

Lüders, Christian

**Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung -  
aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen  
Jugendforschung**

*Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 209-228*



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Christian: Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung - aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 209-228 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143029 - DOI: 10.25656/01:14302

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143029>

<https://doi.org/10.25656/01:14302>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 2 – April 1984

## I. Thema: Jugendprobleme

- WALTER HORNSTEIN      Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart 147
- MARIANNE KIEPER      Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher 169
- HELGA BILDEN/  
ANGELIKA DIEZINGER      Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten 191
- CHRISTIAN LÜDERS      Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung 209

## II. Diskussion

- DIETER NEUMANN/  
JÜRGEN OELKERS      „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht 229
- ECKHARD MEINBERG      Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft 253

## III. Besprechungen

- WOLFDIETRICH  
SCHMIED-KOWARZIK      HANS-JOCHEN GAMM: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln 273
- JÜRGEN OELKERS      JOHN WILSON: Preface to the Philosophy of Education 276
- REINHARD UHLE      HANS-HERMANN GROOTHOFF: Wilhelm Dilthey – Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens 279

PAUL R. SWEET

HANS AARSLEFF: From Locke to Saussure 285

INGEBORG WILLKE

WALTER ACKERMAN/ARYE CARMON/DAVID ZUCKER:  
Erziehung in Israel 289

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 295

Vorschau auf Heft 3/84

Themenschwerpunkt „Neue Wege der historischen Pädagogik“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Hans-Jürgen Apel: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830)
- Max Lietke: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe
- Jürgen Schriewer: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelleau oder Forschungsansatz

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

WALTER HORNSTEIN: *Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart*

In den zentralen Themen und Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen werden genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogisch bedeutsame Inhalte zum Gegenstand öffentlicher Diskussion gemacht, doch haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik selbst die darin enthaltene Herausforderung bislang kaum begriffen und noch weniger beantwortet. In Auseinandersetzung mit Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ werden Perspektiven entwickelt und daran verdeutlicht, wie durch paradigmatische und kategoriale Neuorientierungen der geschichtliche Gehalt der neuen sozialen Bewegungen in pädagogische Reflexion Eingang finden könnte.

MARIANNE KIEPER: *Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität – Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher*

Anhand von Interviewauszügen 14- bis 15jähriger Jugendlicher wird ein Problem dieser Altersgruppe dargestellt: die Schwierigkeit, eigene Antriebe (verstanden als Bedürfnisse sowie als Wollen) und Ziele (das heißt generalisierbare Erwartungen) so in Einklang zu bringen, daß es für die eigene Person befriedigend und für das soziale Umfeld akzeptabel ist. Die dafür ausgewählten Zitate enthalten „Selbstdeutungen“ der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Probleme mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten. Die Interviews wurden im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts durchgeführt.

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*

Wir befassen uns kritisch mit dem Konzept der Individualisierung, wie es in der neueren Jugendforschung benutzt wird. Dabei wenden wir uns gegen eine unangemessen euphorische Interpretation historischer Individualisierungsprozesse, indem wir die Widersprüchlichkeit und Ambiguität dieser Prozesse vor allem für Lohnabhängige herausarbeiten. Konkretisiert wird dies durch den Blick auf soziale Differenzierungen von Jugend und insbesondere auf die prekäre Situation von weiblichen Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Unser Augenmerk richtet sich vor allem auf die problematische Beziehung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugendlichen, sich als vereinzelt Akteure zu verhalten, ihren individuellen Ansprüchen und den realen Freiräumen für die Gestaltung ihres Lebens gemäß ihren eigenen Wünschen und Interessen.

CHRISTIAN LÜDERS: *Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung*

In der aktuellen Diskussion über Forschung und Methoden in der Erziehungswissenschaft werden die konkreten Probleme der Forschungspraxis häufig übersehen. Der Autor stellt vier neuere Projekte aus der Jugendforschung vor, an denen er einige zentrale Probleme der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten versucht: Unter-

sucht werden die inhaltlichen Ansätze und Konzepte der Projekte, das Problem des Forschers im Feld und die Art und Weise, in der die Projekte auf Bedingungen und Probleme pädagogischen Handelns antworten. Als Ergebnis wird vor allem herausgestellt, daß die Projekte Fragen sowohl nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Forschungsprozesses als auch nach der sozio-ökonomischen Situation der Jugendlichen vernachlässigen. Zum Schluß werden einige Perspektiven für eine weitere Entwicklung der Jugendforschung skizziert.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: „*Verwissenschaftlichung*“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht

Die Arbeit analysiert die Auseinandersetzungen der Professionselite der deutschen Lehrerschaft an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen (Seminar – Akademie – Universität). Sie untersucht die zentralen Begründungsformeln für eine *wissenschaftliche* Lehrerbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß bei nahezu allen Legitimationsversuchen zentrale Topoi immer wiederkehren. Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für den praktischen Lehrerberuf wird mit „Verschwierigung“ begründet, also mit der Vorstellung, daß nur eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche, eben „schwierige“ Wissenschaft (die Pädagogik) in der Lage sei, die praktischen Probleme der Schule zu lösen. Diese Wissenschaft sei vorab zu studieren, um den Lehrer hinreichend handlungsfähig zu machen. – Eine solche Wirkungsannahme wird hier als „mythisch“ bezeichnet, weil sie weder die Funktionsweise von Wissenschaften noch die Beziehung von Wissenschaft und Handlungspraxis erfaßt, wohl aber für die entscheidenden Stimuli der Aufstiegserwartung einer Profession sorgen kann. Es fragt sich, welche künftigen Legitimationen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung noch möglich sind, wenn die zentrale Erwartung ihrer eigenen Geschichte, nämlich die Verbesserung des *Handelns* durch „Wissenschaft“, unerfüllt geblieben ist.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft*

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden seit einiger Zeit systemtheoretische Überlegungen vermehrten Zuspruch. Absicht dieses Beitrags ist es, auf die bisher vernachlässigten anthropologischen Aspekte einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft hinzuweisen. Da sich systemtheoretisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft zumeist durch LUHMANNs Werk inspirieren lassen, steht im Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Implikationen der Arbeiten von LUHMANN und auch SCHORR, wobei das Menschenbild in ihren Schriften besonders kritisch beleuchtet wird. – Im Anschluß an einen exemplarischen und grundsätzlichen Aufweis verwandtschaftlicher Beziehungen zwischen der „latenten Anthropologie“ des Systemdenkens und der klassischen Philosophischen Anthropologie (GEHLEN) in unserem Jahrhundert wird darzustellen versucht, welchen Einfluß die „latente Anthropologie“ auf die systemtheoretische Behandlung so wichtiger pädagogischer Probleme wie Erziehung, Technologie, pädagogisches Verhältnis und Entwicklung nehmen kann.

# Contents and Abstracts

## Topic: Problems of Adolescence

WALTER HORNSTEIN: *New Social Movements and Pedagogics – On a Reconceptualization of Educational Theory Today* . . . . . 147

The author considers the social processes summed up under the key-word “new social movements” a challenge for both the pedagogical praxis and for the formation of theories in educational science, – a challenge which until now has hardly been understood. In a discussion of basic positions of “Critical Pedagogics” perspectives are pointed out for an integration of the historical substance of the new social movements into the pedagogical reflexion by means of a paradigmatic and categorial reorientation; thus, this historical substance could also be made profitable for a critique of pedagogical praxis and for the establishment of modern and adequate forms of education.

MARIANNE KIEPER: *Self-control, Self-assertion, Sexuality – A Documentation of Interviews Given by 14 to 15-year-old Adolescents* . . . . . 169

By means of excerpts from interviews given by 14 to 15-year-old adolescents a specific problem of this age-group is illustrated: i.e., the difficulty of reconciling their own impulses (their needs and their intentions) with their goals (viewed as expectations that can be generalized) in a way satisfactory to themselves and acceptable to significant others. The quotations that have been chosen contain interpretations of the self with regard to the problems the adolescents have with self-control, self-assertion, and sexual behavior. The interviews were made as part of a project sponsored by the “Deutsche Forschungsgemeinschaft” (DFG).

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *The Current Trend of Individualization of Youth Biography. The Discrepancy Between Social Demand, Individual Claims and Chances* . . . . . 191

This article critically examines the concept of individualization as being used in contemporary research on youth. We argue against an inadequately euphoric interpretation of historical processes of individualization by focussing on the contradictoriness and ambiguity of these processes. This is demonstrated by looking at the social differences of youth, particularly at the critical situation of female youths with Hauptschul education. We emphasize the problematical relation between social demands towards young people to function a single actors, their individual claims, and effectual degrees of freedom in modelling their lives according to their own wishes and interests.

CHRISTIAN LÜDERS: *Neglected Topics in Educational Research on Adolescence* . . . . 209

In the present debate on the methodology of educational research the specific problems of field-work are often ignored. This is illustrated by the presentation of four recent projects

of research on adolescence. The author examines the object, the different approaches and the concepts of the projects, the role of the researcher doing field-work, and the way in which the research projects respond to the conditions and problems of pedagogical action. It is shown that all four projects neglect above all questions concerning the social conditions of research and those pertaining to the socio-economic situation of the adolescent. The author ends his article with an outline of possible further developments of research in this area.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: *“Scientification” – A Myth? Problems of Legitimation in Teacher Training From a Historical Point of View* . . . . . 229

In this article the dispute of the German teachers’ professional elite between the years 1800 and 1960 is analyzed following the progression in the institutional form of teacher training from the seminar, to the academy, and finally to the university. The crucial formulas for legitimizing scientific teacher training are examined, and it is shown that in almost every attempt at legitimation certain topics and central arguments reappear. The scientific character of the training of teachers is justified with the topos of difficulty, the notion that only an exacting and demanding discipline – that is, pedagogics – could help to solve the practical problems of schoolteaching. The idea was that this discipline had to be studied first in order that the teacher be capable of teaching. This concept of a causal relationship between theory and praxis is regarded as a myth since, on the one hand, it grasps neither the functioning of sciences nor the relationship between science and praxis, while, on the other hand, it can stimulate decisively the expectations of a profession during its social advancement. The question remains what further legitimation of the scientific training of teachers can be given when the crucial expectation of their own history, that is the improvement of praxis through science, has not been satisfied.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropological Comments on Systems Focused Educational Science* . . . . . 253

In the present pedagogical debate reflexions on the theory of systems have for some time, now, been met with rising approval. The purpose of this article is to point out the anthropological aspects of a pedagogical theory of systems – aspects which until now have been neglected. Since in educational science approaches to a theory of systems have mostly been inspired by the work of NIKLAS LUHMANN, a discussion of the anthropological implications of his work and also of that of KARL E. SCHORR is the core of this article, with special emphasis on the concept of human nature. – After having shown that close relations between the “latent anthropology” of system oriented thinking and the classic philosophical anthropology of the twentieth century (ARNOLD GEHLEN) do exist, an attempt is made to demonstrate the specific influence of this “latent anthropology” upon the treatment – within the framework of a theory of systems – of important pedagogical problems such as education, technology, the pedagogical relationship, and development.

