

Werner Helsper · Heiner Ullrich · Bernhard Stelmaszyk
Davina Hüblich · Gunther Graßhoff · Dana Jung

Autorität und Schule

Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 27

Herausgegeben vom
Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB)
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Werner Helsper · Heiner Ullrich
Bernhard Stelmaszyk · Davina Hüblich
Gunther Graßhoff · Dana Jung

Autorität und Schule

Die empirische Rekonstruktion
der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung
an Waldorfschulen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15359-9

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen – Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität	13
2.1	Modernisierungsprozesse und ihre Ambivalenzen – Konsequenzen für das Individuum	14
2.2	Die Modernisierungsambivalenzen und der Strukturwandel des Aufwachsens	21
2.3	Wandlungen der Generations- und der Lehrer-Schüler-Beziehungen und Konsequenzen für die pädagogische Autorität.....	38
2.4	Autorität und pädagogische Autorität – eine Annäherung an ambivalente Begriffe.....	44
2.5	Frühadoleszenz und Lehrerautorität: die genetische Perspektive der pädagogischen Autorität in der Spannung von Individuation und Abhängigkeit.....	65
2.6	Die „Antwort“ der Waldorfschule auf die Veränderungen der Generationsbeziehungen und der pädagogischen Autorität als eine „reflexive Entmodernisierung“	74
3	Der Klassenlehrer in der Freien Waldorfschule	79
3.1	Das pädagogische Konzept des Klassenlehrers in der Waldorfpädagogik.....	80
3.2	Der „pädagogische Bezug“ und der „geborene Erzieher“ – Anschlüsse des Klassenlehrerkonzepts an die traditionelle pädagogische Reflexion	83
3.3	Die Praxis des Waldorfklassenlehrers in der Diskussion	90
3.4	Exkurs: Wirklichkeit und Wirkung von Waldorfschulen – Ergebnisse empirischer Forschung	93
3.4.1	Wie erfolgreich sind Waldorfschulen? – Ergebnisse von Evaluationsstudien.....	94
3.4.2	Was wird aus den Waldorfschülern und wie sehen sie ihre Schule im Rückblick? – Ergebnisse von Absolventenstudien.....	99
3.4.3	Wie erleben Lehrer und Schüler die Waldorfschule? – Ergebnisse von Einstellungs- und Schulklima-Studien	111
3.4.4	Zwischenbilanz.....	114
3.5	Waldorfschulen als individuelle Schulkulturen	116
3.6	Forschungsfragen	117

4	Anlage der Studie und Methoden	119
4.1	Die Auswahl der Schulen	120
4.2	Datenerhebung.....	121
4.2.1	Erhebungen im Unterricht	122
4.2.2	Die Deutungen der Akteure.....	125
4.2.3	Dominante kollektive Deutungsmuster für die Lehrer-Schüler- Beziehung.....	126
4.3	Auswahl, Kombination und Umsetzung der Methoden in der Auswertung.....	127
4.4	Kontrastierungslinien und –chronologie.....	133
4.5	Datenbasis und Projektverlauf.....	135
5	Schule A – eine traditionsreiche Waldorfschule in Westdeutschland	137
5.1	Vorbemerkung zur Schulkultur	137
5.2	Die Lehrerschaft an der Schule A – Das Spannungsfeld schulkultureller, lehrerseitiger Entwürfe der Einzelschule	138
5.3	Die Klassenlehrerin Frau Weber	148
5.4	Frau Weber an der Schule – Positionierung der Klassenlehrerin vor dem Hintergrund der Deutungen des Kollegiums.....	154
5.5	Die Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Schule A.....	155
5.5.1	Der Schüler MARTIN – „also ich find die frau weber ist ne (lang).. sehr nette dame.“	155
5.5.2	Die Schülerin ANNA – „ich komm mit ihr eigentlich im moment überhaupt nicht mehr klar“	173
5.5.3	Der Schüler TOBIAS – „ja, also mit der frau weber hab ich mich eigendlich von anfang an, ganz gut verstandn.“	196
5.6	Innerschulische Kontrastierung – Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Schule A.....	217
6	Schule B - eine Waldorfschule im Aufbau.....	231
6.1	Vorbemerkungen zur Schulkultur	231
6.2	Die Ergebnisse der Gruppendiskussion Schule B.....	232
6.3	Der Klassenlehrer: Herr Krüger	239
6.4	Die Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Waldorfschule B	246
6.4.1	Die Schülerin Persephone: Zwischen Co-Konstrukteurin des Unterrichts und kontrollierter Extravaganz	246
6.4.2	Der Schüler Sebastian: „Der Herr Krüger is ok als Lehrer soll mir was beibringen damit ich was lern aber in meiner Freizeit hab ich ja meine eigenen Freunde!“	259

6.4.3	Der Schüler Lukas: „Herr Krüger is schon mein Lehrer, aber eben nich nur“ – Der Klassenlehrer als zentrale biographische Bezugsperson	276
6.4.4	Kontrastierung der Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Waldorfschule B.....	291
7	Die reformorientierte Waldorfschule C.....	299
7.1	Vorbemerkung zur Schulkultur	299
7.2	Gruppendiskussion Waldorfschule C.....	300
7.3	Der Klassenlehrer Samuel Friedrich.....	322
7.4	Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Waldorfschule C.....	336
7.4.1	Der geistige Menschheitsführer Herr Friedrich und sein Meisterschüler Jonas auf dem gemeinsamen Weg zur höheren Erkenntnis.....	336
7.4.2	Der unstete Regent Herr Friedrich und seine provokante Widersacherin Lydia in einem spielerischen, emotional aufgeladenen Kampf um Definitionsmacht	355
7.4.3	Der stille Verehrer Herr Friedrich und sein künstlerisches Genie Gabriel in einem diffizilen Gestaltungsprozess angemessener, gegenseitiger Anerkennung.....	384
7.4.4	Der Retter in der Not – der Schüler Jochen und sein Lehrer. Zum Verständnis einer exklusiven Beziehung vs. schulisch-beruflicher Notwendigkeit.....	407
7.4.5	Die Schülerin Therese – „is einfach so n bissel so eiskalt . begegnung unsre“	413
7.4.6	Kontrastierung der Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Waldorfschule C.....	420
8	Interschulische Kontrastierung.....	435
8.1	Biographisch bedingte Hilfsbedürftigkeit der Schüler und pädagogisches Involvement der Klassenlehrer	435
8.2	Umgang der Klassenlehrer mit schülerseitigen Bildungsinteressen ...	445
8.3	Nähe und Distanz – die Klassenlehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld von spezifischer Begrenzung und diffuser Entgrenzung.....	456
8.4	Klassenlehrer-Autoritäten und frühadoleszente Verselbständigungsversuche.....	469
9	Professionalität und Autorität des Waldorfklassenlehrers in seinen Schülerbeziehungen – eine Theoretisierung.....	483

9.1	Das Waldorfklassenlehrerkonzept im Feld pädagogischer Kommunikation	483
9.2	Autorität und Asymmetrie	489
9.3	Nähe und Distanz	495
9.4	Fachwissen und Bildung der Person.....	500
9.5	Arbeitsbündnisse in der Waldorfklassenlehrer-Schüler-Beziehung ...	506
9.6	Die Programmatik und die Akteure – Die eine Waldorfpädagogik gibt es nicht.....	523
9.7	Bewahrung oder Revision des Klassenlehrerprinzips? – Professionstheoretische Perspektiven	527
	Nachwort	533
	Literatur	537

1 Einleitung

Das vorliegende Werk beruht auf den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur“. Das Vorhaben wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziell gefördert und von den in diesem Band versammelten Wissenschaftlern¹ von 2002 bis 2006 am Pädagogischen Institut der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gemeinsam durchgeführt.

Das erste und allgemeine Ziel unserer Untersuchung ist es, im Rahmen des in den letzten Jahren intensiver in Gang gekommenen Dialogs zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik den Kenntnisstand über die Bildungs- und Erziehungswirklichkeit an Waldorfschulen im Hinblick auf den zentralen Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehungen zu erweitern. Dabei gehen wir zweitens davon aus, dass es innerhalb des programmatisch einheitlichen Spektrums der Waldorfschulpädagogik beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Waldorfschulen gibt, so dass sich auch hier die These der Schulqualitätsforschung von der besonderen Bedeutung der Einzelschule und ihrer jeweiligen Lernkultur aufweisen und fruchtbar machen lässt. Die zentrale Fragestellung unserer Untersuchung betrifft drittens die Realisierung der mit der auf acht Jahre angelegten Klassenlehrerrolle verbundenen Formen der Lehrer-Schüler-Beziehung in der bewusst pädagogisch geprägten Schulwelt der Waldorfschule, welche den gesellschaftlich dominanten Tendenzen der Nivellierung der Generationsdifferenz und des Auraverlustes der Schule geradezu entgegengesetzt ist. Uns interessiert im Kern, ob und in welchen Formen dieses auf Autorität und Identifikation angelegte pädagogische Verhältnis mit heutigen frühadoleszenten Schülern noch verwirklicht werden kann.

