



## MASoF

„Magdeburger Archiv für Sozialfotografie“  
Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)  
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen  
Breitscheidstraße 2  
D 39114 Magdeburg

---

Tel: +49-391-886 43 13  
Mobil:+49-170-247 87 92  
Fax: +49-391-886 42 93  
Email: [masof@sgw.hs-magdeburg.de](mailto:masof@sgw.hs-magdeburg.de)  
Web: [www.masof.de](http://www.masof.de)

---

MitarbeiterInnen:  
Prof. Dr. Karl-Heinz Braun  
Matthias Elze  
Stefan Deike  
Sonja Gröbler

**Karl-Heinz Braun**

# Fragedimensionen der lebensweltbezogenen Sozialreportage

Magdeburg 2008

## Fragedimensionen der lebensweltbezogenen Sozialreportage

### *Magdeburg 2008*

---

Das Konzept der Lebenswelt gehört zu den zentralen Ansätzen in der neuen Theorie- und Praxisentwicklung der Sozialen Arbeit. Es geht auf den phänomenologisch-subjektwissenschaftlichen Ansatz von Edmund Husserl (1859-1938) aus den 1930er Jahren und seine sozialwissenschaftlichen Weiterentwicklungen besonders durch Schütz (1974) und Habermas (1988, Kap. VI) zurück und ist in der Sozialen Arbeit besonders von Hans Thiersch (1992; 1995) begründet und entfaltet worden (vgl. auch Grundwald/Thiersch 2004). Es soll hier in einer ausdrücklich entwicklungspädagogischen Perspektive dargestellt werden, d.h. es wird der Frage nachgegangen, durch welche pädagogisch zu ermöglichenden, abzusichernde und ggf. auch herauszufordernde Prozesse die Menschen zu Subjekten ihrer Lebensführung und Biografie werden können und welche Widersprüche dabei zu bearbeiten und welche Widerstände zu überwinden sind. Diese Entfaltung des Selbst in seinen sozialen und gesamtgesellschaftlichen Bezügen enthält die zentralen Dimensionen des Selbstvertrauens, der Selbstbestimmung, der Selbstverständigung, der Selbstbewusstheit und der Selbstverwirklichung.

### 1. Selbstvertrauen

#### *a) Autonomie und Rückhalt*

Zu den bedeutsamen Veränderungen der letzten 20 Jahre gehört der Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt in der Mehrheit der Familien in der BRD und in Österreich (bei ca. zwei Dritteln). Damit haben sich für die Kinder/Jugendlichen die Chancen verbessert, sich selbst als Ursprung und Initiator(inn)en des eigenen Handelns zu erfahren, sich selber Entwicklungsaufgaben und Lernziele zu stellen und relativ eigenständig zu realisieren und somit *Vertrauen* zu den eigenen Entwicklungs-/ Lernfähigkeiten durch schrittweise Erweiterung der personalen *Autonomie* aufzubauen (deshalb sind subjektivierte Entwicklungsaufgaben aus der Ich-Perspektive formulierbar). Ausdruck und Element dieser erweiterten Möglichkeiten, ein eigenes Leben zu führen und somit eine gewisse soziokulturelle Eigenständigkeit zu erlangen, ist auch der Sachverhalt, dass ehemals exklusive Handlungsweisen nun bereits im Jugendalter, z.T. auch schon von den Kindern realisiert werden: wie z.B. sexuelle Beziehungen einzugehen, die Freizeitaktivitäten selbst zu bestimmen oder eine eigenständige Konsumentenrolle zu übernehmen. Die Herausbildung eines autonomiefördernden Selbstvertrauens bedarf aber auch weiterhin der Unterstützung von Erwachsenen, die personal unmittelbar präsent sind, die sich auf die Heranwachsenden verstehend einlassen und die den Respekt vor der entwicklungsoffenen Autonomie der Kinder/Jugendlichen bereit und in der Lage sind mit anspruchsvollen Herausforderungen zu verbinden (z.B. bei der Verarbeitung von Konflikt- und Krisenerfahrungen in Freundschaftsbeziehungen oder bei der Ausgestaltung einer Konsumweise, die wirklich zur emotionalen Befriedigung

beiträgt). – Die klassische Bildungstheorie hat deshalb von „pädagogischer *Liebe*“ gesprochen, weil die Liebe das Anerkennungsmedium ist, in welchem die ganz unmittelbare, „leibhaftige“ reziproke Erfahrung emotional gegründeter und bewusst vollzogener Zuwendung und Absicherung gemacht werden kann.