Book Reviews . . . . . 273

New Books . . . . . 295

## Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung

### 1. Einleitung: die ausgeklammerte Forschungspraxis

Die Diskussion um erziehungswissenschaftliche Forschung hat – soweit sie sich in Fachzeitschriften und einschlägigen Publikationen niederschlägt – bislang wenig auf konkrete Forschungsprojekte und auf die in der Forschungspraxis auftretenden Probleme Bezug genommen, statt dessen vielmehr auf allgemeine, meist metatheoretische, Voraussetzungen, Implikationen für Forschung und auf die daraus abzuleitenden Forderungen an die Forschung. Wissenschaftstheoretische Beiträge, Debatten zur Methodologie qualitativer Sozialforschung (vgl. zum Beispiel TERHART 1981; GRUSCHKA/GEISSLER 1982; HEINZE/THIEMANN 1982; GARZ/KRAIMER 1983; KÖNIG/ZEDLER 1982 u. v. m.) und Theoriediskussionen – zum Beispiel auf Kongressen (vgl. BENNER/HEID/THIERSCH 1982) – werden selten mit konkreten Projekterfahrungen verbunden, sondern losgelöst von der Forschungspraxis in der Erziehungswissenschaft diskutiert. Dabei zeigt der Ablauf von pädagogisch orientierten Forschungsprojekten, daß eine Forschungs- und Methodologiediskussion, die sich mehr oder weniger auf der paradigmatischen Ebene bewegt und Forschung alleine aus idealtypischer Perspektive thematisiert, zentrale Probleme heutiger Forschungspraxis nicht aufgreift und daher auch kaum zu Lösungen für die anstehenden Probleme beitragen kann.

In dieser Situation erscheint es sinnvoll, dieses Vorgehen quasi umzudrehen und anhand von Forschungsprojekten einigen Problemen und Schwierigkeiten pädagogisch orientierter Forschungspraxis nachzugehen.

Mit Verweis auf vier Forschungsprojekte, die aus den beiden von der SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT ins Leben gerufenen Schwerpunktprogrammen „Sozialisationsprozesse Jugendlicher“ und „Pädagogische Jugendforschung“ stammen, werden im folgenden einige dieser grundlegenden Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung rekonstruiert und diskutiert<sup>1,2</sup>.

Die Projekte wurden entsprechend der inhaltlichen Ausrichtung der beiden Programme ausgewählt: so befassen sich zwei Projekte mit Fragen und Perspektiven einer sozialökologisch orientierten Jugendforschung, während die anderen beiden Projekte vor allem an der Erforschung jugendlicher Selbst- und Weltbilder interessiert sind.

---

1 Gedankt werden soll an dieser Stelle allen Projekten für die großzügige Überlassung von unveröffentlichten Arbeitspapieren und die stets bereitwillig gewährte Hilfe.

2 Eine Aufstellung aus dem Jahr 1982 weist für beide Schwerpunktprogramme insgesamt 17 aus Programmmitteln geförderte bzw. den Programmen zugeordnete Projekte aus (HORNSTEIN 1982c, S. 41). Nicht berücksichtigt sind bei dieser Aufstellung die zu Beginn dieses Jahres genehmigten Anträge.

Da ein Teil der hier vorgestellten Projekte erst im Laufe dieses Jahres abgeschlossen wird und die bereits abgeschlossen Projekte noch längst nicht alle Materialien ausgewertet und veröffentlicht haben, kann die folgende Analyse in bezug auf die Projekte und die Einschätzung ihrer Ergebnisse nur eine Art Zwischenbilanz sein.

Zugleich jedoch verfolgt diese Zwischenbilanz in bezug auf die Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung weitergehende Ziele. Zum einen soll die Herausarbeitung einiger Probleme pädagogisch orientierter Forschungspraxis Fragen weiterverfolgen, wie sie der Tätigkeitsbericht der SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT zuletzt aufgeworfen hat (1982, S. 982 ff.). Vor allem soll der Frage nach den inhaltlichen Zugängen und den Bezügen auf Probleme pädagogischen Handelns nachgegangen werden. Zum anderen kann die Nachzeichnung einiger forschungspraktischer Schwierigkeiten eine Grundlage sein für einen Beitrag zur Verkleinerung der nach wie vor großen Diskrepanz zwischen der Abstraktheit und Differenziertheit prinzipieller methodologischer und konzeptueller Überlegungen einerseits und den in Forschungsprojekten realisierten Forschungsstandards andererseits (vgl. SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1976, S. 22).

Aus diesen Zielen ergibt sich im wesentlichen der Aufbau der folgenden Analyse: das folgende zweite Kapitel befaßt sich mit den *inhaltlichen Zugängen und Konzeptualisierungen* der Projekte.

In der Analyse der *methodischen Vorgehensweisen* wird im anschließenden dritten Kapitel anhand der Frage der „Forschersubjektivität“ im Feld gezeigt, wie sich in den vorliegenden Projekten grundsätzliche und bislang in der Methodologiediskussion nur unbefriedigend gelöste Probleme qualitativer Sozialforschung auswirken.

Daran anschließend geht es im vierten Kapitel um die Art und Weise, wie die vier vorliegenden Projekte auf die Bedingungen und unterschiedlichen Formen *pädagogischen Handelns* Bezug nehmen.

Im letzten Kapitel wird versucht, vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Probleme erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung einige Perspektiven für die weitere Entwicklung zu skizzieren.

Begründet werden sollen damit drei generelle Thesen:

1. Die Projekte vernachlässigen Fragen nach den historisch konkreten Erscheinungsformen von Jugend und gehen statt dessen mehr oder weniger von einem abstrakten, historisch unvermittelten Jugendbegriff aus.
2. Die Projekte vernachlässigen die systematische Reflexion auf die gesellschaftlichen Bedingungen pädagogischen Handelns und postulieren statt dessen einen unbegründet optimistischen Zusammenhang zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung einerseits und der Optimierung pädagogischen Handelns andererseits.
3. Die Projekte vernachlässigen die Reflexion auf einen gesellschaftlich-historisch begründbaren Begriff von erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung.

Damit wird auch der inhaltliche Standort, von dem die folgende Analyse ausgeht, deutlich: soll dem „drohenden und allmählichen Verlust eines begründbaren Begriffs“ (MOLLENHAUER 1982, S. 259) von Erziehungswissenschaft und ihres Gegenstandes entgangen werden, so ist dies nur möglich – so die Ausgangsthese –, wenn durch eine Hereinnahme gesellschaftlich-historischer Dimensionen in Theoriebildung und Forschung die historische Vermitteltheit von Begriff und Gegenstand von Pädagogik und Erziehungswissenschaft zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion gemacht wird.

## 2. Die inhaltlichen Zugänge oder: wie wird „Jugend“ in der Forschung thematisiert?

### 2.1. Die sozialökologischen Projekte: viele Daten – wenig Jugendtheorie

„Es macht für Jugendliche einen merkbaren Unterschied aus, in welcher Umwelt mit welchen spezifischen Charakteristika sie aufwachsen“ (MÜLLER 1983, S. 8); so lautet die zentrale These der sozialökologischen Forschungsprojekte.

Das Projekt „Sozialisation und Umwelt“ und das in unmittelbarem Zusammenhang stehende einjährige Nachfolgeprojekt „Prozesse des Erwachsenwerdens“ sind prototypische Beispiele sozialökologischer Sozialisationsforschung.

Durch Analyse des Statusüberganges von der Hauptschule in eine Berufsausbildung dreier Gruppen von Hauptschülern aus jeweils unterschiedlichen sozialökologischen Settings (großstädtischer Neubaubezirk, großstädtisches Altbauviertel, Kleinstadt mit bäuerlich-handwerklich geprägtem Umland) sollten „sowohl die Unterschiede der Verarbeitung des gestellten Berufsfindungsproblems in Abhängigkeit von der Umwelt, wie auch Strategien der Lehrstellensuche und Berufseinmündung im Netz der maßgeblichen Räume, Personen und Institutionen (Schule, Arbeitsamt, Arbeitgeber, Elternhaus)“ (HÜBNER-FUNK 1983, S. 178) untersucht werden. Sozialökologische Strukturen werden dabei als Handlungsrahmen gedeutet, der bestimmte Handlungen und „Zielsetzungen der Jugendlichen zuläßt oder ausblendet, bestimmte Aktivitäten und Kontakte nahelegt oder unterbindet und bestimmte Arten der Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung begünstigt oder verhindert“ (S. 178).

Das Projekt wurde als „Grundlagenforschungsprojekt zur Erfassung außerinstitutioneller Sozialisationsprozesse“ konzipiert (HÜBNER-FUNK/MÜLLER/GAISER 1983, S. 9), dessen Daten als Grundlage verstanden werden, Hypothesen für eine „begründete Theorie“ (GLASER/STRAUSS 1967) über den Zusammenhang von Sozialisation und Umwelt zu entwickeln. Quasi als Zwischenergebnis werden die, eine Reihe unterschiedlicher Aspekte betreffenden Daten von HÜBNER-FUNK dahingehend zusammengefaßt, „daß aufgrund des entwicklungspsychologisch so frühen, herkunftsmäßig so beschränkten und rechtlich so begrenzten Zeitpunkts die ‚Berufswahl‘ von Hauptschülern eine besonders starke Beeinflussung durch die Gegebenheiten der Umwelt, in der sie leben, erfährt ...“ (1983, S. 201)<sup>3</sup>.

In dem Selbstverständnis, Grundlagenforschungsprojekt sein zu wollen, drückt sich die eigentliche Zielsetzung aus: im Grunde geht es um den Versuch, sozialökologische Forschungsperspektiven in die Sozialisationsforschung zu integrieren (vgl. HÜBNER-FUNK/MÜLLER/GAISER 1983, S. 8). Zugleich führte das zugrunde gelegte spezifische Verständnis von Grundlagenforschung in Anlehnung an das Konzept der „begründeten Theorie“ dazu, daß weder ein theoretischer Rahmen systematisch entworfen noch eine ausgearbeitete Theorie übernommen wurden. Statt dessen wurden vor dem Hintergrund bestehender Umweltansätze „begriffliche Vorklärungen“ (HÜBNER-FUNK/MÜLLER/GAISER 1983, S. 21 ff.) formuliert. Die Vagheit der dabei gewonnenen Begriffe hatte zur Folge, daß empirisch eine kaum mehr zu bewältigende Menge von deskriptiven Einzelergebnissen und -aspekten auf unterschiedlichen Ebenen gefunden wurden, die zwar auf induktiv-phänomenologischem Wege zu deskriptiv-typisierenden Kategorien zusammengebunden wurden, jedoch bisher nicht zu einer Theorie verdichtet werden konnten.

