; 239
 LINTON117; 239
 LONEY.....190; 239
 LUHMANN..... 32; 207; 239
 MANNHEIM..... 99; 100; 239
 MARX 36; 41; 121; 143; 188;
 191; 201f.; 208; 215f.; 219; 239
 McCARTHY33; 239
 MEAD77; 239
 MERCHEL198; 239
 MERG.....216; 239
 MERTON 174-176; 239
 MEW 202; 216; 219; 239
 MILL216; 239
 MITTERAUER 219; 221f.; 240
 MOLLENHAUER..... 54; 240
 MÜLLER..... 180; 192; 195; 198; 240
 MUT ZUR ERZIEHUNG..... 29; 240
 NARR 191; 240
 NATORP 19; 240
 NAUCK..... 102; 240
 NEUMANN-BRAUN..... 147; 233
 NEUNTER JUGENDBERICHT 153;
 164; 196; 240
 NIMMERMANN..... 192; 240
 NOHL/PALLAT 22; 234f.; 240
 NOLTE 30; 240
 OELSCHLÄGEL..... 199; 223; 240
 OFFE..... 200; 217; 235
 OLK 92; 105; 155; 195; 197; 241
 OPASCHOWSKI 146; 241
 OTTO..... 180; 195; 196; 234; 241; 242
 PESTALOZZI..... 70; 89-93; 214; 241
 PEUKERT 83; 241
 POPITZ..... 184; 241
 POSTMAN 145; 241
 PRANGE 23; 241
 PROSS 142; 241
 RASCHKE..... 191; 242
 RAUSCHENBACH..... 23; 242
 RAWLS 18; 78; 242
 RICHTER40; 48; 93; 115; 117; 154;
 162; 178; 192; 224f.; 242f.
 RIFKIN208f.; 212; 215; 243
 ROEDER 92; 243
 RÖHRS..... 246; 243
 ROSENMAYR 105; 243
 ROTH 207; 243
 SACK..... 173; 176; 243
 SCARBATH49; 126; 146; 148f.; 243
 SCHÄFER 224; 243
 SCHALLER..... 58; 244
 SCHEIT202f.; 244
 SCHENK 203; 244
 SCHERPNER 86; 244
 SCHERR..... 219; 244
 SCHEU 111; 244
 SCHEUERL..... 242; 244
 SCHILD 181; 183; 244
 SCHOENEBECK 58; 244

SCHRADER.....117; 244
 SCHRÖDER.....133; 244
 SCHUBERT 155; 191; 236; 240
 SCHWARZ.....165; 244
 SCHWENDTER..... 131; 224; 244
 SENNETT216; 244
 SIX.....224; 243
 SOZIALARBEITS-
 WISSENSCHAFT23; 244
 SPECHT 163; 219; 244
 SPIEGEL19; 245
 STATISTISCHES BUNDES-
 AMT..... 164; 170; 248; 245
 STERNBERGER.....40; 245
 STRATHCLYDE199; 245
 STRAUB126; 243
 STREECK155; 245
 TANNEN.....107; 245
 THEUNISSEN..... 204; 245
 THIERSCH..... 48; 50; 245
 THOLE 164; 245
 TILLMANN 104; 130; 245
 TOYNBEE..... 204; 246
 TUGENDHAT..... 54; 72; 246
 UTERMANN..... 199; 232
 VOSS-FERTMANN..... 141; 149; 246
 VOSSLER..... 201; 246
 WAGNER..... 199; 233
 WATZLAWICK..... 97; 246
 WEBER 36; 80; 203; 246
 WEIZSÄCKER..... 191; 246
 WICHERN..... 89; 92; 126; 219; 246
 WILLIS..... 113; 114; 246
 WINKLER 200; 203; 246
 WINTER..... 163; 232

