

**Der Einfluss von Religion auf Arbeitsfelder amerikanischer Jugendhilfe'
und seine Charakterisierung**

vorgelegt von

André Richter

als Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors

der Philosophie (Dr. phil.)

im

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie

der Universität Dortmund

Dortmund

2003

Betreuer: Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Betreuer: Prof. Dr. Hans Gängler

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1

Einführung und Grundlagen.....	11
1.1 Rahmung der Arbeit.....	11
1.2 Desiderat, Thesen und Fragestellungen.....	13
1.3 Aufbau der Arbeit.....	16
1.4 Anmerkungen zu Begrifflichkeiten und Quellenangaben.....	26

Kapitel 2

Voraussetzungen.....	31
2.1 Diskussion des soziokulturellen Zugangs.....	31
2.1.1 Annäherung an eine „amerikanische“ Perspektive.....	34
2.1.2 Soziokulturelle Perspektive und Kulturbegriff.....	35
2.1.3 Kulturbegriff und gesellschaftliche Differenzierung.....	38
2.1.4 „Civil Society“ – Die idealtypische Rekonstruktion amerikanischer Realität.....	42
2.1.5 „Amerikanisch“ Denken.....	50
2.2 Diskussion des semantischen Aspekts – Interpretative Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachlichen Materials.....	58
2.2.1 Das Englische im Deutschen – Zur Semantik des deutschen Wortschatzes.....	59
2.2.2 „Social Arbeit“ – Exemplarische Andeutungen zur Varianzbreite semantischer Bestimmungen.....	61
2.2.3 „Conceptual Equivalence“ – Zur funktionalen Annäherung an fremdsprachliches Material.....	63
2.2.4 Rezeptionen und Erfahrungen – Ein kurzer Einblick in den sozialwissenschaftlichen Umgang mit englischsprachlichem Material und Folgerungen für die weitere Arbeit.....	64

Kapitel 3

Der begriffliche Rahmen.....	67
3.1 Soziologische Dimensionen des Religionsbegriffes im amerikanischen Kontext.....	67
3.1.1 Annäherungen an den Begriff und seine strukturelle Fassung.....	67

3.1.2 „One Nation under God“ – Zur Entstehung einer „Public Religion“ als kontinuierlichem Träger kollektiver Deutungsmuster in der amerikanischen Gesellschaft	75
3.1.3 „The American Creed“ – Zur Ausformung der Zivilreligion in der amerikanischen Zivilgesellschaft. Rahmung eines Phänomens	83
3.1.4 Die „Pädagogisierung“ der Religion in der amerikanischen Gesellschaft	88
3.1.5 Fundamentalismus, Evangelikalismus – Ein Abriss zur politisierten Religion in den USA	94
3.1.6 Atheismus in Amerika – Kleiner Exkurs zu einem „un-amerikanischen“ Phänomen	97
3.1.7 Organisierte Religionsgemeinschaften in den USA – Skizzen der Etablierung und ihrer Wirkungen auf das gesellschaftliche Verständnis	101
3.2 „Erziehung des Sozialen“. Die Transformation des amerikanischen Bildungs- und Erziehungsbegriffes und sein Bestand in der amerikanischen Jugendhilfe'	108
3.2.1 Das Problem begrifflicher Klarheit	108
3.2.2 Ursprünge gesellschaftlicher und sozialer Funktion amerikanischer Erziehung	111
3.2.3 Erziehung des Sozialen und die weitere Differenzierung pädagogischer Handlungsfelder	112
3.2.4 Die differenzierte Terminologie des Erziehungshandelns in der Kinder- und Jugendfürsorge und Jugendarbeit der USA	119
3.2.5 Erziehung des Sozialen zwischen Begriffen und Praxis	123
3.3 Das Netz der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ – Begründung der klassifikatorischen Nutzung des ‚Jugendhilfe‘-Begriffes als zentralen Terminus	125
3.3.1 Der Begriff ‚Jugendhilfe‘ und sein Umfang	125
3.3.2 Die Auseinandersetzungen um eine vernetzte Perspektive im Bereich öffentlicher Erziehung (Public Education)	134
3.3.3 Die Entwicklung des Verstehens struktureller Vernetzungen in der Sozialen Arbeit (Social Work)	138
3.3.4 Jugendarbeit (Youth Work) zwischen Erziehung und Fürsorge	144

3.3.5 Der Begriff ‚Jugendhilfe‘ (Youth Services Delivery System) als Konklusion der sozial-pädagogischen Entwicklungshilfe in der öffentlichen Erziehung, Jugendarbeit und Kinder- und Jugendfürsorge	146
Kapitel 4	
Die USA als ‚Erziehungsgesellschaft‘ – Eine Ideen- und Realgeschichte amerikanischer Jugendhilfe in ihrer Ambivalenz zur religiösen Fundierung der Gesellschaft.....	151
4.1 Tradition und Aufklärung – Die republikanische Erziehung.....	151
4.2 Ökonomisierung und Disziplinierung – Erziehung im sozialen Umbruch.....	154
4.3. Selektion versus Demokratie – Erziehung zwischen amerikanischem Mythos und demokratischer Reform	157
4.4 Der soziale Aufbruch – Erziehung als soziales Prinzip.....	162
4.5 Fürsorge und „Public Education“ – Erziehung zwischen staatlichem ‚Laissez-faire‘ und Engagement.....	171
4.6 Staatliche Einbindung und Ausdifferenzierung der öffentlichen Erziehung.....	175
4.7 Reformen und Revisionen – Öffentliche Erziehung zwischen Aufbruch und Instrumentalisierung.....	178
4.8 Extracurriculum – Pädagogische Freizeitgestaltung als staatsbürgerliche Aufgabe	189
4.9 Anfänge der Kinder- und Jugendarbeit – Erziehung unter den Ys.....	196
4.10 Jugendarbeit als „Native Program“ – Traditions-Erziehung unter dem Weißkopfadler.....	198
4.11 Farm-Jugendarbeit – Erziehung zwischen Sozialkompetenz und Agrarreform.....	200
4.12 Die Depressionsphase – Erziehung als soziale Stabilisierung.....	204
4.13 Kriegswirtschaft und moralische Mobilisierung – Die zweite Phase sozial-pädagogischer Stabilisierung	210
4.14 Der missionarische Aufbruch – Evangelikal-moderne Jugendbewegungen der Nachkriegszeit	214
4.15 Verbunden im Glauben, vernetzt im Handeln – Liberal kooperative Trends konfessioneller Jugendgruppen.....	216

4.16 Zum Wohle des Kindes – Kinder- und Jugendfürsorge zwischen Wohlfahrtspolitik, Berufsethos und privatem Bekenntnis	218
4.17 Erziehungsrevolution, Jugendrebellion und Politisierung – Die Wiederentdeckung progressiver Pädagogik und alternativer Handlungskonzepte	223
4.18 Erziehung vor der Schule – Die Rückkehr der moralischen Diskussion und der Ausbau von Vorschulprogrammen	237
4.19 Zurück in die Zukunft – Vom Aufbruch religiöser Sozialarbeit und der erzieherischen Revitalisierung des Amerikanismus in der Bekämpfung gesellschaftlicher Devianz.....	248
4.20. Die ‚Schlacht um die Jugend‘ – Amerika auf dem Weg restriktiver Sozial- Erziehung und ‚spiritueller‘ Ordnung	259
4.21. Im Kampf gegen das Böse – Religiös fundierte ‚Jugendhilfe‘ als Träger nationaler Charakterbildung.....	269
Kapitel 5	
Vor-Ort-Perspektiven amerikanischer Jugendhilfe. Die Untersuchung religiöser Indikatoren sozial- pädagogischer Praxis in Michigan und Ohio	281
5.1 Diskussion des qualitativen Forschungsverfahrens.....	281
5.1.1 Anmerkungen zur Entwicklung und Etablierung qualitativer Forschung in Deutschland.....	282
5.1.2 Der Gegenstandsbereich qualitativer Untersuchungen	283
5.1.3 Zum Gehalt sozialpädagogischer Forschung und zu den zentralen Prinzipien qualitativer Untersuchung	285
5.1.4 Zur Problematik interkultureller qualitativer Forschung	288
5.1.5 Annäherungen an die Bestimmungen religiöser Rede	297
5.1.6 Gegenstand, Fragestellung und methodische Herangehensweise	312
5.1.7 Der Erhebungs- und Interpretationsprozess	329
5.2 Komprimierte Zwischenresultate in den untersuchten Einrichtungen.....	350
5.2.1 Eine Einführung in die Untersuchungsgebiete.....	350
5.2.2 Four-H Youth Development of The Ohio State University Extension.....	356
5.2.3 The Salesian Boys & Girls Club of Columbus.....	370

5.2.4 Whitehall High School, Whitehall, Michigan	387
5.2.5 Lutheran Youth Organization, Lebanon Lutheran Church, Whitehall, Michigan	404
Kapitel 6	
Religion und sozial-pädagogische Prozesse in Arbeitsfeldern der amerikanischen Jugendhilfe'	423
6.1 Religion und die Fundamente sozial-pädagogischer Orientierung in den untersuchten Institutionen – Vergleichende Ergebnisse der Vor-Ort-Erhebungen	423
6.1.1 Zur Wechselseitigkeit und dem Selbstverständnis religiöser Nähe und Distanz in den untersuchten Organisationen	425
6.1.2 Zur Verortung von Religion in den untersuchten Organisationen	432
6.1.3 Religiöse Rede als Bestandteil religiöser Identität	439
6.2 „Hear These Voices“ – Ein Exkurs zu religiösen Bindungen und Deutungsmustern amerikanischer Jugendlicher in anderen qualitativen Befragungen.....	472
6.2.1 Entwicklung und Überblick – Zur qualitativen Erforschung von Lebenseinstellungen und -verläufen Jugendlicher in den USA	472
6.2.2 „A Journey“ – Exemplarische Einblicke in Selbstverständnisse amerikanischer Jugendlicher unter dem Blickwinkel religiöser Bezüge	474
6.3 Religion als „Common Ground“– Zur Rekonstruktion der Deutungsmuster und Handlungsparadigmen einer Pädagogik des Sozialen in den Arbeitsfeldern amerikanischer Jugendhilfe'	486
6.3.1 Die Rezeption von Religion in Arbeits- und Lebenszusammenhängen – Eine Bündelung der empirischen Befunde.....	486
6.3.2 „The Making of the American Teenager“ – Amerikanische Studien zum Bestand von Religion in der sozialen Entwicklung und dem institutionellen Umfeld Jugendlicher	498
6.3.3 Die Präsenz von Religion in der amerikanischen Jugendhilfe' – Bestandsaufnahme und Konklusion.....	565
Literaturverzeichnis	585
Anhang	644

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Rahmen der Homepage der „American Atheist Inc.“	100
Abb. 2: Skizze zur Differenzierung zentraler religiöser Strömungen in den USA	107
Abb. 3: Skizze zur Struktur der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ (youth services delivery system) ..	150
Abb. 4: Grafik über Straftaten jugendgerichtlich verurteilter Jugendlicher, die zu Freiheitsentzug führten	266
Abb. 5: Skizze der differenzierten Forschungszugänge nach K. L. PIKE (1967)	293
Abb. 6: Charakteristika religiöser Rede	317
Abb. 7: Leitfaden für Interviews mit Leitungspersonal und MitarbeiterInnen in Einrichtungen und Programmen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘	333
Abb. 8: Thematisch orientierte Impulsinterviews mit Jugendlichen in Einrichtungen und Programmen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘	334
Abb. 9: Gesamtübersicht der Interviews	335
Abb. 10: Tabellarische Struktur der Textverdichtungen.....	345
Abb. 11: Beispiel der tabellarischen Verdichtungsebenen im Auswertungsprozess (Interview: Art Williamson)	346
Abb. 12: Tabellarische Struktur der Systematisierung unter den Forschungsfragestellungen	348
Abb. 13: Beispiel der Systematisierung von Überschriften in Bezug auf die Forschungsfrage	349
Abb. 14: Organigramm zur Struktur des Four-H Youth Development (4-H)	361
Abb. 15: Nationale 4-H Symbolik.....	369
Abb. 16: Organigramm zur Struktur des Salesian Boys and Girls Club of Columbus (SB&GC)	375
Abb. 17: Organigramm zur Struktur der Whitehall District Schools und der Whitehall High School.....	391
Abb. 18: Organigramm der LYO-Arbeit in der Lebanon Lutheran Church, Whitehall, Michigan	407
Abb. 19: Organigramm zur Struktur der Lutheran Youth Organization (LYO).....	408
Abb. 20.: Systematisierung und Unterteilung aller Interview-Überschriften zu substanziellen Religionsbezügen	424
Abb. 21: Systematisierung und Unterteilung der Themengebiete im ersten thematischen Vergleich.....	425
Abb. 22: Übersicht religiöser Sprachformen bzw. ritualisierten Ausdrucks in den Interviews	467
Abb. 23: Interview-Tabelle, Hersch 1999.....	477
Abb. 24: Interview-Tabelle, Allison 1999.....	480

Abb. 25: Interview-Tabelle, Carroll 1997	481
Abb. 27: Kategorien der Jugendverbände und -gruppen (vgl. ebd.: 4 ff.)	550
Abb. 28: Strukturen konfessioneller bzw. zivilreligiöser Bezüge in amerikanischen 'Jugendhilfe'-Einrichtungen	575

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Christliche Konfessionen in den USA nach prozentualer Mitgliedschaft	103
Tab. 2: Auswahl an Konfessionsgemeinschaften in den USA.....	104
Tab. 3: Prozentzahl regelmäßiger Kirchgänger zwischen 1850-1980.....	505
Tab. 4: Lebensverhältnisse von Kindern unter 18 Jahren nach Anwesenheit der Eltern, 1960-1998.....	507
Tab. 5: Familien mit Kindern unter 18 Jahren, 1950-2000	508
Tab. 6: Familienbeschreibung Jugendlicher.....	511
Tab. 7: Verhältnis zu den Eltern	512
Tab. 8: Häufigkeit familiärer Situationen	512
Tab. 9: Statements zu Ehe und Familie	513
Tab. 10: Gottesdienstbesuche	514
Tab. 11: Einfluss des Gottesdienstbesuches der Familie auf das eigene Verhalten	514
Tab. 12: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1990/91	521
Tab. 13: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1993/94	521
Tab. 14: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1999/2000.....	521
Tab. 15: Aufnahmegröße von Schülern in öffentlichen und privaten Schulen, Schuljahr 1993/94.....	522
Tab. 16: Gliederung des Unterrichtsfaches Religion, St. Edward's High School, Louiseville.....	525
Tab. 17: Einschreibungen in die „Bible History“-Kurse der vierzehn Schulbezirke, 1996-1999	532
Tab. 19: Positionen zur Vermittlung der Entwicklungsgeschichte des Menschen im öffentlichen Schulsystem	537
Tab. 20: SchülerInnen zu Positionen und Beständen von Religion in öffentlichen Schulen.....	538
Tab. 21: Positionen zum Schulgebet unter Bezug auf die 1998er Verfassungsinitiative zur Etablierung eines Zusatzartikels über Religionsfreiheit.....	539
Tab. 22: Anzahl der Organisationen mit religiösen bzw. zivilreligiösen Implementierungen in der Selbstbeschreibung	551
Tab. 23: Das Verhältnis von Religion und Fürsorgeverhalten von Teenagern.....	554
Tab. 24: Hilfsprogramme protestantischer Gruppen für Kinder und Jugendliche	556
Tab. 25: Hilfsprogramme verschiedener religiöser Gruppen für Kinder und Jugendliche.....	556

Kapitel 1:

Einführung und Grundlagen

„[Die] originäre Wurzel ist,
wie der Anfang aller Wissenschaft,
das Staunen darüber,
daß andere es anders machen“
(Leonhard Froese)¹.

1.1 Rahmung der Arbeit

Im Kontext umfangreicher gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ist auch die Jugendhilfe Wandlungen unterzogen in deren Folge eine vielfältige fachliche Auseinandersetzung und eine zunehmende Internationalisierung ihrer Perspektive zu verzeichnen sind². Schon die Grundlagen der Etablierung ihrer Strukturen waren in den ersten Jahren der Bundesrepublik eng verbunden mit Prozessen des „re-education“ und einer kulturübergreifenden inhaltlichen Ausrichtung demokratischer Lern- und Lebensprozesse Jugendlicher aufgrund umfangreicher anglo-amerikanischer Unterstützungen und Methodenrezeptionen (vgl. Lattke 1955; Müller 1983). Dabei korrespondierte der Befund des 20. Jahrhunderts als einem „sozialpädagogischen Jahrhundert“ (vgl. Thiersch 1992; Rauschenbach 1999) in vielfältiger Weise mit der Etikettierung

¹ Froese 1980: viii.

² Die mit den fachlichen Rahmendiskussionen einhergehenden Debatten um ‚Auflösungserscheinungen‘, ‚Übergänge‘ und ‚Risiken‘ gehen davon aus, dass sich der Bestand zentraler, qualitativer Zielvorstellungen und Perspektiven in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen infolge wachsender Individualisierung und damit verbundenen Verlustes kollektiver Identitätsmuster zunehmend minimiert habe (vgl. Rauschenbach 1992; Klawe 1996; Struck 1996). Aus diesem Grund erscheinen unter Stichworten wie ‚Lebensweltorientierung‘ (Thiersch 1992) ‚Bewältigung‘ (vgl. Böhnisch 2001) oder ‚Dienstleistung‘ (vgl. Schaarschuch 2001; Dewe/Otto 2002) sozialpädagogische Paradigmenwechsel notwendig. Zugleich jedoch sind Revitalisierungen „überindividueller Kommunikations- und Handlungsmuster“ (Dalferth 1999: 390 f.) zu beobachten, die den negativen Begleiterscheinungen gesellschaftlicher Differenzierungen durch produktive Rückbesinnung auf tradierte Elemente vor allem im Sinne inszenierter Krisenbewältigungshilfen und freiwilliger Werte- und Gesinnungsbindungen begegnen. Hierzu zählen einerseits rituelle Inszenierungen von Statuspassagen in öffentlichen Erziehungseinrichtungen und andererseits die Aneignung jugendverbandlicher Symbolwelten und Traditionen bzw. ihre Überführung in – vor allem politisch motivierten – Jugendszenen (vgl. Böhnisch/Gängler/Winter 1991; Olk/Rauschenbach/Sachße 1995; Friebertshäuser 2001). Schließlich bestehen innerhalb des Fachdiskurses Differenzen über die angemessene Reaktion sozialpädagogischer Arbeit auf die gesellschaftlichen Desintegrationsprozesse, die einerseits unter Präventionsgesichtspunkten in der erneuerten, ‚wertebejahenden‘ Formel von mehr ‚Mut zur Erziehung‘ zum Ausdruck kommen, während andererseits hinter diesem ‚altdinks‘ aufgewärmten Paradigmenwechsel eine ‚Autoritarisierung‘ der pädagogischen Praxis in Richtung Sozialkontrolle und Disziplinierung befürchtet und der ‚Re-Pädagogisierung‘ jugendlicher Lebensräume zugunsten offener, emanzipatorischer, geschlechter-, lebenslagen-, altersdifferenzierter und multikultureller Angebote, die zugleich mit einer Advokats-Funktion gegenüber den Adressaten verbunden sind, widersprochen wird (vgl. Klawe 1996; Thole 2000; Nagl 2000).

desselben als „amerikanischem Jahrhundert“ (vgl. Jaspers 1967; Tuggener 1971). Auch die vorliegende Arbeit schließt thematisch an das Kontinuum vielfältiger deutschsprachiger Rezeptionen amerikanischer Entwicklungsprozesse in der Erziehungswissenschaft und -praxis als auch Sozialen Arbeit an, die vor allem unter der Maßgabe geführt werden, die Bedingungen amerikanischer Entwicklungen zu verstehen und/oder impulsgebend für eigene Modernisierungschancen in den Blick zu nehmen. Darunter finden sich sowohl kulturvergleichende³ als auch genuin die amerikanische Entwicklung erforschende Beiträge⁴, die sich die Verortung amerikanischer Sozialarbeits- bzw. Jugendhilfe⁵-Bereiche bei der Bewältigung gesellschaftlich bestimmter Handlungsanforderungen zur Aufgabe machen.

Am Anfang der Arbeit standen persönliche Eindrücke und Vorerfahrungen während eines ersten Aufenthaltes in den USA, die von dem Erstaunen stark normativ erscheinender sozialer Lebenszusammenhänge amerikanischer Kinder und Jugendlicher geprägt waren. Zugleich verbanden sich damit Begegnungen mit einem geradezu vormodern erscheinenden Symbolpatriotismus und, gemessen an der Vielzahl verschiedener Kirchgebäude in einem Ort, einer augenscheinlich hohen Kirchlichkeit, die Teil des Sozialisationskontextes heranwachsender Amerikaner zu sein schien. Die darauf folgenden ersten Literaturrecherchen unterstützten diesen Eindruck und schufen eine erste Konturierung der Verbindungen zwischen religiösen und normativ lebensweltlichen Bezügen von Kindern und Jugendlichen in den USA.

„Wer zum ersten Mal die USA bereist“, schreibt der Soziologe Martin RIESEBRODT, dem werde „vor allem die Vielfalt religiöser Bekenntnisse [und] die Durchdringung des öffentlichen Lebens und der Politik mit religiöser Rhetorik und Symbolik“ ins Auge fallen (Riesebrodt 1992: 537). Ähnlich formuliert auch Horst DICHENZ in einer Studie zur öffentlichen Erziehung in den USA seine Eindrücke vom „religiösen Charakter“ öffentlicher Bezüge, die zum Ziel haben, „die – emotionale – Bindung junger Amerikaner an ihre Nation und ihren Staat zu fördern“ (Dichenz 1991: 113) und damit zugleich in ein nationales, normatives Werteverständnis einzubinden, das von geringer Kritikfähigkeit gekennzeichnet sei (vgl. ebd.). In diesem Kontext trifft Monika WITTIG in ihrer Untersuchung zu Devianz und Anpassungsmechanismen in einer amerikanischen High School auf einen konservativ disziplinierenden Charakter öffentlicher Erziehung in den USA (vgl. Wittig 1974), der einer „prophylaktischen Sozialpädagogik“ gleicht, die in ihrer Tendenz, mit Siegfried MÜLLER und Hans-Uwe OTTO formuliert, „eine vorsorgliche Ausschließung der als abweichend definierten Regungen“ zum Ziel hat

³ Vgl. u.a. Tuggener 1971; Lowey 1983; Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997; Züchner 2003.

⁴ Vgl. u.a. Monsheimer 1968; Wittig 1974; Hompesch/Hompesch-Cornetz 1979; Becsky 1986; Nasser 1993.

(Müller/Otto 1980: 24) und damit zugleich „das Verlangen nach einer keimfreien Gesellschaft [...], in der es keine bösen Menschen mehr gibt“ ausdrückt (Kupffer zit. n. ebd.). „[G]ute Amerikaner zu erziehen“, erscheint damit als ein zentraler Handlungsauftrag der US-Pädagogik, dessen vorrangig normatives Integrationsgebot jedoch, so diagnostiziert Dirk NASSER, zugleich „auf Kosten der Allgemein- und Berufsausbildung“ gehe (Nasser 1993: 211). In ähnlicher Weise stellen Heinrich TUGGENER, Gerd IBEN oder Erich RAAB jeweils strukturelle Abhängigkeiten und Ansätze in jugendbezogenen Handlungsbereichen amerikanischer Sozialarbeit fest, deren Orientierungen auf Kriterien unkritisch normativer „Funktionsfähigkeit“ der Adressaten ausgerichtet sind (vgl. Tuggener 1971; Iben 1971: 21 ff.; Raab 1983: 158). Diese Elemente einer normativ erscheinenden „Pädagogisierung der Gesellschaft“ (Müller/Otto 1980: 24) zielen schlussendlich auch auf Effekte von „Selbsterziehung“ und finden sich, im Kontext einer kritischen Diskussion um die amerikanische Zivilgesellschaft, schließlich ebenfalls in psychosozial auf „Sicherheit“ und „Sauberkeit“ orientierten Gemeinwesenprogrammen wieder, deren Ziel, so die Beschreibung verschiedener Autoren, in sozialer Stabilisierung durch rigorose Durchsetzung von Prinzipien sozialkonformen Verhaltens liege (vgl. Hine 1999: 283 f.; Lindenberg 2000: 40 f.; Heins 2002: 30 ff.).

1.2 Desiderat, Thesen und Fragestellungen

Vor diesem skizzierten Hintergrund konzipieren viele amerikanische Jugend-Einrichtungen, Verbände und Programme augenscheinlich konträr zu europäischen Entwicklungsprozessen und weitgehend unbeeindruckt von ‚postmodernen‘ und emanzipatorischen Debatten ihre Zielsetzungen ungebrochen nach tradierten, sozialintegrativen Mustern mit deutlich normativem Charakter. Dabei wird der Anspruch einer umfassenden Pädagogisierung der Gesellschaft bei gleichzeitiger marktwirtschaftlicher Entgrenzung sichtbar, dessen präventiver, sozial kontrollierender Ansatz in immer neuen Initiativen ‚Nationaler Jugendhilfe‘ (National Youth Service), aber auch einer Vielzahl kommunaler Einrichtungen und Verbände amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ sichtbar ist, deren Ressourcen sich vielfach aus wertebundenen, örtlich bestimmten Strukturen, hierbei vor allem konfessionellen Einrichtungen rekrutieren⁵. Dennoch lassen sich dadurch die inhaltlichen Grundlagen des damit verbundenen nahezu verblüffenden Wertekonsenses zwischen den einzelnen Institutionen kaum fassen, denn ungebrochen kongruieren dabei vielfach konservative Ideale mit liberalen Methoden und Technologien. Verschiedene Erklärungsansätze und Diskussionen, die hierbei eine innere Paradoxie aus christlich fundiertem Idealismus und

⁵ Siehe zur Entwicklung Kap. 4.

säkular strukturierten Rationalismus diagnostizieren, welche sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen der USA wiederfinden lässt, gehen von spezifischen historischen Entwicklungsprozessen innerhalb der amerikanischen Gesellschaft aus, deren explizit konservierender Träger die Ideologie des ‚Amerikanismus‘ und mit ihr bzw. aus ihr heraus die besondere Stellung christlich fundierter Religion in den USA bildet⁶. Daraus folgende Zusammenhänge der Verankerung dieser Phänomene in der amerikanischen Gesellschaft und ihre Auswirkung auf die Realitäten institutionalisierter sozialer Hilfe und Erziehung, vor allem der sozial-pädagogischen Entwicklung und Ausrichtung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, finden allerdings nur vereinzelt Erwähnung⁷ bzw. werden nur peripher unter anderen Fragestellungen im Anschluss an klassengesellschaftliche Perspektiven als (herrschafts-)ideologischer Bestandteil der Reproduktion und Restauration der bürgerlichen Gesellschaft thematisiert (vgl. Sünker/Timmermann/Kolbe 1994). Darüber hinaus geben sie jedoch kaum Auskunft, in welchem Maß und mit welcher Logik sich diese – schon die frühen europäischen Sozialwissenschaften beeindruckenden – religiösen Fundamente des amerikanischen Gesellschaftsmodells im Bereich der ‚Jugendhilfe‘ konstituieren, die „eine historisch ganz unwahrscheinliche Verbindung von umfassender Rationalisierung und missionarischem Idealismus verwirklich[en]“ (Heins 2002: 31) und dabei in den geisteswissenschaftlichen Debatten Europas polarisierend jeweils als Form reaktionären Fundamentalismus bzw. Nationalismus oder progressiver Befreiungstheologie eines bahnbrechenden Pioniergeistes und Freiheitsglaubens rezipiert wurden (vgl. ebd.: 32 f.; Monsheimer 1968; Wasser 1983; Hoye 1999). Damit verbinden sich im Rahmen der institutionellen Perspektive Einzelfragen sowohl nach den historischen Ursprüngen religiöser Fundierungen und damit verbundener Vernetzungen innerhalb entsprechender Arbeitsfelder als auch ihrer gegenwärtigen Verortungen (Formen, Inhalte, Relevanzen) und damit intendierten Erziehungsfunktion in Einrichtungen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘. Auf Adressaten-, aber auch auf Mitarbeiter-Ebene treten wiederum kontextuelle Fragen nach den individuellen Sozialisationshintergründen und impliziten wie konkreten Wirkungen religiöser Dimensionen für die jeweils eigenen Ausrichtungen und Handlungsparadigmen hinzu. Schließlich werden gerade aus kritischer Perspektive die über diesen Rahmen hinausgehenden Gesellschaftsbezüge thematisiert und führen damit zur Fragestellung nach den Spannungsfeldern und Begrenzungen religiöser Deutungszusammenhänge in sozial-pädagogischen Handlungsfeldern der USA. Mit den inhaltlichen Forschungsfragen verbindet sich zugleich die methodologische und methodische Frage nach einem möglichst authentischen Zugang zum Forschungsfeld. Der Politikwissenschaftler Peter LÖSCHE

⁶ Siehe dazu Kap. 2.1/3.1.

⁷ Vgl. Tugener 1971; Beesky 1986: 126; Backhaus-Maul 1999: 337; Tröhler 2000: 115; Reichert/Wieler 2001: 1611.

stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Beurteilung religiöser Strömungen in den USA oft Missverständnisse hervorrufe, da sie die ethnographische Differenz interkultureller Perspektive zwischen Europa und den USA vernachlässige und nicht begreife; „daß Amerika nicht Europa, nicht die gigantische Verlängerung der Alten Welt auf einen neuen Kontinent ist, daß amerikanische Phänomene nicht unbedingt und in jedem Fall, mit Kategorien erfassbar sind, die selbst nur Produkt einer bestimmten Gesellschaft und Geschichte, nämlich der europäischen sind“ (Lösche 1977: 128). In gleicher Weise sehen auch andere Autoren eine Differenz zwischen den innenperspektivischen Selbstverständnissen amerikanischer Wirklichkeit und ihrer europäischen Rezeptionsformen, die einerseits über einen historisch nachvollziehenden Zugang amerikanischer Entwicklung minimiert werden könne, denn „[m]an kann diese Gesellschaft nicht verstehen, ohne zu wissen, wie sie entstanden ist“ (Matthias 1985: 170), und andererseits einer begründeten, funktionalen und diskursiven Annäherung der Begriffswelten bedürfe, da bei naiven Adaptionsversuchen schon bald begrifflichen Verständnissgrenzen, etwa zwischen Sozialarbeit, Sozialpädagogik auf der einen und „social work“, „education“ auf der anderen Seite sichtbar werden, die zeigen, „wie schwer es ist, Deutschland und die USA zu vergleichen“ (Reichert/Wieler 2001: 1611)⁸.

Zusammenfassend ergeben sich zwei Kernthesen der Arbeit, die ihre Fundierung in der spezifischen gesellschaftlichen Entwicklung Amerikas finden und innerhalb der folgenden Kapitel ausführlich diskutiert und begründet werden:

1. In den USA lässt sich eine umfassende „Pädagogisierung der Gesellschaft“ feststellen.
2. Das amerikanische Gesellschaftsmodell konstituiert sich auf erzieherisch regulativen und auch gegenwärtig vitalen religiösen Fundamenten.

Damit verbinden sich die schon angedeuteten Fragestellungen:

Hauptfrage:

In welchem Maß (Einfluss) und mit welcher Logik (Selbstverständnis) konstituieren sich die religiösen Fundamente des amerikanischen Gesellschaftsmodells im Bereich der ‚Jugendhilfe‘?

Teilfragen:

Wo liegen die historischen Ursprünge religiöser Fundierungen und Selbstverständnisse in der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘?

Welche religionsbezogenen Vernetzungen bestehen innerhalb entsprechender Arbeitsfelder?

⁸ Vgl. auch Biervert 1975: 124; Dichenz 1991: 112 f.; Riesebrodt 1992: 538; Böhnisch/Schröer 2001: 170.

In welchen Formen und durch welche Inhalte werden die religiösen Dimensionen in den Arbeitsfeldern sichtbar?

Welche Relevanz haben diese Funktionen in den Gesamtkonzepten sozial-pädagogischen Handelns?

Welche Rolle und Wirkungen spielen dabei individuelle Sozialisationshintergründe der Mitarbeiter und Adressaten?

Welche Effekte bestehen zwischen religiösen Dimensionen sozial-pädagogischen Handelns und den Ausrichtungen der Adressaten?

Wo liegen Spannungsfelder und Begrenzungen religiöser Bezüge in Handlungsfeldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘? Methodologische und methodische Frage:

Wie gelingt ein möglichst authentischer Zugang zum Forschungsfeld?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorangegangenen Überlegungen bilden [beginnend mit Kap. 2] den Ausgangspunkt einer systematischen Näherung an das Forschungsthema und seine Bearbeitung, die es sich zur Aufgabe macht, durch eine ethnographische Haltung dem Forschungsfeld gegenüber in ‚verstehender‘ Weise die dominierenden Binnenperspektiven des soziokulturellen Rahmens der amerikanischen Gesellschaft zu ‚entschlüsseln‘ und für den weiteren Nachvollzug nutzbar zu machen. Eine dafür notwendig erscheinende Voraussetzung besteht in der rekonstruktiven Annäherung an den Rahmen des gesellschaftlich dominierenden Selbstverständnisses nationaler Verfasstheit der USA [Kapitel 2.1], der in den „meisten Analysen amerikanischer Wissenschaftler“ gegenüber europäischen Entwicklungen als „Exceptionalismus“ bzw. „Theorie des Sonderfalls Amerika“ charakterisiert wird (Oppenheimer 1984: 133; Papcke 1984: 67). Damit verbindet sich die Vitalität einer stark dezentral strukturierten und kommunal orientierten Zivilgesellschaft, deren Fundierung in einer auf Gegenseitigkeit bauenden, überlebensnotwendigen Assoziationsbereitschaft früherer amerikanischer Siedlungsbewegungen beruht und ein Selbstverständnis lokaler Initiativen entwickelte, das föderale Strukturen gesellschaftlicher Partizipation unterstützte und, folgen wir u.a. John POCOCK, das politische Gemeinwesen eines spezifisch amerikanischen Republikanismus entstehen ließ, der einerseits den Dualismus von Staat und Gesellschaft im europäischen Sinne nicht kennt und andererseits konstant von einem Misstrauen gegenüber der Administrative gekennzeichnet ist (vgl. Pocock 1993). Mit der konservativen Wende der 1980er Jahre setzte eine ‚Re-Traditionalisierung‘ und damit verstärkte Vitalisierung dieser Grundlagen gemeinwesenbezogener Selbstbestimmtheit ein, die trotz damit

verbundenem Abbau öffentlicher Leistungen auf zunehmende Unterstützung in der amerikanischen Bevölkerung stieß⁹ (vgl. Castells 2002: 288 f.). Damit verbindet sich ein scheinbares Paradox von sozialer Interessenvertretung, das jedoch in den soziokulturell entstandenen, ideologischen Wirkungen eines tradierten, an verbindliche Werte und Geschichtsbilder gebundenen, spezifisch *amerikanischen Konservatismus* begründet liegt, der sich aus Elementen christlichen Protestantismus und aufgeklärtem Republikanismus speist und unter identitätsbildenden und gemeinschaftsbindenden Leitvariablen zu einer Homologie des Amerikanismus entwickelte, die sowohl progressive als auch nationalistische Elemente aufweist, allerdings nicht zur Orthodoxie gerät, da sie zugleich durch heterogene, teils widersprüchliche Auslegungsmuster begleitet wird. Die Näherung an diesen soziokulturell gewachsenen, amerikanischen ‚Sonderfall‘ innerhalb des Untersuchungsfeldes der ‚Jugendhilfe‘ ist zugleich an implizite Nachvollzüge ihrer Semantik gebunden, die, mit Blick auf den oftmals leichtfertigen sozialwissenschaftlichen Umgang damit, eine Vergegenwärtigung der Grenzen und Möglichkeiten fremdsprachlichen Verstehens, zumal in einer fremden soziokulturellen Umwelt, bedarf. Dazu bildet Kapitel 2.2. einen umfassenden Rahmen der sprachwissenschaftlich verbundenen und exemplarisch rezipierenden Diskussion, in deren Ergebnis deutlich wird, dass es bei fremdsprachlichen Zugängen nicht um Wortanalogien, sondern um die Ausleuchtung inhaltlicher Zugänge einer „conceptual equivalence“ (Bievert 1975: 124) geht, die zugleich eine ausführliche Diskussion der zentralen Untersuchungsbegriffe der Arbeit in ihrem Umfeld fordert, jedoch, unterhalb von linguistischen Analysen, eine verantwortliche, pragmatische Handhabung im Maß der fremdsprachlichen Befähigung des Forschers zulässt.

Auf den Grundlagen der soziokulturellen Näherung an das amerikanische Selbstverständnis gesellschaftlicher Verfasstheit und einer Vorklärung interpretativer Übersetzungsmöglichkeiten englischsprachiger Termini im erziehungswissenschaftlichen und sozialarbeiterischen Kontext unter Kapitel 2 erfolgt in Kapitel 3 die anschließende Klärungen der Entwicklung und gesellschaftlichen Verfasstheit jener Begriffe, die zentral für die Untersuchung des Themas der Arbeit sind: Religion, Sozial-Pädagogik¹⁰ und amerikanische ‚Jugendhilfe‘. Die Differenziertheit des soziokulturellen Kontextes macht dabei eine umfangreiche Auseinandersetzung und Begründung des semantischen Nachvollzuges der Begriffe notwendig. Religion wird in diesem Zusammenhang, unter Bezug auf entsprechende religionswissenschaftliche Diskurse [Kap. 3.1], die vor allem die amerikanische Diskussion bestimmen, in funktionalen Kategorien verstanden

⁹ Zugleich verbinden sich damit die kommunitaristischen Diskussionen um eine Wiederbelebung amerikanischer Bürgertugenden (Etzioni, Bellah) bzw. subsidiärer Gleichheit (Walzer, Cohn/Arato).

¹⁰ ‚Erziehung des Sozialen‘ meint im amerikanischen Kontext eben mehr als Sozialerziehung, denn dahinter steckt von Anbeginn eine gesamtheitliche Gesellschaftsphilosophie (siehe Kap. 3.2).

und umschließt sowohl substanzielle Bezüge tradiert, christlicher bzw. kirchlicher Verfasstheit als auch Ebenen ziviler bzw. öffentlicher Religiosität, deren Grundlegung erstmals durch Robert BELLAHs systematisierte These einer wirkungsmächtigen und lebendigen Zivilreligion in den USA, die in allen gesellschaftlichen Identitätsmustern konstitutiv anzutreffen sei, erfolgte (vgl. Bellah 1986). Die im Deutschen vorgenommenen orthographischen Differenzierungen von Sozial-Pädagogik (social education) und ‚Jugendhilfe‘ (youth services delivery system) sollen wiederum als deutlicher Hinweis auf die Relativität der konzeptionellen Äquivalenz zu entsprechenden anglo-amerikanischen Begriffen verweisen, deren Legitimität innerhalb des untersuchten Rahmens, unter Bezug auf ihre Entwicklung und ihr Verortung in amerikanischen Diskursen, jedoch hinreichend diskutiert wird. In beiden Fällen erweisen sich die amerikanischen Bezüge zu den jeweiligen Begriffen als umfangreicher und vielgestaltiger. So verdeutlicht Kapitel 3.2 die Entwicklung und das wachsende Verständnis struktureller Vernetzung sich neu bildender, sozial-pädagogischer Handlungsfelder, aber auch, vor allem in Bereichen erzieherischer Hilfen, die Ambivalenz progressiv pädagogischer Strömungen (progressive education), sich in neu entstandenen Arbeitsgebieten als Handlungswissenschaft zu etablieren. Dies führte schließlich im jugendfürsorgerischen Bereich Sozialer Arbeit über viele Jahrzehnte zu einer terminologischen Rückbindung an die Dominanz medizinischer und sozialwissenschaftlicher Theoreme. Dennoch bleibt in vielen praktischen Handlungsfeldern das sozial-pädagogische Verständnis, als didaktischer Kernaufgabe der Beförderung und Entfaltung wachsender Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihrer Integration in den Kontext des Gemeinwesens, über den klassischen schulischen Rahmen hinaus Quintessenz allen formenden und bildenden Handelns, deren ideelle Grundlegung schon in kolonialer Zeit durch Katechese (Sunday school) und Grundschule (elementary school) gelegt wurde und seit der Etablierung eines einheitlichen Schulsystems und sich differenzierender außerschulischer Jugendgruppen und -programme, auch verbunden mit dem spezifischen Status der USA als Einwanderungsland, die nativierende und amerikanisierende Klammer nationaler Identitätsstiftung bildet. Der gesellschaftliche Schwerpunkt amerikanischer Pädagogik bestand und besteht dabei zu allen Zeiten in einer die Entwicklung fördernden und präventiv verstandenen „Erziehung des Sozialen“ als demokratischem Prozess der „Erziehung zum Bürger“ der USA.

Die nachfolgende, in Kapitel 3.3 dargestellte gesellschaftliche Entwicklung und Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns in verschiedene Arbeitsfelder¹¹ führte zur Entstehung eines Netzwerkes der ‚Jugendhilfe‘ (youth services delivery system), das in seiner Gesamtheit die

¹¹ Oftmals verbunden mit einem stark (naiv) sensualistischen Glauben an die Möglichkeiten von Erziehungsinterventionen.

Förderung der Erziehung und Bildung (welfare of education) als Forderung an die Kinder und Jugendlichen zu (geleitetem) eigenverantwortlichem Handeln für sich selbst und für das Gemeinwesen zum Ziel hatte und hat. Dabei bildeten sich die Felder amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ in pragmatischer Weise über den gemeinsamen ‚Erziehungsauftrag‘, d.h. die Zielsetzung strukturell miteinander vernetzter und voneinander abhängiger sozial-pädagogischer Felder in kommunalen Räumen und schufen ein umfangreiches System vernetzter Zusammenarbeit der jeweiligen Bereiche öffentlicher Erziehung, Jugend(verbands)arbeit bzw. Jugendprogramme und der Kinder- und Jugendfürsorge in Perspektive auf die Stärkung individueller und gemeinwesenorientierter Entwicklung. Der Terminus „service“ verweist in diesem Zusammenhang auf den reversibel sich entwickelnden Verantwortungs- und Wachstumsprozess von Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Aufgabenstrukturen und Zielsetzungen (auffindbar im Begriff „service learning“), der ihnen Möglichkeiten ihrer Persönlichkeitsentfaltung bietet und gleichzeitig, verbunden mit Begriffen wie „community education“ oder „civic education“ für eine „responsible citizenship“, selbstverantwortliches Handeln in Bezug auf das Gemeinwesen und die Gesellschaft fordert.

Die ausführliche Diskussion der zentralen Begriffe des Untersuchungsthemas schaffen zugleich ein Vorwissen über die impliziten Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Religionsbezügen, nationalen Bildungs- und Erziehungsverständnissen und der Entwicklung amerikanischer ‚Jugendhilfe‘. Ihnen folgt in Kapitel 4, im Sinne des verstehenden, historischen Zugangs, die Rekonstruktion einer Ideen- und Realgeschichte amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ in ihrer Ambivalenz zur religiösen Fundierung der amerikanischen Gesellschaft. Sie enthält dabei jene immer wieder aufbrechende Auseinandersetzung um die Führungsrolle einer in „retrospektiver Mentalität“ aus der amerikanischen Geschichte abgeleiteten Legitimation pädagogischen und damit gleichzeitig gesellschaftlichen Handelns, zwischen Deutungsansprüchen kirchlicher bzw. christlich-protestantisch verstandener Rückbindung und progressiv rationaler, aber dennoch nicht minder „ideologisch“ immanenter Erkenntnisabsicht¹². Puritanisch bestimmte und begründete Werte- und Normenkonzepte durchziehen die gesamte Entwicklung amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ und zeigen sich schon frühzeitig in einer praktisch ungebrochenen Ambivalenz amerikanischer Erziehung zwischen ‚Religio‘ und ‚Ratio‘. Indem die sozial-pädagogische Ausdifferenzierung eines Systems der ‚Jugendhilfe‘ in den USA und ihr zugrunde liegende jeweilige „Ideologiekonzepte“ nachgezeichnet werden, verdeutlicht sie sowohl die

¹² Sie schließt an JEFFERSONs Vision einer von der Vernunft her geleiteten (based on reason), aber dennoch metaphysisch ‚vor-bestimmten‘ (manifest destiny) Aufgabe gesellschaftlicher und damit gleichzeitig welt-gesellschaftlicher Bildungs- und Erziehungsmission der USA an.

Brechungen als auch die Kontinuitäten der religiösen Dimension innerhalb der amerikanischen Gesellschaft. Dabei bestimmten und bestimmen sowohl progressive als auch konservative Kräfte die Entwicklung und Entstehung von ‚Jugendhilfe‘-Programmen und -einrichtungen gleichermaßen und agieren letztendlich auf der Brechungsebene von sozial-pädagogischer Handlungspraxis in vernetzter Perspektive, vielfach nicht nur neben-, sondern auch miteinander¹³. Die Aufgabe des historischen Nachvollzugs ist es, neben einer nur partiell möglichen Einführung in die generelle Entwicklung amerikanischer Erziehungswirklichkeit und damit verbundener Sozial-Pädagogik, makroperspektivisch ihre Transformationen und Kontinuitäten nachvollziehbar und lebendig werden zu lassen. Damit soll die Möglichkeit eröffnet werden, die Einbettung – aus deutscher Sicht – ungewöhnlich wirkender, in Transzendenz begründeter normativer Zielsetzungen und Deutungsmuster amerikanischer ‚Jugendhilfe‘-Programme zu verstehen und ihre selbstverständlich erscheinende Rekapitulation in der sozial-pädagogischen Handlungspraxis von ‚Jugendhilfe‘-Programmen und -einrichtungen in den gesellschaftlich gewachsenen Kontext einordnen zu können.

Die folgende Vor-Ort-Perspektive sozial-pädagogischer Praxis unter Kapitel 5 soll auf meso- und mikrostruktureller Ebene herausfinden helfen, inwieweit die über bisherige theoretische Erkenntnisse gewonnenen Verständnisse auch in unmittelbaren Alltagszusammenhängen empirisch relevant sind. Dazu bedarf es allerdings erst einmal einer Vergegenwärtigung der Charakteristika sozial-pädagogischer Forschung [Kap. 5.1] und hierbei speziell der Jugendhilfe-Forschung, die im Sinne des von Thomas RAUSCHENBACH et al. (1993) postulierten „sozial-pädagogischen Blicks“ sowohl institutionelle als auch personelle Aspekte vereint, um Handlungsbedingungen, Handlungsmotive und –ziele in institutionellem, professionellem und Adressaten-Bezug zu untersuchen. Dabei orientiert sie sich in der Rekonstruktion erfahrungsbezogener Wirklichkeit an den qualitativen Paradigmen empirischer Sozialforschung, die innerhalb des Kapitels ausführlich dargestellt und diskutiert werden [Kap. 5.1.1 – 5.1.3]. Hinzu treten jedoch im Kontext des US-bezogenen Untersuchungsfeldes zwei weitere Aspekte, die einer umfangreichen theoretischen Vorklärung bedurften: die Problematik interkultureller qualitativer Forschung [Kap. 5.1.4] und die Aufnahme sprachwissenschaftlicher Rezeptionen einer Bestimmung des Spezifikums religiöser Rede [Kap. 5.1.5]. In beiden Kapiteln werden die jeweils damit verbundenen Entwicklungen diskutiert und Schlussfolgerungen für die weitere empirische Arbeit gezogen. Im Kontext interkultureller Forschungszusammenhänge bedeutet dies einen ausführlichen Nachvollzug differenzierter Forschungszugänge und die Positionierung der

¹³ Als Beispiele können gelten: „Scouts“, die in einem Obdachlosenasyl Essen verteilen, oder konservative Studentenorganisationen, die an Programmen der bürgerrechtsnahen „Anti-Defamation League“ partizipieren.

qualitativen Paradigmen innerhalb eines, an die Pionierarbeiten Franz BOAS (1942)¹⁴ anschließenden Konzepts des „emic approach“, d.h. eines ethnographischen Fokusses innerperspektivischer Rekonstruktion eines sozialen Raumes in Kongruenz mit den Begriffssystemen der untersuchten Personen. Die nachgezeichneten Diskurse über religiöse Kommunikation wiederum lassen eine Vielzahl an Zusammenhängen erkennen, deren umfangreiche Systematisierung durch David CRYSTAL (1998) oder Franz Xaver KAUFMANN (1989) schließlich die Möglichkeit einer Operationalisierung für die Forschungspraxis ermöglicht. Mit dieser Operationalisierung des spezifischen Forschungszugangs zum empirischen Teil der Arbeit [Kap. 5.1.6] erfolgt auch eine Differenzierung der Fragestellungen in der Untersuchung, deren Antworten sich sowohl in den Elementen religiöser Sprachformen als auch allgemeiner Thematisierung von Religion in den jeweiligen Handlungsfeldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ wiederfinden lassen. Während der theoretische Teil [Kap. 2 – 4] unter Bezug auf den sozio-kulturellen Kontext, unter Ausleuchtung der Kernbegriffe Religion, Sozial-Pädagogik und ‚Jugendhilfe‘ und vor allem in der geschichtlichen Rekonstruktion sozial-pädagogischer Vernetzungen zu einem System der ‚Jugendhilfe‘ makroperspektivisch nach den Grundlagen und Korrelationen der regulativen, und für die amerikanische Sozial-Pädagogik konstitutiven Ambivalenz erzieherischen Handelns zwischen ‚Religio‘ und ‚Ratio‘ fragt, suchen die Fragestellungen an das empirische Material nach den jeweils vorfindlichen, konkreten Formen, Motiven, Relevanzen und Grenzen religiöser Bezüge in den Einrichtungen und Programmen [Kap. 5.1.6.1 – 5.1.6.2]. Zunächst jedoch erfolgen methodische und methodologische Überlegungen zum gewählten Forschungsansatz des Experteninterviews nach MEUSER/NAGEL (1991/1997) und den damit verbundenen Forschungsinstrumenten [Kapitel 5.1.6.3]. In diesem Zusammenhang kommt der Diskussion des Experten-Begriffes eine ebenso entscheidende Bedeutung zu wie die Begründung der offenen, leitfadengestützten Formen des Interviewverfahrens, deren Entwicklung und Anwendung zugleich im Folgekapitel 5.1.7 konkret nachgezeichnet wird. Dabei kamen, verbunden mit ersten Pretest-Erfahrungen, zwei verschiedenen Leitfäden in den Befragungen zur Anwendung [Kap. 5.1.7.1]. Einerseits ein auf die MitarbeiterInnen der jeweiligen Untersuchungsfelder zugeschnittener, institutionsverbundener und persönliche Motivationen in den Blick nehmender Fragenkomplex, der im Sinne des ‚Trichterprinzips‘ mit einem allgemeinen Impuls beginnend zu konkreten Fragen überleitet. Zum anderen entstand ein sog. Impuls-Leitfaden, der mittels thematischer Einheiten durch damit assoziierte spontane Äußerungen den Problemen in der Narrationsfähigkeit Jugendlicher begegnen konnte.

¹⁴ Vgl. Marotzki 1999: 50.

Als Untersuchungsfelder erfolgte auf Grundlage des theoretischen Samplings der „Grounded Theory“ die Auswahl von vier idealtypischen Arbeitsbereichen im Mittelwesten der USA, mit jeweils geographischer (städtischer vs. ländlicher Raum) und trägerschaftlicher Unterscheidung (religiöser vs. säkularer Träger). In diesen Einrichtungen wurden jeweils auf Leitungs-, Mitarbeiter- und Adressatenebene insgesamt 12 Interviews durchgeführt und in Abfolge der Auswertungsvorschläge von MEUSER/NAGEL (1991/1997), die zugleich umfassend in ihrer Adaption und begründeten Veränderungen unter Kapitel 5.1.7.2 diskutiert werden, ausgewertet. Hierbei erfolgten, angelehnt an die tabellarische Systematisierung von Stefan HEIL und Gabriele FAUST-SIEHL (2000), systematische Verdichtungen der transkribierten Befragungen, deren Schrittfolge und Umfang exemplarisch unter Kapitel 5.1.7.3 sichtbar wird.

Der zweite Teil des 5. Kapitels enthält nach den ausführlichen Diskussionen des Forschungsprozesses im ersten Teil jeweils in den einzelnen Untersuchungsfeldern dargestellte, an das fallimmanente Vorgehen von ACKERMANN (1999) und ACKERMANN/SEECK (1999) angelehnte Zwischenauswertungen der Interviews. Dazu gehören zugleich vorangestellte Einführungen in den geographischen und soziokulturellen Raum der Untersuchungsgebiete [Kap. 5.2.1] sowie eine jeweils ausführliche Darstellung der vier untersuchten Einrichtungen bzw. Programme, die den kontextuellen Stellenwert der einzelnen Aussagen im Gesamtgefüge der strukturellen Gegebenheiten und organisationsphilosophischen Ausrichtungen nachvollziehbar werden lassen [Kap. 5.2.2 – 5.2.5]. Die Gesamtauswertung im Sinne einer alle Interviews umfassenden systematischen soziologischen Konzeptualisierung und nachfolgenden theoretischen Generalisierung erfolgt schließlich in Kapitel 6. Unterkapitel 6.1 zeichnet dabei komprimierend und illustriert durch entsprechende Interviewpassagen, das empirisch in den Untersuchungsfeldern vorgefundene Verhältnis konfessionell-religiöser bzw. zivilreligiöser Bezüge zu den unmittelbaren Handlungsaufgaben und sozial-pädagogischen Ausrichtungen der MitarbeiterInnen einerseits und den Orientierungsmustern der befragten Jugendlichen andererseits nach. Dabei kommen, in wechselseitigem Selbstverständnis trotz differenzierter Trägerschaft [Kap. 6.1.1], erste gemeinsam übergreifende Konturen des Charakters religiöser Bezüge in den entsprechenden Einrichtungen und auf die Jugendlichen zum Vorschein, die sich vor allem auf ein konfessionell christliches Verständnis beziehen. Zentrale Relation bildet hierin für die Mehrheit der befragten MitarbeiterInnen ihre regulative und integrativ ordnungsstiftende Funktion [Kap. 6.1.2.1]. Zugleich nehmen auch die Jugendlichen ihre, wenn auch in unterschiedlicher Intensität mit Selbstverständnis formulierte, eigene religiöse Bindung und die sie umgebenden kommunal-konfessionellen Substrukturen als Ordnungsfaktoren ihrer Lebenszusammenhänge wahr. Diese nur nuanciert hinterfragten Kongruenzen durch vereinzelte religi-

onsdistanzierte Äußerungen, sind mit einer Vielzahl an Verweisen auf christlich dominierte Sozialisations- und Aufwuchsbedingungen sowohl der meisten MitarbeiterInnen als auch Jugendlichen verbunden [Kap. 6.1.2.2]. Zugleich werden die diese gewachsenen Selbstverständnisse begrenzenden, öffentlichen Spannungsfelder einer als unverantwortlich empfundenen, judikatorisch vorgenommenen ‚Säkularisierung‘ gesellschaftlicher Bereiche und damit befürchteter und real angesehener Forcierung von Beliebigkeiten sittlicher Bindungen an das soziale Gemeinwesen, bei gleichzeitiger Gefahr individueller Entkopplung (Haltlosigkeit) der Heranwachsenden, thematisiert [Kap. 6.1.2.3]. Schließlich verweisen die Systematisierungen der religiösen Sprachformen in den Interviews [Kap. 6.1.3] auf Korrelationen gesellschaftlich relevanter und gleichzeitig konfessionell begründeter Deutungsmuster und Handlungsimperative. Zugleich jedoch wird in einigen Aussagen eine Diskrepanz zwischen den religionsbezogenen Denk- und Sprachbindungen der MitarbeiterInnen und Jugendlichen sichtbar, die verdeutlichen, dass der Einfluss der Jugendverbände und Einrichtungen auf ihre Zielgruppen nicht als singulärer Faktor relational religiöser Orientierung Jugendlicher gewertet werden kann, sondern mit einem erweiterten Sozialisationshintergrund verbunden ist, in dem vielfach der Einfluss oder die Fehlfunktion familialer Zusammenhänge Erwähnung findet. Um diese Verweise weiterer religiöser Bezüge Jugendlicher über das Maß der Vor-Ort-Befragungen hinaus auszuleuchten, untersucht ein exemplarischer Exkurs [Kap. 6.2], anhand einer Auswahl publizierter Interviews mit amerikanischen Jugendlichen, die – zugleich vom jeweiligen Forschungsbeitrag nicht intendierten – Verortungen impliziter und kontextueller Religionsbindungen und Deutungsmuster in den Aussagen der jeweiligen Jugendlichen. Dabei werden eine Vielzahl korrelativer Konturen zu den Aussagen der Vor-Ort-befragten Jugendlichen sichtbar, die selbst in deprivierten und devianten Kontexten auf eine unmittelbare Personalbeziehung religiösen Glaubens und darin gebundene Vorbildsuche unter Bezug auf familiale oder familienanaloge Kontexte verweisen und, gefolgt von institutionalisierten Bindungen an religiöse Gruppen und Gemeinschaften, gleichzeitig zu klaren Formulierungen sozial-moralischer Verhaltensparadigmen führen, deren Funktion in einer Willenserklärung zu ‚normalen‘ Lebensvollzügen liegt.

Die Erkenntnisse der Exkurs-Auswertungen zu religiösen Bindungen und Deutungsmustern amerikanischer Jugendlicher fließen zu Beginn des Kapitels 6.3 in die gesamtheitliche, theoretisch generalisierende Rekonstruktion des empirischen Materials ein [Kap. 6.3.1]. Dabei ist eine mehrheitliche Symmetrie der Verankerungen von Mitarbeitern und Jugendlichen festzustellen, die einerseits auf christlich fundierter Sozialisation als ‚Normalfall‘ verweist, mit dem sich zugleich die dominante Vorbildfunktion familiärerer Religionsbindungen und die dazugehörige Sozialdimension wechselseitiger Möglichkeiten der Nutzung kirchlich-kommunaler Netzwerke

verbindet. Andererseits verdeutlicht sie die religiöse Dimension der amerikanischen Gesellschaft selbst und damit verbundene expressive Erwartungshorizonte, die zugleich Ausdrucksformen und sozial-pädagogische Zielstellungen der Jugendprogramme und -einrichtungen beeinflussen und unter Aspekten ‚ganzheitlicher‘ oder staatsbürgerlicher Erziehung mit einem in religiöser Semantik geübtem Selbstverständnis der Adressatengruppe rechnen. Tendenziell gilt dabei das Maß der Religionsbindung, die unter säkularen Trägerstrukturen stärker durch zivilreligiöse Dimensionen untermauert wird, zugleich als Indikator stabilen Sozialverhaltens und wird in diesem Sinne in unterschiedlicher Konnotation als sozial-pädagogische Aufgabe verstanden.

Die Themenkreise in den Auswertungen der Vor-Ort-Befragungen und des exkursiven Materials [Kap. 6.1 – 6.3.1] drehen sich im wesentlichen um drei Diskurselemente; einmal um die regulative Kraft von Religion (zugleich auch immer Zivilreligion) in den Arbeitsfeldern, zum anderen um ihre Fundierung durch persönliche Sozialisationserfahrungen und damit verbundenen familialen Hintergründen und schließlich um ihre konkrete oder subtile Nutzung als Regulierungsmittel in sozial-pädagogischen Prozessen. Die damit aufscheinende Dominanz religiöser Faktoren in der Erziehungswirklichkeit von amerikanischen Kindern und Jugendlichen bleibt dennoch auf beispielhafte Untersuchungsregionen beschränkt und hinterlässt die Frage, inwiefern diese Ergebnisse durch nationale Studien zu religiösen Bezügen und Orientierungsmustern Jugendlicher bzw. den Relationen religiös-familialer Bindungen und institutioneller Zusammenhänge in ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen relativiert werden. In der Tat lässt sich anhand der aus verschiedenen, publizierten Studien gewonnenen Resultate nicht generell von einem oftmals beschworenen substanziellen „Wiedererstarken von Familienwerten, Religiosität und Patriotismus“ (Papenberg 2002: 31) in den Bereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ und kontextueller Familienzusammenhänge sprechen. Vielmehr haben wir es eher mit einer verstärkten Wahrnehmung bereits bestehender gesellschaftlicher und damit auch kommunaler Paradigmen zu tun, deren Bestand trotz expressiver Wandlungen durch substanzielle Kontinuität gekennzeichnet ist. Die Veränderungen religiöser Bezüge beschrieben somit weniger ihr Verschwinden als ihre Modifikation in der amerikanischen Gesellschaft. In diesem Zusammenhang finden zugleich erziehungstheoretische Überlegungen einer verstärkten Einbeziehung religionspädagogischer Elemente (religious education) in sozial-pädagogische Prozesse unter der Zielsetzung ‚gesunder‘ Entwicklung Anklang, die durch empirische Untersuchungen über ordnungsstiftende und verhaltensführende Effekte religiöser Bindungen begleitet und unterstützt werden.

Die variablen Perspektiven und korrelativen Zusammenhänge der Ergebnisse fordern schließlich eine Gesamtschau des komplexen Themas [Kapitel 6.3.3]. Dabei werden zum einen nochmals die religionsemphatischen Fundamente der Etablierung sozial-pädagogischer Strukturen skizziert [Kap. 6.3.3.1], um die strukturellen Durchwebungen religiöser Deutungspotenziale und Begrenzungen verstehbar werden zu lassen, die, bei latenter Pro-Religiosität im majorisierten Meinungsbild, in der Praxis zugleich von der weltanschaulichen Fundierung und öffentlichen bzw. kommunalen Bezügen beeinflusst werden [Kap. 6.3.3.2]. Andererseits wird nochmals die bestimmende Rückgebundenheit religionsbezogener Selbstverständnisse an ihre familiäre Kontextualisierung verdeutlicht [Kap. 6.3.3.3], die zugleich zur Manifestation eines triangulären Verhältnisses zwischen persönlicher weltanschaulicher Verortung und damit verbundener relativer Autonomie (Jugendlicher) und den Support-Systemen familiärer Religionsbindung (Eltern, Geschwister) und institutionell-sozialer Gruppenzugehörigkeiten (Denomination, Einrichtungen im kommunalen ‚Jugendhilfe‘-System inklusive Schule) beiträgt. Schließlich wird gesellschaftlich dominierenden Erwartungshorizonten integerer Selbstverortung nachgegangen [Kap. 6.3.3.4], deren religiös bestimmte Dimension einen gesamtgesellschaftlich geteilten Legitimationsrahmen verbindlicher Verhaltensparadigmen erzeugt. Zugleich verweist das Ineinandergreifen substantiell religiöser und zivilreligiöser Paradigmen auf ihre gegenseitigen Dependenz, deren Sinnhaftigkeiten nur in reversiblen Bezügen verständlich erscheinen und mithin empirisch begründet eine Diskussion zivilreligiöser Horizonte in amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Bezügen nicht ohne das Selbstverständnis konfessioneller Bindungen Jugendlicher erlaubt.

Die in diesen Zusammenhängen liegenden, sichtbaren Differenzen zu den Bedingungen der deutschen Entwicklung kommen in Bezug auf ihre ambivalenten sozial-pädagogischen Effekte im Abschlusskapitel noch einmal kritisch zur Sprache [Kap. 6.3.3.5]. Dabei werden mit Richard SENNETT (2002) die Gefahren konformisierender und entprofessionalisierender Tendenzen einer durch die ‚religiöse Kultur‘ der Gesellschaft unterbauten Habitualisierung konservativer Handlungsmuster bedacht und den Rezeptionen eines progressiv transzendierenden „Eschatons“ gegenübergestellt.

1.4 Anmerkungen zu Begrifflichkeiten und Quellenangaben

Religion, Sozial-Pädagogik und Jugendhilfe'

Wie bereits angedeutet werden in Kapitel 3 ausführliche Diskussionen zu den zentralen Begriffen der Arbeit: Religion, Sozial-Pädagogik (als Erziehung des Sozialen) und ‚Jugendhilfe‘ durchgeführt. Dennoch sei hier bereits darauf verwiesen, dass nicht immer die Vollständigkeit der Termini im Textfluss gesichert sein kann. So ist, wenn nicht ausdrücklich unterschieden, Religion in ihrer Doppelkomponente (Zivilreligion/substanzielle bzw. konfessionelle Religion) gemeint. Zugleich werden keine wesentlichen Differenzen zwischen Religion und Religiosität vorgenommen. Die Begründungen einer semantischen Übertragung von „social education“ in Sozial-Pädagogik wird an anderer Stelle gegeben. Jedoch bleibt hier schon der Hinweis zu formulieren, dass über die historische Verankerung hinaus in der anglo-amerikanischen Theorie-diskussion dazu Analogien vorhanden sind, die zugleich in einem retrospektiv hermeneutisch-pragmatischen Sinne das gesamte außerfamiliäre Feld der Erziehungswirklichkeit (inklusive der stark lokal gebundenen Schulstrukturen) einschließen. In ähnlicher Weise bilden die kommunal gewachsenen bzw. administrativ geförderten Vernetzungen in den sozial-pädagogischen Handlungsfeldern, die das Konstrukt einer amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ formen, kein institutionalisiertes Arbeitsfeld, sondern orientieren sich semantisch auf damit empirisch reflexive oder intendierte Vernetzungsaspekte außerfamiliärer Erziehungsbereiche von Kindern und Jugendlichen.

Öffentlichkeit und Gesellschaft

Bereits erwähnt wurde auch das relationale Verhältnis der Begriffe Staat und Gesellschaft im amerikanischen Kontext. Hier spielt einerseits eine traditionell dezentral kommunale Perspektive und Strukturiertheit sozialer Lebensbezüge in den USA eine Rolle, die sich zugleich auf eine „weit verbreitete Ablehnung dessen, was als staatliche Einmischung in Privatleben, Familie oder lokale Gemeinde gilt“ bezieht (Castells 2002: 309). Bestimmende Elemente ziviler Strukturen sind, wie auch in den kommenden Kapiteln sichtbar werden wird, nicht durch Regierungsgewalt, sondern freiwillige Assoziationsbereitschaft unter Rückbezug auf moralische Institutionen wie Kirchengemeinden und kommunal verantwortete Schulen entstanden. Der Staat, verstanden als langer Arm der US-Bundesregierung, blieb dabei aus amerikanischer Binnenperspektive ein Fremdkörper und wird meist nur in negativer Konnotation, etwa in Bezug auf administrative Durchsetzungen ‚säkularisierter‘ Handlungsbereiche kommuniziert. Die daraus folgende „Feindseligkeit gegenüber der Bundesregierung ist heute ebenso Teil der amerikanischen Kultur wie die Ehrfurcht vor der Nationalflagge“ (Balz/Brown zit. n. ebd.: 307). Zugleich bilden im

amerikanischen Selbstverständnis Staat und Nation keine grundsätzliche Einheit, denn das zivilreligiöse Credo des Amerikanismus steht gleichsam wie der christliche Glaube zur Institution Kirche über der Regierungsgewalt. Amerikanische Kultur und darin eingebundenes Nationalgefühl sind also, ebenso wie die Religionsgemeinschaften Ausdruck sozialer Bindungsgefüge, die von der kommunalen Ebene her bestimmt die Gesellschaft der USA bilden. Diesen impliziten Relationen entsprechend wird der Begriff des ‚Staates‘ oder ‚Staatlichen‘ in der Arbeit nur in geringem Maße einbezogen. Vielmehr wird bei administrativen Bezügen, die in der Praxis, z.B. im Bildungswesen der USA, zugleich ein Konglomerat mit kommunalen Ebenen bilden, dem amerikanischen Sprachdiktum entsprechend mehrheitlich von ‚Öffentlichkeit‘ (public) die Rede sein (vgl. Lowey 1983: 64).

Zivilreligion und Nationalismus

In vielfältiger Weise assoziieren vor allem zivilreligiöse Gebräuche in den USA Vergleiche zu historisch nationalistischen Entwicklungen in Europa. „Der quasi-religiöse Charakter solcher Formen ist nicht zu übersehen“, schreibt Horst DICHENZ, „die starke Gefühlskomponente, die solchen Äußerungen anhaftet, berührt insbesondere Deutsche seltsam, die nach wie vor Schwierigkeiten mit einem Nationalbekenntnis haben“ (Dichenz 1991: 112). Dennoch gibt es eine Reihe differenzierter Zusammenhänge, die den „amerikanische[n] Nationalismus“ (Krakau 1967: 29) von europäischen Entwicklungen unterscheidet, sodass er gleichzeitig in restaurativen und progressiven Traditionen der USA zu finden ist und dabei unter zivilreligiösen Aspekten auch die Entwicklung amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ mitbestimmt. Diese besondere Charakteristik mag ein Grund sein, warum er als Terminus innerhalb der Diskurse um die Zivilreligion in den USA kaum in Erscheinung tritt (vgl. Schieder 1987). Dem schließe ich mich in den folgenden Ausführungen der Arbeit weitestgehend an, zugleich auch um semantische Missverständnisse zu vermeiden.

‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen, Organisationen, Programme und Verbände

Eine klare Abgrenzung der Arbeitsfelder zwischen Einrichtungen, Organisationen, Programmen und Verbänden amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ ist kaum (bzw. nur im Fall örtlicher Schulstrukturen) möglich, denn sowohl semantisch als auch inhaltlich verschwimmen im amerikanischen Kontext die dazugehörigen kommunalen Handlungsfelder. So ist einerseits mit dem Begriff Jugendarbeit (youth work) nicht vorrangig die Tätigkeit in organisierten oder verbandlichen Strukturen gemeint, sondern auch Jugendfürsorge/Jugendsozialarbeitsarbeit in Gemeindezentren oder mittels projektförmiger Programmstrukturen (vgl. Becsky 1986: 55). Andererseits zeigt sich auch die Angebotspalette organisierter Jugendarbeit bzw. der „Organisationen mit Angeboten für die

Jugend“ (youth organizations/youth servicing organizations) breit gefächert und reversibel zwischen Bildungs-, Förderungs-, Hilfe- und Freizeitaufgaben verortet (ebd.: 123). Dies kann teilweise eine Erklärung dafür liefern, „daß es in den Vereinigten Staaten nur sehr wenige ausgesprochene Jugendorganisationen [...] gibt und, daß zahlenmäßig die Organisationen mit Angeboten für die Jugend [...] überwiegen“ (ebd.: 119). Allerdings kann selbst diese Differenzierung nur theoretischer Natur sein, denn, so Stefan BECSKY, „in der Praxis [ist es] doch schwierig, die charakteristischen Merkmale soweit zu unterscheiden, dass die Anwendung dieser differenzierenden Terminologie stets konsequent erfolgt“ (ebd.). Damit wird schließlich deutlich, dass die Differenzierungen primär nur auf strukturelle Unterschiede der Organisationsformen und des Arbeitsortes von ‚Jugendhilfe‘-Feldern verweisen können, zugleich aber in ihrer inhaltlichen Anwendung, mit Ausnahme rein schulischer Bezüge, makroperspektivisch keine wirklich relevanten Aufgliederungen erlauben und damit auch in den folgenden Arbeitsteilen als begriffliche Ganzheit ihre semantische Berechtigung erhalten.

„Youth“

Der Begriff „youth“ umschließt je nach Anwendung eine Altersgruppe von etwa sieben bis einundzwanzig Jahren. Auch wenn „in der einschlägigen Fachliteratur bis zum Alter von vierzehn Jahren von Kindern (children) und zwischen vierzehn und einundzwanzig Jahren von Jugendlichen (youth, juveniles) gesprochen wird, so wird diese Abgrenzung im allgemeinen Sprachgebrauch nicht immer berücksichtigt“, stellt Stefan BECSKY (1986: 54) dazu fest. Auch Harley ATKINSON formuliert im Anschluss an sozialpsychologische Studien: „The term *youth* [Herv. im Org.] is generally used in a broader and nonspecific manner. It refers to the younger generation, including children, teenagers, and young adults“ (Atkinson 1997: 7). In allgemeinen Wörterbüchern, aber auch in den für die Bereiche der ‚Jugendhilfe‘ und Sozialen Arbeit aufbereiteten Diktionären wird der Terminus „youth“ mit ‚Jugend‘ bzw. ‚Jugendlicher‘ übersetzt (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1988; Köhnen 1992). Die innerhalb der Arbeit vorgenommene Verwendung bezieht sich jedoch auf die im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch erweiterte Semantik und schließt, wenn nicht ausdrücklich begrenzt, je nach Kontext die anderen Altersgruppen als Adressaten amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ mit ein.

Jugendfürsorge

Der „welfare“-Begriff ist ein stärker sozialer Hilfe zugeordneter Terminus. Im Deutschen finden wir dazu zwei Formen der Übersetzung. Einmal in wörtlicher Konnotation als ‚Wohlfahrt‘ (vgl. u.a. Becksy 1986; Riege 1990; Reichert/Wieler 2001) und zum anderen im übertragenen Sinne als ‚Fürsorge‘ (vgl. u.a. Kraus 1950; Lattke 1955; Tuggener 1971). Beide verweisen indessen auf

adäquate Handlungsfelder (vgl. Schilling 1997: 136). Allerdings findet vor allem im Kontext der Übertragung von „child and youth welfare“ der Fürsorge-Begriff Eingang in vergleichende Handbuch- bzw. Wörterbuch-Publikationen zur Sozialen Arbeit und ‚Jugendhilfe‘ (vgl. Zapf 1961; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1988; Köhnen 1992). Da qualitative Unterscheidungen in den jeweiligen terminologischen Präferenzen nicht sichtbar werden, folgt die weitere Übersetzung des Begriffes den lexikalischen Vorgaben der Diktionäre.

Elektronische Quellen

Die Nutzung von Online-Dokumentationen ist inzwischen vielfach ein selbstverständlicher Teil wissenschaftlicher Studien (vgl. zur kritischen Aneignung Kluge/Marotzki 1999). Innerhalb der vorliegenden Arbeit bilden sie einen erheblichen Teil des genutzten Materials. Allerdings haben sich zu ihrer Zitation noch keine verbindlichen Standardisierungen durchgesetzt (vgl. z.B. ebd. vs. Rautenberg/Wetzel 2001). Umso mehr sind für eine eventuelle Nachprüfbarkeit genaueste Quellenangaben notwendig, deren sinnvollste Formen und Dimensionen ausführlich u.a. durch Andreas PREISSNER et al. (2001: 273 f.) diskutiert werden und an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen. Jens BLEUEL legt in diesem Zusammenhang unter dem Titel „Zitation von Internet-Quellen“ (2000) eine umfangreiche Herleitung der Grundlagen und Schemata elektronischer Quellenangaben vor. Nach diesen sehr ausführlich und systematisch begründeten Vorschlägen richten sich auch die Online-Referenzen in dieser Arbeit. Sie folgen dabei im Wesentlichen dem Schema:

Autor (Jahr): Titel des Beitrags. Onlinehinweis: Ressourcen-Benennung (Uniform Resource Locator): Schema://Internet-Protokoll-Teile/Pfad [Zugriffsdatum]¹⁵.

¹⁵ Vgl. Bleuel, J.(2000): Zitation von Internet-Quellen. Geplant zur Veröffentlichung in : Hug, T. (Hg): Wie kommt die Wissenschaft zu ihrem Wissen?. Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren, 2000, Online in Internet: URL: <http://www.bleuel.com/ip-zit.pdf> [Stand 2002-08-28].

Kapitel 2:

Voraussetzungen

„Ich zog aus mit allen Vorurteilen des Durchschnittsdeutschen,
und überdies noch mit all den besonderen Vorurteilen
des deutschen Universitätslehrers,
der auf die Wissenschaft der Neuen Welt patronisierend herablickt.
Alles aber fand ich so ganz anders,
als ich es mir vorgestellt“
(Hugo Münsterberg)¹⁶.

2.1 Diskussion des soziokulturellen Zugangs

Literaturforschung, Studienreisen, Feldstudien oder Forschungs- bzw. Arbeitspraktika bilden einen häufigen Hintergrund des Sich-vertraut-Machens von interkulturellen Arbeiten mit amerikabezogenen Themenstellungen¹⁷. Je länger der Zeitraum und je intensiver die Konfrontation mit dem soziokulturellen Kontext der jeweiligen Umgebung wird, umso rascher bildet sich dabei auch ein unmerkliches „Verstehen“ und, sofern das Interesse dazu vorhanden ist, vor Ort auch die stärkere Selbstintegration in das Regelsystem einheimischer Verhaltensweisen. Die Interaktionsformen Ortsansässiger adaptierend und interpretierend entstehen dabei fast automatisch neue, subjektive Einsichten in die „typische“ Eigenart der Umgebung, die oft genug den zu Hause geformten allgemeinen Stereotypen widersprechen oder diese zumindest relativieren. Schon Alexis de TOCQUEVILLE machte als Franzose um 1830 in den USA diese Erfahrung (vgl. Tocqueville 1994), und auch eine Reihe

¹⁶ Münsterberg 1904: iv.

¹⁷ Dazu lassen sich hier nur einige Beispiele nennen. Die häufigste Form bietet neben den dazugehörigen Literaturstudien augenscheinlich der Rahmen von Studienreisen oder Forschungsaufenthalte in den USA. Josef HASLINGER nutze sie in Bezug auf seine Darstellung soziokultureller und wirtschaftlicher Verhältnisse der USA (vgl. Haslinger 1992), Claus BIEGERT bei der Untersuchung von „survival schools“ der indianischen Bevölkerungsminderheit (vgl. Biegert 1979: 13), Erich RAAB bei Studien über „school social work“ (vgl. Costin/Raab 1983: 132), Jürgen Ahrens et al. für Entwürfe amerikanischer Hoch- und Berufsschulwirklichkeit (vgl. Ahrens 1981: 1), Dankwart VOGEL zur Dissertation über die Entwicklung der Lehrerausbildung in den USA (Vogel 1981: vii) oder Mario RIEGE für die Darstellung der amerikanischen „social work“ (Riege 1990: 142). Irmtraut PAULWITZ wiederum kann auf eigene Erfahrungen durch ein Arbeitspraktikum als Ehrenamtliche in einem „Welfare Department“ verweisen (vgl. Paulwitz 1988: 16), während bei Wolf-Dietrich BETTSCHNEIDER und Hans Peter BRANDL-BREDENBECK ein deutsch-amerikanisches Forscherteam wirkte, das sich vorwiegend über Literaturstudien mit den Verhältnissen der Gegenseite vertraut machte (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 62 f.).

sozialwissenschaftlicher Forscher der Gegenwart geben ihrem Erstaunen darüber Ausdruck¹⁸. In diesem Sinne entwickelt sich mit der zumindest scheinbaren ‚Entschlüsselung‘ eine Art *ethnographischer Blick*, der die perspektivische Wechselseitigkeit und Vernetzungen als fremd erfahrener sozialer Wirklichkeit verstehbar werden lässt¹⁹.

Mit diesem bewusst oder latent vollzogenen Zugang verbindet sich ein, wie Hermann RÖHRS oder H. M. GRIESE es ausdrückt, „tertium comparationis“ (Röhrs 1975: 13; Griese 1995: 284) eigener, selbstkritischer Verortung des Forschers in seiner Umgebung, dessen Erkundung zwar im Fokus jeweiligen Forschungsinteresses, jedoch noch unabhängig vom Forschungsdesign, durch hermeneutische, didaktische oder phänomenologische Verstehensweisen bzw. „Interpretationsversuche“ bestimmt sein kann, deren fundamentale Aufgabe wiederum darin besteht, vor dem jeweiligen soziokulturellen Hintergrund die anders gearteten Verhältnisse rekonstruktiv zu erschließen (vgl. ebd.: 63). In dem Maße, in welchem dabei die Kommunikationsfähigkeit innerhalb des unbekannteren Sozialraums gewonnen wird, eröffnet sich zugleich mit dem „Verstehen“ des soziokulturellen Rahmens auch in zunehmender, weil für die Interaktionszusammenhänge notwendiger Weise, ein Nachvollzug damit verbundener Perspektiven und Deutungsmuster. Die hierbei zutage tretende *ethnographische Haltung* ist dennoch, wie bereits erwähnt, keine methodologische Festlegung, „sondern [vorerst] eine Bezeichnung für das Verhältnis des Forschers zu dem zu verstehenden und zu beschreibenden Umfeld“ (Marotzki

¹⁸ So ist Erich RAAB beispielsweise überrascht, ein hochentwickeltes sozialstaatliches Bewusstsein in der amerikanischen Diskussion zur Schulsozialarbeit vorzufinden (vgl. Costin/Raab 1983: 6). Der amerikanische Anthropologe Conrad P. KOTTAK wiederum beschreibt seine persönliche Erfahrung eines „Kulturschocks“ in völlig veränderten sozialen Verhältnissen Brasiliens (vgl. Kottak 1997: 4 f.).

¹⁹ Die Ethnographie, das „Beschreiben von Menschen“ (Honold 1997: 1) als ein Aspekt soziokultureller Anthropologie, ist schon seit langem methodologischer Bestandteil auch benachbarter Wissenschaftsfelder. Unter dem Stichwort Kontextualisierung finden wir sie als „dichte Beschreibung“ subjektiv erlebter Fremderfahrung in der Erziehungswissenschaft (Perspektive ist ein Verstehen des Fremden) oder als (nicht unumstrittenes) Konzept des fremden Blickes auf die eigene Alltagswelt in Form soziologischer bzw. lebensweltlicher Ethnographie (Perspektive ist ein Verfremden des Verstehens) in der Soziologie wieder (vgl. Hitzler 1997: 13 ff.; Kelle 1997: 200 f.; Marotzki 1999: 330 f.; Hitzler 1999: 4). Die klassische Ethnographie basiert im Wesentlichen auf Methoden qualitativer Forschung und entwickelt durch Datensammlung, -beschreibung, -analyse und -interpretation ein „Ethnopicure“, d.h. eine Typisierung partikularer Gruppen, Gesellschaften oder Kulturen. Während die traditionelle Ethnographie dabei vor allem pre-industrielle Gesellschaften zu ihrem Untersuchungsgegenstand machte, werden in der modernen Ethnographie auch westliche Gesellschaftssysteme in die Forschungsperspektive eingebunden (vgl. Hicks/Gwynne 1994: 58, 111; Kottak 1997: 5 f.). Damit nähert sie sich verstärkt an soziologische Perspektiven an und überwindet ihre ursprüngliche disziplinäre Separierung. Denn sofern sie moderne Gesellschaften und Kulturen zu ihrem Forschungsgegenstand nimmt, teilen beide Forschungsfelder ein geradezu adäquates Interesse an der Erforschung sozialer Zusammenhänge, Organisationen und Verhaltensweisen. Auch die Unterscheidung KOTTAKs zwischen eher qualitativen Methoden soziokultureller Anthropologie und quantitativer Datensammlung in der Soziologie ist durch die verstärkte Entwicklung qualitativer Sozialforschung geschwunden (vgl. Kottak 1997: 12). Vielmehr ist eine perspektivische Wechselseitigkeit und Vernetzung vorhanden, in deren Ergebnis Erziehungs- und Sozialwissenschaften gleichermaßen und in Korrespondenz zur phänomenologischen Linie (vgl. Hitzler 1999: 4; Marotzki 1999: 331) die ethnographische Perspektive zu ihrem Repertoire beim Versuch einer vorurteillosen, systematischen Erfassung sozialer Wirklichkeit zählen.

