

Hans-Uwe Otto  
Hans Thiersch  
Rainer Treptow  
Holger Ziegler  
(Hg.)

# Handbuch



# Soziale Arbeit

6., überarbeitete Auflage

 reinhardt

** reinhardt**

# Handbuch

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

# Soziale Arbeit

## Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik

6., überarbeitete Auflage

Herausgegeben von  
Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und  
Holger Ziegler

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. *Hans-Uwe Otto* ist Senior Research Professor an der Universität Bielefeld und Honorarprofessor der School of Social Policy & Practice, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA.

Prof. em. Dr. Dres. h.c. *Hans Thiersch* lehrte Sozialpädagogik an der Universität Tübingen.

Prof. Dr. *Rainer Treptow* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Prof. Dr. *Holger Ziegler* ist Professor für Soziale Arbeit an der Universität Bielefeld.

Die 1. Auflage erschien unter dem Titel „Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik“, die 2. und 3. Auflage unter dem Titel „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-02745-3 (Print)

ISBN 978-3-497-60435-7 (PDF)

6. Auflage

© 2018 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Satz: JÖRG KALIES – Satz, Layout, Grafik & Druck, Unterumbach

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de) [E-Mail: info@reinhardt-verlag.de](mailto:info@reinhardt-verlag.de)

## Vorwort zur 6. Auflage

Die vorliegende 6. Auflage des Handbuchs Soziale Arbeit ist eine teilweise modifizierte und ergänzte, aber keine grundlegend und völlig neu gestaltete Fassung. Dieses Konzept folgt der Einschätzung der Herausgeber, dass einige Artikel aus der vorangegangenen Auflage nichts von ihrer aktuellen Aussagekraft verloren haben, also unverändert übernommen werden können. Andere Beiträge jedoch wurden vor dem Hintergrund veränderter Datenlagen und Diskursverläufe aktualisiert. Zum Teil erhielten sie einen neuen Themenzuschnitt, unterschiedliche Aspekte zu einem Sachgebiet wurden gebündelt, gestrafft oder ergänzt. Eine Reihe weiterer Texte schließlich wurde völlig neu in das Handbuch aufgenommen, um jüngsten gesellschaftlichen, theoretischen und empirischen Entwicklungen gerecht zu werden. In der vorangegangenen 5. Auflage wurden die Individualisierung von Lebensführungen und die Pluralisierung von Lebensformen als zentrale Momente der Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit benannt. Besondere Aufmerksamkeit galt entsprechend der Entgrenzung von Gesellschafts- und Lebensmustern sowie der Vielfalt, der Entgrenzung und aber auch der Etablierung veränderter normativer Standards von Gerechtigkeit und Solidarität.

Damit verbunden sind Themenfelder wie etwa der demografische Wandel, ökologische Probleme, globale Informationstechnologien, aber auch prekäre Lebenslagen und Exklusion sowie neoliberalistisch und neokonservativ geprägte Politik. Im Verlauf von nur wenigen Jahren wird nun deutlich, dass diese Themenfelder durch eine intensivere Analyse aktueller Entwicklungen zu ergänzen sind. Dazu zählt die vor allem durch Kriege verursachte Migration, die als Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten, dem afrikanischen und asiatischen Kontinent die Sozial- und Gesellschaftspolitiken nationaler und transnationaler Verbände herausfordern und den Sektor sozialer Dienstleistungen auf lokaler Ebene direkt mit den Folgen globaler Kon-

flikte konfrontieren. Dazu zählt des Weiteren, in der Profession wie in der Disziplin Sozialer Arbeit, die erheblich gestiegene Aufmerksamkeit, die dem Anspruch auf Inklusion im Bezug auf die Teilhaberechte von Menschen mit Behinderung gewidmet wird - eine Zunahme an Relevanz auch angesichts der Spannung zwischen der Anerkennung von Diversität und Heterogenität der Lebensformen und der sich darauf beziehenden Unterstützungsformen Sozialer Arbeit. Auf disziplinärer Ebene hat die Soziale Arbeit einen Bedeutungszuwachs international vergleichender Forschung zu verzeichnen, die, über die Migrationsforschung hinaus, sehr facettenreiche Aspekte vergleichender Wohlfahrtsstaats-, Lebenslauf- und Unterstützungsforschung betrifft. Was die Qualität von Unterstützung angeht, ist dem Bereich des Qualitätsmanagements in der Sozialen Arbeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen, lässt sich doch hier ein mittlerweile ausdifferenzierter organisationstheoretischer Diskurs zu den Grenzen und Reichweiten festmachen. Einzüräumen ist aber auch, dass im vorliegenden Handbuch andere wichtige und spannungsreiche Entwicklungen nicht in der Intensität behandelt wurden, die ihrer Relevanz entspricht. Dies gilt insbesondere für den Reformprozess des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Es wurde darauf verzichtet, die damit verbundenen Auseinandersetzungen und fachpolitischen Positionierungen nachzuzeichnen, besteht doch gegen Ende der Legislaturperiode 2017 nach wie vor eine hohe Ungewissheit, ob die Reform von den zuständigen bundespolitischen Instanzen tatsächlich in signifikanter Weise umgesetzt wird.

Insgesamt steht das vorliegende Handbuch in der Tradition der vorangegangenen Auflagen, einen gesellschafts- und sozialpolitisch gerahmten, kritischen Überblick über den Stand der fachlichen Diskursentwicklung der Sozialen Arbeit zu leisten, den soziokulturellen und wirtschaftlichen Wandel als Herausforderung auch für Forschung und Ent-

wicklung Sozialer Arbeit zu begreifen. Erkennbar wird dabei eine weiterhin anhaltende Herausbildung multiprofessioneller Kooperationsformen sowie ambivalenter Verbindungen und Abgrenzungen zwischen disziplinären Wissensbeständen. Es zeigen sich aber auch Kontroversen auf allen sozialpolitisch relevanten Ebenen der Weltgesellschaft, der Nationalstaaten, der Regionen und der lokalen Kommunalpolitik. Hier steht Soziale Arbeit nach wie vor in der Spannung zwischen einer gesellschaftlich hohen Nachfrage nach sozialpädagogischen Fachkräften, etwa im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit, der Arbeit mit Geflüchteten oder der Altenarbeit, und ihrer Selbstbehauptung im Kontext konkurrierender Professionen, von Sparinteressen und anhaltender Reproduktion sozialer Ungleichheit. Der Anteil der Bevölkerungsgruppen mit hoher Verletzlichkeit ist nicht geringer geworden, ihre Rechtsansprüche zu gewährleisten und durch fachlich fundierte Leistungen zu konkretisieren, bleibt eine Hauptaufgabe. Die Herausforderung angesichts der Ausdifferenzierung Sozialer Arbeit durch die nun vollzogenen Umstrukturierungen in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen wird darin bestehen, entsprechend wissenschaftsgestützte Reflexivität zu vermitteln. Diese hätte sich zugleich im Horizont von Ethik zu verorten, um den Traditionen sozialer Gerechtigkeit zu entsprechen und für ihre Adressatinnen und Adressaten kritisch und innovativ weiterzuentwickeln. Auch hier sieht sich das vorliegende Handbuch der Aufgabe verpflichtet, Soziale Arbeit und ihre hochgradig ausdifferenzierten Formen zu repräsentieren, Kontroversen und Widersprüche offenzulegen, Chancen und Risiken

zu unterscheiden und möglichst rechtzeitig auf Tendenzen aufmerksam zu machen, in denen ihr Eigensinn überformt oder gar zur Seite gedrängt wird oder werden könnte.

Der Aufbau des vorliegenden Handbuch folgt einer moderat angepassten Gliederung, die den bereits in den vorangegangenen Auflagen zugrunde gelegten Prinzipien entspricht: Offenheit für die Vielfalt der Kontroversen, möglichst umfassende Betrachtung der Sachgebiete, kritische Ausblicke auf ihre Zukunft im Kontext von Gesellschaftspolitik.

Nach wie vor sind die Stichworte alphabetisch aufgeführt und die Beiträge einer übergreifenden Systematik zugeordnet. Im ausführlichen Sachregister wird man auf der Suche nach detaillierten Begriffen fündig, sodass Verbindungen zwischen einzelnen Aspekten und ganzen Sachgebieten möglich sind. Das Handbuch wird erneut online verfügbar sein.

Den Autorinnen und Autoren der 6. Auflage gilt unser allerbesten Dank. Wir bedanken uns auch besonders bei Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch für das Vertrauen, die redaktionelle Arbeit am Handbuch zu übernehmen. Für die Mitarbeit danken wir Frau Veronica Horbach und den studentischen Hilfskräften Malena Jacob und Jonas Poehlmann. Schließlich gilt unser Dank den Mitarbeiterinnen des Ernst Reinhardt Verlages Eva Reiling und Kathrin Kastl und dem Mitarbeiter Claus-Peter Waider für die gelungene Zusammenarbeit.

Tübingen und Bielefeld, im September 2017  
Rainer Treptow und Holger Ziegler

# Alphabetisches Verzeichnis der Beiträge

## A

Abenteuer- und Erlebnispädagogik ( <i>Jochem Schirp</i> )	17
Abweichendes Verhalten ( <i>Lothar Böhnisch</i> )	25
Adoption und Pflegeschaffen ( <i>Brita Ristau-Grzebelko</i> )	34
Adressatin und Adressat ( <i>Maria Bitzan und Eberhard Bolay</i> )	42
Agency ( <i>Eberhard Raithelhuber und Wolfgang Schröer</i> )	49
Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik ( <i>Michael Winkler</i> )	59
Anerkennung ( <i>Catrin Heite</i> )	68
Anwaltschaft ( <i>Ulrike Urban-Stahl</i> )	78
Ästhetische Bildung ( <i>Ute Karl</i> )	88

## B

Behindertenpolitik, Behindertenarbeit ( <i>Elisabeth Wacker</i> )	96
Beratung ( <i>Frank Nestmann und Ursel Sickendiek</i> )	110
Beratungsforschung ( <i>Bernd Dewe</i> )	121
Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit ( <i>Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner</i> )	132
Beschäftigung und Arbeit in der nachindustriellen Gesellschaft ( <i>Martin Baethge</i> )	145
Bildung ( <i>Hans Thiersch</i> )	165
Bildungsforschung ( <i>Bernhard Schmidt-Hertha</i> )	177
Bildungspolitik ( <i>Wolfgang Mack</i> )	186
Bindungsbeziehungen: Aufbau, Aufrechterhaltung und Abweichung ( <i>Lieselotte Ahnert</i> )	194
Biographie ( <i>Gisela Jakob</i> )	203

## C

Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis ( <i>Margrit Brückner</i> )	212
Care und Case Management ( <i>Wolf Rainer Wendt</i> )	219

## D

Demografie ( <i>Marc Luy</i> )	226
Demokratie ( <i>Helmut Richter</i> )	233
Diagnostik in der Sozialen Arbeit ( <i>Maja Heiner</i> )	242
Didaktik ( <i>Elke Steinbacher</i> )	256
Dienstleistungsorientierung ( <i>Melanie Oechler</i> )	263
Diskriminierung und Rassismus ( <i>Albert Scherr</i> )	273
Diversity und Soziale Arbeit ( <i>Paul Mecheril und Melanie Plöfser</i> )	283

## E

Eingriff ( <i>Burkhard Müller</i> )	293
Eltern und Elternschaft ( <i>Nina Oelkers</i> )	300
Empowerment ( <i>Mike Seckinger</i> )	307

Entwicklung ( <i>Rolf Oerter</i> )	315	
Erwachsenenbildung ( <i>Bernd Dewe</i> )	327	
Erziehung und Erziehungsmittel ( <i>Reinhard Hörster</i> )	340	
Erziehungs- und Bildungsziele ( <i>Michael Winkler</i> )	348	
Evaluation und Evaluationsforschung ( <i>Axel Groenemeyer und Holger Schmidt</i> )		361

## F

Familie ( <i>Jutta Ecarius und Anja Schierbaum</i> )	374	
Familienhilfe ( <i>Martina Richter</i> )	383	
Familienpolitik, Soziale Arbeit mit Familien und Familienbildung ( <i>Matthias Euteneuer, Kim-Patrick Sabla und Uwe Uhlendorff</i> )		390
Freie Träger in der Sozialen Arbeit ( <i>Thomas Olk</i> )	403	
Freiheit ( <i>Karin Lauermann</i> )	417	
Friedens- und Konflikterziehung ( <i>Günther Gugel</i> )	426	
Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit ( <i>Karin Böllert</i> )	433	

## G

Ganztagsbildung ( <i>Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto</i> )	442	
Gefühle, Emotionen, Affekte ( <i>Burkhard Müller</i> )	452	
Gemeindepsychiatrie und Soziale Arbeit ( <i>Andreas Hanses</i> )	460	
Gemeinschaft ( <i>Karin Böllert</i> )	467	
Gender, Genderforschung ( <i>Susanne Maurer und Michael May</i> )	476	
Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik ( <i>Maria-Eleonora Karsten</i> )		490
Genderpolitik ( <i>Maria Bitzan</i> )	498	
Generationen ( <i>Ludwig Liegle</i> )	509	
Gerechtigkeit ( <i>Karin Böllert, Hans-Uwe Otto, Mark Schrödter und Holger Ziegler</i> )		516
Geschichte der Sozialen Arbeit ( <i>Richard Münchmeier</i> )	527	
Geschichte sozialpädagogischer Ideen ( <i>Susanne Maurer und Wolfgang Schröer</i> )		540
Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit ( <i>Werner Thole und Martin Hunold</i> )		551
Gesundheit und Krankheit ( <i>Hans Günther Homfeldt und Stephan Sting</i> )		566
Gewalt und soziale Desintegration ( <i>Kurt Möller</i> )	579	
Governance ( <i>Paul-Stefan Roß und Günter Rieger</i> )	590	
Grundrechte ( <i>Ingo Richter</i> )	604	

