

Marc Schulz

Das Performative jugendlicher Bildungsvollzüge in jugendpädagogischen Institutionen

In den Diskussionen um Bildung herrscht Einigkeit darüber, dass Bildung als Prozess des Subjektes nicht nur, aber auch an institutionellen Orten stattfindet und, als Auseinandersetzung mit Kultur, das Subjekt diesen Prozess mit verantwortet. Jedoch ist das diskutierte Verhältnis zwischen Bildungsinstitution und Bildungsvollzug häufig dualistisch ausgelegt. Dabei stehen im Mittelpunkt der Diskussionen vor allem die institutionellen Einwirkungsmöglichkeiten auf die Jugendlichen, aber nicht die konkreten Praktiken der jugendlichen Bildungsvollzüge in jugendpädagogischen Institutionen. Im Folgenden geht es darum, einen alternativen Zugang zu skizzieren, der erstens die Institutionen als Orte begreift, an denen Bildung als gemeinschaftlicher Herstellungsprozess stattfindet, und der zweitens die Tätigkeiten der Jugendlichen als Performances rekonstruiert, in denen bildungsrelevante verbal-reflexive als auch körperlich-performative Erfahrungen gemacht werden. Nach einer theoretischen Verortung entfalte ich, flankiert von empirischem Material, die Potentiale dieser Performance-Perspektive für den Diskurs um „Jugendbildung“ und

schließe mit drei Anforderungen an eine Pädagogik der Jugend ab, die für sich eine Praxis der Bildungsförderung in Anspruch nimmt.

Jugendpädagogische Zugänge zur Konstruktion von Bildung

Das Verhältnis von Bildungsvollzügen und Bildungsinstitutionen scheint nach aktueller Lage der jugendpädagogischen Fachdiskussion relativ ungebrochen und zweckrational bestimmt zu sein: Einerseits sind die pädagogischen Fachkräfte angehalten, jugendliche Bildungsprozesse, die sich nicht nur vor und außerhalb der Schule vollziehen, sondern von Adressat/innen aus, subjektgesteuert und prinzipiell immer, überall und auf verschiedenen Ebenen stattfinden, zu beobachten und entsprechend inhaltlich zu fördern. Andererseits werden die Anteile des jugendlichen Bildungserwerbs als ein Zusammenspiel von formalen und informellen Bildungsprozessen extern observiert und operationalisiert und daran die jeweiligen Wirkungen von informellen, non-formellen und formalen Lern- und Bildungsarten bestimmt.

Diese enge Verknüpfung von Bildungsinstitution und Bildungssubjekt, von Bildungskontrolle und Bildungserwerb erschwert es, über eine alternative Perspektive auf das Spannungsverhältnis vom non-formalen Bildungsort und dem sich bildenden Subjekt im Sinne einer „Jugendbildung“ zu diskutieren. Diese Schwierigkeiten werden auch von den dualistischen Legitimationsmustern der Jugendpädagogik selbst produziert. Diese sind breit angelegt, haben aber jedoch eine ähnliche Zielführung: Sie lokalisiert ‚Jugend‘ und deren lebensphasenspezifische Themen als von Jugendlichen in die jugendpädagogische Institution getragene Phänomene und definiert ihre pädagogische Arbeit als eine erforderliche Reaktion auf die gesellschaftlichen Erfordernisse am Heranwachsenden („jugendrelevante Themen“). Unterfüttert werden diese Argumentationen u. a. aus den Ergebnissen von Jugendkulturstudien, die Einblicke in die Lebenswelten von Jugendlichen geben und dokumentieren, mit welchen Themen sich Mädchen und Jungen auseinandersetzen und welche Bedeutungen diese für sie entfalten.

