

Pfaff, Nicolle

Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens - nur ein Risiko für die Schulkarriere?

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 34-48

urn:nbn:de:0111-opus-43346

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte	V
Mitteilung der Redaktion.....	VIII
 <i>Thementeil: Kulturen der Bildung</i>	
 <i>Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach</i>	
Einleitung in den Thementeil	1
 <i>Astrid Messerschmidt</i>	
Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik	5
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ...	18
 <i>Nicolle Pfaff</i>	
Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere?	34
 <i>Ingo Kollar/Frank Fischer</i>	
Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts	49
 <i>Werner Helsper</i>	
Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung	63
 <i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“	81

Allgemeiner Teil

Uwe Maier

Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von
Lehrkräften 95

Susann Rabold/Dirk Baier

Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für
Lernbehinderte 118

Besprechungen

Margret Kraul

Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend 142

Ewald Terhart

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-
theoretische Bestandsaufnahme
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit.
Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung 145

Frauke Stübiger

Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute.
Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen 149

Burkhard Müller

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur
Empirie des Pädagogischen.
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen 152

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 156

Nicolle Pfaff

Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere?

Zusammenfassung: Der Beitrag zeigt einen möglichen Perspektivwechsel in der Forschung zu Jugendkulturen auf, indem er diese als Kontexte informellen Lernens betrachtet. Ausgehend von einem knappen Überblick über das Verhältnis von Jugendkultur und Bildung in der empirischen Forschung zu Jugendkulturen werden auf der Basis von empirischen Materialien aus einer quantitativen und einer qualitativen Studie einige Befunde zum Verhältnis von Jugendkultur und Schule und zu Lernprozessen in jugendkulturellen Kontexten vorgestellt.

Jugendkulturelle Stile galten in der einschlägigen Forschung lange Zeit als Risikofaktoren in der Entwicklung und für Bildungskarrieren von Heranwachsenden sowie für die Gesellschaft als Ganze. So wurden durch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch insbesondere in der Jugendforschung, aber auch in den Cultural Studies und in entwicklungspsychologischen Forschungstraditionen eine Vielzahl von Studien realisiert, die jugendliche Subkulturen auf Devianz, Gewalt, Drogenkonsum, politischen Extremismus oder die Suspendierung schulischer Leistungserwartungen hin untersuchten (vgl. z.B. Trasher 1927/1988; Willis 1979; Ebensen/Huizinga 1993; Bohnsack u.a. 1995; Heitmeyer u.a. 1993). Aber auch die gegenteilige Perspektive, die Jugendkulturen als Weltverbesserer versteht, hat eine lange Historie (z.B. Bernfeld 1913/1994) und gewann mit den jugendlichen Protestbewegungen der 1970er Jahre in der öffentlichen Wahrnehmung von Jugend an Bedeutung (zusammenfassend vgl. Sander 1995). Eine erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erforschung der Lern- und Entwicklungspotentiale von Jugendkulturen, die nach der Generierung von Wissensbeständen in den informellen Peerkontexten und Stilen fragt, hat sich dagegen erst im letzten Jahrzehnt vor dem Hintergrund von Diskursen, wie denen um außerschulisches und informelles Lernen, um die jugendliche Vorreiterschaft im Umgang mit neuen Medien oder um veränderte Strukturbedingungen von Jugendbiografien entfaltet (vgl. z.B. Baacke 1993; Miles u.a. 2002; Wahler/Tully/Preiß 2004; Bois-Reymond 2007; Tervooren 2007).

Der Beitrag schließt an diese Perspektive auf Jugendkultur an und fragt ausgehend von empirischen Daten aus einer quantitativen und qualitativen Studie nach deren Bedeutung als Räume informeller Bildungsprozesse. Es wird gezeigt, dass mit der Entwicklung von jugendkulturellen Orientierungen spezifische Bildungserwartungen und -bestrebungen von Heranwachsenden einhergehen, die abhängig von Herkunftsmilieu und stilspezifischen Bedingungen in einem Passungsverhältnis zur Schule stehen, das entweder komplementär angelegt ist oder schulische Leistungserwartungen zurückweist bzw. ersetzt. Die Resultate der triangulativ angelegten empirischen Analysen werden im Kontext von Befunden aus der vorwiegend rekonstruktiv angelegten Jugendkulturforschung und vor dem Hintergrund des gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft einen herausgehobenen Stellenwert einnehmenden Konzepts der ‚informellen Bildung‘ diskutiert.

1. Jugendkultur – vom Risikofaktor zum Bildungskontext

Unabhängig von einer je historisch und kulturell geprägt verschiedenen Fassung des Begriffs der Jugendkultur wird den gemeinschaftlichen Kontexten Heranwachsender durch das gesamte 20. Jahrhundert hindurch in verschiedenen Forschungstraditionen eine persönlichkeitsbildende Wirkung zugeschrieben. Diese Betrachtungsweise begann nicht erst mit der Diagnose Parsons' aus den 1940er Jahren der USA, dass Jugend sich stärker in Eigenregie sozialisiere und dass diese eine „funktional erforderliche Ergänzung absichtsvoller Erziehung“ (Dewe/Scherr 1995, S. 136) darstelle, wurde aber durch diese wesentlich angeregt (vgl. Parsons 1965; für Deutschland vgl. Tenbruck 1965). Schon Bernfeld und Wyneken beschrieben den Sozialraum der Jugend im Kontext der Jugendbewegung des Wandervogels als „gemeinsame[s] Wandern auf geistigem Gebiet“ (Wyneken 1919, S. 30) und forderten von der Jugendkultur, gesellschaftskritisch neue Ideale und Strukturen für das menschliche Zusammenleben zu entwickeln (vgl. Hermann 1985, S. 230f.). Auch entwicklungspsychologische Konzeptionen betonen die Bedeutung der Sozialisation unter Gleichaltrigen (z.B. Fend 1998, 2003; Larson/Richards 1991), wie bspw. in dem Begriff der ‚Ko-Konstruktion‘ von Welt zum Ausdruck kommt (vgl. Youniss 1982).