### **b) *Hilflose Freiräume und Selbstmanipulationsgefahren***

Auch wenn die Familie heute noch der bevorzugte Ort des Aufwachsens ist, so wurde doch zugleich durch die technologische und wirtschaftliche Modernisierung (u.a. Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, Arbeitsorte und Arbeitszeiten) die Kontinuität der familiären Sozialbeziehungen labilisiert und teilweise ausgehöhlt. Damit fehlen bei vielen interpersonalen Familienkonstellationen in bedeutsamen Umfang die *gemeinsamen Aktivitäten* als Grundlage für die Herausbildung eines *begründeten Vertrauens* in den Eltern-Kind-Beziehungen, die zugleich auch die Herausbildung eines realistischen, substantiellen Selbstvertrauens ermöglichen und nahe legen. Die so entstehenden *hilflosen Freiräume* (weniger Kontrolle, aber auch weniger Unterstützung) begünstigen die Entstehung von *Ängsten* vor Alleinsein, Einsamkeit und Überforderung. Das impliziert die Gefahr, dass diese emotionale Verunsicherung zur Einschränkung des Selbstvertrauens führt und dieses in ungünstigen Fallkonstellationen die Form der *Selbstmanipulation* annimmt. Dann versuche ich als Kind/Jugendliche(r) meine Autonomie- und Unterstützungsbedürfnisse auf die Weise umzudeuten, dass ich auf sie „um des lieben Friedens willen“ scheinbar freiwillig verzichte, um mir so die „problemlose“ Anerkennung und emotionale Zuwendung der Eltern bzw. anderer bedeutsamer Erwachsener, aber auch Kinder/Jugendlicher zu sichern

### **c) *Öffentliche Erziehungsangebote für die Familien***

Aufgrund dieser in die Modernisierungsprozesse eingelassenen Strukturveränderungen der Bedingungen des Aufwachsens und ihren interaktiven wie psychodynamischen Verarbeitungsweisen steht die öffentliche Erziehung insgesamt vor der sozialen und pädagogischen Notwendigkeit funktionale Äquivalente für diesen Verlust familiärer Erziehungskompetenzen einzurichten, also familienunterstützende und familienergänzende, in manchen Fällen sogar familienersetzende Aufgaben mit zu übernehmen, also *Lebens- und Erfahrungsräume* zu schaffen und die auch Orte des *anspruchsvollen sozialen Lernens* sind.

## **2. Selbstbestimmung**

### **a) *Selbstverortung in einer pluralen und polarisierenden Welt***

Als Folge der soziokulturellen Enttraditionalisierung sowie der internationalen und z.T. globalen Migrationsbewegungen (Immigration, Transmigration, Emigration) hat sich die Tendenz zur *Pluralisierung* der Ziele und Formen der eigenen Lebensführung und der damit verbundenen Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen vom gelingenden und glücklichen Leben auch experimentierend und selbstkorrigierend zu realisieren, immer mehr durchgesetzt. Deshalb sind die eigenen Lebenswege immer weniger vorgeschrieben und deshalb eröffnet diese Vervielfältigung der Vielfalt auch den Kindern und Jugendlichen neue

Selbstbestimmungschancen. – Gleichzeitig stellen wir eine Entgrenzung und Vertiefung der sozialen Gefährdungslagen (speziell prekäre Lebenslagen und Armut) fest, die verbunden ist mit der *Polarisierung* zwischen ModernisierungsgewinnerInnen und -verliererInnen und einer *Segmentierung* im Sinne des strukturellen Ausschlusses (es entsteht die soziale Gruppe der „Überflüssigen“).

