

# Jugendforschung

Im Namen des Zentrums für Kindheits- und  
Jugendforschung

herausgegeben von Wilhelm Heitmeyer,  
Klaus Hurrelmann, Jürgen Mansel und Uwe Sander  
Universität Bielefeld

Udo Göttlich, Renate Müller,  
Stefanie Rhein, Marc Calmbach (Hrsg.)

## Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen

Engagement und Vergnügen

## Vorwort

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg fand vom 2. bis 3. März 2006 die gemeinsame Frühjahrstagung der Sektionen Jugendsoziologie und Kultursoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zum Thema „Arbeit, Politik und Vergnügen in Jugendkulturen“ statt. Sie wurde in Kooperation mit dem Interdisziplinären Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung (IZMM) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg veranstaltet. Organisiert wurde die Tagung von der Musiksoziologischen Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Der vorliegende Band dokumentiert einen großen Teil der Tagungsbeiträge. Unser Dank gilt sowohl allen Referentinnen und Referenten, die durch ihre Tagungsbeiträge zum Gelingen der Ludwigsburger Tagung beitrugen, als auch den Autorinnen und Autoren, die durch ihre Kooperationsbereitschaft das zeitnahe Erscheinen des Bandes ermöglicht haben. Dem Tagungsteam Julia Bärtele, Birgit Heinzelmann und Nicole Merz unter der Leitung von Claire Forsyth danken wir für die tatkräftige Hilfe bei der Tagungsdurchführung. Besonderer Dank gilt auch der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule e.V. für die großzügige Unterstützung der Tagung „Arbeit, Politik und Vergnügen in Jugendkulturen“. Unseren Leserinnen und Lesern wünschen wir eine vergnügliche Lektüre und würden uns freuen, wenn der vorliegende Band Forschungsprojekte inspiriert, die arbeits- und berufsorientierte, politische, religiöse und Vergnügen bereitende Handlungsmuster in Jugendkulturen in den Blick nehmen. Die Verbindung von Jugend- und Kultursoziologie, wie sie in diesem Band und auf der Tagung mit beiderseitigem Gewinn realisiert wurde, erweist sich hoffentlich auch dahingehend als beispielgebend.

Udo Göttlich, Renate Müller, Stefanie Rhein, Marc Calmbach  
Duisburg und Ludwigsburg, im September 2006

### 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.

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.

© 2007 Juventa Verlag Weinheim und München  
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen  
Umschlagfoto: Wolfgang Schmidt, Ammerbuch  
Druck nach Typoskript  
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7799-1747-2

## Freizeitspaß und Kompetenzaneignung

Zur Erlebnisambivalenz in Jugendszenen

---

### 1. Das Bildungsproblem juveniler Menschen heute

Modernisierungstheoretisch betrachtet konfligiert die herkömmliche „Pflicht“ zur Bildung auf dem zunehmend pluralisierten und infolgedessen für den potentiellen Bildungskonsumenten zusehends offenen Markt von Wissensangeboten mit einer allgegenwärtigen „Verführung“ zur Zerstreuung. Diese allgegenwärtige Verführung zur Zerstreuung wiederum korreliert mit einer – allen aktuellen wirtschaftlichen Problemen zum Trotz – gesellschaftlich haussierenden Geisteshaltung, die in jüngerer Zeit für zunehmend mehr Menschen zu einer seriösen existenziellen Option wird: mit einer Geisteshaltung dezidiert Selbst-Entpflichtung, wie sie unter anderem etwa der Kulturpublizist Blask (1996) unter dem Stichwort „Q-Faktor“ skizziert hat, oder wie sie von Trendforschern wie Goebel und Clermont (1997) als „Tugend der Orientierungslosigkeit“ etikettiert worden ist. Diese Geisteshaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass man in einer – keineswegs unkomplizierten – Welt von *nicht-erwachsenen-typischen* Wichtigkeiten lebt. Diese Welt ist ein hochgradig fluides Sammelsurium von individualistischen Selbstvergewisserungen, von zerbrechlichen Einzigartigkeitsphantasien, von omnipräsenter Gutmenschlichkeit, von situativen Gefühlserruptionen, von autopoietischer Tiefsinnigkeit, von hingebungswilliger Begeisterung, von kollektivierender Körperlichkeit, von selbstverständlicher Schönheit, von Sport, von Spiel, von Mode – und nicht zum wenigsten von sequenziellen moralischen Gewissheiten.