12 Literatur

- ACHTER JUGENDBERICHT 1990. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Hg. v. Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Bonn 1990.
- ALLERBECK, Klaus/HOAG, Wendy 1985: Jugend ohne Zukunft? München 1985.
- ARBEITERWOHLFAHRT: Jugend ohne Zukunft? Befähigen statt Strafen. Diskussionspapier der AWO-Kommission Jugendhilfe und Jugendkriminalrecht. Hg. v. d. Arbeiterwohlfahrt Bundesverband. 2., unveränderte Ausgabe. Bonn 1996.
- ARIÈS 1978, Philippe: Geschichte der Kindheit. (L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. 1960.) Mit einem Vorwort von H. v. Hentig. München 1978.
- BAACKE 1985, Dieter: Einführung in die außerschulische Pädagogik. 2., bearb. u. erg. Auflg. München 1985.
- BAACKE 1987, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim u. München 1987.
- BAACKE 1994, Dieter: Die Medien, in: Lenzen 1994, a.a.O., S. 314-339.
- BAACKE u.a. 1982, Dieter u.a.: Bildungsarbeit im Stadtteil. Erfahrungen aus dem Projekt Stieghorst. München 1982.
- BÄUMER 1929, Gertrud: Wesen und Aufgaben der öffentlichen Erziehungsfürsorge, in: Handbuch der Pädagogik. Hg. v. H. Nohl u. L. Pallat. Berlin u. Leipzig 1929. Bd. 5, S. 3-26.
- BECK 1986, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK 1996, Ulrich: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M. 1996, S. 19-112.
- BECKER 1973, Howard S.: Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. (Outsiders. New York 1963.) Frankfurt a.M. 1973.
- BECKER u.a. 1984, Helmut/EIGENBRODT, Jörg/MAY, Michael: Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln, in: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., H. 4, 1984, S. 499-517.

- BENJAMIN 1990, Jessica: Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. (The Bonds of Love. New York 1988.) Basel u. Frankfurt a.M. 1990.
- BERG 1980, Christa: Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889. Ausgew. u. eingel. v. C. Berg. Königstein/Ts. 1980.
- BERNFELD 1967/1925, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967
- BLANDOW 1988, Jürgen: Heimerziehung in den 80er Jahren. Materialien und Einschätzungen zur jüngeren Entwicklung der Heimerziehung, in: Peters, F. (Hg.): Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung. Bielefeld 1988, S. 28-49.
- BOER, Jo de/UTERMANN, Kurt 1970: Gemeinwesenarbeit, Community Organisation, Opbouwwerk. Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart 1970.
- BÖHNISCH 1992, Lothar: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim u. München 1992.
- BÖHNISCH 1994, Lothar: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim 1994.
- BÖHNISCH, Lothar/WINTER, Reinhard 1990: Pädagogische Landnahme. Einführung in die Jugendarbeit des ländlichen Raums. Weinheim 1990.
- BRAUNMÜHL u.a. 1976, Ekkehard v./KUPFFER, Heinrich/OSTERMEYER, Helmut: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt a.M. 1976.
- BREYVOGEL 1991, Wilfried (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus. Bonn 1991.
- BRUMLIK 1987, Micha: Ist eine advokatorische Ethik möglich? In: Rauschenbach, Th./Thiersch, H. (Hg.): Die herausgeforderte Moral. Bielefeld 1987, S. 59-72.
- BRUMLIK 1992, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992.
- BRUNNER 1956, Otto: Das „ganze Haus“ und die alteuropäische „Ökonomik“, in: Ders.: Neue Wege der Sozialgeschichte. Vorträge und Aufsätze. Göttingen 1956, S. 33-61.
- BRUNNER 1970, Otto: Land und Herrschaft. Grundfragen der territorialen Verfassungsgeschichte Österreichs im Mittelalter. 6. Auflg. Wien 1970.
- BÜHLER u.a. 1978, Walter; KANITZ, Horst; SIEWERT, Hans-Jörg: Lokale Freizeitvereine. Entwicklung - Aufgaben - Tendenzen. Werkberichte. St. Augustin 1978.

- CALVIN 1997, W. H.: Der Strom, der bergauf fließt. Eine Reise durch die Evolution. (The River that Flows Uphill. New York 1986.) München 1997.
- CHARLTON, Michael/NEUMANN-BRAUN, Klaus 1992: Medienkindheit - Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München 1992.
- CHRISTIE 1981, Nils: Limits to Pain. Oslo u.a. 1981.
- CLAESSENS 1967, Dieter: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio- kulturellen Geburt“ des Menschen. 2., überarb. Auflg. Berlin 1967.
- COHN 1991, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 10. Auflg. Stuttgart 1991.
- DALY 1992, Herman E.: Steady-state economics. (1977.) Second edition with new essays. London 1992.
- DALY 1996, Herman E.: Beyond Growth. The Economics of Sustainable Development. Boston 1996.
- DALY, Herman E./COBB, John B. Jr. 1990: For the Common Good. Redirecting the Economy towards Community, the Environment, and a Sustainable Future. With Contributions by C. W. Cobb. London 1990.
- DATENREPORT 1997. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Statistischen Bundesamt. Bonn 1997.
- DEHN 1929, Günther: Jugendpflege, in: Nohl/Pallat, a.a.O., 1929, Bd. 5., S. 97-113.
- DIE LINKE 1968 antwortet Jürgen Habermas. Frankfurt a.M. 1968.
- DRESSEL, Erhard/WAGNER, Dieter 1984: Was ist aus dem "Sonnenland" geworden? In: Gemeinwesenarbeit. Jahrbuch 1. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme. Hg. v. D. Oelschlägel. München 1984, S. 109-115.
- DURKHEIM 1961/1895, Emile: Die Regeln der soziologischen Methode (1895). Hg. u. eingel. v. R. König. Neuwied u. Berlin 1961.
- EISENSTADT 1966/1956, Samuel N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. (From Generation to Generation - Age Groups and Social Structure. 1956.) München 1966.
- ELIAS 1978, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1978.
- ENGEL, Uwe/HURRELMANN, Klaus 1989: Psychosoziale Belastungen im Jugendalter: Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin u. New York 1989.
- ERIKSON 1966, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M. 1966.