Wenngleich jugendkulturelle Vergemeinschaftungsformen damit bereits früh als komplementäre Räume von Sozialisation und Persönlichkeitsbildung beschrieben wurden, blieb die empirische Forschung zu den Peerkontexten und Stilen von Jugend bis in die 1990er Jahre hinein einer Perspektive verhaftet, die Jugendkulturen in erster Linie als Risikofaktor für die persönliche Entwicklung betrachtet. In Deutschland stehen für diese Betrachtungsweise vor allem Studien aus dem Bereich der Rechtsextremismus- und Gewaltforschung (vgl. z.B. Heitmeyer u.a. 1993, 1995; Möller 2000; Eckert/Reis/Wetzstein 2000), in der nordamerikanischen Diskussion geht es vor allem um Drogenkonsum und Kriminalität (vgl. zusammenfassend Blackman 1996). Auch in Bezug auf Bildungskarrieren bestand lange Zeit ein negatives Bild von Jugendkulturen, in denen vor allem rekonstruktiv angelegte Untersuchungen auf die Entwertung und Zurückweisung schulischer Leistungsanforderungen in Jugendgruppen hinwiesen (vgl. z.B. Willis 1979; Bietau 1989).

Der Nachweis von Entwicklungs- und Verhaltensrisiken als eine Wirkung von Jugendkulturen fokussiert dabei auf bestimmte soziale Gruppen innerhalb der nachwachsenden Generation. Bei den untersuchten Stilen handelt es sich fast immer um expressive Stile, die gesellschaftlich durch Gewalt, Kriminalität oder politischen Extremismus auffielen und denen vorwiegend männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenslagen angehörten. Weniger auffällige Stilformationen, z.B. von Mädchen bzw. von Kindern der Mittel- und Oberschicht, wie sie die deutschen Reformpädagogen der Jahrhundertwende oder auch Parsons mit der Zuschreibung von Entwicklungspotentialen an Jugendkultur im Sinn hatten, bleiben in der Forschung zu Jugendkulturen bis weit in die 1990er Jahre hinein weitgehend ausgeblendet (vgl. aber z.B. Willis 1972/1978; Helsper 1989). Dies ändert sich erst mit neu entstehenden Konzeptionen, die außerinstitutionelle und peerbezogene Formen des Lernens gegenüber den her-

kömmlichen Sozialisationsinstanzen der Familie und Schule betonen (O'Donal/King 1999; Overwien 2004; du Bois-Reymond 2004), und vor deren Hintergrund auch in der Forschung zu Jugendkulturen die Praxen und Potentiale von nicht durch deviante Aktivitäten auffallenden Stilen und Szenen in den Blick kommen.

Dazu gehören zum Beispiel rekonstruktive Studien über die Hip-Hop-Kultur (z.B. Rose 1994; Bohnsack/Nohl 2003; Weller 2003), in denen gezeigt wird, wie sich Jugendliche stilspezifische Wissensbestände und Fertigkeiten aneignen und eigene stilbezogene Praxisformen entwickeln. So beschreibt bspw. Weller (ebd.), wie marginalisierte Jugendliche in einer Vorstadt von São Paolo über das Medium Rap sozioökonomische Krisen bewältigen und in ihrer Posse gemeinsam einen Aktionismus des theoretisch-argumentativen Diskurses entwickeln, der es ihnen erlaubt, sich einerseits als „Künstler und sozialpolitische Mediatoren“ zu verstehen (ebd., S. 66ff.) und andererseits mit ihren Mitteln Verantwortung gegenüber den Mitgliedern der Posse und darüber hinaus für ihre lokale Gemeinschaft zu übernehmen. Einen ersten direkten Bezug zwischen der Generierung von jugendlichen Aktionismen und Bildung stellen dabei Bohnsack und Nohl (2003, S. 374f.) am Beispiel der empirischen Analyse von Breakdance-Gruppen her (vgl. ausführlicher Nohl 2006), indem sie zeigen, wie Jugendliche aus einem türkischen Migrationskontext in Deutschland ihre stilspezifischen Praxen über mehrere Jahre hinweg professionalisieren und dabei neben dem Erwerb technischer Fertigkeiten vor allem einen eigenen Stil entwickeln, der es ihnen schließlich teilweise erlaubt, aus ihrem Hobby einen Beruf zu machen (Bohnsack/Nohl 2003, S. 377ff.).

Während diese Studien zu Hip-Hop und den damit im Zusammenhang stehenden Praxen des Breakdance und Rap meist ebenfalls auf die Untersuchung unterprivilegierter männlicher Jugendlicher beschränkt bleiben (vgl. aber Schäffer 1999; Weller 2005), nehmen andere rekonstruktive Arbeiten auch Mädchen (z.B. Fritzsche 2003; Tervooren 2007) und Jugendliche aus höheren Bildungsschichten in den Blick (z.B. Böhme 2003; Krüger u.a. 2006). Letztere Studien sind vor allem deshalb von besonderem Interesse, weil sie szenespezifische Praxen im Kontext von Schule und im Zusammenhang mit dem Verhältnis der Jugendlichen zu schulischen Leistungsanforderungen untersuchen. So zeigt Böhme (2003) am Beispiel der rekonstruktiven Analyse einer Schülersubkultur an einem Internatsgymnasium, dass die biographischen Entwürfe der Schüler dieser schuloppositionellen Szene bei aller Schulkritik in einem engen Passungsverhältnis zur Leistungsethik der Schule stehen (ebd., S. 165).

Explizit außerhalb des Kontextes institutioneller Bildungsprozesse und in einen offenen Gegensatz zur Bildungsarbeit der Schule stellt du Bois-Reymond (2000, 2004, 2007) ihre Analysen neuer Lerntypen von Jugendlichen. Dabei entwickelt sie u.a. das Konzept des ‚jugendkulturellen Trendsetter Lerner‘ (vgl. z.B. du Bois-Reymond 2000, S. 244ff.; dies. 2004, S. 195), womit Jugendliche bezeichnet werden, die „neue Lebens- und Lernformen praktizieren und sich damit neue Lernfelder erschließen“ (du Bois-Reymond 2000, S. 245).

Betrachtet man diese Studien, die Hinweise auf Bildungsprozesse von Jugendlichen in jugendkulturellen Kontexten geben, unter einem theoretischen Blickwinkel, dann fällt auf, dass sich diese entweder auf verschiedene Lern- und Bildungstheorien bezie-

hen oder gänzlich auf eine theoretische Konzeptualisierung der beschriebenen Vorgänge des Wissenserwerbs verzichten. Die Bedeutung jugendkultureller Kontexte für individuelle und kollektive Bildungsprozesse im Jugendalter bleibt damit, ebenso wie die Frage nach deren theoretischer Konzeptionierung vorerst eine Leerstelle der Bildungs-, wie auch der Jugendforschung (vgl. du Bois-Reymond 2004, S. 194).

