

Anke Wischmann

Adoleszenz – Bildung – Anerkennung

Anke Wischmann

# Adoleszenz – Bildung – Anerkennung

Adoleszente Bildungsprozesse im  
Kontext sozialer Benachteiligung



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.

Zugl. Dissertation an der Universität Hamburg, 2010

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Dorothee Koch / Tanja Köhler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



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

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

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17701-4

*Meinem Großvater Hans*

## Danksagung

Diese Arbeit war nicht nur eine Herausforderung, weil jedes Dissertationsprojekt eine ist, sondern in besonderer Weise aufgrund ihres Gegenstands, nämlich ‚sozial benachteiligter junger Männer‘. Allein die Bezeichnung läuft Gefahr, eine defizitäre Perspektive festzuschreiben. Dies so weit wie möglich zu verhindern, konnte nur durch die kritische Unterstützung und Mitarbeit engagierter Kollegen und Freunde gelingen.

Zunächst jedoch möchte ich die Jugendlichen und jungen Männer selbst nennen, die sich der Zumutung eines narrativen Interviews ausgesetzt haben und gleichzeitig ihre Sicht der Dinge in ihrer Sprache eindrucksvoll darstellten. Zu diesen Gesprächen wäre es allerdings ohne die Unterstützung verschiedener offener Jugendeinrichtungen und ihrer engagierten und interessierten Mitarbeiter\_innen nicht gekommen, die zum einen die Kontakte ermöglichten und zum anderen die Räume zur Verfügung stellten. Um die Jugendlichen zu schützen, müssen sie an dieser Stelle für den Leser und die Leserin anonym bleiben.

Für die Unterstützung der wissenschaftlichen Arbeit auf allen Ebenen möchte ich zuallererst Vera King und Hans-Christoph Koller danken, die das Projekt von Anfang an begleitet haben und mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Dies geschah insbesondere in den von Ihnen geleiteten Forschungskolloquien, deren Teilnehmer\_innen ich ebenfalls zu Dank verpflichtet bin. Für Anregungen und Anteilnahme danke ich außerdem Rainer Kokemohr und dem mit ihm verbundenen Oberseminar. Die Auswertung der Interviews beinhaltete die Arbeit in einer Interpretationsgruppe, die maßgeblich zu differenzierten Ergebnissen beitrug. Für die gemeinsamen Anstrengungen bedanke ich mich sehr bei Janina Zölch und Anne Rosken. Für die kritische Lektüre danke ich zudem Marga Günther, Susanne Spieker und Johanna Sigl.

Zu guter Letzt bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich immer vorbehaltlos moralisch und tatkräftig unterstützt hat und bei Timo Dettmann, der immer noch sagt, es sei gar nicht so schlimm gewesen.

Herzlichen Dank!

Anke Wischmann, Juni 2010

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	13
<b>2</b>	<b>Der Gegenstand: Bildungsprozesse sozial benachteiligter Jugendlicher</b> .....	19
2.1	Sozial benachteiligte männliche Jugendliche .....	20
2.1.1	Der Bezug zum Gegenstand .....	22
2.2	Jugendforschung .....	23
2.3	Bildungsforschung.....	27
<b>3</b>	<b>Adoleszenz – Bildung – Anerkennung – Soziale Ungleichheit</b> .....	31
3.1	Adoleszenz.....	32
3.1.1	Die Genese des Adoleszenzbegriffs.....	32
3.1.2	Adoleszenz als psychosozialer Möglichkeitsraum.....	37
3.1.3	Adoleszenz als Krise/Risiken der Adoleszenz.....	40
3.2	Bildung .....	43
3.2.1	Traditionen des Bildungsbegriffs.....	43
3.2.2	Bildung als Transformation eines Welt- und Selbstverhältnisses.....	47
3.3	Anerkennung .....	54
3.3.1	Ergänzungen des Anerkennungskonzepts Honneths und kritische Anmerkungen .....	61
3.4	Soziale Ungleichheit und daraus folgende Benachteiligung.....	66
3.4.1	Soziale Ungleichheit.....	67
3.4.2	Kapital und Habitus – Soziale Ungleichheit nach Bourdieu.....	72
3.4.3	Soziale Benachteiligung .....	79
<b>4</b>	<b>Theoretische Verknüpfungen</b> .....	83
4.1	Adoleszenz und Bildung.....	84
4.2	Adoleszenz und Anerkennung .....	87
4.3	Adoleszenz und soziale Ungleichheit .....	94
4.4	Soziale Ungleichheit und Anerkennung .....	96

4.5	Bildung und soziale Ungleichheit.....	99
4.6	Bildung und Anerkennung.....	103
4.7	Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung.....	110
4.8	Spezifische Anforderung an Jugendliche im Kontext sozialer Benachteiligung – ein Vorgriff auf Typiken adoleszenter Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung.....	114
<b>5</b>	<b>Methodik.....</b>	<b>117</b>
5.1	Die Erhebungsmethode – ein qualitativer Zugang.....	118
5.2	Vorstellung der Methoden und Methodologien.....	121
5.2.1	Zur strukturalen Narrationsanalyse.....	122
5.2.2	Die Inferenzanalyse.....	126
5.2.3	Methodentriangulation: Sequenz- und Inferenzanalyse.....	128
5.2.4	Vom Fall zum Typus.....	131
5.3	Der Gegenstand und die Relationalität des Feldes.....	132
5.4	Zur wissenschaftlichen Reflexivität.....	133
<b>6</b>	<b>Empirische Studie.....</b>	<b>135</b>
6.1	Das Sample.....	135
6.2	Zum Analyseverfahren: eine Verbindung von Narrations- und Inferenzanalyse.....	137
6.2.1	Der Fall Sven – das brutal-ohnmächtige Kind.....	138
6.2.1.1	Die strukturalen Narrationsanalyse des Falls Sven.....	139
6.2.1.2	Die Inferenzanalyse des Falls Sven.....	171
6.2.1.3	Fallstrukturhypothese und Deduktionsdisposition.....	192
6.2.1.4	Vom Fall Sven zum Typus ‚Der Gefangene‘.....	192
6.3	Typen bzw. Strukturlogiken adoleszenter Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung.....	193
6.3.1	Typ I: Der Gefangene.....	194
6.3.2	Typ II: Der Suchende.....	208
6.3.3	Typ III: „Scarface“ – Der Verstrickte.....	221
6.3.4	Typ IV: Der Angepasste.....	231
6.3.5	Typ V: Der Reflektierte.....	237
6.3.6	Typ VI: Der Außenseiter.....	247
6.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	256

---

<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	261
7.1	Die Rekonstruktion der Situation der Jugendlichen und jungen Männer.....	261
7.1.1	Das Viertel.....	262
7.1.2	Die Familie .....	266
7.1.3	Schule .....	270
7.1.4	Perspektiven und Zukunftsentwürfe .....	273
7.2	Umgang mit Differenz- und Ambivalenzerfahrungen als zentrales Moment.....	275
7.3	Ermöglichung oder Verhinderung adoleszenter Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung.....	279
7.4	Die Bedeutung von Anerkennung für die rekonstruierten Bildungsprozesse .....	284
7.5	Implikationen für eine pädagogische Perspektive auf sozial benachteiligte männliche Jugendliche .....	291
<b>8</b>	<b>Fazit</b> .....	295
<b>9</b>	<b>Literatur</b> .....	299



# 1 Einleitung

„Sie prügeln, treten und erpressen. Sie dealen, schüchtern Zeugen ein, bedrohen sogar Polizisten: Eine 40-köpfige Jugendgang terrorisiert ein Viertel. Rund um die Straße X\* in Stadtteil Y\* herrscht Angst. Nun hat die Polizei die 16-köpfige ‚Soko X‘ gegründet.“<sup>1</sup>

Sucht man im Internet oder in Zeitungsarchiven nach Artikeln über die Zustände in deutschen so genannten Brennpunktstadtteilen, dann findet man zumeist Darstellungen über Gangs, die die Kontrolle übernommen hätten, Drogen oder auch Armut und Perspektivlosigkeit. Zumeist beziehen sich die Berichte auf Jugendliche und, wenn es um Gewalt geht, vor allem auf männliche Jugendliche. Ohne dies diskursanalytisch untermauern zu können, lässt sich doch konstatieren, dass häufig folgendes Bild des benachteiligten Jugendlichen gezeichnet wird: Er ist männlich, hat einen Migrationshintergrund, verfügt über einen sehr niedrigen Bildungsgrad, hat zumeist keine Ausbildung, ist arbeitslos und kriminell und – nicht zu vergessen – gewalttätig und damit eine Gefährdung für die Allgemeinheit. Diese Jugendlichen scheinen keine Chance auf persönlichen Erfolg und angemessene soziale Partizipation zu haben.

Aber nicht nur im medialen, alltagssprachlichen Diskurs findet sich dieses Bild, auch in der Sozialforschung ist es präsent, wenn auch nicht emotional derart negativ aufgeladen. Die Gruppe männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund gilt als problematisch. Verschiedene Studien belegen, dass diese jungen Menschen die geringsten Chancen haben, im Bereich der formalen Bildung erfolgreich zu sein (Geißler 2005, Vester 2004, Baumert et al. 2001). Es wird hier ein Defizit festgestellt und zwar zum einen auf Seiten der Jugendlichen selbst und zum anderen auf Seiten des deutschen Bildungssystems, dem es offenbar nicht gelingt, seinem demokratisch-meritokratischen Auftrag nachzukommen, allen die gleichen Chancen zu gewähren. Bildungsmisserfolg und das Herausfallen aus anerkannten Gesellschaftsstrukturen werden hier im Zusammenhang gesehen und können als ein Exklusionsprozess verstanden werden (Bude 2008).

