



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

STUDI MONOGRAFICI

“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale

Rosa Grazia Romano..... p. 5

Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option

Paul R. Carr..... p. 17

Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?

Claudio Bolzman..... p. 35

Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos

Vicent Gozálviz..... p. 73

Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti

Patrizia Panarello..... p. 87

Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana

Sofia Donato..... p. 99

Bisogno di relazione e autenticità

Giusy Di Bella..... p. 113

Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante

Karin Bagnato..... p. 129

Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

ESPERIENZE

Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

SOZIOLOGISCHE ZEITDIAGNOSTIK, AUßERSCHULISCHE JUGEND (BILDUNGS) ARBEIT UND MÖGLICHE WEGE AUS DER INDIVIDUALISIERUNGSFALLE

DIAGNOSI SOCIOLOGICA DEL TEMPO, LAVORO GIOVANILE (EDUCATIVO) EXTRASCOLASTICO E POSSIBILI VIE D'USCITA DALLA TRAPPOLA DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE

Marc-Ansgar Seibel*

Der Beitrag fragt nach dem Ertrag soziologischer Zeitdiagnostik für die Theorieproduktion der Sozialen Arbeit. In den individualisierungsinduzierten Herausforderungen, die die späte Moderne für Heranwachsende mit sich bringt wird deutlich, dass es einer konzertierten Aktion aller am Bildungsprozess Beteiligten bedarf. Beispielhaft wird in den non-formalen und informellen Bildungsprozessen außerschulischer Jugend (bildungs) arbeit aufgezeigt, wie hier ein subjektorientierter Ansatz der Jugendbildung die für die Bewältigung der Herausforderungen nötigen Kompetenzen vermitteln kann.

L'articolo esamina il rendimento della diagnostica sociologica del tempo per la produzione delle teorie del lavoro sociale. Nelle sfide indotte dall'individualizzazione che la tarda modernità porta con sé per gli adolescenti, diventa chiaro che è necessaria un'azione concertata da parte di tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo. I processi educativi non formali e informali del lavoro (educativo) giovanile extrascolastico sono un esempio di come un approccio all'educazione giovanile orientato al soggetto possa impartire le competenze necessarie per superare queste sfide.

Schlüsselwörter: Soziologische Zeitdiagnostik – gesellschaftliche Individualisierung – außerschulische Jugend (bildungs) arbeit – subjektorientierte Jugendarbeit

Parole chiave: Diagnosi sociologica del tempo - individualizzazione sociale - lavoro giovanile (educativo) extrascolastico - lavoro giovanile orientato al soggetto

1. In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?

Es ist rund 30 Jahre her, als prominente Fachvertreter der bundesdeutschen Sozialen Arbeit einen Sammelband mit dem Titel «Zeitdiagnose Soziale Arbeit» herausgegeben haben¹. Damals ging es darum herauszuarbeiten, wie vor dem

* Prof. Dr. phil. Marc-Ansgar Seibel, Dipl.-Päd. Dipl.-Theol., Professor für Theorien und Konzepte (in) der Sozialen Arbeit, Fachbereich Sozialwissenschaften, Hochschule Koblenz.

¹ Vgl. H. Thiersch - K. Grunwald (Hrsg.) (1995), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit in der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*, Beltz Juventa, Weinheim/München.

Hintergrund aktueller sozialer Umbrüche Theorie und Praxis Sozialer Arbeit die anstehenden Probleme und Aufgaben zu lösen vermögen. Nachdem man über viele Jahre hinweg Ulrich Becks Zeitdiagnose der Risikogesellschaft² als Referenzrahmen auch für die Theoriebildung der Sozialen Arbeit bemüht hatte, ist es gerade in der jüngeren Vergangenheit hinsichtlich der Rezeption soziologischer Zeitdiagnostik verhältnismäßig ruhig geworden. Dies mag mehrerlei Gründe haben: Zum einen hat es in den vergangenen Dekaden keine Zeitdiagnose vermocht, - auch nur im Entferntesten - auf ein ähnlich öffentliches Interesse zu treffen wie die Risikogesellschaft. Diese kam 1986 fast zeitgleich mit dem Supergau in Tschernobyl auf den Markt. Fortan bestimmten die zivilisatorisch erzeugte Risikoproduktion und die Verschiebungen im sozialen Gefüge (Stichwort: Individualisierung) die Diskurse. Zum anderen erschien in den Jahren nach dem high-peak der Zeitdiagnostik der Jahre 1986-1992-1994, in der die Gesellschaft in schneller Abfolge als Risikogesellschaft, Erlebnisgesellschaft³ und Multioptionsgesellschaft⁴ beschrieben wurde, lange Zeit nichts Neues. Erst in den vergangenen Jahren scheint das soziologische Genre wieder seinen Weg in die sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurse zu finden. Um die Gesellschaft in der zweiten, reflexiven, liquiden, flüchtigen, regressiven Moderne (ich verwende hier einmal gängige Adjektive aus prominenten Zeitdiagnosen) soziologisch verstehen, beschreiben und begreifen zu können, werden immer wieder neue Gesellschaftsbegriffe generiert. Die aktuelle Gesellschaft erscheint mal als Gesellschaft der Angst⁵, als Transparenzgesellschaft⁶ als radikalisierte Gesellschaft⁷ als Abstiegsgesellschaft⁸ und aktuell als Gesellschaft der Singularitäten⁹, um nur einige der jüngsten Zeitdiagnosen zu nennen. Welche Rolle spielen nun derartige Zeitdiagnosen bei der Theorieproduktion Sozialer Arbeit? Soziale Arbeit als Disziplin reflektiert jene Theorien kritisch, die von der Praxis der Sozialen Arbeit als relevant zum Verhindern und Bewältigen von Lebenssituationen herangezogen werden, die sozial als problematisch interpretiert werden. So ist die Disziplin beständig dabei, das Disziplinwissen und das Professionswissen zu erweitern. Das Disziplinwissen ist im Unterschied zum Professionswissen jedoch nicht direkt von Relevanz für die Praxis. Dieser Freiraum wird genutzt zur Klärung von Voraussetzungen und Strukturen, zur Überprüfung von Aussagen und empirischen Belegen, zur Folgenabwägung, zur reflexiven Analyse und zum Entwerfen von Optionen für die Praxis.¹⁰ Und an dieser Stelle kommen die Zeitdiagnosen ins Spiel. Da die Fachwissenschaft Soziale Arbeit über nur wenige dem Gegenstand angemessene Instrumentarien der Analyse und der Hermeneutik