Diese Begründungen, wie sie der Förderlogik von „Jugendbildung“ innewohnen, sind deshalb problematisch, da dem jugendlichen Klientel spezielle Bedürfnisse zugeschrieben und damit die professionelle Konstruktionsleistung naturalisiert wird. Die pädagogischen Konzepte werden fortwährend als Reaktionen auf altersspezifische und alterstypische Themen, auf das jugendliche „So-Sein“ entworfen.

Alternativ dazu rekonstruieren aktuelle Studien zur Handlungspraxis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit diese als Herstellungsprozess (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005, 2008; Cloos/Königter/Müller/Thole 2007, 2009; Rose/Schulz 2007; Eßer 2009; Schulz 2010). Sie beschreiben ethnografisch die Konstruktionsleistungen als eine spezifische Binnenlogik des Handlungsfeldes, indem sie ihre Aufmerksamkeit weg vom dualen Spannungsverhältnis sich bildender Jugendlicher/bildungsstiftender Profession hin zu einem gemeinsamen Hervorbringungsprozess verschieben. Sie erfassen das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit nicht als Ort, an dem qua Bildungsauftrag Bildung (bestenfalls) stattfindet (oder schlimmstenfalls nicht stattfindet) und die anhand von Bildungsinhalten überprüft werden kann. Stattdessen beschreiben sie Jugendarbeit als öffentlichen Ort, der situativ und gemeinschaftlich von allen Beteiligten hergestellt wird und an dem etwas geschieht, was die Erwachsenen des Ortes als Bildung bzw. Bildungsgelegenheiten bezeichnen. Die pädagogischen Praktiken sind deshalb ein konstitutives Element des Diskurses um Bildung, stellen diesen mit her und führen ihn weiter fort, indem sie mit konstruieren, wann und weshalb es sich um das Phänomen Bildung handelt. Bildung ist demnach weder ausschließlich durch theoretische Diskurse präfiguriert, noch ein schlichtes

Umsetzungsergebnis einer bestimmten pädagogischen Gestaltung des Verhältnisses von Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. Das eingangs beschriebene Spannungsverhältnis wird alternativ als eine handlungsfeldspezifische Binnenlogik entworfen, die Bildung im Feld performativpraktisch generiert. Das Verlassen einer pädagogisch-präfigurierenden Perspektive erlaubt, die Anteile der gemeinschaftlichen Herstellungspraktiken der jeweils Beteiligten - sprich der Kinder, Jugendlichen und der im Handlungsfeld aktiven Erwachsenen - in sozialpädagogischen Kontexten nicht umgehend unter der eng führenden Perspektive des Bildungserwerbes und dessen Förderung zu betrachten.

Ein zentraler, aber empirisch kaum systematisch untersuchter Aspekt ist die Art der institutionell eingebetteten Bildungsvollzüge von Jugendlichen. Im Vordergrund meiner empirischen Arbeit steht die Frage, wie Jugendliche innerhalb des Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit für sich Situationen gestalten, in denen sie Erfahrungen machen (vgl. Schulz 2010). Hierbei trenne ich die institutionelle Förderpraxis von Bildung von den jugendlichen Tätigkeiten und rekonstruiere Letztere als Performances, also als ästhetisierte Aufführungen. Ich gehe von einem weiten Ästhetik-Begriff aus, der die jugendlichen Tätigkeiten nicht als Kunst-Praxen, sondern als kunstförmige Praxen begreift. Damit fokussiere ich nicht potentielle Bildungsinhalte, die durch die jugendlichen Tätigkeiten in Anschlag gebracht werden, sondern die Vollzugsform (den „Modus“) dieser Tätigkeiten, ohne ihnen umgehend einen Bildungseffekt zuzuweisen. Der zentrale Kerngedanke dabei ist, dass jugendliche Tätigkeiten sowohl in ihrer ästhetischen und sozialen Eigenlogik und zugleich als kontextuell gemeinschaftlich hervorgebrachte Praktiken rekonstruiert werden

müssen. Ohne diese Rekonstruktionen kann ihre mögliche Bildungsrelevanz nicht erfasst werden.