<sup>3</sup> Über die Ergebnisse der Nachfolgestudie liegen bisher nur wenige Texte vor (vgl. GAISER 1983, 1984). Die darin enthaltenen Ergebnisse führen nicht zu einer wesentlichen Revision. Allerdings scheinen – naturgemäß – Fragen der unterschiedlichen Berufserfahrungen und -bedingungen sowie eine kritische Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der eigenen Schulzeit gegenüber der Ersterhebung in den Vordergrund zu rücken.

Zugleich jedoch erscheint Skepsis in bezug auf die weiteren Möglichkeiten der theoretischen Verarbeitung der vorliegenden Daten angebracht zu sein. Der Grund hierfür liegt in dem Ansatz selbst: soziologisch sich verstehende Sozialökologie stellt nach wie vor lediglich eine allgemeine Forschungsperspektive dar, ohne allerdings zugleich theoretische Kategorien zur Verfügung zu stellen. Die Folge davon ist, daß sozialökologische Forschung eine große Zahl von Daten zu Einzelaspekten erheben muß, von denen sie annimmt, sie seien charakteristisch für das jeweilige Milieu, wobei die Theorien, die dazu die Begründungen liefern könnten, nicht vorliegen. Daraus entsteht das Problem, daß derartige Milieu-Indikatoren in Art und Qualität der Daten auf völlig unterschiedlichen Ebenen liegen und sich kaum in einen systematischen Zusammenhang bringen lassen.

So wird beispielsweise in dem Münchner Projekt für die jeweiligen Milieus folgendes erfaßt: das Alter der Hauptschüler zum Zeitpunkt des Interviews, die gewählten Berufssparten der Hauptschüler, die Nutzung des Arbeitsamtes und der örtlichen Angebote der Jugendarbeit, die Zahl der Geschwister, die Wohnverhältnisse der Familien der Jugendlichen, das Verhältnis der Generationen usw. Hinzu kommen die Daten aus halbstrukturierten Interviews, die mit 140 Jugendlichen und 37 erwachsenen Experten (Lehrern, Freizeitheimleitern, Streetworkern, Berufsberatern u. a.) über die Themenkomplexe Schule, Lehrstellensuche, Familie, Freizeit, Umwelt u. ä. geführt worden sind, sowie Porträts der Untersuchungsregionen, die aufgrund eigener „Begehungen“ angefertigt worden sind.

Erkenntnislogisch entsteht dabei das Problem, wie denn aus derart heterogenen Daten Milieu-Unterschiede *theoretisch* erklärt werden können, wenn nicht „Milieu“, „Umwelt“ oder ähnliche Begriffe zu alles erklärenden Konstrukten hochstilisiert werden sollen.

Diesen grundsätzlichen Problemen einer sozialökologischen Sozialisationsforschung versucht das Frankfurter Projekt „Zur Bedeutung des Handlungsraumes von Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt – Untersuchungen in einer Neubausiedlung“ durch eine kritische Auseinandersetzung mit Sozialökologie zu entgehen.

Danach läuft die Sozialökologie häufig Gefahr, das Handeln Jugendlicher in einem deterministischen Sinn lediglich als Ausdruck und in Abhängigkeit von sozialökologischen Bedingungen zu deuten. Dabei wird jedoch nicht nur die Beziehung zwischen der historischen Entwicklung jugendlicher Subkulturen und den sozioökonomisch verursachten strukturellen Problemen ausgeblendet; „es wird auch davon abstrahiert, daß hier gesellschaftliche Gruppen selbständige Lebensformen entwickeln und ihren sozialen und materiellen Lebenserfahrungen und Interessen Ausdruck verleihen“ (BECKER/EIGENBRODT/MAY 1983b, S. 126). Um dieser Gefahr der Entsubjektivierung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses und der Vernachlässigung gesellschaftlich-historischer Konstitutionsbedingungen zu entgehen, wurde für das Projekt ein anspruchsvoller theoretischer Rahmen entwickelt, in dem versucht wird, systemtheoretische (vor allem politökonomischer Art), subjekttheoretische (identitäts- und biographietheoretischer Art) und figurationstheoretische Kategorien miteinander zu verbinden. Zudem wurden im Laufe des Projektes kulturtheoretische Aspekte im Sinne des Birmingham „Centre for Contemporary Cultural Studies“ (CCCS) eingearbeitet (vgl. BECKER/EIGENBRODT/MAY/STUBENRAUCH 1982). Vor diesem theoretischen Hintergrund geht es dem Projekt vor allem um die Frage, „wie sich der Handlungsraum von Jugendlichen strukturiert und welche Bedeutung er für die Konstitution jugendlicher Lebenswelt hat. Das somit in den Blickpunkt gerückte Problem der Auseinandersetzung um bzw. der Aneignung von Raum durch Jugendliche auf dem Hintergrund relevanter biographischer Komponenten der Jugendlichen und bezogen auf spezifische regionale Strukturen des Raumes betrachten wir als wichtigen Teilaspekt jugendlicher Sozialisation/Vergesellschaftung“ (BECKER/EIGENBRODT/MAY 1983b, S. 126). Theoretisch zielt diese Fragestellung auf eine Handlungstheorie, die es gestattet, raumbezogenes Handeln sowohl unter den Aspekten der individuellen als auch der gesellschaftlichen Reproduktion zu rekonstruieren. Deshalb werden auf der einen Seite ausführliche Ethnographien jugendlicher Cliques angefertigt, während auf der anderen Seite sowohl qualitative Daten aus standardisierten Verfahren als auch sozial- und siedlungsstatistische und makrostrukturelle Daten verwendet werden.

Die bisher vorliegenden Berichte und Veröffentlichungen zeigen allerdings, daß zwischen den ethnographischen Beschreibungen der jugendlichen Gruppen – eine Pfadfindergruppe, jeweils eine Clique von Punks, Disco- und Mopedfans – einerseits und den theoretischen Konzepten und den sozialstrukturellen Daten andererseits erhebliche Diskrepanzen in der Vermittlung bestehen. So mußten auch in diesem Projekt überall dort, wo es um sozialökologische Aspekte ging, die zentralen Begriffe phänomenologisch erst entwickelt werden. Die dabei gewonnenen Konstrukte, wie zum Beispiel „raumbezogene Interessenorientierungen“, „ortsbezogene Raumstruktur“, „Raumwörter“ u. ä., sind dabei zunächst nur deskriptive Ordnungsbegriffe, die jedoch nicht theoretisch vermittelt sind. Zwar liegen erste Versuche vor, derartige Begriffe in vorliegende Ansätze einzuarbeiten – zum Beispiel in gruppensozilogische Ansätze (vgl. BECKER/EIGENBRODT/MAY 1983c) –; doch ist momentan noch nicht absehbar, wie eine Theorie raumbezogenen Handelns, die gesellschaftstheoretische und subjekttheoretische Konzepte verknüpft, aussehen wird.

Mithin zeigen sich auch in diesem Projekt die grundlegenden Probleme eines sozialökologischen Forschungskonzeptes: aus der vergleichenden Perspektive unterschiedlicher Milieus werden große Mengen differenzierter deskriptiver Daten unterschiedlicher Art gewonnen, deren theoretische Bedeutung und Vermittlung ungeklärt bleiben. So nimmt es nicht wunder, daß die Einführung der sozialökologischen Forschungsperspektive zu einer differenzierten Beschreibung der Lebenswelt Jugendlicher in Abhängigkeit unterschiedlicher Milieu-Indikatoren geführt hat, daß aber weder diese Zusammenhänge theoretisch begründet werden können noch explizit jugendtheoretische Ergebnisse in Sicht sind.

Insgesamt dürften somit sozialökologische Forschungsprojekte tendenziell eine Entwicklung verstärken, den „Jugend“-Begriff und ähnliche Konstrukte als allgemeine Bezugspunkte für Forschung und Theorie in Frage zu stellen und statt dessen Konzepte zu bevorzugen, die es erlauben, unterschiedliche Lebensverhältnisse zu thematisieren. Doch kann von den sozialisationstheoretisch orientierten, sozialökologischen Projekten aufgrund ihres weitgehend atheoretischen Zuganges und ihres ahistorischen Jugend- und Umweltbegriffes bislang kaum auf konstruktive Beiträge hierzu gehofft werden.

## 2.2. Probleme bei dem Versuch, subjektive Weltbilder von Jugendlichen zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung zu machen

Schon das zuvor diskutierte Frankfurter Projekt „Zur Bedeutung des Handlungsraums von Jugendlichen ...“ versucht, die subjektiven Weltbilder Jugendlicher zu rekonstruieren. Während jedoch in diesem Projekt die jugendlichen Selbstbilder nur einen Aspekt eines umfassenden Handlungskonzeptes darstellen, werden sie in den Projekten, die in diesem Abschnitt diskutiert werden, zum eigentlichen Gegenstand der Analyse. Untersucht werden im folgenden zwei Projekte: das Hamburger Projekt „Zur Genese von Devianz im frühen Jugendalter“, das 1983 abgeschlossen wurde, und das Essener Projekt „Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur“, das erst im Laufe dieses Jahres beendet werden wird. Das Hamburger Projekt befaßt sich mit etwa 12jährigen Kindern

aus Hamburger Kindertagesheimen, die „mehr oder minder von der Definition ‚abweichend‘ bedroht sind“ (SCARBATH/PLEWIG/WEGNER 1981, S. 364).

Ziel dieses Projektes war es, „der Aktivität des kindlichen und jugendlichen Ich(s) auf die Spur (zu) kommen, und zwar gerade auch auf dem Hintergrund solcher Verhaltensweisen und Äußerungen, die üblicherweise ... nicht als partiell produktive Ich-Leistungen entziffert werden“ (S. 366). Der theoretische Hintergrund für dieses Forschungsziel war ein „pädagogisch-anthropologisches“ Konzept kindlicher Ich-Leistungen, das an ich-psychologische und gestaltpsychologische Konzepte anknüpft (vgl. SCARBATH/PLEWIG/WEGNER 1981, S. 366 ff.; SCARBATH 1981; BITTNER 1981), und – davon ausgehend – eine kritische Auseinandersetzung mit dem Stigma-Konzept. Kritisiert wird an diesem Konzept, daß es in der bisherigen Rezeption den Handlungsspielraum des Individuums zu wenig beachtet hat bzw. „die psychische Ebene der Betroffenen und ihre interaktionelle Kraft vernachlässigt“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 676). Gegenüber diesem deterministischen und soziologischen Verständnis von Stigma, das das Handeln und das Weltbild der Betroffenen allein auf entsprechende Zuschreibungsprozesse reduziert, stellen PLEWIG/WEGNER die Frage, „unter welchen Bedingungen ... sich welche Interpretationen von Verhalten durch(setzen)“ (1983, S. 23). Sie wollen damit zum einen „die beobachtbare (und begründbare) Macht- und Definitionsdifferenz der an Erziehungsprozessen Beteiligten“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 21) theoretisch angemessener fassen; zum anderen wollen sie „den Sichtweisen der Kinder ... Geltung verschaffen“ (PLEWIG 1983, S. 5).