Nun lässt sich zwar konstatieren, dass augenscheinlich junges Alter und jugendliche Mentalität keineswegs (mehr) identisch sind. Diese Geisteshaltung breitet sich vielmehr immer weiter aus und streut über immer mehr Altersgruppen hinweg. Die so verstandene Juvenilität löst sich von einer bestimmten Altersphase ab und wird zu einem generellen Lifestyle, d. h. zur ästhetischen Gestaltung des Lebens unter medial beeinflusster Nutzung von Konsumchancen – und damit zu einer bzw. zu *der* prinzipiellen kulturellen Alternative gegenüber der Lebensform des Erwachsenseins (Hitzler 2002).

Gesellschaften prinzipiell darin bestehen, über Art, Umfang und Intensität ihrer Zuwendung zu und ihrer Auseinandersetzung mit Wissensangeboten „nach eigenem Gusto“ zu entscheiden.

## 2. Die „andere“ Bildung im Peer-Kontext

„Multioptionslust“ und „Erlebnisorientierung“, das scheinen dementsprechend nunmehr die generalisierbaren Schlüsselwörter zu sein, die derzeit das Phänomen „Jugendlichkeit“ zugänglich machen: Multioptionslust meint die Freude daran, dass angesichts eines Überangebots an Waren ebenso wie an Weltdeutungen alles – wenigstens grundsätzlich – verfügbar ist; Multioptionslust meint, dass alles geht, und dass es außer fehlenden finanziellen Ressourcen nichts gibt, was einen hindern könnte, bei all dem, was geht, auch selbst mitzugehen (vgl. dazu Gross 1994). Erlebnisorientierung meint die Neigung, das zu tun, was einem persönlich Spaß macht – weil es tatsächlich keine verbindlichen kulturellen Werte „an sich“ mehr gibt; Erlebnisorientierung bedeutet, das, was man zu tun *hat*, wenigstens so erlebenswert wie möglich zu gestalten (vgl. dazu Schulze 1992).

Die These, die ich im Weiteren vertreten will, lautet deshalb, dass in den selbstgewählten Erlebniswelten von Jugendlichen immer auch – wahrscheinlich sogar vor allem – Kultur-Werte, allerdings zumeist recht eigenwillige Kultur-Werte, produziert werden. In diesen Erlebniswelten werden also keineswegs nur Hedonismen gepflegt, sondern auch vielfältige, lebenspraktisch relevante Kompetenzen entwickelt, vermittelt und angeeignet.

Diese oft dezidiert werthaltigen lebenspraktischen Kompetenzen entwickeln Jugendliche heutzutage wesentlich vor dem Hintergrund, dass sie sich unter den Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Optionalisierungs-Bedingungen des Lebensvollzugs in Gesellschaften am Übergang in eine „andere“ Moderne einem signifikant hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sehen: Die Ausdehnung und Vermehrung von Nicht-Erwerbsarbeitszeiten verschafft ihnen zwar zunächst einen größeren Freiraum, für den sie darüber hinaus nach wie vor mit durchschnittlich wesentlich mehr finanziellen Ressourcen ausgestattet sind als alle vorhergehenden Generationen. Allerdings stellt sich dieser Freiraum als zwiespältiges Moratorium dar – nicht zum wenigsten deshalb, weil die Teilnahme an vielfältigen freizeithlichen Erlebniswelten, das überall sichtbare Waren(über)angebot und die implizite und explizite Propagierung mannigfaltiger existentieller Optionen ein anscheinend unerschöpfliches Panoptikum von Wünschbarkeiten kreieren.

