

# Lernen in Szenen

## Über die ‚andere‘ Jugendbildung

**Text:** Ronald Hitzler & Michael Pfadenhauer  
**Fotografien:** Sophie Aigner

### 1. Die Entdeckung der Szene als Lern-Ort

Junge Menschen können bei dem und mit dem, womit sie sich konfrontiert sehen, immer weniger damit rechnen, für sie brauchbare Problemlösungen von älteren bzw. von erwachsenen Leuten zu bekommen. Sie sehen sich stattdessen darauf verwiesen, *eigene* Konzepte zu entwickeln: Konzepte für Ressourcenbeschaffung, für die Nutzung von Konsumangeboten und von kulturellen Optionen; kurz: Konzepte für *ihre* Selbstverwirklichungs- und *ihre* Lebenschancen.

Während nun aber Sachwalter überkommener Bildungs-ideale und Bildungsprogrammatiken, gleich welcher Art, bei den von ihnen *verfolgten* Rezipienten gerne eine nachlassende Bereitschaft und Befähigung zur konzentrierten Aneignung von nach Meinung dieser Sachwalter erwerbswürdigen Kenntnissen konstatieren, stehen dieser Mutmaßung einer zivilisationsepidemischen Konzentrationsschwäche vielfältige Befunde

einschlägiger empirischer Forschungen gegenüber, denen zufolge nicht zum wenigsten *Jugendliche* auch heutzutage sich typischerweise sehr wohl über lange Zeiträume hinweg, hoch konzentriert und mit großem Eifer auf alle möglichen Thematiken und Problemstellungen einlassen. Sie tun dies allerdings abhängig von *ihren* je eigenen Dispositionen, *ihren* Stimmungen, *ihren* Interessen, *ihren* Wertsetzungen usw.

Die These, die wir im weiteren vertreten wollen, lautet deshalb, dass in den selbstgewählten Erlebniswelten von Jugendlichen immer auch, wahrscheinlich sogar *vor allem*, Kultur-Werte, allerdings zumeist recht eigen-willige Kultur-Werte produziert werden, dass in diesen Kontexten also keineswegs *nur* Hedonismen gepflegt, sondern dass hier *auch* vielfältige, lebenspraktisch relevante Kompetenzen entwickelt, vermittelt und angeeignet werden.

Die Bildungsprogramme herkömmlicher Agenturen der Sozialisation – wie schulische und nachschulische Ausbildungsstätten, Familien sowie kirchliche und politische Organisationen bzw. Jugendverbände –, diese Bildungsprogramme scheinen den *tatsächlichen* existentiellen Fragen Jugendlicher hingegen immer weniger gerecht zu werden: In diesen Programmen finden Jugendliche typischerweise weder mehr *ihnen* brauchbar erscheinende Vorgaben zur sinnhaften Abstimmung und Bewältigung *ihrer* lebenspraktischen Probleme, noch finden sie dort zuverlässige Anleitungen zur Passage gegenwärtiger und künftiger Lebensphasen.

Solche Vorgaben und Anleitungen finden Jugendliche viel eher zum einen (natürlich) in den Medien, zum anderen und unseres Erachtens tatsächlich ‚nachhaltiger‘ (weil weit weniger illusionär, sondern eigen-erlebbar) in einer kaum noch überschaubaren Vielzahl juveniler Gesellungsgebilde, in denen ganz unterschiedliche Themen wichtig und ganz unterschiedliche Verhaltensweisen angemessen sind.

Insbesondere in sogenannten Szenen (vgl. dazu Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005; vgl. auch [www.jugendszenen.com](http://www.jugendszenen.com)) suchen insbesondere Jugendliche das, was sie in der Nachbarschaft, im Betrieb, in der Gemeinde, in Kirchen, Verbänden oder Vereinen immer seltener und was sie auch in ihren Familien und Verwandtschaften, und immer öfter noch nicht einmal mehr in ihren Intim-Partnern finden: Verbündete für ihre Interessen, Kumpane für ihre Neigungen, Partner ihrer Projekte, Komplementäre ihrer Leidenschaften, kurz gesagt: Freunde, Gleichgesinnte, Gesinnungsfreunde. Diese Gleichgesinnten finden sie *hier*, weil sie sich *ihre* Szene entsprechend *ihren* Wichtigkeiten auswählen.