## H

Handlungskompetenz ( <i>Rainer Treptow</i> )	614	
Hilfe ( <i>Hans Gängler</i> )	622	
Hilfen zur Erziehung ( <i>Matthias Moch</i> )	632	

## I

Individuum / Identität ( <i>Heiner Keupp</i> )	646	
Informationstechnologien in der Sozialen Arbeit ( <i>Udo Seelmeyer und Thomas Ley</i> )		655
Inklusion ( <i>Jörg Michael Kastl</i> )	665	
Interkulturelle Soziale Arbeit ( <i>Wolfgang Nieke</i> )	679	
Internationaler Vergleich in der Sozialen Arbeit ( <i>Andreas Walther</i> )	687	



## J

- Jugend (*Uwe Sander und Matthias D. Witte*) 697  
 Jugendarbeit (*Werner Lindner*) 708  
 Jugendhilfe und Strafrecht – Jugendgerichtshilfe  
 (*Thomas Trenczek und Siegfried Müller*) 715  
 Jugendkulturen (*Nina Metz und Birgit Richard*) 723  
 Jugendstrafvollzug (*Joachim Walter*) 731  
 Jugendverbände und Jugendpolitik (*Hans Gängler*) 739

## K

- Katastrophenhilfe und humanitäre Hilfe (*Rainer Treptow*) 747  
 Kinder- und Jugendhilfe (*Norbert Struck und Wolfgang Schröder*) 756  
 Kinderschutz (*Reinhold Schöne und Norbert Struck*) 767  
 Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik (*Renate Thiersch*) 780  
 Kindheit (*Michael-Sebastian Honig*) 795  
 Kindschaftsrecht (*Nina Oelkers*) 805  
 Klasse, Schicht, Milieu (*Michael Vester*) 814  
 Klinische Sozialarbeit (*Harald Ansen*) 843  
 Kommunale Sozialarbeit (*Peter Marquard*) 851  
 Körper – Leib – Soziale Arbeit (*Bettina Hünersdorf*) 864  
 Kriminalität/Kriminologie (*Bernd Dollinger*) 871  
 Kulturelle Bildung (*Max Fuchs*) 883  
 Kulturtheorien (*Regina Klein*) 893

## L

- Lebensweltorientierung (*Klaus Grunwald und Hans Thiersch*) 906  
 Lebenswissenschaften und Biotechnologie im Kontext Sozialer Arbeit  
 (*Eric Mühlrel und Susanne Dungs*) 916  
 Leid(en) (*Matthias Koch und Benedikt Reusch*) 923  
 Leistung (*Wolfgang Maaser*) 933  
 Lernen (*Günter L. Huber*) 943  
 Liebe und taktvolles Verhalten (*Herbert E. Colla*) 956

## M

- Managerialismus (*Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler*) 963  
 Mediation als Konflikthilfe (*Angelika Iser und Michael Wandrey*) 974  
 Medien und Soziale Arbeit (*Hans-Jürgen von Wensierski*) 981  
 Methoden der Sozialen Arbeit (*Michael Galuske*) 993  
 Migration (*Franz Hamburger*) 1008  
 Mobile Jugendarbeit (*Siegfried Keppeler und Walther Specht*) 1023  
 Moral und Soziale Arbeit (*Hans Thiersch und Andreas Lob-Hüdepohl*) 1032  
 Moralerziehung (*Micha Brumlik*) 1046

**N**

- Nachhaltigkeit (*Susanne Elsen*) 1055  
 Nationalsozialismus (*Armin Nolzen und Heinz Sünker*) 1067  
 Neurobiologie (*Manfred Spitzer*) 1081  
 Normalität und Normalisierung (*Udo Seelmeyer*) 1091

**O**

- Öffentlichkeit(en) (*Franz Hamburger*) 1098  
 Organisation und Organisationsgestaltung (*Klaus Grunwald*) 1105

**P**

- Pädagogischer Bezug (*Christian Niemeyer*) 1117  
 Partizipation (*Stefan Schnurr*) 1126  
 Pflege (*Katharina Gröning und Yvette Yardley*) 1138  
 Planung und Planungstheorie (*Franz Herrmann*) 1147  
 Politikberatung (*Günter Rieger*) 1159  
 Politische Bildung – Pädagogikum im Kontext und Spektrum Sozialer Arbeit  
 (*Bernhard Claußen*) 1166  
 Posttraditionale Vergemeinschaftung (*Wilfried Ferchhoff*) 1175  
 Prävention und Intervention (*Karin Böllert*) 1185  
 Profession (*Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto*) 1191  
 Professionalität (*Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto*) 1203  
 Psychiatrie und Jugendhilfe (*Reinmar du Bois und Henning Ide-Schwarz*) 1214  
 Psychoanalytische Pädagogik (*Margret Dörr*) 1223

**Q**

- Qualität (*Heinz-Jürgen Dahme und Norbert Wohlfahrt*) 1236  
 Qualitätsmanagement (*Wolfgang Trede*) 1246  
 Qualitative Forschung (*Karin Bock und Ingrid Miethe*) 1255  
 Quantitative Forschung (*Heinz-Günter Micheel*) 1267

**R**

- Rechtsextremismus/-populismus (*Benno Hafeneeger*) 1279  
 Religionen und Soziale Arbeit (*Karl Gabriel*) 1287  
 Religiöse Erziehung (*Friedrich Schweitzer*) 1299  
 Religiosität und Spiritualität (*Carsten Gennerich, Constantin Klein und Heinz Streib*) 1309  
 Resilienz (*Thomas Gabriel*) 1318

**S**

- Schule und Soziale Arbeit (*Karl-Heinz Braun und Konstanze Wetzel*) 1325  
 Schulwesen (*Klaus-Jürgen Tillmann*) 1333  
 Sexualpädagogik (*Uwe Siekert*) 1341

SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe ( <i>Johannes Münder und Thomas Trenczek</i> )	1351
Sozialberichterstattung und Sozialplanung ( <i>von Andreas Markert und Silvia Wieseler</i> )	1366
Soziale Arbeit auf dem Land ( <i>Stephan Beetz und Heide Funk</i> )	1375
Soziale Arbeit in den USA: Eine ungewisse Zukunft ( <i>Michael Reisch</i> )	1384
Soziale Arbeit in der Schweiz ( <i>Thomas Gabriel und Bettina Grubenmann</i> )	1400
Soziale Arbeit in Europa ( <i>Walter Lorenz</i> )	1408
Soziale Arbeit in Mittel- und Osteuropa ( <i>Oldřich Chytil, Alice Gojová und Dana Nedělníková</i> )	1415
Soziale Arbeit in Österreich ( <i>Josef Scheipl</i> )	1423
Soziale Arbeit und Digitalisierung ( <i>Nadia Kutscher</i> )	1430
Soziale Arbeit und Polizei ( <i>Thomas Feltes</i> )	1441
Soziale Arbeit und soziale Entwicklung in Afrika ( <i>Helmut Spitzer</i> )	1448
Soziale Bewegungen ( <i>Roland Roth</i> )	1458
Soziale Kontrolle ( <i>Gaby Flösser und Katja Wohlgemuth</i> )	1467
Soziale Netzwerke ( <i>Ulrich Otto</i> )	1478
Soziale Probleme ( <i>Axel Groenemeyer</i> )	1492
Soziale Sicherung ( <i>Gerhard Bäcker</i> )	1508
Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik ( <i>Stephan Lessenich</i> )	1531
Sozialisation ( <i>Matthias Grundmann</i> )	1543
Sozialmanagement ( <i>Armin Wöhrle</i> )	1554
Sozialpädagogische Kasuistik ( <i>Reinhard Hörster</i> )	1563
Sozialpolitik ( <i>Stephan Köppe, Peter Starke und Stephan Leibfried</i> )	1572
Sozialpolitik und Soziale Arbeit in der DDR ( <i>Bernd Seidenstücker</i> )	1586
Sozialraum ( <i>Fabian Kessl und Christian Reutlinger</i> )	1596
Sozialraumbezogene Methoden ( <i>Michael May</i> )	1605
Sozialstaat, Föderalismus, Soziale Arbeit ( <i>Klaus Schäfer</i> )	1615
Sozialstatistiken ( <i>Matthias Schilling</i> )	1623
Sozialwirtschaft ( <i>Klaus Grunwald</i> )	1633
Spiel ( <i>Wolfgang Zacharias</i> )	1648
Sport aus sozialpädagogischer Perspektive ( <i>Hartmut Gabler</i> )	1657
Stadtentwicklung ( <i>Hartmut Häussermann</i> )	1665
Subjekt und Autonomie ( <i>Mark Schrödter</i> )	1674
Sucht und Rausch ( <i>Stephan Sting</i> )	1684
Supervision ( <i>Angelika Iser</i> )	1693
Systemtheorie und Soziale Arbeit ( <i>Tobias Kosellek und Roland Merten</i> )	1702

## T

Theorie Sozialer Dienste ( <i>Gaby Flösser, Nicole Rosenbauer und Marc Witzel</i> )	1710
Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit ( <i>Cornelia Füssenhäuser und Hans Thiersch</i> )	1720
Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit ( <i>Cornelia Füssenhäuser</i> )	1734
Therapie und Soziale Arbeit ( <i>Sabine Schneider und Thomas Heidenreich</i> )	1748
Tiere und Soziale Arbeit ( <i>Lotte Rose</i> )	1757
Tod und Hospizarbeit ( <i>Herbert E. Colla</i> )	1764
Transnationalität und Soziale Arbeit ( <i>Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe</i> )	1773
Tugend ( <i>Micha Brumlik</i> )	1782

## U

Übergänge im Lebenslauf und Übergangsforschung ( <i>Barbara Stauber und Andreas Walther</i> )	1790
---	------

## V

- Vertrauen (*Sabine Wagenblast*) 1803  
Vormundschaft / Pflegschaft (*Peter Hansbauer*) 1814

## W

- Weiterbildung (*Jürgen Mai und Rolf Arnold*) 1821  
Wirksamkeit (*Stefanie Albus, Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta*) 1825  
Wissenschaftstheorie (*Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto*) 1833  
Wohlfahrtsstaat (*Josef Schmid*) 1846  
Wohnungslosigkeit (*Andreas Wolf*) 1854

## Z

- Zivilgesellschaft (*Fabian Kessl*) 1863
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 1873
- Sachregister 1878

# Systematisches Verzeichnis

Dieses systematisch orientierte Verzeichnis ergänzt das alphabetische Inhaltsverzeichnis. Es soll dazu dienen, Verbindungslinien und Korrespondenzen zwischen einzelnen Beiträgen zu verdeutlichen, ohne den Anspruch einer Systematik zu erheben. Da viele Artikel – dem Charakter eines Handbuches folgend – größere Argumentationszusammenhänge darstellen, sind einzelne Beiträge im Folgenden mehreren Überschriften zugeordnet.

## Geschichte und Theorie

- Geschichte der Sozialen Arbeit (*Richard Münchmeier*)
- Geschichte sozialpädagogischer Ideen (*Susanne Maurer / Wolfgang Schröer*)
- Nationalsozialismus (*Armin Nolzen / Heinz Sünker*)
- Sozialpolitik und Soziale Arbeit in der DDR (*Bernd Seidenstücker*)
- Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit (*Cornelia Füssenhäuser / Hans Thiersch*)

## Theorieansätze

- Adressatin und Adressat (*Maria Bitzan / Eberhard Bolay*)
- Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik (*Michael Winkler*)
- Dienstleistungsorientierung (*Melanie Oechler*)
- Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit (*Karin Böllert*)
- Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit (*Werner Thole / Martin Hunold*)
- Lebensweltorientierung (*Klaus Grunwald / Hans Thiersch*)
- Profession (*Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto*)
- Professionalität (*Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto*)
- Psychoanalytische Pädagogik (*Margret Dörr*)
- Subjekt und Autonomie (*Mark Schrödter*)
- Systemtheorie und Soziale Arbeit (*Tobias Kosellek / Roland Merten*)
- Theorie Sozialer Dienste (*Gaby Flösser / Nicole Rosenbauer / Marc Witzel*)
- Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit (*Cornelia Füssenhäuser*)
- Transnationalität und Soziale Arbeit (*Wolfgang Schröer / Cornelia Schweppe*)

## Methodologische Grundlagen

- Bildungsforschung (*Bernhard Schmidt-Hertha*)
- Evaluation und Evaluationsforschung (*Axel Groenemeyer / Holger Schmidt*)
- Qualitative Forschung (*Karin Bock / Ingrid Miethe*)
- Quantitative Forschung (*Heinz-Günter Micheel*)
- Sozialstatistiken (*Matthias Schilling*)
- Wirksamkeit (*Stefanie Albus / Heinz-Günter Micheel / Andreas Polutta*)
- Wissenschaftstheorie (*Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto*)