---

1 Das Zitat stammt aus einer regionalen Tageszeitung, die über vermeintliche Vorkommnisse in einem so genannten Brennpunktstadtteil einer großen deutschen Stadt berichtet.

Was sich zumeist aus diesen Forschungsergebnissen ergibt, ist der Ruf nach einer Kompensationsstrategie, die die vermeintlichen Defizite der Jugendlichen nivellieren könnte. Diese Sicht verkennt allerdings zum einen die Wirksamkeit habituelier Differenzen und struktureller (Macht-)Mechanismen (Bourdieu z. B. 1987, 1993, 1997) und zum anderen verstellt sie den Blick auf mögliche Potenziale der Jugendlichen.

In dieser Arbeit wird es darum gehen, die Perspektive der Jugendlichen selbst in den Blick zu nehmen und daran in konstruktiver Weise zu untersuchen, welche Möglichkeiten sich diesen Jugendlichen eröffnen können, und eben nicht davon auszugehen, dass ein Defizit vorliegt. Während die Jugendlichen in der Forschung selbst häufig gar nicht zu Wort kommen, werden hier biographische Erzählungen männlicher Jugendlicher untersucht, die aufgrund ihrer Lebenslage gemeinhin als sozial benachteiligt bzw. marginalisiert gelten, d. h. die sie verfügen insgesamt über ein geringes Kapitalvolumen auf unterschiedlichen Ebenen (ebd.), beispielsweise über ein formal niedriges Bildungs- und Einkommensniveau (Kapitel 2). Diese Perspektive auf das ‚Problem‘ ermöglicht eine Sicht auf die Wahrnehmung der Jugendlichen selbst, auf ihre Selbst- und Weltentwürfe und deren mögliche Transformation, welche als Bildung verstanden werden kann. Bildung wird also nicht allein im Kontext formaler oder institutioneller Bildung verstanden, sondern vielmehr als ein informeller, transformatorischer Prozess, als eine Antwort auf sich einstellende Anforderungen und Problemlagen, denen mit bisher eingesetzten Strategien nicht angemessen begegnet werden kann. Was dann produktiv und was destruktiv ist, ergibt sich aus der Analyse der Fälle. Es sollen die spezifischen Entwürfe von Welt- und Selbstverhältnissen der Jugendlichen, ihre Potenziale und Strategien im Umgang mit den an sie gestellten Anforderungen rekonstruiert werden.

Allein die Bezeichnung der Jungen und jungen Männer und ihre Zuordnung zu einem benachteiligten Milieu birgt bereits die Gefahr in sich, ein solches Forschungsunternehmen von vornherein zu unterlaufen. Gerade hierin besteht die besondere theoretische und empirische Herausforderung. Es gilt zum einen, einen heuristischen Rahmen zu entwickeln, der die Möglichkeit der Verkenntung des Forschungsobjekts berücksichtigt und damit diese zu vermeiden vermag, und zum anderen, einen methodisch-empirischen Zugang zu wählen, der Subsumtionen aufgrund der gewählten Forscherperspektive vermeidet und dem Anspruch einer reflexiven Sozialforschung (Bourdieu/Waquant 2006, King 2004a) gerecht wird. Dazu gehört eine generell offene Forschungshaltung ebenso wie das Befolgen einer abduktiven Forschungslogik, welche sich in den gewählten Methoden widerspiegeln. Das Sample der Studie umfasst elf narrative Interviews mit männlichen Jugendlichen und jungen Männern zwischen 15 und 26 Jahren, die alle in so genannten Brennpunktstadtteilen leben, in der Regel höchstens über einen Hauptschulabschluss sowie über einen niedrigen sozioökonomischen Status

verfügen (Kapitel 2). Die Interviews wurden mithilfe zweier rekonstruktiver Verfahren der Sozialforschung analysiert, der strukturalen Narrationsanalyse nach Rosenthal und der Inferenzanalyse nach Kokemohr (Kapitel 5). Diese Methodentriangulation ermöglicht die Berücksichtigung zweier Perspektiven auf das Material, welche konkurrieren können und zugleich sich ergänzen.

Bildungsprozesse sind, ebenso wie der Adoleszenzverlauf, in einem sozialen Kontext zu sehen, d. h., beide sind einerseits individuell unterschiedlich, andererseits aber auch immer milieuspezifisch. Subjekte wachsen unter differenten Bedingungen auf, und so vollziehen sich auch ihre Bildungsprozesse unterschiedlich (vgl. Bittlingmayer 2006). Daraus ergeben sich die Fragen, ob die erziehungswissenschaftliche Forschung diesen Differenzen gerecht wird oder nicht und wie man eine ‚habituelle Blindheit‘ vermeiden kann, die sich potenziell im Forschungssetting, in der Differenz zwischen Forscher und Beforschtem, also in der Konstruktion des Objekts (Bourdieu/Wacquant 2006), einstellt. Hier gilt es, die Prinzipien der Offenheit und der Reflexivität zu beachten. Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, ob sich so Bildungsprozesse rekonstruieren lassen, die als solche (bisher) nicht erkannt werden, sich aber formal als solche bestimmen lassen.

Zur Rekonstruktion der Bildungsprozesse dieser benachteiligten Jugendlichen bedarf es zunächst einer theoretischen Bestimmung des Zugangs, d. h. der Begriffe Bildung, Adoleszenz sowie soziale Ungleichheit bzw. Benachteiligung. Zudem wird eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Anerkennung notwendig, denn wie sich herausstellt, nimmt Anerkennung bzw. deren Abwesenheit in diesem Zusammenhang eine zentrale Funktion ein. Es tritt ein komplexes theoretisches Feld hervor, in dem sich Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen allen angesprochenen Begriffen zeigen (Kapitel 3). Die vier Begriffsfelder werden dann zueinander in Beziehung gesetzt, d.h. Adoleszenz, Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit (Kapitel 4). Auch wenn in der Arbeit der theoretische Rahmen der empirischen Untersuchung vorangestellt wird, so stand doch im Forschungsprozess beides in einem wechselseitigen Verhältnis: Die Analyse der Fälle bedeutete immer auch eine Auseinandersetzung und kritische Reflexion der theoretischen Annahmen. Nach der Darstellung der empirischen Studie (Kapitel 6), der die Vorstellung der verwendeten Methoden vorausgeht (Kapitel 5), werden der theoretische und der empirische Teil der Arbeit zusammengeführt und diskutiert (Kapitel 7).

Schaut man sich Bildung in der Adoleszenz bzw. adoleszente Bildung an, so lässt sich annehmen, dass der adoleszente Möglichkeitsraum Bildungsprozesse potenziell begünstigt und auch notwendig werden lässt (vgl. King/Koller 2006). Die adoleszente Person muss sich trennen, verabschieden, Bestehendes attackieren und sich gleichsam neu positionieren, ein nicht mehr kindliches Welt- und Selbstverhältnis etablieren, ohne dass sie absehen kann, welche Kon-

sequenzen sich ergeben werden. Neue Handlungsschemata und Perspektiven können sich entwickeln und zwar einerseits auf individueller Ebene und andererseits bezüglich der Generationsabfolge.

Jugendliche, so King (2007), durchlaufen notwendigerweise ein Anerkennungs-vakuum, das sowohl von ihnen als auch von der Eltern- generation durchge- standen werden muss. Man kann von einem Individuationsprozess sprechen, welcher es mit sich bringt, den Erwartungen der anderen nicht mehr zu entspre- chen, weil die Anerkennung als ein Anderer und nicht mehr als das Kind ange- strebt wird, der gleichsam erst dabei ist, sich als Subjekt zu konstituieren. Ich möchte an dieser Stelle andeuten, weshalb der Begriff der Anerkennung neben Adoleszenz und Bildung als zentral angenommen wird.

In der Adoleszenz spielt Anerkennung bzw. deren Abwesenheit eine wichti- ge Rolle. Anerkennungsverhältnisse durchziehen von Anfang an und in unter- schiedlicher Art und Weise das Leben des Subjekts und die Sozialität, welche immer miteinander in Beziehung stehen. Von Honneth (2003) ausgehend beziehe ich noch andere anerkennungstheoretische Perspektiven mit ein, die weitere Fac- etten des Begriffs hervorheben, aber auch dessen Kehrseite deutlich werden lassen. Ein Punkt, den ich hier exemplarisch ansprechen möchte, besteht darin, dass jegliche Anerkennungserfahrung ihre Negation immer schon impliziert. Honneth selbst spricht jeder Anerkennungsform zugleich eine Form der Missacht- ung zu, die sich einstellt, wenn Anerkennung verweigert wird. So gedacht kann nur das eine oder das andere vorherrschen. Mit Paul Ricoeur (2006) lässt sich jedoch klar sehen, dass Anerkennung selbst immer Gefahr läuft, sich in ihr Ge- genteil zu verkehren, zu *verkennen*, und damit dem Anderen nicht gerecht werden zu können. Ich möchte diese Problematik an einem Beispiel verdeutlichen, das Paul Mecheril in diesem Kontext angeführt hat und in dem er sich explizit auf den pädagogischen Kontext bezieht: Anerkennung von MigrantInnen mit all den ih- nen zugewiesenen Problemen im deutschen Bildungssystem, als solche intendiert, könne sich verkehren, indem Nicht-MigrantInnen MigrantInnen bestimmte Ei- genschaften zuschreiben; das, was anerkannt werden soll, wird definiert von den Anerkennenden. Man gerät zwangsläufig in ein Dilemma (Mecheril 2005).