Die im Folgenden präsentierten hermeneutisch-rekonstruktiven Analysen über die pädagogischen Beziehungen zwischen Klassenlehrern und Schülern der achten Jahrgangsklasse an Waldorfschulen liegen also im Schnittpunkt dreier Perspektiven. Im Mittelpunkt steht die *professionstheoretische* Frage nach der konkreten Ausgestaltung der schulisch-unterrichtlichen Beziehungen im Rahmen des programmatischen Entwurfs einer auf personale Autorität und Vorbild an-

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit beschränken wir uns an dieser Stelle und im Weiteren auf die Nennung der männlichen Form; die weibliche ist stets impliziert.

gelegten Lehrerrolle. Die Untersuchung der Umsetzung dieses traditionellen Konzepts erfolgt *sozialisierungstheoretisch* vor dem Hintergrund aktueller Diagnosen einer Informalisierung des Verhältnisses zwischen der älteren und der jüngeren Generation, der Erosion von Autoritäten und Vorbildern sowie von immer früher einsetzenden Verselbständigungsprozessen im Aufwachsen heutiger Jugendlicher. In einer *schultheoretischen* Perspektive schließen die Analysen durch die Einbeziehung unterschiedlicher Waldorfschulen an die Linie der Erforschung der Einzelschule als Schulkultur an. Diese Komplexität des anvisierten Gegenstandes macht es auch erforderlich, mehrperspektivisch verschiedene Sinnebenen sozialer Wirklichkeit zu untersuchen und miteinander in Beziehung zu setzen: die Interaktionsstruktur im Unterricht, die subjektiven Deutungen der Klassenlehrer und Schüler und die bestehenden pädagogischen Orientierungen der Lehrerschaft der jeweiligen Waldorfschule (im Bezug auf die programmatischen Vorgaben „der“ Waldorfpädagogik).

Der vorliegende Band ist das Ergebnis mehrjähriger gemeinsamer Rekonstruktionen, Kontrastierungen und Theoretisierungen von Unterrichtsinteraktionen, Waldorfzeugnissen, narrativen Interviews mit Klassenlehrern und mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse sowie von Gruppendiskussionen mit Vertretern der Lehrerschaft jeder der drei Waldorfschulen. Obwohl wir hier das Gesamtwerk einer intensiv miteinander kooperierenden und diskutierenden Gruppe vorlegen, sind für die einzelnen Kapitel unterschiedliche Autoren verantwortlich: Werner Helsper verfasste die Kapitel 2, 8.3 sowie 9.1 und 9.5; Heiner Ullrich erstellte die Kapitel 3 und 9.4 sowie gemeinsam mit Davina Höblich das Kapitel 8.1; Bernhard Stelmaszyk zeichnet verantwortlich für die Kapitel 4 und 9.2 sowie zusammen mit Gunther Graßhoff für die Kapitel 8.2; Davina Höblich verfasste die Kapitel 5, 9.6 und 9.7; Gunther Graßhoff Kapitel 6 und 9.3; Dana Jung Kapitel 7 sowie unter Mitarbeit von Daniela Pscheida und Christian Weinert das Kapitel 8.4.; Daniela Pscheida Kapitel 7.4.5 und Christian Weinert Kapitel 7.4.4. Unser besonderer Dank gilt Dirk Randoll für seine Bereitschaft, als der Waldorfpädagogik nahe stehender Erziehungswissenschaftler das Nachwort zu diesem Band zu schreiben.

Für das Zustandekommen und die Vollendung unserer Untersuchung haben wir vielen Personen zu danken: Zunächst den Gutachtern der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Zuversicht, dass wir die mit unserem komplex angelegten hermeneutisch-rekonstruktiven Projekt aufgeworfenen Fragestellungen auf einem noch wenig erforschten Terrain würden produktiv bearbeiten können. Besonders wichtig war für uns ihre Unterstützung bei der notwendig gewordenen Verlängerung der Auswertungsphase. Insbesondere haben wir den Kollegien der drei beteiligten Waldorfschulen und den Lehrern und Schülern der achten Jahrgangsklassen dafür zu danken, dass sie uns umfassenden Einblick in ihre Schul-

kultur und in den Klassenunterricht gewährt haben und sich zu den Interviews und Gruppendiskussionen bereit fanden. Durch ihre Offenheit und ihr Vertrauen konnten wir viele interessante Daten über die Erziehungswirklichkeit an Waldorfschulen erheben, die der Öffentlichkeit in dieser Form bislang noch nicht zugänglich waren. Ein wichtiger Wegbereiter für unsere Forschungen an den Schulen war die Geschäftsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart, deren früherem Leiter Walter Hiller wir stellvertretend noch einmal unseren Dank aussprechen.

Schließlich haben wir den Kolleginnen und Kollegen zu danken, die vor Beginn des Projektes in einer gemeinsamen Vorbereitungsgruppe die thematischen, konzeptionellen und methodischen Umriss geschaffen haben – Katharina Graf, Katharina Kunze und Dr. Till-Sebastian Idel vom Pädagogischen Institut der Universität Mainz. Dank schulden wir außerdem den Kollegen Prof. Dr. Horst Rumpf, Prof. Dr. Christian Rittelmeyer, Prof. Dr. Klaus Prange und Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe, die uns durch ihre kritisch-solidarischen Kommentare zu unserer Arbeit ermutigt haben. Wir sind froh darüber, dass uns über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg eine so intensive ost-westdeutsche Zusammenarbeit gelungen ist, deren Ergebnis wir hiermit der Fachöffentlichkeit zur Diskussion vorlegen.

Die Autoren
Mainz / Halle 2007

2 Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen – Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität

Wenn der Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsprozessen betrachtet wird, dann lassen sich zwei unterschiedliche Auffassungen markieren. In einer ersten Perspektive wird eine grundlegende Spannung zwischen den sich beschleunigenden Modernisierungsprozessen und den Heranwachsenden diagnostiziert. Die Modernisierung bleibe gegenüber den Individuen gleichgültig, nehme – so diese Position – keine Rücksicht auf ihre spezifische Situation und Lage. Dies gelte insbesondere für Heranwachsende, die von den Modernisierungsambivalenzen besonders deutlich betroffen sind. So stellt Prange pointiert fest: Der „Spagat zwischen sozial induzierter Modernität und anthropologisch ererbter Disposition zwischen den Motiven, die uns die aktuelle Gegenwart abfordert und zumutet, und den Antrieben, die wir immer schon mitbringen und nicht wie einen Mantel ablegen können, verschärft sich noch in dem Verhältnis der erwachsenen zur nachwachsenden Generation. Kinder sind der Anachronismus schlechthin; sie passen überhaupt nicht in die Welt, wie wir sie uns eingerichtet haben; sie passen nicht zu unseren Terminierungen, ‚Lebensentwürfen‘ weiblich oder männlich, nicht zu der Art wie wir wohnen, wie wir arbeiten und uns erholen. (...) Wir steigen, um das Intercity-Bild abzuwandeln und zu präzisieren, nicht einfach an der Hand unserer Eltern und Lehrer in die Moderne ein und fahren dann eine Weile mit; wir sitzen alle schon in einem hochmodernen Zug, zusammen mit ‚alten‘, vormodernen Kindern gewissermaßen mit Höhlenbewohnern und Wildbeutern, Nomaden und Seefahrern, Sammlern und Ackerbürgern, und wir sind selber auch nie nur modern...“ (Prange 2000, S. 25f.). Heranwachsende stellen so gewissermaßen das „Andere der Moderne“ in der Modernität dar und sie den Modernisierungsprozessen weitgehend auszusetzen, würde gerade bedeuten, sie in dem, was sie zu ihrer Entwicklung und Bildung benötigen, zu negieren. Demgegenüber bedürfte es in dieser Sicht der Erzeugung von Modernisierungsnischen bzw. von Orten einer reflexiven Entmodernisierung für Heranwachsende.

Die zweite Perspektive sieht gerade in den fortschreitenden Modernisierungen mit ihren Tendenzen zur Individualisierung, kulturellen Freisetzung und Optionserweiterung sowie dem Abbau von Asymmetrie – um nur einiges zu

nennen – einen wesentlichen Befreiungsschub für Heranwachsende. Kindern würden, dieser Sichtweise gemäß, durch die Potenziale der Modernisierung neue Möglichkeiten eröffnet und sie würden tendenziell aus einer pädagogisch-asymmetrischen Erziehungskindheit befreit. Sie gewönnen an Selbstständigkeit, Autonomie und erschienen als kreative Kokenstrukteure ihrer Welt und ihres Selbst. So formuliert der Zehnte Kinder und Jugendbericht zugespitzt: „In gewisser Weise sind Kinder heute die moderneren Menschen“.

Wenn Heranwachsende somit einmal als das Andere der Moderne, als archaische Relikte in beschleunigten Modernisierungsprozessen oder zum anderen als Speerspitze, ja gar Avantgarde der Modernisierung erscheinen, dann wird hier eher die Position vertreten, dass die in den Modernisierungsprozessen stattfindenden Strukturwandlungen der Bedingungen des Aufwachsens unter der Perspektive der Ambivalenz zu rekonstruieren sind. Dafür wird in einem ersten Abschnitt eine knappe Skizze der Modernisierungsambivalenzen entworfen (2.1.) und daran anschließend deren Bedeutung für den Strukturwandel des Aufwachsens in den Blick genommen (2.2.). Dies wird für die Wandlungen der Generations- und der Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie im Hinblick auf deren Konsequenzen für die pädagogische Autorität konkretisiert (2.3.). Daran schließt sich ein Klärungsversuch für die Begriffe der Autorität und insbesondere der pädagogischen Autorität an (2.4.). Anschließend wird die genetische, also die prozesshafte Perspektive der pädagogischen Autorität in der Spannung von Individuation und Abhängigkeit als besondere Herausforderung thematisiert (2.5.). Schließlich wird danach gefragt, welche Antwort die Waldorfpädagogik und deren Klassenlehrerkonzept auf die diagnostizierten Modernisierungsprozesse und -spannungen sowie die Strukturwandlungen des Aufwachsens darstellen (2.6.).