Praktiken, Performativität und Performances

„Ich (Forscher) stehe an der Theke und unterhalte mich mit Georg (Jugendlicher), der gerade hinter der Theke seinen Dienst macht. Wir trinken beide Cola. Währenddessen kommt Flo (Jugendlicher) an die Theke und stellt sich neben mich. Ich sage ‚Hi!‘, schlage in seine Hand ein und er sagt: ‚Na, und?‘ Ich setze gerade mit der Antwort an, als Flo mit dem Zeigefinger Richtung Anlage zeigt, Georg verblüfft ansieht und sagt: ‚Das Lied!‘ Georg dreht sich schnell um und macht ein wenig lauter (...). Währenddessen hat Flo, neben mir stehend, plötzlich angefangen zu tanzen (...). Georg tanzt ebenfalls hinter der Theke. Ich beobachte, dass sie ab und zu mal Blicke wechseln. (...) Einige Besucher, die in der Sofaecke nebenan sitzen, sehen rüber und klatschen im Takt. Die Pädagogin Silke läuft durch den Raum und grinst mich an, weil ich wohl ein dummes Gesicht mache. (...).“

Der aus einem Offenen Bereich eines Jugendzentrums stammende Beobachtungsausschnitt dokumentiert eine alltägliche Situation. Auf den ersten Blick scheint hier nichts Außergewöhnliches geschehen zu sein, geschweige denn etwas, was mittels einer klassisch transformationstheoretischen Lesart als subjektiv einschneidender und biographisch relevanter Perspektivwechsel, also als Bildung, qualifiziert werden kann. Jedoch kann zunächst hier die Form der Transformation näher untersucht werden: Die jugendlichen Tätigkeiten können als Performances beschrieben werden, da sie nicht etwas im Modus eines theatralischen Sotun-als-ob-Handelns darstellen, sondern konkrete, aber häufig verdichtete und for-

mal ausgestaltete Handlungen aufführen. Im Vergleich zur oft bemühten Theater-Metapher führen Jugendliche sich demnach nicht als Schauspielende in verschiedenen Rollen auf, hinter denen sie sich verbergen können und somit zwischen Sein und Schein wechseln, sondern die Performenden führen sich selbst in verschiedenen Facetten auf. In diesem Sinne verweisen die Performances nicht auf eine dahinter liegende Bedeutung oder unterscheiden zwischen Realität und Fiktion. Vielmehr erzeugen sie einen Zwischenzustand. Sie transformieren - sozusagen ‚kleinteiliger‘ als die transformationstheoretischen Ansätze erfassen - die soziale Realität in eine ästhetische Realität (vgl. Schechner 1989). Der Vollzug von Transformationen erzeugt konkret in eben jenem Moment Wirkungen. Mit diesem Verständnis von Performance schließe ich an kulturtheoretische Konzepte an, die ich im Folgenden zur theoretischen Kontextualisierung meiner Argumentation, weshalb Performance und Bildung in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen, kurz anführen möchte:

Erstens sind die beiden eng miteinander verwobenen theoretischen Konzepte der Praktiken und der Performativität als Rahmen zentral. Unter Praktiken lassen sich die „bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz 2003, S. 290) fassen. Mit der Performativität, also dem Aufführungscharakter des gemeinsamen Tuns, wird die Ebene des körperlichen Vollzuges in den Vordergrund gestellt. Damit geht der Denkschritt einher, dass der Körper in diesem Modus nicht als bloßer Zeichenträger (semiotischer Körper) fungiert, der eindeutige Bedeutungen erzeugt, so dass er als Text gelesen werden kann und daher nur noch dechiffriert und verstanden werden muss. Vielmehr stellt der Körper Wirkung zwischen den Beteiligten