## Professionalität, Studium und Weiterbildung

- Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit (*Thomas Rauschenbach / Ivo Züchner*)
- Profession (*Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto*)
- Professionalität (*Bernd Dewe / Hans-Uwe Otto*)
- Weiterbildung (*Jürgen Mai / Rolf Arnold*)

## Gesellschaftstheorie und Gesellschaftspolitik

- Agency (*Eberhard Raithelhuber / Wolfgang Schröer*)
- Beschäftigung und Arbeit in der nachindustriellen Gesellschaft (*Martin Baethge*)
- Bildungspolitik (*Wolfgang Mack*)
- Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis (*Margrit Brückner*)
- Demografie (*Marc Luy*)
- Demokratie (*Helmuth Richter*)
- Gemeinschaft (*Karin Böllert*)
- Gender, Genderforschung (*Susanne Maurer / Michael May*)
- Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik (*Maria-Eleonora Karsten*)

Genderpolitik (*Maria Bitzan*)  
 Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit (*Werner Thole / Martin Humold*)  
 Governance (*Paul-Stefan Roß / Günter Rieger*)  
 Inklusion (*Jörg Michael Kastl*)  
 Klasse, Schicht, Milieu (*Michael Vester*)  
 Kulturtheorien (*Regina Klein*)  
 Leistung (*Wolfgang Maaser*)  
 Managerialismus (*Hans-Uwe Otto / Holger Ziegler*)  
 Nachhaltigkeit (*Susanne Elsen*)  
 Normalität und Normalisierung (*Udo Seelmeyer*)  
 Öffentlichkeit(en) (*Franz Hamburger*)  
 Politikberatung (*Günter Rieger*)  
 Posttraditionale Vergemeinschaftung (*Wilfried Ferchhoff*)  
 Soziale Bewegungen (*Roland Roth*)  
 Soziale Kontrolle (*Gaby Flösser / Katja Wohlgemuth*)  
 Soziale Probleme (*Axel Groenemeyer*)  
 Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik (*Stephan Lessenich*)  
 Sozialpolitik (*Stephan Köppe / Peter Starke / Stephan Leibfried*)  
 Sozialstaat, Föderalismus, Soziale Arbeit (*Klaus Schäfer*)  
 Wohlfahrtsstaat (*Josef Schmid*)  
 Zivilgesellschaft (*Fabian Kessl*)

## Recht und Rechte

Grundrechte (*Ingo Richter*)  
 Jugendhilfe und Strafjustiz – Jugendgerichtshilfe (*Thomas Trenczek / Siegfried Müller*)  
 Jugendstrafvollzug (*Joachim Walter*)  
 Kinderschutz (*Reinhold Schone / Norbert Struck*)  
 Kindschaftsrecht (*Nina Oelkers*)  
 SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe (*Johannes Münder / Thomas Trenczek*)  
 Soziale Sicherung (*Gerhard Bäcker*)  
 Sozialpolitik (*Stephan Köppe / Peter Starke / Stephan Leibfried*)

## Lebenslagen und Soziale Probleme

Abweichendes Verhalten (*Lothar Böhmisch*)  
 Adressatin und Adressat (*Maria Bitzan / Eberhard Bolay*)  
 Behindertenpolitik, Behindertenarbeit (*Elisabeth Wacker*)  
 Diskriminierung und Rassismus (*Albert Scherr*)

Diversity und Soziale Arbeit (*Paul Mecheril / Melanie Plößler*)  
 Gesundheit und Krankheit (*Hans Günther Homfeldt / Stephan Sting*)  
 Gewalt und soziale Desintegration (*Kurt Möller*)  
 Leid(en) (*Matthias Koch / Benedikt Reusch*)  
 Migration (*Franz Hamburger*)  
 Religiosität und Spiritualität (*Carsten Gennerich / Constantin Klein / Heinz Streib*)  
 Rechtsextremismus/-populismus (*Benno Hafeneeger*)  
 Stadtentwicklung (*Hartmut Häussermann*)  
 Sucht und Rausch (*Stephan Sting*)  
 Übergänge im Lebenslauf und Übergangsforschung (*Barbara Stauber / Andreas Walther*)  
 Wohnungslosigkeit (*Andreas Wolf*)

## Ethik, Werte, Normen

Anerkennung (*Catrin Heite*)  
 Demokratie (*Helmut Richter*)  
 Eingriff (*Burkhard Müller*)  
 Freiheit (*Karin Lauermann*)  
 Gerechtigkeit (*Karin Böllert / Hans-Uwe Otto / Mark Schröder / Holger Ziegler*)  
 Lebenswissenschaften und Biotechnologie im Kontext Sozialer Arbeit (*Eric Mührel / Susanne Dungs*)  
 Moral und Soziale Arbeit (*Hans Thiersch / Andreas Lob-Hüdepohl*)  
 Moralerziehung (*Micha Brumlik*)  
 Tugend (*Micha Brumlik*)

## Entwicklung und Sozialisation

Bindungsbeziehungen: Aufbau, Aufrechterhaltung und Abweichung (*Lieselotte Ahnert*)  
 Biographie (*Gisela Jakob*)  
 Entwicklung (*Rolf Oerter*)  
 Gefühle, Emotionen, Affekte (*Burkhard Müller*)  
 Individuum / Identität (*Heiner Keupp*)  
 Körper – Leib – Soziale Arbeit (*Bettina Hünersdorf*)  
 Lebenswissenschaften und Biotechnologie im Kontext Sozialer Arbeit (*Eric Mührel / Susanne Dungs*)  
 Lernen (*Günter L. Huber*)  
 Neurobiologie (*Manfred Spitzer*)  
 Resilienz (*Thomas Gabriel*)  
 Sozialisation (*Matthias Grundmann*)

## Lebensphasen

Eltern und Elternschaft (*Nina Oelkers*)  
 Erwachsenenbildung (*Bernd Dewe*)  
 Familie (*Jutta Ecarius / Anja Schierbaum*)  
 Generationen (*Ludwig Liegle*)  
 Jugend (*Uwe Sander / Matthias D. Witte*)  
 Jugendkulturen (*Nina Metz / Birgit Richard*)  
 Kindheit (*Michael-Sebastian Honig*)  
 Tod und Hospizarbeit (*Herbert E. Colla*)

## Organisationen

Freie Träger in der Sozialen Arbeit (*Thomas Olk*)  
 Ganztagsbildung (*Thomas Coelen / Hans-Uwe Otto*)  
 Jugendverbände und Jugendpolitik (*Hans Gängler*)  
 Kommunale Sozialarbeit (*Peter Marquard*)  
 Religionen und Soziale Arbeit (*Karl Gabriel*)  
 Schulwesen (*Klaus-Jürgen Tillmann*)

## Planung und Management

Managerialismus (*Hans-Uwe Otto / Holger Ziegler*)  
 Organisation und Organisationsgestaltung (*Klaus Grunwald*)  
 Planung und Planungstheorie (*Franz Herrmann*)  
 Qualität (*Heinz-Jürgen Dahme / Norbert Wohlfahrt*)  
 Qualitätsmanagement (*Wolfgang Tredde*)  
 Sozialberichterstattung und Sozialplanung (*Andreas Markert / Silvia Wieseler*)  
 Sozialmanagement (*Armin Wöhrle*)  
 Sozialstatistiken (*Matthias Schilling*)  
 Sozialwirtschaft (*Klaus Grunwald*)  
 Wirksamkeit (*Stefanie Albus / Heinz-Günter Micheel / Andreas Polutta*)

## Grundfragen sozialpädagogischen und – sozialarbeiterischen Handelns

Anwaltschaft (*Ulrike Urban-Stahl*)  
 Bildung (*Hans Thiersch*)  
 Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis (*Margrit Brückner*)  
 Didaktik (*Elke Steinbacher*)  
 Eingriff (*Burkhard Müller*)  
 Erziehung und Erziehungsmittel (*Reinhard Hörster*)  
 Erziehungs- und Bildungsziele (*Michael Winkler*)

Handlungskompetenz (*Rainer Treptow*)  
 Hilfe (*Hans Gängler*)  
 Leistung (*Wolfgang Maaser*)  
 Liebe und taktvolles Verhalten (*Herbert E. Colla*)  
 Pädagogischer Bezug (*Christian Niemeyer*)  
 Partizipation (*Stefan Schnurr*)  
 Prävention und Intervention (*Karin Böllert*)  
 Soziale Kontrolle (*Gaby Flösser / Katja Wohlgemuth*)  
 Sozialpädagogische Kasuistik (*Reinhard Hörster*)  
 Spiel (*Wolfgang Zacharias*)  
 Vertrauen (*Sabine Wagenblaus*)

## Handlungskompetenzen, Methoden

Beratung (*Frank Nestmann / Ursel Sickendiek*)  
 Beratungsforschung (*Bernd Dewe*)  
 Care und Case Management (*Wolf Rainer Wendt*)  
 Diagnostik in der Sozialen Arbeit (*Maja Heiner*)  
 Empowerment (*Mike Seckinger*)  
 Evaluation und Evaluationsforschung (*Axel Groenemeyer / Holger Schmidt*)  
 Informationstechnologien in der Sozialen Arbeit (*Udo Seelmeyer / Thomas Ley*)  
 Klinische Sozialarbeit (*Harald Ansen*)  
 Mediation als Konflikthilfe (*Angelika Iser / Michael Wandrey*)  
 Medien und Soziale Arbeit (*Hans-Jürgen von Wensierski*)  
 Methoden der Sozialen Arbeit (*Michael Galuske*)  
 Sozialraum (*Fabian Kessl / Christian Reutlinger*)  
 Sozialraumbezogene Methoden (*Michael May*)  
 Supervision (*Angelika Iser*)  
 Therapie und Soziale Arbeit (*Sabine Schneider / Thomas Heidenreich*)

## Arbeits- und Handlungsfelder

Abenteuer- und Erlebnispädagogik (*Jochem Schirp*)  
 Adoption und Pflegschaften (*Brita Ristau-Grzebelko*)  
 Ästhetische Bildung (*Ute Karl*)  
 Behindertenpolitik, Behindertenarbeit (*Elisabeth Wacker*)  
 Erwachsenenbildung (*Bernd Dewe*)  
 Familienhilfe (*Martina Richter*)  
 Familienpolitik, Soziale Arbeit mit Familien und Familienbildung (*Matthias Euteneuer / Kim-Patrick Sabla / Uwe Uhlendorff*)  
 Friedens- und Konflikterziehung (*Günther Gugel*)

Hilfen zur Erziehung (*Matthias Moch*)  
 Interkulturelle Soziale Arbeit (*Wolfgang Nieke*)  
 Jugendarbeit (*Werner Lindner*)  
 Jugendstrafvollzug (*Joachim Walter*)  
 Kinder- und Jugendhilfe (*Norbert Struck / Wolfgang Schröer*)  
 Kinderschutz (*Reinhold Schöne / Norbert Struck*)  
 Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik (*Renate Thiersch*)  
 Klinische Sozialarbeit (*Harald Ansen*)  
 Kommunale Sozialarbeit (*Peter Marquard*)  
 Kulturelle Bildung (*Max Fuchs*)  
 Mobile Jugendarbeit (*Siegfried Keppeler / Walther Specht*)  
 Pflege (*Katharina Gröning / Yvette Yardley*)  
 Politische Bildung (*Bernhard Claußen*)  
 Psychoanalytische Pädagogik (*Margret Dörr*)  
 Religiöse Erziehung (*Friedrich Schweitzer*)  
 Schule und Soziale Arbeit (*Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel*)  
 Sexualpädagogik (*Uwe Sielert*)  
 Soziale Arbeit auf dem Land (*Stephan Beetz / Heide Funk*)  
 Soziale Arbeit und Digitalisierung (*Nadia Kutscher*)  
 Sport aus sozialpädagogischer Perspektive (*Hartmut Gabler*)  
 Tiere und Soziale Arbeit (*Lotte Rose*)  
 Vormundschaft / Pflegschaft (*Peter Hansbauer*)  
 Weiterbildung (*Jürgen Mai / Rolf Arnold*)

## Kooperationen und Vernetzung

Gemeindepsychiatrie und Soziale Arbeit (*Andreas Hanses*)

Jugendhilfe und Strafrecht – Jugendgerichtshilfe  
 (*Thomas Trenczek / Siegfried Müller*)  
 Katastrophenhilfe und humanitäre Hilfe (*Rainer Treptow*)  
 Kriminalität, Kriminologie (*Bernd Dollinger*)  
 Pflege (*Katharina Gröning / Yvette Yardley*)  
 Psychiatrie und Jugendhilfe (*Reinmar du Bois / Henning Ide-Schwarz*)  
 Sozialberichterstattung und Sozialplanung (*Andreas Markert / Silvia Wieseler*)  
 Soziale Arbeit und Polizei (*Thomas Feltes*)  
 Soziale Netzwerke (*Ulrich Otto*)  
 Sozialwirtschaft (*Klaus Grunwald*)

## Soziale Arbeit international

Internationaler Vergleich in der Sozialen Arbeit  
 (*Andreas Walther*)  
 Soziale Arbeit in den USA (*Michael Reisch*)  
 Soziale Arbeit in der Schweiz (*Thomas Gabriel / Bettina Grubenmann*)  
 Soziale Arbeit in Europa (*Walter Lorenz*)  
 Soziale Arbeit in Mittel- und Osteuropa (*Oldřich Chytil / Alice Gojová / Dana Nedělníková*)  
 Soziale Arbeit in Österreich (*Josef Scheipl*)  
 Soziale Arbeit und soziale Entwicklung in Afrika  
 (*Helmut Spitzer*)  
 Transnationalität und Soziale Arbeit (*Wolfgang Schröer / Cornelia Schweppe*)