### **b) Soziale Benachteiligungen und Ausgrenzungen**

Die sozialen Konfliktlagen zeigen sich im Schulalltag der Kinder/Jugendlichen in der zunehmenden *Konkurrenz* (bis hin zum Mobbing) um Punkte, Noten, Versetzungen, Abschlüsse und Zugangsberechtigungen, die sich mit steigender Jahrgangsstufe immer mehr verdichten und in gravierender Weise nicht nur die Selbstbestimmungsmöglichkeiten, sondern auch das Vertrauen in die eigene Lern- und Bildungsfähigkeit in der Gefahr sind einzuschränken und auszuhöhlen. Ihre besondere Schärfe erhält dieses Entwicklungsproblem dadurch, dass höhere Abschlüsse zwar das Arbeitslosenrisiko senken (eine internationale Tendenz), aber keineswegs ausschließen. Zugleich macht ein Teil der Kinder/Jugendlichen (besonders in den Hauptschulen, ganz zu schweigen von den Sonderschulen) schon in der Schulzeit und/oder bei der Lehrstellensuche die Erfahrung, zu den ModernisierungsverliererInnen - vielleicht sogar zu den „Überflüssigen“ - zu gehören. Aufgrund dessen ist die das Selbstvertrauen untergrabende latente oder manifeste *Schulangst* für etwa die Hälfte der SchülerInnen zu einem wesentlichen, alltäglichen Element ihrer Befindlichkeit geworden. Wenn diese nun psychodynamisch abgewehrt wird (z.B. durch die Rationalisierung, dass „man da jetzt durch muss“, dass es zu dieser Konkurrenz keine gerechte Alternative gibt und man es schon schaffen werde), dann geht damit auch eine wichtige Dimension der Selbsterfahrung verloren - und damit auch die Frage, ob, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen ich mich mit dieser Konkurrenzsituation und ihren psychischen „Kosten“ auseinandersetzen will.

### **c) Erweiterter Bedarf nach interkultureller Verständigung und solidarischem Ausgleich**

Während die soziokulturellen und ethnisch-religiösen Pluralisierungen generell, also auch für die Ganztagsbildung einen erhöhten und autonomiefördernden Kommunikationsbedarf zwischen den Kindern und Jugendlichen, aber auch mit den Erwachsenen hervorbringen, weil das meiste ausgehandelt werden muss, bringen die Polarisierungs- und Segmentierungsprozesse die entgegengesetzte Tendenz hervor: Sie legen es nahe, dass bestimmte Gruppen, die sozial nicht dazupassen und/oder finanziell nicht mithalten können, unbefragt *ausgeschlossen* werden, und dass diejenigen, die dazugehören wollen und können, sich genauso unbefragt den Gruppenstilen und -einstellungen unterzuordnen haben, also *vereinnahmt* werden (was sich auch in fast allen Einrichtungen und Gruppen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit feststellen lässt). Das beinhaltet die erhebliche Gefahr, dass die subjektiven Selbstbestimmungsansprüche objektiv den Charakter der *Selbstbehauptung* annehmen. Sie manifestiert sich in einem *ich-zentrierten* Selbst- und Weltbild, welches die Gesellschaft nur nach Maßgabe meiner eigenen Bedürfnisse und Interessen zu handhaben versucht. Zur Lebensachse wird die individualistisch verstandene Selbstbestimmung und -verwirklichung, bei der *nur ich* und *nur ich mir gegenüber* für alle Entscheidungen verantwortlich bin. Die dem

zugrunde liegende Vorstellung von individueller Freiheit beruht auf der faktischen Voraussetzung, dass das eigene Bestreben nach Sicherheit und Entfaltung immer nur (auch) auf Kosten der Entwicklung anderer Menschen zu erreichen ist. Diese Art von scheinbarer „Autonomie“ hat darüber hinaus zu ihrer Voraussetzung, dass die Koexistenz von Fremdbestimmtheit und Selbstbestimmung hingenommen wird, d.h. sie ist in sich selbst immer auch gebrochen, leidvoll, sowie der ständigen Gefahr ausgesetzt, entleert zu werden. So tritt an die Stelle eines verständigungs begründeten Vertrauens eine *strukturelle Gleichgültigkeit* allen und allem gegenüber.