2.1 Modernisierungsprozesse und ihre Ambivalenzen – Konsequenzen für das Individuum

Die Wandlungen des Aufwachsens lassen sich nur im Zusammenhang umfassender sozialer und kultureller Transformationen angemessen verorten. Denn wenn Kindheit und Jugend – jenseits grundlegender anthropologischer Bestimmungen des Menschen als „Mängelwesen“, „physiologischer Frühgeburt“ o. a., in denen die Bestimmung einer noch langjährigen Angewiesenheit auf Pflege, Fürsorge und Erziehung begründet sind – soziohistorische Konstrukte sind, Konstrukte allerdings, die gesellschaftlich in Form von Bedingungen, Institutionen, Regeln und gesetzlichen Vorgaben das Aufwachsen konstituieren und eine generationale Ordnung erzeugen (vgl. Honig 1999; Kramer/Helsper/Busse 2001),

dann müssen die sozialen und kulturellen Transformationslinien in den Blick genommen werden.

Diese Transformationslinien versuchen Modernisierungstheorien zu fassen. Wenn soziale Transformationsprozesse als Modernisierungsprozesse verstanden werden, dann besteht allerdings die Gefahr, Gesellschaften entlang einer Achse als mehr oder weniger modernisiert zu bewerten. Diagnosen wie „teilmodernisiert“, „nachholende“ (Zapf 1994; Habermas 1990) oder „selektive“ Modernisierung (Zinnecker 1991a) implizieren mehr oder weniger deutliche Defizitkonstruktionen, denen gegenüber die umfassende, ganze oder vollendete Modernisierung implizit zum Idealfall stilisiert wird. Modernisierungstheorien tendieren zudem zu linearen Konzepten des Fortschreitens zum Besseren und Vollendeten im Sinne einer Höher- und Weiterentwicklung. Dies gilt etwa für Modelle, die in Analogie von Ontogenese und Phylogenese konzipiert sind oder die Entwicklung der Moderne als Fortschreiten von der Magie über die Religion zur rationalen Wissenschaft fassen.

Um derartigen schnellen Wertungen zu entgehen, werden die Transformationsprozesse hier im Anschluss an modernisierungstheoretische Linien der letzten beiden Jahrzehnte unter der Perspektive von Ambivalenzen oder Antinomien der Modernisierung betrachtet (vgl. Berger/Berger/Kellner 1987; van der Loo/van der Reijen 1992; Bauman 1992; Giddens 1995; Beck/Giddens/Lash 1996; Helsper u.a. 2001; Honneth 2002; Reckwitz 2006). Zudem kann hier nicht die ganze Breite der Modernisierungsprozesse und –antinomien in den Blick genommen werden: Wir fokussieren, weil es im Schwerpunkt dieses Buches um die Konsequenzen für die Akteure und für die Erwachsenen-Kind-Beziehungen geht, auf die Situation der Individuen und ihrer Beziehungen. Wenn Anthony Giddens auch die Vielschichtigkeit der Ebenen und Auswirkungen und relativierend die Unterschiede zwischen Regionen, Ländern und Kulturen in globalen Modernisierungsprozessen thematisiert, so weist er den Konsequenzen für die Akteure und deren Beziehungen zugleich einen außerordentlich hohen Stellenwert zu: „Die wichtigste der gegenwärtigen globalen Veränderungen betrifft unser Privatleben – Sexualität, Beziehungen, Ehe und Familie. Unsere Einstellung zu uns selbst und zu der Art und Weise wie wir Bindungen und Beziehungen zu anderen gestalten, unterliegt überall auf der Welt einer revolutionären Umwälzung.“ (Giddens 2001, S. 69)

Was verstehen wir nun unter Modernisierungsambivalenzen bzw. –antinomien? Wir gehen davon aus, dass Modernisierungsprozesse nicht linear verlaufen, sondern immer auch gegenläufige Prozesse auslösen: So sind etwa Individualisierungsprozesse nicht nur in sich ambivalent, sondern werden auch von neuen Abhängigkeiten und Zwängen begleitet. Modernisierungen werden so nicht als eindimensionale Aufstiegs- und Fortschrittslinien hin zum Besseren und Höhe-

ren verstanden, sondern als in sich spannungsreiche Prozesse, die auch Gegenläufiges auslösen. In diesem Sinne verstehen wir auch die Strukturwandlungen des Aufwachsens als in sich ambivalente Prozesse, die sowohl neue Freiheiten und Entfaltungsräume für Kinder und Jugendliche erzeugen als auch neue Zwänge und Belastungen implizieren.

Wir unterscheiden vier solcher Modernisierungsantinomien (vgl. Helsper u.a. 2001):

- die Individualisierungsantinomie,
- die Rationalisierungsantinomie,
- die Pluralisierungs- oder Differenzierungsantinomie sowie
- die Zivilisationsantinomie.

Die *Individualisierungambivalenz*² fasst das spannungsreiche Verhältnis der Freisetzung des Einzelnen aus traditionell vorgegebenen Lebenslaufmustern und Lebensformen. Damit wachsen einerseits die Entscheidungsspielräume von Individuen: Die Ansprüche auf eine eigenständige Gestaltung des Lebens, auf Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, auf größere Autonomie und die Abwesenheit von Fremdzwängen nehmen zu. Dies wird potenziert durch die Möglichkeit, auch neue, virtuelle Identitäten im Spiel des „world wide web“ auszugestalten (Castells 2005). Die Identität der Individuen wird dadurch offener, flüchtiger, disparater und veränderbarer (Berger/Berger/Kellner 1987); das Individuum ist zudem in einer Welt eigenlogisch ausdifferenzierter Teilsysteme in keinem dieser umfassend zu Hause (Luhmann 1992, 1997), ein „Wanderer zwischen den Welten“. So schließt Bauman (1992), dass das individualisierte Individuum der „universelle Fremde“ geworden sei. Es könnten „Patchwork-Identitäten“ und „Bastelbiographien“ entstehen, in denen Individuen Verschiedenes im Sinne von Selbst-Collagen in Beziehung setzen (vgl. Welsch 1987; 1996, Keupp 2002; Reckwitz 2006). Dies bedeutet aber auch, dass die Individuen nun verantwortlicher für die Gestaltung ihres Lebens werden. Sie sind auch mit einem „Zwang zur Freiheit“ konfrontiert. Sich reflexiv mit verschiedenen Zukunftsentwürfen auseinander zu setzen und den Lebenslauf im Horizont einer Vielfalt von Optionen zu gestalten, sind neue Belastungen, die Individuen auch überfordern können. Zudem geht die neue Freiheit oftmals mit einer Herauslösung aus Lebenswelten und einer Lockerung von sozialen Bindungen einher. Dies verringert

² Wir verwenden für die Spannungen der Modernisierung die Begriffe Antinomie oder Ambivalenz gleichermaßen: Während etwa Bauman (1992) von Ambivalenz spricht, Honneth (2002) oder van der Loo/van der Reijen (1992) von Paradoxien, haben Helsper u.a. (2001) von Modernisierungsantinomien gesprochen. Damit sind in der Tendenz die gleichen Phänomene gemeint: Nämlich widerstrebende Tendenzen und Spannungen, die Ausdruck der Modernisierung selbst sind.

die unmittelbare Sozial- und Fremdkontrolle durch örtlich gebundene, lokale Gemeinschaften, was neue Entfaltungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Das Spannungsverhältnis von Individualität und Kollektivität, die Ich-Wir-Balance wie Elias formuliert (vgl. Elias 1986), wird tendenziell in Richtung des Ich, zugunsten der Ausgestaltung von Individualität verschoben. Damit geht aber auch einher, was Anthony Giddens (1995, S. 33ff.) „Entbettung“ nennt: Ein Prozess, der auch eine Suche nach neuen Einbindungen bzw. Gemeinschaften hervortreibt (vgl. auch Sennett 2000), die allerdings – angesichts der Steigerung der Anforderungen an Mobilität, Flexibilität, Umstellungs- und stete neue Lernbereitschaft – schwieriger einzulösen und vor allem zu erhalten ist (ebd.). Es kann somit neben den Möglichkeiten der Freiheit auch zu einer „Last der Freiheit“ kommen. Dieser Prozess der Steigerung von Freiheitsgraden des Einzelnen und der Reduzierung der direkten Sozialkontrolle wird von gegenläufigen Entwicklungen hin zu neuen Abhängigkeiten begleitet: Diese wurzeln weniger in der unmittelbaren normativen Kontrolle durch nahe Andere. Vielmehr gehen Kontrolle und Abhängigkeit verstärkt an abstrakte, fern wirkende, vom Einzelnen kaum beeinflussbare System- und Organisationszwänge über. Diesen sind die Individuen – bei aller neuen Freiheit – nun auch ausgeliefert. Freisetzung zur Individualität verbindet sich somit auch mit neuen Kontroll- und Abhängigkeitsverhältnissen (vgl. Beck 1986; Beck/Giddens/Lash 1996).