- FEND 1988, Helmut: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FICHTE 1971/1808, Johann Gottlieb: Reden an die deutsche Nation (1808), in: Fichtes Werke. Hg. v. Immanuel Hermann Fichte. 1845/46. Fotomechanischer Nachdruck. Berlin 1971, Bd. 7, S. 259-499.
- FLITNER 1980, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik (1950). 8. Auflg. Frankfurt a.M. u.a. 1980 (1950).
- FLÖSSER, Gaby/OTTO, Hans-Uwe 1992: Sozialmanagement oder Management des Sozialen? In: Dies.: Sozialmanagement oder Management des Sozialen? Bielefeld 1992, S. 7-18.
- FOUCAULT 1976, Michel: Überwachen und Strafen: Die Geburt der Gefängnisse. Frankfurt a.M. 1976.
- FRANCKE 1929, Herbert: Kriminalpädagogik, in: Nohl/Pallat, a.a.O., 1929, Bd. 5, S. 195-206.
- FRANKFURTER KOMMENTAR 1993. Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Hg. v. J. Münder u.a. 2., überarb. Auflg. Münster 1993.
- FRÖBEL 1961, Friedrich: Ausgewählte Schriften. Hg. v. E. Hoffmann. 2 Bde. Bd. 1: Kleine Schriften und Briefe von 1809 - 1851. Düsseldorf u. München 1961.
- FROESSLER u.a. 1994, Rolf u.a. (Hg.): Lokale Partnerschaften. Die Erneuerung benachteiligter Quartiere in europäischen Staaten. Basel u.a. 1994.
- GADAMER 1972, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., erw. Auflg. Tübingen 1972.
- GAMM 1984, Hans Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus (1964). 2. Aufl. New York u. Frankfurt a.M. 1984.
- GEISSLER, Karlheinz A./HEGE, Marianne 1991: Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 5., unveränderte Auflg. Weinheim u. Basel 1991.
- GEORGESCU-ROEGEN 1971, Nicholas: The Entropy Law and the Economic Process. Cambridge, Mass. 1971.
- GEORGESCU-ROEGEN 1976, Nicholas: Energy and Economic Myths (1972), in: Ders.: Energy and Economic Myths. Institutional and Analytical Economic Essays. New York u.a. 1976, S. 3-36.
- GIESECKE 1965, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. München 1965.
- GIESECKE 1971, Hermann: Die Jugendarbeit. München 1971.

- GIESECKE 1981, Hermann: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981
- GILLIGAN 1988, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. (In a Different Voice. 1982.) Neuauflage. München 1988.
- GRAUER 1973, G.: Jugendfreizeitheim in der Krise. Zur Situation eines sozialpädagogischen Feldes. Weinheim u. Basel 1973.
- GREVERUS 1978, Ina-Maria: Kultur und Alltagswelt. München 1978.
- GRIESE 1977, Hartmut M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung. Weinheim u. Basel 1977.
- GRUND- UND STRUKTURDATEN 1984/85. Hg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1984.
- GRUND- UND STRUKTURDATEN 1996/97. Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.
- GUDJONS 1993, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993.
- GUGGENBERGER, Bernd/OFFE, Claus 1984: Politik aus der Basis - Herausforderung der parlamentarischen Mehrheitsdemokratie, in: Dies. (Hg.): An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Politik und Soziologie der Mehrheitsregel. Opladen 1984, S. 8-19.
- HABERMAS 1965, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 2., durchges. Aufl. Neuwied 1965.
- HABERMAS 1968 a, Jürgen: Erkenntnis und Interesse (1965), in: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt a.M. 1968, S. 146-168.
- HABERMAS 1968 b, Jürgen: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser „Philosophie des Geistes“ (1967), in: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt a.M. 1968, S. 9-47.
- HABERMAS 1971, Jürgen: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. (1963.) 4., durchges., erw. u. neu eingel. Aufl. Frankfurt a.M. 1971.
- HABERMAS 1980, Jürgen: Die Moderne - ein unvollendetes Projekt (1980), in: Ders.: Kleine politische Schriften. Bd. 1-4. Frankfurt a.M. 1981, S. 444-464.
- HABERMAS 1981, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS 1984 a, Jürgen: Wahrheitstheorien (1972), in: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1984, S. 127-183.