² Vgl. U. Beck (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

³ Vgl. G. Schulze (1992), *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Campus, Frankfurt/Main, New York.

⁴ Vgl. P. Gross, (1994), *Die Multioptionsgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

⁵ Vgl. H. Bude (2014), *Gesellschaft der Angst*, Hamburger Edition, Hamburg.

⁶ Vgl. B.-C. Han, B.-C. (2013), *Transparenzgesellschaft*, 3. Auflage, Matthes & Seitz, Berlin,

⁷ Vgl. E.-D. Lantermann (2016), *Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus*, Blessing, München.

⁸ Vgl. O. Nachtwey (2016), *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.

⁹ Vgl. A. Reckwitz (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin.

¹⁰ Vgl. C. Füssenhäuser - H. Thiersch (2005), *Theorien der Sozialen Arbeit*, in H.U. Otto - H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik*, 3. Auflage, Reinhardt, München/Basel, S. 1876-1900, S. 1877.

langfristiger gesellschaftlicher Veränderungen verfügt, ist sie auf das disziplinäre Wissen der Soziologie angewiesen. Der Rückgriff auf das Genre der soziologischen Zeitdiagnostik erweist sich als ein erster plausibler Schritt, wenn man die groben sozialen Verwerfungen treffend analysieren und damit einordnen und verstehen will. Hier findet man, wenngleich noch keine Theorien der Sozialen Arbeit, wohl aber Theorien großer Reichweite, die bei der Formulierung so genannter Objekttheorien Sozialer Arbeit eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Stecken diese doch den kategorialen Rahmen ab, in dem Soziale Arbeit die Gesellschaft versteht und ihre genuinen Theorieformate entwirft. Diese Theorieproduktion geschieht nicht losgelöst von der Praxis im Elfenbeinturm der Wissenschaft, muss doch die Fachwissenschaft Soziale Arbeit gleichermaßen den eigenen disziplinären Voraussetzungen der Wissensproduktion folgen sowie kulturell-öffentlichen Plausibilitätskriterien genügen¹¹. Für diese doppelte Anstrengung scheinen soziologische Zeitdiagnosen wie geschaffen. Warum aber gerade soziologische Zeitdiagnostik? Zygmunt Bauman hat in seinen Überlegungen über den Nutzen der Soziologie folgendes festgehalten:

«Soziologisch denken heißt, unsere Mitmenschen besser zu verstehen, ihre Sehnsüchte und Träume, ihre Schwierigkeiten und ihr Elend. Dadurch lernen wir, sie als Individuen gelten zu lassen, ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben stärker zu respektieren. Genau das nehmen wir ja auch für uns selbst in Anspruch. Wir können erkennen, daß anderen dabei die gleichen Hindernisse in die Quere kommen und daß sie die gleichen Frustrationen erfahren, wie wir auch. Deshalb kann die Soziologie schließlich auch bei der Herstellung von Solidarität helfen, einer Solidarität, die auf gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Achtung aufbaut und sich im gemeinsamen Widerstand gegen das Leid und die Grausamkeit ausdrückt, durch die es verursacht wird.»¹²

Und etwas weiter heißt es:

«Man hat die Soziologie die Macht der Machtlosen genannt. Das ist sie leider nicht immer. Soziologisch denken gelernt, soziologisches Verständnis gewonnen zu haben, ist keine Garantie für die Auflösung und Entmächtigung des Widerstands, der von den ‚harten Realitäten‘ des Lebens ausgeht; die Macht des Verstehens kommt gegen den Druck der Zwänge, der sich mit einem resignierten und unterwürfigen gesunden Menschenverstand vereint, allein nicht an. Aber ohne solches Verstehen stünde es um die Chancen für eine erfolgreiche Gestaltung des eigenen Lebens und die kollektive Gestaltung gemeinsamer Lebensbedingungen noch schlechter.»¹³

Soziologische Zeitdiagnosen helfen also beim soziologischen Verstehen von Gesellschaft, interveniert Soziale Arbeit doch an der Schnittstelle zwischen Mensch und Gesellschaft, an der es zu Konflikten, Behinderungen oder Bedrohungen gelingender Lebenspraxis kommt. Nach Dollinger sind Zeitdiagnosen für die Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit ein Mittel,

«um in der Auseinandersetzung ‚legitimer‘ Positionen Theoriewandel zu realisieren und gleichzeitig kulturelle Plausibilitäten einzuholen. Es handelt sich nicht um das einzige, aber um ein wichtiges Instrument, mit dem permanente Neujustierungen sozialpädagogischen Wissens vollzogen werden und das an einer Schnittstelle zwischen disziplinären, professionellen und kulturellen sowie politischen Diskursen verortet ist. In dieser Position und Einlagerung in

¹¹ Vgl. B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose*, in «Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich», 2008, 28, H. 2, S. 31-42, S. 32.

¹² Z. Baumann, (2000), *Vom Nutzen der Soziologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, S. 29.