Infolgedessen kommen Jugendliche einerseits typischerweise kaum umhin, aus der (Über-)Fülle des Wähl-, Nutz- und Machbaren eine bestimmte Kombination von Konsum- und Erlebnisoptionen für sich selbst als „wünschbar“ zu setzen. Andererseits sehen sie sich durch diese Teilhabe-

Optionen üblicherweise mit Problemen der finanziellen und zeitlichen Ressourcenschöpfung konfrontiert, die sich über Herkunftshaushalt und Herkunftsmilieu oft allenfalls bedingt und in Ausnahmesituationen hinlänglich lösen oder auch nur regulieren lassen. Vereinfacht ausgedrückt evozieren somit Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Optionalisierungsprozesse (indirekt) gerade für Jugendliche einen enormen und zugleich kaum noch präzisierbaren Bedarf an komplexen Kompetenzen zur Bewältigung kaum voraussehbarer Unsicherheitslagen.

Demgegenüber scheinen die Bildungsprogramme herkömmlicher Agenturen der Sozialisation – wie schulische und nachschulische Ausbildungsstätten, Familien sowie kirchliche und politische Organisationen bzw. Jugendverbände – unter den zwischenzeitlich gegebenen Bedingungen (drastisch) erhöhter Komplexität den damit einhergehenden *tatsächlichen* existentiellen (also gar nicht so sehr metaphysischen, denn vollzugs- und entwurfspraktischen) Fragen Jugendlicher immer weniger gerecht zu werden. Vereinfacht ausgedrückt: In den überkommenen Bildungsprogrammen finden Jugendliche typischerweise kaum noch auf ihre je eigene Situation plausibel und brauchbar übertragbare Vorgaben zur sinnhaften Abstimmung und Bewältigung *ihrer* lebenspraktischen Probleme, und sie finden dort auch keine zuverlässigen Anleitungen mehr zur Passage gegenwärtiger und künftiger Lebensphasen.

Solche Vorgaben und Anleitungen finden Jugendliche viel eher zum einen in den Medien, zum anderen und unseres Erachtens tatsächlich nachhaltiger (weil weit weniger illusionär, sondern eigen-erlebbar) in einer kaum noch überschaubaren Vielzahl juveniler Gesellungsgebilde, in denen ganz heterogene Themen wichtig und ganz unterschiedliche Verhaltensweisen angemessen sind. Anders ausgedrückt: Entwicklung und Aneignung von durch praktische Interessen motivierten und zunächst einmal auf so geartete Interessen gerichteten Kompetenzen geschehen immer weniger in überkommenen Sozialisationsinstitutionen, sondern wesentlich im Umgang und Austausch, im Zusammenleben mit Peers. Zu beachten ist dabei, dass die Qualität des bzw. der Peers heutzutage immer weniger aus *Gleichaltrigkeit* als vielmehr aus *Gleichartigkeit* bzw. Gleichgerichtetheit jener Interessen resultiert, welche symptomatischerweise eben auch nicht mehr – jedenfalls nicht mehr ohne weiteres – als sozialstrukturell ableitbar erscheinen, sondern welche sich eher als *mindsets*, als (kontingente) Mentaldispositionen beschreiben lassen. Das heißt, Bildung – im weiten Sinne der Entwicklung und Aneignung von *von ihnen selbst* als *für sie* lebenspraktisch relevant begriffenen Kompetenzen, z. B. in der Ressourcenbeschaffung, in der Nutzung von Konsumangeboten und kulturellen Optionen sowie in der Realisierung von Selbstverwirklichungs- und Lebenschancen im Allgemeinen – erwerben Jugendliche heutzutage eben vorzugsweise im Rahmen der Erlebniswelten etwelcher Peergroups.

### 3. Posttraditionale Formen der Vergemeinschaftung

Gruppierungen von Peers haben herkömmlicherweise Merkmale aufgewiesen, die nahe legten, sie als kohäsive Milieus oder als widerständige Subkulturen zu etikettieren. In jüngerer Zeit lassen sich demgegenüber vermehrt solche Vergemeinschaftungsformen beobachten, deren wesentliches Kennzeichen darin besteht, dass sie *nicht* mit den herkömmlichen Verbindlichkeitsansprüchen einhergehen, welche üblicherweise aus dem Rekurs auf gemeinsame Traditionen, auf ähnliche soziale Lagen oder auf spezifische ideologische Setzungen resultieren. Diese neuartigen Vergemeinschaftungsformen basieren auf der „Verführung“ hochgradig individualitätsbedachter Einzelner zur (grundsätzlich zeitweiligen) habituellen, intellektuellen, affektuellen und vor allem ästhetischen Gesinnungsgenossenschaft (Hitzler 1999).

Ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal dieses neuen Typs von Gemeinschaften gegenüber überkommenen und eingelebten Formen ist augenscheinlich das der Regelung des Eintritts und des Austritts: In die – auch weltanschauliche – Traditionsgemeinschaft bzw. in die traditionelle Weltanschauungsgemeinschaft muss man typischerweise entweder hineingeboren sein, oder man muss zumindest mit einem existentiell entscheidenden Schritt in sie hinein konvertieren. In die neuartige, von uns als „posttraditionale“ etikettierte Gemeinschaft (Hitzler 1998; Hitzler/Pfadenhauer 1998) hingegen tritt man typischerweise freiwillig ein – absichtlich und ohne viel Aufhebens. Und ebenso einfach, problem- und folgenlos tritt man auch wieder aus ihr aus. Das heißt: Posttraditionale Gemeinschaften können Mitgliedschaft eben nicht erzwingen. Sie können lediglich zur Mitgliedschaft „verführen“.

Posttraditionale Gemeinschaftsbildungen sind folglich wesentlich gekennzeichnet dadurch, dass Menschen – nicht nur, aber vor allem eben *juvenile* Menschen – sich freiwillig und zeitweilig in sie einbinden bzw. sich auf sie einlassen, weil die Wertigkeiten in diesen Gemeinschaften *ihren* Bedürfnissen nach einem bestimmten Lebensstil entsprechen, diese Bedürfnisse dergestalt unterstützen und sie (bis auf weiteres) „beheimaten“. Dementsprechend labil ist typischerweise denn auch die Kohäsionskraft solcher posttraditionaler Vergemeinschaftungen: Sie konstituieren sich in der (teilweise lediglich punktuellen) Konvergenz von Neigungen, Vorlieben und Leidenschaften und manifestieren sich im relativen Konsens von je als „richtig“ angesehenen Verhaltensweisen, Attribuierungen, Codes, Signalen, Emblemen, Zeremonien, Attitüden, Wissensbeständen, Relevanzen und eben auch von Kompetenzen.

Praktisch vom Beginn an unserer einschlägigen Forschungen ist uns aufgefallen, wie viel Wert die Menschen, denen wir in solchen posttraditionalen Gemeinschaften begegnen, darauf legen, zum einen „anders“, d. h. etwas

Besonderes zu sein, und zum anderen „irgendwie zusammenzugehören“, eben eine Gemeinschaft, ja: eine Art Quasi-Familie zu bilden (Hitzler/Pfadenhauer 1999). Wir haben ziemlich lange versucht, den substantiellen Gehalt dieses kollektiven Anspruchs, anders zu sein, zu eruieren, ebenso, wie wir versucht haben, zu rekonstruieren, was die Idee der Zusammengehörigkeit eigentlich konnotiert. Inzwischen meinen wir, dass es sich bei beiden Bekundungen im Großen und Ganzen um Leerformeln handelt; um Leerformeln, die aber gerade wegen ihrer relativen Inhaltslosigkeit hochgradig funktional sind: Sie ergänzen sich nicht nur, sondern bestätigen und stabilisieren sich sozusagen wechselseitig: Wir gehören zusammen, weil wir anders sind. Und: Wir sind anders, weil wir uns als zusammengehörig, als Gemeinschaft begreifen.

Das als „andersartig“ ebenso wie das als „familiär“ deklarierte Wir changiert, sozusagen je nach Bedarf, zwischen der Vereinnahmung aller „für mich“ irgendwie akzeptablen Menschen schlechthin und der Reduktion meines Wir-Empfindens auf je – warum auch immer – distinktionsbedürftige Kleinstgruppen. Das heißt: Die Frage, wen – und zwar im Gegensatz zu wem – ich als wo dazugehörig betrachte, ist prinzipiell jederzeit zumindest in Bezug auf das Maß und Ausmaß meiner eigenen Vergemeinschaftung auch von mir selbst entscheidbar.