1999: 49; vgl. Schütze 1994: 257 f.), in dem Sprache, Kommunikation, Primär- und Sekundärtexte zentrale Faktoren der Entschlüsselungsmöglichkeiten des fremden sozialen Raumes bilden²⁰. Sie dienen als jeweilige Zugänge zur „verstehenden“ Aufdeckung von Ordnungs- und Deutungsmustern über die, durch versprachlichte Begriffs- und Bezeichnungskategorien wahrgenommene Wirklichkeit von Mitgliedern einer soziokulturellen Umgebung²¹, deren forschungstheoretische Hintergründe sowohl an die ethnographischen Pionierarbeiten des Begründers moderner amerikanischer Anthropologie Franz BOAS als auch an das EMIC/ETIC-Forschungsmodell des Sprachwissenschaftlers Kenneth PIKE anschließen²². Kern der damit verbundenen bzw. daraus entstandenen empirischen oder theoretischen Zugänge ist (in Abgrenzung generalisierender, Universalien voraussetzender und damit standardisierender Forschungsmodelle²³) die Wahrung einer den jeweiligen soziokulturellen Raum als gewachsenes Eigengebilde respektierenden Perspektive²⁴, in welcher der Forscher die zu untersuchende Fragestellung und sich daraus ergebende Informationen in Übereinstimmung mit den Begriffssystemen jener Leute bzw. Texte zu beantworten sucht, die er studiert (vgl. Maeder/Brosziewski 1997: 339). Ausgehend von der Singularität einer jeweiligen soziokulturellen Umgebung, sowohl in ihrer Entstehung, ihrem Bestand als auch ihrer Kommunikationsmittel, ist also die „Innenperspektive“ (internal point of view²⁵) zur Erklärung entscheidend²⁶. Verbunden mit Erkenntnissen geschichtlicher Ereignisse und gesellschaftlicher Verflechtungen entwickelt sich dabei ein „konzeptuelles Schema“ jeweiliger soziokultureller

²⁰ Fritz SCHÜTZE's narrativ orientierte Konzeption einer Homologie zwischen der Struktur einer Erzählung selbsterlebter Erfahrung und der Struktur dieser Erfahrung selbst verdeutlicht dies auf empirischer Ebene ebenso (vgl. Kokemohr/Koller 1995: 92 f.) wie die vor allem im angloamerikanischen Raum etablierte und durch Christoph MAEDER und Achim BROSZIEWSKI in Deutschland vertretenen Analysemethoden der ethnographischen Semantik (vgl. Hitzler/Honer 1997: 22; Maeder/Brosziewski 1997: 335-362).

²¹ In diesem Zusammenhang wird eine ähnliche Homologie zwischen wahrgenommener ‚Tatsächlichkeit‘ und ihrer kompetenten verbalisierten Wiedergabe vorausgesetzt (vgl. Maeder/Brosziewski 1997: 337 f.).

²² Vgl. Dwyer 1999; Wax 2000. Siehe auch Kap. 5.1.4.

²³ In Bezug auf PIKE, der allerdings aus linguistischer Perspektive agiert, und vor allem in kritischer Reformulierung des Anthropologen Marvin HARRIS' handelt es sich dabei um das ETIC-Modell, dessen Ansatz im Gegensatz zur innenperspektivischen EMIC-Analyse in der Verhaltensbeobachtung und daraus folgend in den Selbstbeschreibungen „unabhängiger“ Daten liegt (vgl. Dwyer 1999: Kap. 3-5).

²⁴ BOAS verband damit eine Ablehnung und Konterkarierung der im 19. Jahrhundert üblichen „rassenwissenschaftlichen“ und kultur-evolutionistischen Modelle zur Erklärung kultureller Unterschiede, die die abendländische Zivilisation der westlichen Welt zur universalen Norm erhoben. In seinem 1888 erschienenen Essay „On Alternative Sounds“ verdeutlicht er, dass andere, nichteuropäische Volksgruppen keine Vorstufe moderner „zivilisierter“ Welt seien: „but as alternatives to Western lifeways worthy of study and appreciation in their own right“ (Wax 2000).

²⁵ Vgl. Dwyer 1999.

²⁶ Eine ‚repräsentative‘ Kohärenz wird aus empirischer Perspektive jedoch nicht angestrebt, vielmehr allerdings verdeutlicht, dass in der nativen Selbstbeschreibung von Ideen, Empfindungen und Erfahrungen die Grundlage einer Klärung jeweils partikularer soziokultureller Phänomene liegt (vgl. Maeder/Brosziewski 1997: 337; Dwyer 1999: Appendix A).

Realität (vgl. Bell 1975: 26)²⁷, dessen Wissen hermeneutisch reflexiv in einer korrekten Symmetrie faktischer und logischer Ordnung durch die Kombination unmittelbarer Aussagen und Tatsachen und daraus Zusammenhänge entwickelnden Relationen²⁸ systematisiert wird²⁹. Zielrichtung ist dabei auf Basis des eigenen Forschungsinteresses „eine grundsätzliche wissenschaftliche Erhellung des ausgemittelten Aufgabenkomplexes“ (Röhrs 1975: 101), deren reflexive länderspezifische Betrachtung eine Voraussetzung weiterer wissenschaftlich konturierter komparativer Gegenüberstellungen sein kann³⁰.

2.1.1 Annäherung an eine „amerikanische“ Perspektive

Meine eigenen Erfahrungen in den USA, verbunden mit Literaturstudien und empirischen Forschungsergebnissen zeichnen in diesem Sinne den Rahmen einer Zugangsweise, die es sich zur Aufgabe macht, um es mit den Worten Clifford GEERTZ zu formulieren, den Amerikanern „over the shoulder“ zu schauen³¹ (Geertz zit. n. Reichertz 2000: 141), und damit ein Bild zu zeichnen, das den Versuchen einer Re-Konstruktion inneramerikanischer ‚Selbstverständnisse‘³² weiten Raum lässt und sie für den „doch voreingenommenen deutschen Leser“

²⁷ Wie wir es z.B. in der klassischen Arbeit von Paul BERLINER über die „Mbira“, einem traditionellen für die Shona-Kultur Namibias wichtigen Musikinstrument (vgl. Berliner 1993), aber auch in gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Beiträgen zur osteuropäischen Entwicklung wiederfinden (vgl. Stryker/Paticio 2001). Dabei bilden u.a. die Balkan-Krise und der Krieg im ehemaligen Jugoslawien zentrale Auslöser einer umfassenden innerperspektivischen, also verstärkt emisch orientierten Untersuchung, Beschreibung und theoretischen Diskussion osteuropäischer Perspektiven auf den globalen Wandel; vgl. o.V.: Understanding the Balkans: Online in Internet: URL: <http://www.desk.org:8080/wvdc/Understanding+the+balkans> [Stand 2001-01-12].

²⁸ In diesem Zusammenhang bildet der jeweilige „vorinterpretierende“ Fokus einer These, Theorie oder Fragestellung ein anvisiertes axiales Prinzip zur Klärung jeweiliger gesellschaftlicher Phänomene (vgl. Bell 1975: 27).

²⁹ „Die Formulierung von gleichwie gewonnenen Aussagen über die Beschaffenheit sozialer Wirklichkeit, ihre Prüfung auf Klarheit, Informationsgehalt und logische Richtigkeit, ihre Eingliederung in andere Aussagezusammenhänge, die Ableitung weiterer Aussagen aus ihnen sowie die Veränderung von Aussagen nach ihrem Vergleich mit den erhobenen Daten“ (Patzelt 1986: 37).

³⁰ „Außerdem ist unser wissenschaftlich fundiertes Wissen im internationalen Rahmen so schmal, dass es der Untersuchung spezieller Fragestellungen unter Berücksichtigung der ursächlichen soziokulturellen Zusammenhänge bedarf – bevor überhaupt an einen vertretbaren mehrgliedrigen Vergleich gedacht werden kann“ (Röhrs 1975: 123 f.).

³¹ Darin besteht im Sinne Clifford GEERTZ: die eigentliche Strategie des ethnographischen Blicks. Dabei setzt sie die Rückbeziehung auf einen jeweils nativ-kulturellen „common sense“ zur Bedingung, dessen Ausformung es zu entschlüsseln gilt. Der Aspekt des jeweils transzendierenden Kultursystems spielt dabei eine zentrale Rolle. GEERTZ nahm deshalb Anschluss an den Kulturbegriff Talcott PARSONS, als einem geordneten System von Auffassungen und Symbolen, und Max WEBERS, als einem selbstentwickelten Netzwerk aus Signifikanzen, die er kulturhermeneutisch weiterentwickelte (vgl. Reichertz 2000: 140 f.).

³² Dabei nehme ich im Sinne der Arbeiten von Robin WILLIAMS, Gary ALTHEN oder George BARNA Bezug auf den sog. „mainstream“ amerikanischen Selbstverständnisses und seiner intendierten Wertmaßstäbe (American values) (siehe auch Kap. 2.1.4), d.h. in erster Linie den gesellschaftlich dominierenden Ideen, Normen und Verhaltensweisen der einflussreichen Mehrheit in den USA, also der weißen, amerikanischen, konfessionell protestantischen Mittelschicht. Sie sind in politischen wie wirtschaftlichen Leitungspositionen zu finden, sind dominierend im pädagogischen, wissenschaftlichen oder öffentlichen Bereich der USA und haben in Geschichte und Gegenwart einen erfolgreichen Einfluss auf die Zielsetzung und Ausrichtung der gesamten amerikanischen Ge-

(Costin/Raab 1983: 6) verstehbar macht. Dabei scheint der Einfluss des kulturellen Systems bei der Bildung von Erklärungszusammenhängen, die sich mit der Entwicklung von konstanten Interpretationsmustern und deren Institutionalisierung in der amerikanischen Gesellschaft befassen, oftmals eine zentrale Rolle zu spielen, denn unabhängig von der Themenstellung wird auch anderen USA-bezogen arbeitenden Autoren in der Bestimmung ihrer Erfahrungen oder Erkenntnisse immer wieder die starke soziokulturelle Bindung der Denk- und Verhaltensweisen, aber auch der Institutionen und Organisationen in den USA deutlich³³. Dieses Phänomen kann deshalb auch ausschlaggebend für ein Verstehen und eine strukturelle Einordnung der ‚Jugendhilfe‘ in den USA sein, sodass eine Annäherung und wenn auch nur andeutbare Diskussion des spezifischen Verhältnisses soziokultureller Muster und gesellschaftlicher Verfasstheit in den USA notwendig erscheint. Dabei möchte ich zu Beginn umreißen, was unter ‚Kultur‘ in amerikanischer Perspektive verstehbar ist und in welcher Weise sie die spezifische gesellschaftliche Struktur der USA determinierte und konstitutiv wurde. Allerdings sind im Rahmen dieser Arbeit nur Andeutungen möglich, die Interpretationsversuche von ‚Kultur‘ zu summieren, wie sie sich in gegenwärtiger sozialwissenschaftlicher Literatur der USA finden lassen.

2.1.2 Soziokulturelle Perspektive und Kulturbegriff

„The idea of culture has a rich intellectual background [...] In the philosophical, literary, and historical tradition, culture refers mainly to ideals of enlightenment and refinement, especially in the realm of intellect, morality, and art” (Broom/Selznick 1973: 56).

Die wohl berühmteste Begriffsbestimmung von Kultur geht in der anglo-amerikanischen Rezeption auf Edward B. TYLOR zurück, der in seinem Aufsatz „Primitive Culture“ 1891 Kultur im ethnographischen Sinne als ein für den Bestand der und die Mitgliedschaft in der

sellschaft. Auch wenn nicht alle Amerikaner dazugehören, gibt es dennoch (aber nicht überall), über soziale und ethnische Unterschiede hinweg, eine grundsätzliche Bejahung mit den dieser Schichtung entstammenden Grundidealen (vgl. Williams 1970; Althen, 1988; Barna 1991). Die Kategorisierungen der amerikanischen Wertvorstellungen orientieren sich entweder an den oft in zivilreligiöser Form mit Auszügen der Unabhängigkeitserklärung oder US-Verfassung zugrunde gelegten substantivierten Ausdrucksformen dieser Ideale (Freiheit, Gleichheit, Individualität etc.) und/oder manifestieren sich in der Darstellung struktureller Aufgaben und Institutionen (Familie, Erziehung, Schule, Religionsgemeinschaft, Patriotismus etc.).

³³ Georg KAMPHAUSEN spricht deshalb davon, „Amerika als eine normative Idee zu begreifen, die immer wieder einer Bestätigung und kulturellen Selbstvergewisserung bedarf“ (Kamphausen 1992: 260). Auch Marlo RIEGE bestätigt in seiner Darstellung Sozialer Arbeit in den USA den spezifisch kulturhistorisch verankerten Charakter, der „bis heute einer sozialstaatlich verfaßten Existenzsicherung und Chancenverbesserung europäischen Musters enge Grenzen“ setzt (Riege 1990: 144). Andere Autoren distanzieren sich deshalb grundsätzlich von jeder Einbeziehung der US-amerikanischen Verfasstheit in vergleichende Analysen (vgl. Bonß/Mayerhofer 2000: 109).

menschlichen Gemeinschaft notwendiges, komplexes System der Weitergabe und des Ausbaus von Wissens- und Glaubensbeständen, von Kunst, Gesetz, Moral und Verhaltenskodexen beschreibt (Tylor 1976: 18-21). Franz BOAS nimmt diese Definition auf und verstärkt dabei die Perspektive auf jeweils historisch-gesellschaftlich gewachsene Manifestierungen von individuellen Verhaltensweisen aufgrund jeweiliger kultureller Einflüsse (vgl. Gould/Kolb 1964: 166; Broom/Selznick 1973: 56). Auch Clyde KLUCKHOHN und W. H. KELLY sehen die Verbindung von einer jeweils mehrheitlich oder spezifisch geteilten Lebensweise und damit verbundener geschichtlicher Entwicklungsprozesse als ein ‚logisches‘ Konstrukt zur Beschreibung von Kultur an (vgl. Gould/Kolb 1964: 166). Gemeinsam mit A. L. KROEBER präsentiert KLUCKHOHN einige Jahre später eine Synthese dieser und weiterer Überlegungen zum Kultur-Begriff, die, lange Jahre als sozialwissenschaftlicher „common sense“ geltend, Ausgangspunkt künftiger Überlegungen werden sollte:

„Culture consists of pattern, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of tradition (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may, on the first hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action“ (Kroeber/Kluckhohn zit. n. Gould/Kolb 1964: 165).

Für Talcott PARSONS wird das Kultursystem innerhalb seiner Theorie sozialen Handelns vor allem in seiner Funktion als universale Normen und Werte transzendierende Ebene der Konstitution und Legitimation sozialer Ordnung einerseits als auch der Identitätsstiftung und Motivation von Personen (Internalisierung kultureller Werte und Normen im Persönlichkeitssystem) andererseits wichtig (vgl. Parsons 1961: 963-970). Auch Anthony GIDDENS sieht in der Kultur einen sich auf die Lebensweise der Mitglieder einer Gesellschaft beziehenden, die Werte und Normen sowie materielle Güter bezeichnenden Begriff, der eng mit dem „Beziehungssystem“ Gesellschaft verknüpft ist (vgl. Giddens 1995: 37 f.). Dabei legt er jedoch Wert auf die Differenz zwischen kulturellen Universalien³⁴ und kultureller Einzigartigkeit, deren Sensibilisierung ethnozentrische Perspektiven vermeiden hilft (vgl. ebd.: 45 ff.). Kultur als Konzept des Ausdrucks von „ideas, beliefs, values, and sentiments of the group [...] with reference to life conditions“ (Fairchild 1964: 81) bleibt auch für andere Sozialwissenschaftler eine

³⁴ Als kulturelle Universalien gelten eine grammatisch komplexe Sprache und ihre Materialisierung in ein Symbolsystem. Ebenso verfügen alle bekannten Kulturen über ein Familiensystem, irgendeine Form des Inzestverbotes, religiöse Rituale und Eigentumsrechte (vgl. Giddens 1995: 46).

gemeinsame Basis der Beschreibung³⁵. So sehen es, nach einem Abriss der Entwicklung des Kultur-Begriffes, auch Leonard BROOM und Philip SELZNICK zusammenfassend:

„[C]ulture refers to shared ways of thinking, believing, perceiving, and evaluating. Culture is the realm of ideals and ideas, values and symbols. In a nutshell, culture is the **symbolic order** [Herv. im Org.]; social organization is the **relational order**. Culture is the **design** for living, which produces a distinctive way of life“ (Broom/Selznick 1973: 57)

Auch in aktuellen Definitionsversuchen finden sich die durchgehenden zentralen Aspekte der Bestimmung von Kultur wieder. So stellt sich für Allan G. JOHNSON Kultur als eine akkumulierende Verbindung von Symbolen, Ideen und materiellen Aspekten in Assoziation mit einem sozialen System dar. Seine Ausstrahlung hat die jeweilige Kultur in der Erfahrung ihrer Externalität gegenüber unserer Alltagswelt „that transcendent what we actually do“ (Johnson 1999: 68). Demgegenüber versucht Conrad P. KOTTAK, Einzelaspekte von ‚Kultur‘ genauer zu spezifizieren³⁶ und resümiert ‚Kultur‘ als ein über Generationen übertragenes „system of beliefs and behaviors and [...] rules“, das durch Lernprozesse (Erfahrungsaustausch, Erinnerungen, Werte und Anschauungen auf Grundlage eines „common sense“), Traditionen (Kultivierung im Kontext sozialer Gruppen und gesellschaftlicher Bedingungen), Diffusionen (kultureller Austausch) und Subkulturen (verbunden mit Ethnizität, Region und sozialer Gruppe) bestimmt ist (Kottak 1997: 46). Ähnlich argumentiert auch Joan FERRANTE in Darstellung seiner neun Prinzipien von ‚Kultur‘³⁷, gibt jedoch dem *Faktum kultureller Diffusion* eine besonders aktuelle Bedeutung und schlussfolgert:

³⁵ Und damit verbunden der Versuch die einzelnen Elemente theoriegeleitet genauer aufzuschlüsseln. In der Unterteilung durch Harry M. JOHNSON sind dies z.B. kognitive Elemente, Überzeugungen, Normen und Werte (vgl. Johnson 1964: 86-95).

³⁶ „Culture Is Learned [...] Symbolic [...] Seizes Nature [...] Is General and Specific [...] All-Encompassing [...] Shared [...] Patterned [...] Adaptive and Maladaptive“ (Kottak 1997: 35)

³⁷ „ Principle 1: Culture consists of material and nonmaterial components. [...] Principle 2: Geographic and historical forces shape the character of culture. [...] Principle 3: Culture is learned. [...] Principle 4: People are products of cultural experience but are not cultural replicas of one another. [...] Principle 5: Culture is the tool that enables the individual to adjust to the problems of living. [...] Principle 6: It is difficult to separate the effect of nonmaterial and material cultures on behavior. [...] Principle 7: People borrow ideas, materials, products, and other inventions from other societies. [...] Principle 8: The home culture is usually the standard that people use to make judgments about the material and nonmaterial culture of another society. [...] Principle 9: In every society there are groups that possess distinctive traits that set them apart from the main culture“ (Ferrante 2000: 86 ff.)

„The facts of cultural diffusion and individual autonomy demand that we expand our conception of culture [...] to think of it as a force that shapes individuality [...] and re-creates prepares us to approach people as more than simply representatives of a particular culture“ (Ferrante 2000: 114).

Kultur lässt sich somit verstehen, als ein sozialwissenschaftlich deutbares System (Netzwerk) ideeller und materieller Aspekte in Verbindung zu einer spezifischen raum-zeitlich sozialen Umwelt, das durch Sozialisations- und Diffusionsprozesse internalisiert wird, Orientierungsmuster bildet und dennoch fließend pluralen und veränderlichen Charakter trägt. Gerade der progressive Aspekt, den William F. OGBURN als Auslöser sozialen Wandels durch „kulturelle Phasenverschiebung“ bezeichnet (vgl. Winter 2000: 327 f.), macht den formnehmenden und formgebenden Charakter von Kultur deutlich und damit den unmittelbaren und transzendentalen Einfluss des kulturellen Systems gegenüber seiner soziale Umwelt und dem jeweiligen darin lokalisierten individuellen Handeln. Kann jedoch im Kontext zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung der Gegenwart noch von einem solchen funktionalen Interaktionszusammenhang zwischen kultureller Orientierung und individuellem Handeln ausgegangen werden oder schließen plurale Individualisierungsprozesse die integrativen Funktionen soziokultureller Identifikation aus?

2.1.3 Kulturbegriff und gesellschaftliche Differenzierung

Die Frage nach dem Verhältnis von Differenzierungsprozessen und Integrationsfunktionen kann an dieser Stelle nicht ausführlich erörtert werden. Vielmehr soll verdeutlicht/unterstrichen werden, dass eine je entsprechende Interpretation vor allem an die Perspektive des ‚Betrachters‘ gebunden ist. Sofern es sich dabei um einen Versuch innersubjektiven Verstehens handelt, geht es vor allem um die Teilnehmerperspektive und eben nicht um jene eines extern analytischen Beobachters. Damit relativieren sich meines Erachtens makroperspektivische Vorannahmen einer nonreversiblen Ausdifferenzierung der Kulturen von ihrer vormals universal-integrativen Funktion zu plural-individualistischen Orientierungsmustern³⁸ (vgl. Schieder 1987: 265) und somit einer postmodern anmutenden „Verfassung radikaler Pluralität“ (Preglau 1998: 310). Denn im Gegenzug postulierter „soziokultureller Auflösung“ und „kultureller und kollektiver Desintegration“ diagnostizieren Selya BENHABIB u.a. auch einen verstärkten basisorientierten Fundamentalismus, Nationalismus

³⁸ So in der These Daniel BELLs von einem „Ende der Ideologien“ (vgl. Bell 1960).

und Tribalismus (vgl. Gore 1994: 373 f.; Schlesinger Jr. 1998: 13 f.; Benhabib 1999: 15 f.). Zwar lassen sich diese Aspekte vor allem in Bezug auf das Aufstreben ethnischer Minderheiten für BENHABIB als Bestandteil „plurikultureller“ Formierung integrieren oder für PREGLAU als partikulare Rückfalls-Erscheinungen eines unumkehrbaren Pluralisierungsprozesses selektieren. Allerdings bleiben sie als kaum berechenbare ‚Schönheitsfehler‘ gegenüber stärker phänomenologisch gedeuteten, „transverseller Vernunft“ verpflichteten Selbstentfaltungskräften oder der Postulierung eines „internationalen Konstitutionalismus“ erhalten (vgl. Benhabib 1999, 17: 109; Preglau 1999: 319). Eine Ursache ihrer schwierigen Einordnung wie auch der Unbestimmtheit des globalen Differenzierungsprozesses sehen Armin NASSEHI und Wilhelm HEITMEYER unabhängig voneinander gerade im Kontext multikultureller Diffusionsprozesse in der Unterschätzung des kulturellen Identifikationsaspekts (Heitmeyer 1996: 12 Nassehi 1999: 195). Diese Deutungsebene und damit auch der soziokulturelle Hintergrund selbst habt also einen zentralen Stellenwert in der Frage wie im Sinne BENHABIBS³⁹ weniger von den ‚Beobachtern‘ als von den ‚Teilnehmern‘ gesellschaftliche Realität wahrgenommen wird. Anthropologisch, so haben wir festgestellt, setzt sich Kultur, verkürzt ausgedrückt, aus Symbolen, Traditionen, Normen und Werten zusammen, die in einem jeweiligen sozialen und geographischen Umfeld durch Enkulturation erworben werden (kulturelles Lernen) und in akkumulierender Verbindung mit dem sozialen System stehen (vgl. Kottak 1997: 36). Ihre Ausstrahlung hat die jeweilige Kultur dabei in der Erfahrung ihrer Externalität gegenüber der Alltagswelt und im Faktum kultureller Diffusion (kulturellen Austausches). Dabei bilden ihre Elemente, wenn wir Clifford GEERTZ folgen: „a set of control mechanism – plans, recipes, rules, instructions (what computer engineers call ‚programs‘) – for governing of behavior“ (Geertz 1973: 44).

Sie haben also – auch im Sinne Homi K. BHABHAS⁴⁰ – sozial-erzieherische und pädagogische Funktion, wie auch tradierte Deutungsfunktion in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei lösen sie psychosoziale Diffusionskonflikte des Individuums zugunsten eines am jeweiligen kulturellen „common sense“ orientierten Interesses der Integration oder Ablehnung von Optionen der Umwelt. Dieser Prozess mag sich in einem funktionalen Spannungsverhältnis

³⁹ Bezugnehmend auf Ernst GELLNER und Homi K. BHABHA differenziert BENHABIB unter dem Thema „Nationalismus“ zwischen essentialistischen Auffassungen von Nation als kollektive und geschichtliche Identität ihrer Teilnehmer und der konstruktivistischen Perspektive ihrer ‚Beobachter‘, denen Nation als erfundene und selbsterschaffene Gemeinschaften kultureller Wahlverwandtschaft sind (vgl. Benhabib 1999: 23 ff.).

⁴⁰ In Bezug auf den konstruktivistischen Blick der inszenierten „Selbsterschaffung der Nation“ spricht Homi K. BHABHA von einem „gleichmäßig akkumulativ verlaufende[n] Tempus des Pädagogischen“ und meint damit die erzählerischen Strategien der Erzeugung kollektiven Bewußtseins, durch die eine bruchlose Einheit der Nation präsentiert wird (Bhabha zit. n. Benhabib 1999: 22 f.).

weiterer Ausdifferenzierung befinden, an deren Ende die von PREGLAU postulierte „transverselle Identität“ steht und/oder sich jenes BENHABIBSche Fazit eines internationalen Konstitutionalismus einstellt. Dabei mag sich die von Reimer GRONEMEYER projizierte „moralische Innovationsfigur des 21. Jahrhunderts“ durch eine „Tugend der Orientierungslosigkeit“ in Bezug auf ein gemeinsames Telos auszeichnen (Gronemeyer zit. n. Goebel/Clermont 1999: 198 f.). Gegenwärtig ist sie aber teilnehmerspektivisch „noch“, wie u.a. COHN-BENDIT und SCHMID in der eher pragmatischen Debatte gesellschaftlicher Verfasstheit bezeugen, von klassischen kollektiven Inklusions- und Exklusionserfahrungen geprägt⁴¹, die „verbindliche Regeln“ innerhalb des nationalen „Geltungsbereiches“ folgen und deren Veränderung, so die Autoren, nur von denen getragen werden könne, „die ihr heute zustimmen und sie ausmachen“, „die dazugehören“ (Cohn-Bendit/Schmid 1993: 323 f.). „Das ist – horribile dictu – fast schon ein soziologisches Grundgesetz“ so der kritische Kommentar NASSEHI zu eben diesem empirischen Zustand (Nassehi 1999: 185), der sich auch in den „postmodernistischen“ Einsichten spiegelt, „daß jede kollektive Selbstdefinition einen Prozeß der Abgrenzung von ‚den anderen‘ einschließe“ (Benhabib 1999: 56). Ernest GELLNER nennt es das „Verlangen nach Differenz“⁴² (Gellner zit. n. ebd.: 41). Ist jedoch dieses kollektive Differenzierungsinteresse auch unter gegenwärtigen Bedingungen konstant, dann wäre ihre konstitutive Basis, das Kultursystem, ebenso evident (vgl. Habermas 1999: 146 f.). Deren radikal-konservativer, apokalyptisch anmutender Gegenentwurf zu den Thesen individuell-emanzipatorischer Differenzierungsprozesse bildet die Version eines ‚Kampfes der Kulturen‘. Ihre Vorannahmen lauten u.a. bei HUNTINGTON:

„Kultur und die Identität von Kulturen, auf höchster Ebene also die Identität von Kulturkreisen, prägen heute, in der Welt nach dem Kalten Krieg, die Muster von Kohärenz, Desintegration und Konflikt. [...] Eine auf kulturellen Werten basierende Weltordnung ist im Entstehen begriffen: Gesellschaften, die durch kulturelle Affinitäten verbunden sind, kooperieren miteinander. Bemühungen, eine Gesellschaft von einem Kulturkreis in einen anderen zu verschieben, sind erfolglos; und Länder gruppieren sich um die Führungs- oder Kernstaaten ihrer Kultur“ (Huntington 1997: 19)

⁴¹ „Es bleibt also stets dabei, daß eine Gesellschaft auch auf Regeln der Ein- und Ausschließung beruht. [...] Denn das Vertraute liegt immer näher, und Vervielfältigung von Identitäten enthält immer ein Risiko. Mehr noch, in gewisser Weise ist die offene Gesellschaft ein Widerspruch in sich. Denn Gesellschaft schließt[...] stets auch aus“ resümieren COHN-BENDIT und SCHMID (Cohn-Bendit/Schmid 1993: 323 f.).

⁴² In diesem Sinne spricht auch Harald HAARMANN aus sprachwissenschaftlicher Perspektive von einem „elementare[n] ethnozentrische[n] Schutzmechanismus, der kaum durch eine kosmopolitische Erziehung auf Dauer überformt werden kann“ (Haarmann 1993: 74).

Hierbei spielt also unabhängig vom Szenario der jeweils ontologisch definierte, kulturell normative Identifikationsaspekt eine zentrale Rolle, der zwar ebenso wie individualstrukturelle Differenzierungsansätze von einer Gleichwertigkeit interkultureller Spektren ausgeht, allerdings deren Bereitschaft zu „symmetrische[r] Verständigung zwischen den Kulturen“ (Habermas 1991: 33) bestreitet.

Beiden konträr gerichteten Ansätzen, sowohl der partikularen Differenzierung zu individuellen Identifikationsmustern als auch kollektiver Differenzierungen durch kulturell-fundamentalistische Auseinandersetzungen, lässt sich ein drittes, zwischen beiden Positionen vermittelndes Modell hinzufügen, das bis zu einem gewissen Grad, meine ich, auch eine intersubjektiv verstehende Teilnehmer-Perspektive im Kontext amerikanischer Realität schärfen hilft und das BENHABIB als „Modell der deliberativen Demokratie“ bezeichnet (Benhabib 1999: 112). Dieser Ansatz geht in Bezug auf das Individuum von zwei idealtypischen Grundannahmen aus:

„[Z]um einen ist es [das Individuum] in der Lage, ein eigenes Verständnis vom Guten zu formulieren; und zum zweiten, mit anderen zu kooperieren und dabei gemeinsame Regeln einzuhalten“ (Benhabib 1999: 111).

Das bedeutet, der Einzelne bleibt autonom in seiner Entscheidungsmöglichkeit und dennoch Bestandteil eines integrativ-kulturellen Ganzen, dessen Diffusionsprozesse eine Verhärtung kultureller Identität verhindern. Die dabei einhergehende Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten und wiederkehrende öffentliche diskursive In-Frage-Stellung umstrittener kultureller und religiöser „Gepflogenheiten“ fördert die „Herausbildung einer Kultur der zivilen Kreativität“, und damit einer „Zivilgesellschaft“, welche die Gefahr normativer Autokratie sich homogen verstehender Gruppen zu modifizieren versteht (ebd.: 112)⁴³. Das Prinzip „egalitärer Reziprozität“ sichert dabei gleichberechtigte Achtung und die Kultivierung toleranter Verhaltensweisen der Diskurs-Teilnehmer⁴⁴ (ebd.: 59). Interessant, aber sicher nicht

⁴³ In ähnlicher Intention konzipiert auch HABERMAS den kommunikativ Handelnden als „Initiator“, der in eigener Regie „mit zurechenbaren Handlungen Situationen bewältigt“ und dennoch gleichzeitig „Produkt von Überlieferungen, in denen er steht, von solidarischen Gruppen, denen er angehört, und von Sozialisationsprozessen, in denen er heranwächst“ ist (Habermas 1983: 146). Dieser kulturelle Deutungshintergrund, der Bestandteil von „Lebenswelt“ ist, führt jedoch nicht zu statischen Interaktionen, sondern ist im Prozess schrittweiser kultureller Dezentrierung durch einen „moralischen Prozeß der Rationalisierung“ (Honneth 2000: 192) Bestandteil reflexiven und damit veränderlichen Umgangs mit Wirklichkeit.

⁴⁴ Komparativ dazu versuchen auch John COHEN und Andrew ARATO unter Bezug auf die Diskursethik Jürgen HABERMAS', ein modernes Konzept der Zivilgesellschaft zu entwerfen, in dem die öffentlich-diskursive Sphäre (public spheres) als zentrale Institution die gesellschaftliche Kommunikation vor allem zwischen freiwillig-

ungewöhnlich für eine Harvard-Professorin, ist an diesem Modell, dass es mit strukturellen Selbstverständnissen der amerikanischen Gesellschaft gefüllt ist und korrelative Entsprechungen, auch in den Wahrnehmungen traditionell liberal-republikanischer Perspektiven der amerikanischen „civil society“, findet, auf die ich im Folgenden genauer eingehen möchte.

2.1.4 „Civil Society“ – Die idealtypische Rekonstruktion amerikanischer Realität

2.1.4.1 Regionale Gemeinwesen – Die Fundamente der amerikanischen Gesellschaft

Als Alexis de TOCQUEVILLE in der ersten Hälfte der 19. Jahrhunderts die USA bereiste, beeindruckte ihn besonders die Bereitschaft der Amerikaner zu fortwährenden individuell-freiwilligen Zusammenschlüssen, um der Erreichung jeweils gemeinsamer Ziele willen (vgl. Putnam 1999: 21). Diese Assoziationsbereitschaft findet für einige Autoren ihre historischen Wurzeln in den Kolonien der „Pilgrim Fathers“ und ihrer dynamischen Entsprechung, der „frontier“-Bewegung des 19. Jahrhunderts (vgl. u.a. Conant 1955; Bellah 1978; Kamphausen 1992; O’Connell 1999). Denn schon die Kolonien der Neuen Welt waren in Struktur und Organisation auf die jeweiligen lokalen Bedingungen abgestimmt und vom Engagement jedes einzelnen Kolonisten abhängig. Zwar waren diese Formen der Partizipation nicht mit demokratischer Teilhabe vergleichbar, denn vielfach standen ein strenges puritanisches Reglement⁴⁵ und eingesetztes feudal ständisch orientiertes Führungspersonal als externe Ordnungsprinzipien individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und Netzwerkentwicklungen entgegen, dennoch legitimiert sich aus diesen Pioniererfahrungen der vorrevolutionären amerikanischen Gesellschaft bis in die Gegenwart das grundlegende Selbstverständnis der vordergründig kommunalen und regionalen Perspektivierung gesellschaftlichen Handelns und Engagements. Die Ei-

gen Assoziationen als deren Hauptakteure fördert, die Privatsphäre (private sphere) wiederum die moralisch selbstbegrenzte Basis ist. Dabei bildet die Öffentlichkeit jedoch eine Dimension der Lebenswelt, die zwar institutionell rechtlich gesichert ist, aber von den Sphären der Ökonomie und des Staates unterschieden wird, sie allerdings dennoch voraussetzt (vgl. Cohn/Arato 1988: 44). Sie liegt einmal in den durch Kultur und Sprache implizierten Traditionen und Selbstverständlichkeiten und zum anderen in den Strukturkomponenten Kultur (culture), Gesellschaft (society) und Persönlichkeit (personality) selbst, deren Reproduktion kommunikative Prozesse im Sinne von „kultureller Weitergabe, sozialer Integration und Sozialisation“ voraussetzen (vgl. ebd.: 42), die sich allerdings im Sinne kultureller Modernisierung „zugunsten eines Hinterfragungsprozesses und diskursiver Urteilsbildung“ (ebd.: 44) öffnen. Die damit verbundene Utopie der Zivilgesellschaft führt zu einer zunehmenden „Rationalisierung aller an der Reproduktion der Kultur [...] beteiligten Institutionen“ (ebd.: 53), d.h. ihrer gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Autonomisierung und damit zu einer Pluralität der Demokratien unter Akzeptanz ihrer Selbstbegrenzung, die eine direkte Einflussnahme auf andere Sphären und damit die Gefährdung jeweiliger Autonomie von Diskurs-Teilnehmern ausschließt.

⁴⁵ So zeichneten sich die um ihrer religiösen Freiheit willen nach Amerika entflohenen puritanischen Gemeinschaften selbst nach Etablierung in der ‚Neuen Welt‘ durch rigorose Intoleranz gegenüber doktrinfremden Ansichten aus. (vgl. Willers 1961: 22 f.; Haslinger 1992: 83 f.; Hoye 1999: Kap. 3.2)

geninitiativen der Bürger entwickelten sich zur eigentlichen Grundlage des sozialen Gemeinwesens und brachten, so Ralf DAHRENDORF, die amerikanischen Verfassungstheoretiker der jungen Republik in die Verlegenheit, überhaupt erst einmal begründen zu müssen, warum es eine zentrale Bundesregierung geben sollte (vgl. Dahrendorf 1999: 97), denn die „Americans are [...] a nation of ‚joiner““ (Lerner 1965: 713). Thomas JEFFERSON, als einer der „Founding Fathers“ der USA, nahm sich dieser gesellschaftlich im Commonwealth gewachsenen Charakteristik Amerikas an und entwickelte daraus die Idee einer konsequent föderalen Struktur politischer Partizipation im neuen Staatsgefüge durch ein Netzwerk „kleiner Republiken“ aus „wards“ und „counties“, das als Bollwerk gegen zentralistische Machtanmaßung Subsidiarität und lokale Selbstregulierung favorisierte und auch ein breites Bürgerengagement zu fördern suchte (vgl. Wasser 1999: 53 f.). Ihr theoriegeschichtlicher Bezugspunkt, die Frage des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft, lag in der klassischen Idee der Republik. Unter Bezug auf die republikanischen und korporativen Gedanken MONTESQUIEU's bildete sich damit eine junge amerikanische Republik, die, so argumentiert John G. A. POCOCK, auf Grundlage angelsächsischer Kontinuität im Verständnis des politischen Gemeinwesens⁴⁶, die Entwicklung eines spezifisch anglo-amerikanischen Republikanismus ermöglichte, der den Dualismus von Staat und Gesellschaft nicht kennt (vgl. Pocock 1993; auch Ostendorf/Levine 1992: 521), vielmehr jedoch, ganz im Sinne MONTESQUIEU's, wie Micha BRUMLIK formuliert, „die Erfüllung des menschlichen Lebens in Freiheit und Würde, in der Hingabe an ein Gemeinwesen, das sich durch Gewaltenteilung vor der Tyrannis schützt“ zum Ziel hatte (Brumlik 1991: 990). Grundlage dieser Ausformung des anglo-amerikanischen Republikanismus war die „Aktivbürgerschaft bewaffneter, unabhängiger und gleicher Landbesitzer“ (Sewing, 1993: 19).

„Mit der Konföderation der unabhängigen Kolonien, den United States, schien erstmals eine lebensfähige republikanische politische Ordnung der Neuzeit begründet. Montesquieu, dessen Definition der demokratischen Republik als auf der politischen Tugend (veru) gegründeten überschaubaren Gemeinwesen gleicher Bürger die Diskussion der Vereinigten Staaten wesentlich beeinflusst hatte, konnte nur in der Konföderation [...] eine Überlebenschance für demokratische Republiken erkennen. [...] Bezeichnenderweise wurde in den USA Montesquieu als Gewährsmann für die Kritik an der losen föderativen Verbindung ohne ein starkes Zentrum herangezogen, die von den eher aristokratisch-republikanischen Führungseliten gegen eine aus ihrer Sicht zu weit gegangene [...] Demokratisierung gerichtet wurde. [...] Eine starke nationale Regierung, ein

⁴⁶ Verbunden mit einer notwendig sittlichen Verwurzelung des Gemeinwesens in gesellschaftlichen Assoziationen, jedoch ohne ihre hegelianisch verstandene Auflösung und Unterwerfung unter den Staat als oberstem Repräsentanten (vgl. Sewing 1993: 18; Taylor 1995: 117).

Zweikammersystem und ein unabhängiger oberster Gerichtshof waren im Anschluß an Montesquieus Theorie der Gewaltenteilung die republikanische Alternative zur städtischen Mischverfassung. Ein Repräsentativsystem sollte die Gefahr der Demokratie bannen und für eine Auswahl der Besten, der Elite sorgen, der allein die Wahrung der virtute [Tugend] im Sinne der Gemeinwohldefinition zuerkannt werden sollte“ (Sewing 1993: 23 f.)

Die Ausdifferenzierung der jungen amerikanischen Republik war also von zwei Strömungen gekennzeichnet, der demokratischen Stärkung von individuellen und lokalen Selbstregulierungskräften und zentralisierenden Bindungsversuchen der politischen Gewalt an den Bund, namentlich durch die „Federalists“ Alexander HAMILTON und James MADISON⁴⁷, deren horizontaler Gewaltenteilungsmechanismus eines Systems von „check and balance“ schließlich einerseits zur Verwirklichung des Repräsentationsprinzips im Staatenbund führte, jedoch andererseits bedingt auch durch die geographische Ausdehnung des Landes die Etablierung autonom orientierter kleinräumiger Gemeinwesen, „wo eine halbwegs homogene Bürgerschaft Eigeninteresse und Gesamtwohl zu vermitteln bereit war“ (Wasser 1999: 53), nicht im Wege stand.

2.1.4.2 Bürgerschaftliches Engagement – Die Diskussion gesellschaftlicher Fundamente

Das Gepräge dieser „communities“ bildet inzwischen auch die idealtypische Konzeption der „Communitarian Platform“, einer bürgergesellschaftlichen Perspektive, die sich als Korrektiv, als „dritten Weg zwischen einem ausufernden staatlichen Sozialsystem einerseits und einer ungezügelter Marktwirtschaft andererseits“ (Goebel/Clermont 1999: 136) begreift. Im Mittelpunkt dieses v.a. durch Amatai ETZIONI vertretenen kommunitaristischen Modells von „civil society“ steht die Wiederherstellung der republikanischen „Bürgertugenden“⁴⁸ und Rekonstruktion von sinn- und identitätsstiftenden Gemeinschaften, deren normative Implikationen das gesamte gesellschaftliche Spektrum lokalpolitischen und sozialen Engagements umfassen, die wiederum nicht von administrativen Reglementierungen, sondern von individuellen Initiativen abhängig gemacht werden. Diesen Basis-Strukturen steht der Staat als ordnungs- und freiheitssichernder Rahmen gegenüber. Jedoch erschöpft sich seine Rolle in dieser Funktion nicht vollständig. Vielmehr verlangen die Erfordernisse der gesellschaftlichen Wirklichkeit bei Überforderung der subsidiären Einrichtungen, wie sie innerhalb der amerikani-

⁴⁷ „Madison gibt bereitwillig zu, dass eine repräsentative Herrschaft eine Abweichung vom egalitären Ideal ist [...], es läuft generell auf die Vorstellung hinaus, dass repräsentative Herrschaft notwendig ist, um die Besten zu wählen und ihnen für einen bestimmten Zeitraum die Angelegenheiten der Gemeinschaft anzuvertrauen.“ (Dahrendorf 2000: 144).

schen Geschichte in Phasen wirtschaftlicher Krisensituationen eingetroffen sind, unter Umständen ein Eingreifen des Staates, sodass es nicht auf den Abbau des Staates, sondern dessen verstärkte Öffnung für bürgerschaftliche Mitwirkung ankommt (vgl. Wasser 1999: 24).

Erreicht werden soll diese Rekonstruktion der moralischen Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft, so ETZIONI, durch die Austerierung des durch Wertewandel und Werteverlust in den 1960er Jahren und nachfolgendem Wertevakuum gestörten Verhältnisses zwischen dem „Ich“-Paradigma (d.h. den Belangen und Interessen des Individuums) und „Wir“-Paradigma (d.h. den notwendigen Belangen der Gesellschaft), zwischen Rechten und Pflichten. Denn die Gefährdung dieses Gleichgewichtes gefährdet, nach seiner Überzeugung, zugleich die demokratischen Grundlagen der Gesellschaft (Etzioni 1995: 12). Deshalb bedarf es des forcierten (Wieder-)Aufbaus einer moralischen Infrastruktur, die auf Basis kommunitärer Familie zur Wiederbelebung der Gemeinschaft der Gemeinschaften und damit der idealen Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft führt (ebd.: 63). Zu dieser Wiedererstarkung von Ehe und Familie und damit verbundenen kommunitär erfolgreichen, familialen Sozialisationsbedingungen braucht es allerdings der gesellschaftlichen Unterstützung (ebd.: 85, 103 f.). Hier tragen für ETZIONI Schulen, Kirchen und Nachbarschaften, vor allem bei Erziehungsdefiziten in Familien, eine zentrale Mitverantwortung für die moralische, charakterbildende Erziehung, die nicht über Werte debattiere, sondern die Internalisierung von Verpflichtungen zur Aufgabe habe, die sich aus den Werten der amerikanischen Gesellschaft ergeben⁴⁹ (ebd.: 110-119). Ergebnis werde, wie auch der Titel eines entsprechenden kommunitären Journals lautet, die „*Responsive Community*“ als moralischer und sozialer Basis gesellschaftlicher Partizipation (vgl. Boettcher 1997: 47 ff.).

Gegenüber dieser konservativ neo-romantisierenden Utopie des „amerikanischen Dorfes“ (Goebel/Clermont 1999: 27) stehen andere teilweise rivalisierende Neurezeptionen von „civil society“ (vgl. Thaa 2000: 9 f.) bzw. die nicht ganz unberechtigt erscheinende Kritik ihrer Konjunktur als Vehikel einer Funktionalisierung und Entpolitisierung der Gesellschaft. So

⁴⁸ Damit sind sowohl bürgerschaftliches Engagement als auch Kompetenz und Bürgersinn gemeint, die sich in Bindung an das Gemeinwesen, die Verflechtung von Eigeninteresse und pflichtethischen Motiven als auch soziale Empathie im Rahmen des eigenen Gemeinwesens verstanden (vgl. Wasser 1999: 22 f.).

⁴⁹ Dem Pluralismus müssen folglich nach ETZIONIs Einschätzung Grenzen gesetzt werden. Es reiche nicht, davon auszugehen, dass der Konzeption eines liberalen Staates auch eine Reihe von Wertmaßstäben zugrunde lägen. Eine gute Gesellschaft benötige vielmehr eine klare Konzeption des Guten und entsprechender Bedingungen dafür notwendiger Auseinandersetzungen. Auf dieser Grundlage ist für ETZIONI, ganz dem amerikanischen Assimilationsprinzip verpflichtet, ein „Pluralismus in der Einheit“ möglich (*in pluibus unum*).

beschreibt David RIEFF „The False Dawn of Civil Society“ in einer Weise, die schon an die kapitalismuskritische Interpretation Charles Wright MILLS' erinnert⁵⁰:

“Civil Society is just a projection of our desire. Worse, it gravely misdescribes the world we actually confront. [...] The idea of civil society simply coincides with the tropism toward privatisation that has been the hallmark of these post-cold war times. [...] The fact that all this comes couched in the language of emancipation does not, in and of itself, make it emancipatory. Indeed, these are times when it seems as if the advocates of civil society are the useful idiots of globalization” (Rieff zit. n. Thaa 2000: 16)

Auch Lourdes DIAZ SOTO sieht aus der Perspektive kritischer Pädagogik im Gefolge der konservativen Neukonjunktur von „Civil Society“ eine sich etablierende Politik von „civility“ (Bürgerschaftlichkeit), die systemimmanente Probleme der kapitalistischen U.S.-Klassengesellschaft ausgrenzt und bagatellisiert und damit „shifted an antiracist agenda toward an antidiversity agenda complete with backlash and public humiliation“ (Diaz Soto 2000: 8). Diesem seit Anfang der 1990er Jahre bestehenden ideologischen Trend einer konservativen Nivellierung multiethnischer und sozialer Differenzen innerhalb der amerikanischen Gesellschaft gegenüber stärkt Allan G. JOHNSON unter Bezug auf eine neo-marxistische Analyse in seiner Definition von „civil society“ die systemkritische Perspektive:

„[C]ivil society is a fragmented capitalist world organized around individualism and materialistic competition of all against all. The modern STATE [Herv. im Org.] became necessary to regulate and contain the resulting conflict and misery [...] Karl Marx used the term civil society to distinguish life under CAPITALISM from the medieval world [...] More recently, Antonio GRAMSCI has argued that the core of civil society is not only the individual and individualism but also privat organizations such as corporations. Gramsci also argued that the state and the civil society overlap and merge with each other to such a degree that it is hard to tell where one leaves off and the other begins“ (Johnson 1997: 36).

Damit vertritt JOHNSON unter Bezug auf MARX und GRAMSCI⁵¹ zwar ebenfalls ein kapitalismuskritisches Verständnis, setzt sich jedoch sowohl von Gedanken einer Neuformu-

⁵⁰ „Man lehnt es ab, die Führungsschicht so wie sie ist, anzuerkennen oder zu bekämpfen, und verzichtet darauf, sich Vorstellungen von einer neuen Führungsschicht zu machen, die leichter zu verteidigen wäre. Vielmehr leugnet man einfach, daß es überhaupt eine Elite oder eine Oberschicht gibt; zumindest versichert man, daß sie, wenn sie schon existiert, für den amerikanischen Lebensstil keine Bedeutung hat“ (Mills 1962: 377).

⁵¹ Die darin erwähnte MARXsche Konzeption der bürgerlichen Gesellschaft geht dabei allein von materiell-ökonomischen Prozessen menschlichen Lebens, d.h. den Produktionsverhältnissen als Basis des politischen, rechtlichen und religiösen Entwicklungszusammenhangs der Gesellschaft aus, diagnostiziert darin ein System der Ungleichheit und Unfreiheit (antagonistische Klassenwidersprüche) und fordert ihre Überwindung durch die

lierung oder romantisierenden Neukonzeption von „civil society“ als auch von einer Kritik am Begriff selbst als ideologisch gebrauchten Terminus ab. „Civil society“ findet in dieser Interpretation ihre begriffliche Entsprechung in ihrem etymologischen, ganz allgemeinen Verständnis; als – kapitalistisches – politisches Gemeinwesen bürgerlicher Prägung (vgl. Dahrendorf 2000: 134; Thaa 2000: 12). Der gemeinsame Nenner mit den Thesen POCOCKs oder DAHRENDORFs und der gegenwärtigen politischen Selbstbeschreibung Amerikas⁵² bleibt dabei erhalten; das Verständnis einer Kontinuität der USA als bürgerlich-kapitalistischem, „zivilgesellschaftlichem“ System und damit einer Traditionslinie des politischen Denkens, in der die „freiwilligen Assoziationen der Bürger als entscheidende Innovationen der amerikanischen Demokratie“ (Thaa 2000: 14) bestimmend sind.

An dieses Verständnis schließt auch Brian O'CONNELL mit der Konstruktion eines zivilgesellschaftlichen Modells gegenwärtiger struktureller Verfasstheit der USA an⁵³, d.h. dem Versuch, den geschichtlich gewachsenen gegenwärtigen Zustand der „civil society“, und die Bedingungen ihrer Revitalisierung aufzuzeigen. Schon zu Beginn grenzt er seine Rekonstruktion von den dualen Konzeptionen eines ‚Gegenüber‘ von Staat und Bürgergesellschaft ab und verdeutlicht die Zusammenhänge der verschiedenen Rollenfunktionen, die für das Individuum in beiden Bereichen fließend sind (vgl. O'Connell 1999: xviii; vgl. auch Alemann et al. 1999: 13). Insofern ist und bleibt „civil society“ in beiden Konzeptionen nur in Beschreibung ihrer Komplexität aller Gesellschaftsbereiche vollständig erfassbar. Das *Individuum (individual)* steht dabei an vorderster Stelle⁵⁴. Seine Interessen, Erwartungen und Vorstellungen führen für

sozialistische Revolution (vgl. Sichtermann 1995: 66 f.). Antonio GRAMSCI wiederum geht es, im Gegensatz zu MARX, um die Institutionen, wie Familien oder Kooperationen, die die existierenden materiellen Bedingungen der Gesellschaft formen können. Sie bilden als zivile Gesellschaft einen Teil des Überbaus, der der politischen Gesellschaft gegenübersteht. In dieser Sphäre der Freiheit wird über die herrschende Ideologie entschieden, die auch die ökonomische Sphäre beeinflusst, d.h. die herrschende Klasse muss sich auf der Ebene des kulturellen und ideologischen Lebens ihrer Hegemonie versichern, um die politische Herrschaft auch weiterhin in ihrem Sinne dominieren zu können. Andererseits verändern sich durch Transformierung der Ideologie auch die Institutionen und der Gegensatz von Staat und Zivilgesellschaft minimiert sich zusehends, an dessen Ende die Überwindung der ideologischen Überbaustrukturen und Verschmelzung von politischer und ziviler Gesellschaft in der Zivilgesellschaft stehen (vgl. Bobbio 1988: 73-99).

⁵² Von RIEFF kritisch deklariert als „Zeitgeist of an age that has seen the growth of what [...] might unsentimentally be called “Thatcherism with a human face” (Rieff zit. n. Thaa 2000: 16).

⁵³ Während die deliberative demokratischen Gesellschaftsentwürfe BENHABIBs und COHN/ARATOs in ihren Grundmustern nur bedingt mit Analogien tradierten angelsächsischen und anglo-amerikanischen Gesellschaftsverständnisses arbeiten, ETZIONI und WALZER wiederum die als krisenhaft diagnostizierte Realität der USA zum Ausgangspunkt einer Neustrukturierung zwischen „Ich-“ und „Wir-Paradigma“ (Etzioni) oder komplexer Gleichheit (Walzer) nutzen, gehen die Beiträge O'CONNELLS oder PUTNAMs in gesellschaftsimmanenter Logik vor.

⁵⁴ Von ähnlichen Grundpositionen aus formuliert auch Michael WALZER mit Blick auf die amerikanische Realität seinen kritisch korrekativen Entwurf der „civil society“. Zum einen sieht er sie, wie O'CONNELL, nicht als Gegenpart zu Staat, Markt oder Politik, sondern als umfassenden Bestimmungsräum aller gesellschaftlichen Sphären (vgl. Walzer 1996: 65). Zum anderen bildet auch für WALZER der Einzelne als soziales Wesen, denn

O'CONNELL idealtypisch zu kollektiven Verbindungen und Aktionen, die ihn in sein jeweiliges *Gemeinwesen* (*community*) einbinden. Freiheit und demokratische Partizipationsmöglichkeiten indes sind von einer entsprechend demokratisch legitimierten *Regierungsform* (*government*) abhängig, die also „provides such freedoms as speech and assembly so necessary to the existence and quality of civil society“ (O'Connell 1999: 19), benötigt aber auch ihrerseits zur eigenen Funktionalität den politisch partizipierenden Mitbürger. Ebenso korrelativ innerhalb der amerikanischen Zivilgesellschaft ist für O'CONNELL die *Wirtschaft* (*business*). Zwar übernehmen nicht alle Wirtschaftsverbände oder -vertreter Verantwortung für gesellschaftliche Belange, doch gerade jene, die soziale Verantwortung wahrnehmen, seien für ihre jeweiligen Kommunen zur Sicherung und Qualität bürgergesellschaftlichen Handelns und entsprechender Initiativen lebenswichtig. Andererseits zahle sich auch für Unternehmen gesellschaftliche Mitverantwortung aus, wenn es darum gehe, langfristig geschäftliche Erfolge zu sichern. Den vier vorangegangenen Sektoren folgt schließlich der *ehrenamtliche Bereich* (*voluntary*) als zentraler Bereich zivilgesellschaftlicher Funktionalität (vgl. ebd.: 14-23). Robert D. PUTNAM bezeichnet diese Ebene zivil- oder bürgergesellschaftlichen Handelns in Analogie zum „physical capital“ und „human capital“ als „social capital“⁵⁵ und umschließt damit Normen und Netzwerke zivilen Engagements, sei es in Religionsgemeinschaften, Sportclubs, Bürgerrechtsbewegungen, sozialen Initiativen oder einfachen Nachbarschaftsbeziehungen (vgl. Putnam 1999: 21; Graf 1999: 94). Diese Aktivitäten und ihr gemeinschaftsstiftender Charakter sind es, die das spezi-

nur so kann er verschiedene Rollenfunktionen gleichzeitig erfüllen, den Ausgangspunkt des Entwurfes. Seine von zunehmender Pluralisierung geprägten „freiwilligen Vereinigungen [in] der zivilen Gesellschaft“ (ebd.: 79) sind jene Handlungsräume, die sowohl aus verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, etwa der Politik oder dem Geld, bestehen als auch diese in der Zivilgesellschaft vereinen. Dies jedoch nicht, wie das gegenwärtige Beispiel des ausufernden Marktes und damit korrelierender zunehmender sozialer Ungleichheit zeigt, durch die Herrschaft eines Bereiches über andere, denn diese sind durch ihre jeweils eigene Binnenlogik bestimmt und sollten deshalb als Teilbereiche notwendigerweise auch darauf beschränkt bleiben (vgl. ebd.: 83), sondern vielmehr in ihrer Bestimmung als „Ensemble jener Beziehungsnetzwerke, die um der Familie, des Glaubens, der jeweiligen Interessen und einer bestimmten Ideologie willen gebildet worden sind“ (vgl. ebd.: 65), also über die Bildung sozialer Bindungen und damit idealtypisch rückgebundener Verantwortung für das soziale Gemeinwesen durch gemeinschaftliche und private Initiativen. Der Staat bildet dabei einerseits den Rahmen und sichert als Sphäre der politischen Macht die grundlegenden Regeln und Grenzbedingungen aller Tätigkeit, ist aber gleichzeitig Teil der Zivilgesellschaft, denn die Mitgliedschaft in der politischen Gemeinschaft, die Staatsbürgerschaft, bildet einen „gewissen Vorrang unter all unseren anderen wirklichen und möglichen Mitgliedschaften“ (Walzer 1994: 438) und eröffnet die Chance politischer Teilhabe, denn „jeder Bürger ist ein potentieller Teilhaber der Macht, ein potentieller Politiker“ (vgl. ebd.). Allerdings bedeutet zivilgesellschaftliches Handeln unter diesen Bedingungen sowohl die Ausbildung verantwortlicher Sensibilität in Bezug auf die über individuelle hinausgehenden Interessen des politischen Gemeinwesens als auch das Verständnis für die Rolle eines weitgehend dezentralisierten, jedoch u.U. zum Schutz oder zur Unterstützung, aber auch zur Begrenzung gesellschaftlicher Sphären eingreifenden Staates, als „Erbauer und Hüter der Mauern, welche die Kirchen, Universitäten, Familien und so weiter vor tyrannischen Eingriffen“ schützt (Walzer 1996: 60)

⁵⁵ Nicht zu verwechseln mit der Begrifflichkeit Pierre BOURDIEUS, der in Unterteilung von ökonomischem, kulturellen und sozialen Kapital Formen sozialen Austausches sieht. Soziales Kapital meint dabei das symbolische Kapital sozialer Beziehungen (vgl. Bourdieu 1983: 183 ff.).

fisch amerikanische Element einer „nation of joiner“ ausmachten und eine inkludierende, pluralistische und partizipatorische Gesellschaft bildeten:

„We came into a country where there was very little structur; we had a chance to start all over again. [...] we were terribly interdependent. In the absence of families and controlling tradition, we addressed our dependence and gregariousness by becoming, as Max Lerner described it, ‘a nation of joiner’. These new institutions, whether they were churches, unions [...] or other specific organizations, became our networks of socializing and mutual activity. [...] [V]oluntary institutions carried a large share of what governments did in other countries [...]. As we experienced the benefits of so much citizen participation, [...], we became all the more committed to this kind of participatory society” (O’Connell 1999: 29).

2.1.4.3 „The National Collective“⁶⁶ – Sozjokulturell-ideologische Wirkungen der amerikanischen Bürgergesellschaft

Der Beitrag O’CONNELLs und die hier nur angedeutete Analyse PUTNAMs zur gegenwärtigen Partizipationsbereitschaft in der amerikanischen Gesellschaft (vgl. Putnam 1999) und eine Reihe weiterer Autoren (vgl. u.a. Reeves 1982; Seeligman 1992; Gardner 1999) gehen von der Einzigartigkeit des „amerikanischen Experiments“ und einer damit verbundenen strukturellen Vitalität aus, deren Geheimnis, eine erfolgreiche, lebensfähige und über 200 Jahre alte Demokratie zu sein, in eben jenen selbstständig agierenden, zivilen Verantwortungs- und Vernetzungsstrukturen liege (vgl. O’Connell 1999: 25). Die damit zusammenhängende Entwicklung und Etablierung von Glaubens- und Verhaltensregeln, von Wertmaßstäben und Traditionen, also ihr gewachsener soziokultureller Kontext, unterschied sich dabei von Beginn an sowohl in seinem geistesgeschichtlichen Anspruch als auch in der qualitativen Segmentierung von der Geschichte Europas und bildete einen „Sonderweg“ (exceptionalism) (vgl. Oppenheimer 1984: 133 ff.), der seine gesellschaftliche und damit verbundene kulturelle Ausdifferenzierung in „retrospektive[r] Mentalität“ (Kamphausen 1992: 270) immer wieder an den Gründungsmythos der USA band⁵⁷. Die dabei zutage tretende Diskrepanz zwischen den humanistisch universalistischen Idealen der Gründungsväter und realen Zuständen der Gesellschaft bildete und bildet die Möglichkeit permanent „revolutionären“ Aufbruchs, d.h. legitimer, auch radikaler Kritik am Status des ‚amerikanischen Experiments‘, die zur Herausbildung

⁵⁶ Seligman 1992: 109

⁵⁷ „[D]er die Typologie des puritanischen Sendungsbewusstseins [...] mit ideologischen Versatzstücken des revolutionären Neubeginns zu einer Zivilreligion verband.“ (Ostendorf/Levine 1992: 520).

von progressiv sozialen Bewegungen und Initiativen führte, aber dennoch ideologisch *immanent* bleibt (vgl. Ostendorf/Levine 1992: 521; Kamphausen 1992: 263). Die strukturell dezentrale Differenzierung der USA, ihre Gewaltenteilung und Regionalisierung, die kommunale Perspektive zivilgesellschaftlichen Interesses und das damit verbundene konstante zivile Engagement einer Mehrzahl an Amerikanern in tradierten Gemeinschaften und Verbänden (vgl. Putnam 1999: 25, 37), kurz die konstitutive Permanenz amerikanischer Gesellschaftsstruktur und amerikanischen Selbstverständnisses (American creed) in jener Verfasstheit, die O'CONNELL modellhaft zu umreißen sucht⁵⁸, machte es grundlegend alternativen Gesellschaftskonzepten schwer, auf Dauer auch nur ansatzweise eine Basis in der amerikanischen Öffentlichkeit zu finden. Was sich außerhalb des „common sense“ bewegte, galt als „un-amerikanisch“ und damit als gegen die eigenen Interessen gerichtet. Beispielgebend dafür ist die nischenhafte Entwicklung der kommunistischen Bewegung in den USA, aber auch nationalistischer Gruppierungen (vgl. Oppenheimer 1984; Cohen 1999). Ihre Ansprüche totaler Führung, parteilicher Disziplin oder gesellschaftlicher Zentralisierung verstärkten eher die subjektive Furcht vor Fremdbestimmung, als dass sie überzeugen konnten, die bestehende Diskrepanz zwischen krisenhaften Erscheinungen der Wirklichkeit mit den je nach Gruppierung selektiv fokussierten kosmopolitischen oder nationalen Idealen der Gründungsväter in Übereinstimmung zu bringen. Bedeutet doch aus amerikanistischer Sicht und damit auch aus der Perspektive zivilgesellschaftlichen Handelns eine Verbesserung der Verhältnisse nicht deren Umsturz, sondern eine „Weiterführung der [amerikanischen] Revolution“ und damit eine Angleichung an das wie auch immer implizierte Ideal der Gründungsväter⁵⁹ (Ostendorf/Levine 1992: 521, 528).

2.1.5 „Amerikanisch“ Denken

2.1.5.1 *Anpassung und Mündigkeit – Zum idealtypischen Selbstverständnis gesellschaftlicher Teilhabe*

„Civics matters“ resümiert Robert PUTNAM in einem Artikel über soziales Kapital und gesellschaftliche Verfasstheit (Putnam zit. n. O'Connell 1999: 25), denn, so führt er den Gedan-

⁵⁸ Samuel P. HUNTINGTON ist in diesem Zusammenhang der Auffassung, daß es kein anderes Land gebe, „das mit seinem Ursprung auch heute in so hohem Maße identisch sei, wie die Vereinigten Staaten“ (Kamphausen 1992: 264).

⁵⁹ „[T]he failure of socialism in the United States is to be found [...] in the overriding terms of American ideology, which its inclusive definitions of citizenship and its integration of the working class as members of the national collective. More than anything else it was the very ideology of Americanism [...] that precluded the development of a socialist movement here“ (Seligman 1992: 103)

ken weiter, sie bildet das Rückgrat der amerikanischen Nation. In „retrospektiver Mentalität“, d.h. der immer wieder einsetzenden kulturhistorischen Selbstvergewisserung partizipatorischen Handelns spielt dabei der Stolz auf die Kontinuität der als Ausdruck von Freiheit und Individualität verstandenen föderalen und regionalisierten Strukturen und kommunalen Orientierung bzw. die Beschwörung ihrer Krisenerscheinungen eine geradezu rituelle Rolle und findet, verbunden mit zivilreligiösen Elementen⁶⁰, in der „ideologia americana“ (vgl. Kamphausen 1992: 261) ihre Manifestation. Geradezu kontradiktorisch zu Thesen global soziokultureller Auflösungserscheinungen und Partikularisierungsprozessen von Nationalstaatlichkeit bzw. einer „Enttraditionalisierung“ individueller Lebensführung (vgl. Rauschenbach 1992: 41) wirkt in den USA scheinbar noch immer ein inkludierendes Gesellschaftskonzept. Selbst dort, wo, wie etwa in PUTNAMs Studie „Bowling Alone“ (vgl. Putnam 1999), Evidenzen kultureller und kollektiver Desintegration in der amerikanischen Zivilgesellschaft sichtbar scheinen und umso dankbarer auch von deutschen Rezipienten aufgenommen werden (vgl. Backhaus-Maul 1999), gibt es inzwischen eine Reihe von Stellungnahmen und Gegenstudien, die eben eine solche desintegrierende Verfasstheit der amerikanischen „civil society“ bestreiten⁶¹. Gilt also ungebrochen die ‚Theorie des Sonderfalls‘?

Es ist nicht zu bestreiten, die zivile Gesellschaft der USA bildet ein äußerst heterogenes Konstrukt. Ohne eigene geschichtliche Verwurzelung⁶² und seit Gründung der republikanischen Union in Ungewissheit ihres Fortbestands⁶³, entwickelte sie sich quasi aus Basisstrukturen kolonialer Siedler, die um des eigenen Überlebens willen zu „a nation of joiner“ wurden⁶⁴. Lange vor dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und der Gründung einer auf den progressivsten Ideen von Humanismus und Aufklärung basierenden Nation, so Max LERNER, gab es sie also schon – die Amerikaner (vgl. Lerner 1967). Doch erst die Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses, die „Kanonisierung“ verbindlicher Werte und die Etablie-

⁶⁰ So adressiert John W. GARDNER die Regeneration des ‚amerikanischen Experiments‘ an den „American spirit“ (Gardner 1999: xv).

⁶¹ Vgl. Ladd 1996; Samuelson 1996; Broder 1997; Wolfe 1998; O’Connell 1999; Heins 2002: 9. Ebenso macht Friedrich W. GRAF auf Widersprüchlichkeiten innerhalb der PUTNAM-Studie aufmerksam, die einerseits den integrationstheoretischen Wertekanon, speziell die Religion, für stabil hält, aber andererseits einen Verfall ihrer Bindekraft diagnostiziert (vgl. Graf 1999: 95).

⁶² Jedenfalls sofern man, wie es immer noch im Selbstverständnis des „mainstream“ geschieht, die Stunde ‚Null‘ mit der Landung Christoph Columbus ansetzt und die Geschichte der „Native Americans“ und ihrer Vertreibung unaufgearbeitet lässt (vgl. Haslinger 1992: 75).

⁶³ Dessen Auseinandersetzung darum schon Anfang des 19. Jahrhunderts begann und mit der Separierung einiger Südstaaten 1861 tatsächlich vollzogen wurde. Nur die Illegitimitäts-Erklärung der Existenz eines Südstaatenbundes (CSA) und ein folgender Bürgerkrieg konnten die Einheit der alten USA wiederherstellen (vgl. Sandler 1996).

⁶⁴ Zu den gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen der damit verbundenen ‚Pionier‘-Erfahrung siehe Kap. 4.

rung eines eigenen Geschichtsbildes und eigener Traditionen⁶⁵ schufen die ideelle Klammer, d.h. den soziokulturellen Rahmen, der eine individuelle Identifikation (oder Ablehnung) gegenüber den so entwickelten Normen der Gesellschaft erst ermöglichte. Die multi-ethnische Besonderheit des Einwanderungslandes USA wiederum machte aus amerikanistischer Sicht gegenüber neuen Immigranten die ständige Reformulierung und Revitalisierung dieser amerikanischen Grundbekenntnisse (American creed) notwendig und begründete mehr als ein Jahrhundert die repressive Assimilationsideologie des „Melting Pot“ (vgl. Bernier/Williams 1973: 270 f.; Schlesinger, Jr. 1998: 38 f.). Auch wenn diese Form missionarischen Eifers durch progressiv emanzipatorische Konzepte durchbrochen wurde (vgl. Brown/Rosenzweig 1992; Ostendorf/Levine 1992a: 516 ff.) so bildet ihr Grundtenor, die normative Anpassung an ‚amerikanische Werte‘, bis in die Gegenwart den ungebrochenen „common sense“ der Gesellschaft. Bewusst wird dabei die ‚Beobachter‘-Perspektive vermieden und als ‚Teilnehmer‘ des ‚nationalen Kollektivs‘ argumentiert⁶⁶. Selbst interkulturelle Diffusionsprozesse, die durch das gewachsene Selbstbewusstsein ethnischer Minderheiten und die Etablierung alternativer Jugendkultur (counter culture) innerhalb der heterogenen USA kontinuierlich erscheinen, werden in Zeiten katastrophaler Ereignisse, wie etwa nach den Terroranschlägen in New York und Washington am 11. September 2001 von gemeinschaftlich-nationalen Bekenntnissen durchbrochen.

Damit wirkt umso deutlicher der formgebende soziokulturelle Rahmen scheinbar autark gegenüber atomisierenden Tendenzen emanzipatorischer Individualisierungsprozesse. Dies sei existenziell, so die Begründung, denn die Zivilgesellschaft (civil society) der USA werde nicht durch „Blut und Boden“, durch homogene Geschichte und Ethnien, sondern auf ideeller und symbolischer Ebene, ausschließlich durch das ‚amerikanische Bekenntnis‘ zusammengehalten (vgl. Schlesinger, Jr. 1998: 17 f.). In Bezug auf die gesellschaftliche Differenzierung bedeutet dies aus nicht-amerikanischer Perspektive eine ungewöhnlich normative Implikation. Wenn Clifford GEERTZ die kulturellen Bestandteile einer Gesellschaft als eine Zusammenstellung von Kontrollmechanismen beschreibt, die Verhaltensweisen reglementieren, dann gibt dieser Bestimmungsversuch noch immer ein deutliches Abbild soziokultureller Verfasstheit der USA wieder⁶⁷, denn eben darin erweist sich der Kerngehalt amerikanischen Denkens; die Anpas-

⁶⁵ Gewissermaßen die „Ziviltheologie“ der Gesellschaft (vgl. Gerhard 1976).

⁶⁶ Vgl. Anmerkung 9.

⁶⁷ Dem entspricht ebenso die, wenn auch immer wieder modifizierte, propagierte Gültigkeit des stark inkludierenden, strukturell-funktionalen Gesellschaftsmodells Talcott PARSONS', das die USA als eine durch erfolgreiche Inklusionsprozesse entstandene nationale Gesellschaft beschreibt, deren kategorialer Bezugsrahmen,

sungsleistung oder anders formuliert ‚Aufklärung‘ (enlightenment) zu demokratisch-partizipatorischem Verhalten, die von Anbeginn an einen Wesensfaktor des „American creed“ bildete, denn:

„In a fuller participatory democracy, political activity becomes a mechanism whereby citizen engage in enlightened discourse, come to understand the views of others, and become sensitized to needs of the community and nation. Thus educated, they transcend their own interests to seek the public good“ (Verba et al. 1995: 528).

„[E]nlightened enough“ zu sein, bedarf der mündigen Erziehung, so schon Thomas JEFFERSON (Jefferson zit. n. O’Connell 1999: 30). Allerdings entwickelten sich die propagierten Ideen einer mündigen Menschheit mit ihrer Institutionalisierung und „Kanonisierung“ in das amerikanische Selbstbild zu *normativen* Verständnissen bestimmter soziokultureller *Anpassungsleistungen zur Erlangung von ‚Mündigkeit‘*. Die Übertragung der kulturellen Überlieferungen auf die nächste Generation, wie John DEWEY den Vorgang beständiger Erneuerung sozialen Lebens nennt (Dewey 2000: 16 f.), sowohl in Form eines idealtypisch gedachten Wachstumsprozesses (self adjustment) als auch die „re-education“; das Quasi-Überschreiben vormaliger Anpassungsleistungen durch einen demokratisch verstandenen Erziehungsprozess, intendiert zugleich, dass es für das amerikanische Selbstverständnis unaufgebbare, unveränderliche, bewährte und bewahrenswerte, universell anwendbare, kulturelle Maßstäbe gibt, die durchzusetzen eine Existenzfrage der Gesellschaft sei⁶⁸. Allerdings verhinderte, ganz dem Konstrukt des zivilgesellschaftlichen Modells Michael WALZERS entsprechend⁶⁹, die real regional-strukturierte Verfasstheit der amerikanischen „Civil Society“ und die damit durch Bildung sozialer Beziehungen idealtypisch rückgebundene Verantwortung des Einzelnen für das soziale Gemeinwesen, die mögliche Gefahr einer autoritär stratifizierten Dogmatik und totalitär konformistischen Durchsetzung ‚orthodoxer‘ Auslegungen des Werte- und Normenkanons, sodass gerade immer wiederkehrende, kritisch-progressive Potenziale, seien es die Abolitionisten, die sozialen Gruppen oder Bürgerrechtsbewegungen, kulturelle Diffusionsprozesse anregten und, ganz im Sinne BENHABIBs, dogmatisierte Gepflogenheiten infrage stellten und so kulturelle ‚Phasenverschiebungen‘ einleiteten, die eine Kultur ziviler Kreativität

d.h. die soziale Ordnung/zivile Gesellschaft durch einen kulturellen Werte- und Normenkonsens universalistischer Prägung (niedergelegt in den „Bill of Rights“) legitimiert wird (vgl. Parsons 2000: 103 ff.).

⁶⁸ „Halb unbewusst erkannten wir in den Vereinigten Staaten, daß wir uns in einer industriellen Gesellschaft unsere Ideale nur dann erhalten konnten, wenn es uns gelang, die neuangekommenen Einwanderer vollständig einzugliedern. Überall in den Vereinigten Staaten bemühte man sich deshalb, die Einwanderer zu amerikanisieren und zu erziehen“ (Conant 1955: 15).

⁶⁹ Siehe dazu Kap. 2.1.4.2.

sichern halfen und zunehmend dem Ideal ‚egalitärer Reziprozität‘ im Sinne einer zunehmenden Gleichberechtigung verschiedener Gruppen innerhalb einer offenen Gesellschaft entgegen kam.

2.1.5.2 „American Values“ – Exkurs zum Sonderfall des amerikanischen Konservatismus

Zu den wohl bekanntesten kritischen Diagnosen über die amerikanische Gesellschaft zählt C. Wright MILLS' Darstellung der „konservativen Elite“ (vgl. Mills 1964). In ihr bescheinigt der Autor den USA eine ungebrochene para-religiöse und ökonomisierte Form *konservativer Geisteshaltung*, in der Machteliten durch eine Art „pluralistischen“ Vulgärliberalismus ihren gesellschaftlichen Einfluss gleichzeitig leugnen und tradieren (vgl. ebd.). „Das konservative Klima in den USA spiegelt sich wider in weit verbreiteten, auch in der Regierung vorfindlichen Auffassungen“ (Farnen 1994: 339), diagnostiziert auch Russell F. FARNEN, deren Ausdruck sich Mitte der 1990er Jahre „in der gegenwärtigen Euphorie über den Geschichtsunterricht und in einheitlichen Vorstellungen über die bürgerliche Gemeinschaft (civitas) [sowie] die amerikanische Verfassung“ (ebd.) zeigt⁷⁰.

Öffentliche Erziehung und Bildung verantworten zu einem wesentlichen Teil die, wie Fritz-Ulrich KOLBE, Heinz SÜNKER u.a. in Bezug auf eine Reihe angelsächsischer Beiträge formulieren, soziale und kulturelle Reproduktionsfunktion für den gesellschaftlichen Status quo (vgl. Kolbe et al. 1991: 11), d.h. ihre Aufgabe ist es, als ein „von konsensfähigen Werten und Normen geprägtes und sozialer Integration dienendes [Feld]“ (ebd.: 19), gemeinsam mit anderen sozialen Institutionen „Normalität“ zu erzeugen⁷¹.

„Dieser Bezug auf Normalität ist der Perspektive gesellschaftlicher Existenz von Beginn der bürgerlichen Gesellschaft an inhärent, vermag dies doch den Schein von Allgemeinheit zu erwecken, von dem Abweichung als individuelles Problem definiert werden kann“ (Sünker 1995: 73).

⁷⁰ „Zum Beispiel zielt Präsident Bushs Bildungsreformvorschlag ‚Amerika 2000‘ auf die staatliche wie örtliche Umsetzung konservativer Programme ab. [...] Solche Lehrvorgaben verpflichten in der Regel über die beschriebenen Lerninhalte hinaus auf bestimmte pädagogische Werte und Erziehungsmaßstäbe“ (Farnen 1994: 340 f.).

⁷¹ „[S]chools are important agencies for legitimation. That is, they are part of a complex structure through which social groups are given legitimacy and through which social and cultural ideologies are build, recreated, and maintained. Thus, schools tend to [...] foster the belief that the major institutions of our society are equally responsive by race, class and sex“ (Apple/Weis 1983: 5).

Dieser Tendenz zur Individualisierung gesellschaftlich umfassender Konflikte ist, so diagnostizieren Michael Apple und Lois Weis, typisch für den Erziehungssektor der amerikanischen Gesellschaft und verdeutlicht aus kritischer Perspektive umso mehr eine gesamtgesellschaftlich wachsende neo-konservative Neuorientierung in den USA (vgl. Apple/Weis 1983: 5 ff.; Apple 1994: 57).

In ihren systematischen Anhaltspunkten, der Skizzierung einer amerikanistischen Ideologie als „Überbau“ und der Zuschreibung zentraler Stellenwerte öffentlicher Erziehung und sozialer Assimilierungsbestrebungen, unterscheiden sich kritische oder radikal-linke Perspektiven nur wenig von den idealtypisch-remoralisierenden konservativen Projektionen des „American experiment“ (vgl. Kessel 2001b: 132). Wesentlich ist beiden jedoch die konträre Charakterisierung der damit verbundenen Zielrichtungen bzw. daraus folgender Ableitung für die ökonomischen, sozialen und ethnischen Verhältnisse in der „entwickelten kapitalistischen Gesellschaft“ USA, deren weitgehende Stabilität als Gesellschaftskonstrukt aus beiderlei Perspektive zwar unter je krisenhaften Vorzeichen und damit als veränderungswürdig, aber nicht generell, im Sinne revolutionären Umsturzes, infrage gestellt wird (vgl. u.a. Lerner 1967; Matthes 1985; Apple 1994; Boettcher 1997). Auch die kritisch-zivilgesellschaftlichen Perspektiven und Modelle erweisen sich im anglo-amerikanischen Raum in strukturellen Projektionen und inhaltlichen Konzeptionen zum Teil deutlich als auf den generellen Universalien der „American values“ fußende, die Ideen und Analysen MONTESQUIEU, JEFFERSONS oder TOCQUEVILLEs rezipierende Diskussionen. Beispielgebend dafür ist ETZIONIS Remoralisierungs-Modell der amerikanischen Gesellschaft auf Grundlage der Vitalisierung ihrer eigenen Wertmaßstäbe. Aber auch WALZERs Entwurf zivilgesellschaftlicher Vernetzung und Einheit von Staats- und Zivilbürgerschaft oder BENHABIBs Modell diskursiver Kooperationen tragen z.T. die Handschrift der (progressiven) amerikanischen Verfassungsväter. So scheint eine paradox wirkende Konstante in der amerikanischen Gesellschaft zu bestehen, die auch unter Zugrundelegung aktueller Konservatismus-Definitionen (vgl. Böhm 1986: 17), in Bezug auf ihr transzendentes Paradigma als zugleich kontinuierlich „aufstrebend“ und konservativ bezeichnet werden kann⁷². Ist jedoch demokratische Pluralität in den USA und „rückgebundene“ Wertetradierung miteinander denkbar?

⁷² Aus Sicht kritischer Pädagogik formuliert APPLE: „Die rückständige Kultur und Ideologie der alten Mittelschicht und eines aufstrebenden Teils der Arbeiterklasse und der unteren Mittelschicht – die viel Wert auf Kontrolle, individuelle Leistung, ‘Moral’ usw. legen – ist mit dem neuen Orientierungsmuster eines Teils der neuen Mittelschicht – Vorankommen, Technik, Effizienz, bürokratischer Aufstieg usw. – verschmolzen“ (Apple 1994: 60).

Aus „radikal-demokratische[r], neue[r] linke[r], neomarxistische[r] und rekonzeptualistische[r]“ amerikanischer Kritik (Farnen 1994: 338) wird in diesem Zusammenhang geradezu eine ideologische Paralisierung demokratischer Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft durch „eine [konfliktfreie Gesellschafts-]Ideologie, die geschaffen wurde, um Meinungen zu beeinflussen“ (ebd.: 347) diagnostiziert (vgl. auch Apple 1993: Kap. 2). Dies setzt jedoch voraus, die amerikanische Gesellschaft als zentral gesteuertes Gebilde zu begreifen, deren Wahrnehmungsmechanismen neben ökonomisch-sozialen Auswirkungen durch die Kontrolle von Kommunikation generell gekennzeichnet ist, die „allows the manager of ideology to lay down the categories through which reality is to be perceived“ (Wolf zit. n. Bonvillain 1993: 368). Unter Anleitung der Arbeit über „Konservative Werteerziehung“ von Maria BÖHM (vgl. Böhm 1986) möchte ich, gewissermaßen mit der Autorin, dazu einen kleinen Exkurs machen.