ten her, die sich über Sinneseindrücke direkt vermitteln (vgl. Fischer-Lichte 2004, S. 262- 263). Dabei ist sowohl der semiotische Körper als auch der phänomenale Leib von den Beteiligten in seiner Wirkung wahrnehmbar, da der Körper einerseits in seinen Bewegungsmöglichkeiten implizites verkörpertes Wissen aufführt und für andere zugänglich macht und andererseits auch die eingeschränkte Verfügungsgewalt über diesen von den Aufführenden erfahren und von den Zuschauenden beobachtet werden kann. Die Erfahrung, Beobachtung und der Umgang mit den Körpern lässt die komplexe Verschränkung zwischen der individuellen Art des Körperumgangs, der Körperempfindung und -bewertung sowie gesellschaftlicher und kultureller Prägung erleben (vgl. Gugutzer 2004, S. 5).

Zweitens knüpft das von mir entwickelte Performance-Verständnis an drei Diskussionsstränge des Performativen an, die die Aufführung des (ästhetisierten) Körpers genauer spezifizieren. Vor allem das Verständnis von Performance als eine künstlerische Praxis, wie sie sich seit den 1960ern in verschiedenen Spielarten etablieren konnte, ist ein wichtiger Bezugspunkt. Diese fokussierten vor allem die ästhetische Selbsttransformation des Aufführenden und die Prozessualität der Aufführungen, während Theater zumeist die Situation oder womöglich auch das Publikum transformiert (vgl. Lehmann 1999, S. 246-247). Des Weiteren beziehe ich mich auf eine anthropologisch-sozialwissenschaftliche Perspektive, die die soziale Dimension, die Körperlichkeit, mimetische Prozesse und Rituale betont (vgl. u. a. Wulf 2001) und auf eine kultur- bzw. theaterwissenschaftliche Perspektive, die die ästhetische Dimension, wie etwa das Verhältnis zwischen Akteuren und Publikum, die leibliche Ko-Präsenz und Wirkung und auch die Ereignishaftigkeit, beschreibt (vgl. u. a.

Fischer-Lichte 2004). Folglich steht der handelnde Körper im Vordergrund der Aufmerksamkeit, der Erinnerung in mimetischen Prozessen in ritualisierter, sich wiederholender Form nachvollzieht und es zugleich aber wieder in der konkreten Situation neu aufführt, um zentrierende Ereignisse zur ästhetisierten Selbst- und Fremdaufführung hervorzubringen. Zugleich finden diese Performances nicht bezugslos statt, sondern sind mit den Handlungen aller Beteiligten verwoben. Diese Rückkopplungsschleifen verunmöglichen, dass die Performanceverläufe im Vorfeld bestimmt werden können. Vielmehr ereignen sie sich in sich.

Mit Performances wie in der vorangestellten Beispielsituation binden die Performenden sowohl die Aufmerksamkeit von Erwachsenen als auch Gleichaltrigen. Dabei verschieben sich die Positionen der Zuschauenden und Aufführenden, die Tänzer nehmen sich gegenseitig wahr, ebenso wie das neu hinzugewonnene Publikum der Tanzperformance beiwohnt und sich von ihr begeistern lässt. Somit kann anhand des Überganges von beiläufiger zur herausgehobener Tätigkeit rekonstruiert werden, wie Jugendliche in Bezugnahme auf Aufführungsgenres wie bspw. Akrobatik und Tanz und den räumlichen Gegebenheiten sich aktiv, d. h. körperlich und handelnd zu Zuschauer/ innen, Akteur/innen und Ko-Akteur/innen machen. Die Präskripte der jugendpädagogischen Institution fungieren dabei als Bricolagematerial und kanalisieren spezifische Arten von Performances, ohne jedoch deterministisch zu sein. Vielmehr lässt sich zeigen, wie Jugendliche mit ihren Aufführungen auf dieses Material zurückgreifen und welche Wirkungen diese auf die Aufführenden und die Zuschauenden entfalten. Auffällig ist dabei, dass im Rahmen dieser Aufführungen die Erwachsenen im Gegensatz zu den Gleichaltrigen nur selten

als Co-Akteur/innen beteiligt sind. Sie sind im Publikum zu finden.