Nicht zuletzt in dieser offenen und offenbleibenden Möglichkeit zur subjektiven Zentrierung „meiner selbst“, liegt das Verführerische nun jener Gesellungsform, auf die wir schon seit geraumer Zeit unser besonderes Augenmerk richten: das Verführerische der Gesellungsform der *Szenen* (Hitzler 2003), denn Szenen stellen u. E. sozusagen ideale Brutstätten solcher posttraditionaler Gemeinschaften dar: In Szenen suchen insbesondere Jugendliche das, was sie in der Nachbarschaft, im Betrieb, in der Gemeinde, in Kirchen, Verbänden oder Vereinen immer seltener und was sie auch in ihren Familien und Verwandtschaften und immer öfter noch nicht einmal mehr in ihren Intim-Partnern finden: Verbündete für ihre Interessen, Kumpane für ihre Neigungen, Partner ihrer Projekte, Komplementäre ihrer Leidenschaften, kurz gesagt: Freunde, Gleichgesinnte, Gesinnungsfreunde. Diese Gleichgesinnten finden sie hier, weil sie sich *ihre* Szene entsprechend *ihren* Wichtigkeiten auswählen. Denn jede Szene hat *ihr* zentrales Thema, auf das hin die Aktivitäten der jeweiligen Szenegänger ausgerichtet sind. Dieses Thema kann z. B. ein bestimmter Musikstil sein, eine Sportart, eine politische Idee, eine bestimmte Weltanschauung, spezielle Konsumgegenstände (Autos, Kleidung etc.) oder auch eine bestimmte technische Kompetenz (z. B. im Umgang mit dem Computer).

Da Szenen – im Gegensatz zu Milieus und Subkulturen – allenfalls bedingt aus kollektiv auferlegten Lebensumständen entstehen, ist ihr *Vorhandensein* gebunden an ihr *Zuhandensein*, und das bedeutet: gebunden an die ständige kommunikative Vergewisserung, ja an die ständige kommunikative Erzeu-

gung gemeinsamer Interessen: Im Gebrauch szenetypischer Symbole, Zeichen und Rituale inszenieren die in das Geschehen involvierten Akteure ihre eigene Zugehörigkeit und konstituieren dadurch tatsächlich zugleich, sozusagen beiläufig, die Szene. Vor allem in diesem Sinne lässt sich eine Szene mithin als Netzwerk von Akteuren definieren, die bestimmte materiale und mentale Formen der kollektiven Selbst-Stilisierung teilen und diese Gemeinsamkeiten kommunikativ stabilisieren, modifizieren oder transformieren.

Zum Eintritt in die Szene reicht in aller Regel zunächst das entsprechende Interesse aus. Volle Zugehörigkeit allerdings lässt sich nur durch die Aneignung und kompetente Anwendung des szenetypischen Kultur-, „Know-hows“ (sowie durch eine bedingt originelle Stilisierung des eigenen Handelns im Rahmen szenekonsensueller Verhaltensmuster) erlangen (vgl. Calmbach und Rhein in diesem Band). Und ebenso problemlos wie der Eintritt gestaltet sich typischerweise auch der Austritt: Ungeachtet individuell-biographisch bedingter Schwierigkeiten und Widerstände existieren kaum szeneeigene Sanktionsinstanzen bzw. -mechanismen zur Verhinderung eines dieser Schritte.

Da solche Mitgliedschaft jedoch jederzeit kündbar ist, weil sie eben auf freiwilliger Selbstbindung aufgrund des Interesses am fokussierenden Thema und durch die Orientierung an den „hier“ üblichen Kommunikationsformen und Verhaltensweisen beruht, ist das die Szene als Gemeinschaft begründende Wir-Bewusstsein typischerweise eben ausgesprochen labil. Unbeschadet dessen scheint zumindest für Jugendliche – weit fragloser als für Erwachsene – diese individualisierte Form der Vergemeinschaftung nicht mehr nur zur Normalform zu werden, sondern zu einer zunehmend kompetent gehandhabten Selbstverständlichkeit.