An diesen Formulierungen wird eine nicht nur für dieses Projekt charakteristische Ambivalenz deutlich: auf der einen Seite wird ein wissenschaftlich-theoretisches Ziel, nämlich eine pädagogisch motivierte Revision des Stigma-Konzeptes verfolgt; auf der anderen Seite wird zugleich ein praktisches Ziel verfolgt, nämlich im Sinne eines „advokatorischen Interesses“ (PLEWIG 1983, S. 5) Anwalt der in den subjektiven Weltbildern von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck kommenden Ansprüche und Bedürfnisse sein zu wollen.

Diese Ambivalenz schlägt sich auch im knapp 750 Seiten langen Schlußbericht sowohl inhaltlich als auch äußerlich nieder. Denn dieser zerfällt im Grunde in drei Teile: die beiden ersten Teile enthalten nach einer Einleitung sechs „Fallgeschichten neuer Art“, von denen die ersten drei „weitgehend uninterpretiert“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 71) dargestellt werden. Das heißt in diesem Fall, daß auf über 480 Seiten Interviewtranskriptionen aus Gesprächen mit allen am jeweiligen Fall Beteiligten und einige wenige Beobachtungsprotokolle zu bestimmten Ereignissen sowie ausgewählte thematische Gesichtspunkte ohne weitere Interpretation abgedruckt werden. Der damit verbundene Anspruch, „den Alltag der Betroffenen unverstellt darzustellen“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 71), um somit den Leser einzuladen, „unabhängig von der Sichtweise des Dokumentierenden seine eigene Lesart anzulegen“ (S. 71), ist eine Konsequenz des Zieles, kindliche Sichtweisen zur Geltung zu bringen.

Aber das Material bringt *in dieser Form* keinerlei theoretischen Gewinn. Aus den restlichen drei Fallgeschichten wird dann in exemplarischer Auswahl das vorhandene Material zusammengefaßt und gedeutet unter bestimmten Fragestellungen, die sich subsumtionslogisch aus den theoretischen Ausgangsüberlegungen – einer pädagogisch und ich-psychologisch motivierten Revision des Stigma-Konzeptes – ergeben. Entsprechend der theoretischen Ausgangsthese kommen PLEWIG/WEGNER dabei zu dem Ergebnis, daß subjektive Deutungsleistungen nicht nur Produkt sozialer Zuschreibungsprozesse sind, sondern daß auch innerhalb von Stigmatisierungsprozessen „Spielräume“ bestehen, die für die Identitätsbildung und die Formen und Inhalte der jugendlichen Weltbilder

große Bedeutung besitzen. Theoretisch werden jedoch diese Ergebnisse erst im dritten Teil, einer knapp 70 Seiten langen Schlußdiskussion, verarbeitet, bei der nur zu Illustrationszwecken auf die empirischen Daten verwiesen wird. Das Ergebnis dieser Diskussion ist ein in Grundzügen ausformuliertes „sozialpädagogisch einverwandelt Stigma-Konzept“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 662), in dem die Selbstanteile der von Stigmatisierung Betroffenen stärker als in dem rein soziologischen Konzept betont werden.

Im Resümee können die Autoren feststellen, daß auf der „soziologischen Ebene ... die Grundgedanken des Stigmatisierungsansatzes bestätigt“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 690) werden konnten. Zugleich erweist es sich als sinnvoll, zur Analyse und Erfassung der individuellen Verläufe von Stigmatisierungsprozessen die subjektive Dimension – also den „Eigenanteil des Handelnden“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 668) – und die konkrete Interaktion bzw. die daran Beteiligten genauer zu beachten.

Auf der anderen Seite ist mit der Betonung der subjektiven Ich-Leistungen die Gefahr verknüpft, den Stigma-Begriff aufzulösen und stigmatisierende Prozesse zu bagatellisieren. Exemplarisch für eine Reihe von möglichen Beispielen sei dies kurz an folgender Textpassage verdeutlicht: „Wir erkennen auf Grund unserer Erfahrungen, daß der pädagogische Alltag wie der labeling approach die Frage übersehen: fühlt sich das Individuum wohl? Ist es dabei, den ihm gemäßen (risikoreichen!) Weg zu gehen? Denn soziologisch betrachtet ist sein Außenseiter-Dasein unbestritten. Wir möchten formulieren: ‚Fröhliche Kinder lassen sich nicht stigmatisieren‘“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 677).

Überspitzt formuliert wird in diesem Gedanken Stigma zu einer für die Praxis irrelevanten Spielerei für Soziologen. Die Hauptsache nämlich, daß Kinder fröhlich sind und sich wohlfühlen, läßt die Stigmatisierung selbst in den Hintergrund treten. So zeigt sich an diesem Beispiel, daß bei einem derartigen Vorgehen auf der einen Seite die interpretative Rekonstruktion subjektiver Weltbilder und Ich-Leistungen zu wichtigen Einsichten verhelfen kann; daß aber auf der anderen Seite dieser Zugang allzu leicht strukturelle Zusammenhänge aufweicht und es zu einer Verabsolutierung subjektiver Befindlichkeiten kommt: es reicht eben zunächst nicht aus zu prüfen, ob Kinder in dieser Gesellschaft fröhlich sind.

Genau an diesem Problem, dem konflikthaften Verhältnis zwischen subjektiven Deutungen und Glücksansprüchen und den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen, setzt das Essener Projekt „Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur“ an, das im Laufe dieses Jahres abgeschlossen wird.

Dabei wird an die Geschichtsphilosophie der „Dialektik der Aufklärung“ (HORKHEIMER/ADORNO 1969) und an das Motiv vom „Ende des Subjektes“ angeknüpft, demzufolge die Herausbildung eines autonom handlungsfähigen und vernünftigen Subjektes durch die Universalisierung von Kapitalismus und Warenform und die Entstehung einer quasi natur- und zwanghaften gesellschaftlichen Objektivität verhindert wird. Verbunden wird dieses gesellschaftstheoretische und geschichtsphilosophische Konzept mit psychoanalytisch und narzißmstheoretisch geprägten Ansätzen, die von einer grundsätzlich widersprüchlichen psychischen Situation Jugendlicher ausgehen (vgl. zum Beispiel ZIEHE 1975). Vor diesem Hintergrund werden die unterschiedlichen Formen der „pädagogischen Handlungskrise“ (BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER 1981, S. 340) als Ausdruck dessen gesehen, daß in den Institutionen des Bildungswesens „basale Grundstrukturen der kindlichen und jugendlichen Affektivität und Emotionalität“ (S. 340) – also wesentliche Anteile des jugendlichen Selbst – ausgegrenzt werden. Das Projekt untersucht im wesentlichen die Reaktionen und Formen der Auseinandersetzung Jugendlicher mit dieser Situation, wobei die verschiedenen Bewältigungsformen als Versuche der Selbststabilisierung unter Bedingungen der Ohnmacht gedeutet werden.

Die bisher vorliegenden Berichte und Publikationen aus diesem Projekt (vgl. vor allem BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER 1981, 1984; HELSPER/BIETAU 1984; PROJEKTGRUPPE „SCHULE UND SUBKULTUR“ 1983) deuten allerdings eine Verlagerung des Forschungsinteresses von der Analyse und Beschreibung jugendlicher Selbstbilder zu einer eher sozialisations- und kompetenztheoretisch geprägten Analyse unterschiedlicher Bearbeitungsformen jugendlicher Ohnmacht in schulischen und außerschulischen Kontexten an. Anhand von extensiven Einzelfallanalysen werden dabei Zusammenhänge zwischen schulischen Lernbedingungen und außerschulischen Handlungsformen herausgearbeitet, die von der Forschung bisher weitgehend vernachlässigt worden sind: während die Subkulturforschung bisher von den subjektbedrohenden Bedingungen *in* der Schule ausging, diese aber selbst kaum untersuchte, sondern sich auf den außerschulischen Bereich konzentrierte, beschränkte sich umgekehrt die Schulforschung bisher weitgehend auf die Bedingungen innerhalb der Schule und vernachlässigte die Konsequenzen, die sich für den außerschulischen Bereich aus den institutionellen Lernbedingungen ergaben. Auch wenn von dem Essener Projekt bisher noch kein Schlußbericht vorliegt, so können doch aufschlußreiche Ergebnisse über den Zusammenhang Schule – Subkultur/Freizeit von dort erwartet werden, die es erlauben, die subjektiven Äußerungen Jugendlicher innerhalb eines umfassenden Kontextes zu verstehen.

Alle Projekte, die sich mit dem Selbstbild Jugendlicher befassen, zeigen, daß eine Beschränkung auf die Beschreibung und Rekonstruktion subjektiver Selbst- und Weltbilder Jugendlicher wenig fruchtbar wäre. Erst die Kontrastierung jugendlicher Äußerungen mit fallspezifischen Bedingungen bzw. mit einer theoretisch begründeten Interpretation (zum Beispiel einer strukturtheoretischen Analyse des Textes oder einer subsumtionslogisch vorgehenden Auslegung des Textes) würde den Blick auf objektive Bedingungs Zusammenhänge freigeben und ein „Verstehen“ überhaupt erst ermöglichen. Die Konzeptionen der Projekte, fallanalytisch vorzugehen und Felder zu untersuchen, in denen die Diskrepanz zwischen jugendlichen Selbstdeutungen und den institutionellen Fremddeutungen besonders gravierend und problematisch erscheint, können als Versuche gesehen werden, von einem empathischen, intuitionistischen „Verstehen“ subjektiver Weltdeutungen und einer Beschränkung auf „klassische“ Untersuchungsfelder wegzukommen.

Zugleich führten die Fragestellungen und die Wahl der Untersuchungsfelder zu einer Betrachtungsweise, die die jugendliche Subjektivität als weitgehend ohnmächtig den institutionellen Verhältnissen ausgeliefert sieht. Kurz: Ausgangspunkt der am Selbstbild der Jugendlichen orientierten Projekte war die Vorstellung einer von der Pädagogik und von im Feld Beteiligten nicht verstandenen und daher in ihrer eigenen Entfaltung bedrohten Subjektivität von Kindern und Jugendlichen (vgl. BREYVOGEL/WENZEL 1983). Dieser Ausgangspunkt erklärt auch den Anspruch der Projekte, helfen zu wollen, die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen zur Geltung zu bringen.

