

Jutta Ecarius und Katja Franke

Biographische Lernprozesse von Jugendlichen in segregierten Sozialmilieus.

Individuierungsprozesse in Familie, Schule und Jugendclub

Die Jugendforschung erhält seit PISA neue Aufmerksamkeit, da die Themen Bildung, Basiskompetenzen, informelles und formelles Lernen zunehmend an Brisanz gewinnen. Es ist die Frage, wie Jugendliche das Bildungssystem bewältigen oder sich davon distanzieren, daran scheitern und/oder andere Wege suchen. Das Bildungssystem hat gegenwärtig immer noch den Widerspruch zwischen Ermöglichung und Verhinderung von Bildung durch das meritokratische System zu lösen. Schon Bourdieu hat in den 1970er Jahren die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem offen gelegt. Diese Analysen haben heute noch Gültigkeit und so stellt sich weiter die Frage, wie es Jugendlichen in segregierten Milieus gelingt, ihren Weg im Bildungssystem zu finden und eine schulische Bildungsorientierung zu entwickeln. In einem ersten Schritt werden wir uns der Frage zuwenden, wie die Lebensphase Jugend beschrieben werden kann und welche Charakteristika bedeutsam sind. Dann wird auf das Forschungsprojekt „Biographisches Lernen und freiwillige Teilnahme an Angeboten

der Jugendarbeit“ eingegangen und ein Fall aus einem segregierten sozialem Milieu vorgestellt, in dem sich eine biographisch entwickelte Bildungsorientierung abzeichnet. Hierbei gehen wir der Frage nach, wie Jugendliche eine Bildungsorientierung über biographische Lernerfahrungen entwickeln und welche Sozialisationsinstanzen von Bedeutung sind, mit Berücksichtigung der außerschulischen Jugendarbeit.

1. Jugend als Lebensphase

Gegenwärtige Ansätze (Hurrelmann 2007, Reinders 2003, King 2004, Stauber 2004) beschreiben Jugend ausgehend von gesellschaftlicher und sozialer Heterogenität wider aller Prognosen einer Auflösung als eine reale Lebensphase, in der - mit verschiedener Gewichtung - im Spannungsverhältnis von Moratorium und Transition in das Erwachsenenalter Lebensbereiche zu bearbeiten, bewältigen, gestalten und transformieren sind. Für Jugendliche sind unabhängig vom sozialen Milieu und des kulturellen Hintergrundes zentrale Themen emotionale und soziale Distanzierung vom Eltern-

haus, Aufbau einer Peergroup, Umgang mit Medien und Konsum, Positionierung der eigenen Geschlechtlichkeit, politische und soziale Verantwortung und Bildungserwerb. In Auseinandersetzung mit diesen Lebensbereichen und Thematiken bilden Jugendliche eine Identität heraus, die flexibel konturiert ist (Zima 2007). Die Herausbildung eines Selbst gewinnt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklung mit der sukzessiven Auflösung der traditionellen Milieus an Bedeutung, mit der jeder zur Reproduktionseinheit des Sozialen geworden ist, sich das Subjekt formale Bildungsinhalte verbunden mit einem Bildungstitel anzueignen hat - so der gesellschaftliche Anspruch - und innerhalb der Vielfalt von Lebensformen einen eigenen Lebensstil ausbildet. Dies vollzieht sich innerhalb der Identitätsbildung im Kontext der Sozialisationsinstanzen und im Umgang mit Konsum. So eigenständig Jugendliche gegenwärtig sind, in vielen Lebensbereichen selbstbestimmt entscheiden und gestalten können, so sind es dennoch v.a. zwei Institutionen, durch die sie in Generationsbeziehungen und