¹³ Ebd., S. 31.

verschiedene Diskurse offenbaren Zeitdiagnosen grundlegende Mechanismen sozialpädagogischer Wissensproduktion. (...) Zeitdiagnosen können nützlich sein, um veränderte Wissensbedingungen und Handlungsgrundlagen aufzuzeigen und neuartigen Plausibilitätsstrukturen nachzugehen.»¹⁴

Gleichwohl ist das Genre der soziologischen Gegenwartsdiagnostik nicht unumstritten. Als «Soziologie mit beschränkter Haftung»¹⁵ muss es mit der Kritik an «spekulativen Tendenzen und (...) empirisch ungesättigte [r; Marc-Ansgar Seibel] Selbstlegitimation»¹⁶ ebenso leben wie mit dem Faktum, dass soziologische Zeitdiagnostik hinsichtlich ihrer Reichweite und Aussagekraft hinter soziologischen Modernisierungs- und Differenzierungstheorien zurückbleiben muss¹⁷. Ohne die vielfach berechtigte Kritik entkräften zu wollen möchte ich den positiven Ertrag aus der Beschäftigung mit soziologischer Zeitdiagnostik weiter herausarbeiten. Denn vor allem dieses Genre ermöglicht es, umfassende soziale Wandlungsprozesse und die Gesellschaft als Ganze zu beschreiben und damit zu verstehen. Häufig wird der Diagnose ein Ideal als Maßstab zugrunde gelegt, von dem aus die jeweilige Gesellschaft betrachtet wird. Abweichungen von diesem Ideal veranlassen dazu, Krisenerscheinungen zu benennen. Oft, so scheint es, ist moralische Kritik des Bestehenden die eigentliche Motivation des Zeitdiagnostikers. Der normative Charakter soziologischer Zeitdiagnosen gründet in der Tatsache, dass sich die Beschreibungen immer auch an der Grenze zwischen empirischer Soziologie und Sozialphilosophie bewegen. So liefern soziologische Zeitdiagnosen einen wichtigen Beitrag zur soziologischen Aufklärung der modernen Gesellschaft über sich selbst. Und diese spätmoderne «Gesellschaft benötigt (...) eine kontinuierliche Selbstverständigungsdebatte» mehr denn je.¹⁸ Zeit- und Gegenwartsdiagnostik ist also «Aufklärung und Selbstvergewisserung einerseits und (...) redundante Feuilletonpraxis andererseits (...). Adressatin ihres Strebens ist die massenmediale und politische Öffentlichkeit.»¹⁹ Damit ist das Genre ständige Herausforderung und Selbsterkundung der soziologischen Disziplin. Zugleich stellt es aber «eine bedeutsame Schnittstelle des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit»²⁰ dar. In diesem Sinne ist soziologische Zeitdiagnostik öffentliche Soziologie. Am Beispiel der Individualisierungsthese, die seit 1986 die Reihe der oben angeführten Zeitdiagnosen verbindet²¹ soll nunmehr

¹⁴ B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose ...*, zit., S. 33f.

¹⁵ H. P. Müller (1997), *Sinn deuten. Über soziologische Zeitdiagnostik*, in «Merkur», 1997, 51, S. 352-357, S. 375.

¹⁶ B. Dollinger (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose ...*, zit., S. 34.

¹⁷ U. Schimank (2000), *Drei Wünsche zur soziologischen Theorie*, in U. Beck - A. Kieserling (Hrsg.), *Ortsbestimmungen der Soziologie: Wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will*, Nomos, Baden-Baden, S. 83-89, S. 85.

¹⁸ Ebd., S. 88.

¹⁹ O. Dimbarth (2016), *Soziologische Zeitdiagnostik*, UTB, Stuttgart, S. 343.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. M. A. Seibel (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte*, Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich; M. A. Seibel (2018), *Wie viel Zeitdiagnostik verträgt Soziale Arbeit? Soziologische Zeitdiagnostik, fachwissenschaftliches Urteil und die gesellschaftsverändernde Praxis Sozialer Arbeit*, in «Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen», 2018, 26, S. 8-17 sowie; M. A. Seibel (2020), *Soziale Arbeit, die an der Zeit ist. Soziologische Zeitdiagnostik und die Theorieproduktion Sozialer Arbeit*, in B. Birgmeier - E. Mührel - M. Winkler (Hrsg.), *Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel, S. 219-225.

verdeutlicht werden, wie soziologische Zeitdiagnostik in die konkrete Praxis der Sozialen Arbeit Eingang finden kann

2. Die Zumutungen der Freiheit

Der Soziologe Ulrich Beck spricht im Kontext seiner individualisierungstheoretischen Überlegungen von Jugendlichen als den Vorreitern der ‚Selbst-Kultur‘²² – sie sind gewissermaßen die Avantgardisten des ‚eigenen Lebens‘. Die Jugendlichen werden nicht etwa nur individualisiert, sondern individualisieren sich gleichsam selbst. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Konsistenz des ‚eigenen Lebens‘. Das eigene Leben wird mehr und mehr ein ‚experimentelles Leben‘ – ein ‚Leben auf Probe‘.²³

Neben den zahlreichen positiven Folgen und Chancen gesellschaftlicher Individualisierung auf der subjektiven und gesellschaftlichen Ebene produziert dieser Prozess der Individualisierung gerade unter Jugendlichen auch viele Individualisierungsverlierer. Zu den Individualisierungsverlierern sind diejenigen zu zählen, für die gesellschaftliche Individualisierung mehr Zumutung und Überforderung bedeutet als Chance und Freiheit. Die ‚Zumutungen der Freiheit‘, das ‚eigene Leben‘ in Abwägung aller möglichen Konsequenzen verantwortet initiieren und leben zu müssen, führen – so sie mit einer gering gefestigten Identität, mangelnder Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrung korrelieren – dazu, dass viele Jugendliche im Modernisierungs- und Individualisierungsprozess aufgerieben werden. Die Anfälligkeit für «einfache Antworten» der autoritären Versuchung, wie etwa rechte Ideologien oder Fundamentalismen liegt unter anderem hierin begründet.