# Abenteuer- und Erlebnispädagogik

Von Jochem Schirp

## Historischer Überblick

Die Erlebnispädagogik kann in Deutschland auf eine äußerst wechselhafte Geschichte zurückblicken. Von lebensphilosophischen Strömungen ausgehend wurde der Begriff Erlebnis an der Wende zum 20. Jahrhundert zum Modewort und zu einem gegen die Moderne gerichteten zivilisations- und kulturkritischen Kampfbegriff zugleich. Über die Reformpädagogik, die Pfadfinderbewegung, den Wandervogel und die bündische Jugend gelangten Erleben und Erlebnis in das Feld schulischer und außerschulischer Pädagogik (Andresen 2007; Oelkers 2007). Mit dem Ersten Weltkrieg, später dann aber vor allem im deutschen Nationalsozialismus, zeigte sich die Anfälligkeit von primär auf antirationalen und antiintellektualistischen Überzeugungen sowie starken Gefühlen und entschlossenen Taten beruhenden Konzepten für militaristische, völkische und antisemitische Ideen. Vor dem Hintergrund der noch frischen Erfahrungen mit der Instrumentalisierung und Ästhetisierung körper- und naturnaher pädagogischer wie philosophischer Ansätze für die Zwecke des totalitären Staates in Nazi-Deutschland (Simon 2007) konnten erlebnispädagogische Ansätze nach 1945 in den Bildungs- und Erziehungsinstitutionen nur äußerst mühsam wieder Fuß fassen. Lässt man die Praxis in den Jugendverbänden außer Acht (Heckmair/Michl 2004, 49 f.), so repräsentierten in den ersten Jahrzehnten Nachkriegsdeutschlands deshalb mehr oder weniger allein die auf der Kurzschulidee Kurt Hahns beruhenden maritimen und alpinen Outward-Bound-Schulen, die 1952 in Weißenhaus, 1956 in Baad und 1968 in Berchtesgaden gegründet wurden (Richter 1966), ein humanitär gerahmtes erzieherisches Konzept, mit dem nach und nach schließlich auch der Begriff „Erlebnispädagogik“ assoziiert wurde, wenngleich Kurt Hahn

selbst noch stets von „Erlebnistherapie“ gesprochen hatte (Röhrs 1966; mit kritischen Anmerkungen zu Hahn s. auch Becker 2016, Stübiger 2007 und von Hentig 1966). Erst mit Beginn der 1980er Jahre geriet die Erlebnispädagogik in den Fokus professioneller Jugendhilfe. Zunächst waren es auf einen längeren Zeitraum interventionspädagogisch oder therapeutisch angelegte Segelprojekte, in denen es um die Resozialisierung sozial auffälliger oder drogenkonsumierender Jugendlicher ging, die mit dem Begriff Erlebnispädagogik konnotiert wurden (Bauer 2001, 62 f.). Aber auch in der Jugendarbeit und Jugendbildung, die nicht primär auf Sozialisations- und Erziehungsprobleme reagieren muss, sondern sich allgemein an der Förderung und Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen ausrichtet, kündigte sich ein Wandel an, der schließlich im Jahr 1985 durch eine kontroverse Publikation unter dem bezeichnenden Titel „(Er-)Leben statt Reden“ markiert wurde (Fischer et al. 1985). Seither befand sich die Erlebnispädagogik in Deutschland – alle Betrachter waren sich darüber trotz bisweilen kritischer Kommentierungen einig (Schott 2003; Scherr 2006) – in einem scheinbar unaufhaltsamen Aufwärtstrend. Als „Eisbrecher in einer erstarrten Lernlandschaft“ (Thiersch 2004, 430) gewann sie zunehmend an Attraktivität und schrieb mit ihrer Vielfalt an offenen, erfahrungsgesättigten, leib-sinnlichen und ganzheitlichen Lernarrangements an einer Erfolgsgeschichte, die sich auch im 21. Jahrhundert fortsetzte. Dies zeigte sich bereits ein oberflächlicher Blick auf die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, in der die Abenteuer- und Erlebnispädagogik – diese Begriffserweiterung hat sich zunehmend durchgesetzt (s. u.) – eine immer relevantere Rolle spielte (Runtsch 1993; Schirp 2000; Schirp 2008; Schirp/Thiel 2004). Heute werden Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in umfangreicher

Form zur Problembearbeitung in den Bereichen Jugendgewalt, Drogenkonsum, Berufsorientierung, Schulverweigerung, Gesundheit, im Hinblick auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder unter einer allgemeinpräventiven Perspektive umgesetzt. Ihre Klientel findet diese Arbeit in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, in Häusern der offenen Tür, auf Abenteuerspielplätzen, in Jugendtreffs in ländlichen Gebieten, aber auch über mobile und aufsuchende Formen, z. B. Streetwork, in Jugendberufshilfemaßnahmen und Projekten der außerschulischen Jugendbildung sowie in zahlreichen Kooperationen zwischen Einrichtungen der Jugendarbeit und Schulen. Der unmittelbaren Handlungspraxis der sozialen und pädagogischen Fachkräfte, die in der Regel während ihrer Ausbildung oder im Anschluss daran eine erlebnispädagogische Zusatzqualifikation absolviert haben, liegt dabei zumeist eine je nach Handlungsfeld ausdifferenzierte sozialpädagogische Förderungsperspektive und – daran angedockt bzw. konzeptionell integriert, wenn auch nicht immer explizit und elaboriert – ein weit gefasstes, an Kategorien von Autonomie oder Ganzheitlichkeit sich orientierendes Bildungsverständnis zugrunde. Dieses Verständnis wird deutlich von einem „verkürzten“ schulischen Bildungsbegriff abgegrenzt, der allein auf den Erwerb von Faktenwissen und kognitiven Fähigkeiten setzt oder auf Nützlichkeitsbewertungen bzw. ökonomischen Verwertungsinteressen beruht (Thiersch 2004, 436). Die Praxiskonzepte fokussieren primär auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz von Kindern und Jugendlichen. Es geht u. a. um das Erkennen persönlicher Grenzen und ihre Überwindung, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und unmittelbarer Handlungsfähigkeit mit dem eigenen Körper, um soziale Erfahrungen des miteinander Seins und des aufeinander angewiesenen Seins in der Gruppe bei der leib-sinnlichen Auseinandersetzung mit realen oder konstruierten Natursituationen. Darunter werden in aller Regel die Praktiken des Kletterns, Wanderns, Segelns, Kanufahrens, des Übernachtens im Freien und des Lagerfeuers subsumiert, auch wenn seit einigen Jahren ebenfalls urbane Abenteuersituationen und Bewegungspraktiken (City-Bound, Parkour etc.) zum Spektrum der abenteuer- und erlebnispädagogischen Ansätze gezählt werden, die ein gegenüber den naturräumlichen Settings vergleichbares

Anforderungsprofil aufweisen, sowie Aktivitäten an hohen und niedrigen Seilstationen (High and Low Level Ropes Courses). Gerade die Hoch- und Niedrigseilgärten – erst zu nehmende Schätzungen gehen von ca. 400 Seilgärten in Deutschland aus – konnten noch bis vor Kurzem einen enormen Bedeutungszuwachs verzeichnen.

## (Sozial-)Pädagogische Verortungen

Es ist hier nicht der Ort, die Geschichte der Abenteuer- und Erlebnispädagogik in Deutschland in der jüngeren Vergangenheit detailliert nachzuzeichnen und dabei auch die Schwierigkeiten aufzufächern, die sich aus den z. T. unzureichenden und schwammigen Definitionsversuchen ergeben, die eng mit dem Terminus Erlebnispädagogik zusammenhängen (zusammenfassend: Becker 2006). Nur angedeutet werden kann die vielfach formulierte Skepsis u. a. an ihrer begrifflich-systematischen Unschärfe, an ihren zivilisations- und kulturkritischen Färbungen und an ihrer linear-positivistischen Begründungsrhetorik (Sommerfeld 2001). Auch kann an dieser Stelle nicht der Entwicklungsbedarf in der sozialpädagogischen Theoriebildung diskutiert werden, in der eine differenzierte theoretische Grundlegung zur Bedeutsamkeit leib-sinnlicher Erfahrungen, von Abenteuer, Körper und Bewegung in der Jugendhilfe bis heute ebenso aussteht, wie eine systematisch aufbereitete Geschichte der Erlebnispädagogik oder ein „nennenswerter disziplinärer Diskurs ... der sich ihrer theoretischen Analyse oder normativen Orientierungen widmet“. (Becker 2016, 20; deutsche Übersetzung des englischen Originaltextes)

Trotz dieser Leerstellen liegen aber einige ernsthafte Versuche vor, einen Dialog zwischen allgemeiner Sozialpädagogik und Abenteuer- und Erlebnispädagogik zu initiieren und zur systematischen Reflexion der Position und Funktion der Abenteuer- und Erlebnispädagogik im Bildungs- und Erziehungssystem beizutragen. Dazu gehören die Publikationen von Hans Thiersch (1993; 2004), in denen er die Bedeutsamkeit des Abenteuers im Kontext einer lebensweltorientierten Jugendhilfe auslotete. Wo Pädagogik ansonsten scheiterte, könne das Abenteuer neue Zugänge ermöglichen und im Sinne eines funktionellen Äquivalents im pädagogischen Setting an den abenteuerlichen und

riskanten Lebenspraxen ausgegrenzter Jugendlicher anknüpfen. Die kulturanthropologischen Überlegungen Georg Simmels aufgreifend, skizzierte Thiersch die gegenüber dem Alltag herausgehobene Stellung des Abenteuers – „des prinzipiell offenen und riskanten Lebens“ (2004, 432) – als grundlegenden Seins-Modus und unterstrich seine Bedeutung für das Lebensgefühl und die Lebenserfahrung von Heranwachsenden.

„Wenn Jugend die Zeit ist, in der Heranwachsende sich erproben, mit sich experimentieren müssen, um zu erfahren, wer sie unter den Anderen und in der Welt sind, dann drängt sich das Abenteuer als Lebensmuster förmlich auf. Abenteuer, so gesehen, ist der Jugend gemäß.“ (Thiersch 1993, 38)

Heiner Keupp verknüpfte die sinnlich-körperliche Dimension abenteuer- und erlebnispädagogischer Settings und ihr Authentizitätsversprechen mit der Frage, wie es Menschen heute – angesichts der dramatisch gestiegenen Anforderungen an die Subjekte – gelingen kann, ihre Identitätsarbeit zu bewältigen und wie insbesondere Heranwachsende jene psychischen, physischen, sozialen und materiellen Ressourcen entwickeln können, die sie benötigen, um handlungsfähig und erwachsen zu werden. Um „Lebenskohärenz“ aufbauen zu können, benötigten Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt Freiräume, um „sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können“ (Keupp 2004, 43). Diesen auf den Arbeiten Aaron Antonovskys beruhenden salutogenetischen Ansatz hat Keupp im 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 2009 (BMFSFJ 2009), in dessen Mittelpunkt die Themen Gesundheitsförderung und gesundheitliche Prävention stehen, weiter ausgeführt. Mit den zentralen theoretischen Konzepten des Kohärenzgefühls und der Resilienz eröffnet sich eine Reihe an Anschlussmöglichkeiten zu einer abenteuer- und erlebnispädagogischen Praxis in der Jugendarbeit.

Auf die vielfältigen Bezüge der Abenteuer- und Erlebnispädagogik zur Aneignungs- und Sozialraumdiskussion in der Jugendarbeit hat vor allem Ulrich Deinet aufmerksam gemacht. Erlebnispädagogische Ansätze erscheinen ihm unter dem Aspekt des Aneignungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen deshalb besonders interessant, weil sie eine Brücke zwischen pädagogisch inszenierten Räumen und

dem Aneignungs- bzw. Risikobedürfnis von Jugendlichen allgemein schlagen und durch gezielte Angebote Bildungsmöglichkeiten eröffnen, die von den Lebenswelten der Kinder ausgehen.