Im vorliegenden Beitrag soll versucht werden, im Durchgang durch einige empirische Analysen das Konzept des ‚informellen Lernens‘ für die Erforschung von Bildungsprozessen in jugendkulturellen Kontexten fruchtbar zu machen, unter dem im Folgenden im Anschluss an Overwien (2001, S. 364f.) Lernprozesse verstanden werden sollen, die außerhalb institutionalisierter Kontexte ablaufen, und die hier konkreter bestimmt werden können als Lernprozesse in Gleichaltrigengruppen Jugendlicher mit spezifischen jugendkulturellen Orientierungen. Obgleich der Begriff des informellen Lernens auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren deutlich an Einfluss gewann (vgl. Overwien 2001, S. 359) und inzwischen auch eine Reihe empirischer Studien im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung zu diesem Thema vorliegen (vgl. zusammenfassend Grunert 2005) fehlt bisher ein Bezug dieses Konzepts auf Phänomene jugendkultureller Stilisierung, obgleich diese wie wenige andere Sozialkontexte der Jugend ohne Formen der Institutionalisierung und Pädagogisierung auskommen.

Im Folgenden wird Jugendkultur als ein Kontext informeller Lernprozesse in ihrem Verhältnis zur Institution Schule untersucht. Dies geschieht auf der Basis einiger empirischer Befunde aus einer triangulativ angelegten Untersuchung zur Genese politischer Orientierungen im Kontext von jugendkulturellen Stilen (vgl. Pfaff 2006). Dabei werden einerseits Analysen von Daten aus einer Schülerbefragung aus dem Jahr 2003 mit über 4500 Befragten der 8. und 9. Jahrgangsstufe an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen und andererseits dokumentarische Interpretationen von Gruppendiskussionstexten mit 15- bis 18-jährigen Angehörigen von Rap-Gruppen in einer nordrhein-westfälischen Großstadt und einer linksalternativen Szene in einer Großstadt in Sachsen-Anhalt einbezogen (vgl. ebd., S. 75ff.).¹

2. Die Genese von jugendkulturellen Orientierungen im Kontext von Schule

Einführend soll ein Auszug aus einer Gruppendiskussion mit Gesamtschülern und Gymnasiasten, in dem diese die Entwicklung ihrer Zugehörigkeit zur linksalternativen Szene biographisch reflektieren, verdeutlichen, dass Prozesse der jugendkulturellen Stil-

1 Das den empirischen Analysen zugrunde liegende Datenmaterial entstammt zwei Projekten, die zwischen 2002 und 2005 am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Universität Halle realisiert und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Hans-Böckler-Stiftung finanziert wurden (ausführlicher zur Methodik und zu den Daten selbst vgl. Helsper/Krüger 2006, S. 16ff.; Pfaff 2006, S. 75ff.).

bildung untrennbar mit der Schule verbunden sind (Gruppe Alta 4, Passage Stilwahl, Z: 412-420):²

Am: früher war ich auch bloß Hip-Hopper hab nur sohne Musik gehört bis dann eigentlich dann der Mike in der neunten Klasse zu uns kam und uns eigentlich erstmal gezeigt hat was richtig Metal und so alles ist und das fand ich damals halt toll und seitdem

Bm: Bei mir persönlich kams durch die Erziehung der Eltern weil die haben seit jeher Ärzte und so was jehört und und und Metalica und Sepultura und das hat natürlich angesteckt und eh (.) da hab ich natürlich auch schon damals auf der Grundschule und auf'm Gymnasium als ich auf'm Gymnasium war eh hat mich das halt richtig dolle interessiert weil's ich kannte jedes einzelne Lied auswendig

Schule fungiert in diesem Diskurs nicht nur als biographischer Markierer für einen bestimmten Lebensabschnitt, wie dies in biographischen Darstellungen oft geschieht (vgl. Schütze 1983), sondern sie bildet den sozialen und intellektuellen Kontext der Entwicklung des eigenen Stils. In der Darstellung wird die Gemeinschaft der Schulklasse als sozialer Rahmen der Auseinandersetzung mit Musikstilen dargestellt; der neu hinzu gekommene Mitschüler weckt bei seinen Freunden das Interesse an einem Stil und leitet gleichsam in der Rolle eines Lehrers die Auseinandersetzung mit diesem. Auch in der biographischen Beschreibung eines weiteren Jungen, wo zunächst den Eltern eine grundlegende Prägung des Musikgeschmacks zugeschrieben wird, bildet das Gymnasium den intellektuellen Rahmen der tiefgehenden Auseinandersetzung mit Songtexten und Inhalten. Der Prozess und der Grad des beschriebenen ‚Lernens über den Stil‘ steht dabei in Einklang mit dem kritischen Anspruch der Gesamtschule, wie auch mit dem leistungsbezogenen Bildungsanspruch des Gymnasiums, der sich in der jugendkulturellen Stilbildung u.a. darin spiegelt, dass die Jugendlichen „jedes einzelne Lied auswendig“ können (vgl. auch Helsper 1989; Böhme 2003).

Die Darstellungen der Jugendlichen zeigen auf, dass der institutionelle Kontext der Klassengemeinschaft im formellen Bildungssystem auf der Ebene jugendkultureller Stilbildung zum sozialen Rahmen für informelle, außerhalb von schulischer Unterrichtsorganisation ablaufende Prozesse der Wissensvermittlung zwischen den Lernenden selbst wird. Stilspezifisches Wissen, wie die Kenntnis von Bands, musikalischen Stilrichtungen und entsprechenden Formen der Selbstpräsentation, erscheint dabei als informelle und intragenerative Bildung im Kontext von Schule. Ein weiterer Diskussionsauszug aus dieser Gruppe zeigt darüber hinaus, dass diese Form der Wissensvermittlung

2 Die Zitation der Gesprächsauszüge erfolgt hier jeweils unter Angabe von Passage und Zeilennummern, die zur Orientierung für Lesende über den Gesprächsverlauf dienen. Sprecher werden durch Großbuchstaben unterschieden, deren Geschlecht durch einen nachfolgenden kleinen Buchstaben angegeben wird. Werden Pausen durch Angabe der Sekunden in Klammern angezeigt, Einrückungen deuten auf Überschneidungen von Aussagen hin, das Zeichen ☺ zeigt an, dass etwas lachend gesagt wird, Schwer- oder Unverständliches steht in Klammern und das Symbol [...] markiert Zitat kürzungen (zu genaueren Beschreibungen der Gruppen und ausführlichen Rekonstruktionen vgl. Pfaff 2006, S. 196ff.).

von einzelnen Lehrenden wahrgenommen und in den formellen Unterricht überführt werden kann (Gruppe Alta 4, Passage Rechte, Z. 332-340):

Bm: wie zum Beispiel jetzt Leute [...] die haben absolut keine Ahnung wie wie das überhaupt entstanden is mit Skinheads warum die Glatze haben und und warum's nun rechte und linke Skinheads gibt und so was. also für die ist jeder der ne Glatze hat automatisch n Rechter. [...]