Die andauernden Diskussionen und Niedergangsszenarien in allen Bereichen des amerikanischen Lebens, sei es in der Erziehung als „Crisis of Education“ (Silberman 1970) oder „End of Education“ (Postman 1995), der Sozialen Arbeit als „Drama of Social Work“ (vgl. Bloom 1990), in der Politik als „Fall of the American Century“ (vgl. Bellah et al. 1992: 52) oder Wirtschaft als „Marktversagen“ (Friedman 2001: 373), verbunden mit Erlösungsräumen „parareligiösen“ Charakters und historisierendem Wertemythos, bilden in den USA eine ständig kulminierende Diskursbasis. Nach Maria BÖHM sind dies Grundelemente jeglicher konservativer Orientierung⁷³, denn in der Retrospektive eines vermeintlichen Verlustes der Kontinuität von „Good Order“ (Miner 1995) liegt das „rückwärtige“ Element der Perspektive. Damit verbunden sind die „Ableitung von Werten der Erziehung aus der Verfassung“ und ein Plädoyer für „staatsbürgerliche Erziehung“ (Böhm 1986: 83). Folgerichtig sieht BÖHM auch die anglo-amerikanische Tradition als einen wesentlichen Faktor werteorientierter „konservierender“ Theoriebildung an, deren Nuancierungen in den politischen Implikationen einer „geistig moralischen Erneuerung Amerikas“ auch in der Gefahr stehen, „gegenaufklärerisch gerichtet“ bzw. „von antiaufklärerischen Zwecken vereinnahmt“ zu werden (ebd.: 78). Dennoch sind für BÖHM diese normativen Ansätze nicht gleichbedeutend mit vorrationalen, a-historischen und unsozialen Grundlegungen „rechtsintellektueller“ europäischer Prägung, da sie in der Theoriebildung wie Praxis nicht nur ideologisch genutzt, *sondern*, und darin liegt die Besonderheit

⁷³ Dabei spielen Pädagogen, Erzieher und Erziehungswissenschaftler, die von BÖHM als soziale Mit-Träger der konservativen Werteideologie ausgemacht werden, gerade in den USA eine die Bedingungen retrospektiver Erklärung vorbereitende und unterstützende Rolle (vgl. Böhm 1986: 37).

gegenüber reaktionären Denkschablonen europäisch konservativer Prägung, auch wissenschaftlich untersucht und begleitet werden (vgl. ebd.: 74-78); handelt es sich hierbei doch auch unter konservativen Theoretikern um teilweise *heterogene Konstrukte* gesellschaftlicher Idealfassung⁷⁴, die somit durch rational-kognitive Reflexionsprozesse des pragmatischen bzw. geradezu utilitaristischen (sinnvollen/nützlichen) Umgangs in der Zivilgesellschaft selbst gebrochen werden.

De facto haben wir also gleichsam eine Diagnose des *Sonderfalls für den amerikanischen Konservatismus*⁷⁵. Er ist zwar, und darin spiegelt sich der zentrale Konflikt gesellschaftskritischer Perspektive, ein „American Imperative“ (Miller 1995), d.h. normativ mit unaufgebbaren, unveränderlichen, „bewährten“ und „bewahrenswerten“, universell anwendbaren, kulturellen Maßstäben konstituiert (vgl. Kearny et al. 1984: 23 ff.; Althen 1988: 4-12; Macionis 1995: 70 f.), die notwendig für die Legitimation und den Erhalt der Zivilgesellschaft erscheinen, allerdings *dennoch* in ihrer unorthodox pragmatischen Handhabung bzw. wissenschaftlich kognitiven Reflexion einmal strukturell im Alltagsgeschehen regionalisierter Handlungszusammenhänge, als auch andererseits disziplinär im geistig-intellektuellen Umgang *gebrochen werden*. Das bedeutet keineswegs die Leugnung von an Kapitalakkumulation gebundenen Herrschaftszusammenhängen⁷⁶ oder des Spannungsfeldes struktureller „Verinselung“ durch ein wachsendes Maß an materiellem und sozialem Wohlstandsgefälle zwischen den einzelnen Kommunen⁷⁷ (vgl. Lösche 1989: 46). Die konservativ-zivilgesellschaftliche Perspektive realisiert durchaus und unterstützt, dass liberale Demokratie im Sinne FOUCAULTs eine Regierungsform *regulierter Freiheit* ist⁷⁸ (vgl. Kessel 2001a: 2 ff.). Dennoch verhindern quasi von verschiedenen Seiten permanent formende wissenschaftlich-reflexive, pragmatisch-alltagsgebrochene und welt-

⁷⁴ Etwa wenn wir uns die Differenzen zwischen konservativen Kommunitaristen, neoliberalen Wirtschaftsvertretern und religiösen Fundamentalisten vor Augen führen. APPLE verweist in diesem Zusammenhang auf die Fragilität „konservative[r] Restaurationskoalitionen“, deren divergente ideologische Zielrichtungen „ernsthaft Auswirkungen auf ihre Fähigkeit haben können, für eine längere Periode die Oberhand zu behalten“ (Apple 1994: 60).

⁷⁵ Eine Fülle an Begriffen gibt diesen Zustand wieder, sei es „Amerikanismus“ (Americanism), „amerikanisches Bekenntnis“ (American creed), „amerikanischer Geist“ (American spirit) oder „amerikanischer Traum“ (American dream), aber auch auf eher populäre Bereiche oder die Lebenswelt bezogen als „amerikanische Lebensweise“ (American way of life), „Bürgerideal“ (civic faith) oder „Staatsbürgerlichkeit“ (civility).

⁷⁶ Als traditioneller Aspekt puritanisch-konservativer Erfolgsmoral gilt dies eher als Bestätigung statt als Diskreditierung gesellschaftlicher Verfasstheit, denn sie stehe jedem offen und konterkarriere Klassenzugehörigkeiten (vgl. Mills 1962: 373).

⁷⁷ „Die Vereinigten Staaten bestehen aus Tausenden und Abertausenden von Nachbarschaftsinseln, die klar voneinander abgegrenzt und verschieden sind. Hier findet man das wirkliche Amerika. [...] Zugespielt ist gesagt worden, dass es in den Vereinigten Staaten nicht nur Ghettos der Armen und Ausgegrenzten gibt. Vielmehr bestehe das Land durch und durch aus Ghettos, es gäbe so etwas wie die Selbstgettoisierung aller Klassen, Schichten, ethnischen und religiösen Gruppen“ (Lösche 1989: 46 ff.).

⁷⁸ Sofern wir die Intentionen ETZIONI oder O'CONNELLS in Betracht ziehen (vgl. Etzioni 1995; O'Connell 1999; Kessel 2001b: 132 ff.).

anschaulich-oppositionelle Rationalisierungsprozesse, dass die ‚irrationalen‘ Komponenten des darin eingeschlossenen Amerikanismus die Kriterien kritischer Vernunft ersetzen. Diese Besonderheiten des amerikanischen Konservatismus sollten, verbunden mit einer Anzahl an weiteren „Ungewöhnlichkeiten“⁷⁹, bei einer Untersuchung spezifischer Handlungsfelder, wie etwa der ‚Jugendhilfe‘, nicht außer Acht gelassen werden, sofern man an einem das amerikanische Selbstverständnis im Sinne des „American creed“ berücksichtigenden Erklärungszusammenhang interessiert ist.

Das ‚Verstehen‘ des soziokulturellen Kontextes und der damit implizierten Deutungs- und Orientierungsprozesse in der amerikanischen Jugendhilfe bedarf jedoch, neben der bisher vorgenommenen theoretischen Auseinandersetzung zugleich auch einer Klärung der in diesem Untersuchungszusammenhang realisierbaren Praktikabilität äquivalenter Nachvollzüge fremdsprachlicher Semantik, also der Möglichkeiten und Grenzen des ‚Fremd-Verstehens‘ und sprachanaloges Wiedergebens durch den/die ForscherIn. Dieser zuweilen in interkulturellen Arbeitszusammenhängen vernachlässigte Aspekt soll deshalb im folgenden genauer in den Blick genommen werden.

2.2 Diskussion des semantischen Aspekts – Interpretative Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachlichen Materials

„Speak English’ ... ‘I don’t know the meaning of half those long words, and, what’s more, I don’t believe you do either!’” (Alice’s Adventures in Wonderland⁸⁰).

Die Sprache ist Werkzeug des Denkens und der Kommunikation. Sie ist, so Alexander von HUMBOLDT, „das bildende Organ des Gedankens. Die intellektuelle Tätigkeit [...] und die Sprache sind daher Eins und Unzertrennlich voneinander [...] Das Denken kann sonst nicht zur Deutlichkeit gelangen, die Vorstellung nicht zum Begriff werden“ (Humboldt zit. n. Vaitkus 1988: 18). Das Denken jedoch relativiert sich um die Ausdrucksmöglichkeiten der verfügbaren Sprachsysteme und ihrer semantischen Strukturen, ist also rückgebunden an „die Freiheit, von den *endlichen* [kursiv d. Verf.] Mitteln der verfügbaren Sprachen einen unendli-

⁷⁹ Etwa dem ungebrochenen Einfluss der Religion auf den wir noch genauer zu sprechen kommen (vgl. Wuthnow 1996; Putnam 1999) oder der schon angedeuteten kollektivistischen Ausrichtungen bzw. des Kollektivbewusstseins individuellen Handelns (vgl. Kamphausen 1992: 273; Watzlawek 1993: 138).

⁸⁰ Zit. n. Nöth 1979: 136.

chen Gebrauch zu machen.⁶¹ (Gipper zit. n. Vaitkus 1988: 19 f.), denn die sprachlichen Möglichkeiten *unmittelbarer, nicht-reflektierter Semantik*⁸² im Alltagshandeln sind begrenzt und bilden eine an jeweilige, intuitive Vor-Verständnisse bzw. Verwendungskontexte anknüpfende Sinnkonstruktion⁸³.

2.2.1 Das Englische im Deutschen – Zur Semantik des deutschen Wortschatzes

Wenn wir von Semantik reden, dann meinen wir die grundlegende inhaltliche Bedeutung sprachlicher Formen⁸⁴, deren Gebrauch durch ein weitgehend kontinuierlich adäquates Verständnis innerhalb einer Sprachgruppe bestimmt ist und durch intuitive Sprachregeln geordnet wird (Bünting/Bergenholtz 1989: 24, 34 ff.). Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen um die deutsche Rechtschreib-Reform in den 1990er Jahren gewannen Fragen der Semantik über die Sprachwissenschaften hinweg auch ein verstärktes öffentliches Interesse. Dabei ging es neben orthographischen und grammatikalischen Diskussionen vor allem um das konstante Thema vermeintlicher „Anglisierung“ des deutschen Wortschatzes (vgl. Krämer 2001)⁸⁵. Ohne genauer auf die Kontinuität dieser Debatte innerhalb der letzten fast einhundert Jahre einzugehen⁸⁶, bleibt jedoch zu vermerken, dass es tatsächlich, vor allem durch den Einfluss der USA beim Wiederaufbau der Bundesrepublik und der Reintegration („Re-education“) der westdeutschen Bevölkerung in die westlich-demokratische ‚Wertegemeinschaft‘, zu einer vielfältigen Übernahme anglo-amerikanischer Begriffe („Anglizismen“) mit teilweise eigenständiger, semantischer Weiterentwicklung⁸⁷ innerhalb des deutschen Sprachschatzes kam (vgl.

⁸¹ „Doch was er [der menschliche Geist] auch immer sprachlich zum Ausdruck bringen mag – nie kann er völlige Unabhängigkeit und Absolutheit erreichen“ (Gipper zit. n. Vaitkus 1988: 19 f.).

⁸² Für Ludwig WITTGENSTEIN ist Sprache vor allem das Unmittelbare, über welche die Welt strukturiert und konstruiert wird. Sowohl sein Versuch einer „Kritik“ der Sprache (im „Tractatus logico-philosophicus“) durch Bildung einer klärenden semantischen Grammatik (onto-logische Zusammenhänge, die Sprache auf ihren ursprünglichen „Sinn“ zurückzuführen), d.h. einer „Reinigung“ der Sprache von ihren metaphysischen Missverständnissen und Fundierung in empirisch begründete, sagbare Sätze (vgl. Birnbacher 2001: 324), als auch seine spätere Suche nach den „Verwandtschaftsbeziehungen“ von Begriffen durch Disjunktion, waren geprägt von dem Gedanken einer Unmittelbarkeit zwischen der Erfahrung des Gegenständlichen und seiner singular sprachlichen Wiedergabe im Alltagshandeln (vgl. ebd.: 348 f.), als auch durch entsprechende Wahrnehmung von Empfindungen anderer aufgrund unmittelbarer Fremdzuschreibung der eigenen Erfahrung (vgl. ebd.: 351). Gebunden ist dieses Verhältnis allein an das ‚Verstehen‘, als einer Fähigkeit den Alltagssprachlichen Sinn von Begriffen in seinem soziokulturellen Umfeld verstanden zu haben. „Verstehen ist kein gewolltes Handeln, sondern etwas, was uns passiert, wenn wir die Sprache beherrschen. Wir wissen, was gemeint ist. Aber dieses Wissen ist nicht mental repräsentiert; es ist mehr ein Können“ (Busse zit. n. Ohm 1998: 31).

⁸³ Für Ludwig WITTGENSTEIN ist deshalb, sofern also – empirisch betrachtet – ein Vor-Wissen über den jeweiligen soziokulturellen Kontext, in welchem sich Sprache „durch Aktivierung, Re-Vitalisierung, Ver-Lebendigung im Akt der sinnkonstituierenden Rede“ konstituiert (Ohm 1998: 28 f.), besteht, der Bezug auf die „oberflächliche“, semantische Grammatik, der einzig legitime Zugang eines Verstehens und Einordnens des Gesagten. Dabei ist die Unmittelbarkeit des Alltagsverständnisses von Gesagtem der alleinige Maßstab, denn das Gemeinte kann nur durch seine objektiv unmittelbare Sinnhaftigkeit erklärt werden, nicht aber umgekehrt, die Bedeutung durch intentionelle Inhalte von Meinakten.

Steinbach 1984: 30-50; Yang 1990: 2, 47-117). Auch die fachspezifischen Bereiche der Pädagogik oder Sozialen Arbeit blieben davon nicht ausgenommen, sondern führten vielfach mit der unkritischen Theorie- und Methodenübernahme in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik auch zur unreflektierten Übernahme der englischen Begriffe, deren Nutzung modern und progressiv anmutete (vgl. Lattke 1955: 10 f.; Belardi 1992: 51 ff.; Müller 1997: 91 f.). Die dabei eingeschlossene unkritische und unbegründete Nutzung englischsprachiger Termini, nicht nur in populären, sondern auch in fachspezifischen Bereichen, wurde in der Erziehungswissenschaft und Sozialarbeit erst in den späten 1960er und vor allem 1970er Jahren mit Beginn einer kritischen Theorie- und Methodendiskussion und der Frage nach ihren Ursprüngen aufgebrochen⁸⁴. Doch noch immer scheint eine konsequente Thematisierung dieser Problematik auszubleiben und nur in Ansätzen erfolgen vereinzelte Hinweise auf die Vielschichtigkeit inzwischen angewandter Anglizismen. Als ein Beispiel sollen uns einige Andeutungen der Rezeptionen des Begriffes „social work“ dienen.

⁸⁴ Als psychologische Formel wäre der Begriff ‚Sinneinheit‘ denkbar.

⁸⁵ Georg KREMnitz geht, allerdings in einem erweiterten Kontext, auf entsprechende Interferenzen (d.h. die Entlehnung der einen Sprache aus der anderen) und damit verbundener *Sprachkonflikte* ein, die er generell zwischen der *dominierten* Sprache (in diesem Fall das Deutsche) und die sie *dominierenden* Sprachen (das Englische) erkennt, die sich allerdings auch gegenläufig zeigt und systematisiert: „Das Bild, das beide Sprachen dabei zeigen, ist allerdings unterschiedlich. Während die Sprecher der dominierten Sprache gern und viel aus der dominanten entlehnen, vor allem auf dem Gebiet des Lexikons, wo sie viele Einheiten, die ihnen prestigeträchtig scheinen und viele Termini aus der modernen Welt übernehmen, [...] finden sich in der dominanten Sprache vor allem lexikalische Entlehnungen aus der dominierten – gewöhnlich Fachausdrücke, [oder] manches pejorativ gemeinte Wort“ (Kremnitz 1995: 104). Walter KRÄMER macht, unabhängig von den Erkenntnissen KREMnitz', in diesem Zusammenhang empirisch geltend, dass im englischsprachigen Raum nur ca. siebenzig deutsche Fremdwörter zu verzeichnen seien (neben „Nazi“ und „Blitzkrieg“ vor allem philosophische Begriffe wie „Zeitgeist“ und „Weltschmerz“), während sich im Deutschen ca. siebentausend englische Fremdwörter finden lassen (vgl. Krämer 2001: 12).

⁸⁶ Kontroverse Darstellungen der Nachzeichnung dieses ambivalenten Verhältnisses, vor allem auch in Auseinandersetzung mit dem Einfluss der USA auf dem europäischen Kontinent, sind u.a. zu finden bei Wasser 1983, McKay 1997 oder Wagnleitner 2000.

⁸⁷ Hierbei ist die sog. semantische Scheinentlehnung gemeint, d.h. „die Übernahme eines englischen Wortes in seiner Originalform mit einer oder mit mehreren Bedeutungen ins Deutsche, wobei der Anglizismus jedoch in der Gastsprache semantische Eigenwege geht, indem er eine oder mehrere Bedeutungen annimmt, die das Wort in Englischen nicht hat“ (Carstensen zit. n. Yang 1990: 14).

⁸⁸ Während allerdings die allgemeine Erziehungswissenschaft mit ihrer Schwerpunktlegung auf schulischer Pädagogik nach einer kurzen Phase amerikanischer Rezeption in den 1950er Jahren in konservativer Wende wieder zu den altherwürdigen Wurzeln eigener, geisteswissenschaftlicher Bestände zurückfand (vgl. Schellenberg/Neumann 1961; Willers 1961), war vor allem in der Sozialen Arbeit bzw. der sich entwickelnden Freizeitpädagogik die Frage nach den Ursprüngen und mithin Orientierungsmustern progressiver Ansätze und Konzepte umstritten und Plädoyers sowohl einer stringenten Rückbesinnung auf vermeintlich deutsche Ursprünge als auch eine Ablehnung dieses Ansinnens, unter Hinweis auf die gestiegene Interkulturalität der Handlungsfelder, bestimmten die Diskussion (vgl. Iben 1966; Rössner 1973)

2.2.2 „Social Arbeit“ – Exemplarische Andeutungen zur Varianzbreite semantischer Bestimmungen

Eine mehrfach in der Sozialarbeits-Literatur thematisierte Kritik bildet die „verfälschende“ Engführung des Begriffes „social work“ durch seine singuläre Übersetzung in ‚soziale Arbeit‘ oder ‚Sozialarbeit‘⁸⁹. Dazu stellt u.a. Nando BELARDI unter Bezug auf Ernst FEDERN (1990) fest:

„[D]er Begriff Sozialarbeit [ist] eigentlich eine falsche Übersetzung von Social Work [...]. Social Work bedeutet nicht Sozialarbeit, sondern soziales Wirken. Arbeit heißt im Englischen Labour. [...] Die Übersetzung ins Deutsche als Sozialarbeit, die sich eingebürgert hat, ist also falsch.“
(Belardi 1992: 33)

Auch wenn Herbert LATTKE schon in den 1950er Jahren auf diese Problematik einer allzu simplen Übersetzung des Begriffes aufmerksam machte (vgl. Lattke 1955: 14), blieb ‚Sozialarbeit‘ weiterhin eine gebräuchliche Übertragung des englischen Terminus und unterstützte damit, z.B. bei Marlo RIEGE, jenes durch LATTKE/FEDER/BELARDI kritisierte, jedoch dem deutschen Kontext klarere, semantische Verstehen von „social work“ als professioneller, psycho-sozialer Hilfe innerhalb eines defizitären Wohlfahrtssystems (vgl. Riege 1990). Allerdings ist auch diese Position nicht stringent. So übersetzt Louis LOWEY zwar „social work“ ebenfalls mit ‚Sozialarbeit‘, bezieht aber Sozialpädagogik im Sinne der Konvergenz-These mit ein (vgl. Lowey 1983: 18 f.). Ebenso verfährt Helga KÖHNEN im deutsch-englischen Handbuch der Jugendhilfe (vgl. Köhnen 1992: 68, 119). Lothar BÖHNISCH und Wolfgang SCHRÖER wiederum insistieren unter Hinweis auf die sozialpolitische Komponente *pädagogischer* Bezüge in der deutschen Entwicklung gegen eine Vereinnahmung der Sozialpädagogik unter den Begriff „social work“ (vgl. Böhnisch/Schröer 2001: 170), während Klaus MOLLENHAUER oder Herbert LATTKE doch gerade eben die *pädagogische* Praxis als Charakteristikum „amerikanischer Sozialarbeit“ ansehen (vgl. Lattke 1955: 61; Mollenhauer 1966: 44). Schließlich meint Gerd IBEN in der Rezeption des Begriffes „social work“ generell einen fehlgeleiteten Diskurs deutscher Sozialarbeit zu erkennen (vgl. Iben 1969: 393). Heinrich TUGGENER dagegen entdeckt eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten zwischen „social work“

⁸⁹ Hierbei erweist sich erneut die Realität eines geradezu naiven Gebrauchs der Termini, da der Subsumtions-Begriff ‚Soziale Arbeit‘ die Konvergenz der Entwicklung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit meint, und eine Gleichsetzung allein mit ‚Sozialarbeit‘ zumindest schwierig erscheint (vgl. Mühlum 1981; Engelke 1992).

und Sozialarbeit/Sozialpädagogik, die ihn zu einer komparativen Auseinandersetzung mit der Stellung dieser Fachbereiche veranlasst (vgl. Tuggener 1971).

Alles in allem möchten diese Andeutungen sichtbar machen, in welcher Varianzbreite sich semantische Bestimmungen (Bedeutungsumfänge) von fremdsprachigen Begriffen bewegen können, eine Tendenz, die aus linguistischer Perspektive legitim und charakteristisch für die Nutzung von nichteingedeutschen Anglizismen ist (vgl. Yang 1990: 11). So teilen auch andere englischsprachige Begriffe ähnlich differenzierte Zugänge semantischer Interpretation oder werden, wo keine deutschen Entsprechungen vorliegen, deutlich als *fremde Wörter* („*Exotismen*“)⁹⁰, d.h. unter Hinweis auf die jeweils soziokulturell spezifische, inhaltliche Konnotation, ausgezeichnet. Als Beispiel kann die Begrenztheit der Vergleichsmöglichkeiten von „high schools“ gegenüber deutschen Gymnasien gelten, „da – abgesehen von dem unterschiedlichen Bildungsvorhaben – die schulorganisatorischen Konzeptionen in eine andere Richtung weisen“ (Röhrs 1968: 195). Ebenso entsprechungslos erweist sich auch die Übertragung des englischen Begriffes „mental health“, „da ein allgemein anerkannter deutscher Fachausdruck dafür noch nicht gefunden zu sein scheint“ (Timms 1974: 8). Demgegenüber wirkt die Übersetzung des Terminus „third sector“ im sozialpolitischen bzw. sozialökonomischen Bereich grammatikalisch simpel. Jedoch ist hierbei die Semantik nicht identisch mit dem deutschen Verständnis. Definiert der amerikanische ‚Dritte Sektor‘ sich ausschließlich als „formal, privat, keine Gewinne ausschüttend, selbstverwaltet und freiwillig“ (Bauer 2000: 8), so schließt sein vermeintlich deutsches Äquivalent auch gemeinnützige Aktiengesellschaften und GmbHs mit ein und orientiert weniger auf die Formalia, als vielmehr auf inhaltliche Aspekte gesellschaftlicher Nützlichkeit, Solidarität und sozialer Verantwortung (vgl. ebd.: 9 f.). Ein ebensolches semantisches Missverständnis verursacht, so Walter BRAUN und Brigitte NAUDASCHER, die deutschsprachige Nutzung des Begriffes „curriculum“ anstelle von Lehrplan, denn in der amerikanischen Pädagogik ist er keineswegs so eindeutig terminiert. Das amerikanische Curriculum ist mehr, und umfasst außer den Inhalten auch anzustrebende Lernerfekte (Ziele) und Bedingungen, von denen sie abhängen (Braun/Naudascher 1978: 31). Ebenso minimalistisch wurde auch lange Jahre mit dem anglo-amerikanischen Methodenbegriff in der Sozialen Arbeit verfahren, konstatieren Silvia STAUB-BERNASCONI u.a., ist doch mit „Social Work method“ ein breiteres Verständnis von Zielrichtungen, Wertmaßstäben und Handlungsabläufen

⁹⁰ Dabei handelt es sich um Wörter, die „die Gegenstände, Einrichtungen, Erscheinungen, Personen oder Vorgänge bezeichnen, die innerhalb der deutschen Sprachgrenzen nicht vorkommen und deshalb die Bezeichnungen behalten, die sie dort tragen, wo sie existieren“ (Heller zit. n. Yang 1990: 12).

gemeint, als nach deutschem Sprach- und Theorieverständnis die Bezeichnung ‚Methode‘ impliziert (vgl. Staub-Bernasconi et al. 1983: 249).

2.2.3 „Conceptual Equivalence“ – Zur funktionalen Annäherung an fremdsprachliches Material

Es kann, so machen die angedeuteten Problembeispiele deutlich, bei einem Zugang zu fremdsprachigem Material und fremdsprachiger Umgebung, von linguistischen Analysen einmal abgesehen (vgl. Ohm 1998), nicht um wortgetreue, grammatische Übersetzung gehen, denn das Ziel, als deutscher Muttersprachler bestimmte Indikatoren in der englischsprachigen, amerikanischen Umgebung zu erfassen, ist nicht durch stringente Arbeit mit einem Deutsch-Englisch-Wörterbuch zu erreichen⁹¹. Schließlich lassen die angedeuteten Beispiele darauf schließen, dass ohnehin keine volle Äquivalenz in der Übersetzung gewährleistet werden kann. „Von bestimmter wissenschaftstheoretischen Positionen aus wird argumentiert, daß sich keine Sprache voll äquivalent übersetzen lässt. Dies wird unter anderem daran verdeutlicht, dass es – nach umfangreichen Erfahrungen der Lexikographen – zwischen den Ausdrücken verschiedener Sprachen so gut wie nie exakte Bedeutungsübereinstimmungen (Synonyme) gibt. [...] Nach Auffassung der strukturellen Sprachwissenschaft ist exakte Bedeutungsübereinstimmung sogar grundsätzlich ausgeschlossen [...] Übersetzungen von einer Sprache in die andere führen daher stets zu Bedeutungsveränderungen. Aus etwas anderer, aber verwandter Richtung wird dieser Gedanke durch das ‚sprachliche Relativitätsprinzip‘ (auch linguistischer Relativismus) gestützt [...]. Vereinfacht gesagt, wird dabei aus der unvollständigen Heteronymie⁹² oder aus semantisch relevanten strukturellen Unterschieden zwischen den Sprachen auf Unterschiede in ihren Erkenntnismöglichkeiten geschlossen. Verschiedene Sprachen fungieren dann gewissermaßen wie Brillen verschiedener Brennweite, die jeweils unterschiedliche Ausschnitte der Wirklichkeit scharf bzw. unscharf hervortreten lassen“ (Ammon 1998: 214 f.).

⁹¹ Letztendlich ist auch für den „native speaker“ Sprache ein Konstrukt von Kommunikation, bei dem selbst innerhalb einer Kommunikationsfamilie, das verdeutlicht WITTGENSTEIN mit seinem Sprachspiel vom Käfer in der Schachtel, ein eindeutiges „Verstehen“ des Geäußerten kaum als sicher gelten kann (vgl. Wittgenstein 1984: PU § 293; Birnbacher 2001: 350 f.). In diesem Sinne relativiert sich auch der sprachwissenschaftliche Zugang, denn die „verschiedenen Sprecher verfügen vermutlich *nicht* [Herv. im Org.] über dieselbe Vorstellung von *language* und auch nicht über dieselbe *competence*, sondern allenfalls über ähnliche Vorstellungen aufgrund ihrer ähnlichen kommunikatorischen Erfahrungen“ (Kremitz 1995: 10; vgl. auch ebd.: 94).

⁹² Bedeutungsübereinstimmungen zwischen Ausdrücken verschiedener Sprachen

Mit dem Begriff „verschiedener Brennweiten“ von Erkenntnismöglichkeit wird die soziokulturelle Einbettung jeweiliger semantischer Entwicklung von Termini in das Blickfeld gerückt, d.h. nicht der primäre Versuch wortwörtlicher, sondern die soziokulturell gewachsene, funktionale Annäherung an fremdsprachliche Ausdrücke kann es ermöglichen, gesuchte Indikatoren zu erfassen. „Es kommt auf die ‚conceptual equivalence‘ an“ (Biervert 1975: 124). In diesem Sinne kontextualisiert Irmtraut PAULWITZ z. B. den Begriff „volunteer“ ausführlich in seinen zivilgesellschaftlich gewachsenen Varianzen und Verbindungen (vgl. Paulwitz 1988: 20 ff.) oder begründet Nando BELARDI „Supervision“ durch ihre gewachsene Ausdifferenzierung im amerikanischen Umfeld (vgl. Belardi 1992). Gegenüber derartiger Sorgfalt in der deutschen Rezeption steht allerdings auch ein „laissez-faire“-Verhalten in der Nutzung zentraler Termini vor allem bei der sorglosen Übertragung von Fachtexten. So kritisiert beispielsweise ENGLER die deutsche Übersetzung von John DEWEYs „Art as Experience“, in welcher wichtige Begriffe „mit einer Beliebigkeit übersetzt wurden, daß ihre philosophische Relevanz einem deutschen Leser völlig unbemerkt bleiben muß“ (Engler zit. n. Ohm 1998: 20). Auch im Klassiker der deutschen DEWEY-Rezeption „Democracy and Education“ lassen sich begriffliche Abweichungen verzeichnen, deren Relativitäten allerdings bewusst eingesetzt wurden, um die Intentionen und Flüssigkeit des Originaltextes zu unterstützen⁹³. Wie jedoch verhält es sich mit empirischen Arbeiten? Ist darin eine konzeptionelle Diskussion der Semantik erstrebenswert oder bedeuten begriffliche Abweichungen Beliebigkeit?

2.2.4 Rezeptionen und Erfahrungen – Ein kurzer Einblick in den sozialwissenschaftlichen Umgang mit englischsprachlichem Material und Folgerungen für die weitere Arbeit

Ein Blick in komparative, sozialwissenschaftliche Literatur lässt für allzu stringente Handhabung wenig Evidenz finden. In Rezeptionen von englischsprachigen Fachbüchern wird ohnehin kaum auf Fragen der Übersetzung bzw. gar semantischen Differenzen eingegangen. Empirische Beiträge wiederum erwähnen oftmals den fremdsprachlichen Übersetzungsprozess nur am Rande bzw. thematisieren ihn allein dort, wo entweder der Begriff selbst zentral

⁹³ So z.B. in Kapitel 2 unter dem Titel „Education as a Social Function“ (Erziehung als Funktion der Gesellschaft).

Im Original: „Since what is required is a transformation of the quality of experience till it partakes in the interests, purposes, and ideas current in the social group, the problem is evidently not one of mere physical forming“ (Dewey 1980: 14). In Übersetzung: „Da die Erfahrung der Jungen so umgestaltet werden muß, daß sie für die in der sozialen Gruppe lebendigen Interessen, Zwecke und Ideen bedeutsam wird, handelt es sich offenbar nicht um bloß äußere Formung“ (Dewey 2000: 27).

für den Fokus der jeweiligen Forschung ist oder als „Exotisma“ ein semantisches Problem bildet⁹⁴. Sofern also zentrale Fachtermini im Blick auf die Fragestellung der Arbeit maßgeblich für den Fokus der Ergebnisfindung sind, ist eine konzeptionelle Diskussion des Verstehens jeweiliger Begriffe, unter sorgfältiger Näherung an den gewachsenen soziokulturellen Kontext und damit an die semantische Füllung, mehr als sinnvoll. Bei alltagssprachlichen Aussagen jedoch gilt in der Praxis eine selbstverantwortliche Übertragung des intuitiv Geäußerten durch den Forscher als ausreichend (vgl. Vogel 1981: 401; Renner 1996: 22), vorausgesetzt der Wissenschaftler ‚versteht‘ die allgemeingültigen sprachlichen Zeichen. Das dabei, trotz aller Sorgfalt, nicht stringent von einer vollen Äquivalenz im Übersetzungsprozess gesprochen werden kann, gehört zu den realen Begrenztheiten von Arbeiten mit fremdsprachlichem Material; ebenso der Umstand, dass vereinzelte Termini keine sichere Entsprechung im Deutschen finden können (vgl. Körner 1973: 23 f.; Sienknecht 1985: 39).

Dennoch, die Möglichkeiten überwiegen die Grenzen bei weitem⁹⁵. Aus linguistischer Perspektive sind Varianzen fremdsprachlicher Begriffe und Texte legitim und einzig die Forschungsfrage und ihr Fokus sowie u.U. zeitökonomische Faktoren bilden den „interpretativen“ Rahmen der sprachlichen Übertragung des Materials. Schließlich kann es, darauf verweist Udo OHM unter Bezug auf FOUCAULT, nicht um die ‚reine‘ Wiederherstellung der Autorenperspektive fremdsprachlicher Texte⁹⁶ gehen, sondern mittels Übersetzung um eine „er-neute Schreibung“⁹⁷ des bereits Geäußerten als Be-Schreibung eines geronnenen Diskurses als Objekt (vgl. Ohm 1998: 30).

In Bezug auf die folgende Arbeit verdeutlichen die gewonnenen Erkenntnisse einerseits die Notwendigkeit, einer ausführlichen Diskussion der zentralen, anglo-amerikanischen Termini meiner Aufgabenstellung, die ein umfassendes Verstehen ihrer intendierten, semantischen

⁹⁴ Zur Thematisierung zentraler Forschungsbegriffe in empirischen Arbeiten lässt sich der Beitrag der schon erwähnten Irma PAULWITZ zählen (vgl. Paulwitz 1988: 20). Ebenso finden umfangreiche Überlegungen etwa zum Sport-Begriff in der vergleichenden Untersuchung deutsch-amerikanischer Sportkultur bei Wolf-Dietrich BRETTTSCHNEIDER und Hans Peter BREDENBECK statt (vgl. Brettschneider/Bredenbeck 1997: 56 ff.). Auch die Vielzahl mehr oder weniger empirisch strukturierter Forschungen über das amerikanische Schulwesen führt immer wieder umfangreich in das soziokulturell gewachsene Verstehen von „school“ in den USA ein (vgl. Dichenz 1991; Nasser 1993). Ansonsten erfolgt, wenn überhaupt, nur eine kurze Notiz zur Übersetzung und damit verbundener Problematik, wie etwa: „Die Übersetzung des Fragebogens ins Englische übernahm der Untersucher“ (Wengert-Köppen 1984: 87). Oder: „Der wörtlichen Übersetzung ins Englische sind Grenzen gesetzt durch mangelnde Sach- und Sprachkenntnisse des Übersetzers“ (Sienknecht 1985: 39). Problematisierungen erfolgen meist unter Fragestellungen standardisierter Untersuchungsinstrumente (vgl. u. a. Bode 1980: 22).

⁹⁵ Letztlich gibt es auch keine ernsthafte Alternative dazu, sofern die Arbeit noch lesensfähig bleiben soll.

⁹⁶ Und damit auch Transkriptionen.

⁹⁷ In diesem Sinne sind semantische Veränderungen schon durch den anderen soziokulturellen Kontext und die Individualität des Forschers ‚vorprogrammiert‘ (siehe auch Kap. 2.2.2).

Nutzung ermöglichen hilft. Andererseits ist eine übertriebene Vorsicht, allerdings auch „laisser-faire“ Nachsicht, in der Übersetzung des empirischen Materials nicht angebracht. Hier gelten, sofern linguistische Analysen nicht angestrebt werden, pragmatische Ansätze, die allerdings eine sprachliche Befähigung des Forschers voraussetzen. In der Zitation von Texten möchte ich jedoch, wie es auch in sozialwissenschaftlichen Publikationen zumindest in Bezug auf die englische Sprache üblich ist, fremdsprachlichen Originalbeiträgen vor einer Eigenübersetzung den Vorzug geben, um zumindest hierbei den damit verbunden Einblick in entsprechende Diskurse so authentisch wie möglich zu erhalten⁹⁸.

⁹⁸ Einschränkungen bestehen nur dort, wo das Zitat selbst schon bzw. nur in deutscher Übersetzung vorhanden ist, etwa bei deutschsprachigen Übersetzungen amerikanischer Publikationen.

Kapitel 3:

Der begriffliche Rahmen

Die vorangegangenen Überlegungen zum soziokulturell entfalteten semantischen Selbst-Verständnis von Begrifflichkeiten im amerikanischen Kontext und einer daraus resultierenden Notwendigkeit ausführlicher Kontextualisierung zentraler Forschungstermini fordern auch in dieser Arbeit eine sorgfältige Näherung an die Kernbegriffe des Untersuchungsgegenstandes. Dieser Einbindung soll im Folgenden ausführlich Raum gegeben werden. Zugleich verweisen die damit verbundenen Diskussionen um amerikanische Religion, Sozial-Pädagogik und ‚Jugendhilfe‘ auf jeweilige evolutionäre Ausdifferenzierungsprozesse der mit den Begriffsverständnissen verbundenen Handlungsfelder.

3.1 Soziologische Dimensionen des Religionsbegriffes im amerikanischen Kontext

„Eine öffentliche Philosophie,
einen Glauben, den die meisten Amerikaner teilen –
den hat es.
Und das ist eine Bedingung,
die Amerika von Europa unterscheidet“
(Golo Mann)⁹⁹.

3.1.1 Annäherungen an den Begriff und seine strukturelle Fassung

Sich „Religion“¹⁰⁰ zu nähern, bedeutet einem Gegenstand gegenüberzutreten, der sich trotz vielfältiger Versuche einer exakten Definition entzieht. Generell ist umstritten, was Religion und die definitorische Spezifizierung des Religiösen ist, da einfach zu viele Phänomene auf diesen Begriff bezogen werden können. Als Forschungsgegenstand finden wir Religion

⁹⁹ Mann 1961: 9.

¹⁰⁰ Etymologisch entstammt der Begriff dem lateinischen „religare“, welches ein Sich zurückbinden bzw. -anbinden meint, bzw. „religare“ oder „relegere“, das etwas gewissenhaft zu beobachten bezeichnet bzw. „reeligere“, welches wiederwählen meint (vgl. Friemel 1991: 143)

sowohl in der Theologie¹⁰¹, der Philosophie (Religionsphilosophie) als auch in den danach benannten Religionswissenschaften zu deren Bestandteil die Psychologie (Religionspsychologie) und Soziologie (Religionssoziologie) gehören. Aus diesen je unterschiedlichen Blickwinkeln der Betrachtung von Religion und Religiösem entstand eine Vielfalt von Theorien, die Religion entweder als ontologisches Phänomen (Religionsphilosophie) oder evolutionäres Phänomen (religionswissenschaftliche Anthropologie), als Glaubensphänomen (Theologie), als psychologisches Phänomen (Religionspsychologie) oder soziales Phänomen (Religionssoziologie) betrachten (vgl. Lanczkowski 1991). Eine systematische Eingrenzung scheint mir deshalb notwendig, in der ich mich vorrangig einer Dimension des Religionsbegriffes nähern möchte, die, dem Kontext der Themenstellung entsprechend, auf seinen sozialen und damit gesellschaftlichen Charakter verweist, in dessen Ergebnis jene identitätsstiftenden, vertrauensbildenden und kontinuierlichen Deutungsmuster sichtbar werden, die auf dem Gebiet der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ präventive und unterstützende ethische Konzepte und Sinndeutungsangebote häufig erst ermöglichen und damit im amerikanischen Kontext ein nicht zu unterschätzendes *soziales Kapital* bilden helfen (vgl. Putnam 1999: 36 ff.).

Bei der Suche nach einer Klärung des Religions-Begriffes in sozialwissenschaftlicher Literatur der USA fällt auf, dass zum Teil bis heute dazu genuin Bezug auf den funktionalistisch orientierten Ansatz¹⁰² Emile DURKHEIMs genommen wird¹⁰³ und damit das gemeinwesenstiftende Wesen von Religion und die als konstant betrachtete Kongruenz zwischen Religion und US-Gesellschaft in den Mittelpunkt gestellt wird¹⁰⁴. Dies scheint

¹⁰¹ Als je konfessionell gebundener, wissenschaftlicher Lehre von einer als wahr vorausgesetzten Religion (vgl. Drosdowski et al. 1990: 777).

¹⁰² Der funktionalistische Ansatz fragt nach der Wirkung von Religion auf die Gesellschaft bzw. welche Aufgaben sie innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes kontinuierlich wahrnimmt. Sie betrachtet Religion aus der Makroperspektive (vgl. Helle, 1997: 8 f.).

¹⁰³ So bezieht sich JOHNSON in seinem soziologischen Wörterbuch ausschließlich auf DURKHEIM um „Religion“ zu bestimmen (vgl. Johnson 1999: 232). Ebenso nutzen FERRANTE oder MACIONIS den DURKHEIMschen Ansatz in ihren Studienbüchern zur Soziologie als Zugang, Religion vor allem in der amerikanischen Gesellschaft abzubilden (vgl. Macionis 1995: 502 ff.; Ferrante 2000: 463 ff.). In seinem verbreiteten sportsoziologischen Buch bezieht sich LEONHARD in der Analyse von Sport und Religion gleichfalls auf DURKHEIM wie auch die jüngeren Arbeiten von Michael SCHUDSON, Jeffrey C. ALEXANDER oder Eric ROTHENBUHLER über Medien und Rituale (vgl. Leonhard II 1984: 394; Thomas 1998: 167, 169, 246 ff.). Zu diesem Umstand einer geradezu konträren DURKHEIM-Rezeption äußert Hans-Peter MÜLLER: „In Deutschland hat Emile Durkheim stets im Schatten von Karl Marx und Max Weber gestanden. Zu Unrecht, kann man doch bei keinem anderen Klassiker besser lernen, was soziologisches Denken heißt. Im anglo-amerikanischen Raum werden Studenten stets mit Durkheim in die Stärken und Schwächen unseres Faches eingeweiht“ (Müller 1999: 150).

¹⁰⁴ „All through the history of America religion has flourished. [...] Religion in America has never been identified with an oppressive or dominant social class or set of political institutions. [...] Religion, for most people, is

ungewöhnlich, wenn man sich im Gegenzug die deutsche oder französische Beziehungslosigkeit gegenüber einer derart zentralen Rezeption DURKHEIMs vor Augen führt (vgl. Müller 1999: 150 f., 165 ff.). Was könnten also die noch immer als aktuell empfundenen Aspekte für eine Bestimmung von Religion in den USA bieten?

Religion drückt für DURKHEIM einen nicht negierbaren Grundzug menschlicher Existenz aus. In gemeinsam geteilten *Symbolen und Riten (Kult)* entsteht und besteht sie in der durch Arbeitsteilung funktional differenzierten modernen Gesellschaft als eine *ebenso orientierungs- wie sicherheitsbietende und solidarische Dimension*, die Individuen miteinander verbindet. Ihren Ursprung sieht DURKHEIM in einer Gemeinsamkeit individuellen Erlebens („kollektiver Erschütterung“), die in leidenschaftlicher, „schöpferischer Gärung“ das gewöhnliche Dasein transzendierend die „religiöse Idee“ gebiert und darin kollektive Kräfte manifestiert. Vermittler dieser religiös-gemeinschaftsstiftenden Kräfte ist die Gesellschaft. Sie selbst entstammt der Religion und benötigt diese als ein geradezu natürliches Element der Vergemeinschaftlichung, um wirksam zu werden¹⁰⁵ (vgl. Durkheim 1964: 38). Im Mittelpunkt steht dabei die Bindung an den *Kult*¹⁰⁶, d.h. die stetige Wiederholung der „religiösen Erfahrung“ als Erneuerungshandeln des Glaubens (vgl. ebd.: 36). Die systematische Idealisierung bildet darin einen wesentlichen Charakterzug und ist, neben ihrem besonderen, metaphysischen Charakter des „Heiligen“ gleichfalls moralische Erneuerung (vgl. ebd.: 39), verweist somit auch auf den „profanen“ Aspekt unmittelbarer alltäglicher Handlungszusammenhänge. Dabei wird der Dualismus von „heilig“ und „profan“ am deutlichsten sichtbar, denn zum einen festigt das immer wieder erneuerte „spirituelle“ Empfinden des „Heiligen“ den kollektiven Geist der Gemeinschaft, zum anderen vermitteln die (verschrifteten) Glaubenssätze und Narrationen des „Heiligen“ Beschreibungen akzeptabler und inakzeptabler Verhaltensweisen¹⁰⁷, die individuell und gesellschaftlich internalisiert eine soziale Kontrollfunktion auf das „profane“ menschliche Verhalten ausüben (vgl. Leonhard II 1988: 394). DURKHEIM versucht diesen Zusammenhang von Dualismus, Glauben und Kult (Riten) schließlich wie folgt zusammenzufassen:

important as a means of getting together with others [...] People go to church and it helps them to feel that they have a place in a community“ (Bromhead 1994: 139 f.).

¹⁰⁵ Damit wird DURKHEIMs religionssoziologischer Ansatz „geradezu zur Gesellschaftstheorie“ (vgl. Krech 1999: 8)

¹⁰⁶ Der Kult ist die TAT, die das religiöse Leben beherrscht und die nur möglich ist, wenn Individuen gemeinsam handeln. Auch die Gesellschaft ist nur über die Tat spürbar. So bedarf sie der Religion, um sich selbst immer wieder neu zu stiften (vgl. Durkheim 1964: 38).

¹⁰⁷ Ein Beispiel dafür sind die Zehn Gebote des Alten Testaments.

„Eine Religion ist ein solidarisches System vom Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige [...] Dinge, Überzeugungen und Praktiken bezieht, die in einer und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr angehören“ (Durkheim 1981: 75).

Die Betonungen DURKHEIMs liegen also:

- auf *Religion* als Ursprung und solidarischem Fundament der Gesellschaft,
- auf *Kirche* als Ausdruck kollektiven und moralischen Gemeinwesens und
- auf *Gott*¹⁰⁸ als symbolischem Ausdruck der Kollektivität bzw. Einheit der Gesellschaft (vgl. Krech 1999: 9; Müller 2000: 109).

Schließlich kommt DURKHEIM auch auf die moralische Krise zu sprechen und konstatiert zeitdiagnostisch eine Übergangsphase moralischer Erneuerung, in deren Folge neue „schöpferische Erregung“ einen „lebendigen Kult“ entstehen lässt und ein neues „Evangelium“ bilden kann (vgl. Durkheim 1981: 572; Müller 2000: 110).

Das bis in die Gegenwart Faszinierende des DURKHEIMschen Ansatzes, in Bezug auf die amerikanische Gesellschaft, liegt sichtbar in der engen Verflechtung von religionsstiftenden und gesellschaftsbildenden Ursprüngen begründet, die tatsächlich, aber nicht bewusst¹⁰⁹ auf einen historischen Differenzierungsprozess und ein gewachsenes Selbstverständnis der Vereinigten Staaten verweist. So betont auch J. Milton YINGER die „emotionale Stütze“, die Religion der amerikanischen Gesellschaft bietet und ein integrierendes System von Glaubensinhalten und -praktiken zur sozialen Integration des Einzelnen und zur Erhaltung der Gesellschaft notwendig erzeugt. Ihre außerempirische oder auch sakrale Dimension bildet dabei einen unabhängig vom jeweiligen Religionsbekenntnis auf die Gesellschaft einwirkenden Einfluss bei der Integration von Normen und Werten (vgl. YINGER 1964: 95). Damit bestätigt sich zumindest strukturell der von DURKHEIM vorausgesetzte gemeinschaftsbildende und rekonstruktive Zusammenhang von Religion und Gesellschaft, den YINGER zum Beispiel in den „halb patriotischen, halb religiösen Zeremonien am Heldengedenktag in den Vereinigten Staaten“ deutlich hervortreten sieht und zu illustrieren versucht (vgl. ebd.: 104).

¹⁰⁸ Darauf geht er in Bezug unter der Frage moralischer Erziehung in seinen Schriften „Bestimmung der moralischen Tatsache“ und „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ ein (vgl. Krech 1999: 9, 84).

¹⁰⁹ Empirisches Forschungsfeld war vielmehr der totemistische Stammeskult der australischen Eingeborenen (vgl. Durkheim, 1981; Müller 2000: 108).

Als Gegenpol zu einem Verstehen von funktionaler Notwendigkeit der Religion in der Gesellschaft, deren Aufgabe in der Entwicklung und Manifestierung identitätsstiftender und gemeinschaftsbildender Deutungshorizonte verstanden werden kann, galten in den USA lange Zeit die, vor allem in Europa stark rezipierten, religionssoziologischen Thesen Max WEBERS. Bereichert um eine kapitalismuskritische Perspektive schufen sie sich vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg Eingang in progressivem Denken verpflichteten interdisziplinären Überlegungen zur Rolle der Religion im Modernisierungsprozess der Gesellschaft (vgl. Moore 1994: 9 f.).

In seiner klassischen Studie „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“ (1905/06) geht Max WEBER von dem (kollektiven) empirischen Befund eines überproportionalen Anteils an Protestanten an Wirtschaftsunternehmen und Kapitalbesitz aus¹¹⁰, um nach der *generellen Kulturbedeutung des Protestantismus für die Lebensführung des Einzelnen* zu fragen. Dabei kommt WEBER zu dem Schluss, dass ein Kausalverhältnis bestehe, „daß die anerzogene geistige Eigenart, und zwar hier die durch die religiöse Atmosphäre der Heimat und des Elternhauses bedingte Richtung der *Erziehung*, die Berufswahl und die weiteren beruflichen Schicksale bestimmt hat“ (Weber zit. n. Kaesler 2000: 451). Im Kern geht es ihm darauf folgend um den Nachweis dieser Verbindung, deren „spezifische Neigung zu ökonomischem Rationalismus“ (ebd.) einen Ethos der kapitalistischen Kultur entwickeln half, in dessen Mitte der Gedanke der ‚Berufspflicht‘ steht. Die Basis dieser ‚praktischen Ethik‘ liegt für WEBER in der calvinistischen Prägung des Protestantismus (vgl. Bernier/Williams 1973: 208 f.), deren Grunddogma, die Prädestinationslehre¹¹¹ in ein methodisches Prinzip praktischer Lebensführung mündete, das zu einer „Ablehnung aller [...] von der rationalen Orientiertheit auf Gottes Willen und Ruhm und das heißt: auf die rationale Arbeit im privaten Beruf und in den gottverordneten sozialen Gemeinschaften, ablenkenden Beschäftigungen“ führte (Weber 1991: 347). Die damit verbundene Lebensweise drückte sich einerseits in dem Bewusstsein eines züchtig strengen, rechtlich und vernunftmäßigen, alle irrationalen Triebe

¹¹⁰ Empirischer Bezug seiner Studien ist die Situation Badens um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert.

¹¹¹ Zu Deutsch „göttliche Vorherbestimmung“. In ihr wird eine Möglichkeit der Rechtfertigung des Gläubigen vor Gott grundsätzlich ausgeschlossen, ist die Art des Verhaltens eines Christen in keiner Weise relevant für sein Schicksal, denn dieses steht durch Gottes unerforschlichen wie unabhängigen Ratschluß schon von Beginn an bis in Ewigkeit fest. So bleibt der einzelne Mensch durch „Gottes Gnadenwahl“ von vornherein zur Seligkeit oder Verdammnis bestimmt, kann die Kirche nicht Heilsbringer und Seelsorger des Gläubigen auf dem rechten Weg zu Gottes Herrlichkeit, sondern „ausschließlich der Mehrung von Gottes Ruhm und Ehre“ (Weber 1991: 347) verpflichtet sein, und bildet damit eine „Art kalter göttlicher ‚Staatsraison‘“ (ebd.). Jeder Gedanke nach magisch verstandenen Heilsgütern zu greifen, bedeutet nach CALVIN ein törichtes Antasten an Gottes fester Ordnung, denn die Kirche als rechtmäßiger Verwalter des Glaubens verfüge über keine derartigen Möglichkeiten (vgl. Ranke 1981: 98).

unterdrückenden Dasein aus, und zum anderen im sichtbaren Erfolg der Arbeit. Der wesentliche Grund der Erkenntnis über den Gnadenzustand des Einzelnen vor Gott lag somit in seinem sittlichen Verhalten und seinem sichtbaren Schicksal begründet. Daraus erwuchs eine zentrale Bedeutung des Berufslebens, das in seiner Begrifflichkeit seit LUTHER¹¹² im gesamten reformatorischen Raum Verwendung fand, denn wenn Gott die Arbeit des Gläubigen, als Form der Selbstzucht (sittlichen Verhaltens) und zu Gottes Ruhm und Ehre, segnete, dann bestand die Gewissheit, Teil der Gemeinschaft Prädestinierter zu sein.

Dieser reformatorisch kognitivierte Prozess religiösen Denkens, innerhalb dessen bei der Heilssuche ein zunehmender Abbau magischer Aspekte einsetzte, führte zur Freisetzung umfassender Prozesse rationaler ‚Sittlichkeit‘ und damit letztlich zu moralischen Verhaltenskodexen, deren Bezugsrahmen idealtypisch allein die säkulare Verinnerlichung einer reflexiv handlungsleitenden, vernunft- und kalkulationsorientierten Gesinnung wurde¹¹³.

Robert BELLAH greift den Gedanken der zunehmenden religiösen Entmythologisierung und Personalisierung in seiner Arbeit über die evolutionäre Entwicklung der Religion wieder auf¹¹⁴. Dabei betont er in Bezug auf den frühmodernen Prozess der Reformation, die Replazierung

¹¹² LUTHER entwickelte den Berufsbegriff in seiner heutigen Bedeutung durch die Übertragung des Verständnisses klösterlicher Berufung zu mönchischer Askese (Vocatio) in die Weite der weltlichen Christenheit und der damit verbundenen Schätzung weltlicher Pflichterfüllung als religiöser Aufgabe (vgl. Koppe 1992: Kap. 2.1).

¹¹³ In der Tat, „the symbiotic relationship between American Puritanism and capitalism cannot be denied“ (Bernier/Williams 1973: 209). WEBER selbst empfand, ganz im Geist der deutschen Amerikarezeption der Jahrhundertwende, nach seinem Besuch der Vereinigten Staaten während der Weltausstellung 1904 in St. Louis, Missouri, und anschließender Reise durch das Land, seine Erlebnisse als einen Ausflug in die von ihm theoretisch entfaltete Moderne eines rational materialisierten Betriebskapitalismus (vgl. Müller 1999: 196).

¹¹⁴ Dabei entwickelt er ein fünfstufiges Modell der Evolution der Religion:

Primitive Religion; mythische und reale Welt fallen zusammen; Zeitgefühl „everywhen“; Partizipation und Identifikation mit Klan bildet religiöses Handeln,

Archaische Religion; eigener Kult entwickelt sich und institutionalisiert Glaubens-Geschichte; Dogma, Kasten, Organisation, Religion und soziales Leben nicht mehr unmittelbar miteinander identifiziert,

Historische Religion; Entmythologisierung der Welt; Symbolsysteme dual ausgeprägt und „transcendental“; Hoffnung nicht mehr im Hier und Jetzt, sondern auf ‚Erlösung‘; Prinzip von Sündhaftigkeit und Vergänglichkeit des menschlichen Lebens; Vier-Klassen-System der Gesellschaft,

Frühmoderne Religion; protestantische Reformation; nicht Kult allein, sondern Leben wird zum ‚Gottesdienst‘; Glaube und Handeln untrennbar verbunden; Hierarchie durch ‚Erwählung‘; sozialer Wandel wird religiöse Forderung (Calvinismus),

Moderne Religion; Aufklärung (Kant); These, dass unser Erkennen die Welt konstruiert, hat zu grundsätzlichem Bruch mit früherer religiöser Symbolik geführt; kein „objektives“ Symbolsystem mehr denkbar, deshalb verschiedene Symbolisierungen = Glaube hat sich demokratisiert; Kirchen besitzen keinen Alleinanspruch mehr in der Beziehung des Menschen zu den „ultimate conditions of his existence“; Suche nach adäquatem religiösen Handeln (liturgische Neuerungen, Pastoralpsychologie, politisches Engagement); individuelles Verständnis von Religiosität – Kirchen bieten (nur) noch sinnvolles Umfeld religiösen Handelns (vgl. Schieder 1987: 116 f.; Swenson 1999: 82-89).

der vormals strengen Segmentierung von religiösen und nichtreligiösen Aktivitäten, an deren Stelle sich eine Sakralisierung des täglichen Lebens¹¹⁵ entwickelte:

„Religious action was now conceived to be identical with the whole life. [...] [T]he service of God became a total demand in every walk of life“ (Bellah zit. n. Swenson 1999: 87).

Die direkte Verbindung zwischen Geschöpf und Schöpfer anstelle elaborierter Mythen, die berufene Mediatoren einer priesterlichen Kaste bedurften, hatte auch Auswirkungen auf die Rolle der religiösen Gemeinschaft und führte zu einer stärkeren Perspektive auf individuelle Selbstverantwortlichkeit¹¹⁶ im Glaubensleben und damit verbundenen ‚rechtgläubigen‘ Handelns. Es entwickelte sich ein Bewusstsein, nicht nur von Religion und ihren Institutionen bestimmt zu werden, sondern religiöses Leben aktiv selbst und mit zu bestimmen. Die „Profanisierung“ von Religion hinein in das Alltagsgeschehen wurde zum Auslöser eines rationalen, Nützlichkeits erwägenden einschließenden Umgangs und verankerte ihre Komponenten gebotenen sittlich-christlichen Handelns von der geistlichen Gemeinde in die weltliche Gemeinde¹¹⁷.

¹¹⁵ Gewisse Bekanntheit errang in diesem Zusammenhang auch der Ausspruch LUTHERS: „das auch die Arbeit der Magd im Stall und die der Mutter an der Wiege ihres Kindes rechter Gottesdienst sei“ (Luther zit. n. Arbeitskreis Evangelischer Jugend 1991: 85).

¹¹⁶ An dieser Stelle erfolgt, besonders unter Bezug auf WEBER bei einigen Interpreten des religiösen Rationalisierungsprozesses, wie ich meine, ein Kurzschluss. Selbstverantwortlichkeit meint eben nicht Selbstbezüglichkeit, sondern die individuelle Verantwortung vor Gott für das tägliche Handeln. Sofern, in Abstufungen, von einer „Entwertung“ des Gottes-Bezuges ausgegangen werden kann, ist dieser, nach WEBER, repliziert worden durch den Bezug auf die – kapitalistische – Gesellschaft. Damit nimmt also die Gesellschaft den metaphysischen Bezugspunkt ein, der vormals Gott vorbehalten war. Auch das utilitaristische Konzept geht von einem Idealzustand der Ermöglichung von Nutzenmaximierung und allgemeinem Glück *jedes Einzelnen* aus und ist keineswegs, das betont J. S. MILL, ein individualistischer Ego-Trip, denn der ideale Gesellschaftszustand ist nur einer, in dem die „Interessen aller gleichermaßen geachtet werden“ (vgl. Mill 2000: 55) und gründet auf der geradezu affektiven Komponente eines holistischen Gemeinschaftsempfindens der Individuen, dem „Verlangen nach Einheit mit unseren Mitgeschöpfen“ (ebd.: 54). Die Stringenz einer ‚Erhöhung‘ des Gesellschaftsbezuges anstelle des traditionellen Gottesbezuges ist durchaus kompatibel mit dem DURKHEIMschen Verständnis einer Religion als Ursprung, Sinnstiftung und Ideal von Gemeinschaft und daraus folgend Gesellschaft, denn in beiden Fällen kann ein kollektives Handeln von selbstverantwortlichen Individuen in der Moderne nur noch erfolgen, wenn „sakralisierte“ Ideale der Gesellschaft als Sinnstifter ihrer selbst vorhanden sind und diese handlungsleitenden Einfluss besitzen. Empirisch macht es im übrigen kaum einen Unterschied ob die Herleitung dieser Manifestierung einem Rationalisierungs- (Weber) oder Segmentierungsprozess (Durkheim) der sich differenzierenden Gesellschaft geschuldet ist.

¹¹⁷ In diesem Sinne ist verständlich, warum der Ablaßhandel der katholischen Kirche Auslöser reformatorischen Wirkens Martin LUTHERS wurde, denn der Dualismus von himmlischem und weltlichem Reich kann eben keine einfache Entlastung für irdische Untaten vor Gott unter Zuhilfenahme ‚magisch‘ wirkender Absolutionstexte bedeuten. Die geistliche Gemeinde kann die Rechenschaftspflicht des einzelnen Gläubigen vor Gott nicht aufheben, nur in Fürbitte treten. Die weltliche Gemeinde indessen kann, gehalten an christlich-moralische Maßstäbe, Schuld in gewissem Maße sühnen und somit den Gnadenzustand des Schuldigen vor Gott bessern helfen.

Diese Veränderungen der religiösen Weltansicht hatten, so Max WEBER, eine große Relevanz nicht nur für das individuelle, sondern auch kollektive Handeln (vgl. Swenson 1999: 38). Ihre Dimensionen verlagerten sich vom sakralen in den profanen Raum. Hausandachten und Bibelkreise entstanden. Die heiligen Symbole der Kirche zierten zunehmend auch das bürgerliche Hauswesen. Rituelle Handlungen wie etwa der ‚Gottesdank‘ wurden im protestantischen Raum zunehmend weniger durch symbolische Opferung (etwa einer Kerze in der Kirche) manifestiert, sondern nur noch begrifflich formalisiert – „Gott sei Dank“/„Thank God“. Die Symbiose des europäischen Protestantismus mit antirömisch-politischen Ambitionen europäischer Herrscher führte auf der anderen Seite von Beginn an auch zu einer politisch-gesellschaftlichen Dimension protestantischer Religion, die mit zunehmender Säkularisierung und Replatzierung Gottes als oberster Autorität menschlichen Handelns das weltanschauliche Vakuum zu füllen begann und, als Antwort auf die Frage „how to preserve or create a morally coherent life“ (Bellah zit. n. Swenson 1999: 89), zentrale Wertmaßstäbe und Ideale ihrer selbst an jene Stelle platzierte. Faktisch bedeutete dies allerdings keine simple Entwertung oder Abschaffung von Religion in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, wie es häufig durch die kaum reflektierte Verwendung des Terminus ‚Säkularisierung‘ intendiert wird. Vielmehr bedeutete der Wandlungsprozess einerseits zunehmende Toleranz gegenüber Pluralisierungen sich tradierender religiöser Bekenntnisse und andererseits¹¹⁸ die Neukonsolidierung gesellschaftlicher Ordnung durch bewussten Bezug auf „säkular“ identitätsstiftende, aber mit christlicher Semantik und Symbolik gefüllter Ideale und ihrer Sakralisierung¹¹⁹. Noch immer verstand sich die ‚Alte Welt‘ des 18., 19. und frühen 20. Jahrhunderts – so auch in den Zeiträumen als die Thesen Max WEBERS und Emile DURKHEIMS erwachsen – in ihrer Mehrheit als christliches Abendland¹²⁰. Die ‚Neue Welt‘ hingegen stand vor der Aufgabe ihrer eigenen Genesis.

¹¹⁸ Im Nachgang der Epoche der Aufklärung, vor allem im Zuge der Bildung von nationalstaatlichen Bestrebungen im Verlauf des 19. Jahrhunderts.

¹¹⁹ Hierin erweist sich der Zusammenhang zwischen Ideologie und traditionell religiösen Formen des Glaubens, zwischen Säkularisierung im Sinne einer ‚Verweltlichung‘ und ihrem Umschlagen ins Gegenteil, der Sakralisierung, denn die „Ideologien seien, anders ausgedrückt, Ergebnis der Unfähigkeit in die ‚Erfahrung der Moderne‘ eingetauchter Menschengruppen, die ‚Profanität‘ der Welt für längere Zeit auszuhalten: Da es ihnen nicht gelingt, die Erfordernisse dieser Welt, die Prinzipien und Regeln des politischen und gesellschaftlichen Handelns als etwas ‚Vorletztes‘ zu akzeptieren, erheben die Menschen die Welt in den Rang des Absoluten, *resakralisieren* [Herv. im Org.] sie schließlich“ (Marramao 1999: 116 f.).

¹²⁰ Ein Verständnis, das z.T. noch, ausgerechnet als ein Merkmal der Abgrenzung zu den USA, bis in die 1960er Jahre reichte: „Wer sich im alten Abendland daran gewöhnt hat, als Maßstab für seine geistige Wertung christliche Kirchen anzusehen [sic!], die ihre Umwelt wie der Kölner Dom weit überragen, der merkt schon in New York, daß dies für die Neue Welt nicht mehr paßt. Stellt er sich in Manhattan dicht neben die St. Patrick’s Cathedral, so heben sich ihre Türme noch einigermaßen imposant gegenüber dem überragenden Rockefeller Center ab. Wählt er seinen Standpunkt aber neben diesem oder gar auf der Spitze des Empire State Buildings, dann verschwindet die Kirche gleichsam in den Schluchten zwischen Wolkenkratzern zu kaum wahrnehmbarer

3.1.2 „One Nation under God“ – Zur Entstehung einer „Public Religion“¹²¹ als kontinuierlichem Träger kollektiver Deutungsmuster in der amerikanischen Gesellschaft

„In the beginning God created the heaven and the earth. And the earth was without form, and void; and darkness was upon the face of the deep. And the Spirit of God moved upon the face of the waters. And God said, Let there be light: and there was light“ (Genesis 1, 1-3)¹²².

„In the beginning all the world was America“¹²³ schrieb John LOCKE 1690 in Allegorie zum biblischen Schöpfungstext und spielte damit auf den geradezu vorgesellschaftlich erscheinenden „Naturzustand“ und die faszinierenden Möglichkeiten einer von Traditionen und Konventionen unvorbelasteten Entwicklung in der „wilderness“ einer ‚Neuen Welt‘ an (vgl. Zöllner 1992: 281). Die *Genesis* dieser Geschichte neuzeitlicher Besiedlung des nordamerikanischen Kontinents begann mit einem *Exodus*. Auch darin liegt eine biblische Allegorie, die von den tiefgläubig im Protestantismus verwurzelten ersten Emigranten (Pilgrims¹²⁴) beim Erreichen der Küste von Plymouth Rock in Massachusetts 1620 analog zur alttestamentarischen Befreiungserfahrung des Volkes Israel aus der Knechtschaft Ägyptens verstanden wurde:

„May not and ought not the children of these fathers rightly say: ‘Our fathers were Englishmen [...] but they cried unto the Lord, and he heard their voice, and looked on their adversity, etc. Let them therefore praise the Lord, because he is good, and his mercies endure forever. Yea, let them which have been redeemed of the Lord, show how he hath delivered them from the hand of the oppressor. When they wandered in the desert wilderness out of the way, and found no city to dwell in, both hungry, and thirsty, their soul was overwhelmed in them. Let them confess before

Kleinheit. Bald wird er erfahren, daß für Millionen Menschen Dollar und Straßenkreuzer wichtigere Maßstäbe bedeuten“ (Loduchowski 1961: 9).

¹²¹ Der Begriff wurde von dem Historiker John F. WILSON in die Debatte um eine Erfassung der „Zivilreligion“ in den USA eingebracht, auf die ich im Verlauf des Textes noch eingehen werde, ist allerdings auch schon vorher genutzt worden (vgl. Schieder 1987: 238). So sieht John DEWEY beispielsweise in der Schule „die neue Kirche der ‚public religion‘, der ‚religion of democracy“ (Kamphausen 1992: 276). Während ‚öffentliche Religion‘ bei DEWEY allerdings stärker an das Demokratie transzendierende, bürgerliche Religionsverständnis ROUSSEAU’S gekoppelt ist, meint WILSON in diesem Zusammenhang, in Unterscheidung auch zur ursprünglichen, ebenfalls an ROUSSEAU angelehnten Zivilreligionskonzeption Robert BELLAH’S, eine *religiöse Dimension* in der amerikanischen Gesellschaft, die selbstständiger, transzendierender und öffentlicher Deutungshorizont für das soziale Handeln der Amerikaner ist, aber nicht abgekoppelt von den traditionellen Religionsgemeinschaften gedacht werden kann (vgl. Schieder 1987: 238).

¹²² King James Version.

¹²³ Locke 1690/1970, § 49.

¹²⁴ Die „Pilgrims“, zu deutsch ‚Separatisten‘, gehörten mit einer Passage von 102 Personen zur ersten Gruppe von calvinistisch orientierten Protestanten, die 1620 nach Massachusetts aufbrachen und die Plymouth Colony begründeten [vgl. The Mayflower Society (2001): The Pilgrims. Online in Internet: URL: <http://www.mayflower.org/pilgrims.htm> [Stand 2001-11-22]].

the Lord his loving kindness, and his wonderful works before the son of men" (Bradford 1630: Chapter 9).

Die christlichen „Pilgrim Fathers“ und die ihnen folgenden „swarming of the Puritans“¹²⁵, bildeten ab 1630 den Beginn des „British Commonwealth“ in Nordamerika. Die Leitung der ersten Kolonien in Massachusetts waren dabei gut ausgestattet an Akademikern, Theologen und Laien, der University of Cambridge, England, die das intellektuelle und theologische Herzstück des englischen Puritanismus bildete. Für die führenden Männer der neuen Kolonien verkörperten Plymouth und Massachusetts Bay „a covenant among themselves and with God“ (Solberg 1985: 22), „a ‚City upon Hill‘, a new Zion“ (Smart 1989: 354). Im Glauben an die Erfüllung göttlichen Willens und geleitet durch die Heilige Schrift sollte eine zivile und kirchliche Ordnung etabliert werden, deren Gesetze auf die Bibel, speziell das Alte Testament, Bezug nehmen. Die Mitgliedschaft in der kirchlichen Gemeinde und zugleich weltlichen Gemeinschaft musste durch die Tat bekennenden Glaubens und sittlich-strengen Verhaltens bezeugt werden. Ehrbar war, wer Strenge zu sich selbst, Fleiß und Erfolg im Tageswerk und Glauben im Dienst zeigte und Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen vermochte, konnten diese Fähigkeiten doch nur als Zeichen göttlicher Vorbestimmung und Erwählung gewertet werden. Strukturell fand die Kirchenregierung ihr Gegenüber in weltlich politischen Bürgerversammlungen und Delegiertenkonventen.

„[T]he spirit of Puritanism, with its moral legalism and its ‚gospel‘ of work, and even much of its institutional form, entered into the colonial foundation of British America with such vitality that it remained a dominant force throughout the history of [...] the United States [...] Other traditions have made rich contribution to American [...] culture and religious life, but they have

¹²⁵ Die Gründung der anglikanischen Kirche durch Heinrich VIII 1534 und ihre Untermauerung durch die Entwicklung von 42 Artikeln des neuen anglikanischen Bekenntnisses 1553 war stark durch calvinistische Theologie beeinflusst. Mit der 1533 erfolgten Thronbesteigung der bekennenden Katholikin Mary Tudor (Elizabeth I) entstand ein Glaubens-Konflikt, der durch eine moderate und vermittelnde Haltung der Anglikanischen Kirche minimiert werden sollte. Die Ambitionen ihres Nachfolgers James I nach 1603 eine verpflichtende Konformität aller Gläubigen mit den Regeln der Anglikanischen Kirche durchzusetzen, führte jedoch zur Polarisierung eines ganzen Spektrums an Gegnern katholischer Annäherung, „loosely defined as ‚Puritan“ (Solberg 1985: 22). Zu ihnen gehörten sowohl Gläubige, die Reformen innerhalb der Church of England im Sinne einer „Reinigung“ von den Einflüssen Roms (to „purify“ the church from Roman Catholicism) anstrebten als auch Separatisten (Pilgrims), die eine Trennung von der Anglikanischen Kirche anstrebten, um den „reinen“ Glauben bewahrend eine eigene Gemeinde zu gründen. Innerhalb dieser Gruppen waren Kaufleute stark repräsentiert. Als der politische Druck auf Puritaner erneut zu stärkeren Auseinandersetzungen Anlass gab, sicherte sich eine Gruppe von Geschäftsleuten das Recht, den Stammsitz der „Massachusetts Bay Company“ nach Neu England verlagern zu können und reiste unter Leitung John WINTHROPS am 29.03.1630 mit einer Armada von vier Schiffen und 400 Personen nach Amerika. In den Jahren danach folgte eine Vielzahl an Puritanern nach Massachusetts, sodass die Kolonisten 1643 auf 20.000 Personen angewachsen waren (vgl. Solberg 1985: 22; Swenson 1999: 92).

done so in the context of a social and political ethos initially shaped by Puritan values and institutions“ (Solberg 1985: 22 f.).

Diesem starken Einfluss des Puritanismus auf die amerikanischen Kolonien, verbunden mit einer zuweilen scharfen Heterogenität religiöser Bekenntnisse, sahen sich die Gründungsväter der USA konfrontiert (vgl. Sweet 1950: 134 f.). Zwar gehörten fast alle unter ihnen – selbstverständlich – einer christlich-protestantischen Kirche an¹²⁶, jedoch fühlten sie sich weder der traditional puritanischen Glaubenshaltung verpflichtet¹²⁷ noch hatte die puritanische Weltanschauung irgendeinen Einfluss auf die Wirren des amerikanischen Unabhängigkeitskampfes (vgl. Bernier/Williams 1973: 211). Dennoch waren sich vor allem Thomas JEFFERSON und Benjamin FRANKLIN der sinnstiftenden Aspekte und des Nutzens puritanischer Attribute für die individuelle Verantwortung und den gesellschaftlichen Wohlstand bewusst und suchten diese im Geiste des „säkular“ demokratischen Republikanismus zu befördern¹²⁸. Überhaupt bedurfte es zur Gründung auch einer Begründung des gemeinsamen Sozialwesens aller formaligen britischen Kronkolonien Amerikas, um sowohl die neu errungene Ordnung zu sichern als auch die Einheit der amerikanischen Nation zu stiften. Im Zentrum des Selbstverständnisses der Gründer stand dabei eine öffentliche symbolische Selbstausslegung ihres eigenen Handelns als revolutionär spirituell-politischen Berufen-Seins, das sie, gleichsam das heilige Recht der Menschheit befördernd, „by the hand of the Divinity itself“ wie Alexander HAMILTON formuliert (vgl. Colonial Hall: Biography of Alexander Hamilton 1999) als Mit-Schöpfer teilhaben ließ an einer sie selbst ideengeschichtlich transzendierenden geordneten Wirklichkeit (vgl. Gebhardt

¹²⁶ George WASHINGTON, Alexander HAMILTON, James MADISON oder James MONROE beispielsweise zählten sich zur Anglikanischen Kirche, die in den USA den Namen Episcopalian Church (Bischofs-Kirche) trägt (Pittenger/Bayne 1975: 97, 110). Bis zur umstrittenen Entscheidung der Generalversammlung von Virginia für eine Aufnahme des „Bill for Establishing Religious Freedom“ 1786, die gleichzeitig ein erster Sieg und das Vorbild für den ersten Zusatzartikel der amerikanischen Verfassung über die Trennung von Kirche und Staat wurde, war die Anglikanische Kirche 180 Jahre lang die führend etablierte Konfession der Kolonie Virginia, in welcher WASHINGTON, JEFFERSON, MADISON und andere Begründer der USA ihren Wohnsitz hatten (vgl. Sweet 1950: 192 f.; Fraser 1999: 19).

¹²⁷ Die meisten „Founding Fathers“ vertraten, verbunden mit dem Geist der Aufklärung als einem ‚Zeitalter der Vernunft‘ („Age of Reason“ – Thomas Paine), einen in intellektuellen Kreisen jener Jahre weit verbreiteten *Deismus* und bekannten sich als „liberal Christians“ oder „religious liberals“ zu einer unitarischen Glaubenshaltung, die protestantische Dogmatik ablehnend Gott als Schöpfer des Universums, Jesus als perfekten moralischen Lehrer und die Bibel als ein inspiriertes und inspirierendes Buch der Menschheitsweisheit und Moral betrachtete (vgl. Chworowsky/Raible 1975: 263-266, 275; Ericson 1975: 259)

¹²⁸ FRANKLIN, selbst pragmatischer Deist statt Calvinist und utilitaristisch in seiner Lebensphilosophie, stand auf der Seite eines praxisorientierten, demokratisch-aufgeklärten Individualismus. Dennoch lagen ihm in seinen Schriften die sittlichen und moralischen Wertmaßstäbe des Puritanismus der Bay Colony sehr am Herzen. „For the Puritans ‚early to bed and early to rise‘ was God’s will; for Franklin, it made you ‚healthy, wealthy, and wise“ (Bernier/Williams 1973, 215). Die geistliche Komponente galt ihm nur als Umkleidung der eigentlich zentralen Botschaft des Puritanismus und war dort unnützlich, wo sie domestiziert wurde, denn das Eigentliche sei „the arduous project of arriving at moral perfection“ (Franklin zit. n. Bernier/Williams 1973: 216) durch umfangreiche Selbstzucht.

1976: 7, 12). Sich in eine Reihe mit den Pilgervätern und puritanischen Siedlern der Anfangszeit stellend, entwickelten sie zunehmend, wenn auch durchaus im Widerstreit mit sich selbst (vgl. ebd.: 21), die Symbolik einer evolutionären Genealogie des Fortschritts der Menschheit, der aufgrund unerforschlichen „divine“ Ratschlusses den nordamerikanischen Kontinent zu seinem Ausgangspunkt nahm. Der Akt der Gründung sollte sich als historisch sinnstiftend erweisen. Deshalb entwickelte sich die Zielvorstellung der Revolution „*novus ordo seclorum*“¹²⁹ als Zeichen eines Weges zur Ganzheitlichkeit (holeness) des Menschengeschlechts und wurde künftig im großen Siegel der Vereinigten Staaten „erhöht“ zum Text des „neuen Evangeliums“¹³⁰ einer „manifest destiny“ der USA. In diesem Geist schrieb John ADAMS am 2. Juli 1776 an seine Frau:

„The 4th of July, 1776, will be a memorable epoch in the history of America. I am apt to believe it will be celebrated by succeeding generations as the great anniversary festival. It ought to be commemorated as the day of deliverance, by solemn acts of devotion to Almighty God. It ought to be solemnized with pomp, shows, games, sports, guns, bells, bonfires, and illuminations, from one end of the continent to the other, from this time forward, forever“¹³¹

Ganz klar übernahm der Tag der Unabhängigkeitserklärung schon aus der Perspektive ihrer Verfasser und Unterzeichner die biblische Metapher göttlichen Befreiungshandelns gegenüber seinem erwählten Volk (vgl. Exodus, Kap. 6-15). Man erinnere sich, den puritanischen Vorvätern war für das sittliche Leben eine Orientierung am Alten Testament der Bibel, den Geschichten des Volkes Israel wichtig, in denen sie sich selbst wiederfanden. Die Lebendigkeit dieser Symbolik nahmen die Gründungsväter auf, um im aufklärerisch gestimmten Pathos die eigene Tat als „founder of an empire“ (Hamilton zit. n. Gebhardt 1976: 10), gleich der Erneuerung des heiligen Bundes zwischen Gott und seinem Volk, als Zeichen der Erneuerung und Wiederherstellung der heiligen Sittengesetze des Menschengeschlechts zu beschreiben¹³² (vgl. Lehmann 1987: 20 f.). Als jedoch der Zeitpunkt nahte, an dem der Generationswechsel neuerer amerikanischer Geschichte sich anzubahnen begann, wurde deutlich, dass der Schnittpunkt, die „latente Abhängigkeit der Ordnung der amerikanischen Gesellschaft vom Ordnungswissen ihrer Gründer“ (Gebhardt 1976: 18) nicht allein durch sittlich fundierte, das

¹²⁹ Deutsch: „Ein Neues Zeitalter“ (A New Order Of Ages) – zur Ontologie des Zitats siehe Lehmann 1987: 26.

¹³⁰ Hier nehme ich Bezug auf DURKHEIMS Bemerkungen zur Revolution und ihrer religiösen Institutionalisierung in der Gesellschaft (vgl. Durkheim 1981: 572).

¹³¹ Adams zit. n. Colonial Hall: Biography of John Adams 1999.

¹³² In diesem Sinne formulierte Gouverneur MORRIS: „I came here (to the Constitutional Convention) as a representative of America. I flatter myself that I came here in some degree as a representative of the whole human race“ [Morris zit. n. o.V.: Our Founding Fathers. Online in Internet: URL: <http://www.unitedstates-online.com/foundingfathers.htm> [Stand 2001-11-20]].

Ziel des Menschengeschlechts verklärende Formationen zum politischen Vermächtnis gemacht werden konnte. Der „stetige Appell an die Gerechtigkeit“ bedinge vielmehr, so konnten es die Gründungsväter von ihren französischen Geistesgeschwistern jenseits des Atlantik hören, die Notwendigkeit, wie ROBESPIERRE es nennt, einer „immer gegenwärtigen Autoritätsquelle jenseits des politischen Raumes, die nicht mit dem Allgemeinwillen der Nation oder Revolution zusammenfiel“, sondern die „als Quelle der Gerechtigkeit dienen könnte, von der die Gesetze des neuen Gemeinwesens ihre Legitimität ableiten würden“ (Robespierre zit. n. Lehmann 1987: 28). Es „bedarf der Götter“, meinte auch ROUSSEAU, „um die Staatsform, die das Gesetz über den Menschen stellt, nicht nur theoretisch zu finden, sondern auch praktisch zu etablieren“ (Rousseau zit. n. ebd.: 33). Indessen nur ein Teil der Gründer des amerikanischen Staatswesens konnte sich für einen christologischen Bezug erwärmen, waren doch, trotz aller biblischen Symbolanalogien in den eigenen Visionstexten, gerade die Enthebung jeder primär theologischen Deutungsmöglichkeit durch strikte Neutralität gegenüber kirchlich-religiösen Bekenntnissen und die Fundierung der Republik auf rationalen Grundlagen gerechter Vernunft- und Gleichheitsgrundsätze jene Ordnungssubstanzen, die ein Höchstmaß an „Zivilisation“/Kultur, Toleranz und weitergehenden Fortschritt der Nation zu ermöglichen schienen (vgl. DeVitis/Rich 1996: 2). Zwar wurde das Wirken eines „Allmächtige[n] Wesen[s]“¹³³, „the being of a God, the creator, preserver, and supreme ruler of the universe, the author of all relations within morality, and of the laws“¹³⁴, und die nötige „devotion to Almighty God“¹³⁵, nie bestritten, doch, und darin verbarg sich ja das Postulat aufgeklärten, von „reason“ bestimmten Denkens und Tuns, „um moralisch zu handeln, muß man letztlich so tun, als würde es Gott nicht geben oder als würde er sich nicht um unser Heil kümmern“ (Derrida 2001: 23). Dahinter verbarg sich, folgenreich für die künftige Geistesentwicklung der Vereinigten Staaten, einerseits eine quasi kantianische Positionierung von Religion in der amerikanischen Gesellschaft¹³⁶, die die moralischen Prinzi-

¹³³ Wie wir es in George WASHINGTONs Antrittsrede 1789 lesen können, mit weiteren Bezügen auf eine „göttliche Vorsehung“ und das „wohlgesinnte Lächeln des Himmels“ für den Werdegang der amerikanischen Nation (Washington zit. n. Bellah 1986: 25).