„Körperbetonte auf Wagnis und Risiko bezogene Projekte bieten bewusst und gezielt Räume, die Erfahrungen möglich machen, die in dieser Weise in anderen Lebensbereichen nur schwer zugänglich sind. Hier entwickeln erlebnispädagogische Projekte ein besonderes Curriculum nicht-schulischer Lernprozesse.“ (Deinet 2007, 226)

An den Bildungspotenzialen für Kinder und Jugendliche knüpft auch der bildungstheoretische und kulturphilosophische Ansatz des Sportsoziologen Peter Becker an, der einen Paradigmenwechsel „vom Erlebnis zum Abenteuer“ (Becker 2001) begründet und derzeit den einzigen konsistenten Theorieentwurf zur Abenteuerpädagogik vorhält. Auf der Basis entwicklungspsychologischer Überlegungen entwickelt er sein Modell des Abenteuers als einer Kulturform, einer entlasteten, spielerischen und sozialen Praxis des Umgangs mit Neugier, mit Wissensdrang und mit Erfahrungsbildung. Nach diesem Modell erfahren die Subjekte in der Auseinandersetzung mit den krisenhaften Situationen des Abenteuers, in denen ihre erworbenen Routinen nicht mehr ausreichen, die Autonomie ihres Handelns und bringen ihren individuellen Bildungsprozess voran. Dieser Ansatz ist deshalb für die Kinder- und Jugendhilfe von besonderer Bedeutung, da er die altersspezifischen Bewältigungsaufgaben in Kindheit und Jugend sowie die in diesen zwingend zu machenden Erfahrungen des Selbstständigwerdens und der Autonomieentwicklung thematisiert und mit den Anforderungsdimensionen abenteuerlicher Aktivitäten in Verbindung setzt (Becker 2005, 235; Becker 2006):

„Sind es in der Jugendphase die Situation der Ablösung und die damit verbundenen Anforderungen, die abenteuerliche Situationen zu einem Thema dieser Phase machen, so wird das Abenteuer in der Kindheit vor allem in dem unübersehbaren Drang, sich mit unbekanntem Situationen und den sie bergenden Überraschungen auseinander zu setzen, zu einem spielerischen Umgang mit der noch unvertrauten Welt.“

Detailliert zeichnet Becker die strukturellen Erfahrungsgehalte abenteuerlicher Aktivitäten beim Be-

fahren wilder Bäche und Flüsse, der Auseinandersetzung mit Wind und Wellen, der Bewältigung schwieriger Kletterpassagen etc. in der folgenden Übersicht nach (1998), um auf die Analogien zu Erfahrungsgehalten und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz aufmerksam zu machen, in der es zunehmend um selbst verantwortete Ich-Leistungen und bewusst vollzogene Entscheidungen geht:

- Abenteuer verlangen die Auseinandersetzung mit fremden und unvertrauten Situationen, mit inneren und äußeren Widerständen. Mit der Überschreitung der Grenze, die die vertraute Lebensweise bildet, gerät diese auf Distanz und kann damit überdenkenswert werden, kann Neues integriert werden.
- Da Abenteuersituationen nie gleich sind, werden Lösungen strukturell gefordert, die noch nicht routinisiert sind. Dort, wo Routinen nicht greifen, werden Entscheidungen zwingend notwendig; Abwägung von Alternativen, Risikoanalysen und Transferleistungen sind gefordert.
- Abenteuersituationen werden in aller Regel in der Gruppe bewältigt. Das Verhältnis von Verantwortung und Vertrauen wird thematisch, kommunikative Austauschprozesse, Diskussionsbereitschaft, Fähigkeiten zur Bewältigung von Konflikten werden verlangt.
- Abenteuersituationen drängen dazu, erzählt zu werden. Dies ermöglicht die Reflexion der Ereignisse und die narrative Festigung der Erfahrungen. Es eröffnen sich Chancen, die erlebten Ereignisse dazu zu nutzen, die biografische Vergangenheit in ihrem Spiegel zu sehen und Erwartungen an den zukünftigen biografischen Verlauf zu formulieren.

Mit diesen Strukturanalogien ist ein zentraler Argumentationskern des Modells von Becker umrissen. Pragmatisch verweist er gleichwohl – analog zum lebensweltorientierten Ansatz z. B. von Thiersch – auf die Attraktivität von Abenteueraktivitäten für Jugendliche generell und im Besonderen für benachteiligte Jugendliche, deren Lebensstile und Freizeitbedürfnisse vielfach auf Action und Risiko ausgerichtet sind. Die Faszination des Abenteuers lässt sich nutzen, um zunächst die Suche der Jugendlichen nach den Thrills der Action und nach Spannung zu befriedigen. Über diese kompensatorische Funktion hinaus müssen aber zugleich die o.g. Erfahrungschancen in den Aktivitäten zur

Entfaltung gebracht werden, für deren Umsetzung sich eher die Jugendarbeit und weniger die Schule als institutioneller Rahmen anbietet. Denn die Jugendarbeit ist nicht an Curricula gebunden und setzt auf Freiwilligkeit, Partizipation und Inklusion statt auf Selektion und Exklusion. Sie behandelt Heranwachsende als ganze Personen und nicht als Rollenträger, ermöglicht Experimente, Umwege und entschleunigte Formen der Erfahrungsbildung und betrachtet städtische Räume wie Naturräume als Bildungsgelegenheiten. Jugendarbeit wird somit zu einem „Gegenort der Bildung leib-sinnlicher Lebendigkeit, wenn sie versucht, ihre Arbeit im Sinne einer umfassenden Bildung zu begreifen und zu begründen.“ (Becker 2010, 11; deutsche Übersetzung des englischen Originaltextes)

## Herausforderungen und Perspektiven

Die gegenwärtig aufscheinenden Entwicklungsmöglichkeiten für die Abenteuer- und Erlebnispädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe sind durchaus widersprüchlich. Während eine inspirierende Reflexionskultur mit einer dialogischen Verbindung zu den Mutterdisziplinen, den Erziehungswissenschaften und der Sozialpädagogik, die zur Klärung offener Fragen, zur Forschung und Theoriebildung beitragen könnte, weiterhin nur unzureichend entwickelt ist, deuten sich gleichzeitig neue Handlungsfelder an, in denen die Ansätze der Abenteuer- und Erlebnispädagogik zu fruchtbaren Praxisinnovationen führen könnten. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung, dem eine enorme öffentliche Aufmerksamkeit zukommt und in dem vielfach gestiegene Bildungsansprüche formuliert werden. Bisherige Praxiserfahrungen verweisen darauf, dass die Auseinandersetzung mit Naturphänomenen – eine Praxis „out of doors“ – exzellente Möglichkeiten bietet, um Kindern anregungsreiche Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, damit sie dort mit Zeit und Muße Beobachtungen anstellen, Fragen entwickeln und ihrer Neugierde nachgehen können (Becker et al. 2013; zu neurobiologischen Überlegungen hinsichtlich der Relevanz von Naturerfahrungen für Bildungsprozesse von Kindern Hüther 2010). Die bereits in Deutschland bestehenden annähernd 1.500 Wald-

kindergärten – bei insgesamt etwa 55.000 Kindertageseinrichtungen (Stand 2015) – weisen auf den großen Bedarf in einem Feld hin, das zu „verschulen“ droht und in dem die auf Entdeckung und Gestaltung ausgerichteten Bildungskonzepte der Abenteuer- und Erlebnispädagogik einen kreativen Gegenimpuls setzen könnten.

Vor dem Hintergrund einer sich andeutenden weiteren Expansion stellen sich also umso stärker Fragen nach der Qualität der Praxisangebote bzw. danach, was Professionalität in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik, die auch unter einem großen Rechtfertigungsdruck steht, bedeutet. Angesichts der Kontingenz und Zirkularität abenteuer- und erlebnispädagogischer Bildungsprozesse (Sommerfeld 2001, 399) sind auf Ergebnisqualität abzielende einfache Ursache-Wirkungs-Annahmen, die mit der Idee eines vorbestimmten und messbaren „Outcome“ korrespondieren (Loynes 2007), wenig überzeugend. Im Vordergrund sollten eher Fragen der Konzept-, Struktur- und Prozessqualität und damit eine sich reflexiv verantwortende Pädagogik (Düring 2011) stehen, denn abenteuer- und erlebnispädagogische Angebote können eine große Bedeutung entfalten und viele positive Wirkungen bei der persönlichen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erzielen. Dies gilt für die sogenannten Normalen genauso wie für die Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen ([www.zerum-ueckermuende.de](http://www.zerum-ueckermuende.de); [www.muehlenkraft.de](http://www.muehlenkraft.de); Leven/Reinert 1999; Michl/Riehl 1996) oder für die sogenannten Schwierigen, Gewalttätigen, Suchtgefährdeten etc. Die Auseinandersetzung mit der Natur, der Umgang mit Widerständen und Krisen, die Erfahrungen eigener Handlungsmöglichkeiten und Grenzen, die Konfrontation mit Schwierigkeiten in der Gruppe sowie die Notwendigkeit des Aushandelns von Lösungen: Dies alles kann – wenn das Setting entsprechend ausdifferenziert ist – dazu führen, dass Kinder und Jugendliche sich selbst als handelnde und wirkmächtige Subjekte erfahren. Deshalb ist die Qualifikation und Professionalität der begleitenden Pädagogen von besonderer Bedeutung bei der Entwicklung, Planung und Umsetzung der Aktivitäten. Die Pädagogen müssen nicht nur über die jeweils notwendigen „Hard Skills“ in der Anleitung und Durchführung der Unternehmungen verfügen, sondern auch in der Lage sein, unter Einbezug ihres theoretischen und handlungsprakti-

schen Kontextwissens, eine „Deutung der spezifischen Fallproblematik“ (Müller/Becker-Lenz 2008, 32) vorzunehmen. Die Professionellen müssen fall-spezifisch für den gesamten Gruppenkontext und mit Blick auf die beteiligten einzelnen Jungen und Mädchen beurteilen und begründen können, warum sie eine spezielle Abenteuerpraxis arrangieren und welche Bildungspotenziale sich daraus ableiten lassen.

Die Kompetenz der Professionellen, sich auf die jeweilige „Problemlage“, die immer an die konkreten Heranwachsenden gebunden ist, einzulassen und sie stellvertretend zu deuten (Oevermann 2009), ist für die Planung der Abenteueraktivitäten, die Auswahl der Methoden, das pädagogische Handlungskonzept und seine Durchführung, aber auch für die an die abenteuerlichen Situationen anschließenden Reflexionsphasen unerlässlich. Wenn Anschluss an die subjektiven Lebenswelten hergestellt und ein Transfer im Hinblick auf den individuellen Bildungsprozess möglich werden soll, dann können soziale Fachkräfte, die mit Kindern und Jugendlichen abenteuerliche Naturräume aufsuchen, keine „Trainer“ sein, die standardisierte Programme abarbeiten (Loynes 1996; Loynes 2007 und seine Kritik an der „McDonaldization“ der Erlebnispädagogik; bsj Marburg 2005).

Aus diesen Überlegungen zur Fallspezifität leitet sich zwangsläufig ab, dass abenteuer- und erlebnispädagogische Projekte stets auch die unterschiedlichen Lebenslagen, Bedürfnisse und Voraussetzungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen müssen. Bereits in frühen biografischen Phasen können diese einen unterschiedlichen Zugang zu abenteuerlichen oder sich wagenden Praktiken entwickeln. Geschlechterdifferenzen im Risikoverhalten lassen sich u. a. bei informellen Kinderspielen auf Abenteuer-spielplätzen oder anderen Spielplätzen erkennen. Mädchen und Jungen werden vielfach entweder eher beschränkt oder ermuntert, sie beanspruchen unterschiedliche Räume, sie entwickeln unterschiedliche Körperstile, um ihr „richtiges“ Mädchen- oder Jungesein zu demonstrieren. Diese Differenzen können in der weiteren biografischen Entwicklung weitreichende Folgen für das jeweilige Selbstbild nach sich ziehen. Mädchen, die ihren Körper weniger in riskanten oder wagemutigen Experimenten erproben, werden vorsichtig, sich zurückhaltend neuen Situationen nähern oder sie gar vermeiden. Bei Jungen hingegen, die eine erhöhte

Risikobereitschaft besitzen, kann der männliche Wagemut auch ambivalente Konsequenzen, z. B. das Eingehen nicht mehr beherrschbarer Risiken, nach sich ziehen (Rose 2000, 38). Bei der Planung und Gestaltung abenteuerlicher Arrangements gilt es demnach, Blickwinkel und Perspektiven so auszurichten, dass die Subjektlogik berücksichtigt wird, die immer auch geschlechtsspezifische Facetten aufweist. Männliches oder weibliches Handeln kann dann vor dem Hintergrund der jeweiligen pädagogischen Situation angemessen rekonstruiert werden. Anregende abenteuerliche Bildungssituationen zu arrangieren, bedeutet somit, eine situations- und persönlichkeitsangemessene Balance von einerseits Geduld, Vorsicht und Reflektion und andererseits Mut, Selbstvertrauen und Risikobereitschaft zu fördern, um dadurch einengenden geschlechtsstereotypen Mustern zu begegnen (Germescheid 2008 für die Jungenarbeit).

## Schlussbetrachtungen

Die Herausforderungen für die Praxis zeigen, dass der Entwicklungsprozess der Abenteuer- und Erlebnispädagogik längst nicht abgeschlossen ist. Immer mehr rücken auch internationale Kooperationen und Vernetzungen in den Blick, die einerseits zu belebenden Impulsen in der Auseinandersetzung mit der Diversität der unterschiedlichen regionalen Ausprägungen der Abenteuer- und Erlebnispädagogik führen können (zu den verschiedenen kulturellen Traditionen der Abenteuerpädagogik in Europa generell Becker/Schirp 2008; Higgins/Humberstone 1998), die andererseits aber gleichzeitig – mit Ausbreitung der neoliberalen Agenda – auch die Gefahr der Standardisierung (Loynes 1996) und Vereinheitlichung beinhalten.