Viele Jugendliche geraten gewissermaßen in eine Individualisierungsfalle. Unter Individualisierungsfalle verstehe ich in Anlehnung an Klaus Wahls theoretische Überlegungen zur Modernisierungsfalle unter anderem das Auseinanderklaffen von Mythos und Realität moderner Autonomieverheißungen²⁴. Individualisierung ist auf der einen Seite als Verheißung, eigenverantwortlich das ‚eigene Leben‘ gestalten zu können, eine Chance. Auf der anderen Seite bleibt gerade Jugendlichen gar nichts anderes übrig, als eben dieses ‚eigene Leben‘ zu führen.

Mehr denn je sind Fähigkeiten zur Selbstorganisation in sozialen Mikrowelten gefordert. «Fertige Schnittmuster für die alltägliche Lebensführung verlieren ihren Gebrauchswert. Sowohl die individuelle Identitätsarbeit als auch die Herstellung von gemeinschaftlich tragfähigen Lebensmodellen unter Menschen, die in ihrer Lebenswelt aufeinander angewiesen sind, erfordert ein eigenständiges Verknüpfen von Fragmenten. (...) Menschen in der Gegenwart brauchen die dazu erforderlichen Lebenskompetenzen in einem sehr viel höheren Maße als die Generationen vor ihnen.»²⁵

²² U. Beck (1997), *Die uneindeutige Sozialstruktur. Was heißt Armut, was Reichtum in der „Selbst-Kultur“?*, in U. Beck – P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus*, Leske Budrich, Opladen, S. 183-197.

²³ Ebd., S. 213.

²⁴ Vgl. K. Wahl (1989), *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

²⁵ H. Keupp (2007), *Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe*, in «dt. jugend», 2007, 55, 465-474, S. 467.

Die Diagnosen Becks, die im Feld der sozialen Ungleichheitsforschung ihren Ursprung haben, zeigen, dass gesellschaftliche Individualisierung soziale Ungleichheiten nicht auflöst, sondern vielmehr noch verschärft.²⁶ Zeitgenössische Individualisierungstheoretiker konstatieren hier nach Jahren des Hoffens auf die emanzipatorischen Effekte eines eigenen Lebens «jenseits von Klasse und Stand» ein nunmehr zunehmend «erschöpftes Selbst»²⁷. Die prickelnde Freiheit, jedes nur erdenkliche Ziel verfolgen zu können, trifft in der flüchtigen Moderne auf die totale Verunsicherung. Welches Ziel ist es überhaupt wert, verfolgt zu werden²⁸?

Das erschöpfte Selbst erlebt die mit Individualisierung gekoppelten Freiheitszuwächse verstärkt als Zumutungen und Bedrohungen und nicht mehr als Verheißung auf ein «Stück eigenes Leben»²⁹. Das neoliberale Credo mit seinem Kosten-Nutzen-Kalkül, der Wettbewerbslogik und der Durchökonomisierung jeglicher Lebensbereiche hat die Ökonomisierung tief in jeden und jede Einzelne(n) eingeschrieben. Das «unternehmerische Selbst»³⁰ ist bei vollem unternehmerischen Risiko für seine «Ich-AG» allein verantwortlich. «Das somit vorrangig dem Eigennutz verpflichtete Wesen muss erst selbst zur Ware werden, um in der Konsumgesellschaft bestehen zu können und trägt folglich auch im Sinne ‚individueller Lebenspolitik‘ das Risiko für seine lediglich scheinbar frei getroffenen Entscheidungen»³¹. Kaum eine Regung entgeht «dem Gebot der permanenten Selbst-verbesserung im Zeichen des Marktes. Keine Lebensäußerung, die nicht optimiert, kein Begehren, das nicht kommodifiziert werden könnte. (...) Und jeder Misserfolg belegt nur, dass man sich cleverer hätte anstellen können»³². Die Erschöpfung ist nicht nur für dasjenige Selbst vorprogrammiert, das über die entsprechenden persönlichen und materiellen Ressourcen für ein solches Leben verfügt. Die Zeitdiagnose der Abstiegsgesellschaft³³ zeichnet ein Bild, in dem immer mehr Menschen in die Prekarität absteigen. Sie werden zu den verworfenen Leben, den Überflüssigen, zum «Abfall» der fluiden Moderne. Die Herstellung und Bewältigung von brüchiger Identität in Zeiten des rasanten Anstiegs von Optionen und die gleichzeitige Prekarisierung der Lebensverhältnisse machen anfällig für Autoritarismen. Und in diesem Zusammenhang ist nun der Blick auf die Gelingensbedingungen außerschulischer Jugend(bildungs-)arbeit zu richten. In diesem Feld der Sozialen Arbeit wird ein wichtiges Moment identitätsstabilisierender Dynamiken verortet.

²⁶ Vgl. U. Beck (1994), *Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit*, in W. Dettling (Hrsg.), *Perspektiven für Deutschland*, Knauer, München 1994, S. 29-38.

²⁷ Vgl. A. Ehrenberg (2008), *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

²⁸ Vgl. B. Lammers (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.

²⁹ Vgl. M. A. Seibel (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte...*, zit.

³⁰ Vgl. U. Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

³¹ B. Lammers (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.

³² U. Bröckling (2007), *Das unternehmerische Selbst...*, zit., S. 283.

³³ Vgl. O. Nachtwey (2016), *Die Abstiegsgesellschaft...*, zit.

3. Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit

Ziel der bundesdeutschen Jugendhilfe ist nach dem SGB VIII (Sozialgesetzbuch) §1, Absatz 3 folgendes: «Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.» Wenn ich in meinen nachfolgenden Ausführungen von Jugend (bildungs) arbeit spreche, so differenziere ich nicht ausdrücklich zwischen Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit, da alle Formen der Jugendarbeit informelle, non-formale und auch formale Bildungsprozesse ermöglichen sollen. In den nachfolgenden Ausführungen rekurriere ich exemplarisch auf den Bereich der non-formalen und informellen Bildungsprozesse, über die Heranwachsende Kompetenzen erlernen können, die sie resilient machen gegenüber den eingangs skizzierten Verwerfungen spätmoderner Gesellschaften.³⁴

4. Bildung schafft Beteiligung - Zur aktuellen Bildungsdebatte

Die Bildungsdebatte beherrscht seit dem wiederholt schlechten Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei den so genannten PISA-Studien³⁵ die Medien und die Fachdiskurse. Schon die PISA-Studie 2001 hat unter anderem gezeigt, dass in keinem anderen Land der Zugang zu höheren Schul-, Ausbildungs- und Berufsabschlüssen wie auch der Zugang zum Studium nach wie vor so stark durch Herkunft, Bildungsstand und berufliche Stellung der Eltern bestimmt wird und die Förderung benachteiligter Kinder so erfolglos ist. Ein großer Teil von Jugendlichen vor allem aus sozial schwachen Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund wird von Bildungschancen ausgeschlossen. Ist die Exklusion gekoppelt an auffälliges Verhalten, wird schnell der Ruf nach disziplinierenden Maßnahmen laut (Verschärfung des Jugendstrafrechts, Einführung von boot-camps usw.). Der Engführung der aktuellen Bildungsdebatte auf Fragen der Verwertbarkeit des vermittelten Wissens sollte aufgebrochen werden durch neue Konzepte und Initiativen, die den Menschen im Blick haben und dessen Lebensführungskompetenzen stärken.

5. Außerschulische Jugend(bildungs)arbeit nach SGB VIII §11

Bildung ist ein zentrales Medium und eine wichtige Chance für gesellschaftliche Beteiligung. Der Ausschluss von Bildung verhindert Beteiligung und den Zugang zu

³⁴ Vgl. W. Dux - E. Sass (2016a), *Informelles Lernen im Jugendalter*, n M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden. S. 262-280; W. Dux - E. Sass (2016b), *Informelles Lernen im freiwilligen Engagement*, in M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 365-396 sowie; W. Dux - G. Prein - E. Sass - C. J. Tully (2009), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

³⁵ Vgl. OECD (2023), *Pisa 2022 Country Notes Deutschland* <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf> [abgerufen 12.12.2023].

den materiellen und ideellen Ressourcen eines aktiven gesellschaftlichen Lebens. Unterschieden wird zwischen formeller Bildung (Schule) mit weitgehend verpflichtendem Charakter, verbindlich definierten Lerninhalten und unvermeidlichen Leistungszertifikaten und nicht-formeller/non-formaler Bildung auf der Basis freiwilliger Teilnahme sowie informeller Bildung, die sich in alltäglichen Lebenszusammenhängen und Gelegenheitsstrukturen vollzieht.

Mit Blick auf die aktuellen Reformdebatten kann man konstatieren, dass hier zum Teil Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Bildung diskutiert werden, die in der außerschulischen Jugend (bildungs) arbeit seit Jahren zu den probaten Selbstverständlichkeiten und Prinzipien zu rechnen sind. Die momentane Aufmerksamkeit scheint jedoch fast ausschließlich auf den Kontext Schule, d.h. die schulische Bildung konzentriert. Obwohl die außerschulische Bildung in Deutschland, wie im SGB VIII § 11 als Leistung der Jugendhilfe im Komplex der Kinder- und Jugendförderung grundgelegt, ein anerkanntermaßen weiteres wesentliches Element des Bildungs- und Erziehungswesens ist. Die Bildung junger Menschen erfolgt bei weitem nicht nur in der Schule allein. Viele Angebote der Jugendhilfe – in Verbänden, Initiativen, Jugendzentren, Jugendwerkstätten und anderen Einrichtungen – leisten einen zentralen Beitrag zur Bildung und Erziehung von Jugendlichen. Außerschulische Jugendbildung hat also einen eigenen Bildungsauftrag neben der Schule und nicht für, ergänzend zu oder gar unter der Schule. Sie beinhaltet andere und eigenständige Prinzipien der Vermittlung und Anregung von Bildungsinhalten und Bildungsprozessen.

6. Prinzipien und Gütekriterien

Bildungsarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit ist gekennzeichnet von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis und einem umfassenden Selbstverständnis, in dem vor allem der junge Mensch im Mittelpunkt steht. Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit vermittelt in diesem Sinne nicht nur Wissen, sondern Erfahrung und auf grundlegende Weise Einsichten für die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen. Sie bietet ihnen Möglichkeiten zu sozialem Lernen und zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. In der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglicht sie die Findung eigener Positionen und regt zu gesellschaftlichem und politischem Engagement an. Das heißt, dass das bildungstheoretische Paradigma der Jugendhilfe genau jene Kontextgebundenheit des subjektiven Erfahrungs- und Wissenshorizontes als wichtigste Ressource versteht, die Schule von ihrem Grundverständnis her ausklammert. Das Ganze geschieht vor dem Hintergrund einer umfassenden Empowerment-Perspektive. Stärken und Ressourcen junger Menschen sind zu entdecken, zu aktivieren und zu fördern, um sie so zur Regie der eigenen Lebensführung wieder zu ermächtigen. Leitperspektive ist die selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens. Dem Sozialprofessionellen kommt hier die Aufgabe zu, durch kooperative professionelle Unterstützung, Parteinahme und Konsultation die Jugendlichen im Prozess dieser Selbstermächtigung zu unterstützen. Im Peerkontext machen Heranwachsende wichtige Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die wiederum bei der Ausbildung stabiler Identitäten notwendig sind.