¹³⁴ So formuliert JEFFERSON seine Auffassung über den Gegenstand eines Studienfaches der Ethik für Studenten an der unter seinem Wirken etablierten University of Virginia (Jefferson zit. n. Carter 1993: 297).

¹³⁵ Wie es ADAMS im zitierten Brief an seine Frau äußert (vgl. Colonial Hall: Biography John Adams 1999).

¹³⁶ In seiner Vernunftkritik (Kritik der reinen Vernunft) geht KANT davon aus, dass der Mensch über die Fähigkeiten zu wahrer Erkenntnis und moralisch richtigem Handeln verfügt. Diese Fähigkeit ist jedoch, nach KANT, an Bedingungen ihrer Möglichkeit gebunden, denn aus der Mannigfaltigkeit von Sinneswahrnehmungen kann keine gültige Erkenntnis und aus der Vielfalt sowie Wechselhaftigkeit individuellen Begehrens keine moralische Ordnung hervorgehen. Es bedarf deshalb eines ordnenden Bezugsrahmens von Raum und Zeit sowie einer Rahmung von Verstandeskategorien und moralischer Ordnung (PARSONS spricht in diesem Zusammenhang vom kategorialen Bezugsrahmen bzw. Normen und Wertekonsens). Dieser Rahmen ist für KANT in der christlichen Religion auffindbar, denn sie ist – hinter den Analogien ihrer Texte – eine Lehre der

pien protestantisch-puritanischer Dogmatik betonend zu ihrer „Pädagogisierung“ in Form handlungsleitender, von spezifischen kirchlichen Glaubensbekenntnissen abgekoppelter Grundsätze führte¹³⁷ (vgl. Lehmann 1987: 31). Andererseits blieb die Position einer „divinity“, eines „rulers“ der amerikanischen Nation und der Welt als Deutungshorizont einer geschichtsübergreifenden Schicksalhaftigkeit amerikanischer ‚Sendung‘ unangetastet. Die Erfahrungen des eigenen Umbruchs im Denken und Handeln vieler der Gründungsväter der USA bestimmte ihren Weg in die Politik (vgl. Gebhardt 1976: 10 f.). Die Sinnhaftigkeit eines solchen Erlebens, empfunden als ‚Be-Rufung‘ in und für eine Zeit der Veränderung, deutet John DEWEY später in ihrer Wirkung als Form „religiöse Erfahrung“¹³⁸, die für die ‚Ergriffenen‘ auch das Wissen um Gottes Teilhaberschaft am Gelingen des Freiheitskampfes und der nationalen Geburt bestimmte. So schreibt John ADAMS erschauert und bewegt nach einer Reflexion über eine Predigt, in der „the case of Israel and that of America“ verglichen wurden:

Vernunft. Um sie jedoch dem abergläubigen Dunkel zu entreißen, gilt es, die Überkleidungen der Bildhaftigkeit biblischer Texte, die ursprünglich nur der Erläuterung von Vernunftfeinsichten dienen sollten, doch später selbst durch dogmatisierte Wörtlichkeit zu Objekten erwachsen, zu enthüllen. Erst dadurch beweist sich für KANT die Wahrheit der Glaubenssätze, die selbst vollständig moralisch sind. (Den Nachweis dazu führt er in seiner Schrift „Religion in den Grenzen der bloßen Vernunft“, indem er dem moralischen Kern der christlichen Dogmatik nachzugehen versucht.) Wenn sich aber Gottes Gebote in ihrem eigentlichen Kern durch das Sittengesetz auszeichnen, biblische Schrift und Vernunft eine Einheit bilden, dann ist moralische Gesinnung und moralisches Handeln gleichsam auch wahres Christsein, wahre Religion (entkleidet der Widersinnigkeit einer Transzendenz, die behauptet, von jenseits des Verstandes Erkenntnis und Erfahrung zu konstruieren). KANT leugnet die Existenz Gottes nicht. (In ihm gründet sich letztlich für KANT das Gesamte aller Bedingungen, Welt und Mensch). Vielmehr sollte sich der Mensch nicht an „übersinnlichen Beschaffenheiten“ irritieren lassen, die, als fehlinterpretiertes Beiwerk, keinen Zugang zum Kern des Christseins und damit moralischen Seins bilden. (Das Christentum ist für KANT die einzige moralische Religion überhaupt.) Auch protestantische Theologie, die zum Wort zurückführt, verkennt, im Sinne KANTs, die Bildhaftigkeit des Kreuzes und der Auferstehung, denn das Vorbild Christi ist nicht mehr (und nicht weniger) als die Idee des vollkommenen Menschen in sich. Das Übernatürliche der Erzählungen diene ursprünglich dazu, so sieht es KANT, der christlichen Religion bei den Menschen Eingang zu verschaffen. Dennoch ist es entbehrlich. Allein der Wille, das Sittengesetz zum Grundsatz des eigenen Lebens zu machen, ist bestimmend für das Christsein. Nicht „Maranata“ - ‚Herr komme bald‘ - ist der Ruf, sondern die Verinnerlichung moralischer Gesinnungsart durch Verinnerlichung der „Goldenen Regel“, die eins ist mit dem Kategorischen Imperativ (vgl. Kant 1984: 51, 94; Döring 1916: 124 –143).

¹³⁷ Hier verwiesen selbst in Glaubensfrage äußerst skeptisch orientierte „Founding Fathers“ wie Benjamin FRANKLIN klar auf die Unentbehrlichkeit christlicher Moralprinzipien, denn „it was extremely dangerous to loosen the ties of religion without the probability of substituting other principles equally efficacious“ (Franklin zit. n. Colonial Hall: Biography of Benjamin Franklin 1999).

¹³⁸ DEWEY selbst geht es dabei jedoch betont nicht um „Religion“, der er den Platz von Institutionen zuweist, sondern um das Wirken des „Religiösen“ als einer ontologiefreien Beschreibung ganzheitlicher und dauerhafter Wandlungsprozesse von Personen. Die religiöse Erfahrung unterscheidet sich dabei von der Alltagserfahrung durch den imaginären Bezug zu einem ganzheitlichen Selbst, d.h. zu einer Selbstverwirklichung, die nur Sinn macht, wenn das gegenwärtige Stadium des Selbst etwas noch nicht Realisiertes zugesprochen werden kann (vgl. Dewey 1991: 19; Joas 2000: 145). Die Projektion des Möglichen als „Imagination“, die Ideale entstehen lässt, die die Wahrnehmung und Moral durchdringen, ermöglicht kreatives Wirken und emotionalen Einsatz für die Verwirklichung dieser Ideale (vgl. Dewey 1991). Im folgenden Text wird an anderer Stelle noch genauer auf die theoretischen Paradigmen von DEWEYs Konzept religiöser Erfahrung eingegangen.

„Is it not a saying of Moses, who am I, that I should go in and out before this great people? When I consider the great event which are passed and those which are rapidly advancing, and that I may have been instrumental of touching some springs, and turning some small weels, which have had and will have such effects, I feel an awe upon my mind, which is not easy to described“ (Adams zit. n. Gebhardt 1976: 38).

ADAMS wuchs in der Aufgabe und aus dem Teilhaber der Wandlungsprozesse wurde ein selbstbewusster und titulierter „Father of the Nation“¹³⁹, eine Attribution, die im Bewusstsein seiner Zeit die symbolische Verbindung zu den „Forefathers“ bzw. „Pilgrim Fathers“ herstellte und ihm wie allen anderen „Vätern“ der Republik den Ehrentitel gab, dafür eingestanden zu sein, wofür „Our Fathers“, die repräsentativen Figuren der Anfänge von Plymouth und Massachusetts Bay, standen (vgl. ebd.: 43 f.). In dieser Ehre ergraut und pensioniert erreichte den 75-jährigen ADAMS 1811 ein Brief Benjamin RUSHs, eines anderen, aber nur kurzzeitig in der Politik verbliebenen „Fathers of the Country“¹⁴⁰. Der mit den Würden der jungen Republik Hochdekorierte sollte zum Ende seiner Tage überlegen, so RUSH, ob es nicht angemessen und nötig sei, ein politisches Testament zu hinterlassen, „a posthumous address to the people of the United States, in which shall be inculcated all those great national, social, domestic and religious virtues which along can make a people free, great, and happy“ (Rush zit. n. ebd.: 18). RUSH trieben dabei konkrete Vorstellungen, vor allem in der Untermauerung eines alltäglichen Realissimum, dessen sittlich-bindender Kraft die Politik noch immer ihre öffentliche Würdigung versagte – dem christlich protestantischen Glaubensleben, sei doch der Mensch von seiner Natur ebenso sehr „a praying and worshipping animal as he is a social or domestic animal“ (Rush zit. n. ebd.: 19). ADAMS lehnte ab. Zwar unterstützte er die Vorstellungen von der Position, die ein öffentlich getragenes allgemeines Bekenntnis zur Religion für den Republikanismus als auch für die Menschengemeinschaft habe, doch, würde er all die Vorstellungen RUSHs in ein solches Papier einfließen lassen, dann könne man ihm die Forcierung eines christologischen Bezuges mit Willen zur Reetablierung dogmatischer Theologie vorwerfen und damit den Verrat strikter

¹³⁹ „They call me venerable Father of New England, I resented that, because if there was any pretence for calling me Father of New England, there was equal pretence for calling me Father of Kentucky and Tennessee. I was therefore willing to be thought the Father of the Nation“ (Adams zit. n. Gebhardt 1976: 11)

¹⁴⁰ RUSH, praktizierender Arzt und Presbyterianer setzte sich in den Jahren seines politischen Wirkens stark für einen Einfluss christlich-protestantischer Grundwerte und die öffentliche Unterstützung religiösen Glaubenslebens durch regulären Religionsunterricht und kirchensteuerlicher Unterstützung des Staates ein, denn, so in einer Auseinandersetzung mit Thomas JEFFERSON, „a Christian [...] cannot fail of being usefull to the republic, for his religion teacheth him, that no man 'liveth to himself“ (Rush zit. n. Johanningmeier 1980: 77). Berühmtheit erreichte er in der Bekämpfung des Gelbfiebers und der Schaffung der ersten medizinischen Fakultät in den USA (vgl. Colonial Hall: Biography of Benjamin Rush 1999).

Neutralität gegenüber Fragen kirchlich-religiösen Bekenntnisses. Noch im Verfassen dieser Zeilen um die Frage kirchlicher Lehre und vernunftgebundener Erkenntnis bahnte sich jedoch schon die neue „Heilsgeschichte“ Amerikas ihren Weg und schuf, wie ADAMS später missmutig feststellte, in George WASHINGTON eines ihrer ersten Idole und Mythen. Parallel zur Mythisierung der Gründer wandelte sich auch die Erzählung der amerikanischen Revolution in ein, wie ADAMS bissig feststellt, „fable plot“ (Adams zit. n. ebd.: 22). Aus dem öffentlich selbstreflektierenden Handeln und der Unterbreitung ihrer „Reason“ als symbolischem Akt bürgerlicher Vernunft und Moraltugend, freiheitlichen Geistes und demokratischer Gesittung wurde die „geweihte“ Rede letzter lebender „Apostel“. Aus der selbstinitiierten evolutionären Genealogie des „American experiment“¹⁴¹ wurde der Beginn einer großen Narration des „manifest destiny“. Aus „fame“ (weltlichem Ruhm) wurde „glory“ (himmlischer Ruhm) und der Kernbegriff einer Epoche – „enlightenment“ (Aufklärung) – gewann, semantisch inzwischen auch als „geistliche Erleuchtung“ deutbar, eine zusätzliche und austauschbar verstandene Bedeutung (vgl. Lösche 1977: 134).

„Diese Bewußtseins- und Symbolwelt hat frühzeitig schon eine Art von amerikanischer Ziviltheologie hervorgebracht, die mit dem Anspruch der Wahrheit auftrat und bald mit dem Begriff des **Amerikanismus** [Herv. im Org.] belegt wurde. Dieser Amerikanismus fungiert als Instrument der nationalen Selbstverständigung und erhebt gleichzeitig doch universalistischen Anspruch: Gott, Welt, Mensch, Gesellschaft und Geschichte stehen in einem Kosmos amerikanischer Observanz“ (Gebhardt 1976: 8)

Das vom politischen Deismus und Rationalismus geprägte „Zeitalter der Vernunft“ des späten 18. und frühen 19. Jahrhundert (vgl. Lerner 1965: 703) verabschiedete sich keineswegs von religiösem Denken, jedoch von der Etablierung religiöser Institutionen in der Politik. Verbunden mit der bewussten Aufnahme der „Väter“-Analogie durch die Gründer des neuen Staatswesens stellten sie sich nicht nur in eine Reihe mit dem „revival“ der freien politischen Ordnung Amerikas wie sie idealtypisch von der Zeit der Pilger-Väter angenommen wurde, sondern auch unter die Aufgabe, die Freiheit des religiösen Bekenntnisses zu bewahren¹⁴². Die damit verbundene Enthebung jeglicher staatskirchlicher Strukturen, wie sie in den

¹⁴¹ ADAMS nutzt den Begriff „experiment“ als technisches Artefakt eines gelungenen Vorgangs gesellschaftlicher Emanzipation: „The experiment is made, and has completely succeeded; it can no longer be called in question, whether authority in magistrates and obedience of citizens can be grounded on reason, morality, and the Christian religion, without, the nonkery of priests, or the knavery of politicians“ (Adams zit. n. Gebhardt 1976: 39). Bis in die Gegenwart wird er die retrospektive Blickrichtung amerikanischen Denkens und Handelns begleiten.

¹⁴² Die damit verbundene schwierige und kontroverse Entscheidung konnte zwar judifiziert werden, blieb aber bis in die Gegenwart ein anhaltender Diskurs.

Kronkolonien bestanden, führte den Glauben wieder zurück auf seine ursprüngliche, analog zu den ersten puritanischen Gemeinden an Plymouth und Massachusetts Bay bestehende „reine“ und voluntaristische Form. Religiöses Denken auf einer *logischen* Basis, die sich allerdings entsprechender Dogmatik als geoffenbarte Erkenntnis bedienen muss, war dem Puritanismus nicht fremd. Gott als Prädestinator der Schöpfung und Gott als „Oberhaupt im Reich der Zwecke und des Naturreiches“ (Kant 1984: 94) ähnelten einander sehr. In beiden Vorstellungen beruhte die Entwicklung des Hier und Jetzt, entkleidet jeglichen Charismas, allein im tätigen Handeln und seinem Progress. So gab es eine politische Kontinuität¹⁴³ von klar puritanischen Maßstäben. Protestantische Dogmatik aufnehmend, angefüllt mit der Vernunft aufgeklärten Geistes, im Postulat eines erneuerten an die „Forefathers“ anknüpfenden Bundes „among themselves and with God“ (Solberg 1985: 22) hatte sie die von feudalen Strukturen¹⁴⁴ befreite Entfaltung individueller Fähigkeiten und die Sicherung der für die Prosperität und Entwicklung des neuen Staatswesens unumgänglichen bewussten Leistungstugenden züchtig strenger, rechtlich und vernunftmäßiger, alle irrationalen Triebe unterdrückender Lebensweise vor Augen. Die protestantischen Religionstugenden blieben auch die Tugenden des neuen Amerikas. Ihre konsequente Durchsetzung indes, verbunden mit dem Beginn einer Mythologisierung der Gründung der USA und ihrer Gründer, d.h. die Gesamtheit der Schaffung eines amerikanischen Nationalbewusstseins, war Aufgabe der *Erziehung und Bildung*, die sowohl im Verständnis des Protestantismus als auch der Aufklärung eine herausragende Funktion zur Ermöglichung der wahren Erkenntnis und damit sittlichen Moralität hatte.

3.1.3 „The American Creed“ – Zur Ausformung der Zivilreligion in der amerikanischen Zivilgesellschaft. Rahmung eines Phänomens

Als Alexis de TOCQUEVILLE 1831 die noch jungen USA bereiste, entdeckte er eine Form von Christsein (Christianity), die er als „demokratische und republikanische Religion“ beschrieb (Tocqueville 1994: 300). Sie hatte betont *pragmatisch-politischen und diesseitigen Charakter* und war dennoch von *lebendiger Spiritualität* und Glaubensgewissheit geprägt. Sie war trotz strikter Trennung vom Staat und ohne administrativ institutionalisiert zu sein, in ihren verschiedenen Konfessionen Rückgrat und – unterschwellig – Führer des Staates. Kein

¹⁴³ Die teilweise bestehenden kontroversen Debatten der Staatsgründer waren ja kein Angriff auf den Protestantismus selbst, sondern wurden vor allem machtpolitisch als Argumentation gegen die Re-etablierungsversuche kirchlicher Institutionen verstanden (vgl. Gebhardt 1976: 204 f.).

¹⁴⁴ Und dazu gehörte eben in der ‚Alten Welt‘ auch die jeweils politisch etablierte Landeskirche.

anderes Land ist in der Welt, so TOCQUEVILLE, wo die christliche Religion größeren Einfluss auf die Seele der Menschen habe als die USA (ebd.: 303). Sie bilde dabei ein *moralisches Gegengewicht* gegenüber amerikanischer Gesetzgebung, die Amerikanern erlaube zu tun, was sie für richtig hielten, begrenzt so unrechtes und vorschnelles Handeln und ist letztendlich unter diesen Prämissen in den USA, auch wenn sie nicht direkt Teil an der Regierung hat, für TOCQUEVILLE die erste politische Institution des Landes (ebd.: 305).

Schon frühzeitig, wie John ADAMS mit Bissigkeit kommentierend noch am eigenen Leib erfuhr (vgl. Gebhard 1976: 22), brachen sich die rational orientierten, Vernunftgründen verpflichteten Ideale der Gründungsväter in der von protestantischem Selbstverständnis geprägten Lebenswirklichkeit der Neu-Bürger des jungen Staatswesens bzw. wurden kontinuierlich im Verständnis eines pragmatischen Protestantismus umgedeutet. Die Äußerung Hauptmann PRESTONS, eines Veterans der schon 1775 ausgefochtenen Schlacht von Concord, steht dafür beispielgebend. Im Zusammenhang mit seinen Verdiensten für die amerikanische Unabhängigkeit antwortete er auf die Frage, ob die Motive seines Handelns in den Schriften der Vertreter von Aufklärung und Republikanismus zu finden seien: „Nie was von den Leuten gehört. Wir lasen die Bibel, den Katechismus, die Psalmen und Hymnen von Watts und den Almanach“ (zit n. Bruckberger 1960: 48).

Für Alexis de TOCQUEVILLE wurde während seiner Reise durch die USA 1831-32 sichtbar, dass: „[t]he Americans combine the notions of Christianity and of liberty so intimately in their mind that it is impossible to make them conceive the one without the other“ (Tocqueville 1994: 30). Und so fand, unterstützt auch durch eine zweite große Evangelisationswelle um 1830, die von christlicher Semantik getragene Mythologisierung des Unabhängigkeitskampfes und der Staatsgründung ihren Fortgang und mündete mit der Institutionalisierung ihrer Attribute und Symbole in eine Form öffentlicher bzw. ziviler, konfessionsunabhängiger Religiosität. TOCQUEVILLE selbst wurde Zeuge dieses Prozesses der beginnenden Konfessionalisierung, Kanonisierung und Sakralisierung von Ausdeutungen progressiver Fundamente der amerikanischen Republik und damit der Etablierung eines verbindenden US-amerikanischen Glaubens-Bekenntnisses (American creed):

„In a short time a priest in his ecclesiastical robes advanced to the front of the platform. The spectators rose and stood uncovered in silence while he spoke in the following terms:
 ‘Almighty God! the God of armies! Thou who didst strengthen the hearts and guide the arms of our fathers when they were fighting for the sacred right of their national independence! Thou who

didst make them triumph over a hateful oppression, and hast granted to our people the benefits of liberty and peace! [...] Thou, who didst create man in the same image, let not tyranny mar thy work and establish inequality upon earth. [...] Lord, turn not thou face from us, and grand that we may always be the most religious, as well as freest, people of the earth. [...]”¹⁴⁵ (Tocqueville 1994: 302 f.).

Ein Jahrzehnt später beschreibt ein weiterer Besucher der USA, Gunnar MYRDAL, das „American creed“ als die Essenz aller Ideale der westlichen Welt. Würde und Gleichberechtigung und die unaufgebbaren Rechte der Freiheit, Gerechtigkeit und Chancengleichheit seien in diesem Bekenntnis vorbildlich vereint und ermöglichten jedem Amerikaner, für seine Rechte zu streiten (vgl. Schlesinger, Jr. 1998: 33). Die Überlieferung dieses Universalismus der Menschenrechte wurde jedoch keine vernunftmotivierte Form verfassungspatriotischen Verhaltens, sondern blieb an ein von christlicher Semantik getragenes Bewusstsein schicksalhafter Bestimmung von, wie Robert BELLAH formuliert, „almost choosen people“ gebunden (Schieder 1987: 128).

In Anlehnung an die funktionalistischen Thesen ROUSSEAU's in Bezug auf eine „religion civile“¹⁴⁵ und in Referenz zu Talcott PARSONS¹⁴⁶ versuchte BELLAH 1967 erstmals eine klärende Systematik dieses in den 1950er und 60er Jahren auch von J. Milton YINGER und Thomas O'DEA diagnostizierten Zustandes religiöser Vitalität in der amerikanischen Gesellschaft zu entwerfen (vgl. Yinger 1964; O'Dea 1964). Ausgangspunkt ist für ihn die These, dass ein demokratisches, pluralistisches, dem sozialen Wandel aufgeschlossenes Land, ganz im Sinne ROBESPIERRE's und ROUSSEAU's, eine Ideologie mit transzendenter Bezugspunkt brauche. Diese grenze sich jedoch sowohl von religiösem Nationalismus als auch von den Kritikern des „American way of life“ darin ab, dass sie sowohl gegenüber stark exkludierenden als auch singular peyorativ orientierten Tendenzen eines amerikanischen

¹⁴⁵ „Im Gesellschaftsvertrag (Kapitel 8; Buch 4) skizziert er die einfachen Grundsätze der Zivireligion: die Existenz Gottes, das Leben nach dem Tod, die Belohnung der Tugend und die Bestrafung des schlechten Lebenswandels, sowie den Ausschluss der religiösen Intoleranz“ (Bellah 1978: 23 f.).

¹⁴⁶ PARSONS unterscheidet in seinem rekonstruktiven Theoriekonzept eine transzendente „Meta-Realität“, die als Tiefenstruktur dem menschlichen Sein seinen tieferen Sinn (telos) gibt und über die Welt der Handlungssysteme hinaus als kybernetisch höchste Struktur ein eigenes „transempirisches“ telisches System bildet (vgl. Jensen 1980: 127 f.). „Clearly, we think of the telic system, standing as it does in our treatment in a relation of cybernetic superordination to the action system, as having to do especially with religion. It is primarily the religious context that throughout so much of cultural history belief in some kind of ‘reality’ of the nonempirical world has figured prominently. With full recognition of the philosophical difficulties of defining the nature of that reality we wish to affirm our sharing the ageold belief in its existence“ (Parson zit. n. ebd.: 127). Der spezifische Beitrag der Religion besteht nun darin, bei Grenzerfahrungen durch „pattern-maintenance“ die Stabilität des Handlungssystems aufrechtzuerhalten und damit auch unter diesen Umständen Motivation für soziales Handeln zu schaffen. Dies geschieht über durch das Kultur-System vermittelte religiöse Symbolik. BELLAH, als ein PARSONS-Schüler, hat sich der genauen Ausformung dieses Verhältnisses zwischen Kultur-System und Religions-System in seinen Schriften Mitte der 1950er Jahre gewidmet und eine „Symbiose“ durch die systemtheoretische Einordnung der Religion in das Kultur-System vorgedacht (vgl. Schieder 1987: 90 ff.).

Gemeinwesens zur „sovereignty of Christ“ eine Fülle an Dimensionen inklusiven Charakters in sich trage, die sich wie folgt bestimmen lassen:

- Zivilreligion (civil religion) ist von Christentum stark beeinflusst, aber nicht damit gleichzusetzen, sondern als Religionsbegriff offen
- Zivilreligion ist mehr als ihre kirchlich verfasste Form und konstitutiv für die amerikanische Gesellschaft
- Zivilreligion und damit auch Religion allgemein lässt sich nicht substantziell, sondern nur funktional definieren
- Zivilreligion zeigt ihre religiöse Dimension vor allem in der Politik (Kennedy, Eisenhower)
- Zivilreligion drückt sich aus in einer Sammlung „of beliefs, symbols, and rituals“, die an einen angenommenen religiösen Grundkonsens appellieren.

Die Elemente dieses Grundkonsenses liegen für BELLAH in den universalen Menschenrechten begründet, deren „transcendent goals“ eben jene religiöse Dimension darstellen, die darin besteht „to carry out God’s will on earth“ (Bellah zit. n. Schieder 1987: 127). Von Anbeginn verbunden mit dem alttestamentarischen Exodus-Thema (Independence day, Thanksgiving) und ergänzt durch neutestamentarische Themen von Tod, Opferung und Wiedergeburt durch die Ereignisse des Sessionskrieges 1861-65, ritualisierte und institutionalisierte sich das Selbstverständnis und die Selbstthematizierung der amerikanischen Nation und ihrer Ideale (Gettysburg symbolism, Memorial day, Veterans day), deren expressiver Glaube einer „manifest destiny“ die Gewissheit trägt, unter einer höheren Gerichtsbarkeit zu stehen und in Verantwortung vor Gott, möglichst jedem chauvinistischem Missbrauch vorzubeugen. Darin erweist sich, ganz im Bild des Alten Testaments, das kritische, von der Notwendigkeit stetiger Reflexion und Erneuerung stehende Moment amerikanischer Zivilreligion:

„Ohne Bewußtsein, daß unsere Nation einer höheren richterlichen Gewalt untersteht, wäre die Tradition der Zivilreligion tatsächlich gefährdet. Zum Glück hat es nie an prophetischen Stimmen gefehlt. [...] Der Geist des zivilen Ungehorsams (**Civil Disobedience**) [Herv. im Org.], der heute in der Bürgerrechtsbewegung und in der Opposition gegen den Vietnamkrieg lebendig ist, [...]

[gibt] eine wichtige Richtschnur ab für das Denken und Handeln in unserer dritten Zeit der Bewährung¹⁴⁷ (Bellah 1986a: 37).

Die Zivilreligion der USA zeichnet sich für BELLAH nicht in einer Überhöhung der amerikanischen Nation aus, sondern bestehe „im Verständnis der amerikanischen Erfahrung im Lichte einer letzten und universalen Wirklichkeit“, deren Ziel in der eschatologischen Hoffnung liege zur „Weltzivilreligion“ zu erwachsen (ebd.: 38).

Nach Publizierung der Thesen BELLAHs fühlten sich vor allem Vertreter der Kirchen provoziert. Nicht, dass der religiösen Evidenz in Geschichte und Gegenwart der amerikanischen Gesellschaft widersprochen wurde, aber der Fokus einer Zivilreligion, deren letzte Loyalität doch der Staat sei, trage, so meint Louis J. VOSKUIL, totalitären Charakter (vgl. Schieder 1987: 217). Damit missinterpretierte VOSKUIL jedoch die gegenseitige Durchdringung einer gesellschaftlichen und damit politischen Dimension jeder Kirchlichkeit auf der einen Seite wie auch der unleugbaren Referenz von BELLAHs Thesen gegenüber der Autorität eines ‚höchsten Wesens‘ auf der anderen Seite und somit gebotener und notwendiger (!) Koexistenz religiöser Gemeinschaften im zivilen Gemeinwesen. Die empirische Evidenz einer Zivilreligion in der Zivilgesellschaft (civil society) sei unübersehbar, entgegnete R. T. HUGHES den kirchlichen Kritiken. Deshalb sei es unaufrichtig, sie zum einen zu praktizieren und sie andererseits dennoch als Idolatrie abzulehnen (vgl. ebd.: 218). Schließlich sei ihr öffentlicher Bestand auch in Kirchenräumen durch die neben jedem Altar aufgestellte Staatsflagge der USA sichtbar, meinte auch Martin E. MARTY unterstützend und fährt fort:

„The attempt to remove a national flag from a church sanctuary would be seen as desecrating in more places than would a similar attempt to remove a cross or menorah“ (Marty zit. n. Schieder 1987, 219).

„Es war die nationale Gemeinschaft mit ihrer religiösen Inspiration“, stellt BELLAH selbst in Antwort auf die Diskussion um seine Thesen fest, die „die wirkliche Republik ausmachte, nicht das System des liberalen Verfassungsstaates, das sich 1789 herausbildete“ (Bellah 1986b: 52). In ihrer Folge entstand eine öffentliche Theologie (public theology), die in ihren Formen von biblischer Symbolik geleitet wurde. Ihre Vitalität war und ist für BELLAH die Voraussetzung einer Kontinuität der amerikanischen Demokratie und trägt deshalb in sich die

¹⁴⁷ Die ersten beiden Zeiten der „Bewährung“ manifestieren sich für BELLAH in der amerikanischen Revolution und dem amerikanischen Bürgerkrieg (vgl. Bellah 1986: 35).

Notwendigkeit, „die Bürger im Sinne dieser ethischen und spirituellen Überzeugungen zu formen, zu sozialisieren und zu erziehen, so daß diese Überzeugung schließlich als republikanische Tugend verinnerlicht werden“ (ebd.: 55).

3.1.4. Die „Pädagogisierung“ der Religion in der amerikanischen Gesellschaft

3.1.4.1 Vom ‚sakralen‘ Geist der Bildung

„And God said, Let us make man in our image, after our likeness: and let them have dominion over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over the cattle, and over all the earth, and over every creeping thing that creepeth upon the earth. So God created man in his own image, in the image of God created he him; male and female created he them“ Gen. 1, 26-27 ¹⁴⁸.

In seinen Untersuchungen zum Bildungsbegriff verweist Hermann RÖHRS auf dessen mehrschichtigen Bedeutungsgehalt und seine schon frühzeitig einsetzende Spiritualisierung vornehmlich durch die das antik-platonische Erbe aufnehmenden Einflüsse der deutschen Mystik des Spätmittelalters. ‚Bildung‘, ‚Entbildung‘, ‚Überbildung‘ stehen dabei in der Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen – der „*Imago Dei*“: Bildung ist somit ein zutiefst sakraler Akt der Schöpfung, der Mensch ein potenzieller „*Deus secundus*“, der seine Verwirklichung durch die Entbildung des Kreatürlichen und damit sein inneres Bild findet (vgl. Röhrs 1970: 124 f.). Der Einfluss der „*Imago Dei*“-Lehre blieb als spiritueller Sinngehalt des Bildungsbegriffes sowohl in Europa als auch den USA bis in die Gegenwart erhalten, ohne sich potenziell seiner biblisch-mystischen Ursprungsmotive bewusst zu sein, denn auch die Ablösung des religiösen Motives durch ein mehr ästhetisch säkular orientiertes behielt in Analogie zum kreativen Schöpfungsprozess eines Künstlers nach der ihm innewohnenden Idee, das demiurgenhafte Schaffen Gottes als Urbild bei. Die Verwirklichung der „inward form“ bildet dabei das Ziel aller Bildung, die im Grunde immer „self-breeding“, d.h. Selbstbildung meint (ebd.: 127).

HUMBOLDT und KANT, aber auch ROUSSEAU und PESTALOZZI wurden von dieser philosophisch-ästhetischen Sichtweise wesentlich beeinflusst. Das Ziel der Aufklärung einer Befreiung des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant), als auch die

¹⁴⁸ King James Version.

Schaffung des „neuen Menschen“ durch eine befreiende Erziehung als Selbst-Verwirklichung unvoreingenommener Erfahrung an der Natur und den Dingen (Rousseau) wurde zur Kernthese einer Wiedergewinnung autonomer Eben-Bildlichkeit. „Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut“, beginnt ROUSSEAU's Erziehungsroman „Emile oder Über die Erziehung“, „alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1963: 107). Daraus folgte der Wunsch nach der Renaissance einer „Imago Dei“, die allerdings in ihrer politischen Dimension nicht Rückzug aus der Welt, sondern Sicherung der Möglichkeiten bewusster Bildsamkeit als einem unaufhörlichen Aufklärungsprozess des Menschen in der Welt meint. Dass das Kind sich „entwickelt“ wurde dabei zum anthropologischen Garanten der Wiedergewinnung verlorener Unschuld und damit einer pädagogischen Ausrichtung deren Konnex auf die „Planmäßigkeit“ erzieherischer und bildnerischer Interventionen gemäß der Einsicht in die Entwicklungsgesetze des „werdenden Menschen“ beruht (vgl. Oelkers 1991: 21). Der Rückgriff auf das ontische Schöpfungsmodell wurde zum Vorgriff auf eine Utopie des Guten, „hinter der ein höherer Wille als Sicherungspunkt verborgen liegt“ (ebd.) und die Idee einer Aufklärung durch *pädagogische Initiation*¹⁴⁹, in der die „Brauchbarkeit“ des Bürgers in Abhängigkeit von der „Bildung“ des Menschen verstanden wurde (ebd.: 12), zog ihre Kreise von Europa nach Amerika, zu JEFFERSON, FRANKLIN und später auch DEWEY.

3.1.4.2 *Über die profan pädagogische Aufgabe der Religion*

Der erziehungs- und bildungsphilosophische Diskurs hatte jedoch in der pädagogischen Praxis mit einigen Unwegbarkeiten zu tun und die Sakralisierung der „Bildungsreligion“ (Röhrs 1970: 127) wurde durchbrochen von der Profanität der Alltagserwartung an ein disziplinierendes und basal Wissen vermittelndes Erziehungshandeln. PESTALOZZI's Reflexionen, die auch die amerikanische Diskussion seit Mitte des 19. Jahrhunderts beeinflussten, sind dafür beispielgebend. Während er in seinem Frühwerk der „Abendstunde eines Einsiedlers“ (1780) noch unter dem Einfluss ROUSSEAU'schen Denkens stehend Bildung als Ausbildung der Gotteskindschaft deutet, erhält, nach den bitteren praktischen Erfahrungen in den Jahren des Neuhofs und in Stans, das Sakrale der Bildung einen erdgebundenen praktisch-moralischen Zug. Der ontische Schöpfungsakt wird weltlich und bindet sich an konkrete Institutionen der Wissens-Bildung und Erziehung. Religion wird Bildungsmittel im praktischen Sinne und herabgestimmt auf den moralischen Zweck der

¹⁴⁹ „Initiation“ wird, nach OELKERS, teleologisch verstanden, als eine Steigerung der subjektiven Potenziale in Richtung auf eine „Autonomie“ des Subjekts oder die „Persönliche Wesensform“ (Oelkers 1991: 16).

praktischen Leistungsfähigkeit und Nächstenliebe. In „Lienhard und Gertrud“ (1781-87) tritt deshalb der ehemalige Leutnant und neue Schulmeister Glüphi an die Stelle des Pfarrers, die Erziehungs- und Bildungsinstitution an die Stelle des Sakralen, in der Glüphi ein moralisch gebundenes, werktätiges Christentum verkündet:

„Zu diesem Ziel (der praktischen Nächstenliebe und -hilfe) zu gelangen, band er jedes Wort seiner kurzen Religionslehre an ihr Tun und Lassen, an ihre Umstände und Berufspflichten, also daß, wenn er mit ihnen von Gott und Ewigkeit redete, es immer schien, er redete mit ihnen von Vater und Mutter, von Haus und Heim, kurz von Sachen, die sie auf Erden nahe angehen“ (Pestalozzi 1995: 273).

Bildung ist hier, das pragmatische Wesen der Religion begreifend, zutiefst sittliche Bildung, die erzieherisch vorbereitet und unabhängig von Bildungs-traditionen oder -stoffen, ganz im ROUSSEAU'schen Geist an die innere Bereitschaft zu lernen, zur Neu-Erfahrung und -begegnung von religiösen Geboten im Alltag wird. In der ‚Neuen Welt‘, mit den Traditionen sittlich-pragmatischen Verhaltens calvinistischer Prägung und den deistischen Grundauffassungen der Landesväter der USA, war diese „Pädagogisierung der Religion“ (Röhrs 1970: 130) als moralische Normung sozialen Verhaltens und, wie TOCQUEVILLE es nennt, nötiger sittlicher Begrenzung der unbegrenzten Möglichkeiten (vgl. Tocqueville 1994: 305) eine kontinuierliche Realität, jedoch mit unterschiedlicher Ausprägung. Die Schaffung eines ersten bundesweiten Bildungswesens unter dem Wirken von Thomas JEFFERSON und Benjamin FRANKLIN hatte deshalb, und trotz verfasster Trennung von Kirche und Staat, eine Vielzahl an Referenzen, die Bezug auf Religion als sittlich-moralischer Basis erzieherischen Handelns nahmen. Auch wenn religiöse Erziehung, von konfessionellen Einrichtungen abgesehen, kein Bestandteil der öffentlichen Pädagogik werden durfte, so war und blieb sie es als wesentlicher pädagogischer Faktor sozialer Erziehung durch die weitere Nutzung der Bibel und des Katechismus im allgemeinen Unterricht der Grundschulen (grammar schools, elementary schools) bis zu deren Ablösung durch die, allerdings ebenfalls mit christlich-religiösen Beiträgen gefüllten „McGuffey Readers“¹⁵⁰ und verband ihren säkularen Bezug mit der Ausprägung sakralisierter Nationalsymbole und Gesellschaftsdeutung, aus denen schließlich, folgen wir Robert BELLAH, eine Zivilreligion eigener Art entstand.

Das Ordnungswissen um die Struktur und Sicherung amerikanischer Demokratie und republikanischen Verhaltens ihrer Bürger war gebunden an ein alltagspraktisches, sittlich-

¹⁵⁰ Sieh dazu Kap. 4.3.

moralisches Christentum, in dem die literarische Figur des Schulmeisters Glüphi ihre Entsprechung in Edward EGLESTONS „Hoosier Schoolmaster“ Ralph Hartsook fand:

„Just as Ralph [...] was about to leave the schoolhouse, the door opened and Bud came in again. ‘I wanted to say something,’ [...] ‘As I said before, I wanted to get out of this low Flat Creek way of living. We’re a hard set here, Mr. Hartsook. And I’m gettin’ to be one of the hardest of them. I tried going to several churches-but it didn’t help me any. [...] And today it seemed to me that you must know something that would help me.’ [...] ‘Why not?’ said Ralph. ‘Let’s begin right now to do the best we can and to be good Christians at all times.’ [...] ‘Well, let’s you and me have our own church. We will call it ‘The Church of Good Deeds.’ Two people that help one another to serve God make a church,’ said Ralph, a little surprised himself at this rather original plan he was suggesting. Yet, as he thought about it, he saw no reason why he and Bud could not practice religion as they wished and follow in what they believe to be the true steps of Jesus Christ“ (Eggleston 1973, 59 ff.).

3.1.4.3 Zur „Sakralisierung“ der Demokratie

Nicht die starre metaphysisch verortete Dogmatik organisierter Religionsgemeinschaften kann die Erfahrung des Religiösen in der amerikanischen Demokratie bestimmen, sondern vor allem ein handlungsleitendes „positives Glaubensbekenntnis zum Leben“ (Dewey zit. n. Loduchowski 1961: 75). Gedanken John DEWEYS, der in seiner kleinen Schrift „A Common Faith“ (1934/1991) sinniert, welchen Gehalt Religiöses für all jene besitzen könnte, die in der modernen, von rationaler und wissenschaftlicher Erkenntnis geprägten Gesellschaft den Glauben an ein „Allerhöchstes“ abgetan haben (vgl. Dewey 1991: 1). Dabei geht es ihm nicht um eine Diskussion der domestizierenden moralischen Qualität des Religiösen¹⁵¹ oder ihre Effekte in „a light of reason“, sondern um die emotional geprägte *religiöse Erfahrung* selbst, als jener Wirkungsbeschreibung, die empirisch unbestreitbar vorhanden die moralische Orientierung beeinflusst, jedoch unabhängig von jeder Dogmatik organisierter Religion¹⁵², eine spezifische Befähigung des Menschen zur Ganzheitlichkeit („the whole of our character“) darstellt, über die Unmittelbarkeit des Intellekts hinaus (vgl. Boisvert 1998: 141 f., 147). Sie ist „moral faith“ (ebd.: 146) und birgt „the existence of some complex of conditions that have operated to effect an adjustment in life, an orientation, that brings with it a sense of security and peace“ (Dewey 1991: 13). Dabei unterscheidet sie sich von jeder Alltagserfahrung oder

¹⁵¹ Das er in seinen Termini deutlich von ‚Religion‘ als einer den organisierten christlichen Konfessionsgemeinschaften und dogmatischen Bekenntnissen zugehörigen Form unterscheidet (vgl. Dewey 1991: 12 f.)

¹⁵² Also unabhängig eines theologischen Kontextes, der mit der Existenz eines „supernatural“ rechnet.

ästhetischen Erfahrung durch den imaginären Bezug zu einem ganzheitlichen Selbst, das im ‚Kern‘ jeder Person, in statischer Perfektion vorhanden sei und nur warte, im praktischen Leben realisiert zu werden (vgl. Joas 2000: 145). Ganz deutlich wird dabei ein unterschwelliger Bezug zum „Imago Dei“ der Selbstbildung als Ebenbildung Gottes deutlich. Zwar ist für DEWEY die ontologische Frage nicht entscheidend. Ebenso lehnt er in kurzer Referenz zur Mystik jeglichen Dualismus von „natural“ und „supernatural“ entschieden ab, ebenso wie die spekulative Existenz eines ‚Allerhöchsten‘ (vgl. Dewey 1991: 36 ff.). Dennoch bildet der Begriff „God“ für DEWEY einen Terminus vollkommener Einheit ideeller Werte und Ziele und aller natürlichen Kräfte und Bedingungen des Daseins (Dewey 1991: 48, 50).

„It is this active relation between ideal and actual to which I would give the name ‘God’“ (ebd.: 51).

‚Gottesbeziehung‘ bzw. ‚Gottesebenbildlichkeit‘ ist also auch im Sinne DEWEYs deutbar. Die Betonung liegt dabei auf dem „Imaginären“, d.h. der Einheit zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, denn Wirkliches enthält schon Mögliches und die Imagination ist ein Organ zur Erfassung des Möglichen (vgl. Joas 2000: 144 f.). Durch kreative Wahrnehmung entstehen Ideale, die die Weltwahrnehmung und Moral durchdringen. Sie sind nicht Ziel, sondern, nach DEWEY, Resultat kreativer Vorgänge der Idealisierung kontingenter Möglichkeiten. Damit schaffen sie den Weg einer Selbst-Bildung hin zu jener emotional erkundeten Ganzheitlichkeit religiöser Erfahrung, die zwar nicht, wie im platonisch angehauchten „Imago Dei“ einem als transzendente Existenz vorhandenen ‚Urbild‘ nacheifert, jedoch im Resultat ebenso auf die Vervollkommnung des Menschen durch die stetige Forderung nach seiner Weiter-Bildung und damit Vereinheitlichung unseres Selbst abzielt (vgl. ebd.: 146).

„He uncovers the quickening power of spiritual renewal where it has always been found, namely, in human relations, human welfare, human progress. It becomes the supreme task of **faith as a method of educational awaking** [Herv. d. Verf.] to make men aware of the significance and importance of these human relations“ (The Churchman 1991, 58).

Die Motive DEWEYs sich in seinem Spätwerk mit Religion und religiöser Erfahrung auseinander zu setzen, lassen sich einmal biografisch bedingt durch die Selbsterfahrung religiösen Erlebens¹⁵³, als auch durch einen damit verbundenen späten Versuch, die

¹⁵³ Dieses Erleben datiert zurück in den Zeitraum seiner Lehrtätigkeit in Oil City, Pennsylvania. Dewey bezeichnet es als „mystical“, und es war, nach Darlegung Steven ROCKEFELLERS „a blissful experience in

Produktivität der religiösen Werte (religious values) für den Bildungs- und Erkenntnisprozess aufzuarbeiten, wiederfinden. Es handele sich dabei nicht um die Frage des Intellekts oder der Streitkultur, also jener schon klassischen Wortgefechte zwischen „aufgeklärten“ Wissenschaftlern und „ignoranten“ Klerikern, die DEWEY selbst in verschiedenen Artikeln mit Leidenschaft geführt hatte (vgl. Dewey 1996), entgegenet er der liberalen Seite. Vielmehr haben gerade in der Auseinandersetzung zwischen liberalen Religionsvertretern und Fundamentalisten Letztere eher gezeigt, dass sie „verstehen“, was religiöse Erfahrung meint, denn es geht n i c h t um den Gegenstand des Glauben, sondern um die Methode (Dewey 1991: 32)! Denn religiöse Erkenntnis ist unabhängig aller Dogmatik erlebbar. „Wenn wir in intensiver emotionaler Erfahrung diesen Durchbruch zur eigenen Ganzheitlichkeit erlebt haben, dann trägt uns dieser ‚sense of values‘ durch ‚periods of darkness and despair to such an extent that they lose their usual depressive character“ (Joas 2000: 147; Dewey 1991: 14 f.). Das Potenzial dieses umfassenden Ergriffenseins und der damit verbundene Ganzheitlichkeit des Selbst erweitert sich und stärkt unsere moralischen Selbstanforderungen gegen Misserfolge und Schicksalsschläge, denn „[w]as in den momentanen Erfahrungen aufblitzt, wird durch Ideale auf Dauer gestellt“ (Joas 2000: 147). Durch den Glauben an sie wird die Entstehung von Wertebindungen angebahnt und damit implizit die moralische Signifikanz religiöser Werte für den demokratischen Lern- und Lebensprozess (vgl. ebd.: 153).

DEWEYs Auseinandersetzung mit dem „common faith“ zeigt sich als eine „Pädagogisierung“ des Religiösen und Vorbote der „Pädagogisierung“ einer dogmafriren Religion, denn sie beschreibt die Chancen und Möglichkeit der Nutzung religiöser Werte und Empfindungen für unsere Selbsterkenntnis in Erkenntnis unseres Seins als soziales an die Umwelt gebundenes Wesen. Religiosität blieb trotz wechselnder Glaubensbekenntnisse eine gleich bleibende Form des Ausdrucks, denn sie ist unabhängig jeder Dogmatik jedem zugänglich (vgl. Dewey 1991: 37). So ist sie für DEWEY eine Chance freien, kreativen Denkens und Handelns, einer aktiven Beziehung zwischen Ideal und Wirklichkeit, die, bei vernunftgebundener und durchdachter Wahl der Ideale, die natürlichen Grundlagen der Religion erneuernd, zu einem, immer schon im Menschen angelegten, bildenden „common faith of mankind“ (Dewey zit. n. Joas 2000: 157) führen kann (vgl. Dewey 1991: 56 f.).

which his worries and fears seemed to fall away and he was filled with a sense of deep trust and oneness with the universe“ (Rockefeller zit. n. Boisvert 1998, 155).

„Religion would then be found to have its natural place in every aspect of human experience that is concerned with estimate of possibilities, with emotional stir by possibilities as yet unrealized, and with all action in behalf of their realization“ (Dewey 1991, 57)

Die Reaktion auf DEWEYs Thesen, deren Kerngehalt gern missdeutet wurde war zweischneidig. Befürworter einer stärker humanistischen Position vermissten die klare Abgrenzung zu Irrationalem bzw. eine umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Thema selbst (vgl. Boisvert 1998: 139). Vertreter konservativer Positionen fühlten sich bestätigt in der Beurteilung DEWEYs als kommunistenfreundlichen Atheisten, leugnete er doch in seinen Zeilen deutlich jegliche Anerkennung christlicher Dogmatik. Nicht als Gesprächsangebot wollte man seine Ausführungen lesen, sondern als einen geschickten Schachzug „gottlos“ atheistischen Bekenntnisses (vgl. Loduchowski 1961: 76 f.). Demgegenüber engagierten sich in Nachfolge des „character education movement“ weite christlich konservative und evangelikale Kreise in der Gründung eines Netzwerkes für Moralerziehung, das in vermeintlicher Tradition an die Vormoderne, die idealisiert als ein christlich fundiertes Gesellschaftsbild der USA verstanden wird, für klare „an der Bibel“ orientierte Werte- und Normenvermittlung in der öffentlichen Erziehung und Bildung eintrat und bis in die Gegenwart einen wesentlichen Teil der andauernden Diskussion um die ‚Verfehlungen‘ der „public education“ beiträgt (vgl. Cunningham 1992; Cozic 1992; Yorkey 1996).

3.1.5 Fundamentalismus, Evangelikalismus – Ein Abriss zur politisierten Religion in den USA

Die Begründer von Plymouth und Massachusetts Bay waren es und viele ihrer Nachfolger ebenfalls – religiöse Extremisten. Die Geschichte der Besiedlung des nordamerikanischen Kontinents lässt sich deshalb auch als eine Geschichte der Chancen und Auswüchse religiöser Freiheit und ihrer Umsetzungsversuche in den Kontext sozialen Lebens beschreiben, deren kontinuierliche Muster wir auch in der heutigen amerikanischen Gesellschaft wiederfinden. Zwei große religiöse Erweckungswellen (Great Awakings)¹⁵⁴ folgten im Zeitraum von Revolution und Gründung der USA und führten z.T. zur Gründung neuer genuin amerikanischer protestantischer Religionsgemeinschaften wie etwa 1830 den Mormonen

¹⁵⁴ Das „First Great Awakening“ erfasste von ca. 1730 bis 1760 Neu-England und die gesamte Ostküste. Die zweite religiöse Erweckungswelle folgte von Connecticut ausgehend den Siedlern nach Westen und missionierte zwischen ca. 1795 bis etwa 1840 die kulturell und kirchlich kaum organisierte Grenzgemeinschaft. Sie ging über in den auf national-moralische Erneuerung einer „Christlichen Nation Amerika“ ausgerichteten Evangelikalismus (vgl. Birnbaum/Christadler 1995: 119).

(Church of Jesus Christ of the Latter-Day Saints), 1844 den Adventisten (Seventh-Day Adventists) oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Zeugen Jehovas (Jehova's Witnesses). Die Evangelisationen zum Ende des 19. Jahrhunderts und fundamentalistischen Erneuerungsbewegungen (revival) zu Beginn des 20. Jahrhunderts spielten eine große Rolle bei der soziokulturellen Entwicklung des Landes wie auch der Entstehung religiös motivierter sozialer Gruppen¹⁵⁵ (vgl. Smart 1989: 359, 363). Landesweite evangelikale Prediger wie Billy SUNDAY oder Billy HOLYDAY nutzten zu Beginn des 20. Jahrhunderts alle modernen technischen Möglichkeiten für ihre suggestiven talkshowähnlichen Massenveranstaltungen. Die volle Nutzung des gesamten Arsenal der Medienindustrie nach dem Zweiten Weltkrieg durch die Evangelisten Norman Vincent PEALE und Billy GRAHAM leitete die Epoche der Teleevangelisation und „electronic church“ ein, in deren Weiterentwicklung, neben gigantischen medialen Gottesdienstshows in gigantischen Kirchen wie etwa der „Christal Cathedral“ in Anaheim, Kalifornien, auch verstärkte gesellschaftspolitische Ambitionen eine Rolle spielten (vgl. Birnbaum/Christadler 1995: 117; Jennings/Brewster 1998, 123 f.). 1964 führten sie zur Unterstützung der Präsidentschaftskandidatur Jerry GOLDWATERS, 1976 zur erfolgreichen Kampagne der Kandidatur Jimmy CARTERS, der sich als erster amerikanischer Präsident als „born again“ zur evangelikalen Bewegung bekannte. Allerdings bestätigte das politische Programm der liberalen CARTER-Administration in Fragen der Abtreibung, Schulgebete, „busing“, Schwulenrechte und anderer Problemstellungen bis 1980 nicht die Erwartungen, die Evangelikale an „one of their own“ hatten. Aus verschiedenen christlich-konservativen Organisationen formte sich daraufhin zwischen 1978/79 die sog. „Moral Majority“ zur Bildung einer konservativ politischen Mehrheit und der Unterstützung Ronald REAGANS in der Präsidentschaftswahl 1980 (vgl. Wuthnow 1996: 234 f.; Watson 1999: 20 f.). Mit Etablierung einer neuen rechten Politik entwickelte sich auch eine verstärkte „Christian right“-Bewegung, deren rasches Wachstum sowohl aus Sicht der Sozialwissenschaften als auch der großen protestantischen Kirchen mit unerwarteter Überraschung wahrgenommen wurde. In diesem Sinne äußert der Geschichtswissenschaftler Alan BRINKLEY:

„The resurgence of right-wing fundamentalism in the United States has unsettled many liberal and left-oriented scholars because it has seemed to contradict some of their most basic assumptions about modern society“ (Brinkley zit. n. Watson 1999, 24).

¹⁵⁵ Etwa den die Sklaverei ablehnenden „Abolitionisten“ (ab 1830) oder die durch tätige Sozialarbeit wirkende „Heilsarmee“ (Salvation Army) ab 1865.

Robert WUTHNOW und Ninian SMART unterscheiden den amerikanischen Fundamentalismus vom Evangelikalismus (vgl. Smart 1989: 365 f.; Wuthnow 1996: 207). Während ersterer seine Hoch-Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte und neben der „revival“-Bewegung vor allem von politischen Auseinandersetzungen und grundsätzlicher Ablehnung jeglicher Liberalisierungs- und Modernisierungsprozesse¹⁵⁶ geprägt war, öffnete sich der Evangelikalismus sowohl wissenschaftlichen Zugängen als auch den modernen Möglichkeiten medialer Technik zur Verbreitung der eigenen Programme. Selbstverständlich kann nicht wirklich von dem Fundamentalismus oder dem Evangelikalismus gesprochen werden, da dies die Möglichkeit nur einer singulären hermeneutischen Kompetenz ‚rechter‘ Glaubensinterpretation implizieren würde. Auch innerhalb beider Bewegungen bestehen Differenzen (vgl. Watson 1999: 77 ff.). Dennoch lassen sich mit SMART gemeinsame Elemente herausfiltern:

„[T]hat is, the belief in the authority of the Bible, the claim that salvation can only come through close personal faith in Christ, the regeneration of spiritual life, typically through some conversion experience, and a transformation of moral life, including typically Bible-reading, prayer, abstention from specified wickedness (such as smoking, drinking, and promiscuity). Fundamentalism tends to be a branch of evangelicalism: not all evangelicals are fundamentalists. But since they all tend toward an authoritative and inerrant Bible, the lines are hard to draw“ (Smart 1989: 365 ff).

Ursachen einer Verstärkung evangelikaler bzw. fundamentalistischer Tendenzen im Religionsleben der USA, zu dem auch der statistische Mitgliederverlust traditioneller Religionsgemeinschaften und das Anwachsen evangelikaler Kirchen, hierbei vor allem der Pfingstkirchen (Pentecostalism) gehört (vgl. Smart 1989: 369 f.; Wuthnow 1996: 118), liegen nicht zuletzt in den zentralen Aspekten der Modernisierung und ihren Tendenzen zur Rationalisierung aller Lebensbereiche begründet. Die subjektive Erfahrung von Entfremdung und Sinnverlust in einer scheinbar entzauberten Welt birgt die Angst vor gesellschaftlicher Fragmentierung, ja Atomisierung, „in der mit dem Schwinden herkömmlicher Milieustrukturen und Rollenverantwortung zugleich traditionelle Quellen gemeinschaftlicher Solidarität zu verkrümmen drohen“ (Bielefeldt/Heitmeyer 1998: 18). Als Antwort darauf entwickelt sich der „Traum von einer halben Moderne“ (Büttner 1998: 195), die in Herausforderung auf die kulturellen Umwälzungen mit Rückgriff auf vertraute religiöse

¹⁵⁶ Als ein Beispiel kann hier die Auseinandersetzung um Fragen der Evolutionslehre (Scope trail) gelten, aber auch die Gegnerschaft zu Fragen rassistischer Gleichberechtigung, die teilweise in das Zusammenwirken fundamentalistischer Kreise mit dem Ku-Klux-Klan mündete. Auch gegenwärtig bestehen entsprechende Verbindungen fundamentalistischer und nativistischer Verbände (vgl. Castells 2002: 92-106).

Gesinnungskomplexe (Weber) reagiert. Die unter Autorität der Bibel kolportierten Werte und Normen binden sich jedoch nicht, trotz entgegengesetzter Lippenbekenntnisse, an einen Traditionalismus protestantisch-amerikanischer Prägung (vgl. Eisenstadt 1998: 86 f.), sondern bilden eine Synthese vormoderner religiöser Dogmatik mit selektierten Problemstellungen der modernen Gesellschaft und damit die Konstruktion „einer Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem“ (Tibi 1999: 36), wie sie sich auch in der islamischen Welt wiederfinden lässt. In beiden Kulturregionen ist die gesellschaftlich-religiöse Basis überdurchschnittlich ausgeprägt und ermöglicht damit, vor allem über die Besetzung und Interpretation moralischer Fragen, auch semantisch eine Anknüpfung an allgemein geteilte Wirklichkeitskonzepte und Vorstellungen (vgl. Wuthnow 1996: 241).

3.1.6. Atheismus in Amerika – Kleiner Exkurs zu einem „un-amerikanischen“ Phänomen

„All religions are wrong. All of them. And the more they insist on being right, the wronger they are. There is no such thing as a religion that makes sense. All religious leaders are liars and con men. DON'T trust them. Above all, DON'T give them money. If anyone tells you they know God personally, punch them in the nose. Jesus Schmeezus. Jew Schmoo. Nazi Schmazi. Moslem Schmoslem. Cool it kids. None of you is right“ (Goad 1997: 147).

Das Zitat macht es deutlich - hier äußert sich scheinbar ein militanter Atheist in Amerika. Doch haben wir es dabei nicht mit einem Mitglied der CPUSA oder einer neomarxistischen College-Gruppe zu tun, sondern mit einem stellvertretenden Statement des „Redneck Manifesto“, einer Schrift, die jener Denkweise eine Stimme geben möchte, die das Weltbild der kleinen, unterprivilegierten weißen Landbevölkerung vorrangig des Südens der USA und den unwirtlichen Gegenden der Appalachen bestimmt und sie zum Synonym für Ignoranz, Bigotterie und weißen Rassismus machte. Wirkt diese Haltung auch wie „kämpferischer Atheismus“, so ist sie doch vielmehr subjektiver Ausdruck einer „typischen“ Ablehnung jeglicher intellektueller Auseinandersetzung, die über den alltäglichen Broterwerb hinausgeht¹⁵⁷ und sagt mehr über die Assoziationsprobleme von „Rednecks“ als über eine reflektierte Einstellung zur Religion. Jene hingegen, denen traditionell aus konservativer Sicht in den USA

¹⁵⁷ In seinem Versuch einer Typologienbildung religiöser Einstellungen und Verhaltensweisen diagnostiziert Max WEBER Ähnliches in Bezug auf das religiöse Verhalten des Bauern. Es sei „so stark naturgebunden, so sehr von organischen Prozessen und Naturereignissen abhängig und auch ökonomisch aus sich heraus so wenig auf rationale Systematisierung eingestellt“, dass er nur aufgrund äußerer Druckes über das Maß üblicher Bauernkulte hinaus zum „Mitträger einer Religiosität zu werden pflegt“ (Weber 1964: 109).

atheistische Propaganda vorgeworfen wird, den Kommunisten, können in ihrer Geschichte auf eine Reihe von Bündnissen mit progressiven religiösen Führern verweisen und gehörten bzw. gehören z.T. selbst einer Kirche an (vgl. Grossman 1975; Buhle/Georgakas 1992: 151 f.). Auch der Versuch John DEWEY und die Vertreter der Progressive Education zur ‚fünften Kolonne‘ des sowjetkommunistischen Atheismus zu stempeln, schlug auf lange Sicht fehl¹⁵⁸, ebenso der berüchtigte antikommunistische Aktionismus des US-Senators McCARTHY (vgl. Loduchowski 1961: 77; Ravitch 1983: 89 f.). Dennoch blieb die Projektion eines Kampfes der „Christian people“ gegen die „godless socialists“ und ihrer säkularen „new world order“ bis in die Gegenwart Bestand evangelikal konservativer Weltdeutung und besitzt gegenwärtig ihre einflussreichsten Verfechter in der 1990 gegründeten „Christian Coalition“ (CC), die nach Aussage ihrer Agenda „protest anti-Christian bias and defend the legal right of Christians“ (Watson 1999: 53, 149).

Realer Atheismus zeigt sich in den statistisch noch immer „verkirchlichten“ USA (Putnam 1999: 37) jedoch nur in einem verhältnismäßig geringen Maße. „Daher versteht sich auch das für den Ausländer so erstaunliche Wohlwollen fast aller Amerikaner gegenüber dem ‚Religiösen‘ und seinen Vertretern und das fast völlige Fehlen von kämpferischen Atheisten“ (Loduchowski 1961: 80) – ein Eindruck, der sich auch in den letzten 40 Jahren nicht grundsätzlich gewandelt hat. Folgen wir den Untersuchungen des GALLUP-Institutes, dann können wir zwar nicht genau bestimmen wie viel Atheisten in den USA leben, da nicht nach ihnen gefragt wird, allerdings treten sie innerhalb der Samples von „unchurched people“ und der Frage nach „religious training“ in Erscheinung.

Als „unchurched“ werden all jene Amerikaner bezeichnet, die sich in den Umfragen mit keiner religiösen Gruppe identifizierten. Zu ihnen zählen sowohl unentschlossene und inaktive Christen¹⁵⁹ als auch jene, die bewusst eine Kirchenmitgliedschaft ablehnen. Diese

¹⁵⁸ Das Bekenntnis DEWEYs zur Religiosität in der Erfahrung von Gemeinschaft (vgl. Dewey 1974: 244 f.) und die Gedanken des liberalen Theologen Reinhold NIEBUHR: „that all deeply held commitments should be treated as religious“ (Carter 1993: 217 f.) wurden in diesem Zusammenhang auf das Heftigste bekämpft, denn „the result is to deny the atheist his repudiations“ (ebd.: 218).

¹⁵⁹ Sie bilden mit etwa 40 Prozent der „unchurched“ die ausschlaggebende Mehrheit der kirchlich nicht aktiven, jedoch „the unchurched are, generally speaking, not lacking in religious beliefs or even devotional practices“ (Hyer 1980: 8), wie eine der Studien auf Grundlage des GALLUP-Reports deutlich feststellt. Vielmehr handelt es sich um die „Nachbarn“ der Kirchgänger, Freunde, Bekannte, Zuzüge oder Wegzüge in andere Regionen. „Well over 100 major books, studies, and works analyze this serious situation“ schreibt Alan C. KLAAS in seinem Survey (Klaas 1999: vii). Doch im Ergebnis wird deutlich, nicht die Fragen von Glauben und Unglauben spielen eine Rolle, sondern die veränderte Aufgabe, die individuell orientierte Christen einer Partizipation in religiösen Gemeinschaften für ihren eigenen Lebensvollzug zurechnen und ein entsprechendes Setting in den Gemeinden (vgl. ebd.: 52 ff.).

zweite Gruppe wiederum ist nicht grundsätzlich „antireligious“. „Some will admit that they experience familiar ‚religious‘ feelings, such as awe and wonder, but experience difficulties even with the word ‚religion‘ – because it has so many association with sectarian strife bigotry, and repression“ (Ericson 1975: 256). Nach eigener Aussage ‚nichtgläubig‘ bezeichnen sich jedoch, nach ERICSON, Säkularisten (secularist) und Humanisten (humanist) in den USA (vgl. ebd.: 257). Ebenso lehnen Agnostiker (agnostic) in den USA religiöse Glaubensbezüge in jeglicher Form ab und sehen in der Religion allenfalls ein „system of ethics“, das allerdings meist dogmatisch orientiert ist und deshalb aus agnostischer Sicht unzugänglich bleibt (vgl. Russell 1975: 289, 294).

Statistisch bildet nach einer 1998er GALLUP-Umfrage die Gruppe der „unchurched“ einen Anteil von 44 Prozent aller Befragten (1978: 41 %) (Gallup/Lindsay 1999: 96). Das sind über 60 Millionen Amerikaner. Jedoch wird diese Zahl vom ungebrochenen Gottesglauben der Amerikaner – mit 96 Prozent – ebenso konterkariert (vgl. ebd.: 25) wie durch die Stellungnahme von 87 Prozent der Befragten, das Religion eine wichtige Rolle im eigenen Leben spielt (vgl. ebd.: 10). In Verhältnis zu diesen Zahlen, kann mit Edward L. ERICSON, dem vormaligen Präsidenten der „American Ethical Union“, ein Prozentsatz von *ca. 4 bis 5 Prozent an erklärten Atheisten oder Agnostikern in den USA* angenommen werden (Ericson 1975: 256). Veranschlagt man in diesem Zusammenhang jedoch eine andere Erhebung, das National Survey of Religious Identification (NSRI) der Graduate School of the City University of New York (1990), dann erfahren wir, dass sich 86,2 Prozent zu einer christlichen Denomination, allerdings 8,2 Prozent auf die Frage „What is your religion?“ mit „None“ antworten (vgl. Kosmin/Lachmann 1993: 2 f.).

„The numbers of secular people are increasing more in this generation than they have in any other“ warnt der Evangelist George G. HUNTER III in seinem Buch „Church for the unchurched“ (Hunter 1996: 20) und illustriert diese Aussage anhand der GALLUP-Zahlen zur religiösen Erziehung (religious training) der Amerikaner. „In 1952, 6 percent of the American adults in Gallup’s random sample reported they had no religious training. The figure in 1965 was 9 percent. In 1978 it was 17 percent. [...] it’s direction continues“ (ebd.). In der 1998 Erhebung bestätigte sich HUNTERS Aussage durch 21 Prozent der Befragten, die angaben, keine religiöse Erziehung erhalten zu haben (Gallup/Lindsay 1999: 61). Dennoch wird die entsprechende Schlussfolgerung HUNTERS, die Warnung vor drohender „Säkularisierung“

der USA, erneut konterkariert durch das gegenläufige Interesse, dass 89 Prozent der Befragten einer religiösen Erziehung ihrer eigenen Kinder entgegenbringen (vgl. ebd.: 63).

Die „*American Atheist, Inc.*“ selbst geht, als erklärter Promoter atheistischer Gruppen in den USA, ohne genauere Angaben über den Erhebungszusammenhang, davon aus, dass „about 10 % of Americans consider themselves to be Atheists [...] That’s over 25,000,000 people“¹⁶⁰. Ihre „Mission“ sei „dedicated to freedom of thought and civil right for those who don’t follow religion“¹⁶¹. Dabei stellt sie sich zur Aufgabe, neben Informationen in Bezug auf atheistische und anti-atheistische Propaganda, vor allem in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gegen die Diskriminierung atheistischer Gruppen und Positionen zu wirken und unterstützt offensiv die Gründung atheistischer College- und Public School Clubs¹⁶².

Abb. 1: Rahmen der Homepage der „American Atheist Inc.“



„ENOUGH IS ENOUGH! IN WAKE OF ISLAMIC TERROR; TIME TO UNIFY NATION
[...] REJECT RELIGION“¹⁶³

¹⁶⁰ American Atheist, Inc.: Church. Online in Internet: URL: www.atheists.org/church/ [Stand 2001-12-4]. In etwas seriöserer Weise geht das NSRI-Survey von insgesamt 14,331,000 Personen aus (vgl. Kosmin/Lachman 1993: 17).

¹⁶¹ American Atheist, Inc.: Mission and Vision. Online in Internet: URL: www.atheist.org/family/html/mission.html [Stand 2001-12-5].

¹⁶² American Atheist, Inc.: Clubs. Online in Internet: URL: www.atheist.org/family/html/clubs.html [Stand 2001-12-5].

¹⁶³ American Atheist, Inc.: Home. Online in Internet: URL: www.atheists.org/ [Stand 2001-12-4].

Der Rahmen, der die Internet-Seite dieser Losung des amerikanischen Atheistenverbandes umschließt, ist umwoben mit Bildern des Lincoln-Memorials, des US-Kongresses und einer wehenden Sternenbanner-Flagge, die den Ruf zur Einheit der Nation in das Land zu tragen scheint. Ohne Zweifel, trotz gegenteiliger semantischer Wendungen findet sich hier zivilreligiöse Symbolik wieder und illustriert deutlicher als jede Äußerung nicht die Abwesenheit von Religiosität¹⁶⁴, sondern ihre Kontradiktion. Sie zeigt Bewusstsein für die Gemeinschaft der amerikanischen Nation und nutzt den transzendentalen Sinngehalt der Bilder zur deutlichen Manifestierung der eigenen „unreligiösen“ Position an der Seite des „American creed“. Die dabei für jeden Amerikaner deutlich sichtbaren Sinnbilder drücken jenes kontingenzschließende „Gefühl für diese umfassenden Zusammenhänge mit ihren unendlichen Bereichen“ aus, die als „Sinn für das Ganze“ den „Glauben an unsere Bindung“ d.h. an eben jene, wenn auch antikirchlichen so doch pro-amerikanistischen Ideale manifestiert (Dewey 1974: 244 f.), ein Vorgang, der im Sinne DEWEYs nichts anderes ist als der ontologiefreie, empirische Befund religiöser Empfindungen (vgl. ebd.).

3.1.7 Organisierte Religionsgemeinschaften in den USA – Skizzen der Etablierung und ihrer Wirkungen auf das gesellschaftliche Verständnis

„Ein amerikanischer Präsident dient Menschen jeden Glaubens und einigen ohne Glauben. Dennoch habe ich die Erfahrung gemacht, dass mein Glaube mit im Dienst für das Volk hilft. Glaube lehrt Demut. [...] Ohne meinen Glauben wäre ich ein anderer Mensch, und ich bezweifle, dass ich ohne ihn heute hier wäre. [...] Frauen und Männer können ohne Glauben gute Menschen sein, aber der Glaube ist die Kraft des Guten. [...] Es gibt einen guten Grund dafür, dass viele Menschen in unserem Land in der Tradition des Glaubens leben. Im gesamten Verlauf unserer Geschichte waren gläubige Menschen oft die Stimme des Gewissens unserer Nation. [...] Der Glaube bleibt für das Mitgefühl unserer Nation wichtig. Millionen von Amerikanern dienen ihrem Nächsten, weil sie Gott lieben. [...] In meiner zweiten Woche im Amt haben wir uns vorgenommen, die Arbeit von wohlthätigen Organisationen zu fördern, die in Gemeinden oder in bestimmten Glaubensrichtungen gründen. Wir wollen diejenigen ermutigen, die einer Inspiration folgen, den Helfern helfen. [...] Die Tage, in denen religiöse Institutionen allein aufgrund ihres religiösen Charakters diskriminiert wurden, müssen zu Ende gehen“ (US-Präsident Bush, Jr)¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Wie sie zum Beispiel bei L. L. MATTHIAS beklagt wird (vgl. Matthias 1985: 216).

¹⁶⁵ U.S. Diplomatic Mission to Germany (01. Februar 2001): US-Gesellschaft/Kultur. Vereinigte Staaten würdigen Beiträge der Gläubigen von Anfang an. Rede des Präsidenten. Online in Internet: URL: www.usembassy.de/us-botshaft-cgi/ad-detail.htm [Stand 2001-09-06].

Worte US-Präsident George W. BUSHs, Jr. anlässlich des „National Prayer Breakfast“ im Februar 2001¹⁶⁶, die mit Blick auf religiöse Gemeinschaften verdeutlichen wollen, was schon Max LERNER als Grundcharakter seines Landes neben vielen anderen vor ihm und nach ihm bestimmte; die USA „are a religious people“ (Lerner 1967: 703), und das, nach dem Eindruck des Amerikanisten André SIEGFRIED, geradezu „notorisch“:

„Sie sind das Salz der Erde und scheinen von wahrhaft angelsächsischer Eigenart, dem Missionsgeist, tief durchdrungen, wobei es sich [...] um eine Mission nach innen [handelt] - darum, das eigene Volk, ihre nächste Umgebung, alles, was mit ihnen in Berührung kommt, mit Stumpf und Stil zu christianisieren“ (Siegfried zit. n. Monsheimer 1968: 16).

Schon seit Beginn der Eroberung des nordamerikanischen Kontinents war der Einfluss von christlich fundierter Religion und christlichen Religionsgemeinschaften konstitutiv für das Leben der Siedler. Ihre pragmatische Funktion bestand dabei darin, wie TOCQUEVILLE es verdeutlicht, als religiöse Instanz, also versehen mit dem Auftrag des Schöpfers, stellvertretend für eine nichtvorhandene soziale Infrastruktur auch moralische Instanz zu sein (vgl. Tocqueville 1994: 303 ff.). Das entsprach dem Geist des Puritanismus. Aber auch mit der Pluralisierung religiöser Gemeinschaften, vorrangig wahrgenommen durch einen steigenden katholischen Einfluss, verblieb die Aufgabe der Kirchen, kommunale Instanz für Sitte und Recht zu sein durch das Pionierwesen der westwärts ziehenden Neusiedler (vgl. Smart 1989: 358 ff.). Verbunden damit entwickelte sie sich zum zentralen Ort der lokalen Gemeinschaft, und der kirchliche Raum wurde nach vollzogenem Gottesdienst allsonntäglich der wichtigste Ort zur Klärung sozialer Belange in der jeweiligen Gemeinde bzw. gemeinschaftsstiftender Aktivitäten, eine Tendenz, die bis in die Gegenwart ungebrochen ist¹⁶⁷.

„Tatsächlich ist Amerika auch heute noch (sogar noch mehr als zu Tocquevilles Zeiten) eine in erstaunlichem Maße ‚verkirchlichte‘ Gesellschaft. Im Verhältnis zur Bevölkerungszahl stehen in den Vereinigten Staaten mehr Gotteshäuser als in jedem anderen Land der Welt. Entgegen der verbreiteten Erwartung, daß organisierte Formen der Religiosität infolge von Modernisierung und Säkularisierung dahinwelken werden, betonen zur Zeit die meisten amerikanischen Religionssoziologen, daß die religiöse Zugehörigkeit im heutigen Amerika wahrscheinlich stärker

¹⁶⁶ Im politischen Sinne verdeutlichen sie die erklärte Kontinuität jener schon durch Präsident Ronald REAGAN eingeleiteten „Re-Traditionalisierung“ aller sozialen Bereiche gesellschaftlichen Lebens und den darin enthaltenen, keineswegs nur formal formulierten Willen to „put God back into business“ seiner (vgl. Watson 1999: 176 ff.).

¹⁶⁷ Robert PUTNAM bezeichnet in seiner Studie „Bowling Alone“ den Kirchenbesuch als „die häufigste Form zivilen Engagements in den Vereinigten Staaten“ (vgl. Putnam 1999: 25), der als wichtiger „externer Effekt“ das Verhalten und die Lebensperspektive nicht nur der Engagierten, sondern auch der „Zaungäste“ beeinflusst (vgl. ebd.).

ausgeprägt sei als im Jahr 1776 und daß religiöse Glaubenshaltungen und -praktiken im Verlauf der letzten 50 Jahre verhältnismäßig stabil geblieben seien“ (Putnam 1999: 37).

Doch kommen wir zu den Fakten. Nach Angabe des National Survey of Religious Identification (NSRI) der Graduate School of the City of New York (1990) gibt es in den USA gegenwärtig über 255.000 christliche Kirchen verschiedener Konfession, die von über 137 Millionen aktiven Kirchenmitgliedern getragen werden (vgl. Kosmin/Lachman 1993: 5)¹⁶⁸. Die ungeheuer vielfältigen christlichen Glaubensgemeinschaften (denomination), zu denen sich 86,2 Prozent der Befragten zugehörig fühlen, unterteilen sich wie folgt¹⁶⁹:

Tab. 1: Christliche Konfessionen in den USA nach prozentualer Mitgliedschaft

	NSRI	NORC ¹⁷⁰
Christian	86,2 %	86,1 %
<i>Davon:</i>		
Catholics	26,2 ⁰ %	22,0 ⁰ %
Protestant	60,0 ⁰ %	64,1 ¹ %
<i>Davon:</i>		
Baptist	19,4 ⁰ %	19,5 ⁰ %
Methodist	8,0 ⁰ %	10,6 ⁰ %
Lutheran	5,2 ⁰ %	7,3 ⁰ %
Presbyterian	2,8 ⁰ %	4,4 ⁰ %
Episcopalian	1,7 ⁰ %	2,1 ⁰ %
All others	22,9 ⁰ %	20,2 ⁰ %

Zu den „others“ protestantischer Glaubensrichtung zählen etwa bis zu 250 weitere Bekenntnisse (vgl. Wuthnow 1996: 27), von denen zur Illustration ihrer Differenzen im Folgenden einige, die in der damit befassten Literatur konkret aufgeführt sind, benannt werden sollen (vgl. Rosten 1975: 7 f.; Kosmin/Lachman 1993: 15 f.; Hunter III 1996: 13 ff.). Die Vielzahl mag verwirren, doch sollte bedacht werden, dass die Mitgliederstärke innerhalb

¹⁶⁸ „From this statistic we can conclude that organized religion is no weaker or stronger now than in the past“ (Kosmin/Lachman 1993: 5).

¹⁶⁹ Als Korrelativ werden hierbei zusätzlich Daten des „General Social Survey“ des National Opinion Research Centers von Chicago (1993) hinzugezogen (vgl. Macionis 1995: 503).

¹⁷⁰ Trotz geringfügiger Unterschiede, deren Ursache hier nicht genauer untersucht werden kann, bleiben die Tendenzen zwischen den Daten der NSRI und des General Social Survey des Chicagoer National Opinion Research Centers (NORC) adäquat (vgl. Kosmin/Lachman 1993: 3; Macionis 1995: 503).

dieser Denominationen sehr different ist und von knapp 34 Millionen bei den Baptisten bis zu etwa 4.000 Mitgliedern der Open Bible Church reicht (vgl. Kosmin/Lachman 1993: 15 f.):

Tab. 2: Auswahl an Konfessionsgemeinschaften in den USA¹⁷¹

Pentecostals	Church of God	„Born Again“
Mormons	Orthodox (Greek and Eastern)	United Church of Christ
Church of Christ	Congregationalist	Disciples of Christ
Jehovah Witnesses	Evangelical	Dutch Reformed
Seventh-Day Adventist	Mennonite	Apostolic/New Apostolic
Assemblies of God	Amish	Charismatic
The Holyness	Christian Science	Quaker
New Song Church	Church of the Awakening	Missionary
Wesleyan	Missionary	Full Gospel
Christian Reformed	Church of God in Christ	Unity
Foursquare Gospel	„Fundamentalist“	Worldwide Church of God
Salvation Army	Independent Christian Church	Covenant
Church of America	Community Church	Church of the Nazarene
Christian Scientist	Church of the Brethren	Open Bible

Religiöses Engagement bedeutet natürlich mehr als nur die erklärte Zugehörigkeit zu einer Gemeinde und die wöchentliche Teilnahme am Gottesdienst. Das Gemeindeleben wird vor allem durch das ehrenamtliche Kleingruppenengagement; Sonntagsschulen, Bibelkreise, Kirchenchöre, „Outreach“-Gruppen, „Old Fellow“-Gruppen oder Kinder- und Jugendgruppen bestimmt. Robert WUTHNOW sieht ein umfangreiches Wachstum dieser Gruppen in den Kirchgemeinden, das sich in den 1990er Jahren stark beschleunigt habe (vgl. Putnam 1999: 41). Die kirchliche Jugendarbeit (youth ministry) spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle und ist, nach Erkenntnissen der GALLUP-Reports, korrelativ zu den Einstellungen amerikanischer Jugendlicher:

„The Gallup Youth Survey has recorded teen beliefs for nearly three decades. Through the years, many religious adults feared that teens might join cult [...] or reject the religious mores of American culture; however during the final decades of the twentieth century, most young people have mirrored the religious preferences and practices of their parents and other adults. In many

¹⁷¹ Eine umfassende Aufstellung findet sich in Wright 1999: 418 f.

cases, youth surpass their parents in church involvement and religious practice“ (Gallup/Lindsay 1999: 145).

Innerhalb der GALLUP-Untersuchungen¹⁷² gehen 65 Prozent der Jugendlichen davon aus, dass sie als Erwachsene mit Sicherheit religiöser eingestellt sein werden als ihre Eltern. Ein noch größerer Prozentsatz (85 %) glaubt, dass er mehr Zeit einsetzen wird, anderen zu helfen. Dies mag den Zusammenhang verdeutlichen, den die Mehrheit der befragten Jugendlichen zwischen religiöser und sozialer bzw. ethisch moralischer Einstellungen sieht und der sich auch darin ausdrückt, klaren wertgebundenen Unterricht an den Schulen zu unterstützen, der Ehrlichkeit (96 %), Patriotismus (85 %), Demokratie (84 %), die „Goldene Regel“¹⁷³ (75 %) und „Different religious beliefs“ (84 %) einschließt (vgl. ebd.: 149 f.). Ohnehin stellen Gottesvertrauen (95 %) und Christusgläubigkeit (86 %) nach Auskunft des Surveys zentrale Deutungsaspekte dar (vgl. ebd.: 150), die sich auch darin spiegeln, dass die Mehrheit der Jugendlichen keine Einwände gegen einen öffentlichen Religions-Unterricht (80 %), die Nutzung der Bibel in anderen Schul-Fächern (67 %), das Angebot ausgewählter Bibelstudien-Kurse an der Schule (78 %) oder die Nutzung der Schulräume für religiöse Jugendgruppen (82 %) hat (vgl. ebd.: 155). Dennoch haben, nach Auskunft der Daten, „nur“ etwas über 50 Prozent „attended church [...] in the last seven days“ (ebd.: 147), sind also grundsätzlich *regelmäßige Besucher* der Gottesdienste. Dies limitiert jedoch regelmäßige Aktivitäten in kirchlichen und religiös motivierten Jugendgruppen nicht auf eine repräsentative Hälfte aller amerikanischen Jugendlichen. Vielmehr weist eine andere Studie, „Developmental Assets: A Profile of Your Youth“ des SEARCH INSTITUTE, Minneapolis (1999), darauf hin, dass 92 Prozent aller Jugendlichen „spends one or more hours per week in activities in a religious institution“ (Search Institute 1999: 2), und dieses noch vor jedem Engagement in nichtkirchlichen Jugendorganisationen oder -programmen (73 %).