Strukturell lässt sich ‚Szene‘ definieren als Netzwerk von Akteuren, die bestimmte materiale und mentale Formen der kollektiven Selbst-Stilisierung teilen und diese Gemeinsamkeiten kommunikativ stabilisieren, modifizieren oder transformieren. Jede Szene hat dabei *ihre* zentrale Thema, auf das hin die Aktivitäten der jeweiligen Szenegänger ausgerichtet sind. Dieses Thema kann z.B. ein bestimmter Musikstil sein, eine Sportart, eine politische Idee, eine bestimmte Weltanschauung, spezielle Konsumgegenstände (Autos, Kleidung etc.) oder auch eine bestimmte technische Kompetenz (z.B. im Umgang mit dem Computer).



Und zumindest bei genauerer Betrachtung erweisen sich gerade auch solche Szenen als sozial-zeit-räumliche Enklaven, in denen es eben nicht *nur* ‚action‘ gibt, in denen also nicht *nur* Freizeithedonismen gefrönt wird, sondern in denen – auf der Basis je besonderer Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Werthaltungen – *auch* maßgebliche Kompetenzbildungsprozesse stattfinden, die von den in ihnen engagierten Jugendlichen selbst als für sie lebenspraktisch relevant begriffen werden.



Zumindest aus einer um Werturteilsenthaltbarkeit sich bemühen *wissenssoziologischen* Perspektive betrachtet, werden in Szenen somit nicht etwa keine, sondern werden hier zum einen zwar eher diffuse, zum anderen aber auch sehr konkrete, über das ‚Leben in Szenen‘ selbst hinaus alltagspraktisch relevante und berufspraktisch verwertbare Kompetenzen entwickelt, vermittelt und angeeignet. Sichtbar werden Szenen als ‚Lern-Orte‘ allerdings nur in dem Maße, in dem die jeweiligen *Wichtigkeiten* der Szenegänger und die die mannig-

faltigen Szenen jeweils prägenden Wertsetzungen unvoreingenommen in den Blick genommen werden (vgl. dazu auch bereits Hitzler/Pfadenhauer 2001).

## 2. Kategorien des Kompetenz-Leitfadens

Der von uns für eine Expertise zum Thema „Unsichtbare Bildungsprogramme?“ für den 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2005a, vgl. auch

Hitzler/Pfadenhauer 2005b) entwickelte Leitfaden zur Erfassung ‚szenetypischer‘ Kompetenzformen differenziert diese in sechs Stufen:

- 1 – Basale szeneeintern relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die innerhalb der Szene relevant sind, aber *kein* Potential zur Ressourcenschöpfung haben)
- 2 – Szeneeintern relevante Kompetenzen zur Ressourcenschöpfung (Kompetenzen, die innerhalb der Szene relevant *und* zur Ressourcenschöpfung in der Szene hinreichend sind)
- 3 – Allgemein alltagspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die auch außerhalb der Szene im Alltag relevant sind)
- 4 – Nicht-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die über die Szene hinaus berufspraktisch verwertbar sind, die sich jedoch nicht oder nur schlecht ‚dokumentieren‘ lassen)
- 5 – Quasi-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die über die Szene hinaus berufspraktisch verwertbar sind und mit der Vorlage von ‚Werken‘ nachgewiesen werden können)
- 6 – Formal-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die sich als Berufsqualifikation *formal* nachweisen lassen)

Unserer These entsprechend, dass in Szenen – jedenfalls *auch* – Kompetenzen vermittelt werden, die nicht nur unmittelbar für das Szeneleben, sondern darüber hinaus relevant sind bzw. sein können, achten wir nahe liegender Weise vor allem auch auf die Frage der Verwertbarkeit und Nachweisbarkeit der hier vermittelten Kompetenzen. Dabei unterscheiden wir prinzipiell danach, ob sich die in Szenen entwickelten und angeeigneten Kompetenzen ‚nur‘ in der Szene (Kompetenzformen 1 und 2) oder ob sie sich auch außerhalb der Szene verwerten lassen (Kompetenzformen 3 bis 6).