-verhältnisse eingespannt sind. Die Eingebundenheit in familiäre Beziehungsstrukturen und in das Bildungssystem ergibt ein inter- und intragenerationelles Interaktionsgeflecht zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (Eltern, Großeltern, Verwandte, Lehrer, etc.). Gerade diese beiden Sozialisationsinstanzen stellen spezifische Erfahrungsräume für Jugendliche bereit, ermöglichen oder behindern Lernprozesse, offerieren oder verweigern Ressourcen, Hilfestellungen und Unterstützungsformen. Insofern verstehen wir die Jugendphase als eine, die geprägt ist von direkten Generationsbeziehungen und mehr oder weniger abstrakten Generationenverhältnissen. Konkrete und/oder anonyme Erwachsene und Institutionen gestalten diese, eröffnen einen Erfahrungsraum, in dem Jugendliche in Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Themenbereichen wie berufliche Orientierung, Peergroup, Freizeitgestaltung, Partnerbildung, Geschlechtlichkeit, politische Orientierung und ethische Einstellung zur Individuation gelangen. Um die Fortschreibung von Gesellschaft zu gewährleisten, hat die sorgende (erwachsene) Generation die Aufgabe, Ressourcen und Haltungen zur Verfügung zu stellen. Jugend ist somit auch ein umkämpfter Raum, denn es geht gleichsam um die Definitionsmacht des kulturellen Kapitals, die legitimen Handlungsmuster in Medien und Konsum, Freizeit und Geschlechtlichkeit. Die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie bewirken dabei eher soziale Ungleichheiten, ebenso der Medien- und Konsumbereich. Die außerschulische Kinder- und Jugendbildung setzt genau da an und versucht mit pädagogischen Konzepten Differenzen auszugleichen und Jugendliche zu unterstützen.

Die Jugendforschung hat sich in jüngster Zeit stärker noch sozialen Problematiken in der Jugendphase zugewendet. Anset-

zend an Annahmen der Intersektionalität, mit denen Überschneidungen verschiedener sozialer Ungleichheitsstrukturen betont werden, werden Migration (King 2009), Gewalt und Gewaltprävention in der Jugendarbeit (Busche/Cremers 2009) erklärt. Weitere Forschungsthemen sind Rechtsextremismus (Möller/Schuhmacher 2007, Sutterlüty 2002), Sucht und Drogen sowie Essstörungen (Walgenbach 2007). Was unseren Erachtens diesen Thematiken fehlt - und hier möchten wir an Jürgen Zinnecker (1986) erinnern - ist die Überlegung, Jugend in Anbindung an bourdieusche Gedanken entsprechend der sozialen Milieus stärker differenziert zu betrachten. Versteht man Jugend als eine Lebensphase, die in Generationsbeziehungen und -verhältnisse eingewoben und milieu-, geschlechts- und migrationspezifisch strukturiert ist, dann sind jugendliche Lebensformen und Individuationsprozesse ganz unterschiedlich. Individuierung ist dann nicht einfach die Herausbildung eines Selbstbildes, sondern es konstituieren sich aufgrund der sozialen und intergenerationellen Erfahrungsräume unterschiedliche Identitätsstrukturen aufgrund charakteristischer Erfahrungen in Bezug auf Familie, Bildung, Peers, Medien- und Konsummarkt sowie Geschlechtlichkeit. Folglich wird die Jugendphase je nach sozialem Milieu unterschiedlich gelebt und erfahren. Die Ressourcen sind verschieden und damit variieren auch die Möglichkeiten der Individuierung. Identität bzw. Individuierung ist dann nicht als eine Blackbox zu verstehen, die sich individuell ausbildet, sondern ist in den Kontext von sozialem Milieu und sozialen Strukturen zu stellen (vgl. Mead 1991). Individuierung erfolgt in Ankoppelung an Strukturen und Anforderungen der jugendspezifischen Erfahrungsräume des sozialen Milieus: Angst, Zuneigung, Selbstwirksamkeit und zentrale Handlungsmuster differieren aufgrund von Erfahrungen mit Gleichhalt-

rigen, dem schulischen Habitus und familialer Erziehung. So kann Individuierung z.B. bedeuten, einen bildungsfernen Habitus zu entwickeln, gegenwartsorientiert zu leben, Spaß und Fun zu bevorzugen und sich aufgrund mangelnder gegenseitiger Anerkennung eine aggressive Selbstwirksamkeit mit einer Verweigerungshaltung anzueignen, die in einem entsprechenden sozialen Milieu die produktive Antwort auf den intergenerationell gestalteten und offerierten Erfahrungsraum für Jugendliche ist.