- HABERMAS 1984 b, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? (1976), in: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M. 1984, S. 353-440.
- HABERMAS 1990, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Mit einem Vorwort zur Neuauflg. 1990. Frankfurt a.M. 1990.
- HABERMAS 1992, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M. 1992.
- HABERMAS o.J, Jürgen: Wahrheitstheorien. Ms. o.O. o.J.
- HAMBURGER 1991, Franz: Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft, in: Kind Jugend Gesellschaft, H. 3, 1991, S. 71-81.
- HAMBURGER 1995, Franz (Hg.): Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik, in: Erziehungswissenschaft, 6. Jg., 1995, H. 12, S. 92-128.
- HANDBUCH DER JUGENDVERBÄNDE 1991. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Hg. v. L. Böhnisch, H. Gängler u. Th. Rauschenbach. Weinheim u. München 1991.
- HEINEMANN, Klaus/SCHUBERT, Manfred 1994: Der Sportverein. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung. Schorndorf 1994.
- HEINER 1994, Maja: Training in Community Organizing, in: Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5. Politikstrategien - Wendungen und Perspektiven. Hg. v. M. Bitzan u. T. Klöck. München 1994, S. 295-297.
- HELSPER 1991, Werner (Hg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 1991.
- HENTIG 1984, Hartmut v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München u. Wien 1984.
- HENTIG 1991, Hartmut v.: Die Schule neu denken, in: Neue Sammlung, 1991, H. 3, S. 436-448.
- HINTE 1994, Wolfgang: Intermediäre Instanzen in der Gemeinwesenarbeit: die mit den Wölfen tanzen, in: Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5. Politikstrategien - Wendungen und Perspektiven. Hg. v. M. Bitzan u. T. Klöck. München 1994, S. 77-89.
- HOFFMANN-AXTHELM 1993, Dieter: Die dritte Stadt. Bausteine eines neuen Gründungsvertrages. Frankfurt a.M. 1993.
- HORNSTEIN 1997, Walter: Jugendforschung - Jugendpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Hg. v. R. Fatke. Weinheim u. Basel 1997, S. 13-50.
- HORSTER 1982, Detlef: Habermas zur Einführung. Hannover 1982.

- HUMBOLDT 1906ff., Wilhelm und Caroline v.: Wilhelm und Caroline v. Humboldt in ihren Briefen. Hg. v. A. v. Sydow. 7 Bde. Berlin 1906-1916.
- HURRELMANN 1994, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Unter Mitarbeit v. B. Rosewitz und H. Wolf. 3., völlig überarb. Auflg. Weinheim u. München 1994.
- ILLICH 1973, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Mit einem Vorwort von H. v. Hentig. Reinbek/Hamburg 1973.
- INGLEHART 1979, Ronald: Wertwandel und politisches Verhalten, in: Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages. Hg. v. J. Matthes. Frankfurt u. New York 1979, S. 505-533.
- JAPP, Klaus Peter/OLK, Thomas 1981: Identitätswandel und soziale Dienste. Thesen zur Reorganisation behördlicher Sozialarbeit, in: Soziale Welt, 1981, H. 2, S. 143-167.
- JOAS 1980, Hans: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M. 1980.
- JUGENDLICHE 1985 und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 5 Bde. (= Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell.) Opladen 1985.
- JUGENDWERK 1992 der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 11. Shell Jugendstudie. 4 Bde. Opladen 1992.
- JUGENDWERK 1997 der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Mit Diskette Grundauszählung. Gesamtkonzeption u. Koordination A. Fischer u. R. Münchmeier. Opladen 1997.
- KAISER 1993, Günther: Stichwort Diversion, in: Kleines Kriminologisches Wörterbuch, a.a.O., 1993, S. 88-93.
- KARDINER 1939, Abraham: The Individual and his Society. New York 1939.