Wenn wir im pädagogischen Diskurs über Anerkennung bleiben, wird deut- lich, dass der Begriff auch hier Konjunktur hat. Der Anerkennungs-begriff er- scheint als gewinnbringendes Konzept für den Umgang mit Differenz (vgl. u. a. Prengel 2006, Baquero 2009, Hafener et al. 2007, Stojanov 2006, Peukert 1998). Allerdings entkommen diese Ansätze dem angesprochenen Dilemma nicht, es bleiben noch viele Fragen offen, die gerade in Bezug auf den erhofften Erkenntnisgewinn mit und durch den Anerkennungs-begriff zu erörtern sind.

Ein besonders interessanter Aspekt ist der Zusammenhang von Anerken- nung und sozialer Ungleichheit oder sozialen Machtmechanismen (Bourdieu

1997): Was ist aus welcher sozialen Position heraus anerkenubar? Ein anderer Aspekt ist die Frage nach der Gefahr der Verkennung, also dem gewalttätigen Moment von Anerkennung; mit Butler lässt sich von einer notwendigen Unterwerfung sprechen (Butler 2001, Balzer 2006). Anerkennung stellt sich einerseits als ein gewinnbringendes Konzept dar, andererseits zeigt sich jedoch eine paradoxe Struktur in dem Moment, in welchem Anerkennung erfahren wird – oder noch mehr in einem pädagogischen Kontext, in dem sie erzeugt werden soll. Für adoleszente Bildungsprozesse bedeutet dies, dass sich eine höchst komplexe Situation einstellt. Anerkennung ist notwendiges Moment der Subjektwerdung und damit der Individuierung in der Adoleszenz, die wiederum Bildungsprozesse ermöglicht. Andererseits besteht die Notwendigkeit eines Anerkennungs-vakuums im Prozess der Ablösung und Neupositionierung des Jugendlichen. Anerkennung selbst läuft immer Gefahr sich in ihr Gegenteil zu verkehren. Adoleszente Bildungsprozesse vollziehen sich innerhalb eines Anerkennungs-vakuums. Nun muss jedoch das Anerkennungs-vakuum im Kontext der Adoleszenz als solches in einer Gesellschaft akzeptiert sein, sodass der Jugendliche als Subjekt dann doch anerkannt sein kann und damit auch seine subjektiven Bildungsprozesse anerkannt werden. Die paradoxe Struktur setzt sich fort: Anerkennung muss gleichzeitig fehlen und wirksam sein, ein Zustand, der sowohl für den Adoleszenten als auch für die primären Bezugspersonen schwer auszuhalten ist.

Wenn man die bisherigen Überlegungen nun auf Jugendliche bezieht, welche insofern als sozial benachteiligt anzusehen sind, als ihre Partizipationsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind, dann potenziert sich die Problematik adoleszenter Bildungsprozesse. Es wurde bereits angedeutet, dass diese offen und in ihrem Verlauf nicht absehbar sind und dass es sich um grundlegende Transformationen bestehender Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen handelt. Damit wird deutlich, dass Bildungsprozesse riskant und eine Zumutung für das Subjekt sind, welches ja notwendigerweise nicht über angemessene Handlungsstrategien verfügt, sondern diese vielmehr erst entwickeln muss (vgl. Kokemohr 2007). Wenn der Jugendliche sich nun in einer prekären Situation befindet – gesellschaftlich und persönlich, so liegt nahe, dass die Schwierigkeiten und auch die Gefahren größer werden. Bildungsprozesse, so Kokemohr (1989), sind potenziell unwahrscheinlich, weil bestehende Welt- und Selbstverhältnisse sich als sehr stabil erweisen, und es lässt sich somit annehmen, dass sie unter ungünstigen Bedingungen immer unwahrscheinlicher werden, weil weder die sozialen noch die persönlichen Ressourcen zur Verfügung stehen und es an Anerkennung mangelt. Das hieße, dass diese Jugendlichen keine Bildungsprozesse durchlaufen würden und somit weniger handlungsfähig sind, und zum anderen, dass dies möglicherweise kompensiert werden könnte, indem mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt würden. Mit Bourdieu lässt sich diese Schlussfolgerung anzweifeln, denn sie berücksichtigt nicht die habituelle Differenz und die damit verbundenen

Grenzen der Erkenntnis und der Anerkennung. Die milieuspezifischen Anforderungen und entsprechenden Handlungsmuster müssen als solche in den Blick genommen und es muss in Betracht gezogen werden, dass sich hier unter Umständen Bildungsprozesse vollziehen, die Gefahr laufen mit den zur Verfügung stehenden bildungstheoretischen Mitteln ausgeblendet zu werden und z. T. ausgeblendet werden (Bittlingmayer 2006). Deshalb erscheinen das Habituskonzept und die differenzierte Kapitaltheorie Bourdieus als ein angemessener Zugang, da so die habituelle Differenz bezüglich adoleszenter Bildungsprozesse immer mit bedacht werden kann.

Soziale Ungleichheit verstehe ich also mit Bourdieu (1987) als einen alle Ebenen des Lebens durchziehenden Modus, der auf allen diesen Ebenen berücksichtigt sein muss. Auch bezüglich der Forschung selbst muss die habituelle Differenz immer mitgedacht werden und in reflexiver Einbeziehung der Konstruktion des Objekts selbst als wirksam betrachtet werden (Bourdieu/Wacquant 2006). Dies macht eine permanente Reflexion der eigenen Vorannahmen, aber auch der sich im Verlauf der Arbeit einstellenden Ergebnisse notwendig.

In der Zusammenführung der theoretischen Überlegungen und der Ergebnisse der empirischen Studie geht es darum, mögliche Bildungsprozesse oder deren Verhinderung in den Welt- und Selbstentwürfen zu rekonstruieren. Dabei sollen eben nicht Defizite identifiziert werden, sondern Welt- und Selbstentwürfe einerseits und strukturelle Mechanismen andererseits daraufhin untersucht werden, ob sie ein Bildungsmoment eröffnen oder es schließen. Die zentrale Frage ist also, ob und wie sich Bildungsprozesse Jugendlicher unter Bedingungen sozialer Marginalisierung vollziehen. Dabei gilt es im empirischen Teil, die konkreten Anforderungen an die Jugendlichen zu analysieren, um dann die unterschiedlichen Strategien des Umgangs mit diesen Anforderungen zu rekonstruieren. Es geht also vor allem um das Wie der Bearbeitung sich einstellender Problemlagen, wobei dieses Wie nicht (allein) als eine Kompetenz des Individuums verstanden werden kann, sondern vielmehr die spezifische Situation und die Beziehungskonstellationen sowie generell die Erfahrung mit anderen – einschließlich Institutionen – berücksichtigt werden müssen. Es geht immer um Anerkennungserfahrungen, welche mit potenziellen Bildungsprozessen verknüpft sind.

## 2 Der Gegenstand: Bildungsprozesse sozial benachteiligter Jugendlicher

Es wird im Folgenden um Bildungsprozesse sozial benachteiligter männlicher Jugendlicher gehen, das heißt, diese sollen Gegenstand rekonstruktiver Forschungsarbeit werden. Bevor ich im nächsten Kapitel explizit und detailliert auf die Begriffe und theoretischen Annahmen eingehen werde, soll nun erläutert werden, was genau der hier untersuchte Gegenstand ist und wie sich dieser empirisch zeigt bzw. wie er konstruiert wird und sich erforschen lässt.

Dann wird zu fragen sein, wie sich das Forschungsinteresse begründen lässt. Was macht genau diesen Gegenstand zu einem wichtigen Feld der Forschung? An dieser Stelle müssen auch die spezifische Sicht und das Vorverständnis der Forscherin reflektiert werden. Was macht ihr Interesse aus, in welcher Weise bestimmt sie den Gegenstand und nähert sich ihm?

Des Weiteren wird nach dem bisherigen Forschungsstand in Bezug auf Bildungsprozesse benachteiligter Jugendlicher gefragt werden. Das heißt, es müssen unterschiedliche Forschungsfelder in den Blick genommen werden und innerhalb derer die unterschiedlichen Perspektiven.

Da es um Jugendliche geht, werden Ergebnisse der Jugendforschung in Augenschein genommen, die sich bereits mit benachteiligten Jugendlichen befasst haben, und zwar aus unterschiedlichsten Perspektiven und Kontexten heraus und mit vielfältigen Methoden.

Außerdem wird es um Bildungsprozesse gehen. Wie ist der Stand der empirischen Bildungsforschung?<sup>2</sup> Welche Befunde liegen speziell in Bezug auf adoleszente Bildungsprozesse vor? Unterscheiden sich adoleszente Bildungsprozesse von anderen?