Ebenso selbstverständlich aber sind Szenen, wie alle rezenten Gemeinschaften, Gemeinschaften in der hochkomplexen modernen bzw. postmodernen Gesellschaft. Jedoch haben sie, deutlicher als traditionale Gemeinschaften, nicht per se einen funktionalen „Ort“ in dieser Gegenwartsgesellschaft, sondern existieren – nicht selten auch dem kollektiv geteilten Selbstverständnis ihrer Mitglieder nach – in einem sozusagen *parasitären* Verhältnis zu dieser Gesellschaft; parasitär deshalb, weil in den Szenen und von den Szenen zur Herstellung und Ausgestaltung des Szene-Lebens sehr viele gesellschaftlich erbrachte Leistungen – wie Infrastruktur, Logistik, Grund- und Rahmenversorgung usw. – selbstverständlich, beiläufig und eben *nicht*-reziprok ge- und vernutzt werden. Zumeist erst über eine intensive, dezidiert affirmative bzw. akzeptierende Zuwendung, im epistemologischen Idealfall über eine gelingende Rekonstruktion dessen, was man typologisch als „Innenperspektive“ bezeichnen kann, erschließen sich auch Momente der gemeinhin verdeckten – gemeinhin auch für die Szenegänger selbst verdeckten – gesellschaftlichen Funktionalität solcher Gesellschaftsgebilde.

#### 4. Die Szene als Lern-Ort

Eine solche Entdeckung ist nun die Funktion der Szene als einer sozial-zeit-räumlichen Enklave nicht *nur* „wo was los ist – wo es *action* gibt“ (Goffman 1971, 164ff.), also nicht nur des Freizeithedonismus, sondern eben *auch* als einem „Ort“, an dem – auf der Basis besonderer Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Werthaltungen – maßgebliche Kompetenzbildungsprozesse stattfinden. Diese Entdeckung der Szene als beiläufiger Sozialisationsagentur eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und prosozialen Handelns steht naheliegenderweise in einem deutlichen Widerspruch zu jenen in weiten Teilen der Jugendsoziologie und der Jugendpädagogik übernommenen und übernommenen Deutungskonzepten, in denen Szenen – ebenso wie andere Gruppierungen bzw. Gesellungen von Peers – lediglich Kompensations- und Ventilfunktionen zugeschrieben werden.

In diesen Peergroups, so die einschlägige Ein- bzw. Geringschätzung, könnten Jugendliche eben über Dinge reden, die sie in anderen Sozialisationszusammenhängen nicht thematisieren wollen oder dürfen; hier könnten sie Dinge tun, für die in der Erwachsenenwelt kein Platz ist. Die Relevanz dieser Gruppenzusammenhänge wird dabei gemeinhin auf die Funktion der Abgrenzung von der Herkunftsfamilie und auf (temporäre) Experimentiermöglichkeiten zur Erprobung von Stilen, Sozialbeziehungen und Identitätswürfen reduziert (Sanders 2002, 171f.). Auch wenn die Bedeutung von eigenständigen Gruppenzusammenhängen Jugendlicher als „Übungsfelder“ durchaus anerkannt wird, ist damit vielfach anhaltend die pejorative Einschätzung verbunden, in diesen Sozialräumen würden vorzugsweise „fehlangepasste“ Verhaltensweisen erlernt und verfestigt werden, welche eben *keine* adäquate Vorbereitung auf die Anforderungen der Erwachsenenwelt darstellten, sondern vielmehr als juvenile Fluchtwelten dienten (Zimmermann 2001).

Szenenzugehörigkeiten gelten in diesem Deutungsrahmen immer noch lediglich als vorübergehende, für das „Moratorium der Jugendphase“ typische Stadien, die bei Erreichen des lebensphasenspezifischen Entwicklungsziels beendet werden (Tippelt 1990). Bildungsprozesse, die mit szenespezifischen Aktivitäten einhergehen, werden dementsprechend nach wie vor in aller Regel kaum angemessen – nämlich in ihrem Eigen-Sinn und in ihrer Eigen-Wertigkeit – zur Kenntnis genommen, systematisch beschrieben und verstehend analysiert.

Wie demgegenüber aber gerade auch unsere eigenen einschlägigen Erkundungen zeigen, die wir im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt haben (Hitler/Pfadenhauer 2005), und wie sich recht unschwer am Material aufweisen lässt, entwickeln und erwerben junge Menschen *gerade* in Szenen mannigfaltige Kompetenzen, die *von ihnen selbst* als für sie lebenspraktisch rele-

vant begriffen werden. Die Vermittlung, Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen ist hier also symptomatisch durch praktische Interessen der Jugendlichen motiviert und (zumindest vordergründig) auch auf deren eigene – und mitunter auch eigenwillige – Interessen hin ausgerichtet. Das heißt, die verschiedenen und verschiedenartigen Kompetenzen, die in einer Szene vermittelt, erworben und entwickelt werden, erschließen sich vor allem im Hinblick auf die jeweiligen Besonderheiten und Wichtigkeiten in der jeweiligen Szene.