Dm: Da bedanke ich mich für meinen Sozi-Lehrer (2) [...] der hat mich in der sechsten oder siebenten Klasse aufgeklärt was was ist

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit jugendkulturellen Stilen ist für die Jugendlichen Bedingung der Authentizität der Identifikation mit Stilen, die reine Szenezugehörigkeit gilt als Mitläufertum und wird mit Unwissenheit assoziiert (vgl. ausführlicher dazu Pfaff 2006, S. 230f.). Informelles und peerbezogenes Lernen über Stile wird dabei nicht als Gegenwelt von formellem, schulischem Unterricht konzipiert, sondern kann mit diesem Hand in Hand gehen. Die Schule wird hier in der Person eines engagierten Lehrers zur Institution, in der Bildung über Stile angeeignet werden kann (zur Vereinnahmung jugendkultureller Phänomene durch die Schule vgl. Wiezorek u.a. 2006, S. 228f.). Indem der Lehrer die Komplexität und Historie bestimmter Jugendkulturen im Unterricht aufgreift, leistet er eine Vermittlung von formellem schulischem und informellem peerbezogenem Lernen, in der beide Formen komplementär erscheinen und die einem Verhältnis von Schule und Jugendkultur als Opposition die Grundlage entzieht.

Im Gegensatz zu dieser Deutung der Schule als Kontext der Entwicklung des eigenen Stils bei den linksalternativen Gesamtschülern und Gymnasiasten, steht die Perspektive eines Jungen mit afrikanischem Migrationshintergrund, der als Angehöriger einer Hip-Hop-Crew seinen individuellen Prozess der Stilbildung folgendermaßen darstellt (Gruppe Mahiri, Passage Stilwahl, Z. 353-370):

ich mein ich war hier auf in der Grundschule und die meinten keine Ahnung ich sollte zur Hauptschule gehen so. und mein Vater meinte nee mein Sohn ist klug warum soll der auf die Hauptschule gehen der hat ein schönes Zeugnis. naja so nein nein genauso das wird zu schwer für den. da hat mein Vater hat er gesagt ok gehst du zu den Belgiern rüber und so. und manchmal keine Ahnung ich hatte schon manchmal Probleme mit Lehrern so ok ich bin ein bisschen frech. damals war ich ein bisschen frech so aber trotzdem. aber manche Lehrer hatten auch wirklich gegen was gegen mich was so. ich weiß nicht warum obwohl ich nichts besonderes gemacht habe so und äh das war das war halt für mich so. ich hab denen halt gesagt ja haben sie was gegen meine Hautfarbe? ich hab die direkt drauf angesprochen. die so Nein wir sind alle gleich. ich so na ja aber ich spüre das doch weißte was ist denn dabei und dies und das. und das hat mich auch zum Rap gebracht so. meine ersten Texte waren halt darüber so und deswegen bin ich halt dazu gekommen so. ich wollte das halt (.) ausdrücken so klar.

Schule erscheint hier mit der durch sie produzierten Zuweisung und Aberkennung von Lebenschancen als Raum der Diskriminierung und Abwertung, gegen die der Stilbildungsprozess selbst gerichtet ist. Zwar wird die Schullaufbahnempfehlung, die dem

Schüler den Zugang zu einer weiterführenden Schule in Deutschland verwehrt, von dem hoch gebildeten Vater durch die Anmeldung seines Sohnes auf einer ausländischen Internatsschule unterlaufen, dennoch erlebt der Junge Diskriminierungen durch Lehrende, die er einerseits mit seiner Hautfarbe und andererseits mit seinem eigenen Verhalten begründet. Rap und Hip-Hop stellen für ihn einen Mechanismus der Verarbeitung stigmatisierender Erfahrungen im Kontext der Schule dar. Das für die ästhetisch-musikalische Praxis der Gruppe erforderliche Wissen haben die Jungen dabei nicht im sozialen Raum der Schule erworben sondern in ihrem informellen Lebensumfeld eines sozial benachteiligten Stadtteils und in ihren Familien (vgl. ausführlich Pfaff 2006, S. 241ff.). Dabei beschreiben die Jugendlichen einen Prozess der Professionalisierung ihrer musikalischen Praxis, der als gemeinsamer Lern- und Entwicklungsprozess in der Freizeit konzipiert wird (Gruppe Mahiri, Eingangspassage, Z. 136-146):

Am: Also unser Studio haben wir hier seit Anfang des Jahres und jetzt so Musik (2) früher haben wir bei ihm aufgenommen [...] damals dachten wir noch dass die Aufnahmen voll gut sind und so. aber jetzt hört man richtig beim Sound und so den Unterschied und so. Ja dann aber das ist jetzt schon so- wir machen Musik jetzt schon so richtig so zwei Jahre?

Bm: Ja so zwei Jahre kann man sagen dass wir's erst machen. und davor war halt einfach dieses man hats gemacht aber das war jetzt damals mehr'n Hobby also Hobby ohne so Perspektive und so. und jetzt halt das ganze so seit zwei Jahren da denkt man wirklich ja man könnte weiter machen man kann vielleicht was erreichen.

Die eigene Praxis des Hip-Hop-Machens erhält mit einer steigenden Professionalität in Form eines durch Auftritte und Nebenjobs selbst finanzierten Aufnahmestudios biographisch eine andere Dimension: sie wird vom „Hobby“ zur „Perspektive“. Hip-Hop erscheint dabei für die beiden Gymnasiasten als ein Entwicklungsfeld und Lerngebiet, das analog zur schulischen Qualifikation als reale Chance für die Gestaltung des Erwachsenen- und Erwerbslebens im informellen Raum der Rap-Posse konstruiert wird, und das der Schule als Bildungskontext äußerlich bleibt.