Hinsichtlich der Ergebnisse bereits vorliegender Forschung ist zu fragen, welche Bedeutung Anerkennung<sup>3</sup> in diesem Zusammenhang hat und wie wir mit diesem Begriff verfahren? Wird er in der Jugendforschung anders verwendet als in der Bildungsforschung?

---

2 Auf die Genese der theoretischen Begriffe werde ich im nächsten Kapitel eingehen.

3 Auf die Bedeutung des Konzepts der Anerkennung wurde bereits in der Einleitung verwiesen, sie wird in den folgenden Kapiteln weiter herausgestellt werden.

Sicherlich werden nicht all diese Fragen beantwortet werden können, da es kaum möglich sein wird, alle Forschungsarbeiten zu den unterschiedlichen Themenbereichen in Betracht zu ziehen, aber es soll versucht werden, das Forschungsanliegen dieser Arbeit in den Kontext von Jugend- und Bildungsforschung zu stellen, sodass mögliche Anknüpfungspunkte oder auch Widersprüche zutage treten können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, danach zu fragen, in welcher Weise soziale Ungleichheit und soziale Benachteiligung in den unterschiedlichen Ansätzen und Studien Berücksichtigung gefunden haben.

Abschließend soll der Forschungsansatz dieser Arbeit in den Kontext bisheriger Forschung gestellt werden und aufgezeigt werden, was hier von speziellem Interesse ist.

## 2.1 Sozial benachteiligte männliche Jugendliche

Die Jugendlichen, die Gegenstand der empirischen Forschung sind, leben zum Zeitpunkt der Erhebung der Interviews alle in und um eine deutsche Großstadt, genauer: in so genannten Brennpunktstadtteilen. Es handelt sich um Jungen und junge Männer, die sich regelmäßig in den örtlichen offenen Jugendeinrichtungen aufhalten. Über eben diese Jugendeinrichtungen wurde auch der Kontakt hergestellt. In den meisten Fällen streben die Jugendlichen entweder einen Hauptschulabschluss an oder verfügen über einen solchen. Ihnen gemein ist die statistische Prekarität ihrer Lebenssituation, in ihren Fällen überschneiden sich unterschiedliche Aspekte sozialer Benachteiligung (vgl. Klinger/Knapp 2007), wie etwa ein niedriger sozioökonomischer Status, ein spezifischer Migrationshintergrund und das männliche Geschlecht (vgl. King/Wischmann/Zölch 2010).

Der Fokus liegt auf *männlichen* Jugendlichen; dies hat unterschiedliche Gründe. Zunächst einmal habe ich mich für männliche Jugendliche aus statistischen Gründen entschieden. Männliche Jugendliche sind gegenüber weiblichen in Bezug auf schulischen Bildungserfolg benachteiligt (vgl. bspw. Diefenbach 2002) und sie werden im Gegensatz zu Mädchen in der Adoleszenz eher auffällig durch abweichendes Verhalten (vgl. bspw. Lamnek 1999), was sich in einer höheren Delinquenzrate zeigt.

Sicherlich wäre es auch höchst interessant, weibliche Jugendliche in ähnlicher sozialer Lage zu untersuchen, aber da sich weibliche Adoleszenz doch signifikant von männlicher unterscheidet (Flaake/King 1993, 2005), würde es den mir zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen, Mädchen ausführlich in die Untersuchungen einzubeziehen. Ein weiterer Aspekt, der dazu beitrug, die Jungen zu untersuchen, ist, dass sie eher auffallen, d.h. eher zu einem „Fall“ werden, mit dem sich Öffentlichkeit und Pädagogik gleichermaßen beschäftigen. Jungen und junge Männer neigen eher dazu, ihre Probleme bzw. den Versuch des Umgangs



mit ihnen zu externalisieren (King 2004, 2006, Meuser 2005), wohingegen Mädchen vermehrt internalisierende Strategien wählen. Anders gesagt: Jungen werden eher aggressiv, laut, delinquent und gelten damit eher als Bedrohung, als Problem für die Allgemeinheit – so die Wahrnehmung (vgl. Kapitel 1). Dieses Verhalten gerät eher in Konflikt mit sozialen, intergenerationalen und auch institutionellen Erwartungen und kann somit als ein Moment der Verschärfung marginalisierter Positionen verstanden werden. Die Aspekte, die den individuellen Jugendlichen benachteiligt und marginalisiert sein lassen, variieren von Fall zu Fall, wobei es sicherlich (generalisierbare) Überschneidungen gibt. In den meisten Fällen ist zunächst einmal von einem niedrigen sozioökonomischen Status auszugehen. Hinzukommen können ein Migrationshintergrund, der nicht als Ressource genutzt werden kann, sondern als Hindernis erscheint – was wiederum unterschiedliche Gründe hat –, und der als „doppelte Transformationsanforderung“ verstanden werden kann (vgl. King/Schwab 2000, King/Koller 2006, Günther 2009), oder eine prekäre familiäre Situation – wie etwa Alkoholismus der Eltern oder Gewalt in der Familie. Was unter sozialer Benachteiligung bzw. Marginalisierung zu verstehen ist, wird an anderer Stelle noch genauer ausgeführt werden.

Die Jungen, um die es geht, sind auf unterschiedlichen Ebenen benachteiligt, und die interessante Frage ist, welche Möglichkeiten ihnen dennoch zur Verfügung stehen, im Leben erfolgreich, also handlungsfähig zu sein bzw. zu werden, sich eine Subjektposition zu erarbeiten, die sie *anerkannt* sein lässt. Diese Perspektive fordert gleichsam eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Anerkennung, denn es wird davon ausgegangen, dass das Subjekt zuallererst als solches anerkannt sein muss. Mit Honneth lässt sich auf das Primat der Inter-subjektivität verweisen, das besagt, dass der Mensch immer schon in einer Beziehung zum Anderen steht. Wenn dem so ist, dann ist zu fragen, welche Bedeutung Anerkennung für adoleszente Bildungsprozesse hat. Deshalb wird im Folgenden neben den Begriffen der Adoleszenz, der Bildung und der sozialen Benachteiligung der Anerkennungsbegriff erläutert und auf seine Relevanz für das Thema befragt werden.

Wie sich die Bedeutung von Anerkennung zeigen kann, muss am empirischen Material gezeigt werden. Welche Aspekte ihrer Biografien lassen sich als Ressourcen lesen, die es zu erkennen und zu nutzen gilt, ohne sie von vornherein zu verurteilen? Walter Bauer (2002) spricht von notwendigen Ressourcen für Bildungsprozesse, die sich mithilfe von Bourdieus Kapitalbegriff bestimmen ließen. Es geht hier also um den Zusammenhang von Adoleszenz, Bildung und sozialer Benachteiligung mit dem Fokus auf Anerkennungsprozesse, aber auch Missachtungserfahrungen, die hier von Bedeutung sein können.

### 2.1.1 *Der Bezug zum Gegenstand*

Das Forschungsinteresse der Forscherin ergibt sich aus zwei Kontexten, die von vornherein in Zusammenhang standen, nämlich pädagogischer Praxis in der Jugendarbeit und empirischer Forschung in diesem Bereich.

Vor allem die Arbeit in einer Jugendeinrichtung für Jungen und junge Männer in Kapstadt, Südafrika, bildet hier einen wichtigen Ausgangspunkt. Während des Studiums der Erziehungswissenschaft war ich für ein halbes Jahr dort tätig und habe zeitgleich mit den Jugendlichen narrative Interviews geführt, die Grundlage meiner Diplomarbeit waren. Die Auseinandersetzung mit ungünstigen Bedingungen von Adoleszenzverläufen und sich trotzdem vollziehenden Bildungsprozessen im afrikanischen Kontext weckten das Interesse für eben solche in Deutschland unter vermeintlich günstigeren gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Viele Studien zeigen jedoch, dass gerade in Deutschland soziale Benachteiligung die Lebenswege junger Menschen bestimmt und das Bildungssystem diese nicht zu kompensieren vermag, sondern sie im Gegenteil sogar verstärkt (vgl. z. B. Baumert et al. 2000). Die am meisten betroffene Gruppe sind männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Geißler 2005 oder Vester 2004). Was diese Jugendlichen mitbringen, scheint sie in dieser Gesellschaft nur zu marginalisieren und kann kaum in positiver Weise genutzt werden. Meine These ist, dass mögliche Potenziale nicht erkannt werden bzw. es systematisch und strukturell verhindert wird, dass diese für Bildungsprozesse als Ressource wirksam werden können. Hier könnte es sich um ein Anerkennungsproblem handeln.