Bei den ‚nur‘ *innerhalb* der Szene verwertbaren Kompetenzen fragen wir, ob diese das Potential bergen, in der Szene Ressourcen schöpfen zu können, wobei wir mit dem Aspekt der Ressourcenschöpfung vor allem auf individuelle Verdienstmöglichkeiten mit Szeneaktivitäten *in* der Szene fokussieren. Die *außerhalb* der Szene verwertbaren Kompetenzen differenzieren wir daraufhin, ob sie ‚nur‘ von einer allgemeinen

*alltagspraktischen* Relevanz sind (Kompetenzform 3), oder ob ihnen darüber hinaus (auch) eine *berufspraktische* Relevanz zugesprochen werden kann: Uneingeschränkte Berufsrelevanz unterstellen wir sowohl bei jenen Kompetenzen, die in der Szene im Rahmen formalisierter Qualifikationen (etwa durch einen IHK-anerkannten Lehrabschluss) erworben werden (Kompetenzform 6), als auch bei solchen Kompetenzen, die auf proto-formalisierten Bildungsprozessen, z.B. auf Hospitation, Praktikum oder Volontariat oder auf dem Prinzip des ‚teaching and learning by doing‘, beruhen (Kompetenzformen 5 und 4).

Als (uneingeschränkt) berufsrelevant betrachten wir also mittels formal *und* mittels nicht-formal ‚gültigen‘ Zertifikaten nachgewiesene Qualifikationen, denn das formale Bildungs- und Ausbildungssystem basiert in Deutschland auf „Berufsprofilen“, d.h. auf Festschreibungen von Lerninhalten, Lernmethoden und Lernorten, die genau definierte Qualifikationen beinhalten, deren Erwerb mittels amtlicher Leistungsnachweise (Zeugnisse, Urkunden) dokumentiert wird, in denen der erfolgreiche Abschluss einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder die zufrieden stellende Leistung bei einem Test oder einer Prüfung bestätigt wird. Indem diese Berufsprofile den ‚richtigen‘ Weg zu einer bestimmten Berufsqualifikation beschreiben, blenden sie proto-formalisierte Bildungsprozesse weitgehend, informelle nachgerade vollständig aus. Aufgrund seines engen Zuschnitts auf arbeitsplatzbezogene Anforderungen wird der Qualifikationsbegriff allerdings inzwischen als zu eng und deshalb als analytisch wenig nützlich kritisiert (vgl. dazu Kurz 2002).

Von berufspraktischer Relevanz sprechen wir auch dann, wenn die im Rahmen des Lebens und Arbeitens in einer Szene vermittelten, angeeigneten und entwickelten Kompetenzen zwar (auch) im Rahmen von Erwerbstätigkeiten außerhalb der Szene eingesetzt werden können<sup>1</sup> bzw. nachgefragt sind, wenn diese Kompetenzen aber *nicht* mittels ‚amtlichen‘ und/oder über die Szene hinaus mehr oder weniger ‚selbstverständlich‘ anerkannten Zertifikaten nachgewiesen werden können. Gleichwohl lassen sich manche berufspraktisch relevanten Kompetenzen – insbesondere mittels vorführ- oder vorlegbaren ‚Werken‘ (wie Artikeln in Fanzines oder Szenemagazinen; Flyerdesigns, Tonaufnahmen, Videomitschnitten

usw.) dokumentieren, d.h. durch *Quasi-Zertifikate* nachweisen (Kompetenzform 5).<sup>2</sup> Andere, ebenfalls berufspraktisch relevante Kompetenzen (so z.B. elektro- und gerätetechnische Dienst- und Hilfsleistungen, Tätigkeiten im sogenannten Gastro-Bereich, Personenbetreuung, Fahrdienste usw.) erweisen sich als ‚sperriger‘ bzw. ‚flüchtiger‘ hinsichtlich des Nachweises ihres Erwerbs (Kompetenzform 4).