Aufgrund dieser Problemlage stehen alle Institutionen und Handlungsfelder der öffentlichen und privaten Bildung und Erziehung einerseits vor der Aufgabe, die Anerkennung der soziokulturellen und ethnisch-religiösen Vielfalt durch *Respekt* vor den unverwechselbaren Subjekten zu fördern; und andererseits *Solidarität* zu unterstützen mit denjenigen, die leiden unter Verletzungen ihres Körpers (durch Hunger, Erschöpfung und Krankheit), an den Kränkungen ihrer Person (durch Erniedrigung, Unterwerfung und Angst) und an existentieller Verzweiflung (durch Einsamkeit und innere Leere).

### 3. Selbstverständigung

#### a) *Alltägliche Lebensbewältigung*

Alle kennen den *Stress*, die alltäglichen Anforderungen in einigermaßen akzeptabler und befriedigender Weise zu bewältigen. Dieser hat eine doppelte Ursache: Zum einen ist die alltägliche Lebensführung der Ort, wo alle gesellschaftlichen Anforderungen und Veränderungen quasi zusammenkommen, sich bündeln und irgendwie bewältigt werden müssen, wenn die relative psychosoziale Handlungs-Reflexions- und Genussfähigkeit erhalten bleiben soll. Zum anderen haben die arbeitsorganisatorisch verursachten *Zeitverknappungen* und *Handlungsverdichtungen* sich auf (fast) alle Lebensbereiche ausgedehnt und verselbständigt (wie man unschwer beim Autoverkehr und beim Einkaufen alltäglich beobachten kann). Die Labilisierung und z.T. Erosion der Familienformen hat auch dazu beigetragen, dass der relative Schutzraum, also das *Moratorium*, das mich als Kinder/Jugendliche(n) vor solchen Alltagsanforderungen begrenzt abschirmt, durchlässiger geworden ist; zugleich bin ich als Heranwachsende(r) selbst Teil der alltäglichen Lebensbewältigungsprobleme der Erwachsenen (wenn ich z.B. aufgrund der Verinselung meiner Lebensweise zu bestimmten Freund(inn)en oder Sport- und Kulturangeboten hingefahren werden will). So bin ich einbezogen in die Dynamik (und manchmal auch Dramatik) der Alltagsorganisation meiner Eltern und muss die daraus resultierenden zwischenmenschlichen und psychischen Konflikte selbst verarbeiten und die entsprechenden Anforderungen im eigenen Alltagsleben einigermaßen „auf die Reihe kriegen“. Bei der Bewältigung dieser Entwicklungs- und Lernaufgabe kann ich mich auf meine Eltern und/oder andere Erwachsene nur begrenzt verlassen, weil diese in einer zunehmenden Zahl von Fallkonstellationen aufgrund dieser Handlungsverdichtungen (nicht nur im unteren, sondern auch im mittleren und oberen „Drittel“) immer weniger Zeit haben oder sich nehmen, um gemeinsam sozial stabile und emotional belastbare wie befriedigende Beziehungen aufzubauen. Aufgrund dessen besteht nun die erhebliche Gefahr, dass ich als Kind/Jugendliche(r) die für eine relativ befriedigende Lebensführung notwendigen Kompetenzen und alltagspraktischen Gewohnheiten nicht erwerbe, dass mir die

Alltagsanforderungen „über den Kopf wachsen“, dass ich mich ständig genervt fühle, dass ich andauernd an meiner absoluten Belastungsgrenze bewege und kurz vor dem „Platzen“ oder dem Zusammenbruch stehe.

Diese Überlastungen sind deshalb entwicklungspsychologisch so gravierend, weil nämlich die Alltagsroutinen nicht nur eine Entlastungsfunktion besitzen, sondern zugleich den Raum schaffen, „den Kopf freimachen“ für „ganz andere Dinge“:

### ***b) Biografische Sinnsuche durch lebenspraktisches Experimentieren***

Die zyklische Wiederholung der Alltagshandlungen ist nämlich immer auch beengend, kann immer auch zum Trott werden und provoziert die existentielle Frage, ob das denn nun schon das „ganze“, das „eigentliche“ Leben sei, ob das denn nun immer so weitergehen soll und ob es nicht auch noch „was ganz anderes“ gibt, für das es sich lohnen würde, sein bisheriges Leben „auf den Kopf zu stellen“. Diese erweiterte Fragestellung und Öffnung für einen neuen Anspruchshorizont, also die *Transition*, ist gerade für den Übergang von der Kindheit zur Jugend charakteristisch, wenn nämlich die eingewöhnten Beziehungsmuster in der Familie/Lebensgemeinschaft, im unmittelbaren sozialen Umfeld, in der Schule sowie der Kinder- und Jugend(verbands)arbeit zunehmend praktisch-kritisch hinterfragt werden und damit die eigentliche Phase der personalen Identitätsentwicklung eröffnet wird. Die damit verbundenen Ausbruchversuche sind entwicklungsnotwendig, weil ich nur im experimentierenden Erproben der verschiedenen Handlungsweisen, Lebensformen, Beziehungsarten, Lerninteressen und Zukunftsoptionen herausfinden kann, was ich als befriedigend und subjektiv bedeutsam empfinde und was sie in keinem Falle machen und werden will (das geht von der Ausgestaltung der Freundschaften und der Suche nach wirklich befriedigenden sexuellen Beziehungen über die Frage, wie ich mir das Zusammenleben in der Gemeinde oder dem Stadtteil vorstelle bis hin zur Klärung meiner Neigungen in Bezug auf bestimmte Unterrichtsfächer, Tätigkeitsfelder und Berufsbereiche). Es liegt in der Logik solcher biografisch bedeutsamer Suchbewegungen, dass sie die vorhandenen *Grenzen überschreiten* - und zwar nicht nur die der eigenen, sozial eingebundenen Alltagsroutine, sondern auch diejenigen, welche festlegen was „üblich“/ „normal“ bzw. was juristisch erlaubt ist. Diese Probehandlungen mit Ernstcharakter fördern aber nur dann die Selbstverständigung, wenn sie gemeinsam mit anderen reflexiv be- und verarbeitet werden. Das ist die Bedeutung der peer-groups und ihrer Einbindung in die *jugendspezifischen* Milieus: In ihnen lebe und agiere ich nur in einer biografisch begrenzten Zeitspanne, sie haben also einen *episodalen* Charakter. Diese Art der reflexionseröffnenden Verständigung ist zugleich insofern *konjunktiv*, als sie auf Gemeinsamkeiten in der Biografie und der alltäglichen Lebensführung beruht und wir als Jugendliche hier im Rahmen der gemeinsam geteilten Lebenswelten verbleiben, also auch in unseren Milieus. Zugleich ist diese Selbstverständigung für gesellschaftlich-übergreifende, kommunikativ-reflexive Formen der Verständigung mit anderen Menschen über sich und die eigenen Beziehung zur Welt offen, wenn ich meine eigenen existenziellen, risikovermittelten Lebens- und Aktionserfahrungen nicht absolut setze, sondern die Gelegenheit zum Austausch mit anderen Personen, Generationen und Milieus nutze und z.T. sogar bewusst suche. Von daher sind konjunktive und kommunikative Verständigung wichtige, aufeinander verweisende Medien der Selbstverständigung und überwinden die Gefahr und Tendenz zur Entöfentlichung meiner und unserer Erfahrungen und zur Sprachlosigkeit.

### **c) Pädagogische Handlungsfelder als psychosoziale Bewältigungsräume**

Dem kann und sollte die Ganztagsbildung dadurch entgegenwirken, dass sie sich selbst als einen *psychosozialen Bewältigungsraum* und ein *entwicklungspädagogisches Experimentierfeld* und „Laboratorium“ begreift, und damit ein funktionales Äquivalent schafft für die abnehmenden Möglichkeiten existenzieller Selbstverständigung und zukunftsöffnender Sinnfindung .