Dies markiert den Einsatzpunkt der *Rationalisierungsantinomie*. Im Hintergrund stehen die Diagnosen Max Webers zur Bürokratie (vgl. Weber 1985) und die Diagnose einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ bei Jürgen Habermas (1981). Damit ist Folgendes gemeint: Abstrakte Systemimperative und Steuerungsmedien, die Individuen kaum beeinflussen können und die ihnen im gewissen Sinne gleichgültig gegenüber stehen, greifen immer umfassender in die Gestaltung der Lebenszusammenhänge ein und setzen sie unter Rationalisierungsdruck. Dabei kommt es selbst zu einer Transformation der Rationalisierungsprozesse: Die ehemals lange verharrenden bürokratischen Strukturen dynamisieren sich, werden auf stetigen Wandel und Umbau eingestellt. Organisationen sollen sich stets verändern und innovieren. Sie greifen dadurch nicht weniger tief in das Leben der in ihnen arbeitenden und von ihnen abhängigen Menschen ein, aber sie werden zugleich offener und unverlässlicher. Dies gilt insbesondere für die Arbeitsorganisationen, die in einer sich ständig steigenden Geschwindigkeit auf Transformation, Umbau, Auflösung und Neuerrichtung orientieren, und lässt sich als die eigenlogische Strömung des abstrakten Steuermediums Geld verstehen, das im globalen, virtuellen Raum immer schneller und ohne Bezugnahme auf soziale oder kulturelle Randbedingungen wie Milieus, Wohnviertel, gewachsene Arbeitszusammenhänge oder gar Individuen fließt. Schwankungen der Börsenkurse, die Auf- und Abwertung von Währungen, weltpoliti-

sche Ereignisse, Konzernfusionierungen, ständige technologische Innovationen etc. transformieren oder destruieren die Lebensformen, Lebenslagen und regionalen Milieus mit wachsender Geschwindigkeit. Dies führt Sennett (2000, 2005) in seinen Diagnosen zur Kultur des neuen Kapitalismus zu den zentralen Fragen, wie in einer durch ständige Flexibilisierung, Kurzfristigkeit, Umstellungen und chronische Ungewissheit (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003) gekennzeichneten Gesellschaft noch eine lebensgeschichtliche Narration möglich sei und wie sich langfristige Verpflichtungen und Bindungen – z.B. an Kinder – damit verbinden liessen: „Wie sind dauerhafte soziale Beziehungen aufrecht zu erhalten? Wie kann ein Mensch in einer Gesellschaft, die aus Episoden und Fragmenten besteht, seine Identität und Lebensgeschichte zu einer Erzählung bündeln? Die Bedingungen der neuen Wirtschaftsordnung befördern vielmehr eine Erfahrung, die in der Zeit, von Ort zu Ort und von Tätigkeit zu Tätigkeit driftet.“ (Sennett 2000, S. 31) Daneben tritt – wie schon skizziert – an die Stelle der Kontrolle durch den sozialen Nahraum – ohne dass derartige Kontrollmechanismen in Gänze entfallen würden – die Abhängigkeit von gesellschaftlichen, formalen Organisationen. Diese stehen zum einen für die Zusicherung universalistischer Teilhabe, für die Garantie von Rechten und Sicherheiten, die sie über rationale Verfahren sichern sollen. Zugleich aber führen sie auch Normierungen und Regelungen ein, die von der Besonderheit der Individuen abstrahieren und diese den Regeln und Verfahrensprozeduren unterwerfen. In den letzten Jahren findet zudem eine Entwicklung statt, in der die Individuen einerseits immer abhängiger von Organisationen und deren Regelungen werden (vgl. schon Beck 1986). Von Organisationen allerdings, die selbst unter ständigem Innovations- und Flexibilisierungsdruck gesetzt sind (vgl. Sennett 2000), also selbst ungewisser, weniger verlässlich werden und die andererseits zugleich die Individuen verstärkt auf ihre eigene Autonomie und Selbstverantwortlichkeit hinweisen. So entsteht die paradox anmutende Situation, dass Organisationen, die ja als Absicherung von Individuallagen fungieren und bei allen Zwängen, die sie ausüben, auch für universalistisch gewährte Verlässlichkeit und Sicherheit stehen, von den Individuen nun verstärkt eine eigenverantwortliche Selbstständigkeit einfordern. Die abstrakten Zwänge und Abhängigkeiten nehmen somit immer stärker die Gestalt eines Zwanges zur Selbstständigkeit und zur eigenverantwortlichen Individualität an, der den Individuen in Gestalt von Organisationen entgegen tritt (vgl. Honneth 2002). Luhmann formuliert dies als Hinübergleiten des Traums zum Trauma der Freiheit: „Die Wunschliste der Individualität: Selbstbestimmung, Autonomie, Emanzipation, Selbstverwirklichung, rückt dann in ein anderes Licht. Sie wird den Individuen so vorgelegt, als ob sie deren eigene, deren innerste Hoffnungen enthielte. Geht man vom sozialstrukturellen Wandel aus, sieht man dagegen, dass das Individuum sich immer schon in einer Position befindet,

in der es Individuum zu sein hat. Die Notwendigkeit der Selbstbestimmung fällt dem einzelnen als Korrelat einer gesellschaftlichen Entwicklung zu. Er wird in die Autonomie entlassen, wie die Bauern mit den preußischen Reformen: Ob er will oder nicht.“ (Luhmann 1995, S. 132)

Damit sind Generalisierungen bzw. Globalisierungen angesprochen, die aber von gegenläufigen Prozessen der Vervielfältigung und Diversifizierung, der kleinräumlichen Unterschiede und lokalen Differenzen begleitet werden. Diese Spannung kann als *Pluralisierungsambivalenz* bezeichnet werden. Ihren deutlichsten Ausdruck findet diese Ambivalenz in den übergreifenden Globalisierungen etwa im kulturellen Bereich. So werden Marken, Zeichen, Stile und Bedeutungen weltweit verbreitet und an jedem Ort der Welt zugänglich. Die globale Formierung der städtischen Ladenstraßen mit den immer gleichen wiederkehrenden Marken- und Firmenemblemata ist dafür ein augenfälliges Indiz. Damit geraten einerseits nationale, regionale und lokale Traditionen und Sinnentwürfe unter Generalisierungsdruck: Sie werden von global eingespeisten generalisierten Sinnmustern und Lebensstilen irritiert, von ihnen durchdrungen und zum Teil auch abgelöst und ersetzt. Zugleich werden damit aber in unterschiedlichen lokalen und kulturellen Zusammenhängen auch alternative Weltdeutungen zugänglich – und dies in wachsender Geschwindigkeit, was insgesamt als Ausdruck einer stetigen Dynamisierung des Wandels von kulturellen Wissens- und Deutungsbeständen zu verstehen ist. Damit werden die Sinnhorizonte geweitet und die kulturellen Deutungsvorräte dezentriert. Sie werden plural und vielfältiger, wandeln und verändern sich zusehends schneller. Aus der Vermischung lokaler und regionaler Deutungsvorräte mit global eingespeisten Sinnmustern können somit neue Sinnentwürfe und kulturelle Muster kreiern und montiert werden. Jürgen Habermas hat dies – noch eher unter Verlustgesichtspunkten – als „neue Unübersichtlichkeit“ gedeutet (vgl. Habermas 1985). In postmodernen Entwürfen erscheint dies als Ermöglichung von Vielfalt, als Spiel mit dem Heterogenen und als Schöpfung kultureller Möglichkeitsräume für transversale Montagen oder hybride Subjektkonstruktionen (vgl. Welsch 1987, 1996; Reckwitz 2006), die im Übrigen insbesondere auch bei bildungserfolgreichen jungen Migranten vermutet werden, die gewissermaßen in ihrer Biographie als hybride und transversale Virtuosen der Kulturmontage und der Kreation des Neuen erscheinen (vgl. z. B. Badawia 2002). Aus der Durchdringung der sozialen Welt mit generalisierten Steuermedien und globalen Sinnmustern resultiert somit das, was Lyotard (1987, 1994) als Ende der einheitlichen totalen Sinnstiftungen bezeichnet hat. So ist das Zeichen einer modernisierten, reflexiven Moderne eine u.a. durch Generalisierung erzeugte radikale Pluralität und Heterogenität, die gleichzeitig von globalen Generalisierungen nicht nur der kulturellen Deutungsvorräte, der Sinnentwürfe, der Welt- und Selbstdeutungen, sondern auch der Lebenslagen

und Lebensstile selbst, immer wieder unter Druck gesetzt wird. Nicht zuletzt die real stattfindenden Wanderungs- und Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte haben diesem Zusammenspiel aus kultureller Generalisierung und Pluralisierung noch die Erfahrung ethnisch-kultureller Differenz im Alltag hinzugefügt.

Im Zuge dieser Modernisierungslinien tritt das freigesetzte Individuum in eine neues Verhältnis zu sich selbst: Es tritt sich gegenüber, wird selbstreflexiv, lernt sich zu beobachten, was bereits in den religiösen Praktiken der Beichte und Gewissenserforschung vorbereitet wurde. Diese selbstreflexive und –beobachtende Haltung wird auch notwendig, wenn das Individuum in der unübersichtlichen, vielfältige Optionen ermöglichenden, hochmodernisierten Gesellschaft seine Orientierung und eigenverantwortliche Lebensgestaltung sichern will. Im Zusammenhang mit den systemischen Zwängen und den aus den Rationalisierungsprozessen resultierenden Handlungs- und Zeitökonomien muss sich das Individuum zudem immer stärker selbst kontrollieren und disziplinieren. Diese Anforderungen zur Selbstkontrolle, zur disziplinierten, zielorientierten, auf lange Sicht angelegten Lebensführung sind insbesondere von Elias unter der Perspektive der Transformation von Fremd- in Selbstzwänge (Elias 1969, 1992; Wouters 1999), von Weber als säkularisierte religiöse Askese (1984) und von Mannheim (1964) als Haltung des strebenden, erfolgsorientierten Erwerbsmenschen gefasst worden. Die Individuen müssen – wollen sie in den sozialen Rationalisierungsprozessen bestehen – gewissermaßen die Rationalisierung in ihr Selbst aufnehmen. Diese Anforderung zur Selbstkontrolle aber wird wiederum von gegenläufigen Prozessen konterkariert: Indem das Individuum sich gegenübertritt, seine Regungen beobachten und kontrollieren muss, kommt es auch zur Entdeckung und zur sozialen Konstruktion einer tiefen, reichhaltigen subjektiven Welt. Darin eröffnet sich ein inneres Universum der Leidenschaften, Sehnsüchte, Gefühle und Ansprüche. Dieses wird in den ästhetischen Erfahrungsräumen und in minoritären, ästhetisch-avantgardistischen Kulturen und Lebensstilen kultiviert, in ästhetischen Formen kulturell gefasst und als neues Anspruchsniveau auf subjektives Glück, auf Liebe, Nähe, Erlebnishaftigkeit und expressive Ekstase im kulturellen Deutungsvorrat frei gesetzt (vgl. Luhmann 1982; Giddens 1993; Reckwitz 2006). Einen deutlichen Ausdruck findet dies auch in der Ausweitung und Ausdifferenzierung ästhetischer, expressiver und ekstatischer jugendkultureller Erlebniswelten. Diese Gleichzeitigkeit der gesteigerten Anforderung zur Selbstdisziplinierung und andererseits der expandierenden Ansprüche auf emotionale Anerkennung und Liebe als genau dieser einzigartige Mensch sowie auf ekstatische, sinnliche, ästhetische Erfahrungen kann als ein wesentlicher Ausdruck der *Zivilisationsantinomie* gefasst werden.