### *3. Der Forscher im Feld: methodologische Probleme und ihre „Lösungen“*

Liest man jene Textpassagen in den Forschungsberichten, die sich mit methodologischen Fragen befassen, dann fällt folgendes auf: Schwierigkeiten bei der Auswertung, wie sie

zum Beispiel zuvor in bezug auf die Heterogenität der Daten aufgezeigt worden sind, werden kaum diskutiert und statt dessen mit ein paar allgemeinen Hinweisen zur Interpretation erledigt; ferner wird die inzwischen umfangreiche Literatur zu Auswertungsfragen (vgl. zum Beispiel unter vielen SOEFFNER 1979; HEINZE/KLUSEMANN/SOEFFNER 1980) – mit Ausnahme des Essener Projektes – kaum rezipiert. Dafür wird in allen Projekten – wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung – auf einen Problemzusammenhang hingewiesen, der in der letzten Zeit in der Methodologiediskussion unter dem Stichwort einer „subjektorientierten Sozialforschung“ bekannt geworden ist.

Charakteristisch scheint zu sein, daß Fragen nach der Subjektivität im Forschungsprozeß sowohl in bezug auf den Forscher als auch die untersuchten Jugendlichen vor allem in jenen drei Projekten virulent geworden sind, die sich mit dem Selbstbild Jugendlicher befassen. Dabei gerät der Forscher im Feld zum Mittelpunkt des methodologischen Interesses. Die Argumentation läßt sich in folgenden zwei Annahmen zusammenfassen:

*Erstens* wird davon ausgegangen, daß die Subjektivität des Forschers „sozusagen als ‚notwendiges Übel‘“ (HELSPER 1982, S. 1) in den Prozeß der Erkenntnisgewinnung einzubeziehen ist. Der Forscher als handelndes und interagierendes Subjekt ist demnach konstitutiver und nicht störender Bestandteil jeglicher qualitativer Forschung. Neben der Absage an objektivistische Einstellungen des Forschers, wie sie sowohl in empirisch-analytischen als auch in ethnomethodologischen Konzepten gefordert werden, ergeben sich aus dieser Annahme eine Reihe von Folgeproblemen, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur ausführlich beschrieben sind: dazu gehören zum Beispiel Probleme mit Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen im Umgang mit „angsterregendem“ Datenmaterial (DEVÈREUX 1976), Probleme, die sich aus den – angeblich – unvermeidlichen affektiven und emotionalen Beziehungen zwischen Beobachter und Beobachteten ergeben, Probleme des Verhältnisses zwischen Distanz und Identifikation bzw. „going native“ u. ä. Kurz, es entstehen Konflikte, die sich aus den Anforderungen wissenschaftlicher Datenerhebung im Feld einerseits und den Bedingungen alltagsweltlichen Handelns andererseits ergeben. In der Literatur sind diese Fragen vor allem im Zusammenhang mit der teilnehmenden Beobachtung und der ethnographischen Feldforschung unter verschiedenen Aspekten beschrieben. Dazu wurde eine Reihe von pragmatischen, wenn auch meist wenig überzeugenden Ratschlägen und Lösungsvorschlägen formuliert (vgl. LÜDERS 1981).

Die *zweite* Annahme wendet die Grundprobleme qualitativer Sozialforschung und macht – in den vorliegenden Projekten – aus ihnen Bedingungen pädagogischen Handelns: mit ihr wird eine grundsätzliche Parallelität und Strukturgleichheit zwischen den Problemen des Feldforschers und denen pädagogischen Handelns unterstellt. (In anderen Forschungskontexten, zum Beispiel der Soziologie, wird diese Strukturgleichheit von Forschungshandeln und politischem Handeln behauptet – vgl. etwa TOURAINÉ 1982.) Am deutlichsten wird diese Wendung im Schlußbericht des Hamburger Projektes bei PLEWIG/WEGNER formuliert: Sie gehen davon aus, daß personaler Bezug nicht nur eine Grundvoraussetzung qualitativer Forschung (1983, S. 689), sondern auch jeglichen pädagogischen Handelns sei:

„In der qualitativen Untersuchung spielt die Person des ‚Forschers‘ eine bedeutsame Rolle. Sie spiegelt sich u. a. wider in den wechselseitigen Einflüssen, die aufgenommen werden. ... Gerade die

langfristigen engen Kontakte deuten die Nähe zwischen den Beteiligten an. In der Literatur spricht man von der Liebe des Erziehers zu seinem Zögling (s. Nohl). Ohne Sympathie und Liebe wäre eine angemessene Empathie in solchen ‚Forschungs‘-Prozessen nicht vorstellbar. ... Gerade solche Beziehungs-Voraussetzungen sind offenkundig erforderlich, um sich dieser pädagogischen Aufgabe stellen zu können. ... Wir nennen dies produktive Neugier und Zuneigungsfähigkeit auf seiten der ‚Forscher‘. Eine emotionale Beziehungsfähigkeit (gerade bei den Verachteten, von vielen anderen eher Gemiedenen) muß hinzukommen ...“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 692f.).

Oder in einer anderen Formulierung: „Man kann über so lange Zeit hinweg nicht methodisch ‚kontrollierten Kontakt‘ zu konkreten Jugendlichen aufrechterhalten, ohne daß es zu Bindungen kommt. Das schließt jedoch ein – zumal beim Thema abweichendes Verhalten –, daß der Forscher sich Fragen der Moralität und (der) eigenen pädagogischen Verantwortung nicht vollkommen entziehen kann und dabei die eigene Betroffenheit nicht als methodisch zu eliminierende Störvariable ansieht, sondern sie als wichtige Informationsquelle anerkennt“ (WEGNER 1983, S. 61).

Die Gefahr ist, daß die geforderte Zuneigungsfähigkeit instrumentalisiert wird. Auf der anderen Seite soll den Sichtweisen der Verachteten Geltung verschafft werden oder wie BREYVOGEL dies formuliert: „Ziel unseres methodischen Vorgehens ist die möglichst unverstellt(e) und unbehinderte Entfaltung von Subjektivität“ (1982, S. 6); doch muß den wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen nachgekommen werden, die Weltbilder der Jugendlichen müssen „hervorgelockt“ (vgl. SCARBATH/PLEWIG/WEGNER 1981, S. 364) werden, und dazu stellt die Subjektivität des Forschers ein zentrales Mittel dar: „Wenn wir davon ausgehen, daß das wichtigste Erkenntnismedium für die Subjektivität Jugendlicher die Subjektivität des Feldforschers selbst ist und weiter annehmen, daß Feldprotokolle zunächst etwas über den Protokollanten aussagen und dann erst über den Gegenstandsbe- reich“ (PROJEKTGRUPPE „SCHULE UND SUBKULTUR“ 1983, S. 397), dann hat dies zur Folge, daß die „Subjektivität des Forschers selbst ausgewertet werden muß“ (S. 397). Mit anderen Worten: in diesem sich auf psychoanalytische Übertragungskonzepte berufenden Verständnis des Feldforschers wird die „Entfaltung von Subjektivität“ vollständig für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn instrumentalisiert – eine in der Konsequenz ironische Wendung des Postulates, Forschung solle der Entfaltung von Subjektivität dienen.

Dennoch soll die Forschertätigkeit nicht allein in den wissenschaftlichen Dienst gestellt werden: „Im Gegenteil ist unser Forschungsansatz auf die permanente intensive Interaktion mit den Jugendlichen abgestellt, mit dem Ziel der Erweiterung ‚reflexiver Kompetenz‘“ (BREYVOGEL 1982, S. 9).

Erst vor diesem Hintergrund – der bewußten Etablierung der pädagogischen Praxis innerhalb der Forschung und der Instrumentalisierung der Forschersubjektivität – werden diverse spezifische Schwerpunktsetzungen und Eigenheiten im methodologischen Vorgehen verständlich, wie sie in den Berichten immer wieder zu finden sind:

- Es geht weniger um die Probleme wissenschaftlicher Geltungsbegründung, sondern es wird als Aufgabe von Forschung betrachtet, den Forschungsergebnissen in der Pädagogik „unter Methodenkriterien zwar möglicherweise angreifbare, den praktischen Erfordernissen jedoch gerechter werdende Flüssigkeit und Lebendigkeit einzuhauchen“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 60).
- Daraus ergibt sich richtigerweise, daß man von „betreuten Jugendlichen“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 70) spricht, wenn man untersuchte Jugendliche meint.
- Zugleich beginnt die Unterscheidung zwischen Forschung und Alltag selbst brüchig zu werden. So wird Forschung bei HELSPER „als Gesamtprozeß als komplexer Alltagsprozeß“ (1982, S. 4) gefaßt, der ständig Gefahr läuft, „im Versuch der Selbstreflexion zugleich an anderen Stellen grundlegende Unbewußtheit zu produzieren“ (S. 4).
- Deshalb muß notwendigerweise Zweifel darüber aufkommen, inwieweit Forschung den Betroffenen überhaupt nützt. MAY hat dieses Problem pointiert in einer These zusammengefaßt: „Stärkste

- weil existentielle - Krise des engagierten Feldforschers ist der Zweifel an dem, was seine Arbeit positiv für die Betroffenen bedeuten kann“ (MAY 1982, 1. These).
- Schließlich führt die Gewichtigkeit dieser Probleme dazu, daß Forschung tendenziell auf die Phase der Datenerhebung und der Feldkontakte eingeengt wird. Dies wird nicht nur an dem zentralen Stellenwert, den die Feldprobleme in den Projektberichten einnehmen, deutlich, sondern vor allem auch an dem zuvor angesprochenen weitgehenden Fehlen von Aussagen über die verwendeten Auswertungsverfahren. (Das Essener Projekt muß in diesem Zusammenhang als die Ausnahme, die die Regel bestätigt, verstanden werden. Der erste Zwischenbericht des Projektes befaßt sich fast ausschließlich mit Auswertungsfragen [vgl. BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER/SCHRADER 1981]. Die Beschäftigung mit diesen Fragen in diesem Projekt scheint sich jedoch vor allem aus dem spezifischen Konzept der Forschersubjektivität im Feld und den daraus resultierenden Problemen erklären zu lassen.)

Letztlich verweisen alle diese Probleme, Begründungen und Lösungsversuche auf zwei Momente:

1. Wie die qualitative Sozialforschung insgesamt haben die vorliegenden Projekte Mühe, ein angemessenes Verständnis ihrer selbst zu entwickeln: weder ist ausreichend geklärt, was qualitative Sozialforschung der Sache nach ausmacht, was sie zu leisten vermag und was ihr Gegenstand ist, noch liegen ausgewiesene und unter den vorherrschenden Bedingungen für Forschung verwendbare Konzepte qualitativer Methodologie vor.
2. Diese grundlegenden Ungeklärtheiten und die damit verbundenen Probleme qualitativer Sozialforschung haben in den vorliegenden Fällen dazu geführt, daß zur „Lösung“ und Überwindung der Schwierigkeiten bruchstückhaft Elemente der „Aktionsforschung“ adaptiert wurden. Quasi durch die Hintertür, nämlich angesichts ungelöster Probleme qualitativer Sozialforschung, wurden zur Lösung dieser Probleme Theoreme und Postulate wie zum Beispiel Handlungs- und Praxisbezug, Überwindung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses, Verknüpfung von Forschung und Intervention und Veränderung, Forderung nach gesellschaftlicher Nützlichkeit usw., wie sie für weite Teile der „Aktionsforschung“ charakteristisch sind, übernommen. So spricht denn auch BREYVOGEL von einer „besonderen Form von Handlungsforschung“ (1982, S. 7; vgl. auch BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER/SCHRADER 1981).