Interessant ist aber gerade, danach zu fragen, ob positive Anknüpfungspunkte zu finden sind, für die Jugendlichen selbst, aber auch für pädagogische Intervention und Prävention. So hat etwa die Resilienzforschung gezeigt, dass das Überwinden und Durchstehen schwieriger Lebenssituationen das Individuum stärken und ihm neue Handlungsperspektiven eröffnen kann, die ihm sonst verschlossen blieben (vgl. Welter-Enderlin/Hildenbrand 2006). Sicherlich bezieht sich die Resilienzforschung bisher vor allem auf die Verarbeitung individueller und kollektiver Traumata, aber sie ermöglicht es auch den Umgang mit sozialer Benachteiligung aus einer positiven, produktiven Perspektive zu betrachten.<sup>4</sup>

Damit zeigt sich ein normativer Anspruch der Forscherin in der Vorannahme, dass eine andere Perspektive auf Biografien benachteiligter Jugendlicher zu neuen Erkenntnissen führen kann. Es ist dann allerdings vonnöten, Bildungsprozesse wiederum nicht normativ zu betrachten, sondern formal, damit der Blick nicht durch einen bestimmten (erwünschten) Verlauf derselben verstellt wird. Dies soll

---

4 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Resilienzforschung durchaus kritisch zu beurteilen ist, da sie Gefahr läuft, strukturelle und machtspezifische Mechanismen zugunsten einer alleinigen „Stärkung des (autonomen) Subjekts“ zu vernachlässigen.

durch die Wahl eines formalen Bildungsbegriff und rekonstruktiver Forschungsmethoden gewährleistet werden, die an späterer Stelle erläutert werden.

## 2.2 Jugendforschung

Es wird an dieser Stelle nicht möglich sein, einen umfassenden und erschöpfenden Überblick über den Stand der Jugendforschung zu geben (vgl. hierzu Krüger/Grunert 2002 oder Hurrelmann 2007), dennoch soll versucht werden, dieses Forschungsvorhaben in den Kontext bisheriger Ergebnisse einzuordnen.

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts stellt die Jugend einen Gegenstand dar, dem die Forschung mehr und mehr Aufmerksamkeit widmet. Jugend wird nicht mehr nur als ein Übergangsstadium zwischen Kind- und Erwachsensein gesehen, das sich vor allem durch die körperliche Reifung und die allmähliche Übernahme bestimmter gesellschaftlicher Funktionen auszeichnet, sondern als eine sich qualitativ sowohl von der Kindheit als auch vom Erwachsensein unterscheidende Lebensphase, in der sich der junge Mensch spezifischen Anforderungen und Ansprüchen gegenüberstellt. Charlotte Bühler (1991) und Siegfried Bernfeld (1991) waren – aus zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven – unter den Ersten, die sich mit der Jugend als solcher beschäftigt haben. Es ging ihnen darum, herauszufinden, wie Jugendliche selbst ihre Welt wahrnehmen und welche spezifisch adoleszenten Phänomene sich zeigen. Schon Bernfeld kritisierte eine starke Fokussierung auf bürgerliche Jugendliche und eine damit einhergehende Pauschalisierung im Hinblick auf andere soziale Gruppen. Dennoch verblieb der Fokus der Jugendforschung lange Zeit auf der männlichen bürgerlichen Jugend. Die so genannte Arbeiterjugend wurde höchstens problematisierend wahrgenommen, so sie negativ in der Öffentlichkeit auffiel. Mädchen blieben bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts in der Forschung in einer randständigen Position, da ihnen eine Jugend oder Adoleszenz im Sinne einer klar bestimmbar Phase nicht zugestanden wurde. Mädchen wurden erwachsen und bekamen Kinder. Von einer spezifisch weiblichen Adoleszenz war erst viel später die Rede (Flaake/King 1993). Zwar wurde Mädchen eine Phase der Adoleszenz zugestanden, diese unterschied sich in der Wahrnehmung und in der Forschung jedoch nicht von der der Jungen.

Mit der Zeit wurde die Jugendforschung immer ausdifferenzierter und auch immer wichtiger im gesellschaftlichen Kontext. Jugend wurde problematisiert, etwa in Bezug auf Selbstmordraten (Heitmeyer 1997), auf Drogenkonsum oder Gewalt (Streck-Fischer 2004, Sutterlüty 2003), sie wurde als Zielgruppe ökonomischer Interessen wahrgenommen (Shellstudien) oder in Bezug auf ihre gesellschaftliche Funktion. Vielfältig waren auch die Forschungsansätze in der Jugendforschung. So werden im Handbuch Kindheits- und Jugendforschung

(Krüger/Grunert 2002) folgende theoretische Ansätze aufgezählt: Psychologische Entwicklungstheorien, psychoanalytische Erklärungsansätze, sozialisationstheoretische Ansätze, sozialökologische Ansätze, gesellschaftstheoretische Ansätze, geschlechtstheoretische Ansätze und kulturtheoretische und kulturvergleichende Ansätze. Nicht nur die Perspektiven variieren, sondern auch die Methoden, die von quantitativen Erhebungsverfahren bis hin zu historischer Recherchearbeit führen. Auch die Forschungskontexte sind mannigfaltig: Jugend wurde und wird in allen möglichen sozialen Kontexten gesehen und untersucht, etwa in der Schule, in der Familie oder auch in Bezug auf ihren Medienkonsum. Immer wieder von Interesse sind auch die so genannten Risikofaktoren, die bereits mit dem Begriff der Problematisierung angesprochen worden sind.

Bei dem vorliegenden Forschungsprojekt handelt es sich um ein qualitatives Vorhaben, bei dem eine bestimmte Gruppe Jugendlicher in den Blick genommen wird. Vielleicht könnte man von einer Risikogruppe sprechen, aber diese Bezeichnung wäre gleichsam eine Stigmatisierung. Jedoch ist zu konstatieren, dass viele der untersuchten Jugendlichen deviantes, wenn nicht delinquentes Verhalten – welches als solches gesellschaftlich und juristisch definiert wird – an den Tag legen bzw. davon berichten, auch Drogen spielen in vielen Fällen eine Rolle. Palentien und Leppin (2002) beschreiben, dass bei einem ungünstigen Adoleszenzverlauf, der es dem Jugendlichen nicht erlaubt, sich konstruktive Problembearbeitungsstrategien zu erarbeiten, die Gefahr eines regelmäßigen Drogenkonsums sehr hoch ist. Zwar sei es relativ normal, dass Jugendliche so genannte weiche Drogen wie Alkohol und Marihuana ausprobierten, dies führe jedoch in der Regel nicht zu einem dauerhaften Konsum.

Von Bedeutung für die Untersuchung ist außerdem das Geschlecht (Gender) der hier untersuchten Jugendlichen. Männliche Adoleszenz unterscheidet sich von weiblicher Adoleszenz und Probleme werden in der Regel anders artikuliert und bearbeitet. Verschiedene Studien (z.B. Bohnsack/Nohl 1998, Flaake/King 2005 oder Streeck-Fischer 2004) weisen auf spezifisch männliches ausagierendes Verhalten hin, das sich bei weiblichen Jugendlichen eher selten zeigt. Diese Tendenz kann unter ungünstigen Bedingungen zu einer Verschärfung adoleszenzspezifischer Konflikte führen. Generell spielen Geschlechts- und in diesem Fall Männlichkeitsentwürfe (Meuser 2005, Bosse/King 2000) in der Adoleszenz eine wichtige Rolle, denn es geht darum, sich in der Dichotomie der Geschlechtlichkeit zu positionieren und zu identifizieren.

Der offene und qualitative Charakter dieser Forschung<sup>5</sup> ermöglicht es den Jugendlichen, selbst zu Wort zu kommen, denn nur so ist ein Zugang zu ihrer

---

5 Es geht dabei zum einen um die nicht-strukturierende Erhebungsmethode des narrativen Interviews und das rekonstruktive Vorgehen der Analyse. In den Kapiteln 5 und 6 wird der methodische Zugang ausführlich dargestellt.

Lebenswelt rekonstruktiv möglich (Schütz/Luckmann 2003). In der Darstellung der Forschungsmethode wird näher auf die Vorteile eines solchen Vorgehens und die möglichen Schwierigkeiten eingegangen werden. Es sind jedoch bereits sehr ertragreiche qualitative Studien der Jugendforschung veröffentlicht worden, so z. B. die Studien von Ralf Bohnsack und Arnd-Michael Nohl (1998), Ferdinand Sutterlüty (2003) oder Andreas Pott (2002). Auch in der vorliegenden Arbeit wurde eine solche Methode gewählt, weil nur eine rekonstruktive Herangehensweise es ermöglicht Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen und Antworten auf die Fragen nach dem Wie und Warum zu bekommen. Außer der Prozesshaftigkeit der Bildungsprozesse kann so die biographische Einbettung untersucht werden.