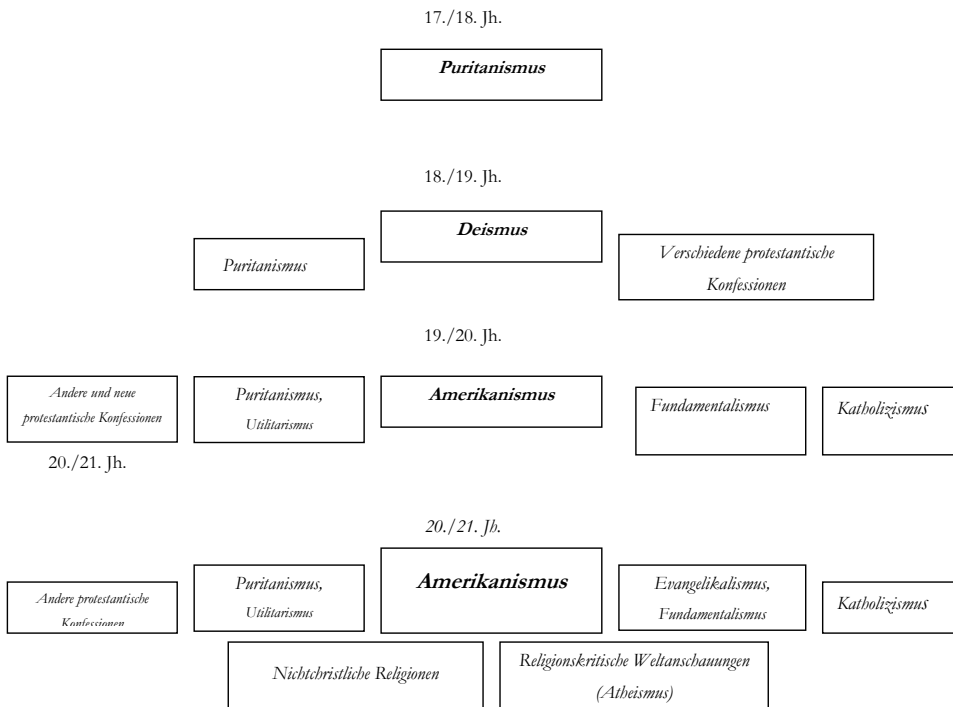
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Tendenzen und Relationen der als repräsentativ befragten Personen in Bezug auf Religion auch in den Aussagen Jugendlicher wiederzufinden sind. Trotz verschiedenster Deutungen einer zunehmenden Kirchenabgewandtheit in der amerikanischen Gesellschaft, sind den Zahlen zufolge keine dramatischen Einbrüche zu verzeichnen, vielmehr gar ein Anstieg religiösen Verhaltens in der jüngeren Generation. Wohl auch deshalb wurden verschiedentlich die Surveys von religiösen Vertretern mit

¹⁷² Die im Buch dargestellten Ergebnisse zum Thema „Religion and Youth“ (Gallup/Lindsay 1999: 145-164) entstammen verschiedener Erhebungen im Zeitraum von 1993 bis 1998.

¹⁷³ „Do unto others as you would have others do to you“ (Gallup/Lindsay 1999: 150).

erleichterndem Wohlwollen begrüßt (vgl. Gallup/Lindsay 1999). Faktisch wird deutlich, was auch Alan WOLFE (1998) in seinem „Middle Class Morality Project“ unterstreicht und von Robert WUTHNOW in Bezug auf den spezifischen Charakter amerikanischer Religion dargelegt wird (vgl. Wuthnow 1996: 13 f.). Wenn auch mit Brüchen behaftet, besteht eine kontinuierliche Synthese amerikanischer Religion in ihren verschiedensten Ausformungen mit den Erfordernissen moderner Realität, die sie flexibel auf jeweilige gesellschaftliche Gegebenheiten reagieren lässt und unaufgebar mit der gesellschaftlichen Dominanz bürgerlicher Moralvorstellungen und sozialen Verhaltensweisen verbunden ist. Ganz im Wortspiel Pierre BOURDIEUs lässt sich damit formulieren, dass in den USA im Besonderen, religiöse Erziehung politische Erziehung ist und politische Erziehung nie frei von religiöser verstanden werden kann (vgl. Bourdieu 1987: 689).

Abb. 2: Skizze zur Differenzierung zentraler religiöser Strömungen in den USA



3.2 „Erziehung des Sozialen“. Die Transformation des amerikanischen Bildungs- und Erziehungsbegriffes und sein Bestand in der amerikanischen Jugendhilfe⁴

„Der Glaube an die Macht der Erziehung mit einer Überbetonung ihrer sozialen Funktion ist [...] seit den ersten Schulgründungen in Neuengland ein bestimmender Zug geblieben“
(Hermann Röhrs)¹⁷⁴.

3.2.1 Das Problem begrifflicher Klarheit

Der Begriff „education“ meint im anglo-amerikanischen Verständnis sowohl *Erziehung* als auch *Bildung*¹⁷⁵, denn für die Gliederung dieses Prozesses in zwei vermeintlich voneinander abhebbare Vorgänge gibt es im englischen Sprachraum keine unmittelbaren Analogien (vgl. Röhrs 1970: 111):

“In its broadest sense, education is any process by which an individual gains knowledge or insight, or develops attitudes or skills“ (Encyclopedia Americana 1987: 642).

In der semantischen Nutzung bleibt der Begriff allerdings merkwürdig einseitig nur auf Bildungs- und Erziehungsprozesse im schulischen Rahmen bestimmt. Das bedeutet jedoch nicht, dass aus amerikanischer Perspektive keine Erziehung außerhalb dieses institutionellen Rahmens stattfindet oder wahrgenommen wird, sondern verdankt sich vielmehr einer, der Entwicklung der pädagogischen Disziplin in den USA und der Ausdifferenzierung anderer pädagogischer Handlungsfelder als auch ihrer Übernahme durch andere Fachbereiche wie der Soziologie, Psychologie und verspätet auch der Sozialen Arbeit (social work) geschuldeten se-

¹⁷⁴ Röhrs 1968: 191.

¹⁷⁵ In den USA entwickelte sich zwar in Analogie und Emanzipation zu/vom tradierten Puritanismus ein dem Geist der Aufklärung verhafteter und mit Namen wie ROUSSEAU oder JEFFERSON verbundener, konsequenter Auftrag zur „Bildung“ des amerikanischen Bürgers als sittlichem und demokratischem Prozess des Autonom- und Mündig-Werdens (Ziel ist die Selbstbildung zu sittlicher Autonomie, also im besten Sinne soziale Selbst-Erziehung). Jedoch verblieben die damit verbundenen Problemstellungen der ‚Bildung‘ auf der pragmatischen, handlungsrelevanten Ebene und begannen zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Gegensatz zur Entwicklung des Bildungsverständnisses speziell in Deutschland, mit der Rezeption DARWINscher Evolutionstheorie und den Schriften Herbert SPENCERS eher eine stark utilitaristische Handschrift zu tragen, während der deutsche Bildungsbegriff in Anlehnung an HUMBOLDT und die Humanitätsidee eine Kultur der ideellen Innerlichkeit von Bildung an sich, bei Geringschätzung des Wirklichen, entwickelte (vgl. Röhrs 1970: 132 ff.; Braun/Naudascher 1978: 32 f.).

mantischen Vielfältigkeit zur Beschreibung ein und desselben Vorgangs¹⁷⁶ (vgl. Tuggener 1971: 20 f.; Apple/Weis 1983: 3).

An dieser Stelle soll eine Rahmung des Begriffes „education“¹⁷⁷ und seiner Folgebegriffe in ihrem amerikanischen Kontext erfolgen. Dabei versuche ich, klare Evidenzen des Verständnisses amerikanischer Bildung und Erziehung herauszukristallisieren, die sie vor allem als „Education [...] as Social“ (Dewey 1980: 99) auszeichnen. Jedoch habe ich es dabei schon von Beginn an mit einem semantischen Transformationsdilemma zu tun, denn eben jene Begrifflichkeit spezifischer „social education“ (Axinn/Levin 1982: 157; Booton 1985) findet sich in deutschsprachigen Übersetzungen im scheinbar unreflektierten Gebrauch des Wortes „Sozialpädagogik“ wieder¹⁷⁸. Ist auch Sozialpädagogik ein komplexer und in seinem Verständnis virulenter Begriff (vgl. Mollenhauer 1966: 5), dessen Zuordnung in Verbindung mit seiner institutionellen, juristischen und disziplinären Ausdifferenzierung Wandlungen unterzogen war und bis heute keine eindeutige Klärung erfahren hat¹⁷⁹ (vgl. Schilling 1997: 267), so ist die scheinbar unbegründete Verwendung des Begriffes zumindest problematisch. Zwar betont Heinrich TUGGENER, dass die damit zusammenhängende Missverständlichkeit adäquater Deutung, zumindest aus der Perspektive der Sozialen Arbeit (social work), weniger in den Handlungsintentionen beider Termini liegt, die beide Instanzen der Sozialisationshilfe seien, als vielmehr in ihrer unterschiedlichen semantischen und disziplinären Entwicklung (vgl.

¹⁷⁶ In der Frage begrifflicher Genauigkeit ist in den USA bis in die Gegenwart ein pragmatisches Denken vorherrschend, das sich an jeweilige „örtliche“ Praktikabilität orientierend, sowohl im pädagogischen Bereich als auch in Social Work kaum eine theoriegeleitete Fundierung noch Abgrenzung notwendig macht, die eher als Formen „ideologischer Verkrampfung“ gelten könnte (Besser 1963: 49). Der damit verbundene Unwille zu theoretischer Schärfe oder vielmehr das Charakteristikum auch ungeklärte Termini unbekümmert und unbedacht zu nutzen entspricht generell einer gesellschaftspolitischen Haltung (vgl. auch Hennen 1978: 41), die der Historiker Richard HOFSTADTER wie folgt kommentiert: „It has been our faith as a nation not to have ideologies but to be one“ (Hofstadter zit. n. Kamphausen 1992: 260).

¹⁷⁷ Etymologisch ist der Begriff mit dem Lateinischen ‚educare‘ oder ‚erudire‘ verwandt. ‚Educare‘ bedeutet zunächst aufziehen, auch im Sinne von großziehen oder nähren. Es beschreibt aber ebenfalls den Übergang von bloßer Pflege zu geistig sittlicher Erziehung oder deutet auf die Formung und Bildung des Individuums. ‚Erudire‘ wiederum meint die Besserung eines unkundigen Geistes durch Belehrung, Ausbildung oder Kundig-Machung (vgl. Röhrs 1970: 115). Ohne zu spezifizieren, weist auch John DEWEY auf diese Grundbedeutungen hin (vgl. Dewey 2000: 26).

¹⁷⁸ Vgl. Dewey in der Übersetzung Erich HYLLEAs, (Dewey 2000, 128). Dem folgt auch die Übersetzung in ZAPFs „Wörterbuch der Sozialarbeit“ (vgl. Zapf 1961: 184). Herman RÖHRS verwendet hingegen den Begriff „sozialerzieherisch“ (vgl. Röhrs 1996: 160). Zugleich werden beide Termini in der Rezeption amerikanischer Forschung, etwa bei Gisela HUNDERTMARCK (1969), synonym verwendet. Johannes SCHILLING verweist in diesem Zusammenhang auf die deutsche Entwicklung, die in ihren ersten theoretischen Modellen belege, „daß es in der Sozialpädagogik vor allem um Sozialerziehung geht. Sie ist das Zentrum aller pädagogischen Bemühungen“ (Schilling 1997: 174). Eine prägnante Diskussion differenzierter Verhältnisbestimmungen von Sozialpädagogik und Sozialerziehung findet sich u.a. bei Wilhelm WITTENBRUCH (1986).

¹⁷⁹ NIEMEYER macht in diesem Zusammenhang auf die disziplinäre Engführung des Terminus vom NATORP’schen Begriff einer alles erzieherische Handeln einschließenden Gemeinschaftspädagogik zur NOHL’schen Notstandspädagogik einer individuellen Erziehungsfürsorge aufmerksam (Niemeyer 1997).

Tuggener 1971: 136), doch bedarf es zum genaueren Verstehen dieses erziehungsgeschichtlichen Prozesses eines größeren Bogens, um die Ausdifferenzierungen pädagogischer Begrifflichkeiten in den USA nachvollziehen zu können¹⁸⁰. Dabei haben wir es in Bezug auf außerunterrichtliche Erziehung im wesentlichen mit *zwei verschiedenen Strängen* zu tun, der Entwicklung pädagogischen Handelns aus der öffentlichen Schule¹⁸¹ heraus, die zu Konzepten von Jugendarbeit (youth work) führten und der Bildung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare), deren erzieherische Prinzipien verspätet und nur halbherzig als pädagogisch relevante Konzepte anerkannt wurden. Beide finden jedoch ihren Ursprung und ihre bis heute lebendige Verwurzelung bzw. „Mythologie“ im Verständnis einer aufgeklärt demokratischen (Sozial-)Erziehung und Bildung zur Mündigkeit des Individuums in der sich entwickelnden amerikanischen Gesellschaft und damit der Entstehung der USA selbst. Erziehung differenzierte sich darin zu einer öffentlichen Aufgabe der Formung des selbstständigen amerikanischen Bürgers. Als traditionelle und wichtigste außerfamiliäre

¹⁸⁰ Ein weiteres Argument liegt in der Semantik beider Termini, denn disziplinär bezieht sich „education“ in der amerikanischen Diskussion, nach Robert HESLEP, „to a cluster of concepts, that is, it has different sense that are logical connected with each other“ (Heslep 1989: 79). Mit dem Begriff ist allerdings mehr intendiert, als die häufige Übersetzung ‚Erziehung‘ im Deutschen meint. Sie ist neben der Praxis vor allem auch eine reflexive und theoriegeleitete Disziplin (vgl. ebd.: 81 f.), die mit Kultur und Gesellschaft eng verwoben im eigentlichen Sinne des deutschen Wortgebrauches ‚Pädagogik‘ meint (vgl. ebd.: 99), während für eine handlungsleitende und bedingungsbestimmende Absicht, also der deutschsprachigen ‚Erziehung‘ oft, aber nicht ausschließlich, der vielfach als veraltet geltende Begriff ‚pedagogy‘ zugrunde gelegt wird (vgl. Diaz Soto 2000: 7). Unter Bezug auf dieses semantische Verhältnis ist eine begriffliche Übersetzung von „education“ in ‚Pädagogik‘ durchaus gerechtfertigt (vgl. Heslep 1998: 98) und findet sich auch in der deutschsprachigen Literatur wieder (vgl. Willers 1965: 24 ff.; Monsheimer 1968: Kap 3; Correll 1974: 9; Cohen 1979).

¹⁸¹ Neben der institutionellen, theoretischen und disziplinären Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns spielte und spielt die Struktur und der Charakter der „public school“ eine wesentliche Rolle für die jeweilige Verhältnismäßigkeit einer sozialen Pädagogik als vernetztem Ansatz. Dabei handelt es sich nicht um ein einheitliches System, sondern jeweils in den Aufgabenbereichen der einzelnen Bundesstaaten liegende Verantwortungsbereiche, die wiederum per Selbstverwaltungsrecht an ca. 15.000 kommunale Schuldistrikte delegiert werden. In ebensolcher Verhältnismäßigkeit liegen die finanziellen Lasten. Die US-Regierung trägt nur etwa 6 bis 7 Prozent, während die Einzelstaaten und kommunalen Gemeinden ca. 47 Prozent aufbringen (vgl. Jones/Walz-Michaelis 1995: 615 ff.), ein Betrag, der disparate Verhältnisse in der Qualität der Schulbildung zwischen „reichen“ und „armen“ Kommunen und Schulbezirken hervorruft und immer wieder Anstoß für Auseinandersetzungen über den verfassungsmäßigen Rechtsgrundsatz adäquater Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen bietet (vgl. Ferrante 2000: 440). Deutliche Differenzen sind auch in den jeweils lokalen Strukturen der Schulen aufzufinden, die es grundsätzlich erschweren, konfidente generalisierende Aussagen zu machen, denn neben der Schulverwaltung ist vor allem das *lokale „Schoolboard“* für die jeweilige pädagogische Qualität verantwortlich. Dabei handelt es sich um formal vom bundesstaatlichen Erziehungsministerium bestätigte, mit gutem Leumund versehene Bürger, die idealtypisch die ethnische und soziale Population der lokalen Kommune repräsentieren und das schulische Leitungsgremium bilden. Diese enge Vernetzung von lokalen Schulen und ortsansässigen Vertretern führt wiederum zu unbürokratischen Verbindungen zwischen anderen Bereichen der Gemeinde und der Schule, wie etwa den Raum und Unterstützung für Aufgaben der lokalen Sozialen Arbeit, Jugendarbeit oder kirchliche Aktivitäten zu geben. Andererseits bestanden durch diesen „natürliche[n] Ausdruck der amerikanischen Tradition“ (Conant 1955: 29) in der Vergangenheit auch Möglichkeiten des Missbrauchs durch Repressionen einzelner „schoolboards“ gegenüber Lehrern oder Eingriffen in zu säkularen Lehrstoff und als zu liberal empfundene Erziehungsmethoden (vgl. Ravitch 1983: 107 ff.; Matthes 1985: 234 ff.; Eitzen 1988: 498) bzw. zur Instrumentalisierung als „Kampfmittel“ (vgl. Bernier/Williams 1973: 386).

Sozialisationsinstanz stand dabei die Umformung der öffentlichen Schule im Mittelpunkt¹⁸², an welche bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts alle öffentlich pädagogische Aufgabe gebunden war.

3.2.2 Ursprünge gesellschaftlicher und sozialer Funktion amerikanischer Erziehung

Schon in den Jahren der Kolonie spielt ‚education‘ eine wichtige Rolle im gesellschaftlichen Selbstverständnis. Galt ihre Aufgabe jedoch in der vorrevolutionären Zeit vor allem der schulischen Unterweisung (Katechesis) und Zucht in das oftmals orthodox protestantische Glaubensleben der Gemeinde, so veränderte sich ihr Charakter nach der Revolution und Unabhängigkeit vor allem um ihre *Bildungskomponente*. Der gebildete, frei erzogene Bürger konnte erst von der Vernunft seines Daseins Gebrauch machen und so die Tyrannei feudaler Herrschaft abstreifen. Bildung und Erziehung sollten aus den Farmersöhnen der alten Kolonie eine ‚natürliche Aristokratie‘ freier, gleicher und glücklicher Amerikaner entwickeln, in Vernunft-Ethik gefestigt, irgendwie auch christlich erzogen und geeint im festen Glauben an die geistig-moralische Vorbildmission des neuen republikanischen Amerikas für das alte feudale Europa. Bestimmend für diese erziehungspolitische Konzeption war einmal der Gedanke einer sozialen und damit sozialisierenden Bildung und Erziehung als *ideeller Klammer* eines einheitlichen amerikanischen Wesens, das sich deshalb auch bewusst von europäischen Einflüssen zu isolieren suchte¹⁸³, als auch andererseits ihr unbedingter Bezug zu liberaler Demokratie und rationaler Vernunft. Der damit einhergehende doppelte missionarische Anspruch¹⁸⁴ *transzendierte* amerikanische Bildung und Erziehung zu einem Eigenwert nationaler Selbstbehauptung¹⁸⁵. Verstärkt durch die multikulturellen Herausforderungen der Einwanderungswellen des

¹⁸² Im übrigen galt die öffentliche Schulerziehung, „Ort plan- und absichtsvoller spezifischer Hilfen zum Erwachsenwerden“, bis in das 19. Jahrhundert auch als Reaktion auf die Erziehungsschwäche der Familie, die erst nach und nach ihren „anhaltenden Nothilfecharakter“ verlor (Furck 1966: 51).

¹⁸³ Für JEFFERSON gab es mit Ausnahme von Medizin nichts, was man in Europa studieren könne. Vielmehr brächte europäische Erziehung, schreibt er 1785, nur falsche Werte und Verbindungen mit sich: „If he goes to England, he learns drinking, horse racing and boxing. These are the peculiarities of English education. [...] He acquires a fondness for European luxury and dissipation and a contempt for the simplicity of his own country; [...] he returns to his own country, a foreigner, unacquainted with the practice of domestic economy, necessary to preserve him from ruin“ (Jefferson zit. n. Johanningmeier 1980: 70). Ebenso glaubten George WASHINGTON oder Noah WEBSTER, dass eine Erziehung „abroad“ den Charakter und die Loyalität amerikanischer Jugendlicher gefährde: „A serious danger is encountered by sending abroad among other political systems those who have not well learned the value of their own“, so WASHINGTON 1795 (Washington zit. n. ebd.: 81).

¹⁸⁴ Einmal der inneren Mission einer immer wiederkehrenden Amerikanisierung neuer Generationen und Immigranten (vgl. Bernier/Williams 1973: 378 ff.) und einer äußeren Mission demokratischer Vorbildwirkung und später auch aggressiven Vorwärts-Verteidigung von amerikanischen, als freiheitlich-demokratisch verstandenen Wertmaßstäben (vgl. Cockcroft 1984).

¹⁸⁵ In diesem Sinne besteht der Gedanke universaler Erziehung als nationaler Aufgabe: „The ideology of universal education is based upon the premise that a democratic society must have educated citizenry because educated

19. Jahrhunderts und die industriellen wie territorialen Herausforderungen behielt ‚education‘ auch in der Folgezeit seine *soziale Klammerfunktion* nationaler und moralischer Identitätsstiftung. Sowohl konservative als auch progressive Vertreter wie William McGUFFEY oder John DEWEY einte dabei der Gedanke, dass - bei aller Kritik an den bestehenden Verhältnissen - der amerikanische Kontext die beste Voraussetzung freier Persönlichkeitsentwicklung bilde (vgl. DeVitis/Rich 1996; Ryan 2000). In diesem Sinne setzte sich der amerikanische „Glaube an Erziehung“¹⁸⁶ (faith in education) bis in die Gegenwart fort, denn auch das 20. Jahrhundert war nach einer umfassenden Ausdifferenzierung des von Beginn an in den USA dezentral strukturierten Wesens pädagogischer Handlungsfelder in neue Bereiche der Sozial- und Jugendarbeit, über den traditionellen Faktor „public school“ hinaus, geprägt vom Verständnis der „education“ als Wesensfaktor und Basis amerikanischer Identitätsstiftung und damit vor aller Aus-Bildung als einer *sozialintegrativen Erziehungsleistung bzw. Sozialisationshilfe*, deren Zielsetzung sowohl in der Entwicklung individueller Selbstständigkeit der Adressaten als auch Stabilisierung der Gesellschaft liegt, zwei Aspekte, die aus dem zivilgesellschaftlichen Verständnis der USA¹⁸⁷ heraus keinen Widerspruch bilden, denn die kleinräumliche Orientierung von konkret gesellschaftlicher Bindung machte in den USA viel stärker als in Europa idealtypisch eine weitgehende Konsensfähigkeit zwischen Individual- und Gemeinschaftsinteresse möglich (vgl. Tuggener 1971: 135; Wasser 1999: 53).

3.2.3 Erziehung des Sozialen und die weitere Differenzierung pädagogischer Handlungsfelder

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts galten die öffentlichen wie privaten Schulen als einzige außerfamiliäre Instanzen von Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Seit Gründung der Vereinigten Staaten standen sich dabei jedoch zwei Ansichten konträr gegenüber. Auf der einen Seite waren vor allem konservativ-puritanische Familien und Vertreter der Meinung, dass einzig der Familie das Recht auf Erziehung ihrer Kinder zu ‚rechtem Glauben und Gehorsam‘ zustehe und der manifestierte Anspruch des Staates auf öffentliche Bildung und Erziehung durch öffentliche Schulen einen totalitären Eingriff in die individuelle Freiheit

citizen can be productive and can make knowledgeable decisions about issues affecting the country. At the core of this public supported, universal educational systems are the doctrine of equality, equity and quality“ (Jackson 2001: 1).

¹⁸⁶ So stellt auch Hermann RÖHRS fest: „Der Glaube an die Macht der Erziehung mit der Überbetonung ihrer sozialen Funktion ist indessen seit den ersten Schulgründungen in Neuengland ein bestimmender Zug geblieben“ (Röhrs 1968: 191).

¹⁸⁷ Siehe Kapitel 2.1.4

darstelle (vgl. Krason 1991). Diese Position führte in den ersten Jahrzehnten bis Mitte des 19. Jahrhunderts teilweise zu rigiden Sanktionen einzelner Bundesstaaten, die eine Nichtbefolgung der Schulpflicht unter harte Strafen stellte, differenzierte sich allerdings später in die Bewegung zu Hause unterrichtender Familien (homeschooling) aus¹⁸⁸ (vgl. Cohen 2000). Auf der anderen Seite stand der Anspruch, demokratische Gesellschaftsentwicklung und -kontinuität durch demokratische Erziehung als wesentlichem Faktor zur Beeinflussung dieses Entwicklungsprozesses zu sichern (vgl. Krenzer 1984). Dieser gesellschaftliche ‚Erziehungsauftrag‘ führte, verbunden mit der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der USA, in den folgenden zwei Jahrhunderten zu immer wiederkehrenden Reformen schulischer Pädagogik und ihrer Ermöglichung in deren Ergebnis die Erkenntnis Raum griff, dass durch den Unterrichtsprozess allein weder eine umfassende Erziehung (total education) möglich wurde, noch dass der Großteil von deprivierten Kindern und Jugendlichen überhaupt erfasst werden konnte (vgl. Silbermann 1973; Cremin 1976). Die sich daraus entwickelnden Reformkonzepte schufen eine verstärkte außerunterrichtliche Flanke der Erziehung im schulischen Raum – die *co-curricularen oder extracurricularen Aktivitäten*. Seit dem Ende des amerikanischen Bürgerkriegs und den sozialen Erosionen, bedingt durch weitere Wellen von Einwanderungen in die USA, war es vor allem dieser Bereich, der die Schule auch für jene Kinder und Jugendlichen zugänglich machte, die während üblicher Schulzeiten in den Fabriken und auf den Farmen für das Überleben ihrer Familien dazu verdienen mussten¹⁸⁹. Einher ging damit allerdings auch die Sorge der amerikanischen Gesellschaft um die „dangerous leisure time“ von Kindern und Jugendlichen und der zunehmende Wille sowohl den scheinbar zunehmenden ‚Ungehorsam‘ und Autoritätsverlust durch Minderjährige vor allem aus der Perspektive konservativ-bürgerlicher Kreise zu begegnen als auch im Kontext der sozialen Bewegung der Verwahrlosung und Kriminalisierung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein progressives, die sozialen Bedingungen integrierendes Erziehungskonzept entgegenzustellen. Die sich somit in einem weiten Spektrum von Anspruch und Zielsetzung formende „Freizeit-Pädagogik“ blieb allerdings sowohl auf national-konservativer als auch liberal-sozialer Seite den Grundlagen amerikanischen Erziehungsdenkens verhaftet, d.h. dem Verständnis einer Entsprechung von individuellem Persönlichkeitswachstum und der Entwicklung und Ausrichtung kommunalen Gemeinwesens, das letztendlich auch Effekte für die gesamtgesellschaftliche Zukunft hat. In

¹⁸⁸ Zu den berühmtesten „homeschoolers“ zählen Benjamin FRANKLIN, C. S. LEWIS und Margaret MEAD (Cohen 2000, 80 f.)

¹⁸⁹ Siehe zur Entwicklung der extracurricularen Aktivitäten Kap. 4.8.

diesem Sinne formulierte die „Commission on the Reorganization of Secondary Education“ 1918 in ihren „Cardinal Principles“:

„Education in a democracy, both within and **without the school** [Herv. d. Verf.], should develop in each individual the knowledge, interest, ideals, habits, and powers whereby he will find his place and use that place to shape both himself and society toward ever nobler ends“ (Dept. of the Interior zit. n. Davis 1966: 28).

Die Form cocurricularer bzw. extracurricularer Arbeit im schulischen Raum, die die Gelegenheit eigener als sinnvoll angesehener Betätigung von Kindern und Jugendlichen zuließ und ihnen die Möglichkeit gab, über Selbsttätigkeit soziale Kompetenz zu erwerben, wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch das „*progressive education movement*“ und die damit verbundenen *Jugendbewegungen* gestärkt und weiterentwickelt. blieb die reformpädagogische Perspektive allerdings trotz einiger Ausläufer in ihrer Mehrheit schulverbunden und hatte eine Reform des bestehenden Erziehungswesens zur Aufgabe, so wurde sie dennoch zum Paten der sich vor allem zwischen 1910 und 1919 schwunghaft entwickelnden *auferschulischen Jugendarbeit* (*youth work*). Einmal geschah dies in der Verselbstständigung progressiv extracurricularer Programme zu eigenständigen Jugendverbänden wie etwa den ‚4-H Extension Services‘, der FFA, den ‚Key Clubs‘ oder einer Reihe sportlicher Verbände, zum anderen in der Reaktion auf die als zu liberal angesehenen progressiven Erziehungskonzepte durch die Etablierung konservativer Jugendorganisationen und „character education“-Programme wie etwa den militärischen und patriotischen Jugendverbänden¹⁹⁰ (vgl. Towns 1974: 124 f.), denn:

„Not only must provision be made for the three R's¹⁹¹, but for the three H's¹⁹² as well; the head for a wealth of information and knowledge, the heart for moral and spiritual strength, and the

¹⁹⁰ Dazu lassen sich vor allem BSA und GSA und die Jugendprogramme der „American Legion“ oder „Daughters of the American Revolution“ benennen, die allerdings auch jeweils lokal abgestimmte schulische Infrastruktur nutzen konnten (vgl. BSA 1986: 35; Erickson 1998: 91)

¹⁹¹ Damit ist die Losung der öffentlichen Schulbildung gemeint; „reading“, „(w)riting“ und „(a)rithmetic“.

¹⁹² Die Symbolik der drei ‚H‘ hat ihren Ursprung in einem Erkennungszeichen der 1860 begründeten und 1906 vereinigten „Boys Clubs of America“; dem dreiblättrigen Kleeblatt mit den Worten „Head, Heart, Hands“. Die Worte entstammen möglicherweise einem Poem Rudyard KIPLINGs und stellen ursprünglich die Zielsetzung zum Ausdruck „to educate head, heart and hand“; vgl. National 4-H Headquarter: 4 H Artifacts. Online in Internet: URL: <http://www.recusda.gov/4h/4h-artifacts.htm> [Stand 2001-11-28]. Als Formulierung wurde die Phrase auch über die Boys Club-Arbeit hinaus sehr populär unter Pädagogen und Erziehern, um die Zielsetzung pädagogischer Arbeit in der Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen zu verdeutlichen. 1911 wurde eine Weiterentwicklung dieses metaphorischen Kleeblatts, nun aus vier Blättern und dem zusätzlichen Begriff „Health“ bestehend, durch den „Boys Club“ adaptiert und bildet das bis in die Gegenwart bestehende Motiv des „4-H Extension Service“; vgl. National 4-H Headquarter: 4-H History. Online in Internet: URL: <http://www.bgca.org/whoware/history.asp>[Stand 2001-11-28]; National 4-H Headquarter: 4 H Artifacts. Online in Internet: URL: <http://www.recusda.gov/4h/4h-artifacts.htm> [Stand 2001-11-28].

hand for manual dexterity and skill“ (A. B. Graham, der Begründer des 4-H, zit. n. McCormick/McCormick 1984: 73).

Trotz dieser strukturellen Erweiterung des Erziehungsfeldes von Kindern und Jugendlichen über den schulischen Rahmen hinaus öffnete sich die amerikanische Pädagogik als Disziplin kaum einer Reflexion dieser Aufgaben auf ihr Gebiet und verpasste damit die Übernahme der genuin pädagogischen außerschulischen Aspekte in ihr Theorie- und Praxisverständnis. Die professionelle und disziplinäre Orientierung der amerikanischen Pädagogik blieb schul- bzw. hochschulbezogen und entwickelte selbst dort, wo verstärkte Einsichten und Forderungen nach umfassender und außerschulischer Fundierung von „education“ gefordert wurden, keinen eigenen schulunabhängigen Bezugsrahmen. Selbst John DEWEY, der die pädagogische Praxis als Interaktionsprozess quasi sozialerzieherisch verstand¹⁹³ (vgl. Röhrs 1996: 160)¹⁹⁴, blieb hinter seiner Forderung nach einem Verstehen von „education“ als eigenständigem Lebensvorgang im Kontext des *gesamtgesellschaftlichen* Umfeldes auch außerhalb des Unterrichts (schooling) zurück und letztendlich wieder auf Schule beschränkt, die ihm die einzige wohl organisierte Form progressiver Erziehung und Bildung zu sein schien (vgl. Cremin 1968: 58 f.; Dewey 2000: 457 f.).

Die frühe Verbindung der „progressive education“ mit der sozialen Bewegung (social movement) zu Beginn des 20. Jahrhunderts indessen, schien die radikale Möglichkeit einer Ausweitung des reformpädagogischen Handelns auf die *soziale Frage* zu lenken und damit, geradezu im progressivsten Sinne des Verstehens amerikanischer Pädagogik, durch die Re-Konstruktion demokratischer Erziehung Einfluss auf den sozialen Transformationsprozess der Gesellschaft auszuüben. John DEWEYs fachbezogene Verbindung zur Sozialreformerin Jane ADDAMS und dem „Hull House settlement“ in Chicago und William KILPATRICKs Strukturierung der Kleingruppenarbeit innerhalb seiner Projekt-Methode exponierten den Einfluss gruppenpädagogischer Konzepte als Erziehungsmedien sowohl in den Reformschulbestrebungen als auch der sozialen Gemeinwesenarbeit, die beide von der Veränderung des Selbstverständnisses amerikanischer Pädagogik ausgingen, denn, so KILPATRICK:

¹⁹³ In der für das progressive pädagogische Denken in den USA der Jahrhundertwende 19./20. Jahrhundert charakteristischen Weise verdeutlicht er dabei den Funktionsverlust der traditionellen Erziehungs- und Bildungsgefüge wie Familie, Ausbildung, Nachbarschaft und Kirche, deren Aufgabe durch eine neue umfassende, öffentliche Erziehung gewährleistet werden muss. Im Blick hat DEWEY dabei vor allem die öffentliche Schule: „Public education has become coextensive with the education of the public“ (Cremin 1968: 59).

¹⁹⁴ Und deren Umsetzung in enger Verbindung zu Jane ADDAMS und Hull House als gruppenpädagogische Form auch die Entwicklung amerikanischer „social work“ beeinflusste (Tuggener 1971: 21; Fatout/Rose 1995: 5).

„Lernen ist nicht nur oder vor allem eine Angelegenheit der Schule. Es ist ganz wesentlich eine Angelegenheit des Lebens.“ „Jedes Erziehungssystem muß sich jederzeit dem Leben stellen. Wenn das Leben sich ändert, dann muß sich das Erziehungssystem ändern. Aber über dies hinausgehend muß die Erziehung wirksam dabei helfen, das Leben zu erneuern“¹⁹⁵ (Kilpatrick zit. n. Röhrs 1996: 175, 179).

Auch die Entwicklung des „case work“ als wesentlichster Arbeitsmethode der sich ausdifferenzierenden Profession der Sozialen Arbeit (social work) war unter dem Prinzip der „helpful relationship“ mit pädagogischen Bezügen verbunden, die allerdings vor allem durch den großen Einfluss der Literatur Mary RICHMONDs und ihrer frühzeitigen disziplinären Anbindung der Methoden an die Psychoanalyse und Medizin überdeckt wurden¹⁹⁶. Doch nicht allein die von der Erziehungswissenschaft (science of education) und Erziehungspraxis unabhängige Fundierung eines Methodenwerkzeugs der sich neu etablierenden Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit wurde ausschlaggebend für eine frühe Bindungslosigkeit beider Bereiche im Kontext genuin pädagogischer Aufgabenfelder, die in Folge sozialer Erosionen und Funktionsverluste traditioneller Erziehungsträger entstanden, denn hier bestanden über gruppenpädagogische Konzepte noch genügend Anknüpfungsfelder¹⁹⁷. Vielmehr war es der „Kontraktionsvorgang“ des institutionellen Geltungsbereiches von „education“, wie es M. J. LANGEVELD nennt, und dessen Folge eines massiven Gewichtsverlustes der amerikanischen Pädagogik als Disziplin, die eine unmittelbare Anknüpfung beider Bereiche nicht vordergründig erschienen ließen und anderen Wissenschaften, vorrangig der Soziologie und Psychologie Raum gaben, sich mit den nicht von der „education“ beanspruchten genuin pädagogischen Bereichen wie etwa der Fürsorge zu befassen (vgl. Tuggener 1971: 20 f.).

¹⁹⁵ KILPATRICK galt als ausgezeichnete(r) Lehrer, dessen Entwicklung der „Projekt-Methode“ als einem planvollen Handeln unter lebensunmittelbare(m) Bezug auch bei der umfassenden Einsicht des Lernprozesses als einem lebenslangen Prozess, allerdings vor allem die Situation des Unterrichtes vor Augen hat (vgl. Röhrs 1996: 165-190)

¹⁹⁶ IBEN geht bei der Methodenentwicklung der „social work“ von einer direkten Befruchtung durch die Sozialpädagogik und reformpädagogische Bewegung in Deutschland aus, die allerdings von TUGGENER mit Hinweis auf die kaum vorhandene Rezeption deutscher Konzepte in der amerikanischen „social work“-Literatur bestritten wird (vgl. Tuggener 1971: 129 f.). Ebenso distanziert äußern sich MÜLLER (vgl. Müller 1983) und GALUSKE (vgl. Galuske 2001) zu dieser Rezeptionsthese. Dennoch ist der pädagogische Bezug, d.h. die latente Erziehungsentention, den oder die IBEN in der übersetzenden Angleichung geltend macht, nicht unrichtig, sondern nur die Schlussfolgerung des einen aus dem anderen: „[D]ie Methoden der Social Work [gingen] häufig auf progressive sozialpädagogische Ansätze in Deutschland zurück. Die Einzelhilfe auf den individualpädagogischen Ansatz der Reformpädagogik; die Community organization zumindest teilweise auf das Elberfelder System; die Gruppenarbeit auf die Jugendbewegung und die Lewin'sche Feldtheorie, die zum Teil in Deutschland konzipiert wurde“ (Iben 1969: 393).

¹⁹⁷ Die allerdings, weil sie pädagogisch und nicht psychologisch fundiert waren, bis 1946 auch einen Fremdkörper in der sozialpsychologischen Ausrichtung der Sozialen Arbeit der USA bildeten (vgl. Schmidt-Grunert 1997: 23).

Den Idealen der „Founding Fathers“ eines aufgeklärten und immer wieder neu demokratisch geformten amerikanischen Volkes und der allgemeine, bis heute in der Tradition LOCKEs und MILLS stehende, manifestierte Glaube der Amerikaner mit Erziehung, d.h. „educational campaigns“¹⁹⁸ oder „education-based-programs“¹⁹⁹, auf soziale Problemlagen reagieren zu können (vgl. Althen 1988: 12 f.; Ferrante 2000: 440 f.), stand und steht teilweise immer noch verbunden mit anti-intellektuellen Tendenzen²⁰⁰ in der amerikanischen Gesellschaft ein äußerst geringer gesellschaftlicher Status des Lehrer- und Erzieherberufes²⁰¹ und der Pädagogik als Disziplin²⁰² gegenüber (vgl. Bernier/Williams 1973: 382 f.; Althen 1988: 59). Ursachen dafür lassen sich, neben der von Beginn an bestehenden erziehungspragmatischen Ausrichtung der Zivil-Gesellschaft²⁰³ und ihrer dezentralen Strukturierung bzw. jeweils unabhängigen, regionalen Eigenwilligkeit pädagogischer Strukturen, vor allem in einer bis in die Gegenwart nicht geklärten *theoretischen Fundierung* amerikanischer Erziehungswissenschaft

¹⁹⁸ Damit sind Aufklärungs-Kampagnen in Bezug auf als gefährlich eingestufte Probleme in Bezug auf die Gesellschaft gemeint z.B. Fragen des Alkoholmissbrauchs, der Kindesmisshandlung oder des Rauchens (vgl. Althen 1988: 13).

¹⁹⁹ „[T]he process became familiar: discover a social problem, give it a name, and teach a course designed to remedy it. Alcoholism? Teach about temperance in every school. Venereal disease? Develop courses in social hygiene. Youth unemployment? Improve vocational training and guidance. Carnage on the highways? Give drivers education classes to youth. Too many rejects in the World War I draft? Set up programs in health and physical education“ (Tyack/Hansot 1981: 13).

²⁰⁰ Der oft in der pädagogischen Geschichte der USA beklagte Anti-Intellektualismus hat seinen Ursprung in den rationalisierten Formen puritanischer Geisteshaltung, deren Stereotype und Rollenmodelle der in der Gemeinschaft verankerte hart um seinen Erfolg ringende Mann und die ihn stützende Frau sind. Dem entgegen steht der geistig Handelnde, dessen Tätigkeit nicht unmittelbar materieller Reproduktion gilt und damit nicht wirklich aner kennenswerte ‚Arbeit‘ bzw. Ringen um Erfolg sei, denn, so der Volksmund: „Those that can, do; those that can't, teach“ (Bernier/Williams 1973: 383). In ähnlich präzisiöser Weise stand auch die erziehungs-wissenschaftliche Theoriebildung unter dem Verdacht des „Budenzaubers“ (vgl. Knight 1952: 350) und gewann häufig im pädagogischen Feld, vor allem auch durch die dezentrale und relativ unabhängige Strukturierung der Handlungsfelder, eine ambivalente rational-religiöse Ausdeutung ihrer Anwendung.

²⁰¹ „As William Waller observed, there has been a common belief among Americans, [...] that only person incapable of success in other lines become teachers, that teaching is a failure belt, the refuge of unsaleable men and unmarried woman“ (Bernier/Williams 1973: 383). Auch L. L. MATTHIAS setzt sich mit diesem Problem auseinander und beschreibt, was den Lehrerberuf in den USA zu einer besonders undankbaren Aufgabe macht – sein Status: „Man darf beinahe sagen: er hat keinen. [...] Ein teacher kann in den wirtschaftlichen Produktionsprozeß nicht eingeordnet werden. Er produziert nichts.[...] Er ist unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten eine Null, sogar eine jener Nullen, die man nirgends anhängen kann. Er ist eine absolute Null“ (Matthias 1985: 233). „Gesellschaftlich hat man eine besondere Art von Geringschätzung für Lehrer“ wird ein Artikel der TIME zitiert, „Man steckt seine Nase in ihre Angelegenheiten und übt sogar auf ihr Privatleben Zwang aus. Lehrer sind häufig Opfer von Drohungen und Entlassungen und verfügen über kein Mittel, sich zu verteidigen“ (Time zit. n. Matthias 1985: 234, 236).

²⁰² Teacher Colleges und Schools of Education wurden lange Zeit von der Fakultäten der Geisteswissenschaften an den Universitäten als allgemein wertlos und unwissenschaftlich betrachtet (vgl. Cohn 1979: 261). „Selbst als die Ideen Pestalozzis und Herbarts bekannt wurden, war Pedagogy immer noch weit von jener wissenschaftlichen ‚Geheimkunst‘ entfernt, die für wert befunden wurde, einen Platz in einem Universitäts-Curriculum einzunehmen oder innerhalb der Planungen eines Wissenschaftlers“ (Brubacher zit. n. Braun/Naudascher 1978: 37).

²⁰³ Die schon mit den Forderungen Benjamin RUSHs und Benjamin FRANKLINS nach Beendigung unnützer Lehre wie etwa Latein und Griechisch und dafür Aufnahme praktischer Fächer in der Hochschulbildung begann (vgl. Seely 1977: 10; Krenzer 1984: 31).

finden²⁰⁴. Geschuldet war dies der von Anbeginn an stärker funktionellen, d.h. berufswissenschaftlich ausgerichteten Orientierung amerikanischer Pädagogik statt eines „ungebundenen“ geisteswissenschaftlichen Studiums und den frühen Versuchen, Erziehungswissenschaft „praxisbezogen“ zu entwickeln:

„Erziehung sollte von ‚Theorie‘ getrennt und mit ‚Wissenschaft‘ – hier verstanden als Naturwissenschaft – verbunden werden, d.h. mit Psychologie und Möglichkeiten des Testens und Messens. ‚Wissenschaft‘ – verstanden als Naturwissenschaft – versprach der Erziehung Wirksamkeit, Wirtschaftlichkeit und Autonomie“ (Cohen 1979: 262).

Im Ergebnis kam es jedoch zu keiner Profilierung, sondern zu einer beständig defensiven Haltung der Pädagogik sowohl als Profession als auch als Disziplin, die dazu führte, „daß oft jede andere Vorbildung besser zum pädagogischen Tun geeignet erschien als die pädagogische selbst“²⁰⁵ (Langeveld 1966: 65). Damit entschwand beim Versuch, andere Wissenschaftszweige als Hilfsmethoden einer praktischen Erziehungswissenschaft zu benutzen, schließlich das Verstehen des eigentlichen Pädagogischen²⁰⁶ aus dem Blick bzw. konnte von vornherein nur noch verengt in Fragen schulischer Tätigkeit wahrgenommen werden (vgl. Cohn 1979: 257) und ließ, so LANGEVELD, eine bis in die Gegenwart bestehende Kluft an theoretischem und sozialem Selbstbewusstsein der amerikanischen Pädagogik als Disziplin verbunden mit einer selbst in pädagogischen Angelegenheiten fremdbestimmten Autorität durch „amerikanische physiologistische Psychologie[n]“ (Langeveld 1966: 65) entstehen. In deren Folge entwickelte sich statt eines didaktischen Verstehens der Wirkzusammenhänge zwischen äußeren Bedingungen und innerem Wachstum von Kindern und Jugendlichen ein funktionales, sozialwissenschaftlich geprägtes Herangehen an die ‚Entwicklungstatsache‘²⁰⁷, deren Wirkungen zur Einführung mechanischer Lehrprozesse, psychologisierender Wahrscheinlichkeitsberechnun-

²⁰⁴ Für John D. PULLIAM ist dies ein Schlüsselfaktor im Streit um die ‚Verfehlungen‘ amerikanischer Pädagogik: „So long as education is not an exact science [...] criticism may be expected to continue“ (Puliam 1982: 2000). Ebenso beklagt Robert D. HESLEP, das „there is no received theory to follow in explaining education“ (Heslep 1989: 79).

²⁰⁵ Dieser Umstand mag auch ausschlaggebend dafür gewesen sein, eine Professionalisierung der Social Work nicht unmittelbar an der Pädagogik anzuknüpfen.

²⁰⁶ Als einem Konzept, das, seit der Aufklärung (enlightenment) als Pädagogik (pedagogy, education) bezeichnet, die Befreiung zum Selbstsein und verantwortlichen Mitsein des mündigen Menschen im Spannungsverhältnis von und zwischen Individuum und Gesellschaft als einem an- und miteinander Wachsen und Werden vor Augen hat. „Anders gäbe es keine besondere Aufgabe für die Pädagogik [...] und keine besondere Fragestellung für die Erziehungswissenschaft – neben der Psychologie und der Soziologie“ (Groothoff 1968: 205).

²⁰⁷ So wurde und wird durch den Zusammenhang der Begriffe ‚Sozialisierung‘, ‚Enkulturation‘ und ‚Personalisation‘ versucht, die Wechselbeziehung, Prägung und Formung zwischen Gesellschaft, Kultur und Individuum zu erfassen und wiederzugeben. Der dabei entwickelte idealtypische Ablauf sozialer Entwicklung und kultureller Prägung zur Persönlichkeitsentfaltung wird weitgehend funktional verstanden (vgl. Röhrs 1970: 113).

gen (IQ) oder quantitativer Standardisierungen (multiple choice question) führte (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 62 f.; Willer 1961: 86 f.)

3.2.4 Die differenzierte Terminologie des Erziehungshandelns in der Kinder- und Jugendfürsorge und Jugendarbeit der USA

Während der historisch gewachsene Anspruch und die vielfache Praxis primär sozial-erzieherische Aufgaben und Zielstellungen der öffentlichen Erziehung und Bildung betonen, ja die gesamte seit dem Bestehen von „public education“ geführte Debatte einer Verfehlung oder Krise öffentlicher Erziehung und Bildung an Fragen moralischer und sozialer Kompetenz gebunden wurde und wird, entwickelte sich das pragmatisch *funktionale Verstehen* von pädagogischem Handeln²⁰⁸ in der amerikanischen Gesellschaft vor allem proportional zu den Wissenschaftsdisziplinen, die genuin erzieherische Aufgabenfelder besetzten, allen voran die Psychologie und Soziologie und ihre Nutzung in Konzepten der „social work“²⁰⁹. Dabei wurde verstärkt auf die Nutzung sozialwissenschaftlicher Termini und damit verbundenen entwicklungspsychologischen, soziologischen oder anthropologischen Verstehenszusammenhängen Wert gelegt (vgl. Röhrs 1970: 112 f.).

„Für die [...] Geschehnisse mit erzieherischer oder pädagogischer Relevanz bedient sich das ‚social work‘ in Übereinstimmung mit den Gepflogenheiten des anglo-amerikanischen Sprachgebrauchs des Ausdrucks ‚sozialisation‘ [sic]“ (Tuggener 1971: 136).

Mit der Übernahme soziologischer Termini, aber auch des der Psychologie entstammenden Begriffes „*development*“ (vgl. Hopps/Pinderhughes 1992: 172; Garvin/Tropmann 1998: 106) für erzieherisches Handeln in Bereichen der Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare) werden zugleich, wie schon erwähnt, die wissenschaftlichen Fundierungen und Analysemethoden bei der Zielsetzung und Evaluation entsprechender Programme deutlich. Dennoch blieb die Verwendung dieser Termini inkonsequent und führte zu dem Vorschlag Helmut FENDs, Erzie-

²⁰⁸ TUGGENER nennt es den „latenten Erziehungsbegriff“ (Tuggener 1971: 132)

²⁰⁹ Auch der Anspruch politischer und kritischer Pädagogik seit den 1960er Jahren sowie die enge Verflechtung des Selbstverständnisses von Sozial-Pädagogik und Sozialpolitik in den USA (vgl. Lowey 1983), mit ihrer deutlichen Kritik an der normativen Integrations- und Assimilationsfunktion öffentlichen Schulwesens, führte nur ansatzweise und auch nur im Charakter von Resolutionen oder Handlungsmaximen zu einer eigenständigen, entschulten Beschreibung pädagogischer Aktivitäten (vgl. Apple/Weis 1983; Eitzen 1988).

hung im Sinne von „education“ mit Sozialisierung (socialization) gleichzusetzen²¹⁰. Allerdings im Sinne von „Sozialmachung“, als einem Prozess des Einflusses auf das Verhalten des Adressaten und weniger des „Sozialwerdens“ als weitgehend unreflektiertem soziokulturellen Geschehen (vgl. Fend 1970: 33-55; Röhrs 1970: 112; Tuggener 1971: 136 f.). Jedoch wird auch mit dieser klaren Eingrenzung auf den pädagogischen Bezug in der amerikanischen Sozialen Arbeit, so TUGGENER, unorthodox pragmatisch verfahren:

„Wird in der ‚social work‘-Literatur von ‚socialization‘ gesprochen, so muß man sich bewußt sein, daß dieser Ausdruck im allgemeinen weitgehend unreflektiert in beiden von Fend analysierten Bedeutungen verwendet wird. Geht man ferner davon aus, daß sich ‚social work‘ mit Leuten befaßt, deren ‚social functioning‘ aus irgend einem Grund nicht mehr gewährleistet ist, so kann das gedeutet werden als Panne oder Behinderung im Zusammenspiel von ‚Sozialmachung‘ und ‚Sozialwerdung‘ oder als Problem der Re- bzw. Umsozialisierung. Die Verhaltensweisen des ‚social worker‘ sind dabei in hohem Maße formell, d. h. sie sind in der Berufsrolle ‚social worker‘ spezialisiert, sie folgen einem formalen Anweisungssystem z. B. der ‚casework‘-Methode oder der ‚group work‘-Methode usw. und sind rational²¹¹“ (Tuggener 1971: 137).

Die darin eingeschlossene Zielsetzung von Verhaltensänderungen des Klienten (changing of attitudes and behaviors) (vgl. Axinn/Levin 1982: 158) lässt sich deutlich als *erzieherischer Prozess* verstehen. Noch sichtbarer wird dieser Prozess allerdings, wenn KAMERMAN und KAHN bei der Klassifizierung nach Arten der Hilfe auch direkt auf Erziehung zu sprechen kommen (vgl. Kamerman/Kahn 1976: 4 f.) oder GARVIN und TROPMAN das „social service system“ nach seinen Angeboten für spezifische Alterstufen abklopfen und als einen unmittelbaren „link to the development of the life cycle of the human being“ beschreiben, der in Bezug auf die Kinder- und Jugendfürsorge von „preschool programs“ über „youth and school-age services“ bis zu „out of school services“ reicht (Garvin/Tropman 1998: 226 f.). Hinter solchen Untergliederungen steht neben einem latenten Erziehungsbegriff (vgl. Tuggener 1971: 132) vor allem die Wechselseitigkeit von sozialarbeiterischer und sozialpsychologischer Litera-

²¹⁰ Auch HESLEP führt in diesem Sinne aus: „Indeed, as already indicated, many sociologists define education simply as socialization. [...] And anthropologists and some other social scientists define education simply as enculturation“ (Heslep 1989: 99). Aus dieser Sicht „education should be defined as socialization or as enculturation“ (ebd.), wenn diese Gleichsetzung auch von Bildungstheoretikern nur mit Vorsicht genossen werde (vgl. ebd.).

²¹¹ Damit entspricht der „social worker“ dem von GORER in den 1950er Jahren beschriebenen Professionsverständnis des amerikanischen Lehrers gegenüber seinen Schülern (vgl. Gorer 1956: 33 f.). Allerdings bedeutet dieser Status nicht *per se* Autorität gegenüber den Adressaten, sondern stellvertretende, temporäre, minimale Orientierungsmacht des Professionellen als Vertreter eines sich demokratisch verstehenden Entwicklungs- bzw. Erziehungsprozesses mit dem idealtypischen Ziel einer Optimierung der Selbstbestimmung und Mündigkeit des Adressaten. Anleitung und nicht Bevormundung, Selbstbestimmung und nicht Absicherung bilden dabei die Eckpfeiler im Sinne des ‚American Creed‘.

tur in den USA, die wiederum, darauf machen Georg NAWRATIL und Barbara RABAIOLIFISCHER aufmerksam, bei ihrer Problematisierung vor allem den Entwicklungs- oder Sozialisationsfaktoren von Kindern und Jugendlichen in „öffentliche[n] Einrichtungen und soziale[n] Initiativen [...] z.B. Jugendgruppen, Sportvereine, Kirchengemeinden“ große Bedeutung beimessen (Nawratil/Rabaioli-Fischer 1994: 37). Die Entwicklung (development) oder das Hineinwachsen (socialization) in jeweilige sozialräumliche Bedingungen ist dennoch, auch unabhängig von der unmittelbaren disziplinären Reflexion, ein erzieherischer Prozess, etwa wenn Gemeindezentren (community centers) auf die Einhaltung bestimmter Verhaltensregeln Wert legen, wenn Sozialarbeiterinnen Lernhilfe-Programme (community education) für Teenage-Mütter durchführen oder Jugendliche in deprivierten Stadtvierteln unter Anleitung eines Jugendarbeiters beginnen, vor Ort Gemeinwesenprojekte (community service projects) zum Aufbau intakter Infra- und Hilfestrukturen zu entwickeln. Die Integration von Lerntheorien in Studiengänge der Sozialen Arbeit legt ein Wissen darum ebenso nahe wie die Einbettung der Entwicklung gemeinwesenorientierter Projekte früher Sozialarbeit in Darstellungen amerikanischer Bildungs- und Erziehungsgeschichte (vgl. Button/Provenzo, Jr., 1983: 194-202; Stevenson 1998: 429). Auch wenn also aufgrund gewachsener begrifflicher Differenzierung der Terminus „education“ nicht primärer Bezugspunkt sozialarbeiterischer Beschreibung ihres Arbeitsfeldes ist, so bleibt über die Vorbereitung auf und Alltäglichkeit des Praxishandelns in der amerikanischen Sozialen Arbeit vor allem in Gruppensettings und Gemeinschaftsprojekten der sozial-pädagogische Bezug erhalten, denn:

„Education [...] is more comprehensive than schooling, since it encompasses all those processes through which a society's members are developed. [...] It is important to note this fact [...], for it suggests that formal agencies of schooling do not, and cannot, carry the whole burden of education in a democratic society“ (Scheffler 1976: 23).

Viel deutlicher als die durch sozialpsychologische Konzepte und sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente zumindest semantisch verdeckten pädagogischen Bestandteile in der amerikanischen Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare) bilden die Bereiche *außerschulischer Jugendarbeit (youth work)*, die je nach Perspektive, sowohl im Blick der allgemeinpädagogischen als auch sozialarbeiterischen Wahrnehmung zu finden sind (vgl. Nasser 1993; Garvin/Tropman 1998: 227), ein „*nonformal system of education*“ (Erickson 1998: 3). Hier finden wir, der Entwicklung und Ausdifferenzierung von Jugendorganisationen und –Programmen und ihrer relativen Verbindung zum Feld extracurricularer Aktivitäten geschuldet, eine Reihe formaler und „technischer“ Termini für erzieherisches Handeln, die oftmals gleichzeitig ihre Zielstellung

implementieren. Vor allem der Faktor „staatsbürgerliche Erziehung“ bildet dabei eine zentrale Rolle (vgl. Becsky 1986: 124; Dichenz 1991: 113), der gleichsam wieder auf den Kern amerikanischer Pädagogik verweist, also jenem Lernprozess, der auf die aktive Teilnahme am kommunalen Leben und darin eingeschlossener Befähigung zur Selbstverwirklichung und Integrationsfähigkeit fokussiert (vgl. kritisch dazu Eitzen 1988: Kap. 15), denn:

„The goal of the citizenship education in the United States typically is taken to be ‚partizipatory citizenship‘“ (Parker 1998, 65).

Die genuin pädagogischen Prozesse werden jedoch neben „education“ und der Adressierung an „educational needs“, vor allem formal und ergebnisorientiert bezeichnet. Es ist von „teaching“ und „learning“ oder „experience“ die Rede, von „changing attitudes and motivation“, die mehrheitlich auf klar die Persönlichkeit entwickelnde (growth opportunities) und Sozialkompetenz stabilisierende Zielstellungen hinauslaufen und sich immer wieder in ähnlichen und wechselbaren Termini wiederfinden lassen:

- „skill building“,
- „character-building“,
- „citizenship training“,
- „leadership training“,
- „developing talents“,
- „service learning“²¹².

²¹² Dazu einige Beispielszitate: „The pack gives you a chance to learn new skills and to meet new friends. The pack gives you the chance to be proud of yourself when you earn each new rank“ (BSA 1984: 11). „The Girl State/Girls Nation program [...] provides citizenship training“ (American Legion Auxiliary 1999: 2). „Camp Fire Boys and Girls provide youth with the tools to develop self-confidence, learn how to make decisions, solve problems, and become leaders in their community“ (Camp Fire Boys and Girls 2000). „Direction Sports is [...] uniquely geared to serve the emotional, educational and recreational needs of disadvantaged youth. It attacks educational deficiency problems at their roots by changing attitudes and motivation and by using team sport as the magnet for involvement“ (Direction Sports 1999). „The Holstein Foundation has developed grass-roots-based programs designed to provide youth and young adults with life skills such as critical thinking, decision-making, problem-solving, and communication skills. Youth experience the value of teamwork and the character-building stress of competition“ (Holstein Foundation 1998). „We offer a variety of events, both to learn and learn to teach peace building skills“ (Little Friend For Peace 2000). „Junior Grange programs are implemented with the goal of improve participation, leadership training, education, developing talents, and building self confidence“. (National Grange of The Order Of Patrons Of Husbandry 2000). „The Naval Sea Cadet Corps is a civilian non-profit, federally chartered training and education organization [...]. Its objectives are to [...] build in every cadet a sense of pride, patriotism, courage, self-reliance, discipline, confidence, and other qualities which mold good, strong character and citizenship“ (US Naval Sea Cadet Corps 2000). „The Mission of Woodcraft Ranger is to promote healthy youth development, especially in impacted neighborhoods that offer limited growth opportunities. Provided in a group environment, customized camping experiences and education, enrichment and recreation programs nurture self-reliance, leadership abilities, enhance problem-solving aptitude and foster a child’s bonding with family, community and peers“ (WCR 1999: 1).

Vor allem die föderalen Initiativen der CLINTON-Administration in den Jahren 1997/98 zur stärkeren Einbindung amerikanischer Freiwilligen-Verbände (volunteers) -, allen voran den Jugendorganisationen, in eine Erneuerung der ideellen und organisatorischen Grundlagen kommunaler Selbsthilfe und Mitverantwortung durch die Unterstützung von „community education“-Projekten und Konferenzen für „service learning“ sowie die Gründung eines nationalen Netzwerkes für Jugendarbeit als „America’s Promise“ (so der Name des Dachverbandes) „[t]o mobilize people from every sector of American life to build the character and competence of our nation’s youth“²¹³ stärkten durch föderale Wahrnehmung die gesellschaftliche Präsenz der bestehenden Verbände und Programme und gaben ihnen eine positive Wende ganzheitlicher Betrachtung (hollistic approach), die von der eigenverantwortlichen Führung Jugendlicher und ihrer Perspektive als Ressource und nicht mehr als Risiko für die Gesellschaft ausgeht (vgl. IJAB 1998: 10).

„Service-learning and community service programs in particular give youth opportunities to show themselves, their parents and their communities that they are able to contribute to society in positive ways. Youth not only receive service, but provide them. In this way, they change from participants into partners, from being cared for, into key resources for their communities“ (AYPF 1999: ix).

In diesem Sinne bieten verschiedene Jugendorganisationen ihre Programme verstärkt als „community service projects“, d.h. Ressource kommunaler ‚Dienstleistung‘ mit Zielrichtung auf die Partizipation deprivierter oder gefährdeter Kinder und Jugendlicher und deren Einbindung in eigenverantwortliche Aufgaben lokaler Gemeinwesenarbeit an und werden selbst über ihr persönlichkeitsbildendes Maß hinaus als sozial-pädagogische „service programs“ verstanden (AYPF 1999: iv).

3.2.5 Erziehung des Sozialen zwischen Begriffen und Praxis

Die Halbherzigkeit und der zunehmende Rückzug der amerikanischen Pädagogik als Disziplin aus ihrer anfangs mit großen Hoffnungen beladenen Verantwortung für die Entwicklung des amerikanischen Staatsbürgers und Gemeinwesens, ihre steigende Unsicherheit, mit der Zunahme neuer Aufgabenfelder schnell und innovativ zu reagieren, und ihr wachsender Image- und Bedeutungsverlust durch die Übernahme eben jener genuin pädagogischen Bereiche durch Fachgebiete der Psychologie, Soziologie und methodisch daran gebundener Sozialen

²¹³ America’s Promise: About Us. Online in Internet: URL: <http://www.americaspromise.org> [Stand 2001-10-5].

Arbeit führten zu einem Wandel der Theorieparadigmen und Praxisreflexionen in diesen Feldern, die zunehmend, aber nicht dogmatisch, auch von einer semantischen Abkopplung an pädagogisches Verstehen gekennzeichnet wurden. War das Wachstum des Kindes oder Jugendlichen und seine Selbstverwirklichung und Integration in die Gesellschaft der allgemeine Fokus all dieser Bereiche, so versuchte jedes Fachgebiet, ein eigenes wissenschaftliches Forschungs- und Interpretationsinstrumentarium dazu zu etablieren. Im genuinen Handlungsraum der Sozialisationshilfen gegenüber Kindern und Jugendlichen verblieben dabei zwei nicht klar begrenzbare, konträr wirkende Positionen; einerseits die allgemeine Pädagogik (education) und die Erziehungswissenschaft (science of education) als immer wieder aufbrechender Torso mit fester Verankerung in der schulischen Erziehung (schooling) und andererseits die Soziale Arbeit (social work) als sich strikt sozialwissenschaftlich verstehendes Fachgebiet, das nur vorsichtig klar sozial-pädagogische Konzepte²¹⁴ zu integrieren bereit war, sich damit allerdings auch (etwas) dem Verstehen von Entwicklungsstufen als didaktisch-erzieherischen Prozessen öffnete. Als informales Bindeglied beider Bereiche bilden schließlich die sich ausdifferenzierenden Felder der Jugendarbeit (youth work) ein ungezwungenes Verhältnis zu beiderlei Terminologien, die wechselseitig sowohl mit „educational needs“ als auch „youth development“ oder „socialization“ den Prozess wachsender Erfahrung und sozialer Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Blick haben.

In diesem Sinne führte die Transformation des anglo-amerikanischen Begriffes „education“ im sich differenzierenden Feld der ‚Jugendhilfe‘ nur vordergründig zu dessen Entwertung. Bei aller formal bestehenden Distanzierung blieb, trotz semantischer Neubestimmungen, die didaktische Kernaufgabe auch in den erweiterten Arbeitsfeldern erhalten – die „Erziehung des Sozialen“²¹⁵, als einer Aufgabe der Beförderung des uneingeschränkten, freien Wachstums

²¹⁴ Siehe zur damit verwobenen Entwicklung der Sozialen Arbeit Kap 4.4.

²¹⁵ Terminologisch entspricht dieses „education as social“, der Erziehungstheorie DEWEYs entnommen, einer reflexiven Spezifizierung der pädagogischen Aufgabe (education) und damit der Möglichkeit, sie als Sozial-Pädagogik zu bezeichnen, wenn diese auch disziplinär nicht klar verortet ist. DEWEY selbst bezieht dabei PESTALOZZI mit ein und führt nach einem Kurzexkurs in die verhängnisvolle Ideologiefalle nationalistisch orientierter Pädagogik (national education) aus, dass die soziale Funktion davon abhängig sei, welchen Gesellschaftstyp wir erhalten oder erzeugen wollen. („The concept of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind“; Dewey 1980: 103) In einer demokratischen Gesellschaft übernimmt sie die Aufgabe, die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen zu wecken und die Selbstentwicklungskräfte in und für das demokratische Gemeinwesen auszubauen (personal development) (vgl. Dewey 1980: 99 f., 104 f.; siehe auch Schimmer 1997: 226 f.). Frank BOOTON definiert ähnlich intentioniert „social education“ in stärkerer Anlehnung auch an die Soziale Arbeit als „area of modern educational and welfare practice that concerns itself with the personal growth and development of the individual and collective improvement of human relations generally“ (Booton 1985: 6). Sie sei ein „specifically educational process“, dessen „aims pursue certain principles held to be universally valid in democratic systems“ (ebd.: 197) und, ebenso wie die Sozialpädagogik in Deutschland, ein „not per se a youth orientated curriculum“ (ebd.).

und Entfaltens kindlicher und jugendlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihrer Integration in den Kontext des Gemeinwesens²¹⁶. Schließlich zeigen die vom U.S.-Kongress 1998 verabschiedeten und gegenwärtig in der Umsetzung befindlichen erneuerungswilligen erziehungspolitischen Zielvorgaben „Goals 2000“, dass auf politischer Ebene im Bereich des Erziehungswesens semantisch ein ähnlich umfassendes Verständnis von „education“ protegiert wird und aus schulischer Perspektive jene Vernetzungen vitalisieren möchte, die in den vorangegangenen Zeilen zum Ausdruck kamen (vgl. Ferrante 2000: 455 f.), denn „parents, teachers, and other local educators [...] community, and tribal leaders *must be* [Herv. d. Verf.] involved in developing systemwide improvement strategies that reflect the needs of their individual communities“ (U.S.-Dept. of Education zit. n. ebd.: 456).

3.3 Das Netz der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ – Begründung der klassifikatorischen Nutzung des ‚Jugendhilfe‘-Begriffes als zentralen Terminus

„Allen jungen Menschen
die individuell benötigte Hilfe
und Unterstützung zu gewähren,
ist Aufgabe der Jugendhilfe
(youth services delivery system)“
(Stefan Becsky)²¹⁷.

3.3.1 Der Begriff ‚Jugendhilfe‘ und sein Umfang

Die Entstehung gemeinsamer Kernbegriffe für Bereiche der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den USA hängt eng mit der strukturellen Entwicklung der erzieherischen Handlungsfelder und ihrer Einbeziehung in ein gemeinsames integrativ orientiertes Selbstverständnis zusammen. Dabei haben wir es mit Differenzierungsprozessen zu tun, die sich adäquat zur Neuentstehung weiterer Aufgabenbereiche sowohl in der schulischen Erziehung²¹⁸ als auch im Sozial- und Freizeitbereich um die Gemeinsamkeiten pädagogischer bzw. entwicklungspsychologischer und damit sozialisationsorientierter Unterstützungen/Hilfen/Dienstleistungen

²¹⁶ Sowohl die Reflexion der Gruppenarbeit (group work) als Methode der Sozialen Arbeit als auch „peer group programing“ oder Gemeinwesenarbeit (community service, community care) bleiben, wenn auch verschiedentlich formuliert immer wieder um diese Zielsetzung bemüht (vgl. Shulman 1992; Tindall 1994; Brown 1997; Petch 1997).

²¹⁷ Becsky 1986: 54.

²¹⁸ Sofern sie über das Maß kognitiver Wissensvermittlung hinausreicht.

einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, ihrer Eingriffs- und Schutzmöglichkeiten und der inhaltlichen wie strukturellen Stabilisierung bzw. Standardisierung dieser Aufgabengebiete ranken. Dieses vor allem pragmatische Bewusstsein einer Äquivalenz zwischen öffentlicher Erziehung, Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit²¹⁹ und Jugendfürsorge in den USA führte neben zunehmend vernetzter Praxis auch zu einem strukturtheoretischen Verstehen, das die Wahrnehmung und Verbindung der einzelnen Aufgabengebiete unter den zentralen Perspektiven der Entwicklung von Individuum und Gemeinwesen vor Augen hat. Dabei differenzierten sich wiederkehrende Oberbegriffe, die als semantische Versuche gelten können, die vernetzte Betrachtung auch terminologisch zu fassen.

Am 15. Mai 1857 riefen die Präsidenten von zehn kleineren Lehrervereinen in den USA zu einer Konferenz, die die nationale Einheit des amerikanischen Erziehungswesens durch Bildung einer nationalen Lehrerorganisation stärken helfen sollte. Der Aufruf dazu wandte sich: „to all practical teachers in the North, the South, the East, and the West, who are willing to unite in a general effort to promote the *educational welfare* [Herv. d. Verf.] of our country“ (NTA zit. n. Bernier/Williams 1973: 379). William RUSSELL machte auf diesem Treffen deutlich, was unter „educational welfare“ zu verstehen war, nämlich die Beförderung der „intellectual and moral interest of the whole community of which, as citizen, we are members“ (Russel zit. n. ebd.), d.h. vor aller Buch-Gelohrsamkeit das Interesse an der gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation zur Sicherung des Wohlergehens des gesamten Gemeinwesens. Damit ganz dem Erziehungsdenken der Gründerväter der USA verpflichtet, entstand, noch vor jeder Differenzierung spezifischer Fürsorge, das erste Mal in der amerikanischen Geschichte eine bundesweite Organisation, die sich den Prozess einer Professionalisierung und Standardisierung des bis dahin einzigen, sehr weiträumigen und patchworkartigen Arbeitsfeldes mit Kindern und Jugendlichen zur Aufgaben machte und dabei den erfolgreichen Verlauf der Entwicklung, denn nichts anderes bedeutete der allgemein verwandte Begriff der „welfare“, zur Zielsetzung hatte (vgl. Popple/Leighninger 1999: 26). In diesem Sinne wurde die öffentliche Erziehung (Public Education) der erste Ort einer öffentlichen „welfare of children“²²⁰, den sowohl dem puritanischen Geist als auch den sensualistischen Vorstellungen

²¹⁹ Eine klare Trennlinie zwischen beiden als „youth work“ bezeichneten Bereichen auch im Feld der Jugendverbandsarbeit lässt sich kaum ziehen, da sie in ihrer erzieherischen Programmatik (equal opportunities) jeweils auch den anderen Bereich einschließen, d.h. Freizeitgestaltung auch als Hilfe zur Selbsthilfe.

²²⁰ Britannica.com: Encyclopaedia Britannica Article. Social Service. Major Areas of Concern. Child Welfare. Online in Internet: URL: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=117546&tocid=38973> [Stand 2001-07-18].

gen John LOCKE's verpflichtet bildete die *externe* Einflussnahme, neben der primären Sozialisation im Elternhaus, ein hohes Maß an Sicherheit für das wertvolle Wachstum des Kindes. Bis in das späte 19. und beginnende 20. Jahrhundert bildeten die Begriffe einer „welfare of education“ oder „welfare of children“ zentrale Termini einer idealtypisch gedachten, umfassenden Aus-Bildung des Kindes oder Jugendlichen, als Voraussetzung gesellschaftlicher Anpassungsfähigkeit und Partizipation. Erst dann, so lesen wir in den „Cardinal Principles“ der Commission on the Recognition of Secondary Education von 1918, seien in einer Demokratie die gesellschaftlichen Bedingungen vorhanden „that each member may develop his personality through activities designed for the *well-being*²²¹ [Herv. d. Verf.] of his fellow member and the society as a whole“ (zit. n. Davis 1966: 28) und damit, wie einige Jahre später die „Education Policy Commission“ formuliert (1930) eine „general welfare“ (ebd.: 49) gewährleistet. War auch noch für John DEWEY die „importance of education“ an „human welfare“ gebunden (Dewey 1980: 103), so kam jedoch ab Mitte der 1920er Jahre semantisch der neuere „*service*“-Begriff stärker zum Tragen (vgl. Monsheimer 1968: 17) und gewann in den Nachkriegsjahren an zunehmender Bedeutung (vgl. Butts/Cremin 1953: 592 f.).

„Youth service“ bildete allerdings, ebenso wie der vormals *allgemeingütlich* gebrauchte Welfare-Begriff²²² kein klar umrissenes und institutionalisiertes Aufgabengebiet, sondern wurde vielmehr als „vermittelnder“ Terminus aller an der Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen beteiligten Institutionen und Programme verwandt. Er entsprach einer sich wandelnden Semantik gesellschaftlicher Entwicklung in den USA, in der ein seit der Jahrhundertwende steigender Mittelstand „were not only interested in consuming a growing range of massproduced goods; as their living standards and leisure time increased they also wanted to buy services“

²²¹ „[W]elfare is a matter of ‘well-being’ not in ist global totaly but in ist ‘basic requisites’, ist indispensable foundations“ (Rescher 1972: 5)

²²² WILENSKY und LEBEAUX unterscheiden in ihrer Untersuchung in der Entwicklung des „welfare“-Begriffes zwei verschieden sich ausdifferenzierende Konzepte, die einmal mit „institutional“ und zum anderen mit „residual“ bezeichnet werden. Während der *institutionalisierte* „welfare“-Begriff als ein „normaler“ Terminus akzeptabler gesellschaftlicher Hilfe zur individuellen Entwicklung verstanden wurde, wie sie etwa durch öffentliche Erziehung oder die Sicherung einer sozialen Infrastruktur gewährleistet wird, wurde das mit dem Terminus mehr und mehr verbundene Verständnis eines karitativen „Nothilfekonzepts“ (residual perspective) von „social welfare“ zunehmend im politischen und gesellschaftlichen Leben negativ besetzt und als „moral category“ ein Stigma, das „marks the recipient of welfare, damages his reputaion, and undermines his dignity“ (Spicker zit. n. Poppo/Leightninger 1999: 26). Gründe dafür sind, wie WILENSKY und LEBEAUX verdeutlichen, sowohl in der „Kultur des Kapitalismus“ als auch dem damit in den USA stark verbundenen puritanischen Geist zu finden (vgl. Wilensky/Lebeaux 1958: 34 f.; Poppo/Leightninger 1999: 27 f.; Papke 1984: 72 ff.). Diese semantisch deplatzierte Entwicklung hatte und hat auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die Selbstbezeichnung der klassischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare). „Because of negative connotation associated with the term *welfare* [Herv. im Org.] [...] child welfare services today more often are referred to as services to children, youth, and families (or as child and family services)“ (Heffernan et al. 1997: 397).

(Thompson 1994: 15). „Services“ wurden zum progressiven Begriff eines mechanisierten Zeitalters und als Termini auf das engste mit der Vorstellung moderner, effizienter, „outcome“-orientierter, geradezu fordistischer „Produktionsprozesse“ qualitativ hochwertiger Leistung verstanden. Der Mief des „country stores“ wich dem Supermarkt²²³, und Lebensmittelketten²²⁴ versprachen ein schnelles und gleichbleibendes Angebot (vgl. ebd.: 63 f.). Den „Herausforderungen“ dieser neuen Mechanismen fühlten sich auch jene Institutionen verpflichtet, die mit der Bildung und Erziehung bzw. Betreuung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen betraut waren, und was zur neuen Aufgabe des industriellen Bereiches wurde, nämlich das „the emergence of major new service sectors [...] meant that new organizational forms had to be constructed“ (ebd.: 143), bahnte sich, zumindest in den Stellungnahmen und in der sich wandelnden Semantik ihrer Vertreter, auch bei den Einrichtungen und Organisationen der Erziehung und Bildung an²²⁵. Die Reorganisation des Erziehungswesens sollte in Angriff genommen werden, denn „American society had changed from a predominantly simple, rural society to a more complex industrial society“, stellte die Commission on the Reorganization of Secondary Education 1918 fest (zit. n. Davis 1966: 28). Auch „the child welfare system had begun shifting from mere institutional care of children to a broader definition of what child welfare should include“ (Lindsey 1994: 19) und Grace ABBOTT, die Leiterin des „Children’s Bureau“, unterstrich 1922 als zentrale Aufgaben ihres Büros „services“ zum Schutz der Kinder vor Ausbeutung und sich anbahnender Weltwirtschaftskrise sowie „implementation of maternal and infant services“²²⁶ (ebd.). Mit der Entstehung einer Vielzahl privater Organisationen und Programme der Kinder- und Jugendarbeit, die in ihren Variationen und Adressaten jeweils entweder stärker mit schulischer Erziehung oder der Sozialen Arbeit verbunden war, bildete sich zudem ein Potenzial an „Freizeitpädagogik“ „during these potential dangerous hours“, das sowohl von Seiten der Eltern als auch Schulen oder sozialen Bewegungen allseits

²²³ „Woolworth“ hatte z. B. 1927 über 1500 Geschäfte in den USA (vgl. Thompson 1994: 64).

²²⁴ „A & P“ war 1936 schon mit 14,700 Lebensmittelläden verbreitet, als die Kette ihren ersten großen Supermarkt eröffnete (vgl. ebd.).

²²⁵ Parallelen zu gegenwärtigen Diskussionen einer notwendigen „Dienstleistungsorientierung“ in der deutschen Jugendhilfe’ (vgl. Flösser/Otto 1996; Schaarschuch/Flösser/Otto 2001) sind nicht von der Hand zu weisen und können als deutlicher Hinweis einer Modellhaftigkeit amerikanischer Entwicklung für westeuropäische Modernisierungsprozesse gewertet werden (vgl. Thompson 1994: 105; Hank 2000: 931; Gassert 2000).

²²⁶ Unabhängig von der progressiven Intonation des „service“-Begriffes begann auch das Arbeitsministerium (United States Department of Labor), Beschäftigte in drei Hauptkategorien zu unterteilen; „which distinguish [...] ‘blue-collar’ workers, from those in agricultural production on the one hand, and ‘services’ on the other“ (Aronowitz 1973: 291). „Education and health are among the largest and fastest-growing of all American industries. These workers do not work in offices, but in schools, hospitals, or welfare institutions; they neither produce goods nor administer their distribution. They are engaged in the production of ‘services’“ (ebd.: 293, vgl. auch Graubard 1978: 64). In diesem Sinne bezeichnen auch Michael B. FABRICANT und Steve BURGHARDT „hospitals, schools, child welfare agencies, and employment training programs“ als „social service agencies“ (Fabricant/Burghardt 1992: 203).

begrüßten „service“ of „developing ‚good character“ versprach (Erikson 1998: 146). In diesem Sinne analysierte Charles R. FOSTER in einer Studie über die öffentliche Wirkung struktureller Erneuerungen in pädagogischen Bereichen:

„[T]he introduction of new subjects in the schools and provision of new educational **services** [Herv. d. Verf.] must be ‚right‘ in principle and provably so; [...] the guidance of public opinion must be accepted as a corollary of educational administration, in order to assure a reasonable public readiness to experiment a new field“ (Knight 1952, 351).

Dabei kam er zu dem Schluss, dass „the general feelings toward teachers and administrations is good [and in high] position to serve society well“ (ebd.: 356), und bestätigte damit eine grundsätzliche und kontinuierliche Akzeptanz der Öffentlichkeit, die junge Generation der Amerikaner durch eine Vielzahl an pädagogisch als wertvoll verstandenen Aktivitäten zu binden und so, ganz in den Intentionen der Gründungsväter, die Entwicklung nicht allein der Selbstständigkeit und Partizipation des Kindes, sondern auch gleichzeitig „steps toward building a sound future society“ (Krug 1972: 319) zu sichern²²⁷ (vgl. auch Gorer 1956: 67).

Mit den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise, begann „youth service“ eine Angelegenheit nicht nur der einzelnen Träger und Institutionen, sondern der US-Regierung selbst zu werden. Die Schaffung eines institutionalisierten „National Youth Service“ durch Bildung der „Civilian Conservation Corps“ (CCC) und der „National Youth Administration“ (NYA) bildeten in den 1930er und 40er Jahren zentrale Aspekte zur Überwindung der Krise und Sicherung von Erziehung und Aus-Bildung einer Vielzahl an Jugendlichen²²⁸ (vgl. Bremner 1974). Doch auch in den prosperierten Jahren nach 1945 war das „concept of national youth service for youth“ (National Commission on Youth 1980: 39) ausschlaggebend für eine Reihe von Regierungsprogrammen, die vor allem die Unterstützung der Entwicklung und Bildung benachteiligter Kinder und Jugendlicher zum Ziel hatten. Dazu zählte die Initiierung und Finanzierung kompensatorischer Programme (compensatory education) wie „Head Start“²²⁹ oder „Sesame

²²⁷ Der Bezug zu den Erziehungsintentionen der Gründungsväter, vorrangig JEFFERSONS, wird bis in die Gegenwart bei unterschiedlicher Interpretation und Gesellschaftsdeutung sowohl aus konformer, „neutraler“ als auch kritischer Perspektive wahrgenommen und expliziert (vgl. Eitzen 1988: 498; Macionis 1995: 517; Pritchard 1998:13).