Am Ansatz einer subjektorientierten Jugend (bildungs-) arbeit³⁶ möchte ich dies in einem weiteren Schritt vertiefen. Subjektorientierte Jugend (bildungs-) arbeit verfolgt als kritisch-emanzipatorische Praxis das Ziel, vor dem Hintergrund einer späten Moderne die Subjekthaftigkeit Jugendlicher im Hinblick auf eine selbstbewusstere und selbstbestimmtere Lebenspraxis zu fördern. Diesem Ansatz liegt ein erweiterter Bildungsbegriff zugrunde: eigentätige, selbstbestimmte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Interesse der Selbstaufklärung versus funktionaler Bildungsbegriff. Bildungspraxis ist eine organisierte Chance für Prozesse der eigenaktiven Wissensaneignung. Sie regt dies an, fördert dies, unterstützt dies. Prozesse der Bildung zum Subjekt kommen zustande, da dem Individuum ein Mehr an Subjektivität zugetraut wird, als es momentan ausgebildet hat. Dem Bildner kommt hier die dialogisch-hermeneutische Funktion zu, jugendliche Lebenswelten zu erschließen und zu erkennen, wo Möglichkeiten und Beschränkungen einer selbstbestimmten Lebenspraxis liegen. Sodann geht es darum, eine gemeinsame Praxis zu initiieren, in der Jugendliche zum Subjekt des eigenen Handelns werden. Es gilt, sie zu einem eigenen Lebensentwurf zu befähigen und so die weitestgehend uneingelösten Verheißungen der Moderne auf ein Stück «eigenes Leben» einzuholen.

Man könnte einwenden, dass ein solcher Ansatz zu sehr auf Autonomie setze und den Aspekt des Sozialen vernachlässige. Im Hinblick auf den Gemeinschaftsaspekt räumt eine subjektorientierte Jugend (bildungs-) arbeit ein, dass vollständige Subjektivität (Autonomie) nicht zu erreichen ist. Als ein auf die Gemeinschaft angewiesener unabschließbarer Prozess geht es bei der Subjektwerdung um eine graduelle Verringerung der Abhängigkeiten. Ziel ist es, kooperativ-solidarische Lebenszusammenhänge zu schaffen, in denen alle Beteiligten als Subjekte mit je bestimmten Bedürfnissen wechselseitig anerkannt werden. Dies impliziert eine Haltung des Respekts vor der Lebenspraxis anderer. Gemeinschaftliche Bindungen sind demnach notwendig für den Prozess der Subjektwerdung, die sich als soziale Subjektivität ausweist.

Aus meinen Ausführungen extrahiere ich folgende These: Außerschulische Jugend(bildungs)arbeit kann maßgeblich dazu beitragen, die diagnostizierten sozialen Verwerfungen zu justieren und jugendlichen Modernisierungs- und Individualisierungsverlierern Wege aus der Individualisierungsfalle aufzeigen. Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sollte hierzu intensiviert werden, damit Kinder und Jugendliche etwa in der Ganztagsbetreuung auch von den Angeboten außerschulischer Jugendarbeit profitieren können. Allerdings ist hier zu beachten, dass der Raum der Schule stark mit hierarchisierender und selektionierender Erfahrung von symbolischer Macht besetzt ist. Ich werde abschließend hierauf nochmals zurückkommen.

7. Culture on the Road – Skizzen eines gelungenen Praxisbeispiels

Illustrieren möchte ich meine Überlegungen mit einem gelungenen Praxisbeispiel außerschulischer Jugend (bildungs) arbeit, das den inhaltlichen Zugang zur Zielgruppe

³⁶ Vgl. A. Scherr (1997), *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Beltz/Juventa, Weinheim.

über tolerante Jugendkulturen sucht. An diesem Beispiel kann man idealtypisch auch die Gütekriterien und Prinzipien einer außerschulischen Jugend (bildungs) arbeit ablesen:

Diese konstituiert sich:

- subjektorientiert – dialogisch,
- selbstorganisiert – partizipatorisch,
- lebensweltorientiert – sozialräumlich,
- politisch – sozial,
- prozess- und ergebnisoffen,
- und schließlich: freiwillig.

Culture on the Road³⁷ ist seit seinem Start 2001 ein Projekt für Toleranz und jugendkulturelle Vernetzung des Archivs für Jugendkulturen e.V. in Berlin. Das Culture on the Road-Team führt Projektstage an Schulen, in Freizeitstätten und bei regionalen Festivals durch. Zielgruppen sind die 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen. Fachleute für Jugendkulturen und Politik informieren und diskutieren mit Jugendlichen und Pädagogen über politische Haltungen, Engagement sowie Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Ziel dieses ersten Teils des Projektstages ist es, Tatsachen und Erscheinungsweisen des landläufigen Rechtsextremismus zu vermitteln. Rechtsextreme Stilmerkmale in Kleidung, Musik und Symbolik werden aufgezeigt und analysiert. Referenten/-innen und Jugendliche tauschen Sachkenntnisse und persönliche Erfahrungen aus. Sie beleuchten gesellschaftliche Hintergründe, erläutern die Macht- und Disziplinierungsstrukturen des rechten Milieus und stellen rechte Argumentationsweisen und Vorurteile den harten Fakten gegenüber. Im zweiten und dritten Teil des Projektstages erzählen Vertreter/-innen verschiedener Jugendszenen mit tolerantem Selbstverständnis über Hintergründe und Geschichte ihrer Jugendkultur. In Workshops erhalten Jugendliche sodann Gelegenheit, verschiedene jugendkulturelle Ausdrucksformen, wie Skaten, Sprays, Streetdance, HipHop- und Techno-DJing selbst auszuprobieren bzw. ihr Können mit den Referenten auszutauschen. Die Jugendlichen können im Vorfeld signalisieren, an welchen Workshops sie teilnehmen wollen und so den Projekttag mitgestalten. Ziel ist es, einen Austausch von Lebenserfahrungen zu ermöglichen, der von den Szeneangehörigen moderiert und durch Rollenspiele ergänzt wird. Anleihen werden hier beim peer-to-peer-Ansatz gemacht. Bekannte Effekte dieses Ansatzes sind etwa Glaubwürdigkeit durch den konkreten individuellen Bezug sowie die erhöhte Aufmerksamkeit der Zielgruppe. Gleichaltrige und (jugendliche) Szeneangehörige werden zur maßgeblichen Kraft. Sie fungieren als «Buddies», als ältere Vertraute, die möglicherweise ähnlichen Lebenskontexten entstammen und lebensgeschichtlich wie jugendkulturell eine größere Nähe zu den Schüler:innen aufweisen. Sie sind Insider und deutlich treffsicherer in Bezug auf Ansprache und Bedeutsamkeit einzelner Themen. Jugendkulturen und jugendkulturelle Szenen entsprechen den lebensweltlichen Interessen von Jugendlichen. Jugendliche sind neugierig auf den Austausch über Musik, Stilmerkmale, Mode, Stars, Bilder und Videos und letztlich auch auf Hintergrunddiskussionen über die verschiedenen Jugendkulturen.