Diese idealtypisch skizzierten ambivalenten Modernisierungsprozesse finden allerdings in lokalen, regionalen und milieuspezifischen Zusammenhängen eine unterschiedliche Ausgestaltung.

2.2 Die Modernisierungsambivalenzen und der Strukturwandel des Aufwachsens

Diese Modernisierungsprozesse und –ambivalenzen finden ihren Ausdruck sowohl in Veränderungen des Aufwachsens als auch im Wandel der Generationsbeziehungen, der Beziehungen zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen. Dabei haben insbesondere die Diagnosen zum Wandel der Generationsbeziehungen zumeist aber noch den Status unabgesicherter, zum Teil weit generalisierender und ausgreifender Thesen (vgl. Kramer u.a. 2001).

Auch für Heranwachsende gilt, dass ihnen im Zuge der letzten Jahrzehnte, für die alte BRD insbesondere seit den kulturellen Umbrüchen in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, neue Spielräume und Verselbstständigungsmöglichkeiten gegenüber Erwachsenen zukommen, also *Individualisierungsmöglichkeiten* zuwachsen. Bereits Kindern werden – wenn auch mit deutlichen Unterschieden nach Milieu und sozialer Lage – Möglichkeiten zugestanden, Kritik zu äußern, ihren Willen zu artikulieren, eigene Entscheidungen zu treffen bzw. am Zustandekommen von Entscheidungen zu partizipieren. Die Orientierung Erwachsener an Werten wie Selbstständigkeit und Autonomie in der Erziehung hat gegenüber den Werten eines stark asymmetrischen Verhältnisses zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, etwa Gehorsam und Unterordnung, deutlich zugenommen. Zugleich nehmen Kinder und Jugendliche für sich auch früher in Anspruch, partizipieren zu dürfen sowie eine eigenständige und eigenverantwortete Ausgestaltung eigener Räume und der eigenen Selbststilisierung vornehmen zu können. Es kommt somit zu einer Vorverlagerung von Selbstständigkeits- und Autonomieansprüchen in die Kindheit und frühe Jugend (vgl. schon Büchner 1983 und Zinnecker 1987; Fritzsche 2000). Damit korrespondiert ein „Vorbildtabu“ auf Seiten Jugendlicher (vgl. schon Zinnecker 1987): Seit den 1950er Jahren lässt sich ein gravierender Rückgang von Jugendlichen feststellen, die angeben ein Vorbild zu haben. Die Hervorhebung von Autonomie und Eigenständigkeit scheint sich mit der Haltung, sich jemandem angleichen oder nacheifern zu wollen, nicht gut zu vertragen. Zudem geben jene Jugendliche, die ein Vorbild beanspruchen, immer häufiger „Idole“ aus dem medialen Fernraum und weniger Personen des sozialen Nahraums an. Auch wenn die 13. Shell Jugendstudie für den Beginn des 21. Jahrhunderts einen Wiederanstieg der Vorbildorientierung feststellen konnte, wird dieser mit einer weiteren Verlagerung von Vorbildern in

den medialen Fernbereich erklärt und zudem als Kennzeichen der weniger bildungs- und ressourcenstarken Jugendlichen gedeutet (vgl. Fritzsche 2000). Mit dieser Tendenz zu frühen Selbstständigkeitsansprüchen und einer deutlichen Relativierung von Erwachsenen des sozialen Nahbereichs als Vorbilder gehen Abflachungen der Machtunterschiede zwischen den Generationen einher. Darauf wurde bereits mit der These einer Informalisierung im Verhältnis von Jung und Alt hingewiesen (vgl. Wouters 1977, 1999; Elias 1986). Die Rituale der generativen Statusdifferenz, die Benimm- und Höflichkeitsregeln gegenüber Erwachsenen, die Anrede- und Begrüßungsformen von Kindern gegenüber Älteren, die Möglichkeiten für Heranwachsende, sich gegenüber Erwachsenen artikulieren und äußern zu dürfen, haben sich in Richtung einer stärkeren Gleichberechtigung von Kindern und Jugendlichen verschoben. Auf Seiten der Erwachsenen rücken Erklären und Argumentieren tendenziell an die Stelle von durch Strafe und Drohung begleiteten Befehlen und Forderungen nach Unterordnung. In interkulturellen Studien zur familiären Kommunikation und Erziehung zeichnen sich – auch wenn diese Untersuchungen nicht repräsentativ sind – neue Formen einer kommunikativen Aushandlungspraxis zwischen Eltern und ihren Kindern ab (vgl. Büchner u.a. 1998; Büchner 2002; du Bois-Reymond 2002; Ecarius 2003). Neben weit fortgeschrittenen Formen eines kommunikativen Verhandlungshaushalts mit weitreichenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten für Kinder zeigen sich auch in noch fortbestehenden traditionaleren Formen der Über- und Unterordnung Einsprengel bzw. begrenzte Möglichkeiten von einer Mitsprache für Kinder, so dass es auch hier zu modernisierten Formen eines Befehlshaushaltes kommt, der nicht mehr durch die ehemalige Rigidität gekennzeichnet ist (vgl. du Bois-Reymond 1998). Dies impliziert auf Seiten Erwachsener den – durch veränderte kulturelle Entwürfe und Deutungen von Kindheit und Jugend gerahmten – Verzicht auf eine starre und stark ausgeprägte Hierarchie zwischen den Generationen und damit auch eine Relativierung der Definitions- und der Regelsetzungsmacht der Älteren gegenüber den Jüngeren. Regeln des Alltags – abendliches Aufbleiben und nach Hause Kommen etc. – werden eher in gemeinsamen Aussprachen und in Form von Kompromissen unter Beteiligung der Heranwachsenden getroffen (vgl. auch Langnes/Leven/Hurrelmann 2006). Diese Entwicklungen erhalten Unterstützung durch gesellschaftliche Diskurse und Institutionalisierungsprozesse. In den letzten Jahrzehnten werden sukzessive die Rechte von Heranwachsenden gestärkt. Dies zeigt sich für die Schule, die sich von einem „besonderen Gewaltverhältnis“ in einen rechtlich geregelten Raum verwandelt; ein Prozess, in dem die Rechte und Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen – bei allen Ambivalenzen und auch paradoxen Verstrickungen, die damit einher gehen können (vgl. Helsper/Lingkost 2004; Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006) – gestärkt werden. Dies gilt auch für die rechtliche Stellung

von Heranwachsenden in der Familie, wobei sicherlich die Verankerung des Rechtes auf eine menschenwürdige und nicht missachtende Erziehung ein bedeutsamer Schritt ist. Dies bringt auch der Zehnte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zum Ausdruck: „Kinder sind nicht an dem zu messen, was sie noch nicht sind, sondern sie sind junge Menschen mit eigener Wahrnehmung, eigenen Bedürfnissen und eigenen Erwartungen, die grundsätzlich denselben Respekt verdienen wie die Wahrnehmungen, Bedürfnisse und Erwartungen der anderen Gesellschaftsmitglieder.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 21) Diese offiziellen Positionierungen sowie rechtlichen und Institutionalisierungsvorgänge sind letztlich das Ergebnis gesellschaftlicher Diskurse um Kindheit und Erziehung, die neue kulturelle Deutungen Heranwachsender und ihrer Beziehungen zu Erwachsenen gesellschaftlich durchsetzen. Vor allem ist der mit der neuen Kindheitstheorie und -forschung einhergehende Perspektivenwechsel in den Bildern des Kindes zu nennen, der – auch wenn hier ältere romantische und reformpädagogische Traditionen des schöpferischen, göttlichen und genialen Kindes mitschwingen (vgl. Ullrich 1999) – nun kulturell dominierend wird. Das in der Erziehungskindheit dominierende Bild war das des abhängigen, hilflosen, defizitären und heteronomen Kindes, das der Führung und Dominanz bedurfte und letztlich erst zum Menschen sozialisiert und gemacht werden musste. Gegen dieses Sozialisations- und Erziehungsparadigma, man könnte es auch ein pädagogisch-paternalistisches Modell nennen (vgl. Giesinger 2006), wendet sich der neue Kindheitsdiskurs und die neue Kindheitsforschung. In der Dekonstruktion des alten, abhängigen Kindes wird zu immer früheren Zeitpunkten das selbstständige, kreative, aktive, kompetente Kind entdeckt und zu einem neuen Kindheitsbild konstruiert (vgl. Datler/Eggert-Schmid Noerr/Winterhager-Schmid 2002; Fröhner 2003). Das selbstständige, autonome Kind, der selbstständige, autonome Jugendliche, die sich selbst sozialisieren und entwickeln (vgl. zur Auseinandersetzung um den Begriff der Selbstsozialisation Zinnecker 2000, 2002; Bauer 2002; Krappmann 2002; Geulen 2002, 2005), sind aber ambivalente Individuationsfiguren: Denn Kindern werden nicht nur größere Spielräume gegeben, stärkere Partizipationsmöglichkeiten eröffnet und sie werden stärker als Subjekte und Akteure aus eigenen Recht geachtet, sondern ihnen wird auch Selbstständigkeit und ein autonomer Akteursstatus auferlegt. Gewissermaßen gerinnt in diesem Blick alles, was noch abhängig, hilflos, bedürftig, heteronom und auf Fürsorge verwiesen erscheint – also das vordem „Kindliche“ – zum Makel, zu etwas, das schnellstens überwunden muss. Winterhager-Schmid (2002) nennt das die „Beschleunigung der Kindheit“, in der das modernisierungskompatible Kind als neue Kindheitsnorm entworfen wird. Das entspricht genau der Ambivalenz der Individualisierung, die von Luhmann und Honneth angesprochen wird (vgl. oben): Was als Befreiung aus