Fasst man die bisher skizzierten Befunde kurz zusammen, dann zeigt sich zunächst, dass jugendkulturelle Stilbildung grundsätzlich als ein Prozess des Erwerbs hochgradig spezialisierten Wissens beschrieben werden kann, der von informellen Lernprozessen getragen wird. Diese laufen entweder, wie im Fall der Gothic-Punk-Gruppe im Kontext schulisch inszenierter Gemeinschaft ab und können, wie am Beispiel des Sozialkundeunterrichts über Jugendszenen gezeigt, in deren formellen Bildungsprozesse integriert werden, oder sie konstituieren sich, wie im Fall der Hip-Hop-Gruppe, explizit als schulische Gegenwelt.

3. Schule und Jugendkultur im Verhältnis

Ausgehend von diesen Resultaten stellt sich die Frage, wodurch das Verhältnis von Schule und Jugendkultur vermittelt wird. Mit Blick auf vorliegende Studien und im Be-

zug auf die vorgestellten Rekonstruktionen kann dabei hypothetisch angenommen werden, dass einerseits die sozioökonomische Herkunft der Heranwachsenden bzw. das Bildungsmilieu, dem diese angehören (vgl. Strzoda/Zinnecker/Pfeffer 1996) und andererseits der jeweilige Stil dieses Verhältnis wesentlich bedingt (vgl. Sugarman 1967). Einige Daten aus einem Schülersurvey sollen im Folgenden herangezogen werden, um diese Hypothesen zu prüfen. Dabei wird zunächst untersucht, ob sich an unterschiedlichen Schulformen, die ja in Deutschland bekanntermaßen wie in kaum einem anderen Land sozioökonomische Schichten repräsentieren (vgl. Baumert/Schümer 2001), Unterschiede in den jugendkulturellen Zugehörigkeiten der Schülerschaft ergeben.³

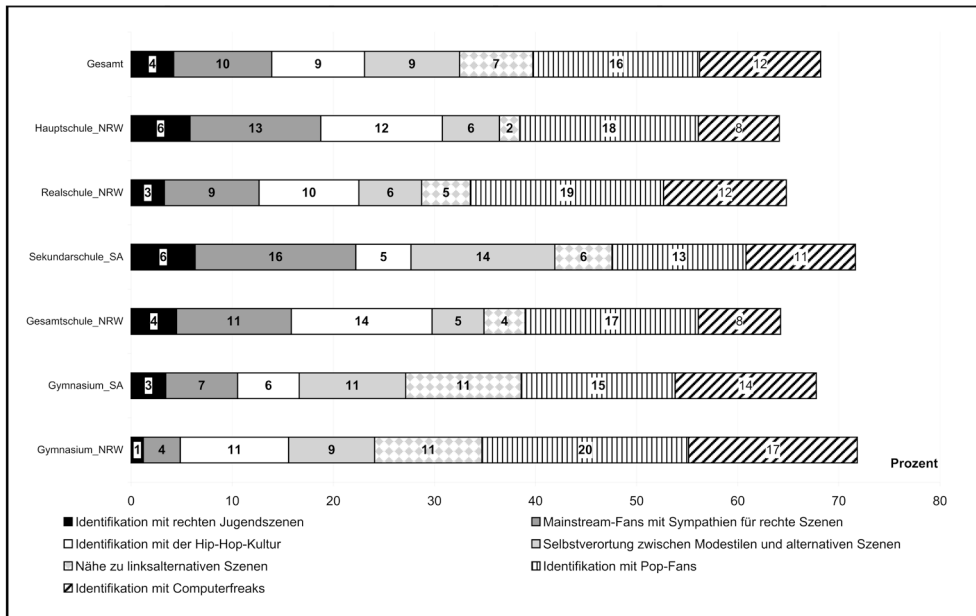


Abb. 1: Verteilung jugendkultureller Stile nach Schulformbesuch in Sachsen-Anhalt (LSA) und Nordrhein-Westfalen (NRW) (Angaben in Prozent)

Empirische Analysen bestätigen die oben dargestellte Hypothese, wonach in verschiedenen Bildungsmilieus unterschiedliche jugendkulturelle Stile dominieren (vgl. Abbildung 1). So sind Jugendliche, die sich an rechten gewaltbereiten Szenen (Skinheads, Neonazis, Hooligans) orientieren, an Haupt- und Sekundarschulen mehr als doppelt so stark verbreitet wie an Gymnasien, gleiches gilt für Musikfans mit Sympathien für rechte Szenen. Umgekehrt zeigen die Lernenden an Gymnasien deutlich häufiger Sympathien für linksalternative Musik- und Proteststile. Für die Hip-Hop-Kultur gilt dagegen im Vergleich zu Sachsen-Anhalt eine deutlich höhere Verbreitung in Nordrhein-Westfalen, die

3 Die Operationalisierung der jugendkulturellen Zugehörigkeit basiert auf clusteranalytischen Zuordnungen der Befragten nach ihren Präferenzen für über 20 abgefragte jugendkulturelle Stile und Gruppierungen (ausführlich zur Konstruktion des Index vgl. Pfaff 2006, S. 123ff.)

in beiden Bundesländern über alle Schulformen hinweg fast gleichmäßig ausfällt. Weniger starke Differenzen zwischen den Schulformen zeigen sich auch im Bereich der Pop-Fans und Computerfreaks. Neben den Effekten von Schulform bzw. Bildungsmilieu dokumentieren sich in den Daten auch bestehende Differenzen in den jugendkulturellen Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher (ausführlich dazu vgl. z.B. Pfaff 2006, S. 127ff.).

Untersucht man nun umgekehrt das Verhältnis von Angehörigen jugendkultureller Stile zur Schule anhand der Merkmale der Schulleistung und der Schulfreude, dann bestätigt sich auch die Hypothese, wonach Jugendliche mit verschiedenen jugendkulturellen Präferenzen unterschiedliche Verhältnisse zur Schule aufweisen.