Dies wirft unter anderem die Frage auf, inwieweit die Postulate der „Aktionsforschung“ und die damit verbundenen moralisch-ethischen Ansprüche an Sozialforschung zur Leugnung des Unterschiedes zwischen Wissenschaft und Alltag (vgl. zum Beispiel SCHÜTZ 1971; SOEFFNER 1983; OEVERMANN 1983 a/b) beitragen und so den Weg verstellen, die aus diesem Unterschied resultierenden Konsequenzen für qualitative und hermeneutische Sozialforschung zu reflektieren, um so einen angemessenen Begriff dieser Form von Forschung zu gewinnen.

#### 4. *Erziehungswissenschaftlicher Optimismus: Jugendforschung als Anwalt der Ansprüche Jugendlicher und als Verbesserung pädagogischer Praxis*

In der Beschreibung des Schwerpunktprogrammes „Pädagogische Jugendforschung“ wird „pädagogische Relevanz“ als wesentliches Auswahlkriterium für die Förderung der Projekte gefordert. Ausdrücklich wird dabei betont, daß „nicht jede Untersuchung zur Sozialisation Jugendlicher, nicht jede soziologische oder psychologische Fragestellung ...

schon eo ipso ...“ (SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT O. J., S. 1) für die Pädagogik als bedeutsam anzusehen sei. In dem Ausschreibungstext wird daraus der Schluß gezogen, daß „die zu fördernden Projekte also in jedem Fall einen Bezug zu den Problemen pädagogischen Handelns haben (sollten)“ (S. 1), wobei später deutlich gemacht wird, daß pädagogisches Handeln nicht nur pädagogische Interaktion meint, sondern auch pädagogische Planung (vgl. SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1982, S. 983 ff.).

Fragt man nun, wie diese Forderungen in den Projekten realisiert worden sind und was dabei herausgekommen ist, so müssen zunächst zwei Formen des Umganges mit diesen Forderungen unterschieden werden. Eine eher *äußerliche* Form des Umgangs findet sich in den sozialökologisch orientierten Projekten: entsprechend ihrem Anspruch sind sie eher sozialisationstheoretisch ausgerichtet und entwickeln daher keine eigene pädagogische Perspektive. Ihr Bezug zur Pädagogik bleibt äußerlich, weil ihre Ergebnisse auf die Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns abzielen, nicht jedoch auf dieses selbst. So ist es auch kein Zufall, daß diese Projekte sich vor allem auf den Planungsaspekt pädagogischen Handelns konzentrieren.

So ergibt sich zum Beispiel aus dem Frankfurter Projekt „in aller Klarheit die Notwendigkeit, gerade den Jugendlichen, die aufgrund ihrer Lebensverhältnisse von der derzeitigen ökonomischen Krise und ihren vielfältigen Auswirkungen besonders betroffen sind, Räumlichkeiten innerhalb und außerhalb von Jugendfreizeiteinrichtungen in hinreichender Anzahl zur Verfügung zu stellen, um ihnen so den Rahmen zu Prozessen der Selbstverwirklichung in der gruppenbezogenen Konstituierung ihrer Sozialräume zu bieten“ (BECKER/EIGENBRODT/MAY 1983b, S. 136). In ähnlicher Weise werden in dem Projekt „Sozialisation und Umwelt“ Forderungen für die Schulorganisation (vgl. GAISER/HÜBNER-FUNK/MÖLLER 1979, S. 160) und für andere Bereiche formuliert.

Im Gegensatz zu diesem eher äußerlichen Bezug werden in jenen Projekten, die sich mit dem Selbstbild Jugendlicher befassen, *Probleme pädagogischen Handelns zum Ausgangspunkt der Forschung* gemacht. Ansatzpunkte sind dabei in den beiden Projekten zum einen die pädagogisch motivierte Reflexion auf die fragwürdigen Konsequenzen in der Praxis, wie sie sich aus einem soziologistischen Stigma-Begriff ergeben (vgl. PLEWIG/WEGNER 1983, S. 11 ff.); zum anderen wird von der „pädagogischen Handlungskrise“ ausgegangen, die als Ausdruck der Bedrohung jugendlicher Identität durch institutionelle Lernbedingungen verstanden wird (vgl. BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER 1981). Beide Projekte machen die Rekonstruktion der subjektiven Ich-Leistungen, die Selbstthematizierungen und die Weltbilder Jugendlicher zum Fixpunkt ihrer Analyse. Daran wird deutlich, daß sich diese Projekte vor allem auf Fragen der pädagogischen *Interaktion*, als jenem Ort, an dem die subjektiven Weltbilder unmittelbar bedeutsam für pädagogisches Handeln werden, konzentrieren. Fragen pädagogischer Organisation und Planung stehen dagegen an zweiter Stelle.

Allerdings stellt sich nicht nur aus einer methodologischen Perspektive (vgl. OEVERMANN 1983a, S. 115 ff.), sondern auch aus pädagogischen Gründen die Frage nach dem Wert und der Bedeutung der Rekonstruktion subjektiver Weltbilder, Intentionen und Interpretationen. Denn *erstens* können die dabei gewonnenen Einsichten – gerade auch bei dem zuvor erwähnten Verzicht auf eine Deutung von Aussagen der Jugendlichen und der Beschränkung auf die möglichst authentische Dokumentation – gerade soweit Gültigkeit beanspruchen, wie das Wissen der untersuchten Handelnden reicht, wie „der Interpretierte sich

selbst transparent ist“ (TERHART 1981, S. 772). Die Frage, was denn das so dokumentierte Wissen für pädagogisches Handeln zu bedeuten habe, läßt sich nicht aus den Antworten und Handlungsformen der Jugendlichen herauslesen: es bedarf deshalb darüber hinausgehend der systematischen Analyse und Reflexion auf die unterschiedlichen Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns.

*Zweitens* wäre es gerade unter pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen unzureichend, soziale Wirklichkeit allein aus den Interpretationsleistungen der Betroffenen heraus rekonstruieren zu wollen und nicht jene Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen diese Deutungen überhaupt erst zustande kommen: „Die positiven Interpretationsleistungen sind vielmehr zugleich in ihrer systematischen Selektivität zu analysieren, um so am Einzelfall jene tiefenstrukturellen Momente und Wirklichkeitsgrenzen exemplarisch herauszuarbeiten, welche die Alltagspraxis durchdringen, ohne unmittelbar sichtbar zu sein“ (BONSS 1983, S. 219; vgl. hierzu: HORNSTEIN 1982b, S. 86 ff.).

Die beiden Projekte gehen mit dieser Forderung sehr unterschiedlich um. Das Hamburger Projekt war von vornherein an einer sozialpädagogischen Reformulierung des Stigma-Ansatzes interessiert, in der die Eigenleistungen des Subjektes stärker berücksichtigt werden sollten. Den Hintergrund für dieses Interesse bildet ein erziehungswissenschaftliches Menschenbild, das sich vor allem an der Ich-Psychologie (vgl. SCARBATH 1981) orientiert und das sowohl aus anthropologischer Sicht – in bezug auf die Konstitution des Selbst – als auch in wissenschaftstheoretischer Hinsicht dialogisches Verstehen zum zentralen Begriff macht (vgl. SCARBATH 1979). Zugleich werden damit jedoch zwei Probleme aufgeworfen.

*Erstens* stellt sich bei diesem Anspruch die Frage der prinzipiellen Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Das sozialpädagogische Anknüpfen an die subjektiven Deutungsleistungen Jugendlicher, die von Devianzzuschreibungsprozessen bedroht sind, findet in sozialstrukturellen Bedingungen und Prozessen seine Grenze, so daß der Aufweis subjektiver Eigenleistungen des Ichs und bestehender „Spielräume“ Gefahr läuft, wirkungsloser Appell zu bleiben<sup>4</sup>. *Zweitens* bleibt das sozialpädagogisch „einverwandelte“ Stigma-Konzept pädagogisch so lange bedeutungslos, wie es nicht gelingt, es mit Inhalten zu füllen. Das von PLEWIG/WEGNER vorgeschlagene Konzept ist inhaltsleer und ahistorisch, weil es keine Rücksicht darauf nimmt, was, wann, von wem als deviant eingestuft wird. Demgegenüber ist pädagogische Reflexion darauf verwiesen, Formen von „Abweichung“ in ihrer inhaltlichen Qualität und gesellschaftlich-historischen Vermitteltheit zu verstehen und als Ausdruck konkreter Problemlagen zu lesen (vgl. HORNSTEIN 1984a).

Es ist daher fraglich, wie hoch das Aufklärungspotential dieses Konzeptes zu veranschlagen ist. Während nämlich PLEWIG/WEGNER davon ausgehen, daß die „inhaltliche Auseinandersetzung um die geleisteten Definitionen ... ein aufklärerisches Potential an sich in sich (birgt)“ (PLEWIG/WEGNER 1983, S. 25), das aufgrund von „Bewußtseinserweiterungen“ und „Konflikteinsicht“ bei den betroffenen Jugendlichen zu einer „Identitäts-

<sup>4</sup> Vgl. hierzu die Kritik an den astrukturellen Momenten und der damit verbundenen idealistischen „Definitions-bias“ des Etikettierungsansatzes, wie sie von KEUPP (1976) aus devianztheoretischer Sicht und von SCHNEIDER (1980) aus handlungstheoretischer Sicht formuliert worden ist.

reifung“ und bei den „Autoritätspersonen zu einem qualitativen Ausbildungsgewinn“ führen kann (S. 25), ist nicht einsehbar und wird nicht ausgeführt, wie aufgrund des formal „einverwandelten“ Stigma-Konzeptes diese inhaltliche Auseinandersetzung geführt werden kann.

Einen anderen Weg, nämlich von der inhaltlichen These auszugehen, versucht das Essener Projekt einzuschlagen: der Ausgangspunkt ist hier nicht eine allgemeine formale Theorie, sondern die These der gesellschaftlich induzierten Ausgrenzung jugendlicher Selbstanteile durch institutionelle Lernbedingungen und das dadurch erzeugte konflikthafte Verhältnis zwischen Schule und Jugendlichen. BREYVOGEL u. a. machen damit eine historisch spezifische Problemkonstellation zum Gegenstand ihrer Analyse.