Ein Aspekt, der hier noch zur Sprache kommen soll, ist der nach der Verwendung bzw. Bedeutung des Anerkennungsbegriffs in der Jugendforschung. Der Begriff hat in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen generell Hochkonjunktur, etwa in der interkulturellen, der feministischen oder der integrativen Pädagogik (vgl. Prengel 2006), in der sozialpädagogischen Forschung (vgl. Lamp 2007) oder auch in wirtschaftspädagogischen Zusammenhängen (vgl. Elster 2007). Welche Rolle er speziell in bildungstheoretischen Zusammenhängen haben kann, wird später noch beleuchtet werden. In der Jugendforschung spielt der Begriff der Anerkennung zunehmend eine wichtige Rolle, insbesondere im Bereich der Devianz- und Gewaltforschung. So hat Sutterlüty in der bereits erwähnten Studie den Zusammenhang von Missachtungserfahrungen und gewalttätigem Handeln Jugendlicher untersucht. Krüger et al. (2003) haben danach gefragt, inwiefern sich Missachtungserfahrungen in Lehrer-Schüler-Beziehungen auf rechtsextreme Einstellungen Jugendlicher auswirken können. Sie stellen heraus, dass es einen Zusammenhang zwischen Missachtungserfahrungen in der Schule und einer rechtsextremen Einstellung gebe, dass sich aber nicht sagen lasse, ob Missachtung die Ursache für die rechte Orientierung ist oder umgekehrt die Lehrer und Mitschüler entsprechend auf die politische Einstellung des Jugendlichen reagieren. In der Studie wird davon ausgegangen, dass es Anerkennungs- bzw. Missachtungserfahrungen in pädagogischen Situationen gibt, die erfragbar seien, genauso wie eine politische Orientierung erfragbar sei. Damit beschränkt sich die Untersuchung der Anerkennungserfahrung jedoch zum einen auf eine spezifische Situation, zum anderen wird sie in ihrer strukturellen Dimension, die sie in der Adoleszenz generell einnehmen kann, nicht in den Blick genommen. Es schließt sich die Frage an, ob der Begriff der Anerkennung überhaupt in einer Weise positivierbar ist, die ihn erfragbar sein lässt. Anerkennung – in dem Sinne, wie sie hier diskutiert werden wird – lässt sich verstehen als konstitutives Moment der Subjektbildung in inter- und intrasubjektiven Strukturen und Situationen, das in der Adoleszenz eine spezifische Bedeutung erhält. Wird der Anerkennungsbegriff in pädagogischen Kontexten reduziert auf die Haltung bestimmter, oft sich in hegemonialer Position befindender (Lehr-) Personen, so

kann dies entgegen anderer Intentionen zu Segregation, Zuschreibungen und u. U. auch zu Missachtungen führen (vgl. Mecheril 2005).

Erst King (2004, 2007) spricht im Zusammenhang mit Adoleszenz von einer spezifischen Situation in Bezug auf Anerkennungsprozesse und Anerkennungserfahrungen. So sei Anerkennung einerseits eine wichtige Erfahrung in Bezug auf adoleszente Entwicklungs- und Bildungsprozesse, aber auf der anderen Seite sei die Erfahrung der Verweigerung von Anerkennung und der eigenen Ablehnung derselben ebenso wichtig. King spricht von einem *Anerkennungsvakuum*, in dem sich der oder die Jugendliche befindet und das in der Adoleszenz selbst strukturell begründet ist. Damit stellt sich die Situation als äußerst komplex dar, denn es geht dabei nicht mehr nur um die Perspektive der Jugendlichen, sondern ebenso um die intergenerationale und auch die Peerbeziehung. Hinzu kommt, dass es sich hier in der Regel nicht um reflektierte Zusammenhänge handelt, sondern im Gegenteil um teilweise unbewusste und ambivalente Situationen. Darauf wird in den folgenden Kapiteln noch näher eingegangen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in Bezug auf Ablösungs- und Individuierungsprozesse sowie die Relevanz von Anerkennungserfahrungen oder -strukturen in Peerbeziehungen. Es gibt hierzu empirische Studien (z. B. Masche 2006, Raithel 2003), allerdings wird dort überhaupt nicht oder nur marginal auf anerkennungstheoretische Perspektiven rekurriert.

Es bleibt also bisher offen, in der Adoleszenzforschung Anerkennungsprozesse sowohl empirisch genauer zu untersuchen als auch den strukturellen und theoretischen Zusammenhang von Adoleszenz, Bildung, sozialer Ungleichheit und Anerkennung zu erforschen. Hierzu wird es zunächst erforderlich sein, den theoretischen Rahmen explizit und detailliert abzustecken und die konkreten theoretischen Verknüpfungspunkte zu bestimmen. Die Untersuchung benachteiligter männlicher Jugendlicher drängt sich in Bezug auf die empirische Untersuchung dieser Zusammenhänge auf, weil die Vermutung nahe liegt und begründbar ist, dass Missachtungserfahrungen biographische Bedeutung haben und damit einerseits mögliche Anerkennungserfahrungen hervortreten und andererseits der Umgang mit den Missachtungserfahrungen in den Blick gerät.<sup>6</sup>

---

6 Christine Riegel (2004) hat Orientierungen und Handlungsformen junger Migrantinnen soziobiographisch untersucht, wobei die anerkennungstheoretische Perspektive im Verlauf der Forschung immer mehr in den Vordergrund rückte, was schließlich den Titel „Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung“ bedingte.

### 2.3 Bildungsforschung

Der Bildungsbegriff, der später noch ausführlich diskutiert werden wird, ist schillernd und wird sehr unterschiedlich verstanden und verwendet (vgl. z. B. Koller/Marotzki/Sanders 2007). An dieser Stelle möchte ich vorgreifend nur auf die Unterscheidung zwischen formaler und nicht formaler Bildung eingehen, d.h. zwischen Bildung, die sich in Bildungsinstitutionen vollzieht, also vornehmlich in der Schule, und solcher, die sich darauf nicht beschränkt. Letztere steht in der Tradition des neuhumanistischen Bildungsbegriffs Wilhelm von Humboldts und bezieht sich auf die Bildung des Menschen als Subjekt.<sup>7</sup>

Zur formalen Bildung gibt es eine so große Vielfalt von Studien, dass es an dieser Stelle nicht möglich ist, diese umfassend wiederzugeben. Daher soll nur auf einige Studien hingewiesen werden, die sich in Folge der PISA-Studie (Baumert et al. 2000) in Deutschland auf den Zusammenhang von formaler Bildung und sozialer Ungleichheit beziehen (z.B. Geißler 2005, Vester 2004, Brake/Kunze 2004, Brake/Büchner 2003, Büchner 2003, Friebel 2000). Da es sich hier um schulische Bildungsprozesse handelt, geht es zumeist um Kinder und Jugendliche und darum, wie sich ihre soziale Herkunft auf ihren Bildungsverlauf auswirkt und wie soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem determiniert wird. Chancengleichheit durch Bildung wird als Illusion entlarvt und bestätigt die Forschungsergebnisse Pierre Bourdieus aus dem Frankreich der siebziger Jahre (Bourdieu 1987).<sup>8</sup>

In jüngerer Vergangenheit hat es verschiedene Arbeiten zum Zusammenhang von Bildung, Adoleszenz und Migration gegeben (vgl. King/Koller 2006, Pott 2002). In diesen Studien geht es nicht nur um die negative Beeinträchtigung von Bildungsverläufen, sondern auch darum, wie es Jugendlichen gelingen kann, trotz widriger Umstände bildungserfolgreich zu sein.

Wie verhält es sich nun mit der Forschung im Bereich der nicht formalen Bildung, der Bildung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen des Subjekts, in der es um die Erarbeitung neuer Perspektiven und Umgangsformen mit Problemen geht? Wie lässt sich Bildung in diesem Sinne überhaupt erforschen? Es lässt sich relativ einfach bestimmen, ob Bildungsverläufe auf formaler Ebene erfolgreich sind oder nicht, nämlich anhand von Schul-

---

7 Die hier gewählte Trennung der beiden Sphären von Bildung ist für diesen Zusammenhang sinnvoll, allerdings birgt der Bildungsbegriff noch weitere Dimensionen (vgl. Ehrenspeck 2005), die bei der Begriffserläuterung aufgegriffen werden.

8 Auch in Deutschland erlebte die Bildungsforschung, die sich mit dem Bildungssystem und dessen Funktionen und Auswirkungen beschäftigt hat, in den sechziger und siebziger Jahren eine Hochkonjunktur, die in einen Reformdiskurs mündete (vgl. Zedler 2000). Als besonders benachteiligt durch das deutsche Bildungssystem galt damals die katholische Arbeitertochter vom Land (Dahrendorf 1966).

noten, „Sitzenbleiben“, Schulversagen und Schulabschlüssen. Solche Indikatoren gibt es in Bezug auf nicht formale Bildungsprozesse nicht. Will man diese erforschen oder analysieren, dann gilt es zunächst einmal zu bestimmen, was im jeweiligen Fall unter Bildung zu verstehen ist bzw. wodurch Bildung verhindert werden kann (Koller 1999). Diese Bestimmung kann formal oder auch normativ geschehen. Dabei ist es unerlässlich zu sagen, was sich denn bildet, also den Subjektbegriff zu bestimmen. Wenn man nun davon ausgeht, dass es sich um subjektive bzw. kollektive Bildungsprozesse handelt, die sich subjektiv vollziehen, dann lassen sich diese nur anhand individueller Lebensgeschichten zeigen und untersuchen, d.h. mithilfe der Biografieforschung. Winfried Marotzki hat gezeigt, warum eine solche Forschung für die Erziehungswissenschaft von einer drängenden Notwendigkeit ist (Marotzki 1991), denn es werde immer wichtiger, wie das Subjekt mit den sich potenziierenden Unsicherheiten einer (post-)modernen Gesellschaft umgeht. Auch Rainer Kokemohr stimmt mit dieser Einsicht überein und entwickelt aufgrund der Annahme, dass Bildungsprozesse sich nur auf sprachlicher Ebene rekonstruieren lassen, eine Methode qualitativer Forschung, die explizit Bildungsprozesse aufzeigen will (Kokemohr/Prawda 1989) und die in dieser Arbeit Verwendung finden wird (vgl. Kapitel 5 und 6).<sup>9</sup>