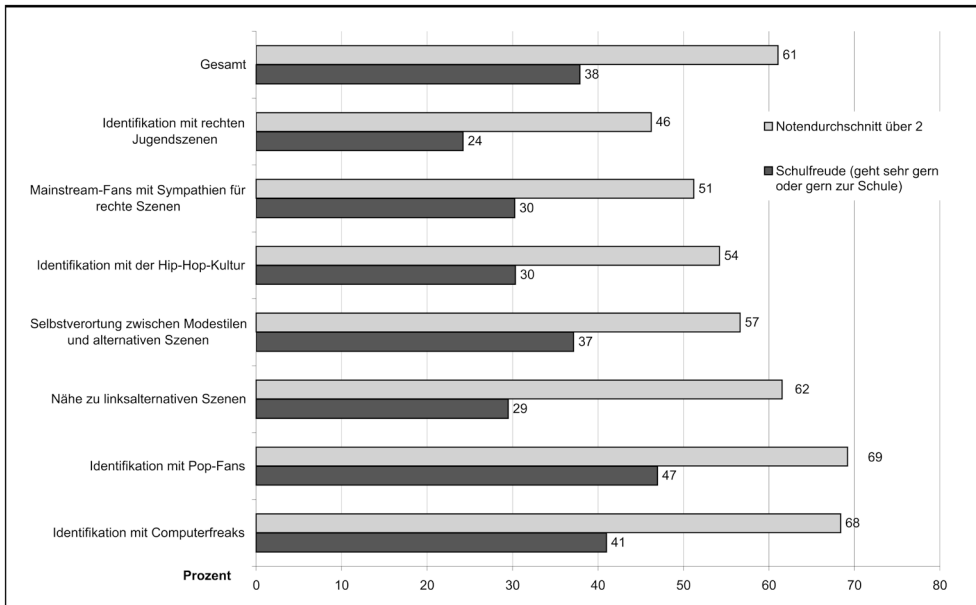


Abb. 2: Notendurchschnitt und Schulfreude von Angehörigen unterschiedlicher jugendkultureller Stile (Angaben in Prozent)

Demnach erreichen die Angehörigen einiger jugendkultureller Stile deutlich unterdurchschnittliche Noten und zeigen eine geringer ausgeprägte Schulfreude (vgl. schon Sugarman 1967). Besonders ausgeprägt findet sich diese Tendenz bei Anhängern und Sympathisanten rechter gewaltbereiter Szenen. Diese Jugendlichen besuchen, wie oben gezeigt, auch eher niedriger qualifizierende Schulen. Bei ihnen kann also, wie auch rekonstruktive Analysen nahe legen, davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen ihre jugendkulturellen Praxen als Gegenwelt zur Schule entwerfen. Unabhängig vom konkreten Bildungsmilieu scheinen in der Tendenz auch die stilspezifischen Praxen des Hip-Hop zu schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen in einem Kontrastverhältnis zu stehen. Eine deutliche Ablehnung der Schule findet sich ebenfalls bei den

Anhängern linksalternativer Stile, die jedoch keinen unterdurchschnittlichen Notendurchschnitt aufweisen. Die tendenziell eher höher qualifizierende Schulen besuchenden Jugendlichen erfüllen also schulische Leistungserwartungen bei gleichzeitiger Kritik schulischer Bildungspraxen. Einen überdurchschnittlichen Notendurchschnitt und eine vergleichsweise hohe Schulfreude weisen dagegen Pop-Fans und Computerfreaks auf. Auch diese jugendkulturellen Stile sind nicht mit Wertorientierungen verbunden, die, wie etwa Hip-Hop oder Protestkulturen schulischen Leistungserwartungen und Lernpraxen eher ablehnend gegenüberstehen.

Die Befunde der standardisierten Befragung verdeutlichen, dass Jugendkulturen schulformspezifisch verteilt sind. Nur für einen Teil der Schülersubkulturen gilt dabei, dass die jugendkulturelle Selbstverortung mit einer Ablehnung der Schule und schlechten Schulleistungen einhergeht. Die Resultate deuten vielmehr darauf hin, dass das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule auch durch stilspezifische Werthaltungen und Praxen selbst vermittelt ist.

4. Bildungsansprüche in Jugendkulturen

Diese stilspezifischen Haltungen zum Wissenserwerb und zu Bildung, sowie ausgewählte Praxen des informellen Lernens in Jugendkulturen sollen im Weiteren auszugsartig in den Blick genommen werden.

Sowohl die hier dargestellten Befunde, wie auch andere rekonstruktiv angelegte Studien (z.B. Helsper 1989; Wiezorek u.a. 2006) zeigen, dass Jugendliche linksalternativer Szenen bei starker Kritik an schulischen Praxen deren Leistungserwartungen tendenziell erfüllen und den schulischen Leistungsethos im Allgemeinen mittragen. Warum das so ist, zeigt der folgende Diskurs zwischen den Jugendlichen einer Gothic-Punk-Gruppe (Gruppe Alta4, Passage Gut und Böse, Z. 13-29):

Dm: Es is aber auch andersrum wenn de so Mitläufer Mit Mitläufer und richtig ich meine irgendwelche Idioten stellen sich hin ich bin rechts ich hab was gegen Ausländer ich find das Kacke alle raus aber es gibt halt auch wirklich Rechte die sich hinsetzen mit denen kannst du drüber diskutieren.

Me: Mhm. Ja.

Dm: Und das find ich genial sich mit einem der ne total andre Meinung hat als du hinzusetzen und über die Meinungsverschiedenheiten zu diskutieren du kommst auch nich unbedingt auf einen Nenner aber halt

Am: Du kannst mit ihm reden

Dm: Du siehst wie er drüber denkt und das toleriert man eigentlich auch.