Zugleich erlaubt dieser Analyserahmen die subjektiven Deutungen Jugendlicher in einem für die aktuelle pädagogische Diskussion bedeutsamen Kontext zu verorten: BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER (1981) skizzieren selbst zwei Ebenen, auf denen sie die von ihnen gewonnenen Ergebnisse unter pädagogischen Gesichtspunkten diskutieren wollen: die allgemeine Ebene des Verhältnisses von Jugendprotest und Gesellschaft, auf der pädagogische Handlungsalternativen „einen Perspektivenwechsel zur Voraussetzung (haben), der da beginnen kann, wo der Erwachsene ... gegenüber dem Jugendlichen das Zugeständnis wagt, daß das, was der Jugendliche artikuliert, auch die eigenen nicht mehr zugelassenen Ängste und Wünsche sind“ (BIETAU/BREYVOGEL/HELSPER 1981, S. 359), und die Ebene von Schule und Unterricht, auf der als Konsequenz die Entschulung vorgeschlagen wird (S. 359).

Allerdings bleiben derartige Vorschläge meist sehr allgemein und kaum systematisch begründet, so daß die Bedeutsamkeit der Fallanalysen für die *pädagogische Praxis* bisher noch nicht so recht sichtbar ist und auch noch nicht systematisch entwickelt wurde (vgl. PROJEKTGRUPPE „SCHULE UND SUBKULTUR“ 1983, S. 1).

So läßt sich festhalten, daß die vorliegenden Projekte den geforderten Bezug zu Problemen pädagogischen Handelns alle in ähnlicher Weise – wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen – realisieren und dabei unterstellen, daß die Qualität pädagogischen Handelns unmittelbar mit der Kenntnis der jugendlichen Selbstdeutungen und Handlungsformen zusammenhänge. Die Projekte greifen damit eine Hypothese des Ausschreibungstextes für das Schwerpunktprogramm „Pädagogische Jugendforschung“ auf, derzufolge „eine pädagogische Handlung, eine pädagogische Einrichtung, ein jugendpolitisches Programm um so ‚besser‘ sind, je genauer sie auf solche Vorstellungen eingehen können“ (SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT O. J., S. 2). Hier wird eine Vorstellung zugrunde gelegt, die die Funktion von erziehungswissenschaftlicher Forschung auf der einen Seite darin sieht, Ergebnisse zu produzieren, mit deren Hilfe pädagogische Praxis in ihren Bedingungsbeziehungen aufgeklärt und verbessert werden kann. Dabei hat sie auf der anderen Seite als Anwalt der kindlichen und jugendlichen Weltbilder und der darin zum Ausdruck kommenden Autonomieansprüche zu fungieren.

In Wirklichkeit wird bei dieser Position übersehen, daß es offenbar nicht möglich ist, allein mit Hilfe der bisher in der Jugendforschung – also auch mit den in den vorliegenden Projekten – verwendeten kategorialen, theoretischen und methodischen Zugänge begründete pädagogische Konzepte zu entwickeln.

Dabei kann die Fragwürdigkeit dieses alten Verständnisses von Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Forschung, sich als Anwalt von Kindern, Jugendlichen und sozial Benachteiligten zu sehen, keineswegs allein auf wissenschaftsimmanente Gründe – etwa

mangelnde theoretische Durchdringung dieses Konzeptes – zurückgeführt werden. Vielmehr scheinen sich die gesellschaftlichen Bedingungen für pädagogisches Handeln in einer Weise geändert zu haben, daß ein derartiges „advokatorisches Interesse“ (PLEWIG 1983, S. 5) als ausschließlicher Bezugspunkt zunehmend fragwürdig wird (vgl. hierzu HORNSTEIN 1984b). Eine wachsende Resistenz sowohl der pädagogischen Praxis als auch des politisch-administrativen Systems gegenüber Ergebnissen aus der Jugendforschung können als Ausdruck dieser veränderten Praxisverhältnisse gelesen werden (vgl. HORNSTEIN 1982a).

##### *5. Konsequenzen und Perspektiven: Fragen zu einer veränderten erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung*

Die hier gegebene Analyse verdeutlichte anhand von vier Forschungsprojekten aus dem Bereich der pädagogischen Jugendforschung eine Reihe von charakteristischen Problemen und Schwierigkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschung. Daß diese Probleme grundsätzliche Fragen der Erziehungswissenschaft widerspiegeln, zeigt die neuere Diskussion um die Funktion und Bedeutung der Disziplin (vgl. HERRMANN/OELKERS/SCHRIEWER/TENORTH 1983). Zugleich stellen derartige Probleme für die Jugendforschung aufgrund veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse und der veränderten Lebensbedingungen Jugendlicher jedoch eine besondere Herausforderung dar (vgl. HORNSTEIN 1984a/b). Die folgenden Überlegungen sind ein Versuch, angesichts der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse einige Konsequenzen und Perspektiven für die Jugendforschung zu skizzieren. Dabei soll versucht werden, nicht aus einer abstrakten Position heraus Forderungen an eine zukünftige Jugendforschung zu stellen, sondern die vorliegenden Ansätze und Erfahrungen in den vier Projekten weiterzuentwickeln.

Zunächst stellt sich im Anschluß an die obige Analyse die Frage nach den Gegenständen von Jugendforschung und nach der Art und Weise, wie Jugendforschung diese angemessen thematisieren kann. Vor allem die sozialökologischen Projekte haben erneut darauf aufmerksam gemacht, daß die Vorstellung von „Jugend“ als einer eindeutig identifizierbaren, homogenen sozialen Tatsache zunehmend fragwürdiger wird. Anstatt jedoch „Jugend“ entsprechend unterschiedlichen Milieus zu „atomisieren“, käme es darauf an, die Entstehung differenzierter Lebenswelten und -lagen Jugendlicher theoretisch zu erklären. Für die Konzeptualisierung von Jugendforschung heißt dies, daß „Jugend“ nur noch mit Hilfe von gesellschaftstheoretischen Konzepten angemessen thematisiert werden kann, die es gestatten, die historische und gesellschaftliche Formbestimmtheit von „Jugendphänomenen“ zu erfassen und zu reflektieren. Die Projekte haben gezeigt – wenn auch in unterschiedlich deutlicher Ausprägung –, daß es daher nicht mehr darum geht, einzelne, isolierte „Jugendphänomene“ (zum Beispiel „abweichendes“ Verhalten, Gruppenstile von jugendlichen Cliques, Schulprobleme, Berufsfindungsstrategien) in einer verdinglichenden Weise zu Gegenständen der Forschung zu machen, sondern daß zugleich die soziokulturellen Kontexte und institutionellen Bedingungen sowie jene gesellschaftlichen Prozesse, die diese Phänomene und Bedingungen hervorbringen, mituntersucht, zumindest mitreflektiert werden müssen. Die Jugendforschung „wird viel stärker als bisher herausarbeiten müssen, wie das, was in auffälligen Phänomenen zum Vorschein

kommt, gesellschaftlich erzeugt wird“ (HORNSTEIN 1982a, S. 32). Dabei wird sie vor dem Hintergrund spätkapitalistisch und sozialstaatlich verfaßter Gesellschaften vor allem jene Prozesse der Konstitution komplexer und in sich widersprüchlicher Problem- und Lebenslagen untersuchen müssen, wie sie heute in den für Jugendliche so charakteristischen Brüchen und Diskrepanzen zwischen eigenen Lebensformen, Selbstthematisierungen und Ansprüchen einerseits und den institutionellen Anforderungen bzw. den darin enthaltenen Vergesellschaftungs- und Verwertungsinteressen andererseits zum Ausdruck kommen (vgl. BÖHNISCH 1982, S. 77ff., S. 86ff.).

Vor allem in dem Essener Projekt wurde diese Forderung zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht. Allerdings stellt sich vor dem Hintergrund dieser Forschungsperspektive die Frage nach dem Selbstverständnis und der Funktion von Jugendforschung in neuer Weise. Schon die Kritik an dem Anwalt-Verständnis der vorliegenden Projekte deutete an, daß es in der Jugendforschung weniger darauf ankommen wird, Jugendliche, ihre Verhaltensweisen und Lebensformen immer „besser zu verstehen“ und sich als Forscher der zum Anwalt der subjektiven Ansprüche Jugendlicher zu ernennen, sondern daß es vielmehr darum geht, die Weltbilder und Lebensformen Jugendlicher als Ausdruck und Ergebnis gesellschaftlicher Konstitutionsprozesse zu begreifen. Mit anderen Worten: Der Jugendforschung kommt vor allem die Aufgabe zu, jene Bedingungen und Prozesse umfassender, genauer und kritischer als bisher zu beschreiben, zu analysieren und theoretisch zu verarbeiten, die für die Entstehung konkreter Problemlagen Jugendlicher bedeutsam sind bzw. die für die reale Beschränkung, Zerstörung und Bedrohung jugendlicher Lebenswelten verantwortlich gemacht werden können. Gegenüber den vorliegenden Projekten bedeutet dies in gleicher Weise eine Einschränkung wie eine Erweiterung des Aufgabenbereiches der Jugendforschung: eine Einschränkung, weil damit der Verzicht auf die unmittelbare Veränderung und Verbesserung des Handlungsfeldes durch Forschung verbunden ist; eine Erweiterung, weil damit eine umfassendere Analyse der Handlungszusammenhänge und der sie bedingenden Prozesse gefordert wird.

### *Literatur*

- BECKER, H./EIGENBRODT, J./MAY, M./STUBENRAUCH, H., u. a.: Zur Bedeutung des Handlungsraums von Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt – Untersuchungen in einer Neubausiedlung. (1. Zwischenbericht). Frankfurt a. M. 1982 (unveröffentl. Ms.).
- BECKER, H./EIGENBRODT, J./MAY, M., u. a.: Zur Bedeutung des Handlungsraumes von Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt – Eine regionale Fallstudie. (2. Zwischenbericht). Frankfurt a. M. 1983 (unveröffentl. Ms.) (a).
- BECKER, H./EIGENBRODT, J./MAY, M.: Der Kampf um Raum – Von den Schwierigkeiten Jugendlicher, sich eigene Sozialräume zu schaffen. In: *Neue Praxis* 13 (1983), S. 125–137 (b).
- BECKER, H./EIGENBRODT, J./MAY, M.: Cliques und Raum – Zur Konstituierung von Sozialräumen bei unterschiedlichen sozialen Milieus von Jugendlichen. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien*. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25). Opladen 1983, S. 451–481 (c).
- BENNER, D./HEID, H./THIERSCH H. (Hrsg.): *Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1982.
- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 339–362.

- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Zur Anpassung Jugendlicher an Schule und Beruf. In: Westermanns Pädagogische Beiträge (1984) (im Druck).
- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W./SCHRADER, M.: Subjektivität, Selbstreflexion und Handlungsplanung im Forschungsprozeß. (Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur“). Essen 1981 (unveröffentl. Ms.).
- BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981.
- BOHNISCH, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied/Darmstadt 1982.
- BONNS, W.: Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: FRIEDBURG, L. v./HABERMAS, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M. 1983, S. 201–225.
- BREYVOGEL, W.: Projektbeschreibung. (Unveröffentl. Papier an die DFG). Essen 1982.
- BREYVOGEL, W./WENZEL, H. (Hrsg.): Subjektivität und Schule. Pädagogisches Handeln zwischen subjektivem Sinn und institutioneller Macht. Essen 1983.
- DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M. 1976.
- GAISER, W.: Erwachsenwerden und gesellschaftliche Krise. Platzierungsprobleme auf dem Wohn- und Arbeitsmarkt. – „Man braucht nicht nur den Willen, sondern auch ein bißchen eine Möglichkeit“. In: KÄRTNER, G./LEU, H. R./OTTO, E.-M./WAHLER, P. (Hrsg.): Ausbildung und Arbeitsplatzrisiko Jugendlicher. Workshop-Bericht aus der empirischen Sozialisationsforschung. Empirische Ergebnisse. Methodische Probleme. München 1983, S. 190–227.
- GAISER, W.: Ausbildungszeit: Lebensbeschränkung oder Eröffnung neuer Perspektiven. Thesen und Materialien zum Verhältnis von Arbeitswelt, sozialökologischem Kontext und Biographie. In: FRIEBEL, H. (Hrsg.): Lebenserfahrungen Jugendlicher im Zusammenhang mit beruflichen Ausbildungsprozessen (Arbeitstitel). (Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 2). Opladen 1984 (im Druck).
- GAISER, W./HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H.-U.: Schule im sozialökologischen Kontext. Bedingungen inner- und außerschulischen Lernens bei Hauptschulabsolventen. In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S. 143–161.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M. 1983.
- GLASER, B./STRAUSS, A.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York, Aldine, 1967.
- GRUSCHKA, A./GEISSLER, H.: Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 625–634.
- HEINZE, T./KLUSEMANN, H. W./SOEFFNER, H. G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980.
- HEINZE, T./THIEMANN, F.: Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 635–642.
- HELSPER, W.: Thesen zum Vortrag: Zur Krise der Forschersubjektivität: Die Problematik des Unbewußten im (Feld-)Forschungsprozeß. Thesenpapier zum Symposium zur hermeneutischen Sozialforschung. Essen 1982 (unveröffentl. Ms.).
- HELSPER, W./BIETAU, A.: Zur Dynamik von Macht und Ohnmacht im Jugendalter. In: Psychologie und Gesellschaftskritik (Themenheft Jugend) 1984 (im Druck).
- HERRMANN, U./OELKERS, J./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E.: Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1983, S. 443–463.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1969.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. Zum Stand sozialwissenschaftlicher Jugendforschung und zum Problem der Anwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über Jugend in der politischen Praxis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/82 (1982), S. 3–37 (a).
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven. (Soziale Welt, Sonderband 1) Göttingen 1982, S. 59–90 (b)

- HORNSTEIN, W.: Zwischenbilanz zum Schwerpunktprogramm „Pädagogische Jugendforschung“. München 1982 (unveröffentl. Ms.) (c).
- HORNSTEIN, W.: Jugend: Strukturwandel und Problemlagen. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Darmstadt 1984, S. 506–521 (a).
- HORNSTEIN, W.: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147–167 (b).
- HÜBNER-FUNK, S.: Berufliche Orientierung von Schule und Arbeitsamt. Ergebnisse einer empirischen Studie zum Berufsfindungsprozeß von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 747–766.
- HÜBNER-FUNK, S.: Berufsfindung in sozialökologischer Perspektive: Sozialisation und Umwelt. Geschlechts- und umweltspezifische Strategien der Lehrstellensuche bei Hauptschulabsolventen. In: FRIEBEL, H. (Hrsg.): Von der Schule in den Beruf. Alltagserfahrungen Jugendlicher und sozialwissenschaftliche Deutung. (Jugend zwischen Familie, Bildung/Beruf und Freizeit, Bd. 1). Opladen 1983, S. 176–203.
- HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H.-U./GAISER, W.: Sozialisation und Umwelt. Berufliche Orientierungen und Gesellungsformen von Hauptschülern im sozialökologischen Kontext. München 1983.
- KEUPP, H.: Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg 1976.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982.
- LÜDERS, C.: Teilnehmende Beobachtung: Zur Situation des teilnehmenden Beobachters. München 1981 (unveröffentl. Ms.).
- MAY, M.: Das Dilemma des engagierten Feldforschers – 10 Thesen. Thesenpapier zum Symposium zur hermeneutischen Sozialforschung. Essen 1982 (unveröffentl. Ms.).
- MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S. 252–265.
- MÜLLER, H.-U.: Wo Jugendliche aufwachsen. Umweltaneignung in verschiedenen Lebensräumen. München 1983.
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt a. M. 1983, S. 113–155 (a).
- OEVERMANN, U.: Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: FRIEDEBURG, L. v./HABERMAS, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M. 1983, S. 234–289 (b).
- PLEWIG, H.-J.: „Verstehen“ als sozialwissenschaftliches „Instrument“. (Tischvorlage zur Jahrestagung 1983 der Kommission Sozialpädagogik der DGfE). Bielefeld 1983 (unveröffentl. Ms.).
- PLEWIG, H.-J./WEGNER, T.: Zur Devianz im frühen Jugendalter. Abschlußbericht zu einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt. 3 Bde., Hamburg 1983 (unveröffentl. Ms.). Erscheint unverändert in der Reihe: Arbeitspapiere aus dem Institut für Kriminologie der Universität Heidelberg, No. 4. Heidelberg 1984.
- PROJEKTGRUPPE „SCHULE UND SUBKULTUR“: Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher – Schülerfallstudien und deren vergleichende Interpretation. (2. Zwischenbericht des Forschungsprojektes „Das Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur“) Essen 1983.
- SCARBATH, H.: Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verhältnis von Erziehungswissenschaft. In: CLAUSSEN, B./SCARBATH, H. (Hrsg.): Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1979.
- SCARBATH, H.: Wiederentdeckung des kindlichen Ich – Hinweise und Fragen aus pädagogischer Sicht. In: BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981, S. 174–181.
- SCARBATH, H./PLEWIG, H.-J./WEGNER, T.: Selbstthematisierung von Kindern im Tagesheim angesichts drohender Devianz. Ein Werkstattbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 363–378.
- SCHNEIDER, G.: Menschenbild und Wirklichkeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie des Interesses. München 1980.

- SCHÜTZ, A.: Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: SCHÜTZ, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, Nijhoff, 1971.
- SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 20 (1974), S. 967-972.
- SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Empfehlungen zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 9-34.
- SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Bericht über die Tätigkeit 1976-1982 und Vorschläge für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 977-986.
- SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Ausschreibungstext für den Schwerpunkt „Pädagogische Jugendforschung“. Bonn o. J. (unveröffentlicht. Ms.).
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- SOEFFNER, H.-G.: Alltagsverstand und Wissenschaft – Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis. In: ZEDLER, P./ MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, S. 13-50.
- TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 769-793.
- TOURAINÉ, A.: Die antinukleare Prophetie. Zukunftsentwürfe einer sozialen Bewegung. Frankfurt a. M. 1982.
- WEGNER, T.: Abweichendes Verhalten – qualitative Analyse in einem Forschungsprojekt. In: FISCHER, D. (Hrsg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983, S. 58-70.
- ZEDLER, P./ MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen 1983.
- ZIEHE, T.: Pubertät und Narzißmus. Stuttgart 1975.

### Anhang:

Die unveröffentlichten Papiere und Projektberichte sind über die Autoren, die Projektgruppen und teilweise über die entsprechenden Bibliotheken zugänglich. Außer den im Text erwähnten Arbeiten liegen aus den Projekten folgende Veröffentlichungen aus neuerer Zeit vor:

#### *Projekt: Sozialisation und Umwelt/Prozesse des Erwachsenwerdens*

- GAISER, W./MÜLLER, H.-U.: Schülerfreizeit im Wohnquartier. In: betrifft:erziehung 12 (1979), H. 12, S. 25-29.
- GAISER, W./HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H.-U.: „Die sind ja froh, wenn man kommt ...“. Wie wichtig ist Jugendarbeit für Jugendliche? In: BÖHNISCH, L./MÖNCHMEIER, R./SANDER, E. (Hrsg.): Abhauen oder Bleiben? Berichte und Analysen aus der Jugendarbeit. München 1980, S. 39-51.
- HÜBNER-FUNK, S.: Hauptschüler auf Lehrstellensuche in verschiedenen städtischen Umwelten. In: Demokratische Erziehung (1978), H. 4, S. 389-397.
- HÜBNER-FUNK, S.: Transition into Occupational Life: Environmental and Sex Differences Regarding the Status Passage from School to Work. In: Adolescence 18 (1983), H. 71, S. 709-723.
- HÜBNER-FUNK, S.: Die Logik der Berufswahl: Jugendliche Plazierungsstrategien im sozialökologischen Kontext. In: ASI-News 7 (Oktober 1983), S. 55-68.
- HÜBNER-FUNK, S.: Selektion und Selbstbeschränkung: jugendliche Berufsfindungsstrategien im sozialökologischen Vergleich. München (in Vorbereitung).
- HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H.-U.: Hauptschüler vor dem Eintritt in die Arbeitswelt. Eine vergleichende sozialökologische Studie aus bayerischen Stadtgebieten. In: WALTER, H. (Hrsg.): Region und Sozialisation. Bd. II. Stuttgart 1981, S. 137-187.

*Projekt: Zur Genese von Devianz im frühen Jugendalter*

PLEWIG, H.-J.: Schule und Erziehungsberechtigte: Mitwirkung am Strafverfahren und Mitverantwortung für delinquente Kinder und Jugendliche. In: Deutsche Jugendgerichtsvereinigung (Hrsg.): Jugendgerichtsverfahren und Kriminalprävention. München 1984 (im Druck).

WEGNER, T.: Psyche, Norm und Kontext – Zur Relevanz psychoanalytischen Denkens für Pädagogen. In: BITTNER, G./ERTLE, C. (Hrsg.): Beiträge der Psychoanalyse zur Pädagogik (in Vorbereitung).

*Projekt: Zum Selbstbild Jugendlicher in Schule und Subkultur*

BREYVOGEL, W.: „Ich habe ja Ilona“ – Eine Mädchenfreundschaft in der Schule. In: BREYVOGEL, W./WENZEL, H. (Hrsg.): Subjektivität und Schule. Essen 1983, S. 85–99.

HELSPER, W.: Subjektivität und Schule. Über den Versuch, in der Schule (k)ein Subjekt sein zu dürfen. In: BREYVOGEL, W./WENZEL, H. (Hrsg.): Subjektivität und Schule. Essen 1983, S. 29–47.

HELSPER, W.: Identität in der „Nicht-Identität“? – „Immer anders? Immer neu?“. In: BREYVOGEL, W. (Hrsg.): Autonomie und Widerstand – Zur Theorie und Geschichte des Jugendprotestes. Essen 1983, S. 110–120.

*Anschrift des Autors:*

Christian Lüders M. A., Wildenwarter Str. 2, 8000 München 82