- KÄRN 1978, Michael: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung, in: G. Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Neure Aufsätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim u. Basel 1978, S. 81-100.
- KLAFKI 1989, Wolfgang: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden, in: Röhrs/Scheuerl 1989, a.a.O., 1989, S. 147-159.
- KLEINES KRIMINOLOGISCHES WÖRTERBUCH 1993, hg. v. G. Kaiser/H.-J. Kerner/F. Sack/H. Schellhoss. 3., völlig Neubearb. u. erw. Auflg. Heidelberg 1993.
- KÖNIG 1958, René: Grundformen der Gesellschaft: Die Gemeinde. Hamburg 1958.
- KRAPPMANN 1971, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971.
- KRAPPMANN 1991, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Handbuch der Sozialisationsforschung. Hg. v. K. Hurrelmann u. D. Ulich. Weinheim u. Basel 1991, S. 355-375.
- KRAUSSLACH u.a. 1976, Jörg/DÜWER, Friedrich W./FELLBERG, Gerda: Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast. München 1976.
- KRÜGER 1997, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997.
- LAMNEK 1983, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens. 2. Auflg. München 1983.
- LEMERT 1975, Edwin M.: Der Begriff der sekundären Devianz, in: Seminar: Abweichendes Verhalten I. Hg. v. K. Lüdersen u. F. Sack. Frankfurt a.M. 1975, S. 433-476.
- LENZEN 1994, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek/Hamburg 1994.
- LEWIN 1968/1953, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik (1953). Bad Nauheim 1968.
- LEXIKON DER SOZIALPÄDAGOGIK 1994 und Sozialarbeit. Hg. v. F. Stimmer. München u. Wien 1994.
- LIEBER 1991, Hans-Joachim (Hg.): Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn 1991.

- LINGELBACH 1970, Karl Chr.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. Weinheim u.a. 1970.
- LINTON 1936, Ralph: *The Study of Man*. New York 1936.
- LONEY 1983, Martin: *Community against Government. The British Community Development Project, 1968-78 - a Study of Government Incompetence*. London 1983.
- LUHMANN 1984, Niklas: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN 1994, Niklas: *Inklusion und Exklusion*, in: Berding, H. (Hg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität*. Frankfurt a.M. 1994, S. 15-45.
- MANNHEIM 1964, Karl: *Das Problem der Generationen* (1928), in: Ders.: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin u. Neuwied 1964, S. 509-565.
- MARX 1974, Karl: *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (Rohentwurf) 1857-1858. Anhang 1850-1858*. Berlin 1974.
- McCARTHY 1980, Thomas: *Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas*. Frankfurt a.M. 1980.
- MEAD 1968, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft. aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung hg. v. Ch. W. Morris. (Mind, Self and Society. 1934.)* Frankfurt a.M. 1968.
- MERCHEL 1992, Joachim: *Sozialmanagement als Innovationsstrategie? Anmerkungen zu Hintergrund und Bedeutung der aktuellen „Management“-Diskussion bei Freien Trägern der Sozialarbeit*, in: Flösser, G./ Otto, H.-U. (Hg.): *Sozialmanagement oder Management des Sozialen*. Bielefeld 1992, S. 73-87.
- MERG I: MARX, Karl/ENGELS, Friedrich: *Werke. Ergänzungsband, Erster Teil*. Berlin 1968.
- MERTON 1968 (1938/1957), Robert K.: *Sozialstruktur und Anomie* (1938/1957), Auszug in: *Kriminalsoziologie*. Hg. v. F. Sack u. R. König. Frankfurt a.M. 1968, S. 283-313.
- MEW: MARX, Karl/ENGELS, Friedrich: *Werke*. 39 Bde. 2 Ergänzungsbände. Berlin 1956ff.
- MILL 1973, John Stuart: *Die Freiheit. (On Liberty. 1859.)* Übersetzt und mit Einleitung und Kommentar hg. v. Adolf Grabowsky. Mit einem Nachwort zum Neudruck. Darmstadt 1973.
- MITTERAUER 1986, Michael: *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt a.M. 1986.