²²⁸ Siehe dazu auch Kapitel 4.12

²²⁹ „Head Start Center“ entstanden im Zuge des von den Präsidenten KENNEDY und JOHNSON erklärten „Kriegs gegen die Armut“ als „compensatory education programs“. Zu Beginn als Sommerferienprogramme für deprivierte Kinder konzipiert, wurden sie zunehmend permanente Einrichtungen für alle Altersgruppen (vgl. Bloom et al. 1967; Iben 1996: 182 ff.; Heffernan 1997: 400).

Street²³⁰. Ebenso entstanden in den 1960er und 70er Jahren als kontinuierliche, wenn auch unterschiedlich geförderte, öffentliche „youth service programs“ sog. „Peace Corps“ (1961)²³¹, „Job Corps“ (1963)²³², „Neighborhood Youth Corps“ (1973)²³³, VISTA (Volunteers in Service to America)²³⁴, „Youth Conservation Corps“²³⁵ (1971) oder das Volunteerprogramm ACTION, welches das „Peace Corps“ und VISTA zusammenfassend, Jugendlichen ein Jahresprogramm auf Freiwilligenbasis in „community service“ bietet (vgl. National Commission on Youth 1980: 40 ff.; Besag/Nelson 1984: 64; Bloom 1990: 67) Die Bildung immer wieder neuer „National Youth Services“ wird, bei weiterer Unterstützung oder Modifikation laufender Programme, kontinuierlich weitergeführt, etwa 1993 durch die Bildung des „AmeriCorps“ Service Program als einem kommunalen Zivildienst-Programm. (vgl. Wersich 1996: 509). In all diesen Programmen bildet „youth service“ im Verständnis der Verantwortlichen eine Aufgabe, die neben sozialer Unterstützung, Jugendlichen die Möglichkeit zur Entwicklung und Ausprägung selbstbestimmten, aktiven und zivilgesellschaftlichen Verhaltens geben möchte, d.h. „to serve youth that they might serve others“.

„Mr. Chairman, I have watched with a great deal of interest, and I must say frankly, a great deal of approval, the development and work of youth groups in America, and I think, on the whole, that they constitute a healthy and desirable structure in our national life. [...] They are proud and articulate on the behalf of its government, they cherish the democracy of it, and they cherish the right and freedom which is bestowed upon them, and upon their families“ (Williams zit. n. Bremner 1974: 104).

Die Stellungnahme des Direktors der NYA Aubrey WILLIAMS²³⁶ macht, sichtbarer noch als formal formulierte Zielvorgaben, allerdings deutlich, dass darunter nicht zuletzt „staatsbürgerliche“ Erziehungsintentionen zu verstehen sind, die, wie auch öffentliche Schulerziehung oder

²³⁰ Von Jim HENSON als kompensatorisches Fernseh-Bildungsprogramm entwickelt, überstand die „Sesamestrasse“ die meisten kompensatorischen Ansätze und wird bis in die Gegenwart konzeptionell kaum verändert weltweit produziert und ausgestrahlt (vgl. Iben 1974: Kap. 5.5; Iben 1996: 183)

²³¹ Als internationales ehrenamtliches Entwicklungshilfeprojekt agiert es unter wechselnden Aufgabestellungen in verschiedenen Ländern der dritten Welt in Unterstützung jeweiliger US-Außenpolitik: „to promote world peace and friendship“ (zit. n. Wersich 1996: 560).

²³² Unter Lyndon JOHNSON innerhalb seines „Great Society“-Projekt entstanden als ein Berufsausbildungs- und Berufsanfängerprogramm „to serve those labelled as ‘economically disadvantaged’ by federal specified poverty guideline“ (National Commission on Youth 1980: 40).

²³³ Ein Sommerarbeits- und Ausbildungsprogramm für Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren (vgl. ebd.: 41).

²³⁴ Freiwillige Jugendliche leisten innerhalb dieses Programms ehrenamtliche Arbeit in deprivierten Wohngebieten. Dazu zählen Projekte in Schulen oder Gemeinwesenaktivitäten (vgl. ebd.; Besag/Nelson 1984: 64).

²³⁵ Unterstellt dem Umwelt- und Landwirtschaftsministerium ist es ein Umweltschutz-Sommerprogramm, dessen Aufgabe in der Unterstützung von laufenden Umweltprojekten besteht (vgl. National Commission on Youth 1980: 42).

²³⁶ Gegenüber dem „Subcommittee of the Committee on Education and Labor“ am 11.03.1938 (vgl. Bremner et al. 1974: 99).

Fürsorge, aus kritischer Sicht als ideologische Kontroll- und Korrekturinstanzen zur „preservation of the essential configuration of social relation“ (Aronowitz 1973: 218) bezeichnet werden. Stanley EITZEN formuliert in diesem Zusammenhang mit Blick auf amerikanische Schulen:

„[T]he special task [...] is to preserve the culture, not to transform it. [...] Children are taught to be patriotic. They learn the myths, the superiority of their nation's heritage, who are the heroes and who are the villains. [...] There is always an explicit or implicit assumption in American schools that the American way is the only really right way“ (Eitzen 1988: 494).

Die Analyse verdeutlicht den ideologischen Zirkel zivilgesellschaftlichen Denkens und aktivierender Erziehung in den USA und damit eine Besonderheit mehrheitlich geteilter amerikanischer Grundauffassung²³⁷ (vgl. ebd.), die seit JEFFERSON in einem quasi zivilreligiösen „Offenbarungsdiskurs“²³⁸ davon ausgeht, dass „eine gerechte und solide republikanische Regierung bei uns [...] ein Beispiel und ein bleibendes Denkmal für [...] einen großen Teil der Welt sein wird“ (Jefferson zit. n. Higham 1994: 114). WILLIAMS sprach jedoch nicht allein von „seiner“ Organisation, der NYA, sondern hatte die Varietät aller „youth groups“ bei der Beurteilung ihres Nutzens in und für die amerikanische Gesellschaft im Blick. Diese Perspektive wurde und wird jedoch nicht nur auf administrativer Ebene, sondern in einer Vielzahl privater oder öffentlicher Institutionen geteilt, die von der allgemeinen Unterstützung und Erziehung durch eine Reihe innerschulischer Programme und Berufsgruppen²³⁹ über außerschulische Jugendarbeit bis zu den Komponenten der Kinder- und Jugendfürsorge, Familienhilfe oder Kriminalprävention reicht²⁴⁰ (vgl. auch Fabricant/Burkhardt 1992: 205). Dabei griff in den 1970er Jahren ein relativ neuer Begriff zur Bezeichnung der intentionellen

²³⁷ Siehe dazu auch Kapitel 2.1.5.

²³⁸ „[F]ür weite Kreise der heutigen amerikanischen Bevölkerung [ist] inzwischen eine ‚demokratische Gläubigkeit‘ zum Bekenntnis geworden, wird uns von amerikanischen Soziologen bestätigt. Von dort erfahren wir [...] über die Demokratie: ‚Ihr huldigen alle Amerikaner.‘ ‚Sie ist weit mehr, als sich John Dewey je hätte träumen lassen, die ‚gemeinsame Religion‘ der Amerikaner“ (Loduchowski 1961: 78). Trotz der Zeitspanne, die dieser Analyse zugrunde liegt, bestätigen aktuelle Untersuchungen und Darlegungen auch gegenwärtig die Mehrheitsfähigkeit einer adäquaten Darstellung (vgl. Kearny 1984: 20 ff.; Alten 1988: 5 ff.; Macionis 1995: 71; Wolfe 1999: 58, 308 f.).

²³⁹ Dazu gehören neben Schulleiter und Klassen- bzw. Fachlehrern auch Sozialarbeiter, Psychologen, Sprachtherapeuten und Berater (vgl. Costin/Raab 1983: 70).

²⁴⁰ Der den zivilgesellschaftlichen Strukturen geschuldeten dezentralen Entwicklung und autonomen Perspektive vieler dieser Bereiche ist es allerdings zuzurechnen, dass Begriffe wie „youth service“ bzw. „youth services delivery system“ nicht immer konsequent beibehalten werden, allerdings dort zum Tragen kommt, wo der Blickwinkel gesamtgesellschaftlich orientiert ist.

und in der Praxis häufig strukturellen Vernetzung von sozialen Institutionen²⁴¹ auf den youth service-Sektor über; „service delivery system“:

„The concept of a service delivery system is relatively new. [...] Such a system is part community subsystem, part interorganizational set, and part rationalized bureaucracy. [...] [T]hat is organizational systems or sets of organization that obtain resources from their environments, transform these resources into programs and services, and deliver them to clients“ (Aiken et al. 1975: xi, 2)

Verschiedene Erfahrungen ungenügender Zusammenarbeit bzw. Auslastung kommunaler Möglichkeiten und Ressourcen führten in den 1960er und 70er Jahren zu Modellprojekten in Bereichen des „social service“, die Fürsorgeeinrichtungen, Agenturen der Familienhilfe, Hospitäler, Nachbarschafts- und Jugendzentren, Jugendorganisationen und Schulen zusammenführte und in Bezug auf gemeinsame kommunale Aufgaben sensibilisierte (vgl. Aiken et al. 1975). Im Ergebnis der Evaluierung dieser Projekte entstanden Vorschläge für eine grundsätzliche Schaffung von „service delivery systems“, deren Kernpunkte in der Vernetzung durch „coalition of organization“, gemeinsamer Bildung von „community boards“, gegenseitiger Transparenz der Arbeit (accountability) und Einbeziehung der Adressaten (accessibility, involvement) bestehen (vgl. ebd.: 171-175), Forderungen, die, wie ein Aufruf des „American Youth Policy Forum“ (AYPF) zwei Jahrzehnte später zeigt, nichts an Aktualität eingebüßt haben:

„Local leadership should invest in system-building to create a youth opportunities infrastructure, building bridges among the various systems in which youth are involved – education, employment, welfare, community service, recreation and juvenile justice – in order to create a more comprehensive and efficient youth services delivery system“ (AYPF 1997: 156).

Im Deutschen findet sich „youth service delivery system“ in einer USA-Analyse des Internationalen Jugendaustausch und Besucherdienstes (IJAB) vom Autoren Stefan BECSKY als ‚Jugendhilfe‘ übersetzt wieder, da dieser „eine umfassende Handhabung der inhaltlichen Komponenten des amerikanischen Begriffes“ ermögliche (Becsky 1986: 54), die – zumindest makroperspektivisch – den Handlungsfeldern der Bundesrepublik ähnlich seien. Damit werde gleichzeitig ein besseres Verständnis des deutschsprachigen Leserkreises für den auch im amerikanischen Raum unterliegenden Umfang des Terminus gewährleistet (ebd.). Auch wenn die

²⁴¹ In Bezug auf sozial-pädagogisches Handeln gelten die Schulen als Nummer eins der sozialen Institutionen (vgl. Johnson 1997: 92; Jackson 200: xiii).

sehr kurz gehaltenen Begründungen BECKSKYs die strukturellen und semantischen Differenzierungen und Entwicklungen nicht plausibel machen, so sind dennoch deutliche Parallelen in den vernetzten Perspektiven und Aufgabenfeldern auf beiden Seiten zu entdecken, die mit dem Begriff ‚Jugendhilfe‘ eine ähnliche Sichtweise und Diskussion transportieren²⁴². In diesem Sinne halte ich eine entsprechende terminologische Übertragung für möglich²⁴³ und möchte dies im weiteren unterstreichen, denn unabhängig von ambitionierten Regierungsinitiativen in Promotion einer nationalen ‚Jugendhilfe‘ (national youth service) seit den 1930er Jahren und der systematischen Verbegrifflichung von Netzwerkorientierung (youth service delivery system) in den 1970er Jahren bestand vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine umfangreiche, aber teilweise getrennt geführte Inhalts- und Strukturdiskussion um die Frage einer Sozial-Pädagogik, die als Kernaufgabe in allen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu finden ist: „Who educate the child?“ (Barman/Kehm 1956: 2)

Schon durch die tradierten gesellschaftlichen Intentionen war deutlich, dass, neben der Familie, die Schule kein Monopol auf Erziehung erheben konnte (vgl. Berliner/Biddle 1997: 131 ff.). Verhaltensstudien wie der 1940er KINSEY-Report (vgl. Hine 1999: 201 f.) oder soziale Stratifikationsanalysen wie die 1966er Evaluation James S. COLEMANs (vgl. Silberman 1973: 78 ff.; Ferrante 2000: 449 f.) brachten zudem zum Ausdruck, welchen Einfluss „peer groups“ und soziale Schichtung auf den Entwicklungsprozess des Kindes oder Jugendlichen nehmen. „The school brings little influence to bear on a child’s achievement that is independent of his background and general social context“ (Coleman 1966: 325), schließt COLEMAN aus seinen Forschungsergebnissen. Aber auch andere Elemente wie Familie, Freunde, Arbeits- und Wohnort oder Jugendgruppe können nicht singular als dominante Faktoren der sozialen Entwicklung gesehen werden, kamen weitere Studien zum Ergebnis:

„In most if not all societies, children and youth learn more of the behavior important for constructive participation in the society outside of school than within. This fact does not diminish the importance of school but underline the nation’s dependence on the home, the working place, the community institutions, the peer group and other informal experiences to furnish a major part of the education required for a child to be successfully inducted into society. Only by clear recognition of the school’s special responsibility can it be highly effective in educating students“ (Purves 1974: C74).

²⁴² Dass damit keine Eindeutigkeit gemeint sein kann, sollte eigentlich klar sein, denn alle Übersetzungen eines fremden kulturellen Kontextes in den eigenen leiden unter bestimmten Verkürzungen. Siehe dazu auch Kapitel 2.2.

²⁴³ Ich werde jedoch den deutschen Begriff bei der Nutzung im amerikanischen Kontext durch Anführungsstriche markieren.

Die Frage nach dieser spezifischen Verantwortung führte immer wieder und wieder zu einer Diskussion aller an der Erziehung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Institutionen, die schließlich mit dem Verstehen eines „service delivery systems“ zu einem funktionalen Verständnis struktureller und zielorientierter (goal attained) Vernetzungen der Aufgabengebiete zueinander einherging und im Folgenden in den Bereichen der öffentlichen Erziehung, Jugendfürsorge und Jugendarbeit kurz skizziert werden soll.

3.3.2 Die Auseinandersetzungen um eine vernetzte Perspektive im Bereich öffentlicher Erziehung (Public Education)

In Aufarbeitung des historisch pädagogischen Kontextes der neueren Zeit im Feld öffentlicher Erziehung waren es zu Beginn u.a. Bernhard BAILYN, R. Freeman BUTTS oder Lawrence CREMIN, die Erziehung „nicht nur als formale Pädagogik, sondern als den gesamten Prozeß, durch den sich Kultur über Generationen hin erhält“ ansahen (Cohen 1979: 257). CREMIN lag dabei vor allem die umfassende Einbeziehung der „Out-of-School Education“ (Butts/Cremin 1953: 598) am Herzen, welche so BUTTS und CREMIN „revealed those that were conducted within formal education“ (ebd.). Immer wieder mahnte er, wie auch andere Autoren (vgl. Cohn 1979: 258) zu einer erweiterten Betrachtungsweise des Erziehungsfeldes und bezog sich dabei verstärkt auf die Arbeit der vielfältigen Jugendverbände:

„As for youth groups [...] millions of youngsters took part in the activities of the YMCA, the YWCA, the Boy Scouts, the Girl Scouts, and the Camp Fire Girls. These enterprises burgeoned during the 1930's, when the United Christian Youth Movement probably reached over ten million young people all over the world. Today, there are countless youth organizations of a local, national, and international character. [...] [T]hat in many communities, more money is being spend on formal instruction outside the schools than on instruction within. My point is that all these agencies educate the public, and no serious discussion of contemporary educational policy can afford to ignore them. [...] I am simply urging that those who call themselves educators bear in mind the total education of the public and the many agencies that carry it on.“ (Cremin 1968: 61)

Das Manifest einer zeitgemäßen Perspektive auf die amerikanische Erziehung aufnehmend, sprach sich auch Charles E. SILBERMAN, unter Hinweis auf eine Reihe philosophischer, soziologischer, psychologischer und pädagogischer Autoren, für die Einbeziehung einer Reihe von Arbeitsfeldern wie der Medizin, Jurisprudenz oder Sozialen Arbeit zur Behebung der „Krise der Erziehung“ in den USA aus, denn, so in Bezug auf die letztgenannte Berufsgruppe,

„[f]raglos erziehen auch Sozialarbeiter“, deren vor allem auf „Einzelarbeit“ beruhende Berufsaufgabe, „die von ihm Betreuten zu veranlassen, sich dieser Welt, so wie sie ist, anzupassen“, zunehmend durch die „erzieherische Funktion [...] kollektiver Selbstorganisierung“ (sprich gemeinwesenorientierter Arbeit) verändert wird, um „den Armen – und uns allen – zu zeigen, wie die Bedingungen zu verändern wären, die zu Armut und zu einer krankmachenden Umgebung führen“ (Silberman 1970: 58).

Die *gemeinwesenorientierte* Rückbesinnung auf Erziehungsprozesse, ihre Kontextualisierung und Zielstellung führte in den folgenden Jahrzehnten sowohl in kritischer als auch konservativer Perspektive zu einem stärkeren Verständnis von „community participation in education“ (Pulliam 1983: 198). Autoren wie Herbert KOHL, Jonathan KOZOL oder Paul GOODMAN beschäftigten sich in den 1970er und 1980er Jahren intensiv mit der Thematik²⁴⁴ (vgl. ebd.: 198 ff.). Und auch die 1990er Jahre waren in der theoretischen Diskussion an einer offensiven Rekonstruktion gemeinwesen-integrativer und ressourcenorientierter inner- und außerschulischer Pädagogik interessiert²⁴⁵. Allerdings wandelte sich der Tenor dieser Aufgabenstellung vielfach von der in den 1960er und 70er Jahren diskutierten progressiven Vernetzung des Gemeinwesens durch aufgeklärte und gesellschaftskritische Bildung und Erziehung²⁴⁶ zu konservativ romantisierenden Forderungen einer Re-Kommunitarisierung (vgl. Bellah et al. 1992; 1996) oder Re-Amerikanisierung (vgl. Postman 1996; Schlesinger, Jr. 1998), denen die Analyse einer Erziehungskrise aufgrund zerstörerischer Partikularisierung kommunal normativer Strukturen zugrunde liegt:

„There was a time – a time I remember well – when the community helped connect people. [...] The people around me helped define the frontier between right and wrong. We knew what was expected of us, and we knew that people cared about us. [...] Today’s community lack the magnetic force once supplied by the stable family, by others care-giving institutions, particularly religious, and by the values they generated“ (Fagnano/Weber 1994: 7).

Allein die „radical perspective“ kritischer pädagogischer und soziologischer Literatur bildet in diesem Zusammenhang durch die ständige Thematisierung ethnischer und klassenstrukturierter Unterdrückungs- und Selektionsmechanismen dieser auch als ‚zivilgesellschaftlich‘ be-

²⁴⁴ Verbunden auch mit den Problemen interkulturellen und ethnisch differenzierten Zusammenlebens.

²⁴⁵ Sowohl durch die Thesen Neil POSTMANS von „The End of Education“ (Postman 1996) über Robert BELLAHs Analysen von amerikanischer Erziehung in „The Good Society“ (Bellah et al. 1992) bis zu den Perspektiven auf „School, Family and Community Interaction“ (Fagnano/Weber 1994) und „Schools of the 21st Century“ (Finn-Stevenson/Zigler 1999).

²⁴⁶ Siehe dazu Kapitel 4.17.

zeichneten konservativen Wende eine Ausnahme in den USA (vgl. Eitzen 1988; Apple 1993; Miller 1995).

„While there is much talk about ‚Civility‘, there is also a dangerously oppressive direction being imposed by the conservative privileged ones. [...] Students, faculty, and enlightened administrators are mistreated, abused, insulted, and pressured; while at the same time the oppressed once are expected to ‚sit down, shut up, and be civil‘. [...] What we are seeing is censorship and silencing of the very voice that can provide hope and possibility in our society. [...] We are expected to be more ‚objective‘. [...] We are also expected to become the great compromisers [...] The silencing and the backlash is to a great extent the responsibility of the architects of the right wing conservative agenda“ (Diaz Soto 2000: 5-9).

In kritischer Analyse der eigenen Verfehlungen bei der Mitgestaltung amerikanischer Erziehungswirklichkeit besteht jedoch aus der Perspektive kritischer Pädagogik nach Ansicht Michael APPLEs dennoch Hoffnung, auch für progressive Kräfte im Erziehungswesen der USA durch „collective acting“ an die Tradition *radikaler Gemeinwesenarbeit*²⁴⁷ und über politische Bildung und soziale Aktionen solidarische Strukturen zu anderen Gruppierungen zu entwickeln in deren Ergebnis Gemeinwesenintegration die Schaffung „decentered unities“ kritisch denkender und zueinander toleranter Mitmenschen meint, die den „context for larger social movements“ bilden (Apple 1993: 160 f.). Dabei spielen sowohl die Wahrnehmung und Einbeziehung von Initiativen der Sozialen Arbeit als auch Strukturen progressiver Jugendarbeit, etwa in Umweltschutz- oder Antirassismus-Projekten, eine wesentliche Rolle (vgl. ebd.).

Unbenommen der inhaltlichen Diskussionen um die Ausrichtung öffentlicher Erziehung und Bildung in den USA lässt sich somit in der gegenwärtigen Perspektive eine starke gemeinwesenorientierte Zentrierung feststellen, in deren Folge „American schooling“ nicht nur ein Forum ist „in which adults can explore, define, preserve, and pass on to children a sense of community“ (Arons 1997: 130), sondern auch „a way to help students see that they are not only autonomous individuals but also members of a larger community to which they are accountable“ (Parker 1998: 71). Mit Bezug auf die Praxis verweisen eine Reihe von Autoren auf bestehende Projekte von „community service“ oder „service learning“, die den Charakter curricularer Lernmethoden tragen, „that combines academic content with direct service experiences in which students provide genuine service to their school or community“ (Schukar zit.

²⁴⁷ Siehe dazu Kap. 4.17.

n. ebd.). Dabei entwickeln sich eine Reihe von Schulen und Schulbezirke, vor allem in deprivierten Gegenden, in der unterrichtsfreien Zeit selbst zu offenen Gemeindezentren für die Kinder, Jugendlichen und Familien der Umgebung. Beispiele wie die Vaughn Street Elementary School in Los Angeles (vgl. Fagnano/Weber 1994: 8) oder die „community schools“ in New York City bzw. der Union School District New Jersey (ADYP 1999: 13 ff.; 52 ff.)²⁴⁸ sind in diesem Zusammenhang Vorreiter eines komplexeren und durchaus umstrittenen Verständnisses²⁴⁹ der außerunterrichtlichen Rolle amerikanischer Schulen, die als „School of the 21st Century“ umfassende und ganztägige Betreuung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer jeweiligen Gemeinde gewährleisten sollen und damit strukturell neben der klassischen öffentlichen Erziehung als „service“ auch Aufgaben der Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare) und Familienhilfe (family welfare) übernehmen²⁵⁰.

„The School of the 21st Century (21C), also known in some communities as Family Resource Centers, is a school-based child care and family support model that transforms the school into a year-round, multi-service center providing services from morning to evening“ (Finn-Stevenson/Zigler 1999: 133).

Zu dieser ironischerweise innerhalb des 20. Jahrhunderts sowohl im Zeichen des „progressive education movement“ als auch der Studentenproteste und -aktionen unter progressiven Gesichtspunkten mehrfach angesprochenen und nun unter re-traditionalistischen Gesichtspunkten vitalisierten Verbindung sozial-pädagogischer Aufgaben mit der Institution Schule zählen auch die extracurricularen, häufig im Zusammenwirken mit externen Jugendprogrammen und -organisationen angebotenen Aktivitäten der ‚sinnvollen‘, weil auf verschiedene Weise bildenden Freizeitbeschäftigung²⁵¹, deren Zielsetzung, die Erweiterung der kognitiven, emotionalen

²⁴⁸ Hinzu kommen noch eine Reihe spezieller Transformations- und Hilfsprogramme wie das „New American Schools-Program“ (NAS) oder das „Alternative Schools Demonstration Program“ (ASDP) (ADYP 1999: 7 ff., 28 ff.).

²⁴⁹ Sowohl in konservativer als auch linker Kritik sieht man darin eine zunehmende Gefahr säkularer bzw. kapitalistischer Indoktrination verbunden mit verstärktem Konformitätsdruck durch die Abkopplung von familiären Wertmaßstäben sowie einen weiteren negativ verstandenen Zentralisierungsversuch im Erziehungssektor, der die Freiheit und Unabhängigkeit des Individuums gefährdet (vgl. Eitzen 1988: 169 f.; Waters 1991).

²⁵⁰ Evaluationen entsprechender als „21C“ bezeichneter Programme in Independence (Missouri), Leadville (Colorado), Norfolk (Virginia) und Bridgeport (Connecticut) durch das „Yale University Bush Center in Child Development and Social Policy“ ergaben durchweg positive Resultate sowohl in der Vernetzung zwischen Schule, Familien und Gemeinde als auch bei den Lernergebnissen und dem Schülerverhalten (vgl. Finn-Stevenson/Zigler 1999: 129 ff.).

²⁵¹ Dirk NASSER bezeugt in seinen Darlegungen amerikanischer Erlebnispädagogik die bestehende Vernetzung erzieherischer Zielstellungen von Schule und Freizeitprogrammen (vgl. Nasser 1993). Am Beispiel von „outdoor education“ beschreibt er, wie schulische Lernziele, bspw. persönliches und soziales Engagement und intellektuelle Kreativität, an Organisationen der „outdoor education“ weitergereicht werden, um in praxisangewandten Methoden (learning by doing) durch direkte Erfahrungswerte Abstrahierungen, die Verständigungsschellen bil-

und psychomotorischen Kompetenz wie auch gemeinwesenorientierte Sozialisationshilfe sein möchte (vgl. Kearny et al. 1984: 166 f.).

3.3.3 Die Entwicklung des Verstehens struktureller Vernetzungen in der Sozialen Arbeit (Social Work)

Die Entwicklung von erzieherischen und helfenden Handlungsfeldern im sozialen Bereich, bedingt durch Einwanderungswellen und soziale Erosionen infolge der Industrialisierung Amerikas ging zu Beginn, ganz dem puritanistischen und sensualistischen Geist amerikanischer Pädagogik der Jahrhundertwende verpflichtet, davon aus, dass primär die Trennung der Kinder von den *extern* schädlichen Einflüssen der unmoralischen Umgebung des problembehafteten Elternhauses (placing-out-system) die Lösung für eine weitere erfolgreiche Entwicklung des Kindes oder – im antikierten Deutsch – der Kinder-Wohlfahrt sei. Die Unterbringung in Pflegefamilien (foster care) und damit verbundene Sicherung ‚anständigen‘ christlichen und erzieherischen Einflusses blieb deshalb bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestimmendes Konzept der Intervention des sich entwickelnden spezifischen Arbeitsgebietes einer ‚child welfare‘, als dem wesentlichsten Feld der sich ausdifferenzierenden Sozialen Arbeit (social work) in den USA, denn, so Rev. Charles L. BRACE, der methodische Begründer sich entwickelnder Kinder-Wohlfahrt in den USA:

„When placed in a farmer’s family, he [the child] grows up as one of their number, and share all the social influences of the class. The peculiar temptations to which he has been subject – such, for instance, as stealing and vagrancy – are reduced to a minimum; his self-respect is raised, and the chance of success held out to a laborer in this country, with the influence of school and religion soon raise him far above the class from which he sprang” (Brace zit. n. Lindsey 1994: 13 f.).

Auch die rigide Behandlung von „juvenile criminals“ in den frühen Jahren der Ausdifferenzierung eines „juvenile justice system“²⁵² spiegelte in den Theoriekonzepten und Verwahrungspraktiken der Jugendlichen den nahezu unbegrenzten empiristischen Glauben an

den können, abzubauen. Dieser „outdoor“-Arbeit wird dabei eine hohe Priorität eingeräumt, weil sie erheblich zur Lernmotivation der Schüler beiträgt. Im von NASSER beschriebenen „Project Adventure“ wurde der Rahmen des Abenteuers, der Herausforderung gewählt, um „durch einen höheren Interessantheitsgrad zu überzeugen und den zu vermittelnden Lernstoff besser anbringen zu können“ (Nasser 1993: 221).

²⁵² Das in der Tradition der Kinderrettungsbewegung stand (vgl. Becsky 1986: 89).

die Möglichkeiten sozialer Erziehung, hierbei als Re-Sozialisierung²⁵³ verstanden, in „reformatories“ und „correctional facilities“ wider. Erst die beginnende Kritik an der pauschalen Fremdplatzierung von Kindern in Pflegefamilien und die Hinterfragung der sozialen systembedingten Umstände unter denen deprivierte Familie lebten, führte mit der Etablierung des „U.S. Children’s Bureau“ 1910 „to a broader definition of what child welfare should involve“ (Linsey 1994: 19). Für Grace ABBOTT, der Leiterin des Büros, waren es vor allem die Entwicklung von Gesundheits- und Sicherheitsstandards und der Schutz vor Ausbeutung der Kinder als billige Arbeitskräfte in den Fabriken und auf den Farmen. Dazu zählte auch die wachsende Einsicht, dass, wo immer es möglich sei, Kinder vorrangig in ihren eigenen Familien aufwachsen sollten und damit nicht die Entfernung des Kindes, sondern die Hilfe für die Familien den Vorrang bekommen musste²⁵⁴. Doch erst die Ratifizierung des „Social Security Act“ 1935 infolge der Weltwirtschaftskrise sicherte die finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten der damit auch institutionalisierten Fürsorge für Kinder und Jugendliche in Richtung einer Familienfürsorge (family welfare) vor allem durch das bis in die Gegenwart bestehende „Aid to Dependent Children“-Programm (ADC) (vgl. ebd.: 20). Hinzu kam durch die Einbeziehung beider Elternteile in den Arbeitsprozess die Notwendigkeit der Schaffung von Kinderbetreuungseinrichtungen (child care), die sich zu eigenständigen „educational and health care programs“²⁵⁵ neben dem vormals klassischen Feldern von „public education“ und „child welfare“ entwickelten und regional sowohl in das schulische als auch fürsorgerische Umfeld eingebunden wurden, denn sie bildeten quasi Hilfs- bzw. Dienstleistungen (services) für die in jeweiligen lokalen Settings bestehenden Funktionsverluste erzieherischer Kompetenz, sei es durch den Besuch von Bildungseinrichtungen durch oftmals noch minderjährige Elternteile oder die Notwendigkeit einer Arbeitsaufnahme derselben (vgl. Heffernan et al. 1997: 408)

Mit den zunehmend komplexeren Arbeitsaufgaben entwickelte sich „child welfare“ von einem Interventionskonzept der sich differenzierenden Sozialen Arbeit (social work) zu einer umfangreiche Sozialisationsfelder integrierenden Handlungsebene²⁵⁶, die wiederum zu umfangrei-

²⁵³ Re-Sozialisierung bedeutete die Erneuerung bzw. der erneute Versuch einer Bildung verantwortungsbewusster Handlungsfähigkeit und war damit gleichsam „re-education“.

²⁵⁴ Die Einrichtung von „mother pension programs“, zu Beginn allerdings nur für Frauen im Krieg gefallener Familienväter, war ein erster Schritt dazu (vgl. Axinn/Levin 1982: 149 ff.).

²⁵⁵ Britannica.com: Social Services. Major areas of Concern. Online in Internet. URL: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=117546&stocid=38973> [Stand 2001-07-18].

²⁵⁶ Als Aufgabenbereich gilt „child welfare“, auch als „child service“ oder „service to children, youth and family“ bezeichnet (vgl. Heffernan et al. 1997: 396 f.), als das Herzstück der Sozialen Arbeit (social work). Nicht nur weil sie – die Soziale Arbeit - auch aus gesellschaftlicher Perspektive als die einzig dafür qualifizierte Profession gilt, sondern auch weil sie das am schnellsten wachsende und mit der größten öffentlichen Unterstützung bedachte Arbeitsfeld ist (vgl. Popple/Leighninger 1999 : 308 f.). Ist auch ihr primärer Fokus auf die Jugendfürsorge (child

chen Diskussionen über ihre Perspektiven und Grenzen führte. In ihr finden sich mit Alfred KADUSHIN (1988) sowohl Vertreter einer als „residual orientation“ bezeichnete engen auf Interventionshandeln orientierten Perspektive²⁵⁷ als auch andere, wie WILENSKY und LEBEAUX (1958) oder KAHN und KAMERMAN (1976), die unter „child welfare service“ alle Programme in Bezug auf Kinder und Jugendliche vereinen²⁵⁸, welche „normal living needs“ betreffen (Linsey 1994: 21). Als alternatives Angebot der sich wechselseitig ausschließenden jedoch die Vernetzung und Implementierung weiterer Aufgaben in den Blick der Sozialen Arbeit wahrnehmenden Diskussion entstand in den 1960er und 70er Jahren das Konzept des „service delivery systems“, das auf den Aufbau kommunaler Netzwerke und Ressourcennutzung bei Beibehaltung jeweils spezifischer Professionalität in jeweiligen Problemstellungen setzte²⁵⁹ (vgl. Aiken et al. 1975).

1976 wurde diese strategische Konföderation verschiedener ‚Jugendhilfe‘-Bereiche durch die Veröffentlichung einer Studie des vom U.S. Department on Health, Education, and Welfare eingesetzten „Advisory Committee on Child Development“ intentionell nochmals unterstrichen. Die bisherigen Fehler des „delivery of social services“ (Advisory Committee on Child Development 1976: 5) untersuchend, forderte die Kommission deutlich eine Vernetzung der Perspektive und Zusammenarbeit von Jugendwohlfahrtsprogrammen mit allen Organisationen der ‚Jugendhilfe‘ ein:

„Such services should be collaborative efforts of the whole health-education-welfare system at the local level and should not be organized by type of service“ (ebd.: 1976: 93).

Eine gute Möglichkeit dieser Vernetzung sah das Committee in der sukzessiven Unterstützung von „Neighborhood Family Resource Centers“, die, wie der Name schon implementiert, einem ganzheitlichen kommunalen Ansatz verpflichtet sind, d.h. „obtaining services to which

welfare) gerichtet, so lässt sich dennoch deutlich der Einfluss von Sozialer Arbeit auch in den Bereichen der Jugend- und Freizeitarbeit sowohl säkularer als auch religiöser Träger vermerken, aus deren Ausbildungsgängen sich die Mehrheit der beschäftigten Professionellen rekrutiert (vgl. Becskey 1986: 54, 83; VMG 1991: 431 f.). „Many social workers are employed in Protestant church-related social welfare agencies, broadly defined. [...] They work in settlement houses, recreation agencies, day-care centers. (See also Y.M.C.A. and Y.W.C.A.). [...] The activities are recreational, social, educational, religious“ (Landis 1974: 165 ff.).

²⁵⁷ Jedoch revidiert KADUSHIN seine auf Interventionshandeln orientierte Position, wenn er andererseits in Unterscheidung von „child welfare“ und „child welfare services“ Ersteres beschreibt als „the broad range of activities designed to benefit children, promote their well-being, and strengthen or assure provision for meeting their physical, social, emotional, educational and moral needs [...] Child welfare [...] includes health, educational, and recreational services“ (Kadushin 1978: 4).

²⁵⁸ Auch gegenüber „average people under ordinary circumstances“ (Linsey 1994: 21).

²⁵⁹ Siehe dazu auch Kapitel 3.3.1.

families are entitled“ und „mobilizing existing community resources – school, private industry, public agencies – to support families“ (ebd.: 96). Verstärkt wurde der kommunale Ansatz in den 1980er und frühen 1990er Jahren paradoxerweise durch die umfassenden finanziellen Kürzungen im sozialen Sektor und dem erklärten Ziel der REAGAN- und BUSH-Administrationen, weitgehende Privatisierungen und ‚Retraditionalisierungen‘ des „welfare systems“ vorzunehmen. Sie führten sowohl zu einem sprunghaften Anstieg von „voluntary agencies“ als auch zur verstärkten Nutzung des „natural support systems“ (Heffernan 1997: 406), also der kommunalen und lokalen Ressourcen anderer „social service agencies, churches, and other community organizations“ (ebd.) durch alle Bereiche der Kinder- und Jugendfürsorge (vgl. Garvin/Tropman 1998: 26 f.). Zunehmend stabilisierte sich damit ein *Strukturverständnis von ‚Jugendhilfe‘*, das nicht mehr allein nach „Klientifizierung“ und Fallverstehen in klassischer Manier Sozialer Arbeit fragt, sondern umfassender: „[C]an young people be transformed into active citizens through the provision of appropriate welfare and educational services“ ²⁶⁰

Die Antwort darauf liegt in den Möglichkeiten die eine Vielfalt an „recognised institutional structures“²⁶¹ (Storrie 1997: 66) Jugendlichen bieten kann, meint Tomy STORRIE mit Blick auf eine Perspektive, die Jugendliche nicht nur als Aufgabe, sondern als Ressource in der gesellschaftlichen Entwicklung begreift, denn, nimmt er Bezug auf Antony GIDDENS: „Structure is both the medium and the outcome of the human activities which it recursively organises“ (ebd.: 67). Sein Echo erhält diese Analyse in einer Vielzahl, seit den 1990er Jahren erneuerter oder neu entwickelter Programme unter Federführung oder mit Unterstützung von „Youth Service Bureaus“, „Division of Youth Services“ oder „Departments of Family and Youth Services“, die sich nicht nur dem Namen nach, sondern auch inhaltlich deutlich als vernetzte ‚Jugendhilfe‘ (youth services) artikulieren²⁶². Dazu zählen „teen center“, in denen Jugendliche reflexiv selbst ihr Programm gestalten und gegenseitige Hilfestellungen geben (vgl. Tindall 1995: 60 f.), „outdoor education“ und „youth enrichment services“, die über eine Vielzahl von Freizeit-Angeboten soziale Handlungskompetenz, Selbstständigkeit und

²⁶⁰ Roche/Tucker 1997: 4.

²⁶¹ Dazu zählt STORRIE „youth clubs, school councils, local voluntary associations, pressure groups [...] single issue campaigns [...] or simply informal friendship groups“ (Storrie 1997: 66).

²⁶² Vgl. u.a. Alaska’s Division of Family and Youth Services: Home Page. Online in Internet. URL: <http://www.hss.state.ak.us/dfys> [Stand 2002-01-11]; The Youth Service League: Welcome. Online in Internet. URL: <http://www.youthservice.org> [Stand 2002-01-11]; Arkansas Division of Youth Services: General Information. Online in Internet. URL: <http://www.state.ar.us/dhs/dys> [Stand 2002-01-11]; Maryland Association of Youth Service Bureaus: About Us. Online in Internet. URL: http://www.maysb.com/about_us.htm [Stand 2002-01-11]; National Resource Center For Youth Services: Our Mission. Online in Internet. URL: <http://www.nrcys.ou.edu/orgback.htm> [Stand 2002-01-11].

Kooperationsfähigkeit Jugendlicher herausfordern und „trainieren“ (vgl. Nasser 1993: 217)²⁶³, „youth development programs“²⁶⁴, in denen deprivierte Jugendliche über sportliche Aktivitäten Selbstwert, Selbstvertrauen und soziale Partizipationsfähigkeit in das Gemeinwesen erlangen können²⁶⁵ und „Networks of Youth Services“²⁶⁶, die ganz im Verständnis von ‚Jugendhilfe‘, „strengthen youth serving agencies and communities through advocacy, collaboration and development of quality services“²⁶⁷.

Viele dieser Institutionen und Programme sind nicht „neu“. Aber das Selbstverständnis gemeinsamer Perspektiven ist mit den Diskursen um Gemeinwesen- und lokale Ressourcenorientierung und Neustrukturierung bzw. Einbeziehung anderer Sozialinstitutionen, wie etwa lokalen Schulen oder Jugendgruppen in sozial-pädagogischen Aufgabestellungen, zunehmend, auch dank entwickelter technologischer Möglichkeiten von Computersystemen und Internet, stark gewachsen (vgl. Grant/Grobman 1998). Die Vielzahl und Aufgabenvielfalt all dieser ‚Jugendhilfe‘-Programme unter dem Dach der Sozialen Arbeit und dabei bestehende Verbindungen zu den Strukturen anderer ‚Jugendhilfe‘-Felder sind kaum systematisierbar. Dennoch hat eine Reihe von Autoren den Versuch eines Überblicks gemacht, der hier kurz wiedergegeben werden soll.

Charles D. GARVIN und John E. TROPMANN subsumieren unter dem Stichwort *Sozialisations- bzw. Entwicklungshilfe* (development service) eine große Anzahl von Aufgabenbereichen, die sich mit der Erweiterung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenzen von Familien sowie Kindern und Jugendlichen befassen. Von der *Schwangerschaftshilfe* über die *Kleinkindförderung* und *Vorschulprogramme* bis zur *Unterstützung der schulischen Integration, der Sonderpädagogik* und speziellen außerschulischen *Hilfen für Heranwachsende* (adolescent service). Darin eingebunden sind auch die Programmangebote von sog. charakterbildenden oder persönlichkeitsentwickelnden Organisationen (character building services) wie den „Boy Scouts“, „Girl Scouts“

²⁶³ Vgl. weiterhin: Youth Enrichment Services: Frequently Asked Question. Online in Internet. URL: <http://www.yeskids.org/faq.html> [Stand 2002-01-11].

²⁶⁴ Wie das der „Youth Service League“ in New York ; vgl. The Youth Service League: Mission Statement. Online in Internet: URL: <http://www.youthservice.org/mission.htm> [Stand 2002-01-11].

²⁶⁵ „To encourage youth to participate in and stimulate the interest of youth and foster interest in and promote the civic work in the community and the moral and mental improvement of youth; To fight juvenile delinquency by directing the youth into wholesome activities; To coordinate and act with any existing organizations devoted towards the *furtherance of youth welfare* [Herv. d. Verf.]“ (ebd.).

²⁶⁶ Vgl. Texas Network of Youth Services: Home Page. Online in Internet. URL: <http://www.tnoys.org> [Stand 2002-01-11].

²⁶⁷ Vgl. ebd.; siehe auch Texas Network of Youth Services: Star Program. Service To At Risk Youth. Online in Internet. URL: <http://www.tnoys.org/starprogram.html> [Stand 2002-01-11].

oder „Boys and Girls Clubs“, also *Programmen der Jugendarbeit* im privaten Sektor (vgl. Garvin/Tropman 1998: 226). POPPLE und LEIGHNINGER listen in einer anderen Klassifikation nach sozialen Feldern unter dem Schlüsselbegriff ‚*Abhängigkeiten*‘ (*dependency*) und der Zielsetzung eines Abbaus von Entwicklungsdefiziten bzw. einer Befähigung zur gesellschaftlichen Eigenverantwortlichkeit²⁶⁸ ebenfalls eine ähnliche, wenn auch anders akzentuierte Bandbreite auf, angefangen bei *Familienberatung und -hilfe* über *Jugendfürsorge* und *-schutzaufgaben* bis zur *Bewährungshilfe* und schließlich als einem evidenten Feld die *Jugendarbeit* privater Organisationen²⁶⁹. Sie gelten in diesem Zusammenhang als *Hilfen der Freizeitgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung* (*recreation and socialisation service*) (vgl. Popple/ Leighninger 1999: 47). Andere Systematisierungsvorschläge unterteilen, nach Angaben Beulah R. COMPTONS, durch die Klassifikation der Adressaten (*type of client served*)²⁷⁰ oder Finanzierungsgrundlagen (*source of founding*)²⁷¹ bzw. nach Arten der Hilfe (*nature of service*)²⁷² oder Ebenen der Wohlfahrtprogramme (*level of welfare program*)²⁷³ (vgl. Compton 1980: 60). Den meisten ist dennoch gemeinsam, dass sie ebenso wie GARVIN/TROPMAN oder POPPLE/LEIGHNINGER, die Varianzbreite der sozialarbeiterischen Arbeitszweige von ‚Kinder- und Jugendhilfe‘ ansprechen²⁷⁴ und dabei unter dem Blickwinkel sozialer Kompetenzerweiterung der Adressaten die Struktur der Jugendarbeit²⁷⁵ ausdrücklich mit einschließen²⁷⁶.

Im Umkehrschluss lässt sich folgern, dass inzwischen auch im innerdisziplinären Diskurs der Sozialen Arbeit (Departments of Social Work, Social Work Schools) an den Hochschulen und Ausbildungsstätten ein breiteres, disziplinübergreifendes Verständnis von ‚Jugendhilfe‘ bestehen sollte, welches mit dem kommunal gewachsenen und immer wieder auf föderaler Ebene eingeforderten Selbstverständnis, die Kompetenzen anderer disziplinärer Bereiche hinzu-

²⁶⁸ „Service for people who are dependent because they are unable to fulfill roles, as defined by themselves/by others“ (Popple/Leighninger 1999: 47).

²⁶⁹ Benannt werden YMCA, YWCA, JCCA, „Boy Scouts“, „Girl Scouts“ und „Boys and Girl Clubs“.

²⁷⁰ Dabei kommt es zur Unterscheidung von vierzehn verschiedenen Typen.

²⁷¹ Unterscheidung nach zwei Hauptgruppen: öffentlich über Steuergelder finanzierte Sozialprogramme und private bzw. ehrenamtliche Programme.

²⁷² Einkommenshilfe, Gesundheitshilfe, Unterbringung, Beschäftigungsinitiativen, Bildungs- und Erziehungsprogramme oder Individualförderung

²⁷³ Sie unterteilen sich in der Spannweite von bundesstaatlichen bis lokalen Initiativen; berücksichtigen allerdings nur öffentlich geförderte Programme.

²⁷⁴ Dazu zählen sie Kinder- und Jugendfürsorge, Sonderpädagogik, Familienförderung, Betreuungs- und Erziehungshilfen bis hin zu ordnungspolitischen Aufgaben. Allerdings gehen die Autoren in ihrem Bestreben, eine gesamtheitliche Perspektive der sozialen Aufgaben zu entwickeln, auch über diese Altersgrenze hinaus und versuchen alle Altersgruppen klassifikatorisch einzuordnen.

²⁷⁵ Die wiederum auch gleichzeitig in das extracurriculare Feld schulischer Pädagogik fällt.

²⁷⁶ Noch deutlicher wird dies bei KAMERMAN und KAHN, die innerhalb ihrer Klassifikation nach Art der Hilfe, auf Erziehung (education) zu sprechen kommen (vgl. Kamerman/Kahn 1976: 4 f.).

zählt²⁷⁷. Als eine der vielen Stimmen des realen „youth service delivery systems“ äußert eine große Persönlichkeit der amerikanischen Schulsozialarbeit, Florance POOLE, schon 1949 dieses Wissen um gegenseitige Korrelation und Dependenz²⁷⁸:

„Heutzutage betrachten wir die soziale Arbeit nicht mehr nur als eine Dienstleistung, die sich an die Schule anhängt. Wir erleben, wie eine unserer bedeutendsten [sic!] sozialen Einrichtungen Sozialarbeit zum integralen Bestandteil ihres Angebotes macht, unentbehrlich für die Verwirklichung ihrer eigenen Ziele“ (Poole zit. n. Costin/Raab 1983: 136)

3.3.4 Jugendarbeit (Youth Work) zwischen Erziehung und Fürsorge

Bei der Etablierung außerschulischer, pädagogisch unterstützender und familienergänzender Angebote mit der Entstehung verschiedenster Organisationen, die sich die freizeitbezogene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Aufgabe machten (youth work), spielten vorrangig privat-regionale Initiativen und Interessen eine Rolle, deren Wirkung sich häufig auf das gesamte Land verbreitete. Vielfach bildeten Pädagogen, sozial engagierte Geschäftsleute oder Sozialreformer den Auslöser zur Etablierung eines neuen Jugendverbandes bzw. -programms. Allerdings variierte das Selbstverständnis dieser Jugendorganisationen gegenüber sowohl einer als säkularisierend oder manipulierend verstandenen öffentlichen Erziehung (public education) also auch gegenüber der sich etablierenden Sozialarbeit mit gefährdeten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen (child welfare)²⁷⁹. Vor allem der puritanistisch-konservative Teil der Jugendarbeit verstand sich stärker einer amerikanistisch gefärbten öffentlichen Erziehung bzw. privaten Erziehungsententionen z. B. der protestantischen Kirchen oder patriotischen Ver-

²⁷⁷ Evidenzen dafür lassen sich, neben den bisher zitierten Autoren, in genuiner Sozialarbeits-Literatur der USA bei Judith A. TINDALL finden, die „youth service“ in den breiten Kontext von „community service“ und „service learning“ stellt und deutlich zur zentralen Aufgabe von „peer helping programs“ macht (vgl. Tindall 1994) oder Marian FATOUT und Steven R. ROSE, die unter Schlüsselbegriffen von „democracy“ und „responsible citizenship“ sowohl Referenzen zur Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit als auch zu einigen Regierungsprogrammen der Jugendhilfe, in Bezug zu erfolgreicher Gruppenleitung in „social services“, machen (vgl. Fatout/Rose 1995). Darüber hinaus besteht auch eine Brücke zum Bereich öffentlicher Erziehung durch das Feld der Schulsozialarbeit (school social work), als einem Konzept der Verknüpfung von Hilfen zur öffentlichen Erziehung mit Anforderungen des Gemeinwesens, das die Gestaltung schulinterner Prozesse unter sozialarbeiterischen bzw. erzieherischen Gesichtspunkten der präventiven Abwendung jeglicher Form von Benachteiligung verbunden mit individuellen und integrativen Lernprozessen im Blick hat (vgl. Costin/Raab 1983; Hopps/Pinderhughes 1992: 172). Hinzu kommt jene Literatur, die Aufgabenfelder wie „compensatory education“ (vgl. z.B. Shea/Bauer 1987) oder „community based programs“ für jugendliche Straftäter (vgl. z.B. Coates et al. 1978) beschreibt, die schon „immer“ mit anderen sozial-pädagogischen Handlungsfeldern, sei es den Schulen oder lokalen sozialen Institutionen, verbunden waren und somit auf eine gemeinsame Arbeitsform angewiesen sind.

²⁷⁸ In diesem Sinne ist die pragmatisch konzipierte Kooperation amerikanischer Schulsozialarbeit mit dem Lehrkörper und anderen Berufsgruppen innerhalb der Schule für RAAB beispielhaft, denn sie wird nicht als ein Gegenüber oder konträrer Standpunkt, sondern als ein Bestandteil innerhalb der Schulerziehung in den USA insgesamt gedacht und verstanden (vgl. Costin/Raab 1983: 6).

²⁷⁹ Und somit auch gegenüber der Begrifflichkeit von „welfare“ an sich (vgl. Popple/Leighninger 1999: Kap. 2).

bände verpflichtet²⁸⁰, als sozial-liberalen Hilfskonzepten, die durch ihre Unterstützung doch nur die Charakterschwäche einer unmoralischen Volksschicht zu unterstützen drohten (vgl. Axinn/Levin 1982: 124 ff.). Dabei bildeten und bilden die Ressourcen der öffentlichen bzw. jeweils weltanschaulich-privaten Erziehungsinstitution einen wesentlichen Verknüpfungspunkt zur Ermöglichung der jeweiligen Jugendverbandsarbeit.

Auf progressiver Seite wiederum entwickelten sich seit den Initiativen der „settlement“-Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus der Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen eigenständige Programme wie etwa die „Volunteers in Service to America“ (VISTA) oder „Neighborhood Youth Corps“, deren Aufgaben ebenfalls, allerdings unter stärker gemeinwesenkritischer und aktivierender Rolle, nur in der Vernetzung mit lokalen Ressourcen vollzogen werden können (vgl. Fatout/Rose 1995: 13). Dabei bestand jedoch von Beginn an kaum eine Anbindung an öffentliche oder private Erziehungsträger als vielmehr an soziale Institutionen wie etwa Nachbarschaftszentren (community centers) oder Sozialprojekte²⁸¹, also den Feldern der Sozialen Arbeit. Als „nonformal system of education“ (Erickson 1998: 3) bilden jedoch beide Formen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sei es in der Tradition von „character education“ oder „social group work“, eine Unterstützungsleistung in der individuellen Sozialisation und gesellschaftlichen Integration Minderjähriger. „They *serve*²⁸² children and youth of high school age and under“ (ebd.) oder „re-engage America’s youth – not by serving them, but by asking them to *serve*²⁸³ others“ (Goldsmith 1998: 288). Erziehung zu demokratischen und damit zivilgesellschaftlichen Grundwerten gegenseitiger Achtung und Hilfe und darin eingeschlossener „responsible citizenship“ (Fatout/Rose 1995: 12) bilden wesentliche, in fast allen föderal orientierten Verbänden und Programmen wiederfindbare Charakteristika (vgl. Erickson 1998; AFYP 1997/1999). In diesem Sinne werden sie auch als „youth services“ wahrgenommen²⁸⁴ (vgl. Whitfield 1987: 182) und finden als „youth service organization“ be-

²⁸⁰ Zur Geisteshaltung puritanistisch-konservativen oder amerikanistischen Denkens sei auf die Ideengeschichte des 4. Kapitels verwiesen.

²⁸¹ Als ein herausragendes Beispiel kann hierfür das in Boston gegründete „City Volunteer Corps“ (CVC) gelten, welches US-Präsident CLINTON 1997 zum Vorbild der Schaffung eines „National Service Program“, den „AmeriCorps“, nahm (vgl. Goldsmith 1998).

²⁸² Kursivsetzung durch d. Verf.

²⁸³ Kursivsetzung durch d. Verf.

²⁸⁴ Grundlegend trägt jedes erzieherische Moment in den USA in seiner Verflechtung verschiedener Theorieelemente und gesellschaftliche Zielsetzungen neben dem integrativen und sinnstiftend amerikanisierenden Bestandteil immer auch eine zivilgesellschaftlich orientierte „service“-Komponente – verstanden als Unterstützungsaufgabe für jeweilige lokale Settings (wie etwa Schule, Kirche, Ortsgemeinde etc.), deren Summe die gesamte amerikanische Gesellschaft bildet.

zeichnet (Barker 1999: 526) im Arbeitsfeld der Schulen ebenso Eingang wie in der Sozialen Arbeit²⁸⁵.

3.3.5 Der Begriff ‚Jugendhilfe‘ (Youth Services Delivery System) als Konklusion der sozial-pädagogischen Entwicklungshilfe in der öffentlichen Erziehung, Jugendarbeit und Kinder- und Jugendfürsorge

Der „welfare of education“, d.h. der gelingenden Bildungs- und Erziehungspraxis in den Schulen folgte durch die sich entwickelnde Soziale Arbeit die „welfare of children“ als einem nicht nur der Zielsetzung, sondern dem Kind selbst und seinen Lebensbedingungen bzw. der ganzen Familie, als natürlicher und primärer Sozialisationsinstanz verbundenes Arbeitsfeld (vgl. Lindsey 1994). Dabei ließ sich, gerade aufgrund des regionalisierten Aspekts amerikanischen Erziehungswesens wie auch der Sozialen Arbeit in der Praxis nicht von einer strikten Trennung beider Bereiche ausgehen, wie wir sie z.T. noch in den jeweils disziplinär-akademischen Verständnissen geformt finden. Vielmehr waren und sind bis heute beide Bereiche, sofern sie über das Maß rein kognitiver Wissensvermittlung, berufsbezogener Ausbildung oder Interventionshandeln und Therapie hinaus bestehen, gemeinsam rückgebunden an jeweils regionale Bedürfnisse und damit, wie schon William RUSSEL bei der Gründung der „National Teachers Assoziation“ (NTA) betonte²⁸⁶, an die Beförderung der kommunal orientierten, intellektuellen, moralischen und sozialen Entwicklungsinteressen, deren Summe innerhalb des zivilgesellschaftlichen Verständnisses die Gesamtheit der amerikanischen Gesellschaft bildet (vgl. Bernier/Williams 1973: 379).

„[D]ie amerikanische Bildungsidee [tendiert] in erster Linie dahin, dem einzelnen Menschen zu helfen, sich in die Gesellschaft einzufügen, daß seinen Fähigkeiten zur größtmöglichen Entfaltung gelangen“ (Müller-Guggenbühl 1956: 56).

„Soziale Arbeit [in den USA] hat so das Ziel, dem Einzelmenschen zu helfen, die ihm angemessene Stellung in seiner Welt zu finden oder wiederzufinden und sie ‚anzunehmen‘“ (Lattke 1955: 61).

²⁸⁵ Im „Social Work Dictionary“ der wichtigsten Berufsorganisation amerikanischer Social Worker, der NASW definiert als: „Privately founded and administered federated organizations, usually with chapters or recreational facilities in most communities in the United States, whose purpose is the help young people acheive their developmental potentials. They focus on educationally oriented recreation, handcrafts, and sport activities designed to help youngsters keep physically fit and emotionally healthy while learning social skills, practical coping strategies, and moral conduct. Among the many groups of this type are the Boy Scouts, Girl Scouts/Girl Guides, the Boys and Girls Clubs of Amerika, the Young Men’s Christian Association (YMCA), the Young Woman’s Christian Association (YWCA), and the 4-H Clubs.“ (Barker, 1999: 526)

²⁸⁶ Vgl. Fußnote 3.

Der *Edukations-Gedanke* im Sinne einer *Befähigung* zur sozialen Teilhabe und Teilnahme bzw. zur „Selbst-Werdung“ des verantwortungsbewussten Bürgers, immer wieder auch in verschiedenen deutschsprachigen Studien über das Bildungs- und Erziehungswesen bzw. die Soziale Arbeit der USA expliziert²⁸⁷, unterstützt seit den ersten Tagen der amerikanischen Republik einen Bildungs- und Erziehungsoptimismus, der pädagogisches Handeln immer auch als „Erziehung des Sozialen“²⁸⁸ versteht und kritisch gewendet dahinter die Möglichkeit entdeckt, „aufklärend“, wie John S. COUNTS formuliert, „to build a new social order“ (Counts zit. n. Weiler 1992: 209). Noch bevor theoretisch-disziplinäre oder föderale Willensbildungen systematisch an einer „Wiedergewinnung“ aller Ressourcen kommunaler Strukturen in den pädagogischen und sozialen Aktivitäten in Bezug auf Familien, Kinder und Jugendliche arbeitete, bestanden sie schon vielfach in praktischen Vollzügen. „Da die Schule in den USA schon immer eine kommunale Einrichtung war und von daher von ihrem gemeindlichen Umfeld wenig abgeschottet war“, so diagnostiziert Erich RAAB, „war ihre Einbindung in übergreifende kommunalpolitische Maßnahmen leicht möglich“ (Raab 1983: 138). So verwundert es nicht, dass, wie Horst DICHANZ feststellt, sich „Schulen [in den USA] immer häufiger zu ‚Sozialstationen‘ eines Stadtteils [entwickeln], die weit mehr leisten als Jugendliche ‚nur‘ zu beschulen“ (Dichanz 1991: 104).

Sowohl der gesellschaftliche Wandel, die Service-Mentalität des Mittelstandes und damit verbundene semantische und strukturelle Modernisierungen des „welfare“-Sektors in einen „service“-Sektor, als auch die verschiedenen Initiativen zum Ausbau und zur Vernetzung dieser „youth services“, d.h. die Entwicklung von „National Youth Service“-Programmen bzw. eines Effizienz und Effektivität in gemeinsamem Handeln versprechenden, kommunal orientierten „service delivery systems“, führten in der Gegenwart zu einer Fülle an Projekten von „community service“ oder „service learning“, die in unterschiedlicher disziplinärer Trägerschaft den Charakter gemeinwesenorientierter Lernmethoden tragen. Terminologisch differenzierte sich dabei der Begriff des „youth service“ selbst, von einer Verbands- oder

²⁸⁷ Vgl. u.a. Lattke 1955: 22; Willers 1965: 29; Monsheimer 1968: 59; Costin/Raab 1983: 13; Paulwitz 1988: 73 f.; Dichanz 1991: 113 f.

²⁸⁸ 1908 veröffentlichte C. A. SCOTT ein Buch über „Social Education“, das verschiedene Richtungen amerikanischer Erziehung diskutierend verdeutlicht, dass nicht „knowledge for its own sake“, sondern eine Pädagogik zur Erlangung zivilgesellschaftlichen Verhaltens nötig sei („that the production of education is citizenry“). Das Ziel von Sozial-Pädagogik, die er allerdings schwerpunktmäßig – wie andere Reformpädagogen auch – in die Schule verlagert, sollte deshalb die vollständige Persönlichkeitsentwicklung sein: „Some such extension of social education is the only hope for democracy. On any other line society breaks up into warring camps“ (Scott zit. n. Booton 1985: 12).

Tätigkeitsbezeichnung zu einem eigenständigen sozial-pädagogischen Programm und einem „promise for Americas future“, denn: „Youth Service. This is also known as community service, volunteerism, and service learning“ (Tindall 1995: 13).

Schon 1980 hatte die National Commission on Youth für „youth service“ eine ähnliche Definition, die allerdings auf den nationalen Fokus kommend erweitert: „to serve the country in a manner consistent with national needs and his or her own educational background and interests“ (National Commission on Youth 1980: 37). Dabei lag ihre Zielsetzung jedoch, in Anknüpfung an die Traditionen des CCC oder NYA in einer manifesten Etablierung von Zivildienst- bzw. Gemeinwesenprogrammen als einem „National Youth Service“. „The call to serve is being raised again“, beginnt der Aufruf zur Bildung dieser neuen Initiative (ebd.: 36). Das Ergebnis der 1990er Jahre und des neuen Jahrhunderts birgt eine Vielfalt an Netzwerken – „youth services delivery system“–, die föderal, bundesstaatlich, kommunal oder privat gefördert in einer Vielzahl von Sozial-, Umwelt- und Gemeinwesenprojekten und Programmen involviert sind. Hinzu kommt auch eine verstärkte theoretische Diskussion zur sukzessiven Entwicklung grenzübergreifender Projekte zwischen den Bereichen schulischer Erziehung und sozialarbeiterischer Fürsorge, die sich in der Gegenwart sowohl im Bestehen alternativ sozial-pädagogisch orientierter Innovationen wie der „New American School“ (AYPF 1999: viii) oder „School of the 21st Century“ (Finn-Stevenson/Zigler 1999: 133) als auch dem Selbstverständnis einer Schulsozialarbeit als helfendem, aber auch pädagogisch agierenden Bereich innerhalb der schulischen Erziehung widerspiegelt. Auch die Netzwerkstrukturen der Jugendarbeit in den USA, häufig in ihrer Geschichte selbst erst durch die Ausgliederung und Vervollständigung schulverbundener, extracurricularer Projekte oder gemeinwesenorientierter Initiativen sozialer Bewegungen entstanden, waren von Beginn an programmatisch mit Bereichen schulischer Erziehung oder der Sozialen Arbeit verbunden und bildeten damit frühzeitig Brücken zu einer Vielfalt an Aufgabenfeldern, in denen Kinder und Jugendliche involviert sind. Auch der „National Youth Service“ hat, 1986 etabliert, eine neue, eigene Aufgabe erhalten. Jedoch weniger in Anknüpfung an eigene Großprojekte in der Tradition des CCC oder NYA, wie von der Kommission ursprünglich vorgeschlagen (vgl. National Commission on Youth 1980: 36), sondern primär als Ressource im „neuen Medium“ Internet. Unter dem Namen „Youth Service America“ (YSA), bildet die nationale ‚Jugendhilfe‘ ein Netzwerk für über 200 Jugendverbände und -programme²⁸⁹.

²⁸⁹ Vgl. Youth Service America: About YSA. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/about.html> [Stand 2002-01-11]. Diese Initiative zur Vernetzung der „Nationalen Youth Services“ ist jedoch nicht die erste. Ihr

Führt man sich diese Vielzahl an Vernetzungen vor Augen, die alle benannten Bereiche in den USA sowohl selbstständig agieren lässt als auch miteinander verbindet (vgl. auch Daley et al. 1993), dann wird sehr deutlich sichtbar, dass und wie sie sich um die Gemeinsamkeiten pädagogischer bzw. entwicklungspsychologischer und damit sozialisationsorientierter Unterstützungen/Hilfen/Dienstleistungen (services) einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen (youth), ihrer Angebots-, Schutz oder Sicherungsmöglichkeiten (delivery) und der inhaltlichen wie strukturellen Stabilisierung, Standardisierung und Effektivität dieser Aufgabenfelder ranken (system) und so – auch in ihrer Begrifflichkeit – die Infrastruktur eines „youth services delivery system“, also der ‚Jugendhilfe‘ in den USA bilden²⁹⁰. Innerhalb dieses Systems stellt die Berufsgruppe der SozialarbeiterInnen (social worker), aufgrund ihrer umfangreichen Ausbildung und fachlichen Anerkennung, den Hauptteil des professionellen Personals in den hauptamtlichen Arbeitsbereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ und verdeutlicht damit auch auf diese Weise den netzwerkartigen Charakter der verschiedenen Reformprojekte, Programme und Initiativen für und mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Becsky 1986: 83; VGM 1991: 431 f.).

Im Folgenden möchte die skizzenhafte Darstellung (siehe Abb. 3) eine Übersicht zu den hier benannten Vernetzungen, aber auch weniger beleuchteten Aspekten geben²⁹¹, etwa der Einbindung allgemeiner föderaler Jugendpolitik, die als solche nach gescheiterten Versuchen in den 1980er Jahren (vgl. Becsky 1986: 120), neben der Entstehung des NYS-Netzwerkes „Service for Amerika“²⁹², mit einer weiteren 1997er Initiative US-Präsident CLINTONs „for America’s Future“ erneut und erneuert eine einheitliche Aufgabe zu erfüllen sucht²⁹³. Dieses

vorangegangen war die Bildung eines Amerikanischen Jugendrates (U.S. Youth Council), dessen Arbeitsfähigkeit allerdings ende der 1980er Jahre aufgrund differenzierter Interessenlagen zwischen der föderalen Seite und den Verbänden bzw. Programmen ineffektiv wurde, was die Auflösung des Jugendrates zur Folge hatte (vgl. dazu Becsky 1986: 119).

²⁹⁰ Zu deutlich überlappenden Feldern zählen die Schulfreizeitarbeit (co- und extracurriculare Aktivitäten) mit dem Ziel einer Steigerung der Lernfähigkeit und emotionalen Bindung an die Schule und die Jugend(freizeit)arbeit durch freie, private Träger im schulischen, aber außerunterrichtlichen Raum mit dem Ziel der Erweiterung kognitiver und sozialer Kompetenzen, die Jugend(sozial)arbeit durch freie, private Träger in Gemeindezentren zur Re-Aktivierung selbstständigen Handelns deprivierter Kinder und Jugendlicher und außerschulischen Hilfen von „social service agencies“ zur Kompensierung und Überwindung sozialer, familiärer und emotionaler Probleme sowie die Kinderbetreuung (child care) in schulischen und privaten Räumen zur Unterstützung von Qualifikationsangeboten der Schule oder kommunaler Träger (z. B. Programmen von „community education“) und Schulsozialarbeit zur Behebung von Disziplin- und Lernproblemen.

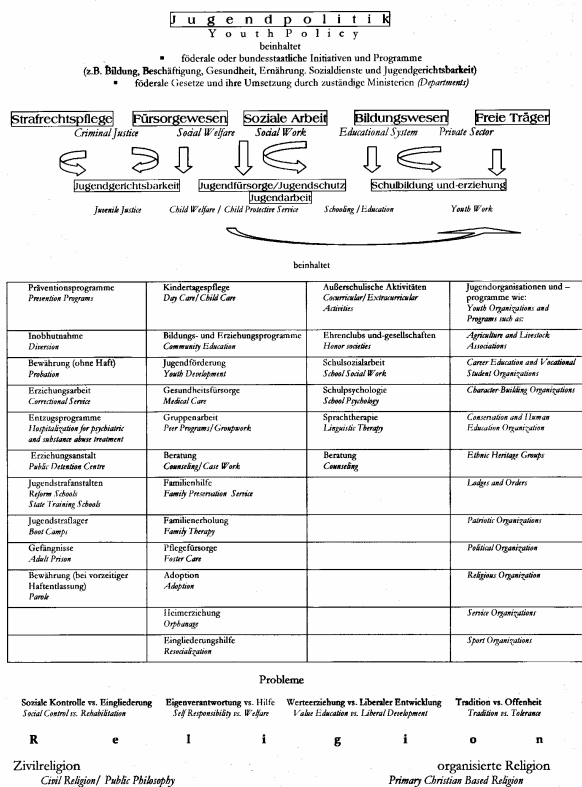
²⁹¹ Inwieweit religiöse Aspekte, die in der Übersicht benannt sind, eine Rolle spielen, wird in der folgenden Kapiteln noch ausführlich zur Sprache kommen.

²⁹² America’s Promise: About Us. Online in Internet: URL: <http://www.americaspromise.org> [Stand 2001-10-5].

²⁹³ In deren Ergebnis riefen CLINTON und weitere vier ehemalige US-Präsidenten in Philadelphia eine Allianz für die Kinder und Jugendlichen Amerikas unter dem Namen „America’s Promise“ ins Leben, die unter dem

ausführlich entwickelte Vorwissen ermöglicht zugleich ein Vorverständnis für die im anschließenden Kapitel 4 skizzierte, entwicklungsgeschichtliche Gesamtschau der in Ambivalenz zur religiösen Grundlegung und Vitalisierung der amerikanischen Gesellschaft bestehenden sozial-pädagogischen Selbstverständnisse und Aufgabengebiete amerikanischer Jugendhilfe’.

Abb. 3: Skizze zur Struktur der amerikanischen Jugendhilfe’ (youth services delivery system)



Vorsitz General Colin POWELLS als Dachverband zur Unterstützung aller nationalen Jugendorganisationen und Initiativen agiert, die sich den fünf Gelübnissen der Allianz zu sauberer, sicherer, effektiver, vernetzter und gemeinwesenorientierter Jugendarbeit als qualitativen Rahmenbedingungen ihrer jeweiligen Aufgaben beschreiben, denn, so POWELL: „The threat [...] is young people who are disengaged from American life, who don't believe in the American Dream“ (Powell zit. n. Goldsmith 1998: 288). Ein Jahr später trat mit dem „Workforce Investment Act“ (WIA) ein Gesetz in Kraft, dass für Jugendprogramme ähnliche verbindliche und effektive Standards vorschreibt (vgl. AYPF 1999: xi).

Kapitel 4:

Die USA als ‚Erziehungsgesellschaft‘ – Eine Ideen- und Realgeschichte amerikanischer Jugendhilfe in ihrer Ambivalenz zur religiösen Fundierung der Gesellschaft

„Auf dem Altar Gottes
habe ich ewige Feindschaft geschworen
gegen jede Tyrannei über den Geist des Menschen“
(Thomas Jefferson)²⁹⁴.

4.1 Tradition und Aufklärung – Die republikanische Erziehung

Wenn Amerikaner von Erziehung und Bildung (*education*) sprechen, dann meinen sie in erster Linie ihre Schulen und Hochschulen. Sie gelten als ‚Kathedralen‘ der Wissensvermittlung und Erziehung und verstehen selbst auch ihre Hauptaufgabe darin Sozialisationsinstanzen in der Entwicklung amerikanischer Kinder und Jugendlicher zu sein (vgl. Bellah et al. 1992: 146; Johnson et al. 1999, 128 f.). Dabei entwickelte sich eine geradezu metaphysische Perspektive²⁹⁵ auf und ein von Beginn an ambivalent vager Anspruch zur Sinnstiftung²⁹⁶ von „*education*“, deren Ursachen sich in der puritanischen Traditionslinie ihrer Begründer finden lassen und die bis in die Gegenwart die Erziehungsrealität der Amerikaner prägen.

Als die Gründungsväter der USA 1776 die Unabhängigkeit der Kolonien von England verkündeten bestanden auch erste Überlegungen zur Bildung eines einheitlichen Bildungs- und Erziehungssystems im neu gegründeten Staat. Adäquat geprägt sowohl vom Geist der amerikanischen Revolution und europäischen Aufklärung als auch durch puritanistische Prinzipien sollte unter dem Gleichheitsgrundsatz der Verfassung (*equality of opportunity*) eine Struktur entstehen, in der allen Bürgern, unabhängig ihres gesellschaftlichen Standes die gleichen Chancen

294 Zit. n. Müller-Guggerbühl 1956: 5.

295 BOORSTIN spricht von einer „American religion of education“ (Boorstin 1992: 146).

296 Damit verband sich von Anbeginn auch der Streit um verfehlte „public education“. Für DEWEY war dieser ununterbrochene Zwist Anlass genug, seine „philosophy of education“ zu entwickeln (vgl. Oelkers 2000: 282).

auf Bildung und Erziehung eingeräumt werden konnte²⁹⁷ (vgl. Oelkers 2000: 292). Die transzendenten Erziehungsziele waren dabei zugleich sensualistisch/utilitaristisch und propagierten die Erziehung des neuen, freien Menschen, die Schaffung eines neuen unabhängigen und dabei dennoch devoten Geistes und einer damit verbundenen auf Homogenität ausgerichteten nationalen Identität²⁹⁸. Als neue Demokratie eines von feudalistischen Fesseln befreiten Volkes sollten die USA zur ‚Vorbildnation‘ für die ‚Alte Welt‘ werden (vgl. Johnson et al. 1999: 301; Hoyng 1996: 18 f.). Wegbereiter dafür war die Idee eines allgemeinen und umfassenden Erziehungssystems öffentlicher Gesamtschulen und Gesamthochschulen²⁹⁹. Hatte die Schaffung von Schulen in den ersten Jahren der Kolonialisierung Amerikas schon ihr Hauptmotiv in der Prävention befürchteter geistlicher und sittlicher Verwahrlosung³⁰⁰ und einer dementsprechenden basal-christlichen Moralerziehung (vgl. Seely 1977: 7 f.; Lickona 1993: 7; Cunningham 1997), so verstärkte sich nun, ganz dem Freiheitsgeist der Aufklärung verpflichtet, der Glaube an die Überwindung der ‚alten Gesellschaft‘ durch Bildung und Erziehung und Noah WEBSTER³⁰¹, ein früher Verfechter der „*free public school*“ schrieb 1790:

“The only practicable methods to reform mankind, is to begin with children to banish, if possible, for their company, every low bred, drunken, immoral character. Virtue and vice will not grow together in a great degree, but they will grow where they are planted, and when one has taken root, it is not easily supplanted by the other. The great art of correcting mankind consists in prepossessing the mind with good principles. For this reason society requires that the education of youth should be watched with the most scrupulous attention. Education, in great measure, forms the moral characters of men, and morals are the basis of

²⁹⁷ Thomas JEFFERSON war der Kopf des Versuchs, eine neue Bildungspolitik zu entwerfen, die jedoch eigentlich nur für den Staat Virginia gedacht war, in dem er als Gouverneur residierte. Seine Rolle als einer der „Founding Fathers“ der USA allerdings gab diesen Plänen den Status eines nationalen Konzepts. Nur durch Bildung und Erziehung wurde die Kontinuität einer funktionalen Demokratie gewährleistet und ein Bollwerk gegen die Wiederkehr feudalherrschaftlicher Tyrannei errichtet. Der beste Weg dem Aufkommen der Tyrannei und dem Verlust von Freiheit vorzubeugen, sei es, so schrieb JEFFERSON 1779 in seinen „Bill for the More General Diffusion of Knowledge“, „to illuminate, as far as practicable, the minds of the people at large“ (Jefferson zit. n. Johanningmeier 1980: 67).

²⁹⁸ Die zugleich auch ethnische Homogenität bedeutete (vgl. Diaz Soto 2000: 9).

²⁹⁹ Der Gedanke einer „*mass education*“ bestand schon in den Kolonien der ‚Neuen Welt‘. Allerdings war das unterlegte Motiv missionarisch-religiös und bestand neben der Befähigung des Bibellesens vor allem in puritanistisch-orthodoxer Instruierung der Kinder. Höhere Erziehungseinrichtungen wie das 1636 gegründete Harvard College konzentrierten sich auf pastorale Ausbildung bzw. hatten ihren Schwerpunkt im Studium der Theologie und antiken Klassiker (vgl. Johnson et al. 1999: 296 ff.; Seely 1977: 8 ff.).

³⁰⁰ Dementsprechend beginnt auch das als „*Old Deluder Satan Act*“ bezeichnete Massachusetts Schulgesetz von 1647 religiös motiviert: „It being one chief project of that ould deluder, Satan, to keepe men from the knowledge of the Scriptures,...“ (zit. n. Seely 1977: 9).

³⁰¹ Noah Webster (1758 – 1843) war aufgrund der Popularität seiner Schulbücher, den „*American Spelling Books*“ oder auch „*Blue-Backed Speller*“ genannt, die als progressives Lehrmaterial die puritanischen „*New England Primer*“ ablösen (vgl. Seite 14), landesweit als „*schoolmaster to America*“ bekannt und eine engagierte Hauptkraft in der postkolonialen Reform schulischer Erziehung (vgl. Pulliam 1982: 54; Johnson et al. 1999: 311).

government. Education should therefore be the first care of a legislature [...] It is much easier to introduce and establish an effectual system for preserving morals than to correct by penal statutes the ill effects of a bad system [...] The only practicable method to reform mankind is to begin with children, to banish, if possible, from their company every low-bred, drunken, immoral character" (Webster 1965: 63).

Der sich hinter dieser Zielstellung verborgenden geradezu normativ sozial-pädagogische Anspruch einer charakterlich-präventiven Erziehung von Kindern vereinte eine ambivalente Mixtur aus protestantischer Erbsündenlehre³⁰², empirischer Erziehungsphilosophie John LOCKES³⁰³ und erziehungstheoretischen Ansätzen J. J. ROUSSEAU'S³⁰⁴. Diese innere Paradoxie einer, gleichermaßen weltlich rationalen und fromm idealistischen Zielsetzung, wurde jedoch kontinuierlich bestimmend für den Charakter amerikanischer Pädagogik. Ihre primäre Funktion blieb der puritanischen Tradition verhaftet – die sittliche Formung in der Kontroverse zwischen Anpassung und Mündigkeit. Die neue, moralische „Erziehung des Menschengeschlechts“ unter dem Anspruch der Vernunft war zwar mit der größten Hoffnung verbunden, die Beförderung des Fortschritts und die Höherbildung der Menschheit zu seinem aufgeklärten Zeitalter zu ermöglichen³⁰⁵, begründete aber auch den Gedanken einer auf die gesell-

³⁰² WEBSTERs Vorstellung, dass das Kind vor seinen eigenen unmoralischen Impulsen durch moralische Erziehung geschützt werden muss, war allgemein geteilte Auffassung des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts (vgl. Cunningham 1992).

³⁰³ LOCKE zählte zu den einflussreichsten Erziehungsphilosophen seiner Zeit. Unter den Grundprämissen ‚Gewohnheit‘ (*habit*) und ‚Stimmung‘ (*disposition*) entwickelt er eine empirische Erziehungstheorie, die zwischen Geist (*mind*) und äußerer Welt (*objects*) unterscheidend den aristotelischen Gedanken des ‚Tabula rasa‘ aufnimmt und ihm eine pädagogische Wendung gibt (vgl. Johnson et al. 1999: 370 f.; Oelkers 1992: 17 ff.). Kern ist dabei noch vor jeder ‚Buchgelehrsamkeit‘ ein liberal sozial-pädagogischer Anspruch: „Ich gebe zu, dass Lesen und Schreiben und Kenntnisse notwendig sind, aber sie sind nicht die Hauptsache. [...] Ich sage dies, damit du wenn du die Erziehung deines Sohnes in Erwägung ziehst [...] nicht (wie gewöhnlich) nur an Latein und Logik denkst, Kenntnisse müssen sein, aber erst in zweiter Linie und bedeutenderen Zielen untergeordnet. Suche dir jemanden, der es versteht, seine (d. Kindes d.Verf.) Sitten mit Umsicht zu bilden [...] das Gute in ihm [zu] hegen und [zu] pflegen und irgendwelche schlechte Neigungen auf sanfte Weise [zu] bessern und aus[zu]rotten [...] Das ist die Hauptsache, und wenn dafür gesorgt ist, können Kenntnisse hinzukommen [...] die man noch überlegen kann“ (Locke 1997: 186).

³⁰⁴ Hierbei lag ein Schwerpunkt vor allem auf den jeweiligen Aussagen einer die sittliche Entwicklung des Kindes fokussierenden Erziehungstheorie. Während ROUSSEAU in seiner Individualpädagogik ausgehend von einer postulierten kindlichen Unschuld unverdorbenen Anlagen ein System natürlicher, negativer und indirekter Erziehung und damit die Ermöglichung reiner endogener Selbstentwicklung des Kindes in den Vordergrund stellt, versteht LOCKE in Anlehnung an das aristotelische Bild vom ‚Tabula rasa‘ die Erziehung des Kind als einen reinen exogenen Formungsprozess durch sensorische Erfahrungen (vgl. Benner 1991: 31 f.; Oelkers 1992: 17 ff.). Die exogenen Einflussmöglichkeiten stellt indes auch ROUSSEAU nicht infrage. Vielmehr verweigert sich sein „Emil“ der ordnungswidrigen feudalgesellschaftlichen Abhängigkeit von den Menschen (Erziehung durch den Menschen) durch Rückzug aus der Gesellschaft, um durch die innere Entwicklung seiner Fähigkeiten (Erziehung durch die Natur) und den Gewinn seiner eigenen Erfahrung mit den Gegenständen (Erziehung durch die Dinge) zu reifen. Allein, so fügt ROUSSEAU hinzu, in „der Republik wären alle Vorteile vereinigt; man fügte zur Freiheit, die den Menschen frei von allen Lasten hält, die Sittlichkeit, die ihn zur Tugend emporhebt“ (Rousseau 1963: 197).

³⁰⁵ Erst durch das Erlernen und Anerkennen der geschichtlichen Zusammenhänge – gewissermaßen als Konversionserlebnis gegenüber vorheriger Unmündigkeit – können für JEFFERSON allen Mitbürgern die Ambitionen und Ideen republikanische Demokratie nahe gebracht werden, welche es ihnen ermöglicht, ihren

schaftlichen Bedürfnisse funktional angepassten Erziehung durch Identitätsformung und ‚Sozialdisziplinierung‘, die die Pädagogik mit Allmachtsphantasien umgab und sie eines Einflusses auf das Denken und Handeln der Menschen währte, der dem der papistischen Kirche des Mittelalters gleichzukommen schien (vgl. Tenorth 1992: 75 f.).