³⁷ Vgl. Culture on the Road (2023), <<https://www.culture-on-the-road.de/startseite.html>> [abgerufen 12.12.2023].

Außerschulische Jugend (bildungs) arbeit, vor allem in ihrer subjektorientierten Fundierung, ist meines Erachtens durchaus in der Lage, Wege aus der eingangs skizzierten Individualisierungsfalle aufzuzeigen. Der Kontext, in dem dies geschehen könnte, ist die Ganztagschule. Und dies, obwohl das System Schule ein zentraler institutioneller Produzent genau jener sozialen Ungleichheit ist, deren unerwünschten subjektiven und sozialen Folgen das System Jugendhilfe entgegenzuwirken hat.

8. Ausblick: Perspektiven für eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Vielorts wird in Deutschland der Ausbau der Ganztagschule kontinuierlich vorangetrieben. Es geht um den schrittweisen Ausbau eines bedarfsgerechten offenen Ganztagsangebots für Schüler:innen der Jahrgangsstufen 1 bis 10. Die Zahl der Ganztagschulen und die Zahl der am Ganztag teilnehmenden Schüler:innen haben sich seit 2002/2003 (erste amtliche Zählung) kontinuierlich erhöht. Damit nach der Einschulung keine Betreuungslücke entsteht, wurde der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern eingeführt, der am 1. August 2026 in Kraft tritt. Er gilt dann zunächst für Kinder der ersten Klassenstufe und wird in den Folgejahren jeweils um eine Klassenstufe erweitert. Somit wird beabsichtigt, dass dieser Rechtsanspruch ab August 2029 für die Klassenstufen 1 bis 4 gilt.

Annähernd 50% aller Schülerinnen und Schüler im Primarbereich und im Sekundarbereich I nehmen an Angeboten der meist so genannten offenen Ganztagschulen teil. Eine Verknüpfung von schulischen Angeboten (z. B. Wahl- und Förderunterricht) mit außerschulischen Angeboten (z.B. der Jugendarbeit, der Sportvereine, der Musikschulen) und anderer soziokultureller Einrichtungen im Umfeld wird angestrebt. Hier ergeben sich für die außerschulische Jugend (bildungs) arbeit als einem Kerngeschäft der Jugendhilfe wichtige Ansatzpunkte. Ganztagsangebote dürfen nicht auf bestmögliche Betreuungsangebote für Schülerinnen und Schüler reduziert werden. Mit ihrem Bildungsverständnis und den genannten Prinzipien und Gütekriterien kann außerschulische Jugend (bildungs) arbeit helfen, die Ganztagschule von einem Lernort zu einem Lebensort weiterzuentwickeln.

Gefordert ist neben der formalen Bildung eine Integration non-formaler und informeller Bildungsinhalte in einen rhythmisierten Ganztag, an dem Jugendliche selbstbestimmte Zeiten zur Verfügung haben, Beziehungen knüpfen können und eigenständig Themen und Projekte bearbeiten. Hier können Jugendliche - auf der Basis von Freiwilligkeit - auf Ressourcen zurückgreifen, die ihnen eine produktive Lebensbewältigung, also die Regie des eigenen Lebens unter verschärften Individualisierungsbedingungen erleichtern. Damit dies gelingen kann, fordern Vertreter der Jugendhilfe, dass die Planungs- und Steuerungsverantwortung für offene Ganztagsangebote gleichberechtigt bei Schule und Jugendhilfe vor Ort liegen müsse. Eine integrale Gestaltung ganztägiger Bildung im kommunalen Raum setzt eine fachpolitische und pädagogisch tragfähige Rahmenperspektive der Gestaltung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung voraus. Dass dies nicht gerade einfach ist, liegt unter anderem maßgeblich darin begründet, dass das Bildungsverständnis der Schule dem der Jugendhilfe zunächst einmal unversöhnlich gegenüber zu stehen scheint.