Am: Und du siehst auch, dass der endlich mal was davon versteht und nicht einfach nur sagt ja das is Scheiße

Dm: Da sieht man vielleicht hat er Mein Kampf gelesen oder irgendwelche anderen Bücher was auf dieses Thema bezogen ist und ich meine solche Leute die das wirklich machen die haben dann auch Ahnung davon von dem was se sagen (7)

Im Diskursverlauf dieser Sequenz wird die Unterscheidung zwischen Mitläufern und Kern, die in vielen Jugendkulturen eine besondere Bedeutung hat, als eine Differenz qua Wissen und intellektueller Tiefe konstruiert. Während Mitläufer als „Idioten“ mit platten Attitüden dargestellt werden, wird zu den ‚richtigen Rechten‘ ein persönlicher Bezug über eine gemeinsame Handlungspraxis und die Vorliebe für den gleichen Aktionismus hergestellt. Interaktiv wird hier eine Praxis der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Andersdenkenden beschrieben, bei der es nicht vordergründig darum geht, den Anderen von den eigenen Vorstellungen zu überzeugen, sondern darum, dessen Positionen kennen zu lernen und von diesem zu lernen. Die sonst dominante Feindschaft zwischen Angehörigen rechter und linker Protestkulturen wird hier für eine gemeinsamen Praxis des Diskutierens ausgesetzt, bei dem die Position des Gegenübers „toleriert“ wird und in der sich eine generelle Anerkennung von Wissen über stilbezogene, aber auch über allgemeine politische Themen dokumentiert. Der gemeinsame Aktionismus des politischen Diskurses, den die Jugendlichen der untersuchten linksalternativen Gruppen teilen, impliziert eine Wertschätzung von Wissen und Allgemeinbildung, die mit dem generellen Bildungsanspruch von höher qualifizierenden Schulen hochgradig passförmig ist und in der formell vermittelte Bildungsinhalte an szenebefugte Diskurse anschlussfähig sind.

Ganz anders stellt sich das Verhältnis von schulisch vermitteltem und szenebefugtem Wissen in den untersuchten Rap-Gruppen dar. Der eigenen musikalischen Praxis wird hier der Stellenwert einer Gegenwelt zur Schule zugeschrieben, die, im Unterschied zum eigenen Versagen im Hinblick auf schulische Leistungsanforderungen, Anerkennung bereithält (Gruppe g-twins, Passage Lokalität, Z. 74-82):

Am: ich mach gerne für andre Leute Beats und so. ich helfe anderen Leuten gerne. einfach da fühl-ich mich einfach gut einfach fühl-ich mich viel besser ja so befreit einfach wenn-ich Leuten was beibringen kann. weil ich kann so-n-so nich viel beibringen in der Schule (2) kann ma mich ganz vergessen aba wenigstens in einer Sache kann ich Leuten was beibringen ☺

Me: ☺ 3 ☺

Bm: Also mir haste was beigebracht.

Wie bereits bei dem in Abschnitt 2 dargestellten Diskursbeispiel einer linksalternativen Gruppe nimmt hier ein Schüler die Rolle des Lehrers ein und vermittelt anderen Jugendlichen Aspekte der stilspezifischen Praxis. Im Unterschied zu den Punk-Gothic-Fans wird dieser Bildungsprozess jedoch nicht in den Kontext von Schule und Unterricht eingebettet, sondern als positiver Gegenhorizont zu diesen konstruiert. Auch ist das dabei eingeforderte stilspezifische Wissen an das in der Schule vermittelte gerade nicht anschlussfähig, sondern stellt ein alternatives Lernfeld dar, auf dem schulisches Versagen kompensiert werden kann. Unterrichtliche Bildungsinhalte sind auf dem Gebiet der stilspezifischen Praxis des Rap ebenso wertlos, wie die dort erworbenen Wissensbestände im Unterricht. Anders als bei den linksalternativen Gruppen ist der im Hip-Hop vermittelte Bildungsanspruch mit dem der Schule nicht kompatibel – sie bleiben Gegenwelten.

Obgleich sich also in beiden untersuchten Stilen Bildungsansprüche konstituieren, die durch informelle Lernprozesse zwischen Jugendlichen in Form stilspezifischer Praxen und Aktionismen erfüllt werden, bleibt das Verhältnis dieser zu formellen Bildungsinstitutionen und deren Vermittlungsansprüchen ein verschiedenes: informelles Lernen in Jugendkulturen kann schulische Leistungsanforderungen stützen oder entwerten.

4. Ausblick: Jugendkulturen als Bildungskontexte – eine Perspektiverweiterung

Jugendkulturelle Stilbildung kann mit Blick auf die in diesem Beitrag vorgestellten Studien und Resultate empirischer Rekonstruktionen als ein Prozess des Erwerbs stilbezogenen Wissens in Form informeller Lernprozesse beschrieben werden. Die innerhalb der Gleichaltrigengruppe sozusagen intragenerativ ablaufenden Bildungsprozesse, die im Einzelfall die Grenzen des jeweiligen jugendkulturellen Stils auch überschreiten können, stehen dabei in einem je spezifischen Verhältnis zu formellen Bildungsinstitutionen, wie der Schule. So deuten die Befunde einer Schülerbefragung darauf hin, dass Jugendkulturen zum einen schulformspezifisch verteilt sind und sich zum anderen für verschiedene Stile unterschiedliche Verhältnisse zu den Leistungsanforderungen und Lernpraxen der Schule nachweisen lassen, die durch stilspezifische Werthaltungen und Praxen vermittelt werden. Die Beispiele aus einer rekonstruktiven Studie zu linksalternativen und Hip-Hop-Gruppen zeigen dabei zwei Formen des Verhältnisses von informellem Lernen im Kontext jugendkultureller Stile und formellem Lernen in der Schule auf, auf die bereits die Befunde rekonstruktiver Studien zu Jugend- und Schülerkulturen hindeuteten (z.B. Willis 1979; Bietau 1989; Helsper 1989; Böhme 2003): die Anschlussfähigkeit und Komplementarität stil- und schulisch vermittelter Wissensbestände sowie deren Ausschluss in Form der Konstitution von Stil als Gegenwelt zur Schule.

Weitere Formen des Verhältnisses von Schule und Jugendkultur sind denkbar und bleiben zu untersuchen, wenn innerhalb der Jugendforschung der Perspektivwechsel von der einseitigen Betrachtung von Jugendkultur als Risikofaktor zu einer vielseitigeren, weniger normativen und vor allem bildungstheoretisch ergiebigeren Sichtweise von Stilen als Bildungskontexte realisiert werden soll. Ungeklärt sind in diesem Zusammenhang sowohl die Lernfelder innerhalb einzelner medien-, musik-, action- oder protestbezogener Stile, wie auch konkrete Strukturen und Praxen von Lernprozessen in jugendkulturellen Kontexten.

Die Konzeption von formalem, non-formalem und informellem Lernen, wie sie der aktuellen deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion unterliegt (vgl. Overwien 2001; Dohmen 2001), kann dabei hilfreich sein, insbesondere um das Verhältnis zwischen jugendkulturellen, schulischen und außerschulischen Bildungskontexten in den Blick zu nehmen. Ein solcher Untersuchungsfokus könnte auch zur empirischen Erhellung der verschiedenen Lernprozesse und ihrer jeweiligen strukturellen Mechanismen beitragen.