Diesen Leitfaden, den wir ursprünglich aus den auf alle möglichen Formen von Wichtigkeiten und Kenntnissen, von Vollzugsroutinen, Fähigkeiten und Befugnissen fokussierten materialen Beschreibungen der uns seit Mitte der Neunziger

Jahre vertrauten Techno-Party-Szene heraus entwickelt haben (vgl. dazu z.B. Hitzler/Pfadenhauer 1998, 2001b, 2002 und 2004), haben wir als heuristisches Hilfsmittel verwendet zur strukturell differenzierten Erfassung von Szene-Kompetenzen schlechthin, die wir für die Expertise im Weiteren dann an den Fallbeispielen (1) der *musikzentrierten* Hardcore-Szene, (2) der *sportzentrierten* Skater-Szene und (3) der *technikspielzentrierten* LAN-Szene aufgezeigt haben. Für ein in Arbeit befindliches Buch (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2007) befassen wir uns darüber hinaus noch (4) mit der ‚bewegten‘ Szene der Globalisierungskritiker.



## Fußnoten

<sup>1</sup> Während sich das in formalisierten Lernprozessen erworbene Wissen durch Tests und Prüfungen auf der Basis von Lehrplänen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen erfassen und bewerten lässt, deren Ergebnisse in Form von Zeugnissen und Zertifikaten dokumentiert werden, ist die Frage nach der Erfassung und Bewertung von in proto-formalisierten und informellen Lernprozessen erworbenem Wissen bis heute unbeantwortet. Sie wird jedoch zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit (vgl. Straka 2003, Bjørnåvold 2002).

<sup>2</sup> In Großbritannien wird die Zertifizierung von Kompetenzen unabhängig vom Ort, von der Zeit und von der Art und Weise der Aneignung als so genannter „Portfolioansatz“ bereits ‚offiziell‘ praktiziert: Hier sammelt der Prüfungskandidat Belege, d.h. Werkstücke, Dokumente oder Beobachtungsberichte, für seine gezeigten Kompetenzen, die sowohl von internen Prüfern einer Bildungseinrichtung als auch von externen Prüfern begutachtet werden (vgl. Käßlinger/Puhl 2003).

## Literatur

- Bjørnåvold, Jens (2001): *Lernen sichtbar machen*. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften / CEDEFOP: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
- Hitzler, Ronald / Bucher, Thomas / Niederbacher, Arne (2005): *Leben in Szenen*. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute (Reihe ‚Erlebniswelten‘, Band 3). Wiesbaden (VS); 2., aktualisierte Auflage
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (1998): „*Let your body take control!*“. Zur ethnographischen Kulturanalyse der Techno-Szene. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen (Leske + Budrich), S. 75-92
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2001a): *Unsichtbare Moralen? Zum ethischen Orientierungspotenzial von Jugendszenen*. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): *Gute Gesellschaft? Teil B. Opladen (Leske + Budrich)*, S. 823-837
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2001b) (Hrsg.): *Techno-Soziologie*. Erkundungen einer Jugendkultur (Reihe ‚Erlebniswelten‘, Band 1). Opladen (Leske + Budrich)
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2002): *Existential Strategies: The Making of Community and Politics in the Techno/Rave Scene*. In: Kotarba, Joseph A. / Johnson, John M. (eds.): *Postmodern Existential Sociology*. Walnut Creek et al. (Altamira Press), S. 87-101
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2004): *Die Macher und ihre Freunde*. Schließungsprozeduren in der Techno-Party-Szene. In: Hitzler, Ronald/Hornbostel, Stefan/Mohr, Cornelia (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden (VS), S. 315-329
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2005a): *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen*. Düsseldorf (Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW)
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2005b): *Bildung in der Gemeinschaft*. Zur Erfassung von Kompetenzaeignung in Jugendszenen. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten*. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim (Juventa), S. 237-254
- Hitzler, Ronald / Pfadenhauer, Michaela (2007): *Kompetenzen durch Szenen*. Wiesbaden (VS) – in Vorbereitung
- Käßlinger, Bernd / Puhl, Achim (2003): *Zur Zertifizierung von Kompetenzen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc.2003/kaepplinger03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc.2003/kaepplinger03_01.pdf)
- Kurz, Constanze (2002): *Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationskulturen*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 35. Jg, H. 4, S. 601-615
- Straka, Gerald A. (2003) (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster (Waxmann)