9. Pädagogische Perspektiven in Jugendhilfe und Schule

Stolz³⁸ bietet einen gelungenen Überblick über die pädagogischen Unterschiede der Systeme Jugendhilfe und Schule:

Jugendhilfe	Schule
Lebenswelt- und Alltagsorientierung	Distanzierungsfunktion zur Alltagswelt
Non-formale, zumeist nicht curriculare Lernsettings	Formal-curricular programmierte Lernsettings
Partizipation	Vorgabe von Lernzeiten und –zielen
Benachteiligtenförderung	Leistungsindividualismus
Intrinsische Motivation der Teilnehmer	Strukturell extrinsische Motivation durch Schulpflicht und lebenschancenrelevante Zertifizierung (Noten, Versetzungspraxis, Schulabschluss)
Gegenwarts-, Erfahrungs-, Gruppen- und Erlebnisbezug des Lernens	Zeitliche Entkopplung von Lernziel und Alltagsbewältigung
Offener Horizontcharakter und primär prozessorientiertes Lernverständnis	Ergebnisorientierter Lernbegriff

Dessen ungeachtet wird die Jugendhilfe in der kommenden Zeit in diesem Feld besonders gefordert sein. Mit einer Option für die Individualisierungsverlierer ist es an ihr, in Einmischung, Anwaltschaft und Begleitung bei der Selbstermächtigung dafür einzutreten, dass allen Jugendlichen die gleichen Teilhabechancen zukommen. Heißt es doch im SGB VIII § 1, Absatz: «Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.» Außerschulische Jugend (bildungs)arbeit hat hierzu Maßgebliches beizusteuern, denn Bildung bleibt material auf den Prozess einer gelungenen Lebensführung im Hier und Jetzt bezogen. Und die eingangs referierten Zeitdiagnosen bieten der hermeneutischen Schlüssel zu den sozialen Rahmenbedingungen eben jener juvenilen Prozessen der Lebensführung.

Literatur

Baumann Z. (2000), *Vom Nutzen der Soziologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Beck U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Beck U. (1994), *Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit*, in W. Dettling (Hrsg.), *Perspektiven für Deutschland*, Knauer, München 1994, S. 29-38.

Beck U. (1997), *Die uneindeutige Sozialstruktur. Was heißt Armut, was Reichtum in der „Selbst-Kultur“?*, in U. Beck – P. Sopp (Hrsg.), *Individualisierung und Integration. Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus*, Leske Budrich, Opladen 1997, 183-197.

³⁸ H.-J. Stolz (2006), *Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*, in: H.-U. Otto/J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Reinhardt, München, Basel 2006, S. 114-130, S. 120ff.

- Bröckling U. (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Bude H. (2014), *Gesellschaft der Angst*, Hamburger Edition, Hamburg.
- Herriger N. (2020), *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 6. erweiterte und aktualisierte Auflage*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Dimbarth O. (2016), *Soziologische Zeitdiagnostik*, UTB, Stuttgart.
- Dollinger B. (2008), *Sozialpädagogische Theorie zwischen Analyse und Zeitdiagnose*, in «Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich», 2008, 28, H. 2, S. 31-42.
- Düx W. - Sass E. (2016a), *Informelles Lernen im Jugendalter*, in M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 262-280.
- Düx W. - Sass, E. (2016b), *Informelles Lernen im freiwilligen Engagement*, in Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen*, Springer, Wiesbaden, S. 365-396.
- Düx W. – Prein G. - Sass E. - Tully C. J. (2009), *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter VS Verlag für Sozialwissenschaften*, Wiesbaden.
- Ehrenberg A. (2008), *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Füssenhäuser C. - Thiersch H. (2005), *Theorien der Sozialen Arbeit*, in H. U. Otto - H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik, 3. Auflage*, Reinhardt, München/Basel, S. 1876-1900.
- Gross P. (1994), *Die Multioptionengesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Han B. C. (2013), *Transparenzgesellschaft, 3. Auflage*, Matthes & Seitz, Berlin.
- Keupp H. (2007), *Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe*, in «dt. jugend», 2007, 55, 465-474.
- Lammers B. (2014), *Krise des Selbst: wie sich die Ökonomisierung in jeden Einzelnen einschreibt*, in «Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren», 2014, 7, 1, S. II-X.
- Lantermann E. D. (2016), *Die radikalisierte Gesellschaft. Von der Logik des Fanatismus*, Blessing, München.
- Müller H. P. (1997), *Sinn deuten. Über soziologische Zeitdiagnostik*, in «Merkur», 1\997, 51, S. 352-357.
- Nachtwey O. (2016), *Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
- OECD (2023), *Pisa 2022 Country Notes Deutschland* in <https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressthemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf> [abgerufen 24.02.2024].
- Reckwitz A. (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Suhrkamp, Berlin.
- Scherr A. (1997), *Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*, Beltz/Juventa, Weinheim.
- Schimank U. (2000), *Drei Wünsche zur soziologischen Theorie*, in U. Beck - A. Kieserling (Hrsg.), *Ortsbestimmungen der Soziologie: Wie die kommende Generation Gesellschaftswissenschaften betreiben will*, Nomos, Baden-Baden, S. 83-89.
- Schulze G. (1992), *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Campus, Frankfurt/Main, New York.
- Seibel M. A. (2005), *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte*, Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich.

Seibel M. A. (2018), *Wie viel Zeitdiagnostik verträgt Soziale Arbeit? Soziologische Zeitdiagnostik, fachwissenschaftliches Urteil und die gesellschaftsverändernde Praxis Sozialer Arbeit*, in «Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen», 2018, 26, S. 8-17.

Seibel M. A. (2020), *Soziale Arbeit, die an der Zeit ist. Soziologische Zeitdiagnostik und die Theorieproduktion Sozialer Arbeit*, in B. Birgmeier - E. Mührel - M. Winkler (Hrsg.), *Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen. Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik*, Beltz Juventa, Weinheim/Basel 2020, S. 219-225.

Stolz H. J. (2006), *Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*, in H. U. Otto – J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Reinhardt, München, Basel 2006, S. 114-130.

Thiersch H. - Grunwald K. (Hrsg.) (1995), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit in der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*, Beltz Juventa, Weinheim/München.

Wahl K. (1989), *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewusstsein und Gewalt*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