Der Zusammenhang von Bildung und Anerkennung wurde in unterschiedlicher Weise und z. T. auch implizit auf theoretischer Ebene diskutiert (Peukert 1998, Stojanov 2006, Elster 2007), wobei es in erster Linie um eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs selbst ging und geht. Bildung wird mit Blick auf postmoderne Gegebenheiten reformuliert, d. h. die Erfahrung von Kontingenz, Singularität und Pluralität rückt in den Fokus bildungstheoretischer Überlegung bezüglich einer Bestimmung sowohl des Selbst- als auch des Weltbezugs. Dabei stellt sich die Frage nach dem sozialen Kontext von Bildung, ihrer Verortung in der Beziehung zum Anderen: Wie kann dieser soziale Bezug aussehen angesichts radikaler Kontingenz? Bildung als Prozess und als Ergebnis eines vollzogenen Transformationsprozesses des Subjekts, das immer in sozialen Bezügen steht und sich ihnen unterwerfen muss (Butler 2001), muss anerkannt werden sowohl vom Subjekt selbst als auch vom Anderen. Anerkennungsprozesse sind Voraussetzung für Bildungsprozesse – so es denn ein Subjekt, ein Ich ist, das sich bildet – und ebenso für das Resultat von Bildung, das am Ende eines Transformationsprozesses steht und nicht voraussehbar ist. Mithilfe von Wimmers dekonstruktiven Überlegungen zum Pädagogischen und zur Bildung zeigt Elster (2007) die

---

9 Christian Lüders und Andrea Behr weisen darauf hin, dass gerade außerschulische Bildungsprozesse von Jugendlichen in einem konkreten Zusammenhang noch nicht eingehend und vor allem nicht explizit untersucht worden seien (Lüders/Behr 2002) und an anderer Stelle wird darauf hingewiesen, dass Jugendforschung und Bildungsforschung lediglich nebeneinander herliefen, anstatt aufeinander bezogen zu werden (Krüger/Grunert 2005).



Paradoxie eines vermeintlichen Bildungsauftrags, denn bereits die Intention, jemanden bilden zu wollen, zerstöre die Möglichkeit der Bildung. Anerkennung kann in diesem Sinne also nicht bedeuten, dass man eine Situation inszeniert, in der das Subjekt – auf welcher Ebene auch immer – anerkannt und somit Bildung ermöglicht wird. Anerkennung als Zieldimension einer Pädagogik kann nicht wirksam werden, sie ist kein pädagogisches Instrument. Aber dennoch ist sie notwendig: im Sinne Wimmers (mit Derrida) als voraussetzungslose Gabe.

Anerkennung ist schwerlich positivierbar als ein zu bezeichnendes Element oder als Item empirischer Forschung. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sich Erfahrungen rekonstruieren lassen, die mithilfe der noch zu diskutierenden theoretischen Konzepte als Anerkennungs- oder Missachtungserfahrung interpretierbar sind.

In der bereits im Kontext der Jugendforschung referierten Studien, die versuchen die Anerkennungsdimension zu analysieren, zeigen sich vor allem Zusammenhänge zwischen Missachtung und gewalttätigem Verhalten (z. B. Sutterlüty 2003) oder antisozialen Einstellungen (z. B. Krüger et al. 2003). Es geht also immer um die negative Dimension, die Verweigerung von Anerkennung.

Wie Anerkennungserfahrung positiv wirksam werden kann und wie sie sich in Bezug auf Bildung(-spotenziale) verhält, ist meines Erachtens bisher kaum erforscht worden.<sup>10</sup> Hier lässt sich eher auf die Resilienzforschung verweisen. Es muss darum gehen, die soziale Dimension von Bildung in den Blick zu nehmen. Dazu gehört nicht nur die interpersonale Beziehung und damit die Bedeutung signifikanter Anderer, sondern ebenso die soziale Lage des Subjekts. Letztere birgt in Bezug auf dieses Forschungsvorhaben ein systematisches Problem, das sich in den folgenden theoretischen Ausführungen und dann im empirischen Bezug immer wieder zeigen wird; das Problem der *Nicht-Anerkennbarkeit* potenzieller Bildungsprozesse der Jugendlichen, die hier untersucht worden sind. Bourdieu (1971, 1987, 2001) hat gezeigt, dass gesellschaftliche Milieus und Schichten sich in subtiler Weise voneinander abgrenzen und sich so die Stabilisierung und Reproduktion sozialer Machtverhältnisse vollzieht, die soziale Ungleichheiten gleichsam zementieren. Diese Differenzen erzeugen bei den Angehörigen einer bestimmten Schicht systematisch blinde Flecken und Unverständnis. So wird etwa der Musikgeschmack der unteren Mittelschicht von der Oberschicht belächelt, weil deren kulturelle Werte gänzlich andere sind. Es ist in

---

10 Hafenerger et al. (2007) haben sich in dem Band „Pädagogik der Anerkennung“ in unterschiedlicher Weise der Bedeutung von Anerkennung im Pädagogischen genähert. Es geht zum einen darum, den Begriff zu bestimmen und zum Anderen darum, seine Relevanz zu begründen. Tenor der Beiträge ist eine normative Forderung der Beachtung der Relevanz der Anerkennung in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, wobei Anerkennung häufig als eine pädagogische Kompetenz verstanden wird.

diesem Sinne denkbar, dass sich bei den Jugendlichen etwas zeigt, das in ihrem Kontext als Bildungsprozess lesbar sein könnte, aber eben nicht aus der Sicht des etablierten Bildungsdenkens, sie wären in diesem Diskurs nicht als solche anerkennbar. Es ist nun meine Annahme, dass man diese systematische Verkennung nur vermeiden kann, wenn man die Perspektive der Jugendlichen rekonstruiert und – wiederum im Sinne Bourdieus (vgl. auch King 2004a) – methodisch reflexiv versucht, die eigenen Vorannahmen und auch die des Forschungsfeldes immer mit in den Blick zu bekommen und so blinde Flecken zu vermeiden. In diesem Kontext ist es unabdingbar, zunächst das begrifflich theoretische Feld auszuleuchten, um einen heuristischen Rahmen zu haben, der dem kritisch-reflexiven Vorgehen Vorarbeit leistet und Unsichtbares sichtbar werden lässt.

### 3 Adoleszenz – Bildung – Anerkennung – Soziale Ungleichheit

Es wird nun darum gehen, das begriffliche Feld abzustecken und die Begriffe zu erläutern, bevor diese dann in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Der Gegenstand dieser Untersuchung, nämlich Bildungsprozesse sozial benachteiligter männlicher Jugendlicher, wurde bereits vorgestellt und im Zuge dessen auch die sich für die Untersuchung ergebenden Fragen. Um dem Gegenstand in der theoretischen Auseinandersetzung gerecht werden zu können, ist es notwendig, die Begriffe, mit denen ich mich nähere, zu bestimmen, um zu zeigen, was sie in den Blick nehmen können und was sie ausblenden.

Zunächst wird der Begriff der Adoleszenz erläutert. Über die Bestimmung des Gegenstands hinaus ermöglicht das Konzept der Adoleszenz eine theoretische Zuspitzung im Hinblick auf die Bedingungen für Bildungsprozesse in dieser Lebensphase. Welche Bedeutung hatte und hat Jugend und hatte Jugend aus gesellschaftlicher Perspektive und für den Heranwachsenden selbst? Welche Anforderungen werden an Heranwachsende gestellt in einer komplexen (post-)modernen Gesellschaft und wie kann er oder sie damit umgehen? Des Weiteren wird die Frage nach geschlechtsspezifischer Adoleszenz zu klären sein – hier insbesondere mit dem Blick auf männliche Adoleszenz unter Bedingungen sozialer Benachteiligung. Dies sind einige der Fragen, die zumindest angesprochen werden sollen. In der Auseinandersetzung mit dem Adoleszenzbegriff werden auch schon die Begriffe Bildung und Anerkennung auftauchen, sodass sich hier bereits Verknüpfungspunkte erkennen lassen.

Der Bildungsbegriff wird zunächst als Prozess- und Möglichkeitskategorie vorgestellt und dann unmittelbar in den Kontext der Adoleszenz gestellt. Auch die Bedeutung sozialer Benachteiligung in Bezug auf adoleszente Bildungsprozesse wird hier bereits von Interesse sein. Zunächst soll jedoch geklärt werden, was Bildung in diesem Kontext meint und wie sie sich von formaler (Aus-)Bildung, die hier durchaus auch von Bedeutung ist, unterscheidet bzw. über diese hinausweist. In diesem Zusammenhang wird es wichtig sein, danach zu fragen, was bzw. wer sich eigentlich bildet. Wer wächst heran und zu was? Die Frage nach dem Subjekt und dessen Konstitution wird also ebenfalls von Bedeutung sein.