Die Erfahrungshorizonte der Performances

Nun könnten Performances wie diese als allgemeine soziale Praktiken von Jugendlichen gelten, die ihnen in jugendpädagogischen Kontexten vor allem die Möglichkeit geben, sich als Peergroup zu vergemeinschaften und sich zugleich gegenüber den Erwachsenen im Handlungsfeld zumindest temporär abzuschotten. Die Analyse der Mikroprozesse der Performanceverläufe zeigt allerdings weitere Erfahrungshorizonte auf:

Erstens ist den Aufführungen gemein, dass sie das Wechselverhältnis zwischen Publikum und Performenden sowie zwischen Zeigen und Beobachten thematisierten. Die Performances werden nicht nur vor, sondern mit dem Publikum aufgeführt und sind folglich sowohl auf Selbst- als auch Fremdtransformationen angelegt. Je nach räumlichen Präskripten und der eigenen Platzierung im Raum unterscheiden sich die Beteiligungsoptionen wie auch die Teilungsrisiken. Durch die Unvorhersehbarkeit der Performanceverläufe stehen letztlich die einzelnen Positionen wie Hauptakteur/innen, Ko-Akteure/innen oder Zuschauende und die jeweils damit verbundenen Handlungen kontinuierlich zur Disposition.

Zweitens sind bei allen beobachteten Aufführungen Flüchtigkeit, Schnelligkeit und Simultanität der Handlungsebenen und Themen nachzuvollziehen. Es wurden nur wenige Performances dokumentiert, bei denen Mädchen und Jungen konsequent und über längere Zeit ein Thema und eine Aufführungsform wählten. Stattdessen gab es einen fortwährenden Wechsel zwischen sowohl inhaltlichen Themen und Ebenen als auch zwischen der Zuschreibung eines fiktionalen oder realen Charakters. Dies führte jedoch bei den Beteiligten nicht zu Irritationen.

Vielmehr waren jene Wechsel konstitutiv für die Performancegeschehen, da die Multioptionalität die Ein- und Ausstiegsmöglichkeiten laufender Ereignisse sicherte.

Drittens sind die jugendlichen Performances selbstreferenziell und produzieren permanent schwebende, offene und (de)zentrierende Situationen. Sie stellen komplexe und im Gesamten kaum überschaubare Ereignisse dar. Folglich sind sie als Gesamtes gesehen nicht eindeutig erklär- und verstehbar, weil sie keine eindeutigen Bedeutungen erzeugen. Dennoch sind die Ereignisse nicht bedeutungslos. Vielmehr muss man von einer Bedeutungsvielfalt ausgehen, die keine Beliebigkeit erzeugt, sondern eine konkrete Mehrstimmigkeit generiert, die erst durch die gemeinsame und diskontinuierliche Handlungspraxis wirksam wird. Gerade die diskontinuierlichen Momente, in denen Jugendliche improvisieren können, dokumentieren, dass die Aufführungen einer gestalteten Form entsprechen, die etwas sichtbar macht und zur Erscheinung bringt.

Viertens sind die Aufführungen dabei nicht nur Akte, die von hoher Selbst- und Fremdwahrnehmung geprägt sind, damit das Ineinandergreifen der Performances überhaupt erst möglich wird. Die Jugendlichen zeigen darin auch ihr Können, indem sie ihre Fähigkeiten aufführen, sowohl zwischen verschiedenen Kontexten und Strukturen zu differenzieren als auch imaginäre mit realen Räumen zu verbinden. Die Mädchen und Jungen transformieren in ihren Performances ihr implizites Wissen über Situationen, Handlungen und Akteur/innen in eine explizite Handlungsform, indem sie es öffentlich performativ hervorbringen und sich in Beziehung zu ihm setzen. Schließlich kann sowohl der interaktive und kollektive Charakter von Performances als auch die gleichzeitige Strukturierung und Reflexion von Erfahrungen

im praktischen, körperlichen Vollzug rekonstruiert werden. Die Performances erlauben keine Imitation, sondern sind aktive Transferleistungen und kollektive Aushandlungsprozesse, die immer wieder neu kontextuell arrangiert werden müssen.