Abhängigkeit und Fremdbestimmung erscheint – hier: aus den Abhängigkeiten von und der Fremdbestimmung durch Erwachsene – erhält zunehmend auch den Charakter der Autonomieforderung, die Individuen auferlegt wird, an der sie gemessen werden und der gegenüber sie sich bewähren müssen. Wenn also Erwachsene, insbesondere Eltern und Repräsentanten pädagogischer Institutionen, die Heranwachsenden mit Selbstständigkeit und Autonomie konfrontieren, wenn sie diese einfordern und verlangen oder Heranwachsende darauf verpflichten, dann wechselt Autonomie und Selbstständigkeit die Seite, gerinnt zum fremd gesetzten Anspruch. Dieser Anspruch, an dem Heranwachsende gemessen werden, kann für sie auch zu einer Last werden: Vor allem dann, wenn Erwachsene und Pädagogen sich selbst entlasten, indem sie die Kinder und Jugendlichen auf sich selbst verweisen und diese damit – bei bestehendem Stützungs-, Beratungs- und Orientierungsbedarf und angesichts der zunehmenden Komplexität der Welt – überfordern und belasten. Diese Gefahr ist keineswegs konstruiert; in schulischen Zusammenhängen konnte sie rekonstruiert werden (vgl. Helsper 1996; Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006). Zudem ist der individualisierte, selbstständige Heranwachsende – bei allen realen Verselbstständigungen – angesichts der Pluralisierung und Biographisierung der Wege durch die Jugend zur Erwachsenenheit verstärkt auf Rat und Unterstützung angewiesen. Andererseits passt das Konstrukt des individualisierten, modernisierungskompatiblen Kindes sowohl zu den Rationalisierungszwängen als auch den Erlebnisansprüchen Erwachsener, weil es sie entlastet und ein Legitimationsmuster zur Verfügung stellt, da es ja kindgemäß und angemessen ist, von Kindern möglichst viel Selbstständigkeit zu fordern und ihnen Freiheit zu gewähren.

Auch die *gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesse* (vgl. Kap. 2.1.) erfassen das Heranwachsen: Erstens dadurch, dass sie die Lebensbedingungen Erwachsener und der Familien durchdringen. Zweitens aber auch durch die Rationalisierungsprozesse der kindlich-jugendlichen Organisationen selbst, insbesondere der Schule. Der erste Punkt soll hier nur knapp angesprochen werden: Die familiäre Situation Heranwachsender ist zum einen durch die kulturellen Freisetzen von Liebe, Intimität und Sexualität in den Erwachsenenbeziehungen gekennzeichnet (vgl. zur Zivilisationsantinomie im Folgenden). Zum anderen werden sie aber von den Rationalisierungen betroffen, die den Lebensalltag der Eltern – wenn auch nach beruflichen Positionen, Lebenslagen, Geschlecht und Milieus in unterschiedlicher Weise – durchdringen. Dies betrifft etwa die zeitliche Organisation: Im Zusammenhang mit der Intensivierung der Arbeit, der „Verschlankung“ des Personals in vielen Berufsbereichen, der ständigen Effizienzsteigerung der Arbeit sowie den Anforderungen steter Weiterqualifizierung und lebenslangen Lernens fällt es Erwachsenen nicht leicht, die Zeitrhythmen der Arbeit mit den Zeitrhythmen von Familie und Heranwachsenden zu koordi-

nieren. Diese sind ihrerseits im Zuge einer Verinselung von Kindheit und schulischer, aber auch außerschulischer institutioneller Zeitstrukturierungen selbst durch moderne Zeitregimes gekennzeichnet. Hetze, Zeitmangel, geringe zeitliche Überlappungen, Erschöpfung und Stress sind Phänomene, die in den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden auftreten und diese belasten können (vgl. Olk/Mierendorff 2002). Kinder und Jugendliche sind zudem von den direkten Folgen der Flexibilisierung und dem Zwang zur Mobilität auf Seiten der Eltern getroffen: zweite Arbeitsstellen oder Nebenjobs, lange Anfahrtszeiten zwischen Wohn- und Arbeitsplatz, Pendlexistenzen, wiederkehrende Umzüge entsprechend beruflicher Zwänge greifen tief in die familiären Kommunikationsmöglichkeiten und die Lebensgestaltung ein. Hinzu kommt die in vielen beruflichen Bereichen wachsende notorische Unsicherheit und Ungewissheit, was die Einmündungen, das mittelfristige Verbleiben bzw. die Kontinuität der beruflichen Arbeit und die Zukunftssicherheit angeht. Derartige ungewisse, „prekäre Beschäftigungslagen“ (vgl. Kraemer/Speidel 2005) erschweren Planungen, Zukunftsperspektiven und den Aufbau verlässlicher Netzwerke und Einbettungen. Dort wo prekäre Situationen in offene Risiko- und Exklusionslagen umschlagen, erfahren Heranwachsende unmittelbar die Einschränkung von Freiräumen und Optionen, zumindest derer, die an materielle Ressourcen gebunden sind. Von derartigen Risiken sind Heranwachsende besonders bedroht, was der hohe Anteil von Kindern und Jugendlichen verdeutlicht, die von Armut betroffen sind (vgl. Mansel/Brinkhoff 1998; Olk/Mierendorff 2002; Chasé/Zander/Rasch 2005). In diesen familiären Armutslagen entstehen dann besonders deutliche Abhängigkeitsbeziehungen der Familien – häufig auch Ein-Elternteil-Familien mit üblicherweise der Mutter als Alleinerziehender – von Organisationen. Wachsen Kindern somit einerseits Potenziale zur Eigenständigkeit zu, so werden sie andererseits in umfassendem Maße auch von fern wirkenden anonymen Zwängen, der eigensinnigen Dynamisierung und Globalisierung des Steuermediums Geld sowie von organisatorischen Zwängen betroffen, die in ihr Familien- und Alltagsleben eingreifen und ihr Leben kennzeichnen.

Daneben leben Kinder und Jugendliche selbst in eigens für sie eingerichteten Organisationen, vor allem der Schule. Wie etwa Ariès (1978) betont, ist die Entstehung eines eigenen, in pädagogischen Institutionen ablaufenden Kinderlebens nicht nur Frei- und Entwicklungsraum. Heranwachsende werden damit auch „ausgesondert“; sie werden aus den Bezügen der Erwachsenenwelt ausgeschlossen und in einem pädagogisch überwachten und kontrollierten Raum erzogen und auch diszipliniert (vgl. Foucault 1976; Pongratz 1995, 2004; Petrat 1987). Dies wird in den letzten Jahren am Beispiel der Kinderarbeit in aller Ambivalenz dargestellt: Eröffnet die sukzessive Abschaffung der Kinderarbeit erst den Freiraum für umfassendere Bildungsprozesse, so leistet die Freisetzung aus