- MOLLENHAUER 1972, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- MÜLLER u.a. 1981, Siegfried/OLK, Thomas/OTTO, Hans-Uwe (Hg.): Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik. Ansätze zur aktiven Gestaltung lokaler Lebensbedingungen. (= Neue Praxis, Sonderheft 6.) Neuwied 1981.
- MÜLLER, C. Wolfgang/NIMMERMANN, Peter 1971: Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit. Texte und Dokumente. München 1971.
- MÜLLER, Siegfried/OTTO, Hans-Uwe 1986 (Hg.): Damit Erziehung nicht zur Strafe wird. Sozialarbeit als Konfliktschlichtung. Bielefeld 1986.
- MUT ZUR ERZIEHUNG 1978. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- NARR, Wolf-Dieter/SCHUBERT, Alexander 1994: Weltökonomie. Die Misere der Politik. Frankfurt a.M. 1994.
- NATORP 1909, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft (1899). 3., vermehrte Auflg. Stuttgart 1909.
- NAUCK 1989, Bernhard: Demographische Entwicklung der Jugend in der Bundesrepublik Deutschland, in: Handbuch der Familien- und Jugendforschung, hg. v. M. Markefka u. R. Nave-Herz, Bd. 2, Neuwied u. Frankfurt a.M. 1989, S. 273-292.
- NEUNTER JUGENDBERICHT 1994. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1994.
- NOHL/PALLAT: Handbuch der Pädagogik. Hg. v. H. Nohl und L. Pallat. 5 Bde. u. ein Ergänzungsband. Berlin u. Leipzig 1929-1933.
- NOLTE 1986, Ernst: Vergangenheit, die nicht vergehen will, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 6.6.1986.
- OELSCHLÄGEL 1983, Dieter: GWA 1983 - Entwicklungen und Perspektiven angesichts der Krise, in: GWA. Texte zur Einführung. Hg. v. d. GHS Duisburg. Duisburg 1983, S. 26-47.
- OELSCHLÄGEL 1984, Dieter: Vom Machen und Lesen eines Jahrbuchs und der aktuellen Lage der Gemeinwesenarbeit, in: Ders. (Hg.): Gemeinwesenarbeit. Jahrbuch 1. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme. Praxis, Probleme, Trends. München 1984, S. 7-10.
- OELSCHLÄGEL 1994, Dieter: Politikverständnis der Gemeinwesenarbeit im Wandel: von der Gesellschaftsveränderung zur kommunalpolitische Einmischung, in: Jahrbuch Gemeinwesenarbeit 5. Politikstrategien - Wendungen und Perspektiven. Hg. v. M. Bitzan u. T. Klöck. München 1994, S. 13-23.

- OLK 1985, Thomas: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung - Zur Entstrukturierung der Jugendphase, in: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der DGfE 1984. (= Zeitschrift für Pädagogik. 19. Beiheft.) Weinheim u. Basel 1985, S. 290-301.
- OLK 1986, Thomas: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München 1986.
- OLK 1991, Thomas: Jugendverbände im Neokorporatismus, in: Handbuch der Jugendverbände, a.a.O., S. 132-144.
- OLK, Thomas/HEINZE, Rolf G. 1981: Die Bürokratisierung der Nächstenliebe. Am Beispiel von Geschichte und Entwicklung der „Innern Mission“, in: Jahrbuch der Sozialarbeit. Hg. v. Ch. Sachße u. F. Tennstedt. Reinbek/Hamburg 1981, Bd. 4, S. 233-271.
- OLK, Thomas/OTTO, Hans-Uwe 1981: Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialpolitik, in: Neue Praxis, 1981, H. 2, S. 99-146.
- OPASCHOWSKI 1997, Horst W.: Die multimediale Zukunft. Analysen und Prognosen. Eine Studie unter Mitarbeit von R. Stubenvoll. Hamburg 1997.
- OTTO, Hans-Uwe/KARSTEN, Maria-Eleonora 1990 (Hg.): Sozialberichterstattung. Lebensräume gestalten als neue Strategie kommunaler Sozialpolitik. Weinheim u. München 1990.
- PESTALOZZI 1927ff./1783, Heinrich: Über Gesetzgebung und Kindermord (1783). In: Sämtliche Werke. Hg. v. A. Buchenau u.a. Bd. 9. Berlin 1927ff.
- PESTALOZZI 1949, Johann H.: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799), in: Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Hg. v. W. Flitner. Godesberg 1949, S. 111-137.
- PEUKERT 1986, Detlev J. K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1933. Köln 1986
- POPITZ 1968, Heinrich: Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Dunkelziffer, Norm und Strafe. Tübingen 1968.
- POSTMAN 1982, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M. 1982.
- PRANGE 1996, Klaus: Alte Schwierigkeiten - neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik, in: Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 1996, H. 14, S. 63-75.
- PROSS 1972, Harry: Medienforschung. Darmstadt 1972.
- RASCHKE 1985, Joachim: Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt a.M. u. New York 1985.
- RAUSCHENBACH 1994, Thomas: Der Sozialpädagoge, in: Lenzen 1994, a.a.O., S. 253-281.