2. Anerkennung und biographisches Lernen

Bei Jugendlichen aus segregierten Sozialmilieus ist oftmals eine schwierige Passung zwischen dem primären und dem sekundären schulischen Habitus vorhanden (vgl. Grundmann et al. 2003: 32), die nach Helsper et al. (2009) zu misslingenden Anerkennungsverhältnissen führen kann. Die in Familie und Milieu erworbenen Umgangsstrategien stehen dabei oft mit den schulischen Anforderungen im Widerspruch (vgl. Grundmann et al. 2003: 32). Jedoch sind Heranwachsende im Prozess der Identitätsentwicklung auf wechselseitige Anerkennung angewiesen, v.a. auf emotionale Anerkennung in der Familie, wobei die Kompensationsmöglichkeiten der Schule gering sind (vgl. Helsper et al. 2009: 371). Gerade bei Kindern und Jugendlichen aus segregierten Sozialmilieus wird häufig die primäre Handlungsorientierung und Wahrnehmung von Welt aufgrund von schlechten Passungsverhältnissen mit Schule entwertet, was sich negativ auf Anerkennungsverhältnisse und damit auf die Selbstbeziehung, das Selbstwertgefühl (vgl. ebd.: 378) und die schulische Bildungsorientierung auswirken kann. Wie die Interviews aus dem Forschungsprojekt zeigen, gibt es dennoch Jugendliche aus segregierten Sozialmilieus, die eine Bildungsorientierung entwickeln. Hier

ist zu fragen, wie dies den Jugendlichen trotz eines schlechten Passungsverhältnisses gelingt.

Gerade für Kinder und Jugendliche aus segregierten Sozialmilieus stellt die Kinder- und Jugendarbeit eine wichtige Sozialisationsinstanz dar, denn sie eröffnet ihnen Möglichkeiten, die in ihrem sozialen Umfeld nicht gegeben sind. Leider sind bisher keine wissenschaftlichen Studien zu finden, die sich mit dem biographischen Lernen von Jugendlichen in der Jugendarbeit beschäftigen. Die Studie von Müller et al. (2008) thematisiert das informelle Lernen in der Jugendarbeit und andere Studien wie z.B. Delmas et al. (2004), Fehlren/Koss (2009), Lindner (2003), Rose/Schulz (2007), Fehlren et al. (2008), Schulz (2010) analysieren Bildungsprozesse im Rahmen der Jugendarbeit.

Zur Differenzierung des Begriffs des informellen Lernens setzen wir an der biographischen Perspektive von Jugendlichen an, denn nur diese kann Auskunft darüber geben, welche Sozialisationsinstanzen zu welchen Erfahrungen geführt haben, wie die Generationsbeziehungen und -verhältnisse gestaltet und erlebt werden und welche biographischen Lernprozesse stattgefunden haben. Dadurch können die Gesamtheit der jugendlichen Biographie und Prozesse der Individuation bzw. der Identitätsbildung genau betrachtet werden. Biographisches Lernen umfasst die gesamte Lebenszeit und basiert auf Erfahrungsaufschichtungen, weshalb die primäre Sozialisation in Familie und Milieu das jugendliche Lernen beeinflusst (vgl. Ecarius 2006: 100). Dabei sind biographische Lernprozesse längerfristig angelegt (vgl. Schulz 2006: 44), finden in Auseinandersetzung mit Anderen (vgl. Ecarius 2006: 100) in allen Lebenskontexten milieu-, geschlechts- und migrationspezifisch statt. Sie sind

auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und auf den Aufbau einer sich wandelnden psychischen Strukturierung im Kontext der Sozialisationsinstanzen Familie (Milieu), Schule und Peers (Milieu) ausgerichtet (vgl. Schulz 2001: 23).