Der (Bildungs-)Sinn der Performances liegt kaum darin, dass Jugendliche sich zwanghaft exponieren wollen und müssen, so wie es kulturkritische oder adoleszenztheoretische Sozialisationskonzepte nahe legen, und diese die Jugendpädagogik als Aufforderungen zu bildsamen Intervention auslegt, um die Diskontinuität der jugendlichen Aktivitäten in die Linearität und Kontinuität eines „guten Sich-Bildens“ umzulenken. Stattdessen sind die Performances selbst schon Form einer für Jugendliche bildungsrelevanten Erfahrungspraxis. Der kurze Überblick über die potentiellen Erfahrungshorizonte der Performanceverläufe zeigt, binnen welcher Unwägbarkeiten die Jugendlichen agieren, wenn sie sich auf die emergenten Situationen der Performances einlassen. Damit zeugen nicht nur die Performances von einem hohen Maß an Inszenierungs- und Aufführungsqualität. Auch die Beteiligten verfügen über Kontextsensibilität und Varianz von Handlungsoptionen, indem sie sich unterschiedlich aufführen können. Die Kunst der Hervorbringung von Ereignissen, um mit diesen spürbare Spannungen zu erzeugen und Aufmerksamkeit zu binden (vgl. Shusterman 2005), ist nicht nur nach außen gerichtet, sondern genauso sehr selbstbezüglich. Sich selbst als interessant zu empfinden ist Teil der Bildungspraxis der Jugendlichen, da es die selbst herorgebrachten Ereignisse sind, in denen etwas erlebt und zur Erfahrung werden kann.

Das Performative jugendlicher Bildungsprozesse

Diese Erkenntnisse provozieren eine Neukonturierung der bislang auf die konkret oder abstrakt formulierten Bildungsinhalte ausgerichteten jugendpädagogischen Bildungsdiskussion. Erforderlich ist, die Diskussion der Frage, was „Jugendbildung“ sei, stärker in eine Richtung zu führen, die die jugendlichen Aneignungspraktiken selbst in den Blick nimmt. Dies würde erfordern, das empirisch abgesicherte Wissen über erstens die performative Seite jugendlicher Bildungsprozesse, zweitens die Performances als Aneignungsform und drittens die pädagogische Beteiligung an den binnenspezifischen Konstruktionsprozessen weiter zu vertiefen.

Zum ersten Aspekt, der performativen Seite jugendlicher Bildungsprozesse: Den Begriff der Performativität auf Bildungsprozesse zu beziehen ist deshalb fruchtbar, da zwar Bildungsprozesse sich gewissermaßen selbstreferenziell organisieren und lebensphasenspezifisch unterscheiden können, aber als situierte soziale Praxis auch in pädagogischen Kontexten, also handlungsfeldspezifisch eingebettet und gemeinschaftlich erzeugt sind. Damit wird der Bildungsbegriff aus seiner Engführung herausgelöst, auch weil Bildung nicht mehr zielorientiert als vorrangig rationalreflexives Denken und im Individuum verortet werden muss, sondern die Prozesshaftigkeit und Körperlichkeit im Vordergrund steht. Bildung wird körperlich auch im praktisch-tätigen Handlungsvollzug gemacht und diese Prozesse können mit anderen praktisch geteilt werden (vgl. auch Krinninger 2009). Eine soziale Theorie der Bildung, die eine gleichzeitige Strukturierung und Reflexion von bildungsrelevanten Erfahrungen im praktischen, körperlichen Vollzug im pädagogischen Kontext verfolgt, ist für eine weitere bildungs-theoretische Fun-

dierung der Jugendbildung unumgänglich.