Zumindest aus einer um Werturteilsenthaltlichkeit sich bemühen- den wissenssoziologischen Perspektive betrachtet, werden in Szenen somit nicht etwa keine, sondern werden hier zum einen zwar eher diffuse, zum anderen aber auch sehr konkrete, über das „Leben in Szenen“ (Hitzler/ Bucher/Niederbacher 2005) selbst hinaus alltagspraktisch relevante und berufspraktisch verwertbare Kompetenzen entwickelt, vermittelt und angeeignet. Damit erscheint die Szene als ein eigenwertiger Lern-Ort, an dem Qualitäten ausgebildet werden, die uns zu guten Teilen durchaus geeignet erscheinen dafür, die Chancen zur gelingenden Bewältigung des je eigenen Lebens auch über die Dauer der Szene-Vergemeinschaftung hinaus (also relativ dauerhaft) zu erhöhen. Sichtbar werden diese bislang „unsichtbaren Bildungsprogramme“ allerdings nur in dem Maße, in dem nicht mehr mittels bildungspolitisch voraufgeladener und bildungstheoretisch antiquierter Werte-Raster nach „hohen“ Bildungsgütern gefahndet wird, sondern in dem die Wichtigkeiten der Szenegänger und die die mannigfaltigen Szenen prägenden Wertsetzungen unvoreingenommen in den Blick genommen werden.

## Literatur

- Blask, Falko (1996): „Ich will Spaß!“. München: Heyne.
- Goebel, Johannes/Clermont, Christoph (1997): Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin: Volk und Welt.
- Goffman, Erving (1971): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gross, Peter (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hitzler, Ronald (1998): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Über neue Formen der Sozialbindung. In: Berliner Debatte INITIAL, 9:1. 81-89.
- Hitzler, Ronald (1999): Verführung statt Verpflichtung. Die neuen Gemeinschaften der Existenzbastler. In: Honegger, Claudia/Hradil, Stefan/Traxler, Franz (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Teil 1. Opladen: Leske + Budrich, 223-233.
- Hitzler, Ronald (2002): Provokation „Jugendlichkeit“. Wird die mentale Un- Erwachsenheit zum Zivilisationsrisiko? In: Journal der Jugendkulturen Nr. 06, 22-24.
- Hitzler, Ronald (2003): Jugendszenen. Annäherungen an eine jugendkulturelle Gesellungsform. In: Düx, Wiebken/Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (Red.): Kinder und Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendarbeit. Dortmund: Schriftenreihe: Jugendhilfe in NRW, H. 4, 11-21.

- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2005): Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute (Reihe ‚Erlebniswelten‘, Band 3). Wiesbaden: VS (2. aktualisierte Auflage).
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (1998): Eine posttraditionale Gemeinschaft. Integration und Distinktion in der Techno-Szene. In: Hillebrandt, Frank/Kneer, Georg/Kraemer, Klaus (Hrsg.): Verlust der Sicherheit? Opladen: Westdeutscher Verlag, 83-102.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (1999): „We are one different family“. Techno als Exempel der ‚anderen Politik‘. In: Beck, Ulrich/Hajer, Maarten A./Kesselring, Sven (Hrsg.): Der unscharfe Ort der Politik. Opladen: Leske + Budrich, 45-61.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2000): Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst! (Erwerbs-) Probleme junger Leute heute und die anderen Welten von Jugendlichen. In: Hettlage, Robert/Vogt, Ludgera (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 361-380.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2005): Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Düsseldorf: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Sanders, Olaf (2002): Pop. Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, 165-180.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Tippelt, Rudolf (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zimmermann, Peter (2001): Gleichaltrigengruppe und Jugendkultur. In: Lukesch, Helmut/Peez, Helmut (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland. Regensburg: S. Roderer, 335-346.