In der Auseinandersetzung mit Bildung wird der Anerkennungsbegriff bereits eine Rolle spielen, gerade wenn es um die Konstitution des Subjekts geht,

so man der Annahme folgt, dass ein Subjekt immer schon als solches anerkannt sein muss (Honneth 2005). Dennoch wird noch einmal explizit und ausführlich auf den Begriff der Anerkennung und dessen Bedeutung für (adoleszente) Bildungsprozesse eingegangen werden. Ausgehen werde ich von dem Anerkennungsbegriff Axel Honneths (Honneth 2003). Da der Begriff aber derzeit in aller Munde ist und in den unterschiedlichsten Kontexten Verwendung findet, erscheint es angebracht, die spezifische Bedeutung für diesen Forschungszusammenhang herauszuarbeiten, um einer Trivialisierung entgegenzuwirken. So geht es nicht um eine Befriedigung narzisstischer Ansprüche des Subjekts, die es anzuerkennen gilt, sondern um eine vorgängige Anerkennung, die es dem Subjekt erst ermöglicht, sich selbst als solches zu erkennen und anzuerkennen (Honneth 2005, Ricœur 2006), aber auch den Anderen in seiner radikalen Alterität und Singularität – wiederum – anzuerkennen. Welche Bedeutungen haben Erfahrungen der Anerkennung und Missachtung in der Adoleszenz bzw. solche, die ihr vorgängig sind? In welchen Zusammenhängen sind adoleszente Transformationsprozesse (Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse) mit Anerkennung zu sehen und zu verstehen?

### 3.1 Adoleszenz

Der Begriff der Adoleszenz ist nicht – wie etwa im anglophonen Sprachraum – Teil der Alltagssprache, sondern ist ein vorwiegend wissenschaftlicher Begriff, dessen Entstehung historisch und systematisch zu erläutern ist. Gerade in Bezug auf die von mir untersuchten Jugendlichen und ihren spezifischen Hintergrund ist dies unumgänglich.

Im Sinne Kings (2004) verstehe ich unter Adoleszenz einen psychosozialen Möglichkeitsraum, der sich als Lebensphase qualitativ von der Kindheit einerseits und vom Erwachsenenalter andererseits unterscheidet. Die Adoleszenz nimmt – wie zu zeigen sein wird – wichtige individuelle und soziale Funktionen wahr, die es im Hinblick auf adoleszente Bildungsprozesse zu beleuchten gilt.

#### 3.1.1 *Die Genese des Adoleszenzbegriffs*

Jugend<sup>11</sup> in ihrer heutigen Bedeutung ist ein Produkt des vergangenen Jahrhunderts, und diese Entwicklung hatte ihre Notwendigkeit. In der Spät- oder Post-

---

11 Auf eine ausführliche historische Herleitung verzichte ich an dieser Stelle und verweise auf einschlägige Überblickswerke (Andresen 2005, Böhnisch 1992 und zur Geschlechtsdifferenzierung Flaake/King 1993, 2005).

moderne sind die Anforderungen an das Individuum stetig gewachsen, sind diffuser und komplexer geworden. Außerdem wurde eine radikale Unbestimmtheit individueller Lebensverläufe immer deutlicher sichtbar: Es gibt kaum noch Vorgaben, ‚wohin die Reise gehen wird‘, die soziale Herkunft, so die Prämisse einer meritokratischen Gesellschaft, spielt keine Rolle mehr: Jeder ist seines Glückes Schmied und kreiert sein Leben selbst. Damit der junge Mensch diesen Anforderungen gewachsen sein kann, bedarf es einer Vorbereitung, die in einer für das Individuum heiklen Phase stattfindet. Eminent wichtige Entscheidungen, die die Zukunft betreffen, wie beispielsweise die „Wahl“ des Bildungsweges, fallen zusammen mit sich vollziehenden, schwerwiegenden individuellen Veränderungen. Hierbei geht es vor allem um Trennungs- und darauf folgende Neuorientierungsprozesse in Bezug auf die Elterngeneration, aber auch die Gleichaltrigen-Gruppe. Damit wird deutlich, dass die Phase der Jugend von großer Bedeutung ist – sowohl für das Individuum als auch gesellschaftlich; nicht nur individuell müssen sich die Jugendlichen neu positionieren, sondern auch generational: Die Jugend birgt neben der Reproduktion bestehender Gesellschaftsstrukturen immer auch ein nicht zu unterschätzendes Veränderungspotenzial: So bietet sie nicht nur dem Einzelnen die Möglichkeit der Vorbereitung und Positionierung, einhergehend mit notwendigen Veränderungen, sondern eben auch die Möglichkeit gesellschaftlicher Neuerungen, die angesichts einer voranschreitenden Pluralisierung, Individualisierung, Technisierung, Globalisierung etc. ebenfalls notwendig ist (z. B. Shellstudie 2006).

Im Folgenden soll begründet werden, warum ich mich dafür entschieden habe und in welcher Beziehung er zu Begriffen wie Jugend und Pubertät steht.<sup>12</sup> In unterschiedlichen Kontexten ist in Bezug auf die Lebensphase, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter bezeichnet, von Jugend, Pubertät oder Adoleszenz die Rede.

Der Pubertätsbegriff wurde und wird in erster Linie in der Biologie verwendet und bezeichnet vor allem körperliche Veränderungs- und Reifungsprozesse. Die Pubertät beginnt, vor allem bei Mädchen, jedoch in einem Alter, in dem sich noch nicht von Jugend sprechen lässt. Dieser Prozess beginnt bereits in der Kindheit. Hier wird deutlich, dass nicht nur entscheidend ist, dass die Begriffe in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden, sondern dass sich auch der Zeitraum, den sie bezeichnen, unterscheidet. Nun ist jedoch anzumerken, dass die mit der pubertären Entwicklung einhergehenden Veränderungen in ihrer Bedeutung nicht nur für die Biologie relevant sind, sondern dass sie auch auf andere Bereiche Auswirkungen haben, etwa auf die psychische Entwicklung, da u. a.

---

12 Die Adoleszenztheorie stellt eine spezifische Forschungsperspektive dar und soll im Folgenden nicht ‚neu erfunden‘, sondern vielmehr systematisch aus vorliegenden Arbeiten hergeleitet werden. (vgl. King 2000: 42ff)

kognitive und emotionale Veränderungen mit der körperlichen in Wechselwirkung stehen – so man diese Bereiche denn überhaupt klar abgrenzen kann.

In der Psychologie, die sich vor allem mit den psychischen Veränderungen beschäftigt, ist nun in der Regel von der Phase der Adoleszenz und der ihr vorausgehenden Latenzphase die Rede. Auch hier geht es um die Phase des Übergangs vom Kind – zum Erwachsensein des Individuums, aber eben nicht – oder nur peripher – um physische Prozesse, sondern vor allem um kognitive, emotionale und moralische Entwicklungsprozesse. Diese (relativ) scharfe Trennung zwischen Psychischem und Physischem ist sicherlich in der Tradition des abendländischen Denkens zu verorten, ist aber durchaus in Frage zu stellen<sup>13</sup>, weil sie möglicherweise bestimmte Aspekte verstellt, die in Bezug auf adoleszente Bildungsprozesse von Bedeutung sind – gerade weil der Körper und dessen Veränderungen von immenser Bedeutung sind (vgl. z. B. King 2006, Overbeck 1993). Die Adoleszenz beginnt mit der sexuellen Reife, wobei eine feste Altersangabe schwer möglich ist, weil die Varianz zu groß ist – und zwar nicht nur zwischen den Geschlechtern. Sicher ist lediglich, dass sich der Zeitpunkt der sexuellen Reife (in den westlichen Industrienationen) immer mehr nach vorn verlagert und damit der Zeitraum, um den es geht, immer größer wird. Nach oben ist die Grenze zum Erwachsenenalter offen und höchstens individuell festzulegen. Grob lässt sich wohl eine Zeitspanne etwa zwischen zwölf und Anfang bis sogar Mitte zwanzig, bestimmen.

Es lässt sich schwerlich von *der* psychologischen Perspektive sprechen, die den Adoleszenzbegriff geprägt hat, sondern man muss vielmehr eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien berücksichtigen, die sich mit dieser Phase beschäftigen. Es wird nicht möglich sein – und das ist auch nicht das Anliegen dieser Arbeit – , allen diesen Ansätzen gerecht zu werden und ihre Vorzüge und Defizite zu beleuchten, aber ich möchte einige in Bezug auf meine Arbeit wichtige doch zumindest aufgreifen.

Zunächst ist die Entwicklungspsychologie zu nennen, die alle Aspekte menschlicher Entwicklung umfasst. Aus diesem Spektrum sind – wiederum aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – Erikson und selbstverständlich Freud, sowie die Arbeiten Piagets zur kognitiven Entwicklung von großer Bedeutung.

Zu Jean Piaget möchte ich nur kurz anmerken, dass er die Entwicklung des kindlichen Denkens im Hinblick auf *Dezentrierung* und die Entwicklung von der Heteronomie zur *Autonomie* untersucht hat und damit zwei Aspekte hervorgehoben wurden, die in der Adoleszenz von immenser Bedeutung sind (Piaget 1993, 1994). Die *Dezentrierung* des Denkens ermöglicht es dem Subjekt, sich kognitiv

---

13 Besonders interessant und eindrucksvoll erscheinen mir hier Studien der Psychoanalyse zu sein, die eben genau diesen Dualismus von Körper und Geist oder Körper und Seele in Frage stellen (vgl. Leiser 2002).