Literatur

- Baacke, D. (1993): *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske & Budrich: Opladen, S. 323–407.
- Bernfeld, S. (1913/1994): *Das Archiv für Jugendkultur*. In: Bernfeld, S.: *Sämtliche Werke*. Bd. 2: *Jugendbewegung und Jugendforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 165–168.
- Bietau, A. (1989): *Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebietes*. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 131–159.
- Blackman, S.J. (1996): *Has Drug Culture Become an Inevitable Part of Youth Culture? A critical assessment of drug education*. In: *Educational Review* 48, S. 131–142.
- Böhme, J. (2003): *Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur „enttäuschten Opposition“ eines Internatgymnasiums*. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 155–172.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2003): *Youth Culture as Practical Innovation: Turkish-German Youth, Time Out and the Actionisms of Breakdance*. In: *European Journal of Cultural Studies* 6, S. 366–385.
- Bois-Reymond, M. du (2000): *Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften*. In: Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 235–253.
- Bois-Reymond, M. du (2004): *Youth – Learning – Europe: Ménage à Trois?* In: *Young* 3, S. 187–204.
- Bois-Reymond, M. du (2007): *Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Dewe, B./Scherr, A. (1995): *Jugendkulturen, Lebenskonstruktionen und soziale Deutungsmuster*. In: Ferchhoff, W./Sander, U./Vollbrecht, R. (Hrsg.): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten*. Weinheim/München: Juventa, S. 133–145.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.A. (2000): *„Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher*. Opladen: Leske & Budrich.
- Esbensen, F.-A./Huizinga, D. (1993): *Gangs, Drugs, and Delinquency in a Survey of Urban Youth*. In: *Criminology* 31, S. 565–589.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern u.a.: Huber.
- Fend, H. (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, B. (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske & Budrich.
- Grunert, C. (2005): *Kompetenzerwerb von Kinder und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern*. In: *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heitmeyer, W./Buhse, H./Liebe-Freund, J./Möller, K./Müller, J./Ritz, H./Siller, G./Vossen, J. (1993): *Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie*. Weinheim u.a.: Juventa.

- Heitmeyer, W./Collmann, B./Conrads, J./Matuschek, I./Kraul, D./Kühnel, W./Möller, R./Ulbrich-Hermann, M. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Milieus. Weinheim u.a.: Juventa.
- Helsper, W./Krüger, H.-H. (2006): Politische Orientierungen Jugendlicher und schulische Anerkennung – Einleitung. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezoreck, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11–30.
- Hermann, U.(1985): Die Jugendkulturbewegung – Der Kampf um die Höhere Schule. In: Koebner, T./Janz, R.-P./Trommler, F. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 224–244.
- Larson, R./Richards, M. H. (1991): Daily Companionship in Late Childhood and Early Adolescence: Changing Developmental Contexts. *Child Development* 62, S. 284–300.
- Miles, S./Pohl, A./Stauber, B./Walther, A./Banha, R./Bargiela, M./Gomes, M. Do Carmo (2002): *Communities of Youth: Cultural Practice and Informal Learning*. Burlington: Ashgate Publishing.
- Möller, K. (2000): Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflektionen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- O’Donald, A./King, A. (1999): *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. London: Rutgers.
- Overwien, B. (2001): Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (Hrsg.): Tagungsband zum Kongreß „Der flexible Mensch“. Berlin: BBJ-Verlag, S. 359–376.
- Ovewien, B. (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51–73.
- Parsons, T. (1965): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Berlin u.a.: Kiepenheuer & Witsch, S. 131–155.
- Pfaff, N. (2006): *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rose, T. (1994): *Black Noise: Rap Music & Black Culture in Contemporary America*. London u.a.: University Press of New England.
- Sander, U.(1995): „Good bye Epimetheus!“ Der Abschied der Jugendkulturen vom Projekt einer besseren Welt. In: Ferchhoff, W. u.a. (Hrsg.): *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten*. Weinheim u.a.: Juventa, S. 38–52.
- Schäffer, B. (1999): *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, S. 283–293.
- Strzoda, C./Zinnecker, J./Pfeffer, S. (1996): Szenen, Gruppen, Stile. Kulturelle Orientierungen im Jugendraum. In: Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. Opladen: Leske & Budrich, S. 57–83.
- Sugarman, B. (1967): In: *Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School: An Empirical Study of London Schoolboys*. In: *The British Journal of Sociology* 18, S. 151–164.
- Tenbruck, F. H. (1965): Moderne Jugend als sozialen Gruppe. In: Friedeburg von, L. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 87–98.
- Tervooren, A. (2007): Tanz, Prüfung und Wettkampf. Lernkultur jugendlicher Mädchen zwischen Ent- und Reritualisierung. In: Wulf, C./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin, N./Göhlich, M./Jörissen, B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./

- Zirfas, J. (Hrsg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 253–287.
- Trasher, F. (1927/1988): The gang. Chicago: University of Chicago Press.
- Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, Ch. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Weller, W. (2003): Hip Hop in São Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzen und Migrant*innen. Opladen: Leske & Budrich.
- Weller, W. (2005): The feminine presence in youth subcultures: the art of becoming visible. In: Estudos Feministas, 1, Special Edition [online: [http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-2006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=\(20.9.2007\)](http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-2006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=(20.9.2007))].
- Wiezorek, C./Brademann, S./Köhler, S. (2006): Die Bedeutung des Politischen in jugendkulturellen Auseinandersetzungen und die Schule als Artikulationsraum für die Jugendkultur. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 195–230.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Willis, P. (1972/1978): Profane culture. London: Routledge and Kegan.
- Wyneken, G. (1914/1919): Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus. In: Wyneken, G.: Religion und Erotik. München: Steinicke.
- Youniss, J. (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 78–109.

Abstract: *Understanding youth cultural styles as contexts of informal learning this paper suggests a new perspective on youth culture. Starting from a brief outline of the relation between youth culture and education in empirical studies material from a quantitative and a reconstructive study will be presented. The paper includes findings about the relation between school and youth culture as well as such about learning processes and understanding of knowledge in youth cultural styles.*

Anschrift der Autorin:

Dr. phil. Nicolle Pfaff, Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, 70910-900 Brasília, DF, Brasil