4.2 Ökonomisierung und Disziplinierung – Erziehung im sozialen Umbruch

Dieser Anspruch prägte auch das beginnende 19. Jahrhundert. In Rezeption der utilitaristischen Erziehungsphilosophie John Stuart MILLS³⁰⁶ und in Verbindung mit puritanischen Zielsetzungen, galt die vorrangig gesellschaftsmoralische und streng zwischen Lohn und Strafe agierende Ausrichtung der Erziehung als ein wesentliches Lösungskonzept der durch die gesellschaftlichen Umwälzungen und Bedingungen sich verschärfenden sozialen Spannungen³⁰⁷. Die Schulen allein konnten jedoch vor allem in den urbanen Gebieten diese sozialerzieherische Aufgabe kaum mehr erfüllen. Im Kontext der durch umfangreiche Immigrationen ab

Gegnern bewusst entgegen zu treten. Dazu zählt für JEFFERSON auch das Recht und die Pflicht eines jeden, sich nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten in das gesellschaftliche Leben zu integrieren bzw. bei besonderer Befähigung in jeglicher Schulung und für ein jegliches Amt, inklusive das des US-Präsidenten, gefördert zu werden. JEFFERSON aber auch die anderen „Founding Fathers“ des neuen Staates transferierten auf diese Weise die aufklärerischen Ideen der „Erziehung des Menschengeschlechts“ und der kantianische Geist der Befreiung des Menschen zur selbstbestimmten Mündigkeit in praktikable Grundtugenden des neuen amerikanischen Bürgers und damit die neue Nation zum progressiven Vorbild für die alte Welt. Bestimmend für diese Erziehungskonzeptionen war dabei einmal der Gedanke einer nationalen Bildung und Erziehung als ideeller Klammer eines einheitlichen amerikanischen Wesens, das sich deshalb auch bewusst von europäischen Einflüssen zu isolieren suchte, als auch andererseits der unbedingte Bezug zu liberaler Demokratie und rationaler Vernunft (vgl. Johanningmeier 1980: 70).

³⁰⁶ MILL (1871) steht in der Tradition des englischen Empirismus (Hume, Locke etc.). Wichtig ist ihm dabei die Begründung einer utilitaristischen Ethik, d.h. einer Verhaltensweise, die moralische Maßstäbe allein in der Nützlichkeit von Handlungen sieht. Diese muss keineswegs asketischen Charakter tragen, geht es doch darum angenehmen Vorteil zu genießen (happiness), kann aber auch von puritanischer Strenge sein (vgl. Mill 1985: 36). „Dem Nützlichkeitsprinzip stehen alle Sanktionen zu Gebote [...] Diese Sanktionen sind entweder äußerer oder innerer Art. [...] [Z]ur Durchsetzung der utilitaristischen Moral [wird man sich] die ganze Wirksamkeit äußerer Belohnung und Bestrafung, ob körperlicher oder seelischer, ob von Gott kommend oder von unseren Mitmenschen [...] zunutze machen können [...] Die innere Sanktion der Pflicht [...] ist ein und dieselbe: ein Gefühl in uns, eine mehr oder weniger starke Empfindung der Unlust, die sich bemerkbar macht, sobald wir unserer Pflicht zuwiderhandeln“ (ebd.: 47 ff.).

³⁰⁷ POPPLE und LEIGHNINGER bezeichnen drei Ebenen, die jene Ursachen für soziale Spannungen innerhalb des 19. Jahrhunderts bildeten: Die Industrialisierung des Landes, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts verstärkende Immigrationswelle in die USA und noch bestehende Frontierbewegung in Richtung Westen (vgl. Popple/Leighninger 1999: 124). Die Aufgabe der einfachen Schule bestand dabei vorrangig in der Formung von Gehorsam und Unterwerfung der Kinder zum Wohle öffentlichen Friedens und einer fügsamen Arbeiterschaft. „Schultage“, so postulierte der Schulausschuss von Newburyport, MA, im Jahre 1844: „sind eindeutig solche, an denen dem Individuum Gehorsam beigebracht wird [...] ein angemessener Sinn für Gehorsam und Unterordnung [...] können dem Schüler nicht beigebracht werden, wenn man ihn verwehlicht. [...] Schüler brauchen Führung [...] und das bedeutet letztlich immer Einschränkung und Zwang“ (Schulausschuss von Newburyport 1844, zit. n. Silberman 1973: 74).

1830 und ersten ökonomischen Krisenphasen³⁰⁸ sich ausbreitenden Massenverelendung erreichten sie weder die Vielzahl der Immigrantenkinder noch jene der ärmsten Schichten³⁰⁹. Die sich daraus entwickelnden Folgen sichtbarer Verwahrlosung von Kindern schlug selbst in konservativsten Kreisen Alarm denn zwischen 10 000 bis 30 000 Straßenkinder lebten um 1850 allein in New York³¹⁰ ohne Aufsicht und Obdach (vgl. Popple/Leighninger 1999: 286). Verwahrlosung und Un-Erzo-genheit aber führten sowohl aus puritanistischer als auch sensualistischer Perspektive zur Verfestigung bzw. Förderung von Sündhaftigkeit, Sittenlosigkeit und sog. Charakterschwäche und gefährdeten damit letztendlich auch die moralischen Grundlagen der Gesamtgesellschaft. Die ohne erzieherische Obhut und Leitung aufwachsenden Kinder und Jugendlichen bildeten also eine ‚gefährliche Klasse‘, die auf Dauer nur durch Maßnahmen der Erziehung und Kontrolle assimiliert werden konnte. Vor diesem Hintergrund und unter ähnlichen Überlegungen gründeten sich um 1830 vor allem in den urbanen Gebieten verschiedene private Kinderwohlfahrtseinrichtungen und Organisationen mit pädagogischen Ansprüchen auf ‚Rettung‘, Bewahrung und Formung der Kinder und Jugendlichen. 1825 eröffnete die „New York Society for the Prevention of Pauperism“ eine Kinderanstalt (children’s institution), 1831 bildete sich die „Juvenile Missionary Society of the First Reformed Presbyterian Church of Philadelphia“, 1836 begannen die paramilitärischen „Cold Water Armies“ zu marschieren und 1853 gründete Rev. Charles L. BRACE die New Yorker Kinderhilfsgesellschaft (Children’s Aid Society), in der die Arbeit mit Pflegefamilien entwickelt wurde.

Die Basisidee bestand darin, New Yorker Straßenkinder nach ‚Erziehungsfähigkeit‘ zu prüfen und in Heimen (shelters) zu sammeln. Kam eine umfangreiche Gruppe Kinder zusammen, wurde diese mit Vertretern der Gesellschaft per Zug in Kleinstädte des amerikanischen

³⁰⁸ Die Wellen von Fabrikschließungen und damit einhergehende Wirtschaftskrisen lagen zwischen 1815-1821, 1837-1843 und 1857-1859 (vgl. Axinn/Levin 1982: 44).

³⁰⁹ Tatsächlich sah sich die erzieherische Praxis der meisten Kinder und Jugendlichen in den jungen USA weniger durch Schulunterrichtung als durch das familiäre und dörfliche Arbeits- und Gemeindeleben bestimmt, deren Mittelpunkt die Einführung in den Arbeitsprozess und sonntäglich religiöse Unterweisung waren (vgl. Butts/Cremin 1953: 237). Die Funktion von Erziehung beschränkte sich dabei sowohl auf das Imitationsverhalten der Erwachsenenwelt als auch auf theologisch-dogmatisch hergeleitete Anpassung durch sozialdisziplinierende Tugenden wie Fleiß, Gehorsam, Zucht und Ordnung. Sofern also von einer pädagogischen Konzeption der Praxis für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gesprochen werden konnte, lässt sie sich zu jenem Zeitpunkt kaum mehr als über Katechetik, als der Unterweisung in die Glaubensbekenntnisse und ihren normativ-sittlichen Folgerungen für das Handeln, benennen, denn auch die vereinzelt Landschulen waren oftmals verbunden mit den örtlichen Kirchgemeinden, deren Lehrer zwar manchmal auch kaum über mehr Wissen verfügten als sie zu vermitteln hatten, aber deren sittlich-christliches Gemeindeleben gerade den Kindern und ihren Eltern gegenüber Vorbildcharakter aufweisen sollte. Nicht Wissensvermittlung, sondern *Sozial-Erziehung* stand im traditionell puritanischen Verständnis im Vordergrund.

³¹⁰ Bei einer Population von 500.000 Einwohnern.

Westens gesandt und durch lokal eingerichtete Büros an potenzielle Pflegefamilien vermittelt. Die Notwendigkeit von „foster care“ als Methode wurde allerdings nicht aus einer kinderzentrierten, also von Adressaten ausgehenden Perspektive bestimmt, sondern wie Rev. BRACE betonte, als ein praktikables Mittel der Zivilisierung, der moralischen und physischen Desinfektion dieser „dangerous class“ durch gesittete christliche Familienverhältnisse verstanden³¹¹ (vgl. Axinn/Levin 1982: 60 f.; Garvin/Tropman 1998: 14 f.; Erickson 1998: 145; Popple/Leighninger 1999: 287 ff.).

Aber auch von anderen Seiten bestand in den Jahren vor dem Bürgerkrieg am Aspekt guter Erziehung ein umfassendes Interesse, wie neben der Entstehung weiterer ‚Kinderrettungsanstalten‘ die Reformforderungen und Aktivitäten der um 1830 sich formierenden Gewerkschaften und politischen Arbeiterparteien zeigen. Noch vor sozialer und beruflicher Absicherung sahen sie ihre Aufgabe in der Forderung und Durchsetzung von Möglichkeiten umfassender Bildung und Erziehung (vgl. Axinn/Levin 1982: 44 f.). War also Erziehung zum einen die ordnende Methode gesellschaftlicher Sozialisation im Sinne einer Orientierung und Vorbereitung des Zöglings auf seine Funktion in der Gesellschaft, so wurde sie in der positiven Umkehrperspektive auch als Chance gesehen, am gesellschaftlichen Erfolg teilzuhaben. Die Wahl Andrew JACKSONs zum amerikanischen Präsidenten im Jahre 1828, eines Menschen, dessen Geburtsort eine ärmliche Holzhütte gewesen sein soll, schien dies zu symbolisieren, und ein großer Teil der frühen Reformaktivitäten der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts konzentrierte sich auf den Erziehungssektor als ‚Waffe‘ im Kampf um Egalität, Demokratie und der damit einhergehenden Formung des amerikanischen Nationalcharakters³¹² (vgl. Axinn/Levin 1982: 45; Oelkers 2000: 290).

³¹¹ Das in solchen Zusammenhängen gängige Sprichwort: „[T]he hand are the devil’s playthings“ macht deutlich, was unter Sittlichkeit zu verstehen war. Nützlichkeit und devote Haltung in einer Mischung aus Utilitarismus und Puritanismus waren erklärte und im „common sense“ mit ‚anständigen‘ Familien geteilte Erziehungsziele (vgl. Erickson 1998: 145).

³¹² Wieder machte sich darin die Paradoxie der amerikanischen Pädagogik in der Ambivalenz progressiv demokratischen Anspruchs bei gleichzeitiger idealisierender Etablierung nationalistischer Symbolsysteme fest.

4.3. Selektion versus Demokratie – Erziehung zwischen amerikanischem Mythos und demokratischer Reform

Zu den Ergebnissen der Reformbemühungen gehörte, dass der Verleger William McGUFFEY ab 1863 mit einer Serie von neuen Lehrbüchern protestantisch-patriotischen Inhaltes die Bibel als offizielles Schulcurriculum (!) ablösen konnte. Diese „McGuffey Readers“³¹³ wurden in einer Auflage von 100 Millionen Kopien bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts die auch außerhalb von Schule meist gelesenen und populärsten Bücher Amerikas³¹⁴. Amerikanische Erziehung fokussierte auf die ‚Tugenden der Nation‘ und als ab 1830 große Immigrationswellen aus „nation without democratic tradition“ (Titus 1994) die USA erreichten, wurden über die Institutionen öffentlicher und privater Erziehung, d.h. sowohl der Schulen als auch Kinderwohlfahrtseinrichtungen und Organisationen, verstärkte Anstrengungen unternommen, eine möglichst reibungslose Assimilation der neuen Staatsbürger in das dominierende Wertesystem amerikanischer Demokratie zu erreichen (vgl. ebd.; DeVitis/Rich 1996: 3).

Grundlagenerziehung und Bildung wurden inzwischen auch eine ökonomische Notwendigkeit (wenn auch nur in Grenzen), denn die Industrialisierung revolutionalisierte das Land. Telegraphen schufen neue, kurze Kommunikationsverbindungen, Dampfschiffe transportierten Mensch und Produkt und die stählernen Schienen der Eisenbahngesellschaften verkündeten den baldigen Zusammenschluss des riesigen Landes³¹⁵. Vor dem Hintergrund des ökonomischen Aufbruchs konzipierte sich als ‚säkularisierte‘ Form des Puritanismus bzw. Konklusion von Utilitarismus und Calvinismus³¹⁶ erstmals der amerikanische Mythos – der „American dream“³¹⁷. Diese Entwicklung war aber nicht allein technisch-ökonomischen Gesichtspunkten geschuldet, sondern auch Resultat eines Transformationsprozesses vorwiegend puritanischer Lehrdogmatik über Prädestination und Berufung, die im Sinne der berühmten Thesen Max WEBERS, zu einem asketisch-säkularen Moralverhalten führte³¹⁸. Berufsarbeit wurde als

³¹³ Gefüllt mit Bibelgeschichten, patriotischen Heldenerzählungen und Poemen (vgl. Bellah et al. 1992: 52 f.; Lickona 1993: 6 f.).

³¹⁴ „While children practiced their reading or arithmetic, they also learned lessons about honesty, love of neighbor, kindness to animals, hard work, thriftiness, patriotism, and courage“ (ebd.).

³¹⁵ Der auch 1869 mit der Vollendung der „Pacific Union Railway“ von Neuengland bis an die Westküste der USA eintrat (vgl. Müller 1982: 65).

³¹⁶ TUGGENER nennt dies die Sozialphilosophie des „laissez-faire“ (vgl. Tuggener 1971: 100 f.).

³¹⁷ Das Ursprungskonzept dieses Charakters „the self-made-man“ entstand schon 1800 in der Beschreibung der Erfolgsgeschichte Benjamin FRANKLINS, der als Sohn eines Kerzen- und Seifenmachers zum herausragenden Staatsmann, Wissenschaftler und Pädagogen seiner Zeit wurde (vgl. DeVitis 1996: 11 f.).

³¹⁸ „Der Mensch ist ja nur Verwalter der durch Gottes Gnade ihm zugewendeten Güter, er hat, wie der Knecht der Bibel, von jedem anvertrauten Pfennig Rechenschaft abzulegen, und es ist zum mindesten

Bewährungsfeld göttlichen Angenommenseins verstanden. Genuss und Konsumtion galten dagegen als Pflichtverletzung den ‚anvertrauten Pfunden‘³¹⁹ gegenüber. Dennoch meinte dies nicht Kasteiung des Einzelnen, sondern die rationale und utilitaristische Verwendung des Besitzes für den Lebenszweck. Der damit einhergehende Sparszwang in der puritanischen Lebensführung hatte Kapitalbildung zur Folge. Aus religiöser Sicht war dieser kapitalistische Wirtschaftsgewinn nur der ‚Nebeneffekt‘ einer bestimmten Art der Lebensführung, Wohlstand als Frucht der Berufsarbeit war Zeichen sichtbarer Bewährung und damit der Erlangung des Segens Gottes (vgl. Weber 1964: 386 ff.). In dem Maß, in welchem allerdings der Rationalisierungsprozess einer ‚Entmythologisierung‘ der Welt einsetzte, verloren auch die transzendenten Elemente protestantischer Ethik ihren bestimmenden Einfluss, und es verblieben allein die Bestandteile des ökonomischen Rahmens³²⁰ – der „Geist des Kapitalismus“ war geboren³²¹ und damit der Traum vom Erfolg durch hartes, sparsames Leben und Arbeiten. Dennoch führte dies weder zur säkularisierten Entwertung des amerikanischen Mythos noch verschwanden puritanistische Elemente aus der Erziehungswirklichkeit. Sie bildeten vielmehr eine die Verfasstheit gesellschaftlicher Bedingungen³²² reflektierende Brechungsebene der pädagogischen Theorie in der Praxis³²³. In diesem Sinne formulierte US-Präsident Abraham LINCOLN:

„The prudent penniless beginner labors for wages awhile, saves a surplus with which to buy tools or land, for himself; then labors on his own account another while, and at length hires another new beginner to help him. This, say its advocates, is *free* [Herv. im Org.] labor - the just and generous, and prosperous system, which opens the way for all - gives hope to all,

bedenklich, davon etwas zu verausgaben zu einem Zweck, der nicht Gottes Ruhm, sondern dem eigenen Genuß gilt“ (Weber 1964: 384 f.).

³¹⁹ Biblischer Referenztext dazu ist Matthäus, Kapitel 25, Verse 14-30 bzw. Lukas, Kapitel 19, Verse 12-27.

³²⁰ Askese, Utilitarismus, Weltbezug und die Überzeugung eines gut organisierten, systematischen und impersonalen Lebens.

³²¹ Der bekannte Charles DICKENS-Charakter des Ebenezer Scrooge in der Weihnachtsgeschichte illustriert diesen Typus ziemlich treffend (vgl. Dickens 1916).

³²² Hiermit sind der Entwicklungsprozess der amerikanischen Gesellschaft und die damit einhergehenden Selbstzuschreibungen von ‚civil society‘ als ‚Republikanische Gesellschaft‘, ‚Liberaler Gesellschaft‘, ‚Industriegesellschaft‘, ‚Schmelz-Tiegel‘, ‚Wohlfahrtsstaat‘, ‚Freie Welt‘ oder ‚Bürgergesellschaft‘ gemeint.

³²³ Der oft in der pädagogischen Geschichte der USA beklagte Anti-Intellektualismus hat seinen Ursprung in den rationalisierten Formen puritanischer Geisteshaltung, deren Stereotype und Rollenmodelle der in der Gemeinschaft verankerte hart um seinen Erfolg ringende Mann und die ihn stützende Frau sind. Dem entgegen steht der geistig Handelnde, dessen Tätigkeit nicht unmittelbar materieller Reproduktion gilt und damit nicht wirklich anerkanntswerte ‚Arbeit‘ bzw. Ringen um Erfolg sei, denn, so der Volksmund: „Those that can, do; those that can't, teach“ (Bernier/Williams 1973: 383). In ähnlich präzisierter Weise stand auch die erziehungs-wissenschaftliche Theoriebildung unter dem Verdacht des ‚Budenzaubers‘ (vgl. Knight 1952: 350) und gewann häufig im pädagogischen Feld, vor allem auch durch die dezentrale und relativ unabhängige Strukturierung der Handlungsfelder, eine ambivalente rational-religiöse Ausdeutung ihrer Anwendung.

and energy, and progress, and improvement of conditions to all“ (Lincoln 1862/1953: 478 f.).

Aus jenem, dem Geist der Aufklärung erwachsenen Drang der demokratischen Erziehung des neuen Menschengeschlechts, der noch das 18. Jahrhundert Amerikas bestimmte, wurde inzwischen der Drang zu einer utilitaristischen Erziehung für die kapitalistische Herausforderung (enterprise), die Gleichheit nur im Bezug auf die Chancen zum Erfolg diagnostizierte und den Verlierern dieses Rennen nach Reichtum (rage to riches) persönliches Versagen oder wenigstens Schicksalsbestimmung vorwarf³²⁴. So setzte auch Abraham LINCOLN seine Illustration des „American dream“ fort, indem er sagte:

„If any continue through life in the condition of the hired laborer, it is not the fault of the system, but because of either a dependent nature [...] or improvidence, folly, or singular misfortune“ (ebd.).

Für das pädagogische Handeln waren diese Statements Richtungsweisungen der Vermittlung ethisch-moralischer Prinzipien und das auflagenstärkste Schulcurriculum, die „McGuffey Readers“ offerierten eine Vielzahl an moralischen und erbaulichen Geschichten des neuen Mythos. Jedes amerikanische Kind lernte so die Erfolgsverheißungen über Lebensgeschichten Benjamin FRANKLINs oder Abraham LINCOLNs kennen, aber auch, ganz im Sinne einer kapitalistischen Zweiklassen-Gesellschaft, die Notwendigkeit der Akzeptanz weniger erfolgreich zu sein und damit ‚berufener‘ Armut³²⁵. So z.B. in der 1848 erschienen Geschichte vom „Armen Jungen“ (The Poor Boy):

„When he sees little boys and girls riding on pretty horses, or in coaches, or walking with ladies and gentlemen, and having on fine clothes; he does not envy them nor wish to be like them. He says, I have often been told, and I have read that God who makes some poor, and others rich; that the rich have many troubles which we know nothing of; and

³²⁴ Dieses Verständnis amerikanischer Wertauffassung zieht sich bis in die Gegenwart im weitgehenden Konsensus einer Ablehnung sozialer Gleichheit zugunsten einer durch harte Arbeit und/oder glückliche Umstände erworbenen individualisierten Wohlstandsberechtigung (vgl. Henkel 1985: 3 f.; Garvin/Tropman 1998: 79).

³²⁵ Hierin zeigte sich wieder der unterschwellige Bestand puritanischer Ethik, allerdings säkular-kapitalistisch verformt. Die religiös-puritanische Dogmatik selbst hat nie das Streben nach ökonomischem Reichtum zum Maßstab von Segen und Berufung gemacht. Vielmehr lag eben gerade darin die Versuchung und Bewährung des glaubensrechten Handelns (vgl. Weber 1964: 387; Bernier/Williams 1973: 224 f.).

that the poor, if they are but good, may be very happy; indeed, I think that when I am good, nobody can be happier than I am!“ (McGuffey 1848: 40).

Die pädagogische Romantisierung von Erfolg, aber auch unterordnend disziplinierter Armut wurde in den Folgejahren durch Hortio ALGER-Geschichten³²⁶ mit Büchern wie „Struggling Upward“, „Ragged Dick“ und „Mark, the Matchboy“ populalisiert (vgl. Bernier/Williams 1973: 221). Das wirkliche Leben vieler Kinder und Jugendlicher war allerdings mehr bestimmt durch den täglichen Überlebenskampf der Familie. Die großen Immigrationswellen ließen Arbeitskräfte billig werden, und die katastrophale soziale Situation vor allem der urbanen Gebiete Amerikas unterschied sich kaum von den Bedingungen der industriellen Revolution Europas. Dieser offenkundige Gegensatz zur Gleichen-Chancen-Ideologie der amerikanischen Demokratie und ein in weiten Teilen der amerikanischen Mittelschicht immer noch christlich-puritanisch geprägtes Empfinden von gesellschaftlicher und moralischer Degeneration³²⁷, führten besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts³²⁸ zu verschiedenen sozialen Bewegungen (social movements), die neben der Armenhilfe vor allem *Erziehungsaufgaben* zu ihrem Thema machten. Hinzu kam eine pragmatische Wende in der intellektuellen Ausrichtung des Landes und ein zunehmendes Ansehen sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen im akademischen Bereich. Ihre Vertreter wurden zu Kollaborateuren sozialer Aktionen und Protagonisten einer Erneuerung von Bildung und Erziehung und damit auch einer grundlegenden Reform der pädagogischen Theorie an sich – die reformpädagogische Bewegung der USA (progressive education movement) entstand. Einer ihrer Hauptvertreter wurde John DEWEY³²⁹.

Seine Kritik an den bestehenden Konzeptionen der Erziehung brach kompromisslos sowohl mit den erzieherischen Realitäten seiner Zeit als auch mit den klassischen pädagogischen Aus-

³²⁶ Horatio ALGER, Sohn eines unitarischen Geistlichen und selbst Kaplan eines „Hauses für heimatlose Zeitungsjuvenen“ schrieb ca. 120 Jugendbücher, deren Inhalt die Romantisierung puritanischer Moralität durch Rechtschaffenheit, Fleiß und daraus folgendem Erfolg zum Thema hatten (vgl. Sautter 1997: 20). Genauerer zu Inhalt und Kontext seiner Novellen lässt sich bei Madonna MARSDEN finden (vgl. Marsden 1983).

³²⁷ Kapitalistische Erfolge zeigten sich inzwischen oftmals unverblümt in Reichtumsexzessen und Luxus. Materialistische Ansprüche und pluralistische Lebensentwürfe standen jedoch im krassen Gegensatz zu einer das Leben als Bewährungsfeld sehende Moral und Ethik.

³²⁸ In der amerikanischen Literatur unterteilt man die nicht vom Bürgerkrieg betroffenen Jahre des 19. Jahrhunderts im allgemeinen in „Pre“ bzw. „Post-Civil-War-Period“, d.h. in eine Zeit vor 1860 und nach 1864.

³²⁹ Für DEWEY, als einem der Begründer des philosophischen Pragmatismus, sind Theorien nur im Hinblick auf ihre praktische Relevanz für das menschliche Handeln von Bedeutung. Erkenntnisse müssen dabei verifizierbar und praktikabel sein.

richtungen (vgl. Suhr 1997: 32 f.; Oelkers 2000: 285). Sein Vorwurf richtete sich dabei sowohl gegen die Anwendung eines scholastischen und formalen Erziehungsbegriffes (formal education) als auch gegen die ‚vordemokratischen‘ Ansätze³³⁰ der klassischen Größen wie PESTALOZZI, HERBART und FRÖBEL³³¹. Erziehung, so DEWEY, ist keine Methode, vorausgesetzte ‚Wahrheiten‘³³² zu erfüllen und auch kein ‚Erlösungsprozess‘ in Richtung eines teleologisch ausgerichteten ‚Guten‘³³³, auf welches die klassischen Modelle Bezug nehmen. Ebenso wenig kann sie für DEWEY als statisches Prinzip in Richtung einer prinzipiellen Vollendung im Erziehungsziel sinnvoll sein (vgl. Suhr 1997: 57). Vielmehr ist Erziehung ein ständiger Lernprozess experimentellen Handelns gegenüber jeweiligen Umweltbedingungen und kann kaum außerhalb von Erfahrung gedacht werden, denn jede Einwirkung auf Dispositionen ist Erziehung³³⁴. Die Pädagogik wird dabei als evolutionistischer Prozess verstanden und widerspricht jeder Fixierung auf einen einzigen auszubildenden anthropologischen Maßstab. Dabei ist Erziehung als ein ständiges Erfahrungshandeln zu verstehen, das Steuerung durch Fehlerkontrolle versucht und dabei in ständiger „Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung“ jene Erfahrungs-Erkenntnis nutzt, „die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“ (Dewey 2000: 108)³³⁵. Gerade darin ist ihr demokratischer Charakter für DEWEY verwirklicht, denn Demokratie im Erziehungsprozess bildet das notwendige Prinzip der wechselseitigen Austausch- und Richtungsmöglichkeit, die sich immer wieder neu fassen lassen muss und damit keiner autoritären Konzeption unterliegen kann (vgl. Dewey 1980: 344 f.). Kurz: Der Weg ist das Ziel. Erziehung ist ein ständiger Lernprozess durch Erfahrung mit der Umwelt und daraus folgendem Wachstums und Entwicklung des Individuums. Was immer dabei bewirkt wird, kann oder muss durch die nachfolgende Erfahrung verändert werden. In diesem Sinne hat die erziehungsphilosophische Konzeption DEWEYs keinen Telos außer sich selbst (vgl. Oelkers 2000: 314). Ihr standen jedoch seine Argumentationen zur gesellschaftlichen Rolle der Erzie-

³³⁰ Diese Bezüge wurden allerdings von den meisten anderen Reformpädagogen in Anspruch genommen.

³³¹ Die amerikanische Popularisierung dieser deutschsprachigen Pädagogen erfolgte in den Jahren zwischen 1806/1818 (Pestalozzi: über den Pestalozzi-Lehrer Joseph Neef u.a.), 1840/1855 (Fröbel: als erstes durch die Frau des deutschen Exilpolitikers Carl SCHURZ mittels Einrichtung des ersten Kindergartens in Wisconsin) bis 1876/89 (Herbart: anfangs durch übersetzte Aufsätze Herbarts) (vgl. Krenzer 1984: 166 ff., 179 ff., 188 ff.; Oelkers 2000: 289 f.).

³³² Wie Ansprüche nach einer Steigerung sittlichen Verhaltens oder individueller Perfektionierung.

³³³ Hierin macht DEWEY seine Absage an ROUSSEAU'sche Ansätze deutlich und pointiert, dass nicht eine sich selbst entwickelnde Natur, d.h. die ‚natürliche Entwicklung‘ der pädagogische Ansatz sein kann, sondern vielmehr Kindheit der Beginn eines nicht von der Natur vorgegebenen Prozess ist, in dem das Individuum jenes sich an neue Situationen anpassende Leben ist.

³³⁴ Ohne jede altersgruppenmäßige, zeitliche oder räumliche Beschränkung. Sie ist ein lebenslanger Prozess.

³³⁵ Wichtig zu erwähnen sind dabei die Anregungen, welche DEWEY in der Bildung seines Theoriemodells von Erziehung durch seinen langjährigen Freund und Soziologen George Herbert MEAD erhielt. MEADs Konzeption der Identitätsbildung und Moralpsychologie finden ihre Entsprechungen in DEWEYs Modell.

hung gegenüber, die durchaus einen spezifischen Zukunftsentwurf stärkerer gleichberechtigter Partizipationsbereitschaft und gegenseitiger Solidaritätsformen prägten (vgl. Suhr 1997: 65). „Die Rolle der Erziehung, so argumentiert Dewey in seinem Aufsatz ‚Nationalizing Education‘ besteht nicht darin, eine bestimmte kanonische Vorstellung von amerikanischer Identität einzuimpfen, sondern darin, gegenseitigen Respekt zwischen den mannigfaltigen Kulturen und Völkern, aus denen das amerikanische Volk zusammengesetzt ist, zu fördern“ (Ryan 2000: 332)³³⁶. Der damit einhergehende sozial-solidarische Anspruch oder, wie RYAN es nennt, „Semi-Sozialismus“ (ebd.) verband sich sehr schnell mit praktischen Aktivitäten im Kontext der „social movements“³³⁷, denn die Schule als „willing pack-horse of our social system“ (Dewey 1980: 191) war für ihn nur eine Erziehungseinrichtung von vielen und bildet nur einen kleinen Teil der Gesamterziehung³³⁸. Familie, Beruf, Nachbarschaft und soziale Institutionen bestanden daneben als weitere Formen intentioneller Erziehung (vgl. ebd.; Cremin 1968: 59). Als in unmittelbarer Nachbarschaft seines Wirkungskreises, der University of Chicago, im Kontext der „social movements“ 1889 die bekannteste Einrichtung des „social settlements“, Hull House, entstand, wurde er folgerichtig deren Förderer und ehrenamtliches Vorstands-Mitglied (vgl. Müller 1982: 107 f.; Campbell 1995: 8 f.).

4.4 Der soziale Aufbruch – Erziehung als soziales Prinzip

Die sozialen Bewegungen, deren Vorläufer schon in den Jahren vor dem Bürgerkrieg mit Organisationen wie der „Children’s Institution of the New York Society for the Prevention of Pauperism“, „Children’s Aid Society“, „Church Home Society“, „Home for Little Wanderers“ und „Young Men’s Christian Association“ (YMCA) und „Young Woman’s Christian Association“ (YWCA) bestanden, prägte neben differenzierten Konzepten und Verständnissen von Hilfeleistung vor allem ein *moralisch-erzieherischer Aspekt* (vgl. Axinn/Levin 1982: 61). Als geistige oder praktische Rettungsbewegungen konzipiert wollten sie mit jeweils unterschiedlicher

³³⁶ MEADs geschichtsphilosophischer Ansatz, der von der emphatischen Vorstellung einer Veränderbarkeit aller Institutionen, der kreativen Individualität und prinzipiellen Unbegrenztheit der Möglichkeiten des geschichtlichen Fortschritts ausgeht, bildet dabei eine positive Perspektive, das ‚Wachsen‘ durch Erfahrung als zunehmenden und auf die Gesamtgesellschaft übertragbaren humanistischen Progress zu verstehen.

³³⁷ Neben DEWEYs Wirken in der von ihm gegründeten „Laboratory School“ (siehe dazu auch Alberts 2001).

³³⁸ Auch wenn er diesen Aspekt noch innerhalb seines Buches „Demokratie und Erziehung“ zugunsten der Schule als dem wesentlichen Instrument zur Formung der Gesellschaft teilweise zurücknahm. Das öffentliche Erziehungswesen (public education) verstand er damit adäquat zur Erziehung der Öffentlichkeit (vgl. Cremin 1968: 70).

Ausrichtung und Ansätzen der, durch ab 1860 einsetzenden zunehmenden Einwanderungswellen mitbegründeten Massenverelendung, sittlichen Verrohung und Kinderverwahrlosung begegnen. Hinzu kam ein sich veränderndes religiöses Verständnis sozialer Perspektiven in „mainline denomination“ protestantischer Kirchen in jener schon die Pädagogik durchziehenden Mischung aus amerikanistischem Progressivismus und christlicher Kontextualisierung. Vor allem Vertreter der methodistischen Kirche, als der größten konfessionellen Gemeinschaft im Amerika des 19. Jahrhunderts³³⁹, wurden zu geistigen und geistlichen Wortführern dieser sich verstärkt mit den sozialen Verhältnissen Amerikas auseinander setzenden Strömung, des „social gospel movement“. Geistliche verschiedener Schattierung sahen dabei ihre Aufgabe darin, in ‚prophetischen‘ Reden und Traktaten christlich-soziales Verantwortungsbewusstsein und damit auch puritanisch bestimmte Sittlichkeit in einer expandierenden kapitalistischen Gesellschaft einzufordern, deren Neuformierung nicht ohne eine Verstärkung ‚sozialmoralischer‘ Erziehung in allen Schichten der Gesellschaft vonstatten gehen konnte. Die Kritik bestehender Verhältnisse wurzelte dabei vielfach in der puritanisch-asketischen Verständnislosigkeit gegenüber Reichtumsexzessen Besitzender und der offenkundigen Kluft zutage tretender ‚schuldloser‘ Armut. Ihre Ausrichtung blieb allerdings bis in das beginnende 20. Jahrhundert auf moraltheologische und ethische Schriften und Predigten beschränkt³⁴⁰, half aber nicht unerheblich einen liberal-sozialen Charakter auch in kirchlichen Kreisen zu etablieren, der auf seinem Höhepunkt im Kontext des Progressivismus mit den Thesen Walter RAUSCHENBUSCHs Züge eines religiösen Sozialismus annahm³⁴¹. Es sollte aber noch einige Jahrzehnte dauern bis die ‚prophetischen‘ Thesen und Forderungen einer sozial-religiösen

³³⁹ Mit mehr als einer Million Mitglieder im Jahre 1844 und bis zu fünf Millionen Mitgliedern im Jahre 1890 (vgl. Bellah et al. 1992: 182).

³⁴⁰ Ihre Vertreter blieben dabei den jeweiligen Zeitgeist verhaftet oder, wenn man so will, offen für die jeweils neuen sozialen Erkenntnisse und Überlegungen. Während so der Prediger Lyman BEECHER zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch in puritanisch-amerikanistischer Weise der Auffassung war, dass mit der Etablierung und Beibehaltung des Christentums als moralischem Maßstab der Gesellschaft und einer strengen Arbeitsethik, die Segnungen des Wohlstandes alle Amerikaner erreichen kann, denn "the rich were successful because of their moral superiority over the immoral poor" (Greek 1992: 6), nahm Horace BUSHNELL ein paar Jahrzehnte später die zu jenem Zeitpunkt populären sozialdarwinistischen Thesen Herbert SPENCERS auf und entwickelte eine „Christian theory of socialisation“, in deren Mittelpunkt die Etablierung hilfsbereiter christlicher Familien als Basis einer sich entfaltenden sozialen Evolution in allen sozialen Institutionen, einschließlich der Industrie und Regierungsebenen stand. Schließlich entwickelte Washington GLADDEN Modelle einer quasi bürgergesellschaftlichen Verantwortlichkeit des Einzelnen für den anderen und die Gesellschaft, die sich von individualistischen und evolutionistischen Ideen trennte und unter Bezugnahme auf die ‚Goldene Regel‘ des Neuen Testaments eine Erziehung und ein Verhalten forderte, die bzw. das helfende Liebe und Verantwortung über die gesellschaftlichen Sünden des Egoismus und des Eigenwillens stellt. In diesem Sinne kritisierte er sowohl die Ausbeutungsbedingungen in der Industrie als auch Bürokratie und Politiker, die ihrer Aufgabe weniger als Volksvertreter denn Vertreter ihrer eigenen Interessen sahen. (vgl. ebd.; Cunningham 1992; DeVitis/Rich 1996: 69 ff.).

³⁴¹ RAUSCHENBUSCH wollte die Kraft christlicher Moral für ökonomische und soziale Veränderungen in der amerikanischen Gesellschaft nutzen und predigte einen „religiously inspired“ Sozialismus mit Blick auf die radikalen Wurzeln der urchristlichen Gemeinden (vgl. DeVitis/Rich 1996: 72).

Erneuerung aus der Abstraktion theoretischer Überlegungen in die gesellschaftliche Realität Amerikas einfließen³⁴². Andererseits mobilisierte die „social gospel“-Bewegung auch konservative Evangelikale zu einem stärker vernetzten interkonfessionellen Engagement in sozialen und erzieherischen Bereichen und schuf so in den 1930er und 40er Jahren die Basis für landesweite Jugendevangelisationen, die methodisch an die großen städtischen Erweckungsbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhunderts anschlossen. Allein das „United Christian Youth Movement“ erreichte in den 1930er Jahren weltweit über 10 Millionen Jugendliche. In seinem Kontext wuchsen auch die „camps“, „rallies“ und „high school ministry“-Programme der 1937 entstandenen „Child Evangelical Fellowship“ oder der zwischen 1941 und 1945 begründeten Jugendmissionsbewegungen „Young Life“, „Word of Life“ und „Youth for Christ“, die sich auf ebenso ‚prophetische‘, doch biblisch fundamentalistische Art einem „social gospel“ und der darin eingeschlossenen Heiligung des Profanen³⁴³ durch Einbeziehung der individuellen und sozialen Lebensproblemen ihrer Adressaten verpflichtet sahen (vgl. Cremin 1968: 61; Wuthnow 1996: 201 ff.; Erickson 1998: 60 ff.).

Im Kontrast zu den Vertretern der „social gospel“-Bewegung bestanden die anderen Strömungen vordergründig unabhängig von religiösen Handlungszusammenhängen. Bei der Suche nach Partnern für das Hull House-Projekt lehnten deren Begründerinnen Jane ADDAMS und Ellen STARR gar die Offerten Geistlicher und Vertreter kirchlicher Wohlfahrtsverbände ab und suchten vielmehr Verbindungen in liberalen Kreisen. Dies jedoch vor allem aus strategischen Gründen. Auch Mary RICHMOND, als wesentliche Vertreterin der „charity organization“-Bewegung, lehnte jede religiöse Einflussnahme und Interpretation in der Behandlung von sozialen und mentalen Problemfällen ab (vgl. Müller 1983: 68, 119). Dennoch war sie in den ersten Jahren ihres Wirkens im Kontext ihrer Methodenentwicklung der Einzelfallhilfe

³⁴² Durch das berufene Engagement des vom „social gospel movement“ bewegten baptistischen Predigers Martin Luther KING, Jr. KING war ein akribischer Student der „social gospel“-Bewegung, speziell RAUSCHENBUSCHS, kritisierte aber ihr geringes Interesse einer Realisierung und entwickelte, angeregt durch Schriften THOREAUS und GANDHIS, einen Weg gewaltlosen zivilen Ungehorsams verbunden mit christlicher Moralität für seine berühmten „sit-ins“ und Protestmärsche der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, deren Tenor sich auch mit ‚prophetischer‘ Rede über gleiche Erziehungs- und Bildungschancen weißer und schwarzer Kinder und Jugendlicher beschäftigte (vgl. ebd.: 79).

³⁴³ Diese theologische Formel des „social gospel movement“ zur Darstellung einer religiös-humanistischen Perspektive wurde auch der neue Geist transkonfessioneller Zusammenarbeit evangelikaler Gruppen, die altes Sektierertum und theologische Eiferei hinter sich ließen und für ein flexibleres Agieren des Evangelismus zu sozialer Ethik und wissenschaftlichen Erkenntnissen plädierten, welche es allerdings galt mit den streng theologischen Dogmen des konservativen Protestantismus in Einklang zu bringen (vgl. Wuthnow 1996: 2 f.; DeVitis/Rich 1996: 71).

(case work) nicht frei von tradierten religiös-puritanistischen Vorurteilen in Bezug auf die Ursachen sozialer Armut³⁴⁴.

Mary RICHMOND kam 1889 nach Baltimore, um als stellvertretende Schatzmeisterin die Finanzverwaltungsstelle der einige Jahre zuvor gegründeten „Baltimore Charity Organization Society“ (COS)³⁴⁵ zu übernehmen. Schon bald jedoch richtete sich ihr Engagement auf die Aufgaben und Arbeitszusammenhänge der Fürsorgerinnen in der Organisation, deren professionsbezogenen Probleme sie beschäftigten. Vor allem fehlte es an einheitlichen Formen verantwortlicher Hilfe der Wohlfahrtspflegerinnen und damit effizienter Leistung in der sozialen Hilfe. Statt hausbackener Rezepte bedurfte es, so RICHMOND, einer einheitlichen Berufsausbildung von Pflegerinnen, die erst durch ein solches Studium die Möglichkeit gezielter erzieherischer Einflussnahme und überlegener Handlungskonzepte besitzen können. 1897 präsentierte sie ihre Gedanken auf der „National Conference of Charities and Corrections“ in einer einflussreichen Rede und rief zu einer einheitlichen beruflichen Ausbildung von Sozialarbeiterinnen auf, die einen Wendepunkt in der Entwicklung moderner „social work“ in den USA bilden sollte. Dabei strebte sie keine Reform des Hilfesystems an sich an, sondern ausschließlich die Effektivierung der internen Bedingungen durch Professionalisierung (vgl. Müller 1982: 116; Paulwitz 1988: 41; Popple/Leighninger 1999: 63). Ein Jahr später reagierte die New York COS darauf mit der Gründung der „New York Summer School of Applied Philanthropy“, aus welcher sich die erste „School of Social Work“ der USA entwickelte³⁴⁶.

In der Praxis agierten die COS weniger als eigentliche Helfer denn als Vermittler zwischen Hilfebedürftigen und Hilfwilligen. Dabei setzten sie ursprünglich auf das Prinzip des „friendly visiting“ zur Überprüfung von Unterstützungsansprüchen, um daraus folgend die Betroffenen weiterzuleiten. Mit stolzen Lettern stand am Eingang der Buffalo COS zu lesen: „No Relief Here“ (Müller 1982: 123), denn das pädagogische Prinzip personenbezogener Arbeit der Organisation bestand in der „Anpassung der Armen mittels Anhebung von Moral und Erziehung“³⁴⁷ (Paulwitz 1988: 39), denn ganz auf das eigene sittlich-puritanische Urteil

³⁴⁴ Viel stärker allerdings wurde diese Haltung durch die Leiterin der New York COS Josephine Shaw LOWELL vertreten, deren Auffassung geradezu radikal sozialassististischen Charakter trugen (vgl. Axinn/Levin 1982: 124 ff.; Popple/Leighninger 1999: 62).

³⁴⁵ Rev. Stephan H. GURTEEN gründete 1877 in Buffalo, New York die erste COS als „clearing“-Stelle zur Registrierung Hilfesuchender, der Untersuchung ihrer begründeten Hilfsbedürftigkeit und Vermittlung passender Wohltäter (vgl. Müller 1982: 123).

³⁴⁶ Aus dieser entwickelte sich die Columbia University School of Social Work.

³⁴⁷ Regelmäßige, zweiwöchige Hausbesuche sollten eine persönliche Beziehung zu betreuten Familien ermöglichen, in deren Vollzug mittels Belehrung und Beratung (counselling) idealtypisch die Ursachen der

vertrauend, sahen die COS-Mitarbeiter vor allem im individuellen moralischen Versagen die Hauptursache für die Abhängigkeit von sozialer Hilfeleistung. In diesem Sinne formulierte auch der COS-Begründer, Rev. S. Humphries GURTEEN, für ein 1892 erschienenes COS-Handbuch:

„If left to themselves [...] [the poor] will inevitably sink lower and lower [...] If [...] our charity is not tempered by judgment, they will inevitably learn to be dependent [...] To avoid these two extremes, both of which are fatal, is the grand object of the Charity Organization Society“
(Gurteen 1882: 129).

„Charity by judgment“ wurde ein bestimmendes sozial-erzieherisches Konzept, das gewillt war, den Armen ihre ‚Faulheit‘ abzugewöhnen und dabei präventiv pädagogisch auch deren Kindern eine ‚gesunde‘ sittliche Haltung zum Selbsterhalt durch harte Arbeit einzuprägen, denn, so formulierte es die Leiterin der New York COS Josephine Shaw LOWELL auf der „National Conference of Charities and Correction“ 1890 in einer frühen Allegorie des späteren Mythos von der „welfare queen“³⁴⁸:

„Once upon the time there lived in a valley, called the Valley of Industry, a people who were happy and industrious. All the good of this life were supplied to them by exhaustless subterranean spring water, which they pumped up into a great reservoir [...] But [...] some of the pumpers who were tired or weak, and some who were only lazy, left of the pumping, and hastened into the neighbouring Valley [of Idleness], to enjoy the ‘free’ water; but the pipe was not very large, and soon there was want and suffering again, and the people [...] decided to lay down another small pipe, which they did. But the result was the same, for the new supply of water attracted more people for the Valley of Industry. And so it went on, new pipe, more people, new pipe, more people. [...] In fact, no one thought much about the Valley of Industry or its people. Those in the Valley of Idleness only thought of them long enough to reflect how silly they were to keep on pumping all in time and making their backs and arms ache, when they might have water without any exertion, by simply moving into their Valley. The children born in the Valley of Idleness did not even know there was a Valley of Industry, or any pumps, or any pumpers, or any reservoir

Hilfebedürftigkeit beseitigt werden sollten, deren Kern oft ohnehin im individuellen Versagen der Betroffenen oder charakterlichen Defekten gesucht wurden (vgl. Müller 1982: 125; Pople/Leighninger 1999: 61).

³⁴⁸ LOWELL beschreibt in einer gleichnishaften Geschichte die moralisch verwerfliche Ausnutzung des Versorgungssystems durch jene rücksichtslosen Nichtstuer im ‚Tal der Faulheit‘ (Valley of Idleness), die sich von den Arbeitssamen im ‚Tal der Produktivität‘ (Valley of Industry) versorgen ließen. Diese Art Allegoriedenken ist bis in die Gegenwart Teil des puritanistisch-utilitaristischen Selbstverständnisses vieler vor allem konservativer Amerikaner, und so knüpfte auch US-Präsident Ronald REAGAN in den 1980er Jahren daran an, als er äußerte: „The Chicago welfare queen has eight names, thirty addresses, twelve social security cards and is collecting veteran’s benefits on four nonexistent deceased husbands.“ (Reagan zit. n. Albelda et al. 1996: 92).

[...] because they got it free, thought actually it was not free at all; for the Valley of Industry people paid for it with their blood and muscles.“ (Lowell 1890).

Mit der Entwicklung des „case work“ als bestimmendem Handlungsmodell durch Mary RICHMOND setzte eine zunehmende Psychologisierung der Ursachendiskussion und Handlungskonzepte ein und überlagerte pädagogische Aspekte zugunsten diagnostischer. Vor allem seit den 1920er Jahren, beeinflusst durch die Gedanken RANKScher Psychologie des menschlichen Willens (vgl. Perlman 1979), verstärkte sich dieser Trend, und die sich ausdifferenzierende Soziale Arbeit der USA schien durch eine generalisierte Übernahme der „social case work“ ein geeignetes professionelles Methodenkonzept zu besitzen, das auch zu einer weiteren gesellschaftlichen Anerkennung und Gleichberechtigung mit anderen Berufszweigen beitragen konnte. RICHMONDs Bücher und ihr Wirken in Baltimore und Philadelphia als Direktorin des „Charity Organization Department of the Russell Sage Foundation“ als auch ihr Lehrauftrag an der „New York School of Philanthropy“ und in dem von ihr ins Leben gerufenen Weiterbildungsinstitut für Sekretärinnen der COS waren von großem Einfluss sowohl für die Vereinheitlichung der Methodenentwicklung als auch für das Selbstverständnis moderner Sozialer Arbeit in den USA³⁴⁹. Die COS expandierte nach dem Prinzip erfolgreichen Managements, nicht Geld in Hilflöse zu investieren, sondern in die Professionalisierung der Helfer und gewann damit intentionell bis in die 1950er Jahre die Vorherrschaft in Fragen der sozialberuflichen Ausbildungskonzeption und Personalentwicklung der Sozialen Arbeit in den USA (vgl. Müller 1982: 126; Paulwitz 1988: 42 ff.; Garvin/Tropman 1998: 110). Diese einseitige, aber einflussreiche Fokussierung amerikanischer Sozialer Arbeit auf die Methode der Einzelfallhilfe hatte allerdings eine Verspätung der Nutzung und Weiterentwicklung anderer Handlungskonzepte im Arbeitsfeld zur Folge und stellte jene differenten Weichen, die die Strukturen amerikanischer Jugendhilfe von der bundesdeutschen unterscheiden, denn der

³⁴⁹ Dennoch, die auf den Einzelfall ausgerichtete ‚Behandlung‘, das geradezu sozialhygienisch-medizinische Vorbild der Praxis, die damit einhergehende Suche nach persönlichen ‚Krankheitssymptomen‘ der Betroffenen, d.h. der Möglichkeit unterstellter Charakterdefekte und Schuld Benachteiligter für ihre Lebenssituation und die ausdrückliche politische Enthaltsamkeit der amerikanischen Philanthropie insgesamt zu den Grundfragen sozialer Entwicklung Amerikas, machte sie zu bequemen Partnern des ‚Amerikanismus‘ und ließ, im Kontrast zum Engagement der „settler“ viel an Parteinahme für die Adressaten vermissen. Aber gerade dieser traditionalistisch-native Standpunkt machte es Mary RICHMOND und der COS möglich, stärker als die ‚radikalen‘ „settler“ an Zustimmung und Einfluss in der amerikanischen Gesellschaft zu gewinnen und somit die Professionalisierung des neuen Berufszweiges der Sozialen Arbeit voranzutreiben. Der ungebrochene Erziehungsoptimismus der amerikanischen Gesellschaft fand in den therapeutischen ‚Korrektur‘-Methoden der Einzelfallhilfe (case work) beinahe eine geradezu LOCKSsch-sensualistische Entsprechung exogener Manipulationsfähigkeit des Menschen und der, je nach Perspektive verstärkten Sichtweise auf geradezu genealogische Fehlerhaftigkeit sozialer Deklassierung, die als ‚Krankheitsbild‘ quasi medizinisch behandelt werden kann. Demgegenüber bauten die „social settlements“ auf sozial-pädagogische Ansätze auf Grundlage des nachbarschaftlichen sozialen Kontextes.

Methodenansatz der Einzelfallhilfe war vor allem auf den Umgang mit Erwachsenen ausgerichtet.

Dem stellte sich die „social settlement“-Bewegung, als jener dritten Linie der „social movements“ im ausgehenden 19. Jahrhundert, in ihrem Ansatz der gesamten Perspektive des sozialen Problems und damit einer differenzierten Arbeit mit allen Familienmitgliedern Hilfesuchender gegenüber. Basisidee war die Bildung von Niederlassungen in sozialen, meist von einer Fülle verarmter Einwanderer gekennzeichneten Brennpunkten der Städte und die Ausbildung nachbarschaftlicher Hilfe zur Selbsthilfe. Die wohl bekannteste ‚Sozialsiedlung‘ (settlement), Hull House, wurde 1889 in Chicago durch Jane ADDAMS und Ellen GATES STARR gegründet und favorisierte als gegenläufigen Trend zu den COS von Anbeginn an Methoden der Gruppenarbeit (group work) und Gemeinwesenorientierung (community work)³⁵⁰. Zu den ersten Gründungen in Hull House zählten deshalb ein Kindergarten, ein Jungenclub und ein Club italienischer Mädchen sowie die Einrichtung einer provisorischen Turnhalle, in der für Jugendliche auch alkoholfreie Tanzabende organisiert wurden (vgl. Müller 1982: 88 ff.; Poppel/Leighninger 1999: 65 f.). In der damit verbundenen pädagogischen Konzeption berührten und befruchteten sich die Ideen der reformpädagogischen Bewegung Amerikas vor allem durch die enge Freundschaft und Mitarbeit John DEWEYs mit den eigenen empirischen Schlussfolgerungen Jane ADDAMS'. Während DEWEY in Betonung der direkten sozialen Verantwortung der Philosophie in ihr gleichsam eine generelle Theorie der Erziehung sah, ging ADDAMS von einer praktischen Erziehungshaltung, einem „to learn from life itself“ aus (Addams 1930: 408). Beide jedoch orientierten sich, wenn auch in unterschiedlicher Schärfe, an einem pragmatischen, d.h. für das *Handeln* relevanten pädagogischen Paradigma, und noch bevor DEWEY seine Erziehungsphilosophie ausformulierte, orientierte Jane ADDAMS ihre pädagogischen Methoden an einem ganzheitlichen Konzept, das auf die dynamische und schöpferische Potenz junger Menschen baute und die Bildsamkeit, ganz im DEWEYschen Sinne eines fortlaufenden Wachstums, durch nachvollziehbare Erfahrungspro-

³⁵⁰ Abgrenzungen und gegenseitige Kritik an den Konzepten zwischen „settlers“ und „case worker“ blieben nicht aus. So unterstellte Mary RICHMOND in einer Rede von 1896, die sie vor einer Arbeitsgruppe für Sozialwissenschaft am Frauencollege in Baltimore hielt, den sozialreformerischen Anstrengungen der „settlement“-Bewegung, sie wolle „die Wohlfahrt als Vehikel jedweder fehlgeleiteter Anstrengungen machen, um die Menschheit mit dem Taschenspielertrick der Staatsintervention zu retten“ (Müller 1982: 114). Genau diametral kritisierte Jane ADDAMS die COS 1899 in einem wichtigen Artikel über „die subtilen Probleme der Wohlfahrtspflege“ mit Blick auf das Prinzip von „friendly visiting“ dafür, dass jene „Wohlfahrtsdamen“, die sich den Organisationen zur Verfügung stellten, unhinterfragt ihre ethischen und moralischen Standards auf die betroffenen Familien übertragen und so weder Willens noch in der Lage sind, den eigentlichen, nämlich sozialpolitischen Problemhintergründen der bestehenden Armut ins Auge zu sehen (vgl. Axinn/Levin 1982: 113; Müller 1982: 98 f.).

zesse zu erhöhen suchte³⁵¹. Einher ging das ADDAMSSche Konzept mit der, auch später von DEWEY pointierten Kritik an formalen Schulungs- und Lehrprozessen, denn diese erreichten nur selten den Erfahrungshorizont der Zuhörer, selbst wenn sie sich mit Fragen auseinandersetzten, die auch die Angesprochenen interessierten. Vielmehr bedürfte es, so ADDAMS, einer horizontalen Anpassung an jeweilige individuelle Potenziale, um sie in einem gemeinschaftlich geteilten Kontext Schritt für Schritt wachsen zu lassen und ihnen so das Verständnis für die Komplexität der amerikanischen Gesellschaft und ihrer Demokratie zu geben³⁵². Erst wenn dieses Wissen erfahrbar gemacht wurde, dann ist auch ein wirklicher selbstbestimmter Umgang mit den Eckpfeilern der Demokratie, Freiheit und Verantwortung, möglich und damit auch das Verständnis von Selbsthilfeprozessen in kommunalen Gemeinschaften gestärkt (vgl. Tuggener 1971: 104 f.; Müller 1982: 95; Bellah et al. 1992, 152 f.; Dewey 1998: 18 f.).

Hilfe zur Selbsthilfe, mittels Kinder, Jugend- und Nachbarschaftsarbeit, blieb das bestimmende Konzept von Hull House und anderen „settlements“ in den USA, die bis 1910 bis auf 400 Einrichtungen angewachsen waren. Die pädagogischen Intentionen bei annähernd gleichen Grundkonzepten zeigten dennoch Züge jener klassisch amerikanischen Ambivalenz in Erziehungsfragen, die zwischen der Aufnahme jeweils progressiv-humanistischer Ansätze und dem Verbleib in puritanischer Tradition hin und her schwanken. Zum einen lag dies in der Vielfalt ihrer Träger begründet, zu denen auch Kirchen und religiöse Organisationen zählten (vgl. Arnold 1998: 16, 48). Zum anderen jedoch verblieben selbst in Hull House neben den reformpädagogischen Ausrichtungen³⁵³ auch Ansätze einer „moral piety“, die sowohl den oftmals katholischen Kontext der Immigranten aufnahm als auch nicht gänzlich auf Gedanken metaphysischer Schicksalsbestimmtheit verzichten wollte. Auch Jane ADDAMS Engagement entstammte ursprünglich der Vorstellung einer sozial-missionarischen Berufung Gottes zum Dienst an den Armen, der sie allerdings im Laufe der Entwicklung und Erfahrungen mit Hull House, verbunden mit Kontakten zum sozialwissenschaftlichen Kreis der University of

³⁵¹ Was nicht durch Gruppen-Erfahrungen abgedeckt werden konnte, bedurfte zumindest des erfahrbaren Eindrucks. In diesem Sinne schuf Jane ADDAMS in den Einrichtungen von Hull House ein „Labor Museum“, das als eine Würdigung des tagtäglichen proletarischen Arbeitsalltags auch ein Verstehen für die Arbeitsgeschichte und künftige Erwerbsmöglichkeiten und -bedingungen der jungen Menschen geben konnte (vgl. Bellah et al. 1992: 153).

³⁵² In diesem Sinne äußerte ADDAMS in ihrem Resümee „Twenty Years at Hull House“: „A settlement soon discovers that simple people are interested in large and vital subjects, [...] simple people did not want to hear about simple things; the wanted to hear about great things, simply told“ (Addams 1930: 428-431).

³⁵³ Die gerade John DEWEY jene experimentellen Möglichkeiten boten, um zur Formung seiner Ideen demokratischer Bildung und Erziehung beizutragen (vgl. Tuggener 1971: 104).

Chicago keine inhaltliche oder methodische Gewichtung beimaß³⁵⁴. Andere „settlements“ verstanden sich eher als ‚religiöse Missionen‘ des Amerikanismus und, vermittelten in weniger kritischer Reflexion die Werte des „American dream“ an ihre Adressaten.³⁵⁵ Dennoch blieb die „settlement“-Bewegung, wenn auch in pluralistischer, ideologischer Kontextuierung, ihren Grundprinzipien methodischer Gruppen- und Gemeinwesenorientierung treu und spezialisierte sich in den folgenden Jahrzehnten mehr und mehr auf Freizeit- und Bildungsprogramme vor allem für die Kinder und Jugendlichen in den Nachbarschaften. Ausgelöst wurde diese Schwerpunktverlagerung durch George BELLAMY, der als Vertreter von „Cleveland’s Hiram House“ auf der „National Conference“ 1914 zur verstärkten Nutzung von Freizeitprogrammen (recreational programs) durch die Nachbarschafts-Zentren (neighborhood centers), wie sich einige „settlements“ inzwischen bezeichneten, aufrief, denn gerade dadurch würden sich die Selbsthilfekräfte der Kommunen und Familien stärken lassen. Zwölf Jahre später gab Marie K. SIMKHOVITCH dieser „großen Aufgabe“ und Zielsetzung der „National Federation of Settlements“ für das „nächste Drittel des Jahrhunderts“ einen Namen: *Sozial Pädagogik (social education)* (vgl. Axinn/Levin 1982: 157). Auch wenn sich daraus folgend keine Generalisierung oder Theoriediskussion zu diesem Begriff einstellte, wie etwa in Deutschland seit der Wortschöpfung durch Karl MAGER 1844, wird doch die Intention der Aufgabe und Zielsetzung als *primär pädagogisch* deutlich. Ähnlich verblieb auch das Selbstbild der „Family Service Agency“ als Nachfolgerin der COS unter psychoanalytisch-therapeutischen Gesichtspunkten immer noch pädagogisch, wenn auch von einem traditionell repressiven Charakter gefärbt. So illustrierte eine plakative Selbstbeschreibung der „Family Service Agency“ in den 1930er Jahren den Weg der Organisation von „sporadic relief and friendly visiting“ um 1878 bis zum gegenwärtigen Fokus der Arbeit in „changing behaviors by changing attitudes“ (Axinn/Levin 1982: 157 f.).

Im selben Jahrzehnt gründete sich die „American Association of Social Workers“ (AASW) als Vorläufer der „National Association of Social Work“ (NASW). Dieser erste große und einflussreiche Berufsverband der „social worker“ sollte ganz im Geiste Mary RICHMONDs Soziale Arbeit als Profession schützen und gleichberechtigt in die Gesellschaft integrieren.

³⁵⁴ Nach Ronald K. BULLIS hat es für Jane ADDAMS jedoch, trotz der zu jenem Zeitpunkt herrschenden Kämpfe um den Einfluss zwischen – auch pädagogischer – Wissenschaftlichkeit und Religion, persönlich keine Abkehr von Religion gegeben. Vielmehr sei sie als Presbyterianerin während der Hull House-Jahre zur Congregational Church gewechselt und habe dort religiöse Inspiration für die Arbeit im „settlement“ erhalten (vgl. Bullis 1996: 7).

³⁵⁵ Zu den dabei bekanntesten, auch in ihren pädagogischen Ansätzen religiös orientierten „settlements“ zählte das „Chicago Commons“, 1894 durch den ‚christlichen Soziologen‘ Rev. Graham TAYLER gegründet (vgl. Popple/Leighninger 1999: 147).

Dazu setzten ihre Vertreter weitgehend ausschließlich auf die „patentierete“ und inzwischen mit therapeutischen Elementen angereicherte Methode des „case work“. „Group worker“, wie die Mitarbeiter der „settlements“, hatten bis in die 1920er Jahre keine Möglichkeit, Mitglied des Verbandes zu werden, denn deren Handlungskonzeptionen galten aus der argwöhnischen Sicht des AASW lange Zeit nicht als professioneller Methodenansatz. Aus dieser lang anhaltenden Ablehnung und Vorsicht anderen Methodenansätzen gegenüber folgte allerdings, dass die Anschlüsse des Sozialen Arbeit an die pädagogische Reformbewegung (progressive education) verloren gingen und ein weites Feld an Aufgaben der Jugendarbeit durch andere Träger, die sich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verschrieben hatten, übernommen wurden, die sie letztendlich zum Teil auch in den Kontext der Schule zurückführten (vgl. Tuggener 1971: 16; Popple/Leighninger 1999: 70).

4.5 Fürsorge und „Public Education“ – Erziehung zwischen staatlichem ‚Laissez-faire‘ und Engagement

Die gesamte soziale Bewegung wie auch die reformpädagogische Bewegung begründeten sich in erster Linie allein auf private Initiativen. **Staatliche Hilfe** erstreckte sich bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts nur auf Grundlage des „English Poor Law“ von 1601³⁵⁶. Die darin enthaltene öffentliche Verantwortung für Armenhilfe hatte jedoch zwei Seiten. Die eine positive Seite ging von einer altruistischen Wahrnehmung sozialer Schwierigkeiten und Probleme aus und sorgte sich darum, Hilfe bereitzustellen. Die andere Perspektive jedoch betrachtete unabhängig von der notwendigen Hilfeleistung die Beanspruchung öffentlicher Unterstützung als Zeichen negativen Charakters, dem eine gesellschaftlich-sittliche Ablehnung gegenüberstand (Garvin/Tropman 1998: 5). Diese mit dem puritanischen Weltbild verbundene Denkhaltung veränderte sich auch in der nachrevolutionären Zeit kaum. Zwar formulierte die Präambel der amerikanischen Verfassung als eine der Gründe zur Formung einer zentralen Regie-

³⁵⁶ Das Gesetz entstand als Ergebnis der Einsicht, dass Strafe und Repression nicht genügten, um Armut ‚auszutreiben‘. Die öffentliche Armenhilfe wurde dabei in England erstmals rechtlich kodifiziert. Ihre Prinzipien der Hilfestellung lagen in der örtlichen Verantwortung (local responsibility), familiären Verantwortung (family responsibility) und der Verpflichtung den Wohnort beizubehalten, um sich für Unterstützung zu qualifizieren (residency requirement of legal settlement). Im Kontrast zur englischen Situation waren jedoch die amerikanischen Kolonien vorerst aufgrund bestehenden Arbeitskräftemangels nicht mit denselben Problemen konfrontiert, wie sie die Manufakturerisierung Englands erlebte. So waren es zu Beginn auch nur physisch oder aufgrund der sozialen Situation Nichtarbeitsfähige wie Kranke, Behinderte oder Witwen mit Kindern, die potenzieller Hilfe bedurften (vgl. Axinn/Levin 1982: 15 ff.; Garvin/ Tropman 1998: 4 f.).

rung die Notwendigkeit des Aufbaus eines umfassenden Wohlfahrtwesens (general welfare), ihre Umsetzung jedoch wurde nicht in Angriff genommen. Vielmehr stellte die Verfassung selbst solche Aufgaben in die Hoheit der jeweiligen Einzelstaaten, die weiterhin im Geiste des „Poor Law“ agierten. Die grundlegenden politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen des 19. Jahrhunderts jedoch, begleitet von einem rapiden Bevölkerungsanstieg³⁵⁷, eine enorme geographische Ausdehnung, die Mechanisierungen von Farmen und Fabriken und erhitzte politische Debatten führten zur Notwendigkeit der Etablierung sozialer Hilfesysteme. Dennoch lehnte die Bundesregierung auch weiterhin jede Verantwortung und Aktivität in Richtung staatlicher Sozialreformen ab und allein konfessionelle und private Organisationen wie die COS und „settlements“ engagierten sich im Bereich sozialer Wohlfahrt und Erziehung. Bezeichnend für die Haltung der Bundesregierung wurde das Veto Präsident Franklin PIERCE gegen eine 1854 von der Sozialreformerin Dorothea DIX in den Kongress eingebrachte Vorlage über die Freigabe von bundeseigenem Land zur Gründung Psychiatrischer Einrichtungen (mental hospital). Seine Entscheidung wurde zu einer Doktrin, die bis in zu Beginn des 20. Jahrhunderts Bestand haben sollte (vgl. Garvin/Tropman 1998: 15; Popple/Leighninger 1999: 60):

„The whole field of public beneficence is thrown open to the care and culture of the Federal Government. Generous impulses no longer encounter the limitations and control of our imperious fundamental law [...] If Congress may and ought to provide for any one of these objects, it may and ought to provide for them all. [...] [B]ut I can not find any authority in the Constitution for making the Federal Government the great almoner of public charity throughout the United States. To do so would, in my judgment, be contrary to the letter and spirit of the Constitution and subversive of the whole theory upon which the Union of these States is founded.“ (President F. Pierce, 1854/1982, 81 ff.).

Ganz im Zeichen puritanisch-utilitaristischen Weltverständnisses argumentierte PIERCE gegen jeden staatlichen Eingriff in individuelle Schicksalsbelange und das mit durchaus progressiven Argumenten, denn es verstoße, so das unterschwellige Argument, gegen das individuelle Selbstbestimmungsrecht und die Freiheit des Einzelnen. Im Sinne LINCOLNs³⁵⁸ war auch PIERCE von einer meistens ‚selbstverschuldeten‘ Armut oder moralisch-charakterlichen Defekten als Ursache sozialer Deprivation überzeugt und sah vor allem die Gefahr des

³⁵⁷ Die größte Populationsexplosion entstand ab 1830 als Wellen von vorwiegend deutschen und irischen Immigranten die USA erreichten. Da sie in ihrer Mehrzahl aus Katholiken und Juden bestanden, repräsentierten sie aus Sicht des protestantischen Amerika eine „kulturelle Bedrohung“.

³⁵⁸ Siehe Kap. 4.3.

Missbrauchs durch jene sittenlosen Elemente, wenn staatliche Hilfeleistungen über das Maß privater Initiativen hinausgingen³⁵⁹. Erst die Weltwirtschaftskrise ab 1929 und ihre katastrophalen Folgen für alle gesellschaftlichen Schichten der USA führten zu einem Umdenkungsprozess³⁶⁰ und zu erstmalig umfangreichen Sozialreformen in der Geschichte der Vereinigten Staaten durch die Ratifizierung des 1935 eingebrachten „Social Security Act“, der auch umfangreiche Auswirkungen auf die Bereiche der Jugendfürsorge (child welfare) hatte.

Konträr zu diesem langen Weg staatlicher Wahrnehmung, Unterstützung und gesetzlicher Absicherung auch jener aus den „social movements“ der 1880er Jahre entstandenen Aufgabenfelder der ‚Jugendhilfe‘, die sich inzwischen u.a. als individuelle Familienhilfe (family service) oder in Gemeindezentren (community center) als Bildungs- bzw. Nachhilfeprogramme (community education) und Freizeitprogramme (recreational and outdoor programs) etabliert hatten, stand das staatliche Engagement im allgemeinen Erziehungssektor. Unter den zehn Ergänzungsartikeln (amendments) der Bundesverfassung ist „education“ als eine selbstverständliche Aufgabe des Staates verankert und wird in die verantwortungsbewusste Zuständigkeit der einzelnen Bundesstaaten gelegt. Brauchte es eine lange Zeit für die Einsichten des Staates in die Möglichkeiten „nachträglicher“ Sozial-Erziehung deprivierter Gruppen, forciert durch das engagierte Wirken der sozialen Reformbewegung und dem damit einhergehenden Rückzug puritanisch-utilitaristischer Vorverurteilung, so bestand schon seit der Entstehung der USA ein geradezu euphorischer Erziehungsoptimismus auf dem Sektor der Schule³⁶¹, der sich neben seinem Bildungsauftrag auch oder vor allem als sozial-pädagogisch verstand. In diesem Sinne folgte eine ganze Reihe gesetzlicher Sicherungsbestimmungen und richtungweisender Urteile, die das Wesen schulischer Erziehung und somit direkt oder intentionell den gesellschaftlichen und damit sozialen Charakter öffentlicher Erziehung (public education) prägten. So setzte unmittelbar nach Erringung der staatlichen Unabhängigkeit der Kongress in den Jahren 1785 und 1787 ein Gesetz in Kraft, das die Etablierung von Schulen³⁶² in den westlichen Territorien, aus denen die erste amerikanische Union bestand, unterstützte, denn:

³⁵⁹ Mit dieser Auffassung teilte PIERCE durchaus die Haltung einer Mehrheit der Amerikaner. Selbst unter privaten Wohlfahrtsverbänden, wie der COS, war sie weitgehender „common sense“. So machte auch Josephine LOWELL keinen Hehl daraus, als sie 1890 äußerte: „Such people [the dependent poor], however, are, to my mind, no proper subject for public relief at all“ (Lowell 1890/1982: 124).

³⁶⁰ Verbunden war dieses Umdenken auch mit sichtbar politischen Folgen durch einen zunehmenden Einfluss radikal antidemokratischer Gruppierungen und Parteien des rechten und linken Spektrums auf die amerikanische Öffentlichkeit (vgl. Cohen 1999: 5 ff.).

³⁶¹ Siehe Kap. 4.1.

³⁶² Dabei handelte es sich zu Beginn vor allem um „elementary schools“, „grammar schools“ und ab 1800 um „monitorial schools“, und „academies“, die z.T. durch freie Schulgesellschaften (school societies) begründet den Aufbau von Schulen unternahmen, da öffentliche Mittel fehlten (vgl. Willers 1965: 14).

„Religion, morality and knowledge being necessary to good government and the happiness of mankind, schools and the means of education shall forever be encouraged“ (Northwest Ordinance Act 1787/1964: Article 3).

Deutlich wird der Unterton einer sittlichen Erziehung hörbar, deren Fokus sowohl die neue Regierung, der neue Staat und die sich bildende Nation als auch, ganz im Zeichen des revolutionären und aufklärerischen Geistes das „Glück des Menschengeschlechts“, durch eine solche Formung des aufgeklärten weil gebildeten Menschen, am Herzen liegt. Erziehung sollte die neue Säule und Stütze der demokratischen Gesellschaft und ihrer Ideale werden und ihre Bürger die Träger ihrer erzieherischen Institutionen. Dazu bedurfte es aber auch einer veränderten Einstellung des Amerikaners zu Bildung und Erziehung, galt sie doch als eine ‚Hauptwaffe‘ zur ‚Erhellung‘ des Geistes und damit im KANTischen Sinne der Abstreifung von selbstverschuldeter Unmündigkeit. Dennoch, als erste Gedanken einer öffentlichen Schulsteuer im Land verlautet wurden, gab es erhebliche Proteste. Ebenso wollten vor allem orthodox puritanisch gesinnte Bevölkerungsschichten weder einen zentralen Anspruch des Staates auf noch seine Zielbestimmung zur demokratischen, weil humanistisch orientierten Erziehung anerkennen. Also bedurfte es landesweit einer couragierten Verteidigung des neuen Bildungsgesetzes und seines Ideengehalts, wie auch Thomas JEFFERSON in einem 1786 verfassten Brief an seinen alten Lehrer George WYTHE festhielt:

„I think by far the most important bill in our whole code is that for the diffusion of knowledge among the people. No other sure foundation can be devised for the preservation of freedom, and happiness. If anybody thinks that kings, nobles, or priest are good conservators of the public happiness, send them here. It is the best school of the universe to cure them of that folly. [...] Preach, my dear Sir, a crusade against ignorance; establish and improve the law for educating the common people. Let our countrymen know that the people alone can protect us against these evils, and that the tax which will be paid for this purpose is not more than the thousandth part of what will be paid to kings, priests and nobles who will rise up among us if we leave the people in ignorance“ (Jefferson 1786)³⁶³.

Erziehung und Bildung waren gesamtgesellschaftlich verstandene Aufgaben, die in ihrer Wirklichkeitsform – der Schule – idealtypisch den Anspruch erhob, die Jugend zu neuen, aufgeklärten Staatsbürgern zu bilden. Diese Staats-Bürger-Kunde – im wahrsten Sinne des Wortes –

³⁶³ Zit. n. Seeley 1977: 12.

wurde von der gesamten politischen Elite des Landes eingefordert, jedoch sagten sie wenig über Formen und Praxisbezüge aus (vgl. Cressman/Benda 1961: 7 f.).

Dennoch vollzog sich eine strukturelle Reform der Etablierung realer „public education“ von wechselseitigen Pluralitäten verschiedener Schulformen und Curricula zu einer zunehmenden formalen, aber auch weitgehend inhaltlichen Einheit, die zur ‚Verstaatlichung‘ des amerikanischen Bildungswesens hinführte. Neben den z.T. noch aus der Kolonialzeit übernommenen „elementary schools“ entstanden ab 1780 besonders in urbanen Gebieten und unterstützt durch eine Anzahl religiöser Gruppen, speziell der Methodisten, „English Sunday Schools“ vor allem, um den in den Fabriken arbeitenden Kindern und Jugendlichen Chancen einer Allgemeinbildung zu geben. Ab 1806 bildeten sich über freie Schulgesellschaften (school societies) „monatorial schools“, in denen aus Effizienzgründen ältere Schüler als Lehrer (monitors) wirkten. Die wenigen höheren Schulen, wie die lateinisch unterrichtende „grammar school“³⁶⁴, wurden durch die postrevolutionär einsetzende Schulreform von den vor allem durch Benjamin FRANKLIN positionierten, praktisch und in englischer Sprache ausgerichteten „academies“ verdrängt³⁶⁵. Um 1850 bestanden mehr als 6.000 Akademien im Land, die allerdings nie wirklich den Charakter ‚öffentlicher Erziehung‘ annahmen und sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entweder vollständig privatisierten oder in das neu entstehende sekundäre High School-System integrierten (vgl. Cressman/Benda 1961: 35 ff.; Willers 1965: 14; Pulliam 1982: 57 f.).

4.6 Staatliche Einbindung und Ausdifferenzierung der öffentlichen Erziehung

Die erste High School, 1821 in Boston eingerichtet, wurde zum Erfolgsmodell der Oberstufen-Erziehung für die gesamten USA, sodass ihre Anzahl rapide wuchs. Um 1860 bestanden schon über 300 Einrichtungen, 1890 über 2 500 und Ende 1905 mehr als 7.200 öffentliche

³⁶⁴ Auf Grundlage des „Old Deluder Satan’s Act“ (siehe Kap. 4.1) bestanden seit 1693, in vielen Bundesstaaten „Latin Grammar Schools“, deren Aufgabe die trockene Vermittlung lateinischer und altgriechischer Sprache war und die gleichzeitig als Vorbereitung zur College-Aufnahme dienten.

³⁶⁵ Schon ca. 25 Jahre vor der amerikanischen Revolution engagierte sich FRANKLIN für einen neuen Typ höherer Schule. Dabei argumentierte er für ein umfassendes und praxisnahes Curriculum, das der Aufgabe der Schule als eine „profitable institution“ für „both of privat Families and the Commonwealths“ (Cressman/Benda 1961: 36) gerecht werden könne. Um 1780 wurde er deutlicher: „The still prevailing custom of having schools for teaching generally our children, in these days, in Latin and Greek language, I consider [...], in no other light than the Chapeau bras [a small, old fashion three corner silk hat d. Verf.] of modern Literature. Thus the Time spend in that Study might, it seems, be better employ’d in the Education for such a Country as ours“ (Franklin zit. n. Seeley 1977: 12).

„high schools“ (vgl. Davis 1966: 14 ff.). Zielrichtung dieser sich mehr und mehr ausdifferenzierenden öffentlichen Erziehung blieb, neben reiner Wissensvermittlung, College-Vorbereitung oder praktischer Ausbildung in Befähigung eines gewerblichen Lebens, die staatsbürgerliche und sich nun inzwischen auch national formierende Loyalitäts- und Charakter-Erziehung zu den demokratischen Werten Amerikas, in jener sich spiegelnden Ambivalenz von puritanischem Traditionalismus und aufgeklärtem bzw. materialistischen Progressivismus. So nutzten sowohl konfessionelle als auch öffentliche Schulen noch immer die gleichen religiös zentrierten Textbücher. Weder die Bibel noch der „New England Primer“³⁶⁶ oder der verbreitete „Westminster Catechism“ wurden bis weit in die Mitte des 19. Jahrhunderts angetastet und bildeten so auch an öffentlichen Schulen, trotz verfasster Trennung von Kirche und Staat, curriculare Grundlagen moralischer Bildung. In Kontrast dazu spielte bei der Neuetablierung von Curricula und Unterrichtseinheiten die Fokussierung auf naturwissenschaftliche Grundlagenfächer und Philosophie zur Ausbildung humanistisch empiristischer Einsichten eine außerordentlich große Rolle (vgl. Davis 1966: 16 f., Pulliam 1983: 58 f.). Ebenso ambivalent blieb das Verhältnis schulischer Rituale zwischen allmorgentlichem christlichen Schulgebet (school prayer) und nationaler Ehrenbezeugung zu den humanistisch-demokratischen Idealen der Vereinigten Staaten in der „Pledge of Allegiance“³⁶⁷ oder zu Fragen finanzieller Unterstützung religiös schulischen Engagements³⁶⁸. Verschärft wurden diese inneren Ambivalenzen und Konflikte durch die kritischen Positionierungen und unverhohlene Gegnerschaft verschiedener christlicher Konfessionsgemeinschaften in Bezug auf ‚säkularisierte Schulen‘, die sie vor allem als Konkurrenz im weltanschaulichen Entwicklungsprozess der Kinder oder Jugendlichen sahen (vgl. Willers 1965: 15). Trotzdem gewannen die progressiv-säkular orientierten Kräfte mehr und mehr an Einfluss im Streit um öffentliche Erziehungsrechte, der sich schon seit langem zu einem ‚Kulturkampf‘ zwischen den traditionell-puritanischen

³⁶⁶ Das erste wirkliche Textbuch der Kolonien war weit verbreitet und zum Erlernen des Alphabets und einfacher Formen englischer Grammatik gedacht. Die inhaltliche Basis boten stark religiös-puritanisch unterminierte Texte wie z.B. „In Adam’s Fall We sinned all. Thy Life to mend, This Book [the Bible] attend. [...] The idle Fool Is whipt at School“ (New England Primer zit. n. Johnson et al. 1999: 311).

³⁶⁷ Diese wurde bis 1954 *ohne* die später eingesetzte religiöse Formel „under God“ formuliert.

³⁶⁸ Während seit der Entscheidung im „Kalamazoo case“ (drei Steuerzahler stritten gegen den School Board der 1858 eröffneten High School von Kalamazoo, Michigan) das Bundesgericht von Michigan präzedenz und eindeutig die Besteuerung der Bürger für „public education“ und damit auch die Nutzung von öffentlichen Steuergeldern für öffentliche Erziehung rechtlich absicherte, blieb die Unterstützung ‚privater Erziehung‘ durch vorrangig Schulen in konfessioneller Trägerschaft strittig. Vor allem die katholische Kirche der USA versuchte ab 1840 mehrfach dagegen zu insistieren, indem sie sich auf das verfassungsmäßig verbrieft freie Entscheidungsrecht der Eltern zur Unterbringung ihrer Kinder in jegliche Schulform, säkular oder religiös, berief bzw. den Prozentsatz nicht-katholischer Schulbesucher herausstricht, um ihre ‚öffentliche‘ Erziehungsaufgabe zu verdeutlichen (vgl. Pulliam 1981: 99 f.; Seely 1977: 14 f.).

Wurzeln und den modernen Erfordernissen einer sich immer stärker ausdifferenzierenden Industriegesellschaft entwickelt hatte (vgl. Bellah et al. 1992: 157).

Mechanisierung und Industrialisierung, Expansionen in Handel und Verkehr, der sich verstärkende Zustrom vom europäischen Immigranten³⁶⁹ und eine imperialistische Politik gegenüber Nachbarstaaten und Ureinwohnern³⁷⁰ bedurften vor allem rationaler und beruflich professioneller Fähigkeiten zur Bewältigung des Aufbaus neuer Infrastrukturen und Annektionssicherungen, sodass religiös-asketische Affinitäten aus rein pragmatischen Gründen gesamtgesellschaftlich nicht hoch im Kurs standen. Vor diesem Hintergrund verstärkte sich auch das staatliche Engagement einer umfangreicheren Schulbildung „aller“ Kinder und Jugendlichen³⁷¹. „Junior“- bzw. „Community colleges“ entstanden als eine erreichbare Alternative zu den durch teure Studiengebühren kaum erschwinglichen staatlichen und privaten, universitären Colleges und der US-Kongress ratifizierte bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts eine Reihe von gesetzlichen Regelungen zur Unterstützung dringend benötigter fachlicher Bildung und Ausbildung (vocational education) an Colleges und High Schools (vgl. dazu auch Richter 2003). So 1862 das „Morrill Land Grant Act“, 1887 das „Hatch Act“ zur Etablierung landwirtschaftlicher Experimental Stations in den gesamten USA, 1914 das „Smith-Lever Agriculture Extension Act“, das ein Zusammenwirken von landwirtschaftlich ausgerichteten Colleges und lokalen Farmern unterstützte und damit einerseits den ungeheuren Wachstumsschub in der Agrarproduktion stabilisieren half, als auch andererseits zum Meilenstein einer der größten amerikanischen Jugendorganisationen wurde, dem „4-H Extension Office“ an

³⁶⁹ Siehe dazu Kap. 4.2.