Für das biographische Lernen und die damit verbundenen Individuationsprozesse sind die erlebten emotionalen und sozialen Anerkennungsverhältnisse von großer Bedeutung, da darüber soziale Wertschätzung und eine ganzheitlich liebende Anerkennung erfahren wird. Honneth (1994) unterscheidet drei Anerkennungsdimensionen - Liebe (emotionale Zuwendung), Recht (kognitive Achtung) und Solidarität (soziale Wertschätzung) -, durch die Subjekte zu einer positiven und angstfreien Selbsteinstellung gelangen, sich selbst als „autonomes wie auch individualisiertes Wesen [...] begreifen und mit ihren Zielen und Wünschen [...] identifizieren“ (Honneth 1994: 271). Anerkennung bietet dabei eine intersubjektive Schutzvorrichtung für die Identitätsentwicklung (vgl. ebd.: 279). Die in Primärbeziehungen vorherrschende emotionale Zuwendung entsteht durch den Ablösungsprozess vom symbiotischen Verhältnis zur Mutter, durch den das Kind zu einer „ambivalenzfreien Anerkennung der Mutter als ‚einem Wesen mit eigenem Recht‘“ (ebd.: 163) und zu Selbstvertrauen (vgl. ebd.: 211) gelangt. Die Erfahrung rechtlicher Anerkennung ermöglicht dem erwachsenen Subjekt, „sein Handeln als eine von allen anderen geachtete Äußerung der eigenen Autonomie begreifen zu können“ (ebd.: 192), wodurch Selbstachtung entsteht (vgl. ebd.: 192). Die soziale Wertschätzung bezieht sich auf das Maß, das der Einzelne durch seine Fähigkeiten und Leistungen zur Umsetzung der abstrakt definierten Ziele der Gesellschaft beiträgt. Diese Ziele werden kulturell gedeu-

tet und finden als Orientierungsrahmen innerhalb der sozialen Lebenswelt Anwendung, was einen positiven Bezug auf tatsächliche Eigenschaften und Fähigkeiten ermöglicht (vgl. ebd.: 196-198). Für jedes Subjekt sind somit Anerkennungserfahrungen in Familie, Schule, mit Peers und anderen Sozialisationsinstanzen wie bspw. außerschulischen Einrichtungen und Institutionen zentral. Es sind grundlegende biographische Erfahrungen, die zu Lernprozessen gerinnen und in der Kindheit und Jugend die Prozesse der Individuation beeinflussen.

3. Biographisches Lernen zwischen Familie, Schule und Jugendclub

In der qualitativen Studie „Biographisches Lernen und freiwillige Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit“ wird untersucht, wie sich das biographische Lernen von Jugendlichen aus einem segregierten Sozialmilieu vor dem Hintergrund der Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Peergroup, Jugendarbeit und dem sozialen Milieu gestaltet. Auch wird gefragt, wie die Jugendlichen aufgrund der divergierenden Ansprüche des sozialen und schulischen Milieus eine Bildungsorientierung entwickeln. Aufgrund dessen werden die Anerkennungsverhältnisse der Jugendlichen in den Sozialisationsinstanzen und deren Zusammenhang mit Identitätsentwicklung und Bildungsorientierung herausgearbeitet. Im Folgenden werden erste vorläufige Ergebnisse zur Milieuzugehörigkeit, der Kompensation der entstehenden Widersprüche im Rahmen der Identitätsentwicklung, dem Lernverständnis der Jugendlichen im Rahmen ihres biographischen Lernens und zur Entwicklung der Bildungsorientierung dargestellt.

Milieuzugehörigkeit und Kompensation der Widersprüche im Rahmen der Identitätsentwicklung

Die untersuchten Jugendlichen leben in einem sozialen Brennpunkt, den sie von der umgebenden Kleinstadt und dem umliegenden Stadtteil abgrenzen und als benachteiligtes Milieu und Ghetto beschreiben. Das Milieu zeichnet sich nach Angaben der Jugendlichen über ihre Umgangsstrategien als eine Lebensstrategie der Verteidigung der eigenen Verletzlichkeit, Aberkennung von Anerkennung, Verwahrlosung, Nicht-Übernahme von Verantwortung, das sich Nicht-Anstrengen-müssen und der Verteidigung des wenigen Vorhandenen mit Gewalt aus. Viele der Jugendlichen gehen davon aus, dass sie die „asozialen“, milieutypischen Umgangsstrategien - als primärer Habitus nach Bourdieu (1982) - in sich tragen und schätzen den im Milieu vorhandenen Zusammenhalt, die Freunde, mit denen sie sich seelisch verwandt fühlen und eine Gemeinschaft bilden können.