- RAWLS 1975, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. (A Theory of Justice. 1971.) Frankfurt a.M. 1975.
- RAWLS 1994, John: Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989. Hg. v. W. Hirsch. Frankfurt a.M. 1994.
- RICHTER 1982, Helmut: Einwanderungsland, subkulturelle Segregation und Hilfe zum Selbstsein - Perspektiven für eine Neuorientierung der Ausländerarbeit, in: Neue Praxis, 1982, H. 2, S. 116-128.
- RICHTER 1983, Helmut: Subkulturelle Segregation zwischen Assimilation und Remigration - Identitätstheoretische Grundlegungen für einen dritten Weg in der Ausländerpolitik, in: Hamburger, F./Karsten, M.-E./ Otto, H.-U./Richter, H. (Hg.): Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Neuwied 1983, S. 106-125.
- RICHTER 1985, Helmut: Der professionelle Pädagoge als Vermittler zwischen den Kulturen - Zur kommunikativen Professionalisierung in der Migrantenarbeit. Studienbrief in zwei Kurseinheiten. Fernuniversität Hagen 1985.
- RICHTER 1986, Helmut: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative, in: Müller, S./Otto, H.-U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren. 2., überarb. Aufl. Bielefeld 1986, S. 151-160.
- RICHTER 1987, Helmut: Kommunalpädagogik versus Kommunalpolitik. Subkultur, Devianz und Konfliktschlichtung I u. II, in: Neue Praxis, 1987, H. 5 u. 6, S. 32-42 u. 177-198.
- RICHTER 1991, Helmut: Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang, in: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Hg. v. H. Peukert u. H. Scheuerl, 26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. Basel 1991, S. 141-153.
- RICHTER 1993, Helmut: Des Kapitalismus Zähmung durch die Zivilgesellschaft. Gesellschaftliche Solidarität - kommunikative Macht - reflexives Recht, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 1993, H. 27, S. 33-41.
- RICHTER 1994 a, Helmut: Nationalsozialismus und Sozialpädagogik, in: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Hg. v. F. Stimmer. München u. Wien 1994, S. 325-330.

- RICHTER 1994 b, Helmut: Multikulturalität und Interkulturalität - Lebensgestaltung zwischen nationaler und kultureller Identität, in: Soziale Gerechtigkeit. Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft. Verhandlungen des 1. Bundeskongresses Soziale Arbeit. Hg. v. d. Akademie für Sozialarbeit u. Sozialpolitik. Bielefeld 1994, S. 127-140.
- RICHTER, Helmut/COELEN, Thomas 1997 (Hg.): Jugendberichterstattung. Politik, Forschung, Praxis. Weinheim u. München 1997.
- RIFKIN 1982, Jeremy: Entropie - ein neues Weltbild. (Entropy: A New World View. 1980.) Hamburg 1982.
- RIFKIN 1995, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Mit einem Nachwort v. M. Kempe. (The End of Work. 1995.) Frankfurt a.M. u. New York 1995.
- ROEDER 1968, Peter-Martin: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. Weinheim u. Berlin 1968.
- RÖHRS, Hermann/SCHEUERL, Hans 1989 (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a.M. 1989.
- ROSENMAYR 1976, Leopold: Jugend. 2. völlig neubearb. Auflg. (= Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 6.) Stuttgart 1976.
- ROTH 1997, Jürgen: Absturz: Das Ende unseres Wohlstandes. München 1997.
- SACK 1978, Fritz: Probleme der Kriminalsoziologie, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Hg. v. R. König. 2., völlig neubearb. Auflg. Stuttgart 1978, Bd. 12, S. 192-492.
- SCARBATH 1984, Horst: Pädagogisches Verstehen jenseits von Kolonialisierung. in: Müller, S./Otto, H.-U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984, S. 11-14.
- SCARBATH 1990, Horst: Medien als sekundäre Umwelt. Zur Mediennutzung und Medienwirkung im Kindes- und Jugendalter in pädagogischer Sicht, in: Hoebel-Mävers, M./Gärtner, H. (Hg.): Umweltforschung und Umweltbildung im Ballungsraum. Frankfurt a.M. 1990, S. 136-142/190-192.
- SCARBATH, Horst/STRAUB, Veronica 1986 (Hg.): Die heimlichen Miterzieher. Hamburg 1986.
- SCHÄFER, Bernd/SIX, Bernd 1978: Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart u.a. 1978.