der Arbeit für Heranwachsende auch einer stärkeren Asymmetrie im Verhältnis der Generationen Vorschub. So fordern Hengst und Zeiher die „Anerkennung der Kinder als arbeitende und selbständig handelnde Subjekte“. Diese ziele „auf ein verändertes Generationenverhältnis, das Kinder nicht in Gettos abdrängen, sondern ihnen Partizipation ermöglichen will; denn mit der Stigmatisierung der Arbeit als einer Aktivität, die Kindern schadet, wird diesen auch die Erfahrung von Selbständigkeit, ökonomischer Unabhängigkeit, Verantwortung und Partizipation erschwert oder unmöglich gemacht.“ (Hengst/Zeiher 2000, S. 9). Und Qvortrup (2000) fordert das schulische Lernen als eigenständigen Beitrag der Kinder zur gesellschaftlich notwendigen Arbeit zu betrachten (vgl. auch Olk/Mierendorff 2002). Die Scholarisierung der Heranwachsenden ist somit ambivalent: Sie eröffnet Bildungsmoratorien, befreit aus Arbeitszwängen, verschließt aber auch Zugänge zu Erwachsenenendomänen und schafft neue organisatorische Abhängigkeiten. Im Zuge der gesellschaftlichen und sozialen Rationalisierungsprozesse verändern sich zudem die Qualitäten des Moratoriums sowie der Abhängigkeiten und Kontrollformen. Auch im schulischen Zusammenhang geht zwar – wie bereits ausgeführt – der unmittelbare persönliche Zwang zurück. Dafür aber treten zunehmend fern wirkende Systemzwänge auf den Plan. Diese entfalten sich im Zuge der Bildungsexpansion in der seit den 1960er Jahren die Pflichtschulzeit um ein bis zwei Jahre verlängert wurde und zugleich die Beteiligung an der weiterführenden, „höheren“ Bildung stark zugenommen hat, so dass sich innerhalb von vier Jahrzehnten die Verhältnisse geradezu verkehren: Besuchten in den 1950er Jahren noch ca. vier Fünftel eines Altersjahrganges die achtklassige Volksschule, so zur Zeit nur noch ein gutes Fünftel die zumindest neunklassige Hauptschule. Etwa ein Drittel besucht inzwischen das Gymnasium. Diese Expansion, die als verstärkte Scholarisierung von Heranwachsenden verstanden werden muss, ist nicht nur als Erweiterung von Bildungsoptionen zu lesen, sondern muss als Entwicklung vom Bildungsvorteil zum Bildungszwang verstanden werden. War ehemals Schuldistanz oder der Hauptschulbesuch keineswegs als Anbahnung beruflicher Exklusionskarrieren zu verstehen, so ist heute das Erreichen eines zumindest mittleren Bildungsabschlusses notwendige Voraussetzung für die Einmündung in berufliche oder weitere Bildungsgänge. Weiterführende Bildung und längerer Schulbesuch ändern damit ihren Status: Angesichts der Inflationierung von Schulabschlüssen gleiten sie von einem exklusiven, erstrebenswerten Privileg zum höheren Bildungszwang hinüber und werden zu einem Erfordernis zukünftiger Selbsterhaltung. Dies verbindet sich mit einem schulischen Bildungsparadoxon: Der Zwang für Heranwachsende, stärker in schulische Bildung zu investieren, sich durch die Schule und auch im Freizeitbereich weitere Qualifikationen und Kompetenzen anzueignen, geht keineswegs – selbst bei weiterführenden Bildungsabschlüssen –

mit der Gewissheit einher, dass sich dies auch in Zukunftsoptionen umsetzen lässt. Dies findet seinen Ausdruck in der Zunahme negativer Zukunftsperspektiven bei Jugendlichen, im Übrigen bis in qualifizierte Bildungslagen hinein (vgl. Deutsche Shell 2002, 2006). Im Zuge dieser Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, wechselt – allerdings wiederum nach familiärem Hintergrund, Bildungsmilieu und schulischer Situation in unterschiedlicher Deutlichkeit – das schulische Bildungsmoratorium seinen Charakter: Obwohl die modernisierte Schule einerseits weniger durch direkte Zucht, Zwang und Unterdrückung gekennzeichnet ist, nimmt die Schule neue Zwangszüge an und mutiert von einem eher offenen Freiraum zu einem Ernstraum. Dieser Umbau des Jugend- und Bildungsmoratoriums scheint sich seit den 1990er Jahren, vor allem aber seit den internationalen Vergleichsstudien (vgl. Baumert/Lehmann u.a. 1997; Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2004) und der immer stärker in den Vordergrund drängenden Forderung nach Leistungsfähigkeit und Effizienz von Schulsystemen zu verstärken. Leistung, die im globalen Wettbewerb der Wissensgesellschaften bestehen kann, wird immer stärker zum dominanten Bezugspunkt von Bildung (vgl. Helsper 2000). Das deutsche Schulsystem – so der Tenor – verliert zu viel Zeit, fängt zu spät an, braucht zu lange und entlässt überalterte Schüler. Demgegenüber soll Schule früher beginnen, keine Zeit verlieren und in kürzerer Zeit zu höheren Bildungsergebnissen kommen: Auch qualifizierte, universitäre Bildungswege sollen möglichst mit Anfang zwanzig abgeschlossen werden können. Unabhängig davon, dass diese Kritik zu Recht auf problematische Züge des deutschen Bildungssystems hinweist, kommt darin auch zum Ausdruck, dass das Ziel von Bildung nicht mehr – wie in klassischen Bildungskonzepten betont – zu sein scheint, Zeit zu verlieren, zu gewähren und zu geben, mäandernde Suchbewegungen bei Heranwachsenden in einem Erprobungsraum für Selbst und Identität zuzulassen, sondern es erfolgt eine Umstellung: Es geht nun dominant darum, Zeit zu gewinnen, effektiv zu nutzen, um mit möglichst hoher Geschwindigkeit zum international möglichst frühesten Zeitpunkt möglichst kompetent zu sein. Damit aber wachsen die Anforderungen an Heranwachsende, sich selbst zu rationalisieren: Der – allerdings nach Schule und Schulform sowie familiärem Bildungsmilieu in unterschiedlicher Deutlichkeit und „Härte“ – geforderte Schülerhabitus des erfolgs- und leistungszentrierten Erwerbsmenschen, der sich selbst langfristig diszipliniert, zielorientiert handelt und sich weder von äußeren Erlebnisversprechungen noch von inneren Wünschen von seinen Leistungszielen ab- und aus der Fassung bringen lässt (vgl. Fend 1988, 1991, 2006) und sich so die Rationalisierung umfassend zu Eigen macht, wird in diesen Prozessen nicht nur bestätigt, sondern verbreitert und gesteigert. Dies zeigt sich nicht nur im Zuwachs an Leistungsorientierung bei Heranwachsenden (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 2006), sondern auch im Dilemma der „intern Exkludierten“

(Bourdieu 1981; Bourdieu u.a. 1997). Damit sind diejenigen Heranwachsenden im Bildungssystem gemeint, die bei aller Leistungsbereitschaft und Anstrengung doch nur entwertete Schultitel erzielen und desillusioniert zurückbleiben oder sich – nach frühen Fremdheitserfahrungen und zahlreichen Zurückweisungen und Entwertungen im Bildungssystem – in eine prinzipielle Distanz zum Schulischen begeben (vgl. Helsper/Hummrich 2005) und ihre Bildungsprozesse vor allem in Peer- und außerschulischen Lebenswelten bestreiten, in denen sie zugleich kulturelle Praktiken und Fähigkeiten erlernen, die sie auf den Umgang mit und die Bewältigung prekärer und randständiger Lebenslagen vorbereiten (vgl. Grundmann u.a. 2004).

Mit diesen schulischen Rationalisierungsprozessen gehen Spannungsmomente zur Individualisierung Heranwachsender einher: Der Zuwachs an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung auf Seiten Heranwachsender sowie die frühen Ansprüche auf Autonomie und Unabhängigkeit werden durch die fern wirkenden schulischen Platzierungszwänge und Rationalisierungen unter Druck gesetzt. Diese Spannungen haben Heranwachsende auszubalancieren und handelnd zu bewältigen. Das erklärt auch, warum Jugendliche die Schule häufig als fremdbestimmten Raum wahrnehmen, obwohl historisch die Schule ein Raum der Freisetzung ist, der direkte Zwangscharakter der Schule abgenommen und die Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche zugenommen haben (vgl. Melzer 2001; Helsper/Lin-gkost 2004; Helsper/Böhm-Kasper/Sandring 2006; Hummrich/Helsper/Busse/Kramer 2006). Zudem zeigt sich die Janusköpfigkeit der Selbstständigkeits- und Eigenverantwortlichkeitsansprüche: Denn der schulische Erfolg, auch das schulische Scheitern, muss nun – auch wenn es unterschiedliche Attribuierungsformen von Erfolg und Versagen gibt – im Horizont individualisierter Eigenverantwortung gedeutet werden (vgl. schon Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986; Hurrelmann/Mansel 1998). Daneben ergeben sich, wie im Folgenden noch weiter deutlich wird, auch deutliche Spannungen im Verhältnis zu den Intensitäts- und Erlebnisorientierungen der Jugendkultur im Zusammenhang der Pluralisierungs- und Zivilisationsantinomie.

Die sozialen und kulturellen *Pluralisierungs-, Diversifizierungs- und Generalisierungsprozesse* besitzen einen besonderen Stellenwert für die Veränderungen von Kindheit und Jugend. Erstens sind Heranwachsende im Zuge der Modernisierung selbst durch Differenzierungsprozesse gekennzeichnet: Die ehemals geschlossenen, überschaubaren und ganzheitlichen Welten, bei allen äußeren Unwägbarkeiten durch Kriege, Epidemien und Naturkatastrophen, differenzieren sich im Zuge der ersten Modernisierung bereits aus, bilden aber immer noch überschaubare, übersichtliche Lebenszusammenhänge des sozialen Nahraums aus, was im Übrigen selbst für die ehemalige DDR mit ihrer starken Durchdringung von Betrieb, Schule und Wohngebiet noch galt (vgl. Helsper u.a. 2001).