Um zugleich schulischen Anforderungen gerecht zu werden und soziale Wertschätzung zu erlangen, lösen sich die Jugendlichen zum Teil von ihrem sozialen Milieu (vgl. Grundmann et al 2003). Dabei kann der Jugendclub als zentrale Ressource für die Bereitstellung und Aneignung des in der Familie nicht vorhandenen legitimen kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu 1997) dienen.

Werden solche Widersprüche zwischen milieuspezifischen Bildungsorientierungen und schulischen Anforderungen erfahren, erwachsen daraus Spannungsverhältnisse, die im Selbstkonzept auszubalancieren sind und Individuierungsprozesse beeinflussen. Die untersuchten Jugendlichen lösen dies, indem sie gleich mehreren Peergroups angehören, z.B. einer schulischen, einer bildungsorientierten im Jugendclub verankerten und einer in das

Milieu eingebundenen, rein freizeitorientierten Peergroup. Diese verschiedenen Peergroups ermöglichen den Jugendlichen einerseits die Aufrechterhaltung ihrer schulischen Bildungsorientierung und andererseits die Verbindung zum Herkunftsmilieu, was Sicherheit gibt und einen direkten Bruch mit dem segregierten Milieu verhindert. Die unterschiedlich strukturierten Erfahrungsräume von milieuspezifischer Familie, mittelschichtorientierter Schule, freizeit- und/oder lernorientierten Peergroups, der Freizeitangebote der Gemeinwesenarbeit sowie der im Jugendclub angebotenen freiwilligen Nachhilfe führen bei den Jugendlichen zu sukzessiven biographischen Lernprozessen, mit denen erstens eine schulische Bildungsorientierung bestärkt wird, zweitens mittelschichtorientierte soziale Verhaltensmuster angeeignet werden und drittens gleichzeitig eine Orientierung an milieuspezifischen Handlungsmustern bestehen bleiben kann. Sie lernen zwischen formalen schulischen Wissensinhalten und sozialen Verhaltensmustern, die milieuspezifisch geprägt sind, zu unterscheiden.

Entwicklung der Bildungsorientierung

Anhand des Beispiels von Rolf, einem 17jährigen Auszubildenden zum Bäcker, soll exemplarisch eine an schulischem Kapital ausgerichtete Bildungsorientierung aufgezeigt werden. Berücksichtigung finden dabei die Anerkennungsverhältnisse in Familie und Milieu. Neben diesen sind noch andere Faktoren wie z.B. die Erfüllung gesellschaftlicher Vorgaben, der Wunsch nach sozialem Aufstieg und die zur Verfügung stehenden Ressourcen von Bedeutung.

In der Kindheit wachsen Rolf und sein älterer Bruder mit ihrer allein erziehenden Mutter auf, die Rolf beim schulischen Lernen, v.a. in der Grundschulzeit, unterstützt. Der Jugendclub stellt für ihn eine zentrale Ressource dar. Dort bekommt er

Unterstützung in der Hausaufgabenbetreuung, bereitet sich in einer Lerngruppe auf den Schulabschluss vor und erhält Hilfe von den Pädagogen bei Problemen. Rolf beschreibt die Beziehung zu seiner Mutter als sehr eng und bringt ihr uneingeschränkt emotionale Anerkennung entgegen. Er empfindet durch die damalige Familiensituation und die mütterlichen Erziehungsanstrengungen eine große Verpflichtung gegenüber der Mutter, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

„natürlich wolln die dass isch misch immer anstreng ja [mhm] also gesagt bekomm isch ne Erwartung eigentlich garnet die sagn eigentlich immer nur tu dein Bestes egal was du machst un das nehm isch auch sehr ernst un sehr wörtlich weil meine Mama die hat uns alleine groß gezogen mein Bruder un misch [mhm] allein stehende Mama (.) un isch bin ihr sehr dankbar dafür dass isch trotzdem so anständig geworn bin un auch sehr viel im Kop hab [mhm] net grad doof bin sach isch ma mh dafür will isch ihr auch einiges zurückzahln un dafür streng isch misch auch jeden Tach an un wenn die sacht gib dein Bestes dann tu isch das auch [mhm] isch tu das natürlich auch so aber wenn das deine Mama sagt dann hast du nochma den extra Ansporn dass du weist die sitzt noch net hier aber die denkt an disch [mhm] wie du das Beste machst draus und so Ansprüche von zuhause (.) isch weis net zieh deine Ausbildung durch“ (Rolf: 985-1000).