Die Erlebnispädagogik könne die Pädagogik der Moderne schlechthin sein, so Michael Winkler (1996; 2007). Gleichzeitig drohe ihr in der modernen Gesellschaft jedoch, dass sie zur „angewandten Sozialisation für postmoderne Verhältnisse“ werde (2007, 291), dass das erzieherisch genutzte Überschreiten

von Grenzen zum Selbstzweck wird, dass die Erlebnispädagogik mithin der Dynamik verfällt, die das Prinzip der Grenzüberschreitung gesellschaftlich zunehmend angenommen habe. Degeneriert die Abenteuerpädagogik und Erlebnispädagogik also zu einem Bestandteil der schillernden und entfremdenden Konsummärkte im Rahmen einer öffentlich subventionierten Angebotspädagogik? Bleibt es beim Fun, beim kurzfristigen Thrill, den Kinder und Jugendliche bei abenteuerlichen Unternehmungen als kompensatorische Reaktion auf eine sich nach und nach weiter entsinnlichende oder entkörperlichende Lebenswelt punktuell erleben dürfen? Oder gelingt es der Abenteuer- und Erlebnispädagogik tatsächlich, sich jenseits einer kulturkritischen Attitude als zeitgemäßer Bildungsansatz zu profilieren – nicht als romantischer Gegenentwurf zur Schule, sondern als ein gleichberechtigter Zugang zur Welt, in dem die ganze Person im Mittelpunkt steht? Mit dem Begriff des Abenteurers und seinem Strukturkern eines spielerischen Wechselspiels von Krise und Routine könnte diese Versöhnung der Abenteuer- und Erlebnispädagogik mit der Moderne gelingen. Die im Abenteuer

„geforderte Bereitschaft, sich nicht auf bewährte Routinen zu verlassen, Bestehendes unter Bewährungsdruck zu bringen oder mit Grenzen zu experimentieren und damit eine ungewisse und unsichere Zukunft zu öffnen, die den Umgang mit Unbekanntem und Unvorhersehbarem zur Folge hat, etabliert eine Praxis, die keine Entlastung von den Bedingungen der Moderne ist, sondern sie ist ein Teil von ihr, ebenso wie sie deren Leitideen aktiv zur Geltung bringt.“ (Becker 2008, 51; deutsche Übersetzung des englischen Originaltextes)

In diesem Verständnis ist das Abenteuer eine Metapher für eine über die Lebensphase Jugend hinausweisende Daseinserfahrung (Becker 2012; Thiersch 2004, 439), die ihren Sinn und ihre Berechtigung in sich selbst und damit auch jenseits der vielfältigen sozialpädagogischen Instrumentalisierungen findet.



## Literatur

- Andresen, S. (2007): Erlebnissemantiken und ihre Bedeutung für den Umgang mit Modernisierungsphänomenen. In: Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.), 83–98
- Bauer, H. G. (2001): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. Rainer Hampp, München / Mering
- Becker, P. (2016): From ‚Erlebnis‘ to adventure: a view on German Erlebnispädagogik. In: Humberstone, B., Prince, H., Henderson, K. (Hrsg.): Routledge International Handbook of Outdoor Studies. Routledge, London, 20–29
- Becker, P. (2012): Am Lagerfeuer und auf Fahrt. Fiktive und reale Abenteuer als zwei Medien jugendlicher Autonomiebestrebung. In: Conze, E., Witte, M. (Hrsg.): Pfadfinden. Eine globale Erziehungs- und Bildungsidee aus interdisziplinärer Sicht. Springer VS, Wiesbaden, 121–143
- Becker, P. (2010): About the Necessity of an Education that is Orientated towards Sensory Perception and Physical Activity. In: Becker, P., Schirp, J., Weber, C. (Hrsg.): Water – Space for Experiences. Youth and Outdoor Education in Europe. bsj Marburg, Marburg, 7–17
- Becker, P. (2008): The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning – A Report about Context, Foundation, Programme and Experiences of the First Decade of its Existence. In: Becker, P., Schirp, J. (Hrsg.): Other Ways of Learning. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996–2006. bsj Marburg, Marburg, 13–56
- Becker, P. (2006): Zu den Gämsen oder zu den Tanzlehrern? Abenteuerliche Aktivitäten als Medium der Jugendbildung. In: Becker, P., Landmann, St., Schirp, J., Schlichte, C., Zahn, H. D. (Hrsg.), 51–66
- Becker, P. (2005): Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung. In: Bietz, J., Laging, R., Roscher, M. (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 227–249
- Becker, P. (2001): Vom Erlebnis zum Abenteuer. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik. Sportwissenschaft 31 (1), 3–16
- Becker, P. (2000): Offenheit der Erfahrung. Bewährung im Abenteuer und Selbsttätigkeit im praktischen Tun. neue praxis (30) 5, 472–486
- Becker, P. (1998): Robinson und kein Ende. Arbeitstugenden. Schlüsselqualifikationen und das Abenteuer. In: Becker, P., Schirp, J. (Hrsg.) (1998): Jugendliche Arbeits- und Lebensverhältnisse in Zeiten der Deregulierung. bsj-Jahrbuch 1997 / 98. Afra, Butzbach-Griedel, 9–35
- Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.) (2007): Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik. bsj-Jahrbuch 2006 / 2007. Budrich, Opladen
- Becker, P., Schirp, J. (Hrsg.) (2008): Other Ways of Learning. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996–2006. bsj Marburg, Marburg
- Becker, P., Schirp, J., Vollmar, M. (2013): Abenteuer, Natur und frühe Bildung. bsj-Jahrbuch 2012/2013. Budrich, Opladen
- BMFSFJ (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- bsj Marburg (Hrsg.) (2005): The Next Step. Adventure and Outdoor Activities for Youth at Risk in the Transition from School to Work. bsj Marburg, Marburg
- Deinet, U. (2007): Sozialraum als Aneignungs- und Erlebnisraum. In: Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.), 211–228
- Düring, D. (2011): Reflexiver Eigensinn – Professionelles Handeln. In: Düring, D., Krause, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Kunst und professionelle Haltungen. IGFH, Frankfurt a. M., 198–213
- Fischer, D., Klawe, W., Thiesen, H.-J. (Hrsg.) (1985): (Er-) Leben statt Reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit. Beltz Juventa, Weinheim
- Germerscheid, E. (2008): Erlebnispädagogik und Jugenarbeit. In: Matzner, M., Tischner W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Beltz, Weinheim / Basel
- Heckmair, B., Michl, W. (2012): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 7. überarbeitete Aufl. Ernst Reinhardt, München / Basel
- Hentig, H. von (1966): Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, H. (Hrsg.), 41–82
- Higgins, P., Humberstone, B. (Hrsg.) (1998): Celebrating Diversity. Learning by Sharing Cultural Differences. Proceedings of the 3. European Conference for Outdoor Education and Experiential Learning, o. O.
- Hüther, G. (2010): Was kleine Kinder wirklich brauchen ... In: [www.erzieherin.de/was-kleine-kinder-wirklich-brauchen.html](http://www.erzieherin.de/was-kleine-kinder-wirklich-brauchen.html), 30.05.2016
- Keupp, H. (2004): Identitätskonstruktion. In: Schirp, J., Thiel, I. (Hrsg.), 35–64
- Leven, K., Reinert, J. (1999): Abenteuer wagen ... ein Handbuch für die Praxis. Körper- und Bewegungsbezogene Angebote für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen. Afra, Butzbach-Griedel
- Louv, R. (2011): Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Beltz, Weinheim / Basel
- Loynes, C. (2007): Why Outdoor Learning Should Get Real. In: Henderson, R. (Hrsg.): Nature First. Natural Heritage Books, Toronto
- Loynes, C. (1996): Adventure in a Bun. Journal of Experiential Education 21(1), 35–39
- Michl, W., Riehl, J. (Hrsg.) (1996): Leben gewinnen. Beiträge der Erlebnispädagogik zur Begleitung von Jugendlichen mit mehrfacher Behinderung. Dr. J. Sandmann, Alling
- Müller, S., Becker-Lenz, R. (2008): Der professionelle Habitus und seine Bildung in der sozialen Arbeit. neue praxis 38 (1), 25–41

- Oelkers, J. (2007): „Neue Erziehung“, Zerfall der Kultur und das Kind: Zum Verhältnis von Kulturkritik und Reformpädagogik. In: Becker, P., Braun, K. H., Schirp, J. (Hrsg.), 55–82
- Overmann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 2. Aufl. VS für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 113–142
- Richter, G. (1966): Die deutschen Kurzschulen – ihre Entstehung und Entwicklung. In: Röhrs, H. (Hrsg.), 300–310
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1966): Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Quelle & Meyer, Heidelberg
- Rose, L. (2000): „Mädchen in Bewegung“: das Modellprojekt zur bewegungs- und körperorientierten Mädchenarbeit; Entwicklungen, Erträge und Grenzen. Afra, Butzbach-Griedel
- Runtsch, B. (Hrsg.) (1993): Erlebnispädagogische Maßnahmen in der ambulanten und stationären Jugendhilfe. Tagungsdokumentation der 2. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Afra, Frankfurt a. M. / Butzbach-Griedel
- Scherr, A. (2006): Kommentar zum Beitrag von Peter Becker „Abenteuerliche Aktivitäten als Medium der Jugendbildung“. In: Becker, P., Landmann, St., Schirp, J., Schlichte, C., Zahn, H.-D. (Hrsg.), 67–72
- Schirp, J. (Hrsg.) (2008): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Das Fremde als Schlüsselthema in der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Tagungsdokumentation der 6. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. bsj Marburg, Marburg
- Schirp, J. (Hrsg.) (2000): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Differenz und Integration. Möglichkeiten, Erträge und Grenzen der Erlebnispädagogik an der Jahrtausendwende. Tagungsdokumentation der 4. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Potsdam
- Schirp, J., Thiel, I. (Hrsg.) (2004): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Entwicklungsanforderungen und Zukunftsperspektiven der Erlebnispädagogik. Afra, Butzbach-Griedel
- Schott, T. (2003): Kritik der Erlebnispädagogik. Ergon, Würzburg
- Simon, T. (2007): Erlebnisse zwischen Natur, Technik und Militär. In: Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.), 135–152
- Sommerfeld, P. (2001): Erlebnispädagogik. In: Otto, H. U., Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Aufl. Luchterhand, Neuwied / Kriftel, 394–402
- Stübig, H. (2007): Kurt Hahn und seine Erlebnistherapie. In: Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.), 99–114
- Thiersch, H. (2004): Erlebnispädagogik zwischen Teilhabe am Erlebnismarkt und Lebensbewältigung. In: Schirp, J., Thiel, I. (Hrsg.), 429–439
- Thiersch, H. (1993): Abenteuer – ein Weg zur Jugend? In: Runtsch, B. (Hrsg.): Erlebnispädagogische Maßnahmen in der ambulanten und stationären Jugendhilfe. Tagungsdokumentation der 2. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Afra, Frankfurt a. M. / Butzbach-Griedel, 35–53
- Winkler, M. (2007): Versuch einer pädagogischen Kritik der Erlebnispädagogik. In: Becker, P., Braun, K.-H., Schirp, J. (Hrsg.), 289–311
- Winkler, M. (1996): Grenzüberschreitungen. In: Becker, P. et al. (Red.): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Weiterentwicklungen der Erlebnispädagogik in den alten und neuen Bundesländern. Tagungsdokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik. Neubrandenburg, 17–44



# Abweichendes Verhalten

Von Lothar Böhnisch

Abweichendes Verhalten – Devianz – hat viele Gesichter. Es ist nicht eindeutig als „Normverletzung“ definierbar, sondern kann, je nach Situation und Referenz relativ sein (Lamnek 2008; Böhnisch 2010; Peters 2010). Schon die scheinbar eindeutige Gesetzesverletzung, die „kriminelle Handlung“, der Bereich der Delinquenz also, kann – je nach kulturellem und sozialem Kontext – in unterschiedlichem Licht erscheinen. In kapitalistischen Gesellschaften z. B. rangieren – auf Grund der verfassungsrechtlich geschützten Priorität des Privateigentums – Eigentumsdelikte ganz oben in der Sanktionsskala. Unterschiedliche soziale Herkunftsmilieus können zu unterschiedlichen Tatbeurteilungen sowie Bewährungs- und Rehabilitationsprognosen führen. Strafandrohungen werden z. B. in gesellschaftlichen Ausnahmezuständen – um ihrer abschreckenden Wirkung Willen – verschärft. Generell richten sich die Sanktionen danach, wie eine Gesellschaft die soziale Bedeutung des jeweiligen abweichenden Verhaltens definiert (vgl. Dellwing 2009).

## Abweichung und Kontrolle

Ist der Bereich der Delinquenz schon so schillernd, so erleben wir die Welt des *sozial abweichenden* (und entsprechend sozial sanktionierten) Verhaltens noch mehrdeutiger. Definitionen abweichenden Verhaltens gehen hier immer mit Normalitätsvorstellungen bezüglich der Lebensführung einher (vgl. dazu Günnewig/Kessl 2013). Gerade die Sozialpädagogik / Sozialarbeit hat hier lange mit Definitionen und Etiketten gearbeitet, die eher auf professionelle Rationalisierungen verweisen, als dass sie die realen Lebenssituationen der Menschen treffen: Familien werden als verwahrlost eingestuft, verbunden mit einer negativen Prognose, was die

weitere Erziehungsfähigkeit der Kinder anbelangt. Menschen gelten als dissozial oder asozial, wenn sie sich tradierten Mustern „normaler Lebensführung“ verweigern, werden sozial ausgegrenzt, wenn sie biografisch scheitern oder sozial und kulturell nicht mithalten können. Die ausschließenden Definitionen gehen von kontrollierenden Instanzen und auf Konformität bestehenden Mitmenschen aus, sind oft ritualisiert, in die Grundwerte des Alltags eingegangen. Solche sozialen und kulturellen Stigmata können Menschen oft stärker beeinträchtigen als strafrechtliche Sanktionen. Sozialpädagogische Hilfe und *Entstigmatisierung* gehen hier eng ineinander über.