## **4. Selbstbewusstheit**

### **a) Pädagogische Zukunftsversprechen**

Die Bedeutung und die Schwierigkeiten der biografischen Selbstverortung werden nochmals dadurch erhöht, dass die Kinder/Jugendlichen in einer Zeit aufwachsen, in der das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unsicher und ungeklärt ist. Das tangiert die Begründungen und Ausrichtungen des pädagogischen Handelns deshalb zentral, weil ihm performativ eine Zukunftsorientierung innewohnt, ja ein *Zukunftsversprechen*, dass nämlich die aktive Nutzung der pädagogisch organisierten Lernangebote (z.B. in der Schule, aber auch in der Jugendbildung u.ä. Einrichtungen) die eigene Selbstbewusstheit fördert und Möglichkeiten der erweiterten Selbstbestimmung, Selbstverständigung und Selbstverwirklichung für die Zukunft eröffnet und damit auch das Selbstvertrauen in die eigene und gesellschaftliche Zukunft stärkt. Aber diese Zukunft ist gegenwärtig ungesichert, und zwar nicht nur deshalb, weil in der Moderne der gegenwartsüberschreitende Erwartungshorizont den historisch gewordenen Erfahrungsraum qualitativ übersteigt, sondern auch weil die enge Verbindung von Zivilisation und Barbarei im europäischen Fortschrittskonzept (dafür stehen die Namen Auschwitz, Hiroshima und Tschernobyl) vielen Menschen, gerade der jungen Generation bewusster geworden ist. Zugleich wird die Aneignung von Traditionen, in die die Menschen hineingeboren werden und in die ich als die Kind/Jugendliche( r) aufwache aufgrund der Enttraditionalisierung sowie der zunehmenden ethnischen und religiösen Vielfalt komplizierter und konfliktreicher. Diese doppelte Offenheit - sowohl gegenüber den Vergangheitsdeutungen wie den Zukunftsentwürfen - impliziert einen Bedeutungszuwachs der Selbstbewusstheit in der individuellen Lebensführung auch der Kinder/Jugendlichen als Teilmoment der Herausbildung einer (erheblich) erweiterten *sozialen* und *gesamtgemeinschaftlichen Reflexivität*.

### **b) Zwischen soziokultureller Orientierungslosigkeit und Dogmatisierung**

Angesichts der labilisierten Unterstützung der personalen Autonomieentwicklung und der Überformung der Selbstbestimmungsansprüche durch Selbstbehauptungsbemühungen ist es nachvollziehbar, dass diese neue Offenheit gegenüber der Vergangenheit und Zukunft bei einem relevanten Teil der Kinder/Jugendlichen (aber auch der Erwachsenen) als *Orientierungslosigkeit* und *Sinnkrise* empfunden wird („Wofür lohnt es sich schon zu leben und wofür soll ich mich engagieren?“), die latente und manifeste *Ängste* vor den alltäglichen Anforderungen und der gesellschaftlich vermittelten biografischen Zukunft fördern bzw. auslösen. Dies begünstigt die Tendenz zur *Entmutigung* der Heranwachsenden bei ihrer Selbst- und Weltaufklärung, bei der Suche nach einem sozial anerkannten und emotional befriedigenden „Platz in der Welt“. Diese Verunsicherungstendenz

zeigt sich in gegensätzlichen Ausprägungen: Entweder als *dogmatische* Suche nach einfach strukturierten Wissensformen und eindeutigen Orientierungsmustern, die für mich als nicht hinterfragbar und damit als zuverlässig gelten und dem eigenen Leben wieder zu Sicherheit und Gewissheit verhelfen sollen; oder als Neigung und Tendenz zur *Beliebigkeit*, bei der die Vergangenheit wie auch die Erfahrungen und Erkenntnisse der älteren Generation für mein eigenes Selbst- und Weltverständnis weitgehend unwichtig sind, weil nun angeblich „ein ganz neues Zeitalter“ anfängt, ganz andere Interessen und Wünsche eine Rolle spielen, die soziale Wirklichkeit und meine Biografie „völlig neu erfunden werden muss“ - wofür es logischerweise keine Maßstäbe geben kann.