Diese Verpflichtung gegenüber der Mutter ist eine treibende Kraft für das Anstrengen in Schule und Ausbildung und somit für seine Bildungsorientierung. Durch seine guten Leistungen erlangt er im Milieu soziale Wertschätzung (hohes soziales Ansehen) und steigt sozusagen in die „Elite“ des segregierten Milieus auf. Durch diesen von der Mutter geforderten Aufstieg wächst auch das Ansehen der Mutter im Milieu für ihre Erziehungs-

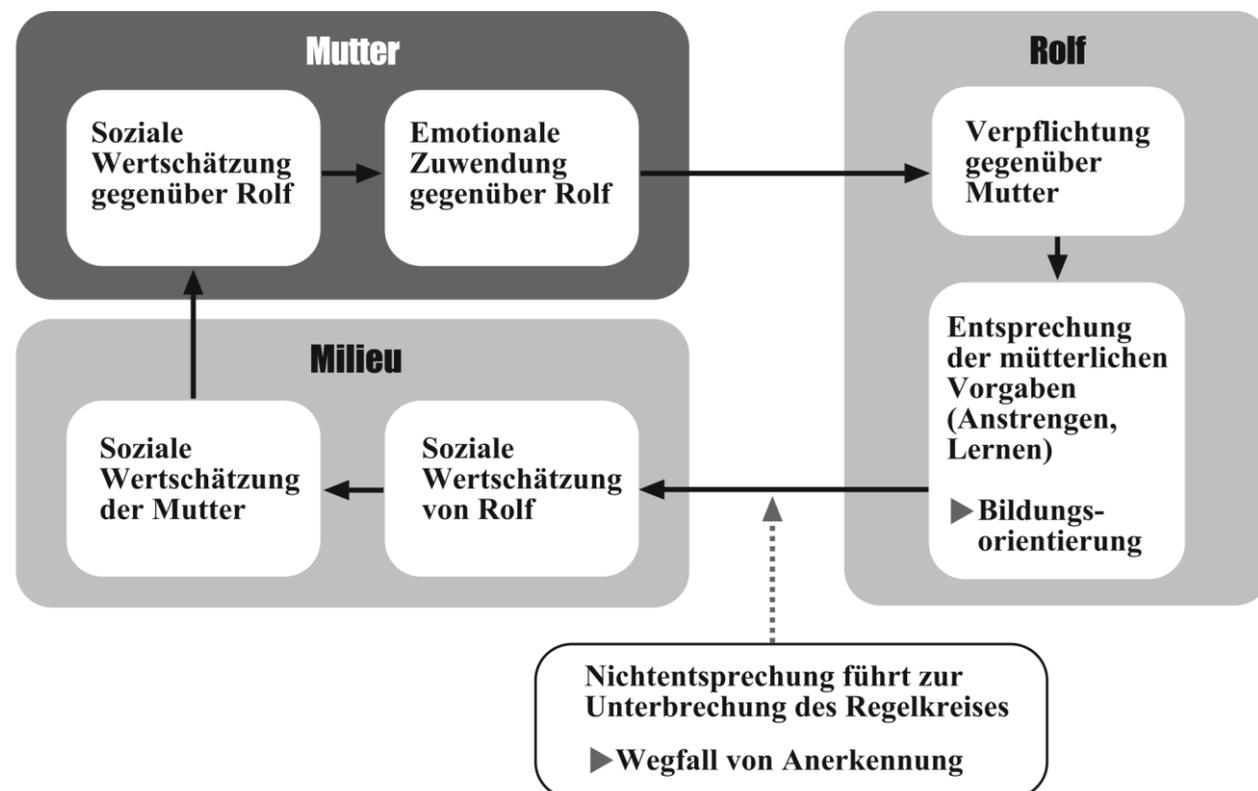
leistungen an, denn sie bekommt im Milieu soziale Wertschätzung (Respekt und Bewunderung) entgegengebracht. Die Mutter verknüpft in ihrem Handeln gegenüber Rolf soziale Wertschätzung mit emotionaler Zuwendung. Rolf erlebt dies als eine selbstaufgelegte Verpflichtung, die mütterlichen Vorgaben des „Anstrenge Müssens“ zu erfüllen. Falls er diesen nicht nachkommt, verspürt Rolf einen großen Druck der Mutter durch den Entzug von emotionaler Zuwendung. Dieser äußert sich dadurch, „dass sie mich mit dem Arsch net angeguckt hat weil ich sie halt enttäuscht hab“ (Rolf: 1008f.). Da Rolf durch die enge Beziehung zur Mutter auf emotionale Zuwendung angewiesen ist und sich ihr gegenüber verpflichtet fühlt, versucht er immer wieder die mütterlichen Anforderungen zu erfüllen. Dies zeigt die untere Abbildung.