Zum zweiten Aspekt, den Performances als Aneignungsform: Mit dem Begriff der Performance lässt sich eine Vollzugsform der Jugendlichen beschreiben, die zeigt, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit Kultur stattfinden kann. Er ermöglicht, einerseits die prozesshafte Aufführungsseite von Bildung und andererseits die ästhetische Seite der Handlungen in ihrer Kontextgebundenheit zu diskutieren. In den Performances wird gleichzeitig ästhetisch als auch sozial etwas erfunden und gestaltet. Daher sind die Performances nicht nur als eine rekonstruktive Perspektive, sondern als ästhetische und kunstförmige Praktik wirksam. Jugendliche suchen sich diese nicht nur als Darstellungsform für ihre Aufführungen aus, sondern zeigen sich selbst und anderen, was sie dabei ästhetisch-sinnlich erfahren, ohne dies notwendigerweise sprachlich-verbal artikulieren zu müssen. Anhand einer weiteren Spezifizierung der jugendlichen Performance-Arten kann wiederum diskutiert werden, welche jeweilig spezifischen Erfahrungshorizonte und Bildungsgelegenheiten unterschiedliche Aufführungen des Körpers herstellen. Dabei stellen die Theorien des Performativen auch einen Rahmen zur Verfügung, der Annäherungen an jugendliche Bildungsvollzüge erlaubt.

Zum dritten Aspekt, der Beteiligung der Professionellen an den binnenspezifischen Konstruktionsprozessen: Die Erziehungswirklichkeit zwischen dem erwachsenen pädagogischen Personal und dem zu erziehenden Jugendlichen als die gemeinsame Hervorbringung von sozialen Normen generiert sich im jeweiligen pädagogischen Handlungsfeld als eine als spezifisch zu bezeichnende Praxis (vgl. Hünersdorf 2009). Die jugendpädagogischen Einrichtungen stellen keine be-

deutungsleeren ‚Gehäuse‘ dar, in denen Fachkräfte einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, dessen Gelingen oder Misslingen individualisiert und personalisiert wird. Auch deshalb ist der Fachdiskurs herausgefordert, einen kritischen Blick darauf zu richten, auf welche Weise sozialpädagogische Handlungsfelder einen institutionellen und pädagogisch-professionellen Blick auf Jugendliche formieren, der diese als ihr Klientel, welches sich in ihrer Institution bilden will und zu bilden hat, hervorbringt.

Literatur

Cloos, Peter/Königter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner: Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. 2. durchges. Aufl., Wiesbaden 2009

Eßer, Florian: Kinderwelten - Gegenwelten? Pädagogische Impulse aus der Neuen Kindheitsforschung. Hohengehren 2009

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M. 2004

Gugutzer, Robert: Soziologie des Körpers. Bielefeld 2004

Hünersdorf, Bettina: Ethnographie der Erziehungswirklichkeiten, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2009/3, S. 296-313

Krinninger, Dominik: Freundschaft, Intersubjektivität und Erfahrung. Empirische und begriffliche Untersuchungen zu einer sozialen Theorie der Bildung. Bielefeld 2009

Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt a.M. 1999

Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc: Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. 2. erw. Aufl., Freiburg 2008

Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, In: Zeitschrift für Soziologie. 2003/4, S. 282-301

Rose, Lotte/Schulz, Marc: Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein 2007

Schechner, Richard: Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek bei Hamburg 1990

Schulz, Marc: Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Wiesbaden 2010

Shusterman, Richard: Leibliche Erfahrung in Kunst und Lebensstil. Berlin 2005

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001

Autor

Marc Schulz, Jg. 1974, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft/ Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogik der Kindheit und Jugend, insb. Bildung und Gender in vor- und außerschulischen Kontexten.