- SCHALLER 1979, Klaus: Pädagogik der Kommunikation. 4 Kurseinheiten. Hagen 1979.
- SCHALLER 1989, Klaus: „Kritisch-kommunikative“ Pädagogik, in: RÖHRS/SCHEUERL 1989, a.a.O., S. 173-185.
- SCHEIT 1973, Herbert: Geist und Gemeinde. Zum Verhältnis von Religion und Politik bei Hegel. München u. Salzburg 1973.
- SCHENK 1983, Michael: Das Konzept des sozialen Netzwerkes, in: Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. (= Sonderheft 25 der KZfSS.) Opladen 1983, S. 88-104.
- SCHERPNER 1962, Hans: Theorie der Fürsorge. Göttingen 1962.
- SCHERR, Albert: Individuen, Ethnien und die Sehnsucht nach solidarischer Gemeinschaft, in: Soziale Arbeit in der Konkurrenzgesellschaft. Beiträge zur Neugestaltung des Sozialen. Hg. v. S. Müller u. H. Reinl. Neuwied u.a. 1997, S. 281-288.
- SCHEU 1977, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1977.
- SCHILD 1982, Wolfgang: Strafe - Vergeltung oder Gnade? In: Schweizerische Zeitschrift für Strafrecht, 1982, H. 4, S. 364-384.
- SCHOENEBECK 1982, Hubertus v.: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982.
- SCHRADER u.a. 1979, Achim/NIKLES, Bruno/GRIESE, Hartmut: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. 2. Aufl. Königstein/Ts. 1979.
- SCHRÖDER 1992, Burkhard: Rechte Kerle: Skinheads, Faschos, Hooligans. Reinbek/Hamburg 1992.
- SCHWARZ 1996, Norbert: Ehrenamtliches Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Zeitbudgeterhebung 1991/92, in: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik, H. 4, 1996, S. 259-266.
- SCHWENDTER 1978, Rolf: Theorie der Subkultur. Neuausgabe mit einem Nachwort, sieben Jahre später. Frankfurt a.M. 1978.
- SENNETT 1996, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. (The Fall of Public Man. 1974.) Frankfurt a.M. 1996.
- SOZIALARBEITSWISSENSCHAFT 1996 - Kontroversen und Perspektiven. Neuwied 1996.
- SPECHT 1979, Walter: Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit. Ein stadtteilbezogenes Konzept von Street Work. Neuwied u. Darmstadt 1979.

- SPIEGEL 1993, Hiltrud von: Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster 1993.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 1977: Fachserie K: Öffentliche Sozialleistungen. Reihe Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1974. Wiesbaden 1977.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 1992, 1996 a: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.1.2: Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses 1990. Wiesbaden 1992, 1996.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 1993: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.S.1: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1991 in den neuen Ländern und Berlin-Ost. Wiesbaden 1993.
- STATISTISCHES BUNDESAMT 1996 b: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1994. Wiesbaden 1996.
- STERNBERGER 1982, Dolf: Verfassungspatriotismus. Hannover 1982.
- STRATHCLYDE 1984 Regional Council: Social Strategy for the Eighties. o.O. o.J. (1984).
- STREECK 1987, Wolfgang: Vielfalt und Interdependenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen in sich ändernden Umwelten, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 39. Jg., 1987, H. 3, S. 471-495.
- TANNEN 1991, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. (You just don't understand. 1990.) Hamburg 1991.
- THEUNISSEN 1981, Michael: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin u. New York 1981.
- THIERSCH 1978, Hans: Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: Neue Praxis, 1978, H. 1, S. 6-25.
- THOLE 1995, Werner: Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume, in: Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Hg. v. H.-H. Krüger u. Th. Rauschenbach. Opladen 1995, S. 107-123.
- TILLMANN 1989, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek/Hamburg 1989.
- TILLMANN 1992, Jürgen (Hg.): Jugend weiblich - Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen 1992.
- TOYNBEE 1970, Arnold: Cities on the Move. London u.a. 1970.

- TUGENDHAT 1979, Ernst: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt a.M. 1979.
- VOSS-FERTMANN 1995, Thomas: Synthesis und Wechselspiele. Eine neue Sichtweise der Mediennutzung Jugendlicher und ihre Entfaltung in zwei Fallstudien. (= Res Humanae. Arbeiten für die Pädagogik. Hg. v. H.-J. Plewig/H. Richter/H. Scarbath. Bd. 1.) Frankfurt a.M. 1995.
- VOSSLER 1948, Karl: Die romanischen Kulturen und der deutsche Geist. Darmstadt, Stuttgart 1948.
- WATZLAWICK u.a. 1969, Paul u.a.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u. Stuttgart 1969.
- WATZLAWICK u.a. 1974, Paul u.a.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern u.a. 1974.
- WEBER 1964, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 2 Halbbände. Köln und Berlin 1964.
- WEIZSÄCKER 1992, Ernst U. von: Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. 3. aktualisierte Auflg. Darmstadt 1992.
- WICHERN 1964/1833, Johann Hinrich: Die öffentliche Begründung des Rauhen Hauses (1833), in: Ders.: Schriften zur Sozialpädagogik. Hg. v. J.-G. Klink. Bad Heilbrunn/Obb. 1964, S. 5-28.
- WILLIS 1979, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. (Learning to Labour. 1977.) Frankfurt a.M. 1979.
- WINKLER 1988, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.