### **c) Erziehungseinrichtungen als Geschichts- und Zukunftswerkstätten**

Diesen Gefahren und Tendenzen zur Entmutigung der Kinder/Jugendlichen bei der Suche nach einer lebhaften Gegenwart und Perspektiven eröffnenden Zukunft kann und sollte die alle Bildungs- und Erziehungseinrichtungen dadurch entgegenarbeiten, dass sie sich als *Geschichts- und Zukunftswerkstatt* und damit als Teil der Herausbildung einer lernfähigen, reflexiven Infrastruktur im Sinne institutionalisierter Anerkennungsverhältnisse begreift und gestaltet. Dazu gehört dann auch die Frage nach der *Unabgegoltenheit* historischer Emanzipationsentwürfe (z.B. bezüglich des Sozialstaatsgedankens und seiner Idee eines Lebens ohne Angst vor sozialem Ausschluss) und ihre Aktualisierung für die zeitgenössischen Zukunftsdebatten, also die Wiederbelebung und Erweiterung des *Zusammenhänge erschließenden* und *utopischen* Denkens, in dessen Zentrum stets die Frage nach der menschlichen Selbstverwirklichung gestanden hat .

## **5. Selbstverwirklichung**

### **a) Die Alltagsrelevanz der gesellschaftlichen Systemstrukturen**

Bereits in der Familie erleben die meisten Kinder, dass es Zusammenhänge gibt, die in ihren unmittelbaren Lebenskontexten nicht präsent sind, darauf aber einen erheblichen Einfluss haben (z.B. die Abwesenheit und Überlastung der Eltern durch die Arbeitsbedingungen), und dass sie die Probleme des Zusammenlebens, also der *Sozialintegration*, eigentlich nur verstehen können, wenn sie diese „weit entfernten“ *systemintegrativen* Ursachen kennen und berücksichtigen lernen (im Beispiel: die der Arbeitsorganisation), um perspektivisch sogar auf sie Einfluss zu gewinnen. Sie stehen somit vor der Entwicklungsaufgabe, den eigenen Alltagsraum zu *überschreiten* und die übergreifenden gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge zu erkennen, zu beachten und zu gestalten, ohne allerdings ihren Alltag *verlassen* zu können. Das wird durch die verschiedenen Institutionen der Ganztagsbildung aufgrund ihrer Platzierung in den gesellschaftlichen Mesostrukturen ermöglicht und auch nahe gelegt. Diese Potenziale werden aber nur dann auch genutzt, wenn sie sich öffnen für zivilgesellschaftliche Bewegungen und Strukturen, also die – jugendspezifischen – Milieus, Netzwerke und Basisöffentlichkeiten. Denn die Zivilgesellschaft stellt den freiwillig geschaffenen Zusammenhang zwischen der alltäglichen Lebensführung und diesem „Sektor“ der Gesellschaft dar, sie ist das Fundament einer vitalen demokratischen Kultur, die von aktiven Bürger(inne)n - also auch von den Kindern/Jugendlichen! - in ihrem Alltag getragen wird und die auch in der Lage ist, die institutionalisierten Formen der Demokratie zu beeinflussen und



deren systemische Innovations- und Integrationsfähigkeit zu fördern. Sie ist ein privilegierter Ort der aktiven Sozialintegration, weil hier die Rangordnungskonflikte (um – benachbarte - soziale Positionen), Verteilungskonflikte (um knappe Güter wie Arbeitsplätze und Wohnungen) und Regelkonflikte (um anerkennungswürdige Werte und Normen) ausgetragen werden (können). Dadurch wird der Zusammenhang von *positionaler* Anerkennung (für die Kinder und Jugendlichen gerade in bezug auf formelle Bildungsgänge und –abschlüsse) und *moralischer* Anerkennung für die Entwicklung der eigenen Selbstverwirklichungsperspektiven subjektiv relevant. Wenn diese Wechselbeziehungen von System- und Sozialintegration auseinandergewissen wird und besonders die systemische Funktion der verallgemeinerten Lebensvorsorge für relevante Teile der Heranwachsenden/Erwachsenen spürbar einschränkt wird, dann mache ich als Kind/jugendliche(r) Erfahrungen mit Deprivationsprozessen (weil die gesellschaftlichen Güter nicht nach dem Prinzip der Fairness verteilt werden), mit dem Mangel an Normenakzeptanz (weil Interessenkonflikte nicht solidarisch bearbeitet und gerecht gelöst werden) und mit emotionalen Verunsicherungen (weil nicht mehr ausreichender psychosozialer Rückhalt besteht).