Diese Differenzierungsprozesse, die ja einerseits auch die Potenziale für Individualität und Eigenständigkeit bzw. für eine „Biographisierung“ des Heranwachsenden – wenn auch in unterschiedlichen Formen und Modernisierungstypen – hervorbringen (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger u.a. 1991; du Bois-Reymond u.a. 1994; Büchner u.a. 1996, 1998; Kötters 2000), weil ja wie gesagt kein Handlungsbereich mehr einen „totalen Zugriff“ auf die Heranwachsenden besitzt, haben allerdings andererseits eine neue Qualität gewonnen: Heranwachsende leben in Schulwelten, in Familienwelten, in schulischen und außerschulischen Peernetzen, in jugendkulturellen und Medienwelten und immer mehr auch in virtuellen Welten. Diese Handlungsbereiche driften nicht nur räumlich auseinander – kleinräumliche, enge lokale Verschränkung scheint eher zu einem Merkmal ressourcenarmer, marginalisierter Lebenslagen von Heranwachsenden zu werden (vgl. etwa Thole 1991) – sondern bilden zunehmend auch soziale Welten mit sehr unterschiedlichen Regeln und widerspruchsvollen Handlungsaufforderungen. Dies hat nicht nur eine synchrone Perspektive, die in der Vermittlung und Verbindung des Disparaten und Diversifizierten besteht, sondern auch eine diachrone Komponente, nämlich die Herausbildung von „Teilbiographien“ in den einzelnen Lebensbereichen, in denen die jeweiligen Ereignisse, Zäsuren und Übergänge lediglich lose miteinander verbunden sind. Nicht nur die unterschiedlichen und mitunter spannungsreichen Handlungsaufforderungen sondern auch diese „Teilbiographien“ müssen vermittelt und zueinander in Bezug gesetzt werden; ein Problem (zumindest aber eine Herausforderung) für Heranwachsende, das als Zerfaserung oder „Destandardisierung“ der Jugendphase gefasst worden ist (Olk 1986; Schröder 1995; Olk/Mierendorff 2002; Hurrelmann 2003). Die Herausforderung für Heranwachsende besteht aber nicht nur in der synchronen und diachronen Koordination und Vermittlung des Disparaten und Pluralen, sondern zusätzlich darin, dass sich auch innerhalb dieser unterschiedlichen sozialen Welten Pluralisierungen ergeben. Für die Schule haben das schon Hurrelmann und Melzer herausgearbeitet, indem sie darauf verwiesen, „dass eine zum Teil verwirrende Vielfalt von Laufbahnen, Quereinstiegen und Abschlüssen“ entstanden sei (Hurrelmann/Melzer 1990, S. 51). Im Zuge einer fortschreitenden Entkopplung von Schulform und Schulabschlüssen (vgl. etwa Watermann/Baumert 2000; Baumert/Cortina/Leschinsky 2003; Köller u.a. 2004a,b; Maaz u.a. 2004), also der Tendenz, dass etwa inzwischen der Realschulabschluss zu einem relevanten Teil an anderen Schulformen als der Realschule und auch nach der Pflichtschulzeit erworben wird, steigert sich diese Pluralität nochmals. Bedeutet dies einerseits einen Zuwachs an Bildungsoptionen, so erfordert dies andererseits eine ständige Aufmerksamkeit für diese Möglichkeiten und eine erhöhte Orientierungs-herausforderung mit neuen Entscheidungszwängen und -aufforderungen. Dabei können Jugendliche auch schnell an ihre Grenzen stoßen

und in der Unübersichtlichkeit der Möglichkeiten und Wege die Orientierung verlieren, so dass die Komplexität nicht mehr bewältigt werden kann. Optionsvielfalt vermag dann in Entscheidungsparalyse umzuschlagen. Derartige Diversifizierungen finden sich zudem auch in anderen Lebensbereichen Heranwachsender, etwa in der Jugendkultur: Hier ist inzwischen eine Vielfalt jugendkultureller Stile entstanden, mit neuen Wahl-, Kombinations- und Mixmöglichkeiten, aus denen Jugendliche auswählen, und die sie mit kreieren können, zu denen sie sich zwischen den Polen jugendkultureller Abstinenz und identifikatorischen Einbezugs aber auch positionieren und Stellung beziehen müssen. Zudem kommt es immer stärker zu einer Differenzierung innerhalb von Jugendstilen selbst, in denen sich unterschiedliche Spielarten, bis hin zu individualisierten Stilinterpretationen herausbilden. Das kann als Ausdruck der Spannung der Ich-Wir-Balance (vgl. oben unter der Perspektive der Individualisierungsantinomie) in der pluralen Jugendkultur verstanden werden: Zugehörigkeiten zu ermöglichen, ohne Individualität zu negieren. In den positiven Bildern dieser pluralisierten und ausdifferenzierten Optionalwelt Heranwachsender wird dies als Zuwachs an Freiheit, an Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten gedeutet. In Negativszenarien wird demgegenüber vermutet, dass Heranwachsende mit diesen in sich spannungsreichen, vielfältigen, kaum überschaubaren und verwirrenden Orientierungs-, Entscheidungs- und Koordinierungszwängen auch überfordert sein können. Diese Spannung zwischen der Optionsvielfalt in pluralisierten sozialen Welten und den damit drohenden Entscheidungszwängen, Orientierungserfordernissen und Überlastungen markiert den Kern der Pluralisierungsantinomie für Heranwachsende.

Im Zuge dieser Ausdifferenzierung jugendlicher Lebenssphären und sozialer Welten kommt es auch zu einer Pluralisierung der jugendlichen Lern- und Bildungsmöglichkeiten. Ist die Familie immer schon ein Bildungsort von hoher Relevanz für Heranwachsende gewesen, in der der primäre Habitus von Kindern und Jugendlichen im generationalen Transfer grundgelegt wird (vgl. Bourdieu 1981; Büchner/Krah 2006; Hummrich u.a. 2006), so treten im Zuge der Expansion und Ausdifferenzierung der sozialen Peer- und jugendkulturellen Welten sowie der medialen und virtuellen Räume neue informelle Lern- und Bildungsmöglichkeiten in den Vordergrund (vgl. etwa Tully 2004; Grunert 2005, 2006; Schröder 2006). Ohne dass hinreichend geklärt wäre, wie genau diese Lern- bzw. Bildungsprozesse dort ablaufen, wie sie sich zu formellen Bildungsprozessen verhalten und wie hoch ihr Gewicht nun genau im Verhältnis zu diesen ist, kann aber zweierlei festgehalten werden: 1. Spätestens seit Piagets Studien ist bekannt, dass die Peers für die Entfaltung von Kompetenzen, hier etwa der moralischen Urteilsstrukturen, eine eminente Bedeutung besitzen. Dies ist inzwischen in der konstruktivistischen Sozialisationsforschung für die Peerinteraktionen in

verschiedenen Bereichen ausdifferenziert und bestätigt worden (vgl. etwa Youniss 1982 1994; Faulstich-Wieland 2001; Krappmann/Oswald 1995; Oswald/Krappmann 2004; Grundmann 1999, 2006). Mit der Ausweitung der Peer- und Jugendwelten, der Gleichhaltigenbeziehungen und der jugendkulturellen Räume gegenüber den anderen Lebensbereichen, kann von einem Bedeutungszuwachs dieses informellen Bildungsortes Heranwachsender ausgegangen werden. Ob dies eher als Gefahr und als Möglichkeit der Relativierung von oder gar Immunisierung gegenüber formellen schulischen Bildungsprozessen und pädagogischen Programmen Erwachsener gefasst wird (vgl. etwa Fend 1981, 1989) oder als neuer, kreativer Möglichkeitsraum für stärker selbstbestimmte und selbstorganisierte Bildungsprozesse Heranwachsender (vgl. etwa du Bois-Reymond 2000, 2004): In beiden Sichtweisen findet die Bedeutung dieser neuen informellen Erfahrungsräume eine Bestätigung. So entstehen breite, ausdifferenzierte, spezialisierte und multimedial vermittelte (jugend)kulturelle Wissensfelder und Praxen. Manuela du Bois-Reymond vermutet, dass sich in diesen neuen informellen Lern- und Bildungsfeldern ein Möglichkeitsraum für die Aneignung jugendkulturellen Kapitals ergibt, das nicht einfach einen Transfer des Bildungs- und kulturellen Kapitals der Familien von Heranwachsenden darstellt, sondern im Zuge der Entfaltung eines neuen Typus partizipatorischen, eigengesteuerten Lernens akkumuliert wird (du Bois-Reymond 2004). Vorreiter sind „Trendsetter-Lerner“, die ihre Lernwege und -konzepte selbst kreieren: „Sie kombinieren Wissensbestände, die eigentlich nicht zusammengehören und gehen respektlos mit Traditionen um: aufgestapeltes Kulturwissen betrachten sie als eine Riesenbox, aus der sich jeder ad libitum bedient (copyright ist out). Alles kann mit allem kombiniert werden, alles wird recycled und ist recyclebar. Die Umlaufgeschwindigkeit jugendkultureller Wissensgebiete beschleunigt sich in dem Maße, wie Jugendkulturen sich immer weiter und immer schneller ausdifferenzieren. Dadurch wird dieses und assoziiertes Wissen immer unübersichtlicher. Es wird entsprechend immer schwieriger bzw. aufwändiger, es in offiziellen (Schul-)Curricula zu formalisieren. Es gibt heute eine bisher nie da gewesenes breites jugendkulturelles Wissen, das die Tendenz hat, die Grenzen zwischen etablierten Wissensbereichen aufzusprengen und Teilwissen ohne Rücksicht auf Wissenstraditionen in ad hoc Kombinatoriken zu benutzen.“ (du Bois-Reymond 2000, S. 247). Ein besonderer Stellenwert für diese informellen Lernwege und Bildungsmöglichkeiten wird den neuen medialen, virtuellen Lernräumen zugesprochen (Marotzki 2001; Tully 2004). Sie scheinen – wie neuere Positionen zu einer medientheoretischen Begründung der Schulkultur nahe legen (vgl. Böhme 2005, 2006) – einen maximalen Kontrast zum linearen, hierarchischen, an Schrift und Buch orientierten Bildungsraum der Schule darzustellen. Das bedeutet aber auch, dass die Auseinandersetzung mit und die Aneignung der jugendkulturellen