Im Rahmen seiner Identitätsentwicklung sind neben den familiären Erfahrungen v.a. seine Erfahrungen im Jugendclub und die in seiner im Milieu zu verortenden Peergroup zentral. Der Jugendclub bietet ihm eine kontinuierliche Unterstützung beim formellen und sozialen Lernen, wodurch er Anerkennung durch Pädagogen und Peers bekommt und z.B. an seinem Selbstwertgefühl, Durchsetzungsvermögen, Konfliktlösungsstrategien und seiner Bildungsorientierung arbeiten kann. Die im Milieu verwurzelte Peergroup gibt ihm durch die bestehende Verbindung zum Milieu Sicherheit im Rahmen seiner Identitätsentwicklung. Dieser exemplarische Fall deutet einen Typus von einer Gruppe von Jugendlichen an, die eine schulische Bildungsorientierung aufweisen. Die Gründe für die Entwicklung einer Bildungsorientie-

rung differieren bei den interviewten Jugendlichen aufgrund der Erfahrungsaufschichtung des biographischen Lernens. Gemeinsam ist ihnen, dass sie in der Familie eine andere Qualität von emotionaler Zuwendung zu erhalten scheinen, die oft mit der sozialen Wertschätzung gekoppelt ist. Auch erwarten die Eltern anscheinend den sozialen Aufstieg von ihnen. Demgegenüber stellt der Jugendclub einen Ort dar, an dem sie soziale Wertschätzung durch Peers und Pädagogen erleben. Diese soziale Wertschätzung verbinden sie mit der in der Familie vorhandenen sozialen Wertschätzung für ihr Anstrengen für den sozialen Aufstieg und bekommen emotionale Zuwendung in der Familie, wodurch es ihnen gelingt, an ihrem Selbstvertrauen zu arbeiten und eine Bildungsorientierung zu entwickeln.

4. Schlussbemerkung

Diese vorläufigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass gerade bildungsorientierte Jugendliche aus segregierten Milieus andere Aufgaben bezüglich ihrer Individuierung allein aufgrund des Spannungsfelds zwischen dem primären und sekundären schulischen Habitus zu bewältigen haben als Jugendliche aus anderen Milieus. Gleichsam lassen sie vermuten, dass sich die Entwicklung der schulischen Bildungsorientierung bei Jugendlichen je nach sozialem Milieu unterscheidet und dass Anerkennungsverhältnisse dafür zentral sind. Aufgrund der oft von Jugendlichen aus segregierten Milieus erfahrenen Anerkennungsdefizite können Angebote der Jugendarbeit eine zentrale Ressource für die Individuierung, v.a. in Bezug auf die Annäherung an schulische Anforderungen, darstellen, die am biographischen Lernen der Jugendlichen anknüpfen, was in der Schule in dem Umfang nicht möglich ist (vgl. Berg/Franke 2010: 143). Dort können sie zum Milieu alternative Verhaltensweisen, Umgangs- und Konfliktlösungsstrategien erlernen und nach Maul et al. (2008) ihr soziales und symbolisches Kapital erweitern (vgl. Maul et al. 2008: 50-51). Wichtig ist, dass die Jugendarbeit soziale Räume offeriert, in denen Jugendliche soziale und emotionale Anerkennung erfahren. Mit einer geringeren Erfahrungsdiskrepanz können die Jugendlichen dann besser an schulisch orientierten Werten, Normen und sozialen Verhaltensmustern anknüpfen. Genauso von Bedeutung ist auch die Beziehung zu den Pädagogen. Diese sind für viele Jugendliche vertraute und Ansprechpartner (vgl. Friebertshäuser 2008: 120-121) und leben milieufremde Verhaltensweisen vor.