### ***b) Selbstisolation als Folge und Voraussetzung von Desintegration***

Dominieren die Gefahren und Tendenzen zu sozialem Ausschluss und politischer Entmündigung, dann legen sie bereits mir als Kind/Jugendlichem nahe, dass ich mich nicht an den anspruchsvollen, konfliktreichen und immer auch mit Enttäuschungen, aber auch Erfolgserlebnissen verbundenen Verfahren der lokalen, regionalen, nationalen und z.T. auch internationalen Willensbildung und darauf gegründeten Zusammenschüssen (z.B. in NGO's wie Greenpeace oder amnesty international) beteilige, sondern vielmehr versuche, meine eigenen Interessen auf Kosten anderer Menschen, anderer sozialer, ethnischer und religiöser Gruppen, anderer Generationen usw. durchzusetzen. Ähnlich wie beim Umschlag von der Selbstbestimmung in die Selbstbehauptung und der damit verbundenen ich-zentrierten, privatistischen Lebensführung bei gleichzeitiger Instrumentalisierung meiner Mitmenschen (seien es einzelne oder Gruppen) für ausschließlich meine Ziele, nehmen hier meine Selbstverwirklichungsansprüche den Charakter der *Fremd- und Selbstunterdrückung* an. Eine solche Lebenseinstellung nimmt die Unterdrückung anderer nicht nur in Kauf, sondern zielt bewusst darauf ab meine eigene (ggf. nur scheinbare) Konkurrenzfähigkeit und Überlegenheit „voll auszuspielen“. Für sie ist das strukturelle Misstrauen anderen Individuen sowie besonders anderen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen gegenüber eine bestimmende Orientierung im alltäglichen Umgang und zentraler psychodynamischer „Mechanismus“ zur regressiven Bearbeitung der dabei gemachten Erfahrungen und dies fördert das Syndrom der „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer). Da das Selbstvertrauen aber stets auf die emotional akzentuierte Anerkennung durch andere Menschen und Gruppen angewiesen ist, das Misstrauen diese aber verhindert, deshalb höhlt es zugleich auch mein Selbstvertrauen aus, fördert es die Selbstmanipulation, womit zugleich die Selbstbehauptungstendenzen gestärkt werden. Durch die Unterdrückung *anderer* werden mir nicht nur diese *fremd*, sondern ich entfremde mich auch von mir selber und meinen Entwicklungsmöglichkeiten und das ruft offene oder verdeckte Leidensprozesse hervor.

### ***c) Neue Formen sinnstiftender Tätigkeiten***

Angesichts gerade von Krise und Umbau der Arbeitsgesellschaft muss die Ganztagsbildung einerseits verstärkt neue Wege der Bildungs- und Beschäftigungsförderung der Jugendlichen suchen, wo diese in *sinnstiftenden Tätigkeiten* Selbstwirksamkeit erfahren können und damit auch neue soziale und systemische Integrationsmöglichkeiten geschaffen werden. Andererseits und damit zusammenhängend haben alle pädagogischen Institutionen und Handlungsfelder die Aufgabe, eine aktive, eingreifende *Menschenrechtsbildung* zu fördern (also das Recht auf individuelle und politische Freiheit, auf soziale Teilhabe und auf gesellschaftliche Entwicklung), denn das Recht (sowohl in seiner „harten“, positivierten, wie auch in einer „weichen“, moralischen Gestalt) vermittelt als Anerkennungsmedium zwischen Lebenswelt und System. Gerade deshalb kann die Menschenrechtssolidarität den Heranwachsenden (aber auch den Erwachsenen) eine demokratische Verständigungsgrundlage und Lösungsperspektive bieten für die sich in Zukunft noch verstärkenden sozialen, ethnischen und religiösen Konflikte (wofür z.B. das „Projekt Weltethos“ steht“).

### **Literaturhinweise:**

Grundwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, Weinheim und München 2004

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde, Frankfurt/M. 1988

Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt/M. 1974

Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Weinheim und München 1992

Thiersch, H.: Lebenswelt und Moral, Weinheim und München 1995