Damit ist die gesellschaftliche Palette der Definitionen sozial abweichenden Verhaltens aber noch längst nicht erschöpft. Zur Delinquenz und dem sozial desintegrativen Verhalten kommt noch die *institutionell gebundene* soziale Abweichung hinzu. Für die Sozialpädagogik / Sozialarbeit sind dabei vor allem die Handlungsmuster und Definitionsprozesse Abweichenden Verhaltens in Schule und Jugendhilfe von vorrangigem Interesse. Kennzeichen des institutionell gebundenen abweichenden Verhaltens ist, dass es sozial nicht durchgängig, oft nur in der betreffenden Institution negativ sanktioniert und außerhalb dieser oft gegenteilig bewertet wird. SchülerInnen, die in der Schule Abweichendes Verhalten zeigen – Leistung verweigern, Unterricht stören, vielleicht sogar gewalttätig sind – und dort entsprechend negativ sanktioniert werden, können in ihrer außerschulischen Gleichaltrigen-Gruppe (Peergroup) einen positiven Status innehaben, der sich nicht selten auf ihr schulisches Verhalten gründet, das nun in der Jugendkultur „subkulturell“ eine gleichsam entgegengesetzte soziale Bedeutung hat. Solche subkulturellen Dynamiken können Abweichendes Verhalten zudem in einer besonderen Weise

freisetzen. Viele antisoziale Handlungen, die von Einzelnen begangen werden, entstehen aus dem kollektiven Identitäts- und Aktionszusammenhang von Gruppen heraus. Manches, was Täter als einzelne nicht tun würden, machen sie unter dem Druck der Gruppe – oft auch als Bestätigung der Gruppenzugehörigkeit.

Schließlich darf die Sozialpädagogik/Sozialarbeit jene Formen Abweichenden Verhaltens nicht übergehen, die sich gegen die Betroffenen selbst richten. Es geht hier um *selbstgefährdende* und *selbstdestruktive* Handlungen, die zwar in der Regel keinen strafrechtlichen Sanktionen unterworfen sind, aber vielfach sozial geächtet werden und vor allem das subjektive Scheitern des Bewältigungshandelns beleuchten (Subkowski 2002). Sie reichen vom weniger spektakulären Risikoverhalten über selbstzerstörerische und abhängigkeiterzeugende Suchtriale (z. B. Drogenabhängigkeit und Medikamentenmissbrauch) bis hin zum Selbstmord (Suizid). In ihnen spiegelt sich das Betroffensein als Grundbezug des pädagogischen Verstehens von Devianz bis ins Extrem.

All diese unterschiedlichen Definitionen Abweichenden Verhaltens zeigen uns, dass wir es hier mit einem Konstrukt und mit ihm einem *Konstruktionsprozess* zu tun haben, der vielfältigen sozialen, psychischen und institutionellen Einflussfaktoren unterliegt und in dem der Eigensinn und die Eigentätigkeit der fühlenden und handelnden Subjekte zwar eine wichtige aber längst keine hinreichende Bestimmungsgröße darstellt.

A. Cohen hat in seinem Klassiker „Abweichung und Kontrolle“ (1968) eine gleichsam salomonische Formel zum Begriff der Devianz angeboten: Abweichendes Verhalten beziehe sich immer „auf die Existenz einer Regel“ verknüpft mit dem „Auftreten einer Handlung“. In der Diskussion um Abweichendes Verhalten sind Regeln vor allem geltende Normen als institutionalisierte Verhaltensersparnisse, deren Erfüllung bzw. Befolgung positiver oder negativer sozialer Kontrolle unterliegt. Alles was über diese Cohensche Definition hinausgeht, ist in den kriminologischen Diskursen umstritten: Zum einen wird die Eindeutigkeit von Normen angezweifelt, zum anderen die gesellschaftlich meist geläufige Annahme zurückgewiesen, Abweichendes Verhalten sei durch die Handlungstatsache des Normverstößes hinreichend erklärt. In der kriminalsoziologischen Tradition

gibt es hierzu zwei gleichsam polare Theorielinien: Auf der einen Seite die Konzepte Abweichenden Verhaltens, die implizit oder explizit von der Gültigkeit herrschender sozialer Normen ausgehen und entsprechend Abweichendes Verhalten – als Normverstoß – daran messen. Diesen steht mit dem Kontrollparadigma eine Schule gegenüber, die Abweichendes Verhalten ausschließlich oder hauptsächlich als Resultat eines Zuschreibungsprozesses sieht, in dem Macht und Durchsetzung sozialer Interessen eine maßgebliche Rolle spielen und damit normwidriges Verhalten nach Maßgabe dieser Interessen zum Abweichenden Verhalten erklärt wird. Begründet wird diese Theorie mit der empirischen Beobachtung, dass gleiches normwidriges Verhalten einmal als Abweichendes Verhalten, in anderen Fällen aber nicht als solches sanktioniert wird.

Mit der beschleunigten Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind diese dualistischen Gegenüberstellungen fragwürdig geworden. Denn mit der offensichtlichen Entstrukturierung und Entgrenzung des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Normsetzung und alltäglicher Lebensbewältigung gehen Handlungs- und Strukturdimensionen so ineinander über, dass weder ein täterorientiertes noch ein kontrollzentriertes Paradigma die innere und äußere Logik und Dynamik Abweichenden Verhaltens hinreichend erfassen kann.

Gleichzeitig dient Abweichendes Verhalten auch als gesellschaftliche *Projektionsfläche* für soziale Unsicherheit und Angst in der konformen Mehrheit der Bevölkerung. Von der eigenen Unsicherheit wird abgelenkt, indem sie als Forderung nach härteren Strafen (z. B. im Falle der Jugenddelinquenz) auf andere projiziert wird. Dadurch kann die Illusion der Sicherheit im Kontrast zu den Abweichenden demonstriert werden. Damit ist die gleichsam komplementäre Sphäre Abweichenden Verhaltens, die *soziale Kontrolle* vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Kontrolldiskurse angesprochen (Althoff/Leppelt 1995). Handelt es sich bei dem geschilderten Phänomen der Projektion um ein informelles Kontrollmuster, so sprechen wir andererseits von *Kontrollinstanzen*, wenn es um institutionelle Kontrollzusammenhänge geht. Mit den Entgrenzungsprozessen der Moderne (Böhnisch et al. 2009), ihren Tendenzen der Erosion sozialer Bindungen, der Privatisierung von Risiken und der

Schwächung sozialstaatlicher Sicherheiten ist die kollektive Verständigung über die Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts nicht nur schwieriger, sondern auch in sich widersprüchlicher geworden. Auch die sozialen Kontrollprozesse haben sich entgrenzt. Angesichts grassierender sozialer Unsicherheit bis in die Mitte der Gesellschaft hinein hat sich mancherorts ein gesellschaftliches Kontrollklima im Banne von Sicherheitsdenken und sozialer Abstiegsangst entwickelt, das eher von Abwehr als von Verständnis bestimmt ist (Garland 2001; Hess et al. 2007). Auch in Deutschland werden eine zunehmende Vereinnahmung der Sozialarbeit im Sinne sozialer Kontrolle und ein entsprechender punitiver Druck auf sie registriert, der sich auch auf die professionelle Praxis auswirkt. Das schwächt die praxisleitende Bedeutung sozialpädagogischer Entstigmatisierungskonzepte (vgl. dazu Huber/Rieker 2015; Ziegler/Scherr 2013).

## Der Bewältigungsansatz

Angesichts dieses komplexen Bedingungsgefüges Abweichenden Verhaltens, wie es bisher skizziert wurde, braucht die Sozialpädagogik/Sozialarbeit einen eigenen paradigmatischen Zugang, von dem aus sie die psychologischen, soziologischen, kriminologischen und sozialpolitischen Bezüge für sich ordnen und gewichten und so in ihren Diskurszusammenhang integrieren kann. In diesem Sinne hat der interdisziplinär angelegte *Bewältigungsansatz* (Böhnisch 2010/2016) eine breite Aufnahme in der sozialpädagogischen Fachdiskussion gefunden. Der Bewältigungsansatz fußt auf der Annahme, dass im Abweichenden Verhalten „Botschaften“ der Betroffenen verschlüsselt sind, die auf kritische Lebenskonstellationen verweisen. Lebenskonstellationen werden von den Subjekten dann als kritisch erlebt, wenn das psychosoziale Gleichgewicht – in den aufeinander bezogenen Komponenten von *Selbstwert*, *sozialer Anerkennung* und *Selbstwirksamkeit* – gestört ist und dabei die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen der Bewältigung nicht mehr ausreichen (Filipp 2007). In der weiterführenden These wird daher als plausibel angenommen, dass Abweichendes Verhalten ein Handeln in der Spannung zu diesen prekären Konstellationen darstellt. Abweichendes Verhalten wird in dieser

Interpretation dann eintreten, wenn konforme Mittel der Bewältigung der kritischen Konstellation (vor allem ihrer Thematisierung und die damit verbundenen Zugänge zu Beratung und Unterstützung) nicht oder nicht mehr verfügbar sind, um situative und biografische Handlungsfähigkeit zu erreichen. Abweichendes Verhalten wird in diesem Sinne als *Bewältigungsverhalten* gesehen, das nach Handlungsfähigkeit um „jeden Preis“ – eben auch abseits der geltenden Norm – strebt. Die Sozialpädagogik/Sozialarbeit sucht ihren Zugang zu Abweichendem Verhalten entsprechend nicht primär über die Normverletzung, sondern in den biografischen Betroffenheiten und sozialen Umständen, aus denen heraus sich Abweichendes Verhalten entwickelt haben könnte.

In der *soziologischen* Dimension des Bewältigungsmodells sind es vor allem Probleme der sozialen Desintegration, die sich biografisch vermitteln und eine Hintergrundkonstellation Abweichenden Verhaltens dann entfalten können, wenn die Betroffenen sich in einer *psychosozialen* Verfassung befinden, in der das Streben nach Handlungsfähigkeit nicht mehr Normkonform regulierbar ist. Solche Desintegrationsprobleme sind im Fokus sozialstruktureller, institutioneller und familialer Desintegrationsprozesse und ihrer biografischen Folgen aufzuschließen. Gleichzeitig ist zu beachten, dass das Streben nach unbedingter Handlungsfähigkeit (*tiefer*) *psychische* Eigendynamiken annimmt, die die Formen Abweichenden Verhaltens prägen. Hierbei müssen geschlechtsdifferente Bewältigungsmuster genauso analysiert werden, wie der Einfluss gesellschaftlicher Deutungs- und Kontrollmuster auf die Verläufe von Devianz. In diesen Zusammenhängen wird auch deutlich, dass gerade devianzrisikantes Streben nach Handlungsfähigkeit sich seine entsprechenden sozialen Orte „sucht“, um wirksam werden zu können. Hier sind vor allem gruppenspezifische – subkulturelle – Bezüge zu thematisieren.

Abweichendes Verhalten ist also eingebettet in ein Wechselspiel psycho- und soziodynamischer Prozesse. Diese bilden gleichsam einen inneren und äußeren Kreis. Zum inneren Kreis gehören die psychodynamischen Prozesse, zum äußeren die sozialstrukturellen und sozialinteraktiven Konstellationen, die Abweichendes Verhalten begünstigen können.

## **Anomie, Subkultur, Etikettierung, differenzielle Gelegenheitsstrukturen**

Im interdisziplinären Zusammenspiel des Devianzdiskurses spielen die soziologischen und sozialpsychologischen Theorien Abweichenden Verhaltens seit jeher eine zentrale Rolle. Sie bilden hier gleichsam den äußeren Kreis des Bewältigungskonzeptes. Von diesem her werden sie auch in die sozialpädagogische Fragestellung transformiert: Wie erleben die Betroffenen Gesellschaft, wie werden sie in der Bewältigung kritischer Lebenskonstellationen sozial beeinflusst und geformt. Im Mittelpunkt dieses Devianzdiskurses stehen dabei das Anomie-, das Subkultur- und das Etikettierungskonzept, die sozialpsychologischen Konzepte des Risikoverhaltens und der differenziellen Gelegenheiten.

Das Anomiekonzept, wie es von Emile Durkheim (1893/1987) unter dem Eindruck der Krisenerlebnisse des ausgehenden 19. Jahrhunderts entwickelt wurde (Dörner 1973) gilt bis heute als weitgehendste gesellschaftliche Hintergrundtheorie Abweichenden Verhaltens. Anomische Tendenzen entstehen nach Durkheim vor allem im Gefolge von ökonomischen Entwicklungsschüben und -brüchen, seien es nun einbrechende Krisen oder Prosperitätsschübe. Sie können bei den Gesellschaftsmitgliedern kulturelle und soziale Anpassungskrisen hervorrufen, die auch über Abweichendes Verhalten – wie Kriminalität und Gewalt, aber auch selbstdestruktives Verhalten bis hin zum Suizid – bewältigt werden. Die mit anomischen Zuständen einhergehende Orientierungslosigkeit der Menschen ist danach sozialstrukturell bedingt: Die strukturelle Diskrepanz zwischen dem, was die Gesellschaft kulturell und sozial vorgibt, und den Mitteln der Individuen, die gesellschaftlichen Ziele zu erreichen, führt zu Anomie und in deren Gefolge – weil die Individuen damit die Bindung an die Gesellschaft verlieren können – zu Abweichendem Verhalten. Das anomische Problem liegt also in der Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Entwicklung für den Einzelnen. Abweichendes Verhalten kann damit als eine Form des Anpassungsverhaltens an anomische Zustände betrachtet werden (systematisch Merton 1968).