Literatur

Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Jugendarbeit ist Bildung! Die Offensive Jugendbildung in Baden-Württemberg 2003-2004. Materialien, Berichte, Expertisen, empirische Studien. Stuttgart 2004

Berg, A./Franke, K.: Lernkulturen schulferner Jugendlicher. Das geschätzte und unterschätzte Potenzial des informellen Lernens, In: Hartung/Steininger/Fink/Gansen/Priore (Hrsg.), Wiesbaden 2010, S.127-147

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982

Bourdieu, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997

Busche, M./Cremers, M.: Jungenarbeit und Intersektionalität, In: Pech (Hrsg.), Baltmannsweiler 2009, S. 13-30

Delmas, N./Reichert, J./Scherr, A.: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit - Evaluation von Praxiseinrichtungen der Jugendarbeit, In: Akademie der Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.), 2004, S. 86-107

Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen, In: Krüger /Marotzki (Hrsg.), Wiesbaden 2006, S. 91-108

Fehrlen, B./Koss, T.: Bildung im Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Studien. Tübingen 2009

Fehrlen, B./Koss, T./Kabs, K./Werner, E.-M.: ESF Projekt „Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Innovation, Praxisentwicklung und

Qualitätsverbesserung in der Gestaltung ganzheitlicher Bildungsprozesse. Zusammenfassung der Ergebnisse. Baden-Württemberg 2008

Friebertshäuser, B.: Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit, In: Henschel/Krüger/Schmitt/Stange (Hrsg.), Wiesbaden 2008, S. 113-124

Fröhlich, V./Göppel, R. (Hrsg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Gießen 2006

Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Bauer, U.: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2003/1, S. 25-45

Hartung, O./Steininger, I./Fink, M. C./Gansen, P./Priore, R. (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden 2010

Heitmeyer, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Weinheim u. München 1986

Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S.: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden 2009

Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008

Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1994

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl., Weinheim u. München 2007

King, V.: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden 2004

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. überarb. u. akt. Auflage, Wiesbaden 2006

Lindner, W.: „Ich lerne zu leben“. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog. Unna 2003

Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990

Maul, K./Kolhoff, L./Lobermeier, O./Strobl, R.: Aktivitätspotentiale junger Menschen in der Jugendarbeit. Eine empirische Studie über Partizipationsformen benachteiligter junger Menschen in Projekten der Jugendarbeit. Hannover 2008

Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1991

Möller, K./Schuhmacher, N.: Rechte Glatzen. Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge - Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads. Wiesbaden 2007

Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M.: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. akt. Aufl., Freiburg 2008

Pech, D. (Hrsg.): Jungen und Jugendarbeit. Baltmannsweiler 2009

Reinders, H.: Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen 2003

Rose, L./Schulz, M. (Hrsg.): Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein 2007

Schulz, M.: Performances: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie. Wiesbaden 2010

Schulze, T.: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. Oldenburger Universitätsreden Nr. 132, Oldenburg 2001, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität

Schulze, T.: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen, In: Fröhlich/Göppel (Hrsg.), Gießen 2006, S. 28-49

Stauber, B.: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen 2004

Sutterlüty, F.: Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a.M. u. New York 2002

Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen 2007

Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie, In: Walgenbach/Dietze/Hornscheidt/Palm (Hrsg.), Opladen 2007, S. 23-64

Zima, P. V.: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. 2. Aufl., Tübingen u. Basel 2007

Zinnecker, J.: Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen, In: Heitmeyer (Hrsg.), Weinheim u. München 1986, S. 99-132

Autorinnen

Jutta Ecarius, Jg. 1959, Prof. Dr., lehrt seit 2004 an der Universität Gießen mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters und leitet das Institut für Erziehungswissenschaften.

Katja Franke, Dipl.Päd., Jg. 1980, promoviert an der Universität Gießen, ist Stipendiatin und Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften mit dem Themenschwerpunkt: Schulisches Lernen und freiwillige Teilnahme an Nachhilfeangeboten und biographische Perspektiven von Jugendlichen aus bildungsfernen Sozialmilieus.