Ansatzpunkte für eine Reformulierung der Anomietheorie gab und gibt es in der sozialwissenschaftlichen Diskussion immer wieder. Bohle et al.

(1997) haben in einer entsprechenden soziologischen Bestandsaufnahme den bleibenden Wert des Konzepts für sozialstrukturelle Analysen herausgearbeitet. Mit der anomietheoretisch inspirierten Frage „Was treibt diese Gesellschaft auseinander?“ hat Heitmeyer (1997) einen neuen Anomiediskurs unter den Bedingungen der Postmoderne angestoßen. Der anomietheoretische Blick richtet sich dabei auf die Integrationskrise postmoderner Gesellschaften, auf das Auseinanderdriften von lebensweltlichen Kontexten und zunehmend sozial entbetteten systemischen Dynamiken (auch Böhnisch 2010).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Abweichendes Verhalten – besonders bei Jugendlichen – vor allem unter Gruppen- und Cliquendruck entwickeln und aufschaukeln kann. Diesen Zusammenhang versucht der sozialwissenschaftliche Devianzdiskurs mit dem Konzept der *Subkultur* aufzuklären. Subkulturen sind sozialstrukturelle Mechanismen, die es ermöglichen, dass unterschiedliche, teilweise widersprüchliche und sich auf gleicher Ebene ausschließende Normen nebeneinander bestehen können. Abweichendes Verhalten tritt ein, wenn die Normen der Subkultur auch dann gegenüber der Gesellschaft vertreten und befolgt werden, wenn sie deren Normen widersprechen, wenn also die Balance zwischen subkultureller und gesamtgesellschaftlicher Normorientierung nicht mehr gegeben ist. Dies wurde in der Subkulturforschung (Peters 1997) immer wieder am Beispiel jugendlicher Banden und ihrer Kriminalität demonstriert. Kriminelle Akte – Betrug, Diebstahl, Gewalt – werden von der Gesamtgesellschaft verfolgt und sanktioniert, während sie in der kriminellen Subkultur positiv bewertet sind; in ihnen drückt sich die Gruppe aus, wird der subkulturelle Zusammenhang gestärkt, können sich die Gruppenmitglieder für die Gruppe und in der Gruppe beweisen.

Auch hinter vielen Delikten, die von einzelnen Jugendlichen begangen werden, stecken die subkulturelle Gruppennorm und der Cliquendruck. Dass vielen jugendlichen Tätern nach ihrer Tat das Unrechtsbewusstsein fehlt, hängt damit zusammen, dass für sie nicht der Normbruch im Vordergrund steht, sondern das Ansehen und der Status in der Clique, aus deren subkultureller Dynamik heraus agiert wurde. Der Normbruch wird also von den Jugendlichen angesichts des höheren Wertes der Gruppenkonformität nicht in Kauf genommen,

sondern gilt manchmal geradezu als Ausweis der Cliquenzugehörigkeit.

Solche subkulturellen Dynamiken lassen sich auch im Alltag beobachten. So ist zum Beispiel die Schule ein Terrain, in der solche Prozesse im Verhältnis von Schulklasse und außerschulischer Gleichaltrigengruppe (Peergroup) ablaufen. Hier ist zu beobachten, dass Normen und Verhaltensweisen, die in der Schulklasse hoch bewertet werden – Anpassung an schulische Leistungs- und Verhaltensnormen –, in der außerschulischen Clique nichts gelten, dagegen das Abweichende Verhalten hoch bewertet wird.

Das Subkulturkonzept lässt sich insofern gut auf die Anomietheorie beziehen, indem auch Subkulturen als Anpassungsmechanismen an anomische Strukturen gesehen werden können (Goffman 1973; Bohnsack et al. 1995). Subkulturelles Verhalten Jugendlicher ist meist unterlegt durch ein jugendspezifisches *Risikoverhalten*, das in den Grenzzonen von Devianz und Delinquenz angesiedelt ist. Während der traditionelle Devianzdiskurs sich vor allem auf die besondere subkulturelle Eigenart und Übergangsdynamik des Jugendalters bezieht, bezieht sich der Begriff des „Risikoverhaltens“ vor allem darauf, dass ins Jugendalter inzwischen zunehmend soziale Bewältigungsprobleme hineinreichen, die eine spannungsreiche Balance von jugendgemäßer Entwicklung und psychosozialer Bewältigung erzeugen. Ist diese Balance gestört, kann sich ein brisantes Gemisch von jugendkultureller Unwirklichkeit und psychosozialer Überforderung zu Formen des Risikoverhaltens verdichten. Der Begriff des Risikoverhaltens drückt zweierlei aus (dazu Franzkowiak 1989; Raithel 2004). Zum einen signalisiert er, dass die Jugendzeit sich von der gesellschaftlich eingerichteten Schonphase Jugend hin zur Risikophase Jugend entwickelt hat. Zum anderen ist damit gemeint, dass sich Jugendliche „riskant“ verhalten, das heißt vor allem sich selbst (aber auch andere) in ihrer leibseelischen Integrität gefährden oder diese gar zerstören, weil sie nicht mehr die Grenzen zwischen kulturellem Experiment und sozialem Bewältigungsdruck kalkulieren können und somit Opfer einer fortschreitenden gesellschaftlichen Diffusion der Adoleszenz geworden sind. Dieses widerfährt Jungen und Mädchen gleichermaßen, wobei es geschlechtstypische Unterschiede gibt: Männliches Risikoverhalten zeigt sich stärker in der Selbst- und

Fremdgefährdung nach außen (Alkohol- und Verkehrsrausch, Körperverletzung, Randalen, Einlassen in Gewaltszenen), weibliches Risikoverhalten richtet sich eher nach innen (Medikamentenmissbrauch, Magersucht). Beide treffen sich in der Drogenkultur (Böhnisch / Funk 2002).

Abweichendes Verhalten im Jugendalter (im Forschungsüberblick Baier 2005) gilt als jugendspezifisches Übergangsphänomen, die Deliktkurven flachen mit Ausgang des Jugendalters deutlich ab. Bei einer Minderheit verfestigt es sich – so die kriminologische Persistenzforschung (Lösel 1995; Schumann 2003) – in den Lebenslauf hinein. Hier handelt es sich dann oft um Deliktbiografien, die schon in der Kindheit begannen und sich in der Jugendzeit subkulturell über den Rand der Cliquenstrukturen verselbstständigen und festigen können.

Anomie- und Subkulturtheorien verweisen darauf, dass Menschen nicht „von Haus aus“ deviant oder delinquent sind, sondern dass sich das Faktum der Devianz erst konstituieren muss, um sozial wirksam zu werden. Dieser Konstitutionsprozess wird auch maßgeblich von den Instanzen sozialer Kontrolle gesteuert. Das Kind ist nicht böse, sondern es wird als böse eingestuft, der Jugendliche wird zum Kriminellen „gemacht“, weil seine Tat als kriminell eingestuft wird. Kurzum: „Das Verhalten des Definitionsadressaten begründet [...] Devianz nicht“ (Keckeisen 1974, 32). Es gibt Jugendliche, die für dieselbe Tat bestraft werden und solche, die dafür nicht bestraft werden, ebenso wie es in einer Gesellschaft sozial destruktive Praktiken gibt, die geächtet und solche, die toleriert werden.

Diese Erkenntnis, dass Kriminalität, Delinquenz und Abweichendes Verhalten letztendlich Ergebnisse von Zuschreibungsprozessen sind (vgl. Albrecht 2010), verdanken wir der Theorie des *Labeling approach*. Die „kritische Kriminologie“ der 1970er Jahre verstand diesen Ansatz als Gegenkonzept, mit dem sie die Täterzentrierung und Personalisierung Abweichenden Verhaltens seitens der traditionellen Kriminologie radikal in Frage stellte. Sie wollte aufzeigen, dass im Bereich der gesellschaftlichen Interaktionen und Institutionen Mechanismen wirken, die Verhalten selektiv „als Abweichendes Verhalten bewerten, das heißt gleiche Verhaltensweisen sowohl abweichend als auch konform“ definieren (Lamnek 1994, 24) und damit die sozialstrukturellen und institutionellen Be-

dingungen sichtbar machen, unter denen die einen zu Abweichenden gestempelt werden, die anderen (mit vergleichbarem Verhalten) aber nicht. Damit ist der Spielraum des Menschen in der Selbstdefinition seines Verhaltens erheblich eingengt. Dies geht sogar so weit, dass er dem eigenen Erleben zuwider solche Etikettierung übernimmt, sie internalisiert und danach – wie von den Kontrollinstanzen prophezeit – lebt. Er ist dann endlich der Kriminelle geworden, für den man ihn schon immer gehalten hat, der ewig scheiternde Jugendliche, der hoffnungslose Schüler. An diesen Beispielen wird sichtbar, dass sich Etikettierungsprozesse nicht nur in strafrechtlich relevanten Ausnahmebereichen, sondern auch in sozialen und institutionellen Alltagsprozessen abspielen. Sie werden in der kriminalsoziologischen Terminologie als *sekundäre Devianz* bezeichnet.

Dieses Hineinschlittern in deviante Zonen hängt dabei gerade auch von den Gelegenheitsstrukturen ab, die vorgefunden werden und zu denen man unterschiedlichen Zugang hat. Dies ist schon in der Subkulturtheorie thematisiert. In den Konzepten zum *differenziellen Lernen* (über differenzielle Gelegenheiten und differenzielle Verstärkungen) wird dies handlungstheoretisch verallgemeinert (Dollinger/Raithel 2006). Den differenziellen Ansätzen liegen sozialisatorische Annahmen zugrunde. Sozialisationstheoretisch begreifen wir Lernen als kulturellen Interaktionsprozess, der sich in differenziellen Sozialkontakten abspielt, in denen aus der bisherigen biografischen Erfahrung heraus einem zugängliche und positiv erscheinende neue Segmente aufgenommen und personal integriert werden. Dies geschieht im Falle Abweichenden Verhaltens im Kontakt mit abweichenden/delinquenten Sozialgruppen, deren Verhaltensmuster einem leichter zugänglich und biografisch eher plausibel sind als die der sozial konformen Gruppen, zu denen man ebenfalls – aber beschränkter – Zugang hat. Der Antrieb der differenziellen Kontaktaufnahme ist dabei anomisch strukturiert: Es sind meist Jugendliche, deren biografische Vermögen nicht ausreichen, um Selbstwert und soziale Anerkennung mit konformen/legitimen Mitteln zu erreichen. Die differenzielle Attraktivität devianter Konstellationen entfaltet sich in der Regel in den Signalen, welche sie an das Selbst aussenden. Attraktiv sind sie vor allem, wenn sie Selbstwertstärkung durch soziale Anerkennung und damit

Handlungsfähigkeit verheißen. Wenn diese Signale ankommen, ist es sekundär, ob die gesuchte Bestätigung des Selbst durch autoritäre Unterwerfung, kriminelles Gruppenverhalten oder Ausgrenzung Schwächerer erreicht wird.

## Selbstwert- und Anerkennungsstörungen

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die in die Zonen Abweichenden Verhaltens geraten, sind meist mit einer schwierigen biografischen Hypothek belastet. Sie haben in ihrem bisherigen Leben kaum Anerkennung für sich selbst und für das, was aus ihnen selbst kommt erfahren und weisen deshalb massive Selbstwertstörungen auf, die sie über Auffälligkeiten (als gesuchte deviante Formen der Anerkennung) kompensieren „müssen“. Es gibt also einen Zusammenhang zwischen frühkindlichen und späteren Sozialisationsproblemen und dem Bewältigungsverhalten von Kindern und Jugendlichen und der Art und Weise, wie sie in devianzträchtige Situationen und Konstellationen hineingeraten. Für den sozialpädagogischen Zugang zu Abweichendem Verhalten sind hier jene psychoanalytisch rückgebundenen Sozialisationskonzepte von Nutzen, wie sie z. B. im Paradigma des „verwehrten Selbst“ (Gruen 1993) und dem der „antisozialen Tendenz“ (Winnicott 1988) vorliegen.

Die Grundlinien der sozialisatorischen Auseinandersetzung mit dem Selbst sind in den frühkindlichen Tiefenstrukturen der Identitätsentwicklung angelegt. Die lebenslange Thematik der Balance von Bindung und Ablösung, Anziehung und Abstoßung, Geborgenheit und Aussetzung bilden den endogenen Grund, aus dem sich Desintegrationsprozesse des Selbst entwickeln und zu abweichenden Handlungsdispositionen werden können. Die Grundthese in diesem Zusammenhang lautet: Wenn die innere Balance des Selbst in Interaktion mit der sozialen Umwelt gestört ist, sind devianzfördernde Abspaltungs-, Projektions- und Abstraktionstendenzen wahrscheinlich. Diese, die Devianzdisposition fördernden Abspaltungen und empathiefreudlichen Abstraktionen sind Antriebe zur Wiedererlangung der inneren Selbstsicherheit und damit des Selbstwerts und der Handlungsfähigkeit. Auslöser devianzfördernder Dynamiken können in diesem Zusammenhang ein dauernder unbedingter sozialer