³⁷⁰ Nach dem zweiten Unabhängigkeitskrieg von 1812 folgte der repressive Louisiana-Kauf, 1819 der „Kauf“ Floridas von Spanien und die weitergehende Expansion nach Westen, die schließlich in der Angliederung der „Einsterrepublik“ Texas und verbunden mit dem Sieg der USA im Krieg gegen Mexiko 1848 zum „Verkauf“ der Hälfte des mexikanischen Territoriums an die USA führte (vgl. Grossman 1975: 60 f.; Deschner 1992: Kap. 5). Indianerkriege gehörten den kriegerischen Auseinandersetzungen gegenüber zur „Normalität“ bei der weiteren Eroberung und Besiedlung des Westens. Während er auch unter Neusiedlern grausame Spuren hinterließ, war das Militär bemüht, strategische Vertreibungspläne umzusetzen und skalpjagende Abenteuerer im Zaume zu halten. Höhepunkt des Widerstandes indianischer Stämme gegen die staatliche Vertreibungspolitik wurde 1873 die Schlacht an Little Big Horn (vgl. Grossmann 1975: 238 ff.; Matthias 1985: Kap. 5; Fernau 2001: 189 ff.; Moore 2003: 128).

³⁷¹ Eine spezifizierte Bestandsaufnahme der Minderheitenpolitik im Schulwesen kann hier nicht gegeben werden. Festzuhalten ist jedoch, dass bis 1954 die Segregation afro-amerikanischer Bevölkerungsschichten unter der Formel „separat but equal“ verfassungsmäßige Realität war und damit auch eine eindeutig rassistisch bestimmte Benachteiligung von „Negro“-Kindern in der schulischen Bildung. Ähnlich verhielt es sich mit anderen Kindern von Minderheiten wie Latinos oder Indianern (native Americans). Selbst europäische Immigrantenkinder wurden nach der repressiven „melting pot“-Ideologie des Amerikanismus ausgesondert. So ist es nicht verwunderlich, dass bis 1890 ein großer Teil der relevanten Altersgruppe keine High Schools besuchen konnte und damit von einem demokratischen Anspruch freier Bildung aller Kinder und Jugendlichen noch nicht wirklich die Rede sein konnte (vgl. Bernier/Williams 1973: 270 f.; Bellah et al. 1992: 146; Johnson et al. 1999: 235 ff.).

den Universitäten und seinen lokalen 4-H Clubs. Schließlich wird 1917 ein weiteres Gesetz verabschiedet, das vor allem öffentliche Schulen (public schools) unterhalb des College-Levels finanziell förderte, wenn sie Ausbildungsprogramme für Jugendliche in den Bereichen der Landwirtschaft, des Handels, der Industrie und Heimarbeit anboten und durchführten, das „Smith-Hughes Act“ (vgl. Pulliam 1982: 104 f.; Johnson et al. 1999: 305).

4.7 Reformen und Revisionen – Öffentliche Erziehung zwischen Aufbruch und Instrumentalisierung

In diesen gesetzlichen Regelungen spiegelte sich ein intensiver wirtschaftlicher Bedarf vor allem an jungen, gut ausgebildeten Arbeitskräften wider. Es zeigte sich aber auch eine deutliche Verschiebung in der Ausrichtung öffentlicher Erziehung. Galt sie in kolonialer Zeit dem Schutz der christlichen Seele vor den synkretistischen Klauen Satans und in den postkolonialen Jahren der Republik als ideeller ‚Waffe‘ demokratischer Selbstbefreiung der Generationen, so verlagerte sich ihr Schwerpunkt zusehens auf die Basis utilitaristischer Erwägungen schlichten Nutzdenkens bezüglich vorrangig wirtschaftlicher Aspekte der Gesellschaft und damit in Richtung formaler Bildung und Ausbildung (schooling). Hinzu kam die Ausbreitung verwissenschaftlichter Sichtweisen auf Erziehungsfragen, einmal durch die populären Thesen Herbert SPENCERs, die in sich Gedanken calvinistisch-puritanischer Prädestinationsauffassungen und Arbeitsethik integrierten und somit streng genommen ein religiöses Feld säkular umdeuteten und zu anderen durch die pädagogische Reformbewegung (progressive education) und das Wirken John DEWEYs, deren Ziel eine strukturelle Reform der Schule als auch intellektuelle Reform der Lehrer war, die den Einfluss der funktionalen Organisation von Schule für den Erziehungsprozess verstehen lernen und damit Entfremdungsprozesse formaler Erziehung entgegenreten sollten, denn, so DEWEY: „Das Kriterium des Wertes der Schulerziehung ist das Maß in dem sie den Wunsch nach ununterbrochenem Wachsen weckt und Mittel in die Hand gibt den Wunsch in die Tat zu übersetzen“ (Dewey übersetzt n. Willers 1965: 29).

Formalismus und ‚Pauken‘, aber auch jede Form starrer, indoktrinativer Dogmatik wie sie religiöse Konfessionsgemeinschaften und vor allem den sich um 1900 in den USA ausbreiten-

den religiös-fundamentalistischen Erweckungsbewegungen³⁷² eigen war, stand DEWEYs Paradigma einer demokratischen, weil freien, sich selbst verwirklichenden Pädagogik, die vor allem den Interaktionsprozess des Kindes in den Mittelpunkt rückte, entgegen. Seine Terminologie „demokratischer Erziehung“ war dabei genuin in der öffentlichen Erziehungstradition beheimatet, denn schon den Vätern der Unabhängigkeitserklärung war dies eine geradezu weltanschaulich-revolutionäre Frage im Kontrast zur ständisch-feudalen Erziehung der ‚Alten Welt‘ und die Basis der Entwicklung eines klerikalfreien, eigenständigen gesellschaftlichen Wachstums³⁷³.

Auch Horace MANNs Schulreform-Bestrebungen im Zeitraum des ersten pädagogischen Aufbruchs der nachrevolutionären Zeit zwischen 1820-1860 bestanden in dem Willen einer Etablierung demokratischer Erziehung auf Grundlage einer aufgeklärten, humanistischen und dennoch transzendentalen, alle gesellschaftlichen Schichten integrierenden Pädagogik³⁷⁴ (vgl. Pulliam 1982: 79; DeVitis/Rich 1996: 69; Oelkers 2000: 291). Die Reaktionen darauf reichten von gesellschaftlicher Anerkennung bis zu heftigen Widerständen, vor allem kirchlicher Kreise und streng religiöser Elternschaft, gegen die säkulare Schule, denn aus deren Sicht war die vermeintliche Aufgabe sittlich-moralischer Erziehung der Kinder nicht ohne christlich-religiöse Rahmung denkbar. Dabei war MANN keineswegs religionsfeindlich eingestellt, sondern

³⁷² Vor allem die agrarischen Südstaaten bildeten in einer Mischung aus diffus-puritanischen Ängsten vor den Zeichen der Modernisierung und trotziger „Southern identity“, neben den rassistischen „native movements“, eine Plattform evangelikal-fundamentalistischer Bewegungen, deren ideologisches Zentrum die Verteidigung einer „wörtlichen“ Interpretation der Bibel war. Ihre Idole waren eine Reihe von fanatischen Predigern wie Aimee SEMPLE McPHERSON und Billy SUNDAY, die vorrangig in aufwendig inszenierten Massenveranstaltungen die Hölle für all jene predigten, die sich wissenschaftlich orientierten und damit, in deren Augen, Feinde Gottes und Amerikas waren (vgl. Jennings et al. 1998: 123).

³⁷³ Dabei spielt ein zum Teil bis in die Gegenwart reichendes Verständnis von öffentlicher Schulerziehung eine Rolle, die gleichsam auch Erziehung der Öffentlichkeit ist; quasi eine ‚Volksschule‘, die das Volk schult und dies über alle Generationen hinweg. Dieses Primat brach aber spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Entstehung von Jugendbewegungen, auf welche allerdings die Schule nur zögerlich reagierte (vgl. Cremin 1968: 60 f.; Silberman 1971: 37 ff.).

³⁷⁴ Als Begründer und langjähriger Sekretär des „State Board of Education“ von Massachusetts in den Jahren des ersten pädagogischen Aufbruchs (educational awakening) war er im Aufbau von „elementary schools“ und „high schools“ sowie der Publizierung erzieherischer Fragen durch sein auch international beachtetes „The Common School Journal“ sehr erfolgreich und gelangte zu hohem gesellschaftlichen Ansehen. Jedoch meinte sein Modell der „common school“ mehr als die realisierten Bestandteile öffentlicher Erziehung. Viel radikaler dachte er, ganz in der Intention von JEFFERSON und PAINE, über eine *alle* gesellschaftliche Schichten durchdringende soziale und staatsbürgerliche Erziehung durch die Gemeinschaft und ausgerichtet auf die Gemeinschaft hin nach. Dabei knüpft er intentional auch an WEBSTER und das seit den Kolonialjahren traditionell sozial-präventive Funktionsverständnis von Erziehung an (siehe Kap 4.1), wenn er argumentiert, dass „the common schools would act as a crime-prevention measure“ (DeVitis/Rich 1996: 69). Diese geradezu integrative Sozial-Pädagogik, gedacht in einem Kontext allgemeinerbildender ‚Einheitsschule‘ – „a system of common schools that would give all citizens, rich and poor, basic cognitive skills and training in character and citizenship.“ (Bellah et al. 1992: 147), wurde eines der Flämmchen, aus denen sich der zweite pädagogische Aufbruch im ausgehenden 19. Jahrhunderts speisen konnte.

selbst von puritanischem Pflichtverständnis bestimmt. Vielmehr bildeten, im Verstehen des spezifisch amerikanischen Charakters von Pädagogik, für ihn Religion und rationale Erziehung zwei legitime Seiten einer Medaille der Ausbildung des Kindes. So sollte die „common school“ durchaus eine allgemeine religiöse Erziehung beinhalten, die zugleich Basis moralischer Erziehung sei, sich jedoch auf keine konfessionelle Bindung festlege³⁷⁵. In diesem Sinne sah er auch den Gebrauch der Bibel als Schulcurriculum. Dennoch reichten seinen klerikal und puritanistischen Opponenten dieser Integrationselemente nicht als Nachweis einer Loyalität der „common school“ gegenüber christlich-religiösen Wertmaßstäben, und sie predigten leidenschaftlich gegen jede Überantwortung moralischer Erziehung, die ein Teil der Religion sei, an den Staat und seine nicht in partikularen Konfessionen verankerten Schulen, denn daraus würden schwere Probleme, Gefahren und moralisches Chaos erwachsen (vgl. Fraser 1999: 25 ff.).

Ähnlichen Attacken sah sich auch die zweite pädagogische Reformbewegung um John DEWEY ausgesetzt. DEWEY reagierte darauf allerdings teils in polemischer Weise, indem er, indoktrinative Aspekte in der Erziehung ablehnend, die machtpolitische Instrumentalisierung etablierter Religion nachzuweisen suchte und verurteilte (vgl. Dewey 1996: 333), teils, in seinem Spätwerk, mit dem Versuch ein Konzept religiöser Erfahrung zu entwickeln, das sich in kantianischer Weise von institutionalisierter Religion abgrenzt und ausschließlich das metaphysische Phänomen des Religiösen zu fassen sucht³⁷⁶ (vgl. Dewey 1998; Joas 2000).

DEWEYs Wirken hatte einen nachhaltigen Einfluss auf das amerikanische Erziehungssystem, an dessen widerstreitenden Ende gar von einer ganzen Epoche des „Dewyismus“ (dewyism) gesprochen wurde. Allerdings markierte dieser Terminus eher die Verselbstständigung DEWEYscher Theoreme durch seine ‚Schüler‘ wie W. H. KILPATRICK, statt die tatsächliche Umsetzung genuin DEWEYscher Ideen, für die es, zumindest aus bildungskritischer Sicht, neben der theoretischen Klarheit vor allem auch an gesamtgesellschaftlichen Möglichkeiten fehlte³⁷⁷ (vgl. Willers 1965: 34 f.; Froese 1968: 180 ff.). Trotz der, hier nur andeutbaren

³⁷⁵ „[T]he religious education which a child receives at school, is not imparted to him for the purpose of making him join this or that denomination,... but for the purpose of enabling him to judge for himself,... what his religious obligations are, and whither they lead“ (Mann zit n. Fraser 1999: 26).

³⁷⁶ KANT unterteilt in diesem Sinne in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ zwischen institutionalisierter, klerikaler Transzendenz, die behauptet, zu wissen, und dem Phänomen des ‚Transzendentalen‘ als synthetischem Urteil a priori, das nur außerhalb der erfahrbaren Umwelt eine ideelle Form wahrnimmt.

³⁷⁷ Ähnlich erging es auch den Erziehungsansätzen anderer Pädagogen. So setzte sich beispielsweise der Unternehmer William MACLURE erfolgreich für die Rezeption der PESTALOZZischen Pädagogik in den USA ein. Sie war ihm aber nur soweit ‚brauchbar‘, wie sie sich auf HUMEs und LOCKEs ‚bekannte

Ambivalenzen³⁷⁸ in der weiteren Entwicklung des „progressive education“, ging sein Einfluss unbestritten mit umfangreichen Transformationsprozessen im „public school system“ einher, dessen Aufgabe es sei, den ganzen Menschen ‚wachsen‘ zu lassen, von experimentellen Formen des Lernens³⁷⁹ bis hin zur Berufsbildung und ‚Arbeitserziehung‘ (vocational training) an den High Schools, die wiederum beides war, eine Umsetzung des über Erfahrungshandel konstituierten Lernens in einem Umfeld des Einklangs mit utilitaristischen Ansprüchen einer Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte für den Markt. Die übertriebene und z.T. wenig erfolgreiche Verselbstständigung dieser Ansätze ohne Bezug auf das ganze System der Erziehungsphilosophie führte jedoch zur Basis einer absolut negativen Bildungskritik ihrer Opponenten und damit zur Grundlegung einer neo-puritanistischen, konservativ-traditionellen Revision des öffentlichen Erziehungssektors, deren Aufbruch schon in den 1930er und 40er Jahren zu zeichnen war.

Im Kontext der Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise ab 1929/30 wie auch des Eintritts Amerikas in den Zweiten Weltkrieg mehrten sich die Stimmen, die die Ursachen für den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenbruch als auch für Probleme in der Mobilmachung vor allem dem gegenwärtigen Erziehungssystem und seiner ‚Philosophie‘ anzulasten suchten. Die Arbeit der Erzieher wurde als ziellos und ineffektiv gebrandmarkt, Theorie und Praxis demokratischer Erziehung verdammt, die Grundschule (elementary school) für Disziplinschwierigkeiten und Chaos im Curriculum verantwortlich gemacht, die High School als bildungsfetischistisch und grundlagenlose Luxuseinrichtung attackiert und höhere Bildung zumindest als degeneriert eingeschätzt. Statt sich der vermeintlichen beruflichen Hauptaufgabe eines Lehrers zu widmen, die im Lehren des Lesens, Schreibens und Rechnens liege, so die Kritik, beschäftigte sich die Schule damit, die ganze Erde in ihr Curriculum zu okkupieren, indem sie die Funktion der Familie, der Kirche und Polizei zu übernehmen suche. Diese „sins of education“ trügen Mitschuld am Zusammenbruch des Wohlstandes, der Familien und der Ausbreitung

Prinzipien“ gründete und „absurd Metaphysisches“ ausschloss, denn allein „nützliche und notwendige“ Erziehung diene dem „Komfort und [...] Glück von Millionen“ und habe „Brauchbares“ zu vermitteln (zit. n. Krenzer 1984: 173 f.).

³⁷⁸ Diese forderten wiederholt auch Stellungnahmen DEWEYs gegen Missverständnisse und Übereifer derer, die unter seinem Namen ‚fortschrittliche‘ Erziehung propagierten, heraus. So warnte DEWEY in seiner Schrift „Experience and Education“ sowohl vor einer einseitigen Überschätzung des Experiments als Methode als auch vor jeglicher dogmatischer Verstrickung einer progressiven Bewegung in -ismen. Schließlich, lehnte er es ausdrücklich ab, Exponent der etablierten „progressive education“ und ihres Verbandes, der „Progressive Education Association“, zu sein (vgl. Willers 1965: 30; Froese 1968: 185).

³⁷⁹ Die allerdings in Rezeption KILPATRICKS zur einseitigen Konzeption einer allein auf entwerfendes und experimentelles Handeln abgestellten Unterrichtsform, der „Projektmethode“ wurde (vgl. Froese 1968: 184 f.).

von Suiziden, die die Krise begleiteten (vgl. Knight 1952: 348 f.). Der darin mitschwebende anti-intellektuelle Zug machte aus Pädagogen Scharlatane:

„[A]ny and every sort of quack, pretentious mountebank, and pious fraud can invade the field of education [...] The average layman knows that he is quite unequal to such a task; so he becomes an easy victim for educational 'experts' with fifty-seven varieties of expensive idiocy.” (Knight 1952: 350)

Eingefordert wurde eine reine Grundlagenerziehung und Körperertüchtigung, denn High School Lehrpläne sollten „teach the practical concerns of everyday life, such as painting houses, figuring mortgages, and taking care of babies”³⁸⁰ (Krug 1972: 318) bzw. „athletics” gegen die „unfitness [of the young men, who had been drafted] as our country had under arms in all theaters of World War I.” (Knight 1952: 348, 352). Und das „Federal Council of Church of Christ in America“ erklärte mit dem erhobenen Zeigefinger puritanischer Gesellschaftskritik, dass die Wirren und Nöte der Zeit, die ihre Ursachen in einer triebhaften ökonomischen Ausbeutung bei gleichzeitiger Zerrüttung sozialen Gemeinwohls haben, hätten abgewendet werden können, wenn Erziehung auf charakterliche bzw. moralisch verantwortliche Aspekte ihren Wert gelegt hätte (vgl. ebd.: 350).

Ähnlich klangen die Kritiker auch einige Jahrzehnte später. Unmittelbar nach dem Tode DEWEYs 1952 und verstärkt durch den sog. ‚Sputnik-Schock’³⁸¹ setzte eine erneute, heiße Diskussion um die Verfehlungen öffentlicher Erziehung ein, die ihre Ursachen, so die Argumentation der Vertreter dieser Debatte wie Bernard I. BELL oder Robert I. HUTCHINS, im „Deweyismus“ und der darin eingeschlossenen Ablehnung formaler Wissensbildung und traditioneller Schulung habe. Die pädagogische Theorie und Praxis im Sinne DEWEYs trage die Verantwortung für den „unbefriedigenden Zustand unseres Lebens und unserer Kultur“, so

³⁸⁰ So der vielfach zitierte „John Jones Letter“, der ab 1936 als Brief eines Schulabgängers an seinen Schuldirektor durch die Medien geisterte. Ein ähnlicher Brief erreichte auch die Redaktion der „Progressive Education“, in welchem sich „A High School Student“ über die vertane Zeit beim Lerner toter Sprachen, Könige und Königinnen auslässt. In beiden Fällen läßt sich der Verdacht von Fingierungen nicht von der Hand weisen (vgl. Krug 1972: 318 f.).

³⁸¹ 1958 startete die Sowjetunion mit ‚Sputnik 1‘ den ersten Satelliten der Weltraumgeschichte. Diese wissenschaftliche Hochleistung bei der, wie CREMIN ironisch anmerkt „their German scientists had gotten ahead of our German scientists“ (Cremin 1968: 60), wirkte auf die prosperierte Selbstgefälligkeit Amerikas „wie ein geistiges Pearl Harbour“ (Willers 1965: 31). Eilig wurde die Frage der Erziehung und Bildung zur nationalen Verteidigungssache gemacht, ein „National Defense Education Act“ für die Bewilligung von umfangreichen Bundesmitteln und die Verstärkung vorrangig naturwissenschaftlicher Ausbildung an den High Schools und Colleges bereit gestellt und dabei die Frage nach einer gesamten Verfehlung des von DEWEY geprägten Bildungssystems mit Vehemenz aufgeworfen (vgl. Johnson et al. 1999: 333 f.).

BELL. Darauf folgende ‚aktuelle‘ Vorwürfe gegenüber Grund- und Oberschule gingen jedoch nicht über die alten Kritiken der 1930er Jahre hinaus und schlossen:

„From kindergarten through the university, the school system suffered from misplaced emphases: it has taken over domestic functions that were properly parental, and had excluded religion, without which education could have no ultimate purpose“ (Bell 1949 zit. n. Froese 1968: 187).

Damit offenbarte sich als eigentliches Motiv der Anti-DEWEYschen und ‚Anti-Deweyistischen‘ Opponentenfront die Rivalität jenes, durch das erfolgreiche „progressive education movement“ verdeckten, ja geradezu unmündig gestempelten Elements puritanischer Verwurzelung amerikanischer Pädagogik; der Religion, die mancher progressive Erzieher schon überwunden glaubte³⁸². In ihrem Kontext trug sie weniger den alten ‚Kulturkampf‘ der 1920er Jahre mit sich, als vielmehr modern-utilitaristische, neo-puritanistische Ideale, die, wenn schon Religion selbst keinen freien Zugang zum öffentlichen Erziehungssystem erlangen konnte, wenigstens seine ‚säkularen‘ Charakteristika einer konservativen Leistungs- und Erfolgsethik unter Bedingungen der Bewährung etablieren wollten. Dazu zählte das methodische ‚Übermaß‘ an Freiheit, Experimentalität und Emotionalität an den Schulen durch die Pflege ‚geistiger Arbeit‘ und Disziplin zu ersetzen sowie Spielereien und Kindzentriertheit durch traditionell stratifizierte Konzepte der Lehrerführung auszutauschen.(vgl. Willers 1965: 31; Froese 1968: 188 f.). In diesem Sinne favorisierten Vertreter des konservativen Bildungsrevisionismus einen, allerdings auf gesellschaftliche Effizienz ausgerichteten rationalen Intellektualismus und HUTCHINS formulierte, auch im Kontrast zum behaupteten Anti-Intellektualismus DEWEYS:

“Eines ist wesentlich, um ein menschliches Wesen zu werden [...] und das ist: lernen, sich seines Verstandes zu bedienen. Ein menschliches Wesen handelt auf menschliche Art, wenn es denkt“ (Hutchins 1968 übersetzt n. Silberman 1973: 12).

In dem Maße, in welchem die Anti-DEWEY-Front und der neue neo-puritanische Intellektualismus die Diskussion beherrschte, wurden auch vor dem Hintergrund des Ost-West- Konfliktes und wirtschaftlicher Veränderungen in den USA, bestehende offene Lernkonzepte

³⁸² So schlossen auch Kampfansagen an die progressive Überwindung des amerikanistischen Traditionalismus die religiöse mit ein, wenn Professor William F. OGBURN von der University of Chicago 1935 äußerte: „There is...simply no place for conservative. I didn’t see how a society can tolerate the conservative – the traditional conservative. He is in the way, he is an enemy of society, and the duty of everybody is to fight him“ (Ogburn zit. n. Krug 1972: 230).

wieder durch tradierte Lehrmethoden ‚reformiert‘ und eine verstärkte Fokussierung sowohl auf naturwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Wissenserwerb als auch auf die berufliche Ausbildung vorgenommen, denn in den Schlachten des ‚Kalten Krieges‘ waren utilitaristische Erwägungen im Erziehungsbereich eine geradezu patriotische Pflicht³⁸³. Die formale Erziehung mit ihrem Schwerpunkt auf kognitiv nützliche Wissensvermittlung erhielt nun auch politisch erneute Stärkung. Das wiederum führte zu einer Zentrierung puritanisch-utilitaristischer Tendenzen im öffentlichen Erziehungssektor, die im Gegensatz zu den Auseinandersetzungen früher Jahre auch von den neuen religiös fundamentalistischen Kräften mitgetragen wurde, galt es doch in der antiliberalen Hysterie der 1950er und frühen 60er Jahre, gemeinsame ‚Feinde‘ zu schlagen, die ‚antichristlichen‘ und somit die westliche Welt bedrohenden Sowjets und die ‚linken‘ (liberal) Pädagogen und Erziehungskonzeptionen im eigenen Lande (vgl. Ravitch 1983: 109 ff.).

Die konservativen Visionen galten einer neuen auf Wirtschaft, Technologie und Leistungsbeurteilung orientierten transzendenten ‚Fortschrittsidee‘ die ihren neuzeitlichen Ursprung im ‚Fordismus‘ hatte³⁸⁴ (vgl. Monsheimer 1968: 32, 62 f.). Statt Gemeinschaft sollte nun in progressiver Fassung Freiheit zum ‚Individualismus‘ unter den Schülern gestärkt werden, und Tests zur Selektion Hochbegabter wurden nach und nach mit geradezu nationaler Euphorie bedacht, denn:

„Above all American democracy is not, never was and never can be a guarantor of equality. On the contrary, it is a guarantor of essential inequality, for its function is to release the talents with which men are endowed; and the moment talents allowed full play men becomes unequal“
(Cressman/Benda 1961: 4).

Diese auf Wettbewerb und Wissensvermittlung ausgerichtete Orientierung öffentlicher Erziehung verdrängte in den Folgejahren nach und nach die traditionellen Ansprüche der öffentlichen Erziehung (public education) präventiv, formend oder Raum gebend, telisch oder wachsend, in jedem Fall aber federführend im Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen

³⁸³ Symptom dieses konservativ-protestantischen Geistes zu Beginn der 1960er Jahre ist die Formulierung des katholischen (!) US-Präsidenten jener Jahre John F. KENNEDY: „Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country“ (Kennedy, January 20, 1961).

³⁸⁴ Henry FORD, tiefgläubiger Puritaner, Unternehmer und Sozialreformer entwickelte sich vom einfachen Arbeiter zum Unternehmer und sein Unternehmen auf zwei Prinzipien: einem individuell verpflichtenden Dienstethos gegenüber der Gesellschaft und der Auffassung eines angemessenen Wohlstands als Gegenleistung, die er in seiner „Versuchsstation“, den FORD-Werken, in ausgewogenem Verhältnis umzusetzen suchte. FORD war damit ein Vorbild für nahezu alle pädagogischen Tugenden konservativ-protestantischer Prägung (vgl. Ford 1928: Kap. 15; Monsheimer 1968: 62).

zu sein. Das Schulsystem kehrte zurück, wie es in einem 1957 erschienenen Artikel der „U.S. News & World Report“ hieß, „Back to the three R’s“³⁸⁵.

„In den ganzen USA wenden sich die öffentlichen Schulen wieder dem Lesen, Schreiben und Rechnen zu. Hervorragende Erzieher betonen wieder den Wert der Grunddisziplinen für jedes Kind. Die High Schools setzen ihre Anforderungen herauf, besonders für Schüler, die zum College gehen wollen. Mit neuer Achtung wird der Hickorystock an solchen Orten betrachtet, wo unruhige Schüler ein Problem bilden. [...] Bis vor kurzem wollten die Erziehungsfachleute hiervon nichts wissen, weil es ‚undemokratisch‘ sei. – Der Gedanke einer verwässerten Bildung für jedermann verliert jetzt an Boden.“³⁸⁶ (U.S. News & World Report vom 15.03.1957 übersetzt n. Neumann/Schellenberg 1961: 47 f.).

Gleichzeitig setzte jedoch, vor dem Hintergrund der großen Transformationsprozesse in den 1960er Jahren, ausgelöst durch das „civil right movement“ und die Jugendrebellion, ein liberaler Wandlungsprozess gegenüber politischen Konditionen öffentlichen Schulwesens vor allem durch Präzedenzentscheidungen des obersten Gerichtes der USA ein, an dessen Ende sich die Probleme im Erziehungssektor zwar teilweise polarisierten, allerdings bis in das ausgehende 20. Jahrhundert den Grundsatz gleicher Zugangsmöglichkeiten aller Kinder und Jugendlichen zu Bildung und Erziehung in einem vorher nie gekannten Ausmaß stärkten.

Zu den einflussreichen Impulsen dieser Veränderung zählte die Aufhebung der verfassungsmäßigen Rechtmäßigkeit rassistischer Segregation³⁸⁷ 1954 durch den Obersten Gerichtshof der Vereinigten Staaten im Fall *“Brown vs. Board of Education“*. Dabei wurde die Frage, ob die Verfassung der USA eine rassistische Trennung an Schulen zulasse, eindeutig verneint und darauf verwiesen, dass die „seperat-but-equal-doctrine“ keinen Platz im Erziehungswesen habe, ergo separate Räumlichkeiten für farbige Schüler dem Gleichheitsgrundsatz der US-Verfassung ausdrücklich widersprechen. Allerdings bedurfte die Umsetzung dieser Entscheidung vor

³⁸⁵ Reading, w’Riting; a’Rithmetic.

³⁸⁶ Ein Wegbereiter dazu wurde die 1958 durchgeführte Untersuchung über „The American High School Today“ von Dr. James B. CONANT. Er kam als Vorsitzender der Evaluierungskommission des U.S. Department of Education zu dem Ergebnis, dass an vielen der evaluierten High Schools viel stärker als bisher naturwissenschaftliche Fächer angeboten werden müssen und talentierte Schüler durch Sonderförderung alle Formen der Unterstützung erfahren sollten (vgl. Conant 1959).

³⁸⁷ Im Prozess *“Plessy vs. Ferguson“*, in dem es um die Frage ging, ob eine Bahngesellschaft verpflichtet sei in ihren Wagons gleichwertige Ausstattungen für ‚weiße‘ und ‚schwarze‘ Abteile bereitzustellen, kam das Bundesgericht 1896 unter der Formel „seperate but equal“ zu dem Ergebnis, dass die 14. Ergänzung zur Bundesverfassung politische, aber keineswegs soziale Gleichheit für „Negros“ beinhalte. Dieser Richtlinie folgten bis 1954 alle weiteren Gerichtsbarkeiten der USA.

allem auf Grund des Widerstandes in den Südstaaten³⁸⁸ weiterer zehn Jahre, denn erst das "Civil Right Act" von 1964 eröffnete Möglichkeiten bundesstaatlicher Sanktionierung gegenüber diskriminierenden Schulprogrammen (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 73 f.; Johnson et al. 1999: 237; Schlesinger Jr. 1999: 63).

Ebenso kam es zu eindeutigen Weichenstellungen im Verhältnis öffentlicher Erziehung zur Religion. Kontroverse Diskussionen erstreckten sich seit Jahrzehnten um die Frage des Schulgebetes (school prayer), Zitierens der Bibel, religiöser Bekenntnisse und Zeremonien, Zelebrierens christlicher Feiertage, kreationistische Curricula, die Schulbefreiung für religiöse Veranstaltungen und Förderungen religiöser Belange durch Steuermittel oder Bereitstellung öffentlicher Schulgebäude. Noch in den 1920er Jahren konnte, trotz verfassungsmäßiger Trennung von Kirche und Staat, von einem umfangreichen Einfluss religiös-konservativer Standpunkte auf die öffentliche Erziehung ausgegangen werden, denn sowohl Teile der politischen Führung des Landes und der Lehrerschaft im 1907 geformten Bundesverband, der "National Education Association" (NEA), als auch der lokale Einfluss in den jeweiligen "boards of education" unterstützten den traditionalistisch-puritanistischen "common sense", wonach allein Religion und Bibel die Grundlagen einer moralischen und charakterlichen Erziehung sichern konnten³⁸⁹. So folgten bis zum Ende der 20er Jahre allein 22 Bundesstaaten einem Aufruf des fundamentalistisch orientierten "Kentucky Baptist State Board of Mission", die Evolutionslehre an öffentlichen Schulen zu verbieten, und ratifizierten Antievolutions-Gesetze nicht nur im tiefpuritanischen Süden, sondern auch in New York oder Minnesota. Der "Scope trail" 1925 in Dayton, Tennessee, der die Verletzung des bundesstaatlichen Antievolutions-Gesetzes von Tennessee durch den Biologielehrer John Thomas SCOPE zur Grundlage hatte, wurde zu einem ersten Kräftemessen zwischen der liberalen und protestantisch-konservativen Seite um das Verhältnis von wissenschaftlichem Humanismus und religiöser Dogmatik in der öffentlichen Erziehung. SCOPE wurde der Gesetzesverletzung schuldig gesprochen und hatte eine Geldstrafe von USD 100 zu entrichten; ein Sieg der Fundamentalisten und Traditionalisten, wie es schien (vgl. Fraser 1999: 123 f.). Doch die Blickwinkel ver-

³⁸⁸ Zu den schillerndsten puritanistischen und rassistischen Widerständlern gehörte der Gouverneur von Alabama George WALLACE, dessen symbolische Aktionen gegen die Integration Farbiger in 'weiße' Bildungseinrichtungen Ausdruck der Überzeugung war, dass die 'schweigende weiße Mehrheit' Amerikas hinter seinen Vorstellungen einer Konservierung der Segregation stehe. Gründe „ernsthafter Südstaater“ dafür erwähnt der Erfahrungsbericht deutscher Lehrer im Zeitraum 1952-1959: Sinken des geistigen Niveaus der Schulen aufgrund von I.Q.- und milieubestimmter Differenzen, Sinken des sittlichen Niveaus aufgrund kultureller Differenzen und Entstehung hygienischer Missstände aufgrund unterschiedlicher Lebensgewohnheiten (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 72 ff.).

³⁸⁹ Siehe auch Bernard I. BELLS Aussage in Kap. 4.7.

änderten sich in den folgenden Jahrzehnten und auch das Selbstverständnis konservativer Pädagogen maß sich zunehmend mehr an den methodischen Herausforderungen der „progressive education“ als an Fragen religiös unterminierter Erziehung, die ohnehin vor allem in Bundesstaaten des Mittelwestens und Südens, so machte ein 1964er Statement des Gouverneurs von Alabama George WALLACE deutlich, nicht ernsthaft infrage gestellt zu sein schien³⁹⁰. Zwar wurden einige Fälle direkter Einführung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in den Entscheidungen zu „*Everson vs. Board of Education*“ und „*McCullen vs. Board of Education*“ 1947 und 1948 durch das oberste Gericht eindeutig als verfassungswidrig abgewiesen, allerdings berührte das Urteil keineswegs den unterschwelligen Einfluss christlich-protestantischer Religiosität (vgl. Willers 1965: 151). Als jedoch 1958 das Schulkollegium (board of regent) des Staates New York ein überkonfessionelles Schulgebet entwickelte und einführte³⁹¹, wurde dies zum Stein des Anstoßes und führte zu erneutem Kräfteressen zwischen Vertretern liberaler und protestantisch-konservativer Erziehung. Im darauf folgenden Prozess „*Engle vs. Vitale*“ entschied das Bundesgericht 1962 erstmals und weichenstellend auch gegen die Etablierung religiöser Rahmenbekenntnisse in öffentlichen Schulen. Ein Jahr später erneuerte es in einer ähnlichen Auseinandersetzung diese höchstrichterliche Entscheidung in der Erklärung, dass sowohl schulische Andachten, Bibellesungen als auch das Vaterunsergebet an öffentlichen Schulen verfassungswidrig seien. Die Reaktion darauf war heftig und gespalten, doch der Damm war gebrochen und einer nach dem anderen vormals sanktionierte religiös-puritanistische Wall fiel in der schulischen Erziehung, beginnend 1968 durch den Prozess „*Epperson vs. State of Arkansas*“, der die generelle anti-evolutionäre Gesetzgebung beendete (vgl. Johnson et al. 1999: 236; Fraser 1999: 146 ff.).

Wollten es auch einige religiös-fundamentalistische Stimmen kaum wahrhaben, die Gesellschaft der 1960er Jahre hatte sich vor dem Hintergrund des ‚Sputnik-Schocks‘ und der ökonomischen Herausforderungen evident gewandelt. Zwar zeigte die rasche, polemische ‚Beerdigung‘ der Ära des „progressive education“, dass die christlich-puritanischen Wurzeln nicht wirklich gekappt wurden bzw. sich die Gesellschaft nicht tatsächlich davon emanzipiert hatte, doch Neo-Puritanismus bedeutete inzwischen in Bezug auf die öffentliche Erziehung, vor allem die rationale Bildung und Ausbildung zur Berufspflicht und Leistungsbereitschaft unter

³⁹⁰ Im Kontext der Supreme Court Entscheidungen gegen das Schulgebet äußerte WALLACE: „I don’t care what they say in Washington, we are going to keep right on praying and reading the Bible in the public schools of Alabama“ (Wallace zit. n. Fraser 1999: 150).

³⁹¹ Es lautet: „Almighty God, we acknowledge our dependence upon Thee, and we beg Thy blessings upon us, our parents, our teachers and our Country“ (Fraser 1999: 146).

Nutzung wissenschaftlich-technischen Wissens zu fördern. Die missionarische Aufgabe des Lehrers sei, so die moderne Perspektive des puritanischen Konservativismus, die Vermittlung von „skills instead of frills“ wie es im Nachklang DEWEYscher Kritik geäußert wurde. Im Ergebnis dieser Entwicklungen konnte öffentliche Erziehung, im Kontext einer verstärkt wahrgenommenen pluralistischen und multiethnischen Gesellschaft, nicht mehr als Institution der traditionellen „White-Anglo-Saxon-Protestant-Ethnocentric“ (WASP) gebrandmarkten Amerikanisierung verstanden werden, und zeitgleich mit der Verdrängung religiöser Unterminierung starteten verschiedene ethnische und genderorientierte Programme, um zu verändern was I. A. NEWBY, ein Autor des „Journals of Negro History“, 1969 als besonderes problematisch unter farbigen Schülern feststellte: „a sort of brainwashing which denies them the ego-strength that comes from self-awareness, self-knowledge, and the security of group identity“ (Newby 1969: 23)³⁹².

Um allerdings in der Pluralität dieses progressiven Aufbruchs Verfügbarmkeiten ethnischer und sozialer Art zu vermeiden, wurde in Feldern, die im klassischen Sinne direkte oder „value based“ Curricula beinhalteten, wie etwa „civic education“ oder „social studies“, die ideellen Zielrichtungen amerikanistischer Erziehung mehr und mehr im Rahmen unterrichtlicher Verantwortung ihres assimilatorischen Patriotismus entschärft und durch multiple und ‚rein fachliche‘ Faktoren ersetzt. Verstärkt wurde hingegen Wert darauf gelegt, Curricula in naturwissenschaftlicher, aber auch berufspraktischer Ausrichtung zu etablieren, die einer verstärkt individualisierten und mit dem neuen „American creed“³⁹³ korrelierenden Nutzenkonzeption entgegenkommen sollte³⁹⁴.

³⁹² Im Kontext einer Fragmentierung und Ethnisierung der amerikanischen Gesellschaft entstand im Kontrast zur WASP-Identität eine verstärkte „Afrocentric“. Ihre Vertreter sehen sich bis heute in adäquaten Widerstreit zur öffentlichen Erziehung: „In the public-school system, [...] the orientation is so Eurocentric that white students take their identity for granted, and African-American students are totally deculturalized“ (Boateng 1990: 73).

³⁹³ Zumindest so lässt sich aus der Pluralität der Sichtweisen vermuten, solange die Sensibilität für jene Problematiken vorherrschte und den gesellschaftlichen Diskurs bestimmte, denn zur selben Zeit bestanden auch weniger beachtete protestantisch-konservative und nativistische Initiativen, die eine restriktiv auf WASP-Werten ausgerichtet und unterminierte Moral- und Charakter-Erziehung einforderten. Vor allem das „stille Wachstum“ der evangelikal-fundamentalistischen Front und die noch bis in die 1960er Jahre bestehenden gemeinsamen Protestaktionen fundamentalistischer Kirchenführer und KKK-Anhänger machten dies deutlich (vgl. Wuthnow 1996: 207; Fraser 1999: 175).

³⁹⁴ Symbolischer Ausdruck dafür wurde der Versuch einer umfassenden Einführung von Lehrmaschinen (teaching machines), die „programmiertes Lernen“ ermöglichen sollten (vgl. Willers 1965: 20).

4.8 Extracurriculum – Pädagogische Freizeitgestaltung als staatsbürgerliche Aufgabe

In dem Maße, in welchem das schulische Curriculum diesem „outcome“-orientierten Rationalisierungsprozess unterworfen wurde, spielten jedoch außerunterrichtliche Aktivitäten eine zunehmend größere Rolle. Konzipiert als unterstützende Elemente des Erlernens demokratischer Prinzipien und verantwortlichen Handelns im schulischen Raum hatten cocurriculare oder extracurriculare Handlungsfelder schon von Beginn an, im Rahmen schulräumlicher Bindung und außerunterrichtlicher Aktivierung von Lehrkräften, eine präventive und sozial erzieherische Aufgabe. Schule, als Ort der Erziehung neben dem Elternhaus, war teilweise der alleinige, wenn häufig auch nur sporadische, pädagogische Bezugspunkt deprivierter Kinder und Jugendlicher und in dem Umfang, in welchem die Arbeit mit und in Gruppen noch kein mehrheitsfähiges Methodenkonzept in der sich ausdifferenzierenden Profession der Sozialen Arbeit (social work) war, auch nahezu konkurrenzlos das einzige flächendeckende System der Sozialisationshilfe. Dieser Fakt war keinesfalls kontradiktorisch zur Idee der öffentlichen Bildung und Erziehung (public education) – im Gegenteil. Sowohl JEFFERSON und PAINE als auch MANN und DEWEY schwebte in unterschiedlicher Akzentuierung die Aufgabe öffentlicher Erziehung als eine Erziehung der Öffentlichkeit vor. Allerdings veränderten sowohl puritanische bzw. liberale Erziehungskonzepte und -verständnisse als auch die wirtschaftlichen, expansorischen und bevölkerungspolitischen Transformationsprozesse der Gesellschaft den Fokus des schulischen Rahmens hin zu einem stärker ökonomisierten Verständnis der Erziehung, deren Mittelpunkt die nützliche Aus-Bildung und nicht der Entwicklungsprozess des Kindes wurde. Folge war die Verlagerung der Aufgabe charakterlicher Bildung und moralischer Erziehung des Kindes oder Jugendlichen vom innerschulischen Bezug auf das ehrenamtliche Feld Nach-der-Schule in Entwicklung einer variablen Bandbreite von Freizeitangeboten, um das ursprünglich eigentliche der „public education“ zu leisten. Im Laufe der Jahre waren diese Aktivitäten entweder intentionell mehr dem Bestandteil unterrichtlicher Zielsetzung zugeordnet, also „co-curricular“, oder unabhängig von Lehrplan und Fachunterricht, stärker als additional sozialintegrative Aufgabe von Lehrkräften und Schülern bei Nutzung schulischer Räumlichkeiten verstanden worden, also „extra-curricular“. In jedem Falle aber wurde ihnen ein entscheidender Wert für die Entwicklung und Ausprägung von amerikanischem Demokratiebewusstsein und -fähigkeit zuerkannt, die sich in der Befähigung zu individuellem Handeln in einem gemeinschaftlichen Kontext³⁹⁵ und auch den darin eingeschlos-

³⁹⁵ Hierbei spielen die immer wieder benannten Lernziele: „leadership building, self reliance, team work, ability grouping“ etc. eine Rolle.

senen „moral values“, also den praktischen und ethischen Pflichten und Verpflichtungen eines Amerikaners widerspiegeln. Dadurch gingen co- oder extracurriculare Aktivitäten über die klassische Intention einer Vorbereitung auf das Leben hinaus³⁹⁶ und wurden selbst ein Mikrokosmos demokratischen Lebens, in dem sich die Schüler unter fortgesetzter Konzession zum Staatsbürger entwickeln können (vgl. Cressman/Benda 1961: 310 ff.; Willers 1965: 29; Johnson 1999: 151).

Cocurriculare oder extracurriculare Angebote offerieren, je nach Tradition und Größe der High School, eine komplexe Variationsbreite an Partizipationsmöglichkeiten von Schülern unterschiedlicher Interessenlage. Im Zuge des „National Defence Education Act“ und der darin eingeschlossenen Unterstützung verwissenschaftlichter Ausbildung spielten z.B. Ende der 1950er Jahre naturwissenschaftliche und technisch orientierte Clubs eine verstärkte Rolle. Daneben bestanden Möglichkeiten im Schulparlament³⁹⁷, in journalistischen Aufgaben³⁹⁸, musikalischen Aktivitäten³⁹⁹, Foto- oder Filmclubs, „Boosters“-Clubs⁴⁰⁰, Sprachclubs und einer Anzahl in Verbindung mit verschiedenen Jugendorganisationen angebotener Programme engagiert zu sein⁴⁰¹. Kern der cocurricularen oder extracurricularen Angebote war jedoch weniger die fachliche oder vorberufliche Bildung, wenn auch viele dieser Aktivitäten, wie CRESSMAN und BENDA betonen, zu beruflichen Entscheidungen führten (vgl. Cressman/Benda 1961: 311), sondern ihre Präsenz als Raum der – kontrollierten – Selbstverwirklichung⁴⁰² (life adjustment), Integrations- und Performancebefähigung⁴⁰³ und damit im

³⁹⁶ Ein Erziehungsansatz, der allerdings schon frühzeitig durch JEFFERSON, PAINE, MANN oder DEWEY kritisiert wurde, allerdings stand diese aufgeklärte und progressive Kritik und Überwindung durch ideelle und theoretische Modelle im Missverhältnis zum praktischen Alltag an den Schulen ihrer Zeit.

³⁹⁷ Der „student council“ gilt als wichtige pädagogische Einrichtung für die Ausbildung und Einübung demokratischen Handlungsverständnisses, ist in den Organisationsfragen co- und extracurricularer Aktivitäten involviert und trägt intentionelle Verantwortung für das ‚moralische Klima‘ der Schule in Bezug auf Kameradschaft, Ehrlichkeit, Achtung und gegenseitige Hilfe (vgl. Young/Wynn 1964: 348 f.).

³⁹⁸ Die Aufgabe der ‚journalist clubs‘ liegt, je nach finanzieller Grundlage der High School, in der Erarbeitung der Schulzeitung, Handbücher und des Jahrbuchs der Schule.

³⁹⁹ Sowohl vokaler als auch instrumenteller Art. Vor allem ‚high school bands‘ waren und sind die weit verbreitetste Aktivität in diesem Bereich. Neben eigenen Ausscheidungs-Wettbewerben (band competitions) besteht ihre Hauptaufgabe vielfach in der musikalischen Rahmung von extracurricularen Schulsportveranstaltungen.

⁴⁰⁰ Aufgabe dieser Clubs ist die Ausgestaltung von Schulveranstaltungen, Betreuung von Sportmannschaften und das Engagement zur Sponsorensuche

⁴⁰¹ NEUMANN und SCHELLENBERG erwähnen in diesem Zusammenhang sechs verschiedene Verbände: ‚Future Farmers of America‘, ‚Future Business Leaders of America‘, ‚Future Retailers of America‘ (Future Homemakers of America), ‚Future Teacher of America‘ (Future Educators of America), ‚National Forensic League‘ und ‚Girls‘ Athletic Association‘ (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 75; Erickson 1998: 20 f.).

⁴⁰² Schon die ‚Seven Cardinal Principles‘ von 1917 sehen als Basisziel die ‚preparation for the worthy use of leisure time‘ und unterstützten damit das Verständnis einer sozial-pädagogischen Aufgabe der amerikanischen Schule auch außerhalb unterrichtlicher Tätigkeit (vgl. DeYoung/Wynn 1964: 380; Johnson 1999: 302 f.).

durchaus progressiven Sinne, die aus Perspektive liberaler Pädagogen⁴⁰⁴ auch die moralische Entwicklung der Schüler einschloss. Schon frühzeitig erkannten vor allem konservative Gruppen, vor dem Hintergrund des ethisch-moralischen Fokus auf deren Suche nach Renaissancemöglichkeiten verlorener Positionen durch die Administrative Liberalisierungsschübe der öffentlichen Erziehung, ihre Möglichkeiten, im Rahmen extracurricularer Arbeit durch die ‚Hintertür‘ erneut in den Raum öffentlicher Erziehung zu gelangen. So engagierten sich die Nachfolger des um 1900 als traditionalistische Gegenbewegung zum aufstrebenden Progressivismus entstandenen „character education movement“ schon seit Jahren für eine stärker an protestantisch-konservativen Werten orientierte Erziehung an öffentlichen Schulen, denn:

„If educators could not use explicitly Christian narratives and curricula, then they could frame their educational agendas in the seemingly secular language of character which is inherently evaluative without being overtly sectarian“ (Cunningham 1992).

Handelte es sich hierbei noch um gemäßigt konservatives Engagement, so bildeten die neuen kraftvoll-fundamentalen Evangelisationsbewegungen wie „Youth for Christ“ oder „High School Evangelism Fellowship“ ein aggressiveres Potenzial ‚christlicher‘ Fundierung moralischer Erziehung und wurden dort, wo auch die Erziehungsbasis durch Lehrer und Eltern (sowohl im Elternhaus als auch über die lokalen „school boards“) protestantisch-konservativ unterlegt war im extracurricularen Rahmen durchaus willkommen geheißen.

In der Folgezeit entstanden speziell auf High School-Aktivitäten ausgerichtete interkonfessionelle christlich-evangelikale Jugendgruppen, etwa 1954 die „Alliance Youth“ der „Christian and Missionary Alliance“ oder die sich als effektiv erweisende „Fellowship of Christian Athletes“ (FCA), die mehr oder weniger erfolgreich den Freiraum außerschulischer Aktivitäten mitzubesetzen suchten (vgl. Wuthnow 1996: 201 f.; Erickson 1998: 86, 89). Solches Engagement stand jedoch in erneuter Gefahr, die verfassungsmäßig konstituierte Trennung von Kirche und Staat zu gefährden und führte je nach Polarisierung der Lehrer- und Elternschaft zu Diskussionen, die zumindest formal in den folgenden Jahrzehnten mittels Entscheidungen des Obersten Gerichtshofes und damit weiterer administrativer Reglementierung geklärt wur-

⁴⁰³ GORER beschreibt diesen Aspekt innerhalb einer psychologischen Studie ausführlich und kommt zu dem Schluss, dass aufgrund des Einübens einer ausgesprochen übertriebenen Selbstdarstellungsfähigkeit „die Amerikaner dazu [neigen d.Verf.], von sich selbst und ihren Leistungen in demselben Stil zu sprechen, wie sie es als Kinder taten; [...] Nichtamerikaner [...] betrachten es als übermäßige Prahlerei und Selbstbeweihräucherung“ (Gorer 1956: 55).

⁴⁰⁴ Die auch nach der Absage an DEWEY und der „progressive education“, wie WILLERS betont, noch vorhanden waren (vgl. Willers 1965: 34 f.).

den (vgl. Johnson et al. 1999: 236). Zwar bedeutete dies nicht eine wirkliche Einschränkung des Engagements evangelikaler Jugendgruppen gegenüber der Schuljugend, manifestierte aber die Nonreversibilität des liberalen Kurses öffentlicher Erziehung, die auch außerhalb unterrichtlicher Curricula, im Freizeitraum der Kinder und Jugendlichen, sofern er durch öffentliche Mittel finanziert wurde, in ihrer Gesamtheit bis in die Gegenwart nicht zu ‚ideologischen‘ Kompromissen gegenüber ‚vorwissenschaftlichen‘ und ‚vordemokratischen‘, pädagogischen Positionen bereit ist.

Anders verhielt es sich in Bezug auf die sportlichen Aktivitäten der Schulen. „With all this interest in sport I wonder how anybody has time to do school work“ fragt sich der fiktive Austauschschüler einer vergleichenden Sportkulturstudie von 1997 (Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 14) und macht damit, wie auch die Studie selbst, deutlich, dass der ausgesprochen positive Bewertungscharakter gegenüber extracurricular schulsportlichen Aktivitäten (interscholastic athletic) stringent geblieben ist⁴⁰⁵. Von Anfang an prägten dabei Kompromissbereitschaft gegenüber theoretischen Leistungen⁴⁰⁶ und ein hoher sozialpädagogischer Anspruch die Schulsport-Erziehung.

„Participation in sound athletic programs, we believe, contributes to health and happiness, physical skill and emotional maturity, social competence and morale values.

We believe that co-operation and competition are both important components of American life.

Athletic participation can help teach the values of cooperation as well as the spirit of competition.

⁴⁰⁵ Gemeint sind dabei ausschließlich die quasi-professionellen Trainingsstunden und Wettkämpfe der Schulsport-Mannschaften, deren Aufgabe darin besteht, das Ansehen ihrer High School und vielfach der dazugehörigen Ortsgemeinde durch ihre sportlichen Leistungen zu stärken. „Physical education“ hingegen wurde und wird nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. So vermerkte Vizepräsident Nixon als Vorsitzender einer Konferenz, die sich mit der körperlichen Verfassung der Jugendlichen beschäftigte, 1956, dass weniger als 50 Prozent der High Schools körperliche Erziehung als Pflichtfach führten (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 155). Auch in der Gegenwart kommt dem allgemeinen Schulsport eher eine untergeordnete Rolle zu (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 32 f.).

⁴⁰⁶ So attestieren NEUMANN und SCHELLENBERG : „Die große Bedeutung der repräsentativen Mannschaft für das Ansehen und die materielle Lage der Schule überträgt sich natürlich auch auf den einzelnen Spieler. [...] Die Tendenz, bei solchen um das Wohl der Schule hochverdienten Schülern etwaige Fehlleistungen in mildem Licht erscheinen zu lassen, ist nicht zu leugnen. [...] Denn welcher Lehrer wollte [...] so unkollegial sein, wegen eines ‚Mangelhaft‘ statt eines ‚Schwach ausreichend‘ Sieg und Ansehen der Schule aufs Spiel zu setzen?“ (Neumann/Schellenberg 1961: 159) Auch BRETTSCHEIDER und BRANDL-BREDEBECK stellen fest, dass „sportliches Leistungsvermögen höher eingeschätzt wird als intellektuelle Fähigkeiten“, und fahren fort: „Die große Bedeutung, die dem Sport im Vergleich zum akademischen Erfolg [...] zukommt, deutet auf das Potential hin, das Sport im Hinblick auf eine Devaluierung und Unterminierung der schulischen Erziehungsziele besitzen kann [...] Jüngste ethnographische Untersuchungen zum High School Sport zeigen nämlich, dass während der Footballsaison die Athleten nicht nur nicht zum Unterricht erwartet werden, sondern auch kaum jemand davon ausgeht, dass sie eigenständig Versäumtes nachholen“ (Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 37).

Playing hard and playing to win can help build character" (Education Policy Commission zit. n. Cressman 1961: 320).

Der Vorstellung, dass extracurrucularer Schulsport wesentlich zur Charakterbildung beiträgt, spiegelt sich bis heute in seiner kontinuierlichen Bedeutung im amerikanischen Schulsystem wider. Mehr noch als alle anderen Aktivitäten galt und gilt er als Sozialisationsinstanz Nummer eins für amerikanische Kinder und Jugendliche (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 38 f.) und auch die „Educational Policy Commission“ kam nicht umhin zu betonen:

„We believe that the experience of playing athletic games should be a part of the education of all children and youth who attend school in the United States“ (Education Policy Commission, zit. n. Young/Wynn 1964: 390).

Ganze Gemeinden und Kommunen sind dabei auf verschiedenen Ebenen involviert und bilden, neben den „peergroup“-Effekten⁴⁰⁷, einen positiven Identifikationsaspekt für die beteiligten Schüler und Schülerinnen, der bis heute auch auf Kosten weniger sportlich befähigter Jugendlicher durchgehalten wird⁴⁰⁸ und damit konsequent den puritanisch verwurzelten Erziehungsaspekt⁴⁰⁹ zwischen Selbstbewährung und Erfolg auch unter den Generationen aufrechterhält, denn, so zumindest diagnostiziert Geoffrey GORER für die 1950er Jahre:

⁴⁰⁷ BRETTSCHEIDER und BRANDL-BREDENBECK dazu: „Ein hoher Status innerhalb der jugendlichen Gruppe wird [...] durch Cool-sein erworben [...] dies gilt insbesondere im Hinblick auf männliche, aggressive Mannschaftssportarten wie American Football. Deshalb sind in den meisten Schulen die männlichen Athleten an der Spitze der Stathierarchie. Männliche Athleten sind cool, weil sie Machos sind und mit den hübschesten Mädchen ausgehen. [...] Weibliche Gruppen, die einen hohen Status besitzen [...] unterstützen auch die männlichen Athleten, entweder als Cheerleader (dies ist die Gruppe mit dem höchsten Status für Mädchen) oder indem sie mit den männlichen Sportlern ausgehen“ (ebd.: 36 f.).

⁴⁰⁸ „Sportler werden als Machos wahrgenommen“, so BRETTSCHEIDER/BRANDL-BREDENBECK und führen weiter aus: „Jeder, der kein Macho ist, ist ein ‚fag‘ (schwuler) oder ‚wimp‘ (Schwächling, Waschlappen), zweifelsohne abfällige Bezeichnungen innerhalb männlicher Gruppen. [...] Jugendliche, die nur auf ihre schulischen und intellektuellen Fähigkeiten verweisen können... (gehören d.Verf.) gewöhnlich den Gruppen mit niedrigem Status“ an (ebd.: 36 f.).

⁴⁰⁹ Die ursprüngliche Ablehnung der Puritaner gegenüber allen Aktivitäten, auch des Sports, die von der ‚geistlichen Verbindung‘ zwischen Mensch und Gott ablenkten und die zumindest für das sonntägliche Verhalten noch bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch die „Blue Laws“ von 1781 bestimmend war, formte sich im Zuge der Liberalisierung, Industrialisierung und zunehmenden Schließung des Landes zu einem neuen Verständnis: „sport became a ‚safty valve‘, a theme that continues to this day, for people deprived of the freedom of frontier life and the opportunities it offered“ (Leonard II 1988: 36). Dabei kam es zu einer stärkeren Betonung seiner charakterfördernden und sozial-disziplinierenden Eigenschaften und Thomas HUGHE veröffentlichte Mitte 1800 mit dem Buch „Tom Brown’s Schooldays“ eine erste entsprechend moralische Rechtfertigung des Sports als „socializing agent“ (vgl. ebd.: 33).

„Nichts fürchten alle amerikanischen Eltern mehr, als dass ihr Kind ein Weichling werden könne; nichts fürchten sämtliche Amerikaner, vom Moment an, da sie den Sinn der Worte verstehen, mehr, als für einen Weichling gehalten zu werden; und ein sehr großer Teil der Rede- und Handlungsweise von Amerikanern [...] bezweckt lediglich, einem solchen Verdammungsurteil zu entgehen (Gorer 1956: 53).

Sport-Erziehung gewann damit die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen die wesentlichsten Regeln eines protestantisch-konservativen „American creed“ auf den Weg zu geben; „(1) [strong] character [...], (2) discipline, (3) competition, (4) physical fitness, (5) mental fitness, (6) religiosity, and (7) nationalism“ (Leonard II 1988: 60).

„Playing hard and playing to win“ nannte es die „Education Policy Commission“, ganz im Sinne der alten puritanischen Arbeitsregel, dass nur harte Arbeit reichen Lohn verheiße. Ohnehin verband sich die extracurricular physische Erziehung sehr schnell mit protestantisch-konservativen Lebensauffassungen⁴¹⁰ und zeigte auch in ihrer äußeren Gestaltung über Symbole, Rituale und das Engagement christlich evangelikaler Athletik-Organisationen bald einen fast religiösen Charakter⁴¹¹, sodass selbst Soziologen auf der Suche nach einer Definition des Sports in den USA, wie Howard S. SLUSHER, feststellten:

„The parallel between religion and sport might not be so far-fetched as one might think. As a result of mystical commitment sport and religion open the way towards the acceptance and actualization of being (Slusher 1967: 141).

Die ‚mystischen Gebote‘ des Seins hatten allerdings häufig den konkreten Charakter christlicher Bekenntnisse und öffneten dort, wo die Trainer (coaches) oder Mentoren auch mit missionarischem Anspruch auftraten, unerschwellig die Tore für religiöse Betätigung, wie das Beispiel des ehemaligen Footballtrainers Gerry FAUST zeigt, dessen Mannschaften an Cincinnati's Moeller High School aufgrund einer Erfolgsquote von über 90 Prozent offensichtlich keine Probleme hatten, trotz verfassungsmäßiger Trennung von Religion und öffentlicher Erziehung das Teamleben religiös zu gestalten. Dazu zählte neben Gebet und Bekenntnis auch die Ausspendung klerikalen Segens, und FAUST resümiert:

⁴¹⁰ Bezugnehmend auf diesen Zusammenhang stellt Harry EDWARDS fest: „The religious theme in the sports creed is clearly a Protestant emphasis [...] The place of religion in sports is [...] conspicuous enough to show that the creed recognized and appreciated traditional Protestant religious values“ (Edwards 1973: 125).

⁴¹¹ Deutliche Beispiele sind die quasi-liturgische Zelebrierung von „Pep Rally Sessions“ oder „Homecomings“ sowie gemeinschaftliche Ehrbezeugungen gegenüber der Schulmannschaft in der Spielsaison (vgl. Neumann/Schellenberg 1961: 167 f.; Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 33 f.).

„Each young men who wants to be blessed [...] is blessed. They bless them in the locker room. They kneel down in front of the priest, the priest puts his hand on each of their helmets and gives them a blessing. Almost all the kids do that [...] it is just a beautiful thing to see” (Faust, zit. n. Feldman 1981: 23)

Hinzu kam seit 1950 das Anwachsen einer Anzahl religiös-evangelikaler Athletik-Organisationen⁴¹², deren Zielsetzung in der Mission des Schulsports bestand. Christus-zentrierter Sport zu „Seiner Ehre“; Jocks for Jesus’ (Sportler für Jesus), war deren Credo, das allerdings auch die Elemente des charakterbildenden und sozial-integrativen Anspruchs von sportlicher Erziehung integrierte, wie die Selbstdarstellung der 1954 gegründeten „Fellowship of Christian Athletes“ (FCA) zeigt:

„The Fellowship of Christian Athletes applies muscles and action to the Christian Faith. It strives to strengthen the moral, mental, and spiritual fiber of the athletes and coaches in America. [...] In its ministry [...] FCA is a fellowship through which ordinary people help each other become better persons and better examples of what God can do with a yielded life” (Fellowship of Christian Athletes 1998: 1 f.).

Die Ausbreitungen des Einflusses religiöser Organisationen wie auch konkret religiöser Aktivitäten im extracurricularen Mannschaftssport an und um öffentliche Schulen hielt sich zwar im Laufe der Jahrzehnte in Grenzen und wurde noch einmal, im Fall „*Lee vs. Weisman*“ von 1992 (vgl. Johnson et al. 1999: 236), durch die höchstrichterliche Ablehnung von „religious exercise“ zu öffentlichen Schul- und damit auch Sportveranstaltungen gebremst, dennoch blieb sie über medienwirksame Glaubensbekenntnisse und Dankesgebete beliebter Profimannschaften⁴¹³ und die Rekrutierung ehemaliger Sportstars als Gastsprecher an High Schools durch evangelikal-religiöse Gruppen⁴¹⁴ sowie den klassischen außerunterrichtlichen „prayer-

⁴¹² Dazu zählen die „Fellowship of Christian Athletes“ (FCA), „Athletes in Action“ (AIA), „Sport Ambassadors“, „Hockey Ministries International“, „Pro Basketball Fellowship“, „Professional Athletes Outreach“ (PAO), „Baseball Chapel Inc.“ und viele andere mehr (vgl. Leonard II 1988: 400).

⁴¹³ Das beschreibt Keith ERICKSON vom UCLA-Basketball Team, den „Bruins“: „Before the national championship game, a special service was held, and many of the players attended with their parents. At the service, it was decided that if the team won, they would honor God at the end of the game by offering a prayer of thanksgiving near center court. Romar was asked to lead the prayer. As the game wound down and the victory was secure, [...] [t]he player kept their promise, and as fifty million people looked on via television, the Bruins and Coach Romar met in a joyful huddle at midcourt, got down on their knees, and bowed their heads. Romar prayed, and his words were overheard by millions of viewers” (Erickson 1996: 130 f.).

⁴¹⁴ So arbeitete der „Sport World Ministry“ mit dem Football-Spieler Norm EVANS, der Jesus Christus unorthodox gleich einmal zum größten Teamkollegen erklärte, wenn er noch leben würde: „I guarantee you Christ would be the toughest guy ever played this game. ...The game is 90 percent desire, and His desire was perhaps His greatest attribute“ (Evans 1982, zit. n. Leonard II 1988: 406).

meetings“ der christlichen Athletik-Organisationen in und außerhalb von Schulräumen bestehen. Ebenso die puritanische Botschaft harten Kämpfens und fairen Siegens, denn so machen Schulsport Slogans deutlich:

„The greatest aim in life is to succeed“

„Never be willing to be second best“

„A quitter never wins, a winner never quits“ (Leonard II 1988: 67).

Die Sportschul-Arbeit blieb das Hauptfeld extracurricularer Aktivitäten an allen High Schools der USA, immer verbunden mit dem teils religiös unterterminierten charakterbildenden und sozial-integrationssteigernden Anspruch von Teamgeist und „physical education“. Sportangebote als Attraktion und Methode einer gesunden, selbstbewussten Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fanden allerdings auch außerhalb schulischer Mauern eine breite Anwendung. Vor allem im Kontext der Sozialen Bewegungen und in Emanzipation von orthodoxer Prüderie strengen Puritanismus entwickelten sich „service organization“, die sich der Arbeit und ‚Rettung‘ von Kindern und Jugendlichen verschrieben und u.a. über sportliche Aktivitäten zu verwirklichen suchten. So fanden schon in den „settlements“, wie Hull House, regelmäßig Sport-, Turn- und Gymnastik-Veranstaltungen statt. Und auch die sich bildenden ‚reinen‘ Organisationen und Programme für Kinder und Jugendliche nutzten die Attraktivität und die erwartete sozial-erzieherische Wirkung des Sports als Handlungsmethode.

4.9 Anfänge der Kinder- und Jugendarbeit – Erziehung unter den Ys

Zu den ersten, traditionsreichsten und bekanntesten „service organizations“ für Kinder und Jugendliche, die mit stark religiös-puritanistischen Einschlag eine Mixtur aus Sport und Erziehung nutzten, zählten die 1851 in Boston begründete „Young Men’s Christian Association“ (YMCA) und ihr 1855 in New York etabliertes Pendant „Young Woman’s Christian Association“ (YWCA). Beide Verbände, deren Ursprünge aus England stammten, begründeten sich im Kontext evangelikal-sozialer Erweckungsbewegungen aus religiös motivierten Initiativen, die ihre Aufgabe, streng geschlechtlich getrennt und nach puritanischen Maßstäben der Rechtschaffenheit und Enthaltbarkeit, in der Unterstützung junger, familienloser, unverheirateter Arbeiter und Arbeiterinnen sahen. Auch in der Industrie tätige Jugendliche gehörten zur Zielgruppe der „Ys“, ohne dass jedoch, außer dem Motiv sittlicher ‚Bekehrung‘, bis zum Ende des 19. Jahrhunderts spezielle Programme für Mädchen und Jungen entwickelt wurden (vgl.

Erickson 1998: 145 f.). Mit dem Aufkommen psychologischer und biologistischer Erkenntnisse von Erziehung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts änderte sich jedoch das programmatische Verhältnis. Während Mädchen und junge Frauen verstärkt in ihre häuslich-weibliche Rolle finden sollten, galt für Jungen neben pragmatischen Bildungsangeboten vor allem eine Mischung aus sportlichen Aktivitäten und militärischem Drill verbunden mit christlich-konservativen Prinzipien. Beides, ein erträgliches Grundwissen und die fast militärische Charakterbildung durch „physical education“ sah man als Garanten sittlicher, staatsbürgerlicher und in den Grenzen sozialer Schichtung disziplinierenden Verhaltens, die den Heranwachsenden zu einem wertvollen und zuverlässigen Mitglied der Gemeinschaft werden lassen sollte. Gerade der sportliche Bereich spielte eine ausgesprochen große Rolle vor allem in der männlichen Sozialisierung von Heranwachsenden⁴¹⁵ und begründete das bis in die Gegenwart ungebrochen euphorische Verhältnis der amerikanischen Gesellschaft und ihrer Erziehungsinstitutionen zum Sport als Konzept der Persönlichkeitsbildung. Zu dieser Erfolgsgeschichte zählt auch die Erfindung des Basketballs 1891 durch einen Mitarbeiter des YMCA in Springfield, Dr. James NAISMITH, und seine Verbreitung über die YMCAs und YWCAs in den Colleges und High Schools (vgl. Hollander 1979: 4 ff.; Erickson 1998: 145 f.).

Andere Organisationen entstanden etwa im selben Zeitraum, so 1860 die „Boys Clubs“ oder die „Young Men’s Hebrew Association“ und „Young Woman’s Hebrew Association“ wie auch eine größere Anzahl an Kinderwohlfahrts-Einrichtungen⁴¹⁶ und religiöser Verbände⁴¹⁷. Doch erst zwischen 1910 bis 1919 setzte, bedingt durch eine erneute Welle rapider gesellschaftlicher Veränderungen im Zeitraum des Ersten Weltkrieges und den Auswirkungen der reformpädagogischen Bewegung (progressive education) eine geradezu „revolutionäre“ Welle der Neugründungen von Jugendorganisationen ein, deren Programme und Zielsetzungen in Variation auf Gesundheit und Erholung, Zeltlager und Manöverspiel, Hilfsbereitschaft und die Entwicklung gesunder physischer und psychischer Fähigkeiten ausgerichtet waren⁴¹⁸. Zu

⁴¹⁵ Der Sport als Erziehungsmethode übernahm die Aufgabe, jene Männlichkeits-Ideale auszuprägen, die dem puritanischen Charakter entsprachen: Härte gegen sich selbst, Enthaltensamkeit, Keuschheit, Unterwerfung unter die Regeln, Kampf, Sieg und Niederlage. Verbunden war dieses „fairplay“ mit Verweisen auf christliche Maßstäbe und den Einfluss Gottes auf den Lebensvollzug.

⁴¹⁶ Siehe Kap. 4.2.

⁴¹⁷ Viele von ihnen waren Bestandteil einer Konfession. So die 1896 in der Episcopal Church entstandenen „Junior Daughters of the King“ oder die katholischen „Knights of St. John International“. Andere Verbände wie die „International Order of the King’s Daughters and Sons“ (1886) oder „Christian Endeavor International“ (1881) wurden interdenominational organisiert und von jeweiligen lokalen Kirchen getragen.

⁴¹⁸ CREMIN sieht darin eine „educational revolution“, die dem Primat öffentlicher Erziehung durch die Schule und der darin tradierten Vorstellung der Erzieher, dass „public education educates the public“ erstmals ein Alternativkonzept quasi-öffentlicher Erziehung in Jugendgruppen gegenüberstellte, das

ihnen zählten 1910 die „Boy Scouts of America“ (BSA) und „Camp Fire Girls“, 1912 die „Girl Scouts of America“ (GSA) und „4-H Clubs“, aber auch eindeutig politische und religiöse Verbände wie die „Young Socialist“ (1912) oder „Girl Guards“ der Heilsarmee (1916).

4.10 Jugendarbeit als „Native Program“ – Traditions-Erziehung unter dem Weißkopfadler

War das Engagement für Kinder und Jugendliche um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts, abgesehen von den eindeutig christlich-puritanisch ausgerichteten Ys, vor allem durch ihren aufklärerisch-humanistischen Ansatz mit dem Wirken progressiv-liberaler Kräfte verbunden, so zeichneten sich nun im Feld organisierter Jugendarbeit auch verstärkte Initiativen national-konservativer und zugleich religiös-puritanischer Kreise ab, die inzwischen Jugend⁴¹⁹ nicht mehr nur als gefährliches und anarchistisches Alter sahen, das es zu disziplinieren galt⁴¹⁹, sondern auch als ein Symbol regenerierender Kraft. Zwar gelangte der nationalistische Einfluss, auf das gesamte Spektrum der ‚Jugendhilfe‘ gesehen, nicht zu jener Militanz, wie er um die gleiche Zeit in europäischen Ländern herrschte⁴²⁰, dennoch formte er den Charakter des ‚Amerikanismus‘ nicht unwesentlich mit. Als Beispiel kann die Geschichte der „Boy Scouts“, als einer der größten und einflussreichsten Kinder- und Jugendorganisationen der USA, gelten.

Gegründet 1908 durch den englischen General und Burenkriegsveteran BADEN-POWELL und unterstützt durch Militärverbände und national-konservative Kreise war die Scout-Ideologie von Anbeginn an geprägt durch militärisch-nationalistische und puritanisch-asketische „outdoor“- Romantik. Der damit verbundene Aufschub in die Erwachsenenwelt wurde zur Tugend erklärt, versprach er doch jede Vermeidung frühreifer Kontakte und eine kontrollierte Einbeziehung in das soziale Leben der Gesellschaft. Dabei wurde deutlich, dass die Zielgruppe der Scout- Aktivitäten nicht sozial schwachen Familien galt, sondern vor allem den

allerdings selbst von DEWEY bis zuletzt als Gegenüber und als Chance nicht wahrgenommen wurde (vgl. Cremin 1968: 60 ff.).

⁴¹⁹ Was man unter *nicht* sozial-disziplinierten und damit sittenlosen Jugendlichen verstand, illustrierte Dr. William ACTON in einer medizinisch-psychologisierenden Mischung wie folgt: „Der Junge meidet die Gemeinschaft anderer, schleicht allein herum, nimmt mit Widerwillen an den Vergnügungen seiner Schulkameraden teil. Er kann niemandem in die Augen schauen und wird nachlässig in der Kleidung und unreinlich an der ganzen Person. Sein Verstand wird energielos und geschwächt, und wenn er seinen Lebenswandel beibehält, so wird er an Ende ein fallender Idiot werden oder ein launischer, ewig kränkelnder Mann.“ (Acton zit. n. Gillis 1980: 157).

⁴²⁰ Wenn wir von der Kriegspropaganda nach Eintritt der USA in den Ersten Weltkrieg einmal absehen.

bürgerlichen Mittelstand vor Augen hatte. BADEN-POWELL selbst brüstete sich mit seinem guten Verständnis für den ‚Geist der Jungen‘ und seine produktive Phantasie brachte eine erstaunliche Fülle an Riten, Liedern und Festen hervor, die den romantisierenden Vorstellungen Jugendlicher entsprachen und vom Geist christlich devoter, nationalistisch-opferbereiter Maskulinität geprägt waren, denn in geradezu völkisch-präventiver Weise sah man den Wert der Jugend für die Nation vor allem in deren ‚Unschuld‘ und ‚Reinheit‘ (vgl. Gillis 1980: 193 ff.). Von gleichen Motiven getrieben entstanden zwei Jahre später, initiiert durch den Geschäftsmann William D. BOYCE, die ersten „Scout-troops“ in den USA. Unterstützung erhielten sie sowohl von patriotischen Militärverbänden wie der „American Legion“ als auch aus kirchlichen Kreisen, denn ihr Gelöbnis versprach eine Sozial-Erziehung und Charakterbildung, die beiden Seiten gerecht wurde und somit klar in der tradierten Ambivalenz amerikanischer Pädagogik stand:

„On my honor I will do my best to do my duty to God and my country and to obey the Scout Law; to help other people at all times; keep myself physically strong, mentally awake, and morally straight.“ (Boy Scouts of America 1968: 31)

Viele lokale, protestantische Kirchgemeinden bildeten „Scout troops“, sodass 1915 allein 4.000 von insgesamt 7.375 Verbänden in kirchlicher Trägerschaft standen. Auch kirchliche Amtsbrüder sahen in dieser Form christlicher Erziehung einen großen Reiz und schlossen sich der Organisation als „Scoutmaster“ an. 1915 gab es allein 1.645 Pastoren in dieser Aufgabe und eine Anzahl an Konfessionsgemeinschaften⁴²¹, erwarb ab 1918 die Methode des „scouting“ und die Scout-Verbände fest in die Arbeitszweige der eigenen missionarischen Kinder- und Jugendarbeit (youth ministry) einzugliedern. Dazu gründeten die Konfessionsgemeinschaften jeweils eigene Dachverbände wie das „National Lutheran Committee of Scouting“ oder die „National Association of Presbyterian Scouters“ und orientierten sich an den „Religious Growth Programs“⁴²² der BSA-Exekutive⁴²³. Aber auch patriotische Verbände sahen vor allem in der militärischen Strukturierung der „Boy Scouts“ eine ihnen gemäße Form der straffen Charakterbildung und patriotischen Gesinnungsprägung von potenziellem Nachwuchs für die Army. Hinzu kam der Wunsch national-konservativer Kreise zur Bildung einer

⁴²¹ Dazu gehörten die Presbyterian Church, Congregational Church, United Lutheran Church, die Northern und Southern Baptist Churches und die Methodist Church.

⁴²² Es beinhaltet unter dem Thema „God and the Country“ die folgenden Unterpunkte: „God and Me“; „God and Family“; „God and Church“ und „God and Life“ (vgl. BSA 1968).

⁴²³ Vgl. BSA: Scouting in Protestant Churches. Online in Internet: URL: <http://www.scouting.org/factsheet/02-545.html> [Stand 2000-11-17].

„Abwehrfront“ gegen die vor allem im schulischen, aber auch sozialen Bereich um sich greifenden progressiven Erziehungseinflüsse⁴²⁴.

So engagierte sich die als Veteranenorganisation des Ersten Weltkrieges 1919 gegründete „American Legion“ in einem „amerikanischen Kreuzzug“ (American crusade) für die Unterstützung nationalpatriotischen Amerikanismus mittels Propaganda und Bildungsprogrammen, die die radikale Assimilation alles Fremden bzw. Un-Amerikanischem zum Ziel hatte. Dazu zählte, neben handfesten Auseinandersetzungen der Kampagne in den ersten Jahren, die Gründung eines eigenen Sportprogramms, des „American Legion Baseball“, verbundenen mit dem charakterbildenden Anspruch von Sport als Erziehungsmethode und von Anbeginn an dem Sponsoring eigener „Scout troops“⁴²⁵ (vgl. Krause 1998: 3 f.). Neben Ritualen, Geländetraining, Exerzieren und Manöverspielen spielte dabei die Moral der „Guten Taten“ (good turns) für die nationale, geistige Mobilisierung eine wesentliche Rolle. So waren auch die ersten „good turns“ der Nation gewidmet; 1912 dem Versprechen eines „Safe and Sane Fourth of July“ und 1917 – nach der Kriegserklärung an Deutschland – darin „Every Scout to Feed a Soldier“. Aufgabe der „Boy Scouts“ an der Heimatfront war dabei das Anlegen von Gemüsegärten für die Versorgung der Army, die Unterstützung bei der Mobilisierung des amerikanischen Roten Kreuzes und die Zusammenarbeit mit der U.S. Navy durch die Organisation von Scout-Küstenpatrollen zur Überwachung möglicher Feindschiffe. Der größte Dienst der „Boy Scouts“ während des Ersten Weltkrieges wurde allerdings der erfolgreiche, patriotische Verkauf von „Liberty Loan Bonds“ zur Kriegsfinanzierung und die Sammlung kriegswichtiger Rohstoffe.

4.11 Farm-Jugendarbeit – Erziehung zwischen Sozialkompetenz und Agrarreform

Dem scheinbar entgegengesetzt stand die Entwicklung der 4-H Clubs, die, nicht militaristisch bzw. disziplinsteigernd orientiert, progressive Ideen der sozialen und pädagogischen Reformbewegungen der Jahrhundertwende für die Entwicklung des ländlichen Raumes in den Staaten des Mittelwestens aufnahmen bzw. in ihren Bereich weiter entwickelten. Ihr geistiger Vater

⁴²⁴ Siehe Kap. 4.4 und 4.7.

⁴²⁵ „The American Legion adopted The Boy Scouts of America program at the Legion’s first annual national convention in 1919. The American Legion recognized the opportunity to build patriotic attitudes and strong moral character among youth through the Scouting program, and Legionnaires continue to support the organization today“; The American Legion Organization: Americanism: “To preserve and enhance patriotism and education”. Online in Internet: URL: <http://www.legion.org/backfact.htm> [Stand 2001-03-06].

wurde A. B. GRAHAM. Als Dorfschullehrer und späterer Oberschulrat (Superintendent) galt sein Interesse zu Beginn einer grundlegenden Reform ländlicher Schulbildung. Zeitgleich mit den ‚großen‘ Reformern der zweiten pädagogischen Reformbewegung (progressive education) um 1900 setzte er sich in den abgeschiedenen Gegenden des ländlichen Ohio für radikale Verbesserungen der schulischen Lernbedingungen ein⁴²⁶, die sich bald zu einem eigenen theoretischen Modell des Lernens entwickelten, das an DEWEY angelehnt allerdings stark praxisorientiert mit Jane ADDAMS‘ Ansatz vergleichbar ist⁴²⁷. Seine ‚Erziehungs-Philosophie‘ gründet ebenso in der Idee eines „learning by doing“ durch interaktives Experimentieren und Erfahren der Umwelt und trägt den Gedanken des lebenslangen Lernens in sich⁴²⁸. Realisierend, dass der größte Teil seiner Schülerinnen und Schüler kaum über die „common school“ hinaus Bildungsmöglichkeiten erhalten wird und das Farmleben deren Zukunft bestimmt, entwickelte GRAHAM 1902 im Kontext einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen den Schulbezirken und Ortsgemeinden, ein experimentell-pädagogisch orientiertes Landwirtschaftsprogramm für Schülerinnen und Schüler seines Schulbezirkes, das als „Boy’s and Girl’s Agricultural Experiment Club“ der Grundstein für die 4-H Club-Bewegung wurde. Viele progressive, geradezu sozial- pädagogische Elemente⁴²⁹ vereinten sich in diesen das ganze Land erobernden extracurricularen Clubs⁴³⁰, denn weder geschlechtliche noch rassistische Schranken bestimmten deren Aktivitäten (vgl. McCormick/McCormick 1984: 80). Zwar wurden Erfolge bei der Aufzucht oder Ernte von selbstgezüchteten Produkten durch kleine Preise während ihrer Ausstellung auf den „County Fairs“ belohnt, doch spielte der gemeinschaftliche

⁴²⁶ Zu den Grundforderungen und nach und nach verwirklichten Zielsetzungen in seinem Schulbezirk, Springfield Township, gehörten sowohl saubere und attraktive Klassenräume, ausreichendes Lehrmaterial, Schulbibliotheken, und Pausen- bzw. Spielplätze mit hygienischen Toiletten als auch gut ausgebildete und vorbereitete Lehrkräfte, Bedingungen, die nicht unbedingt revolutionär, aber außerhalb des städtischen Raums um 1900 noch nicht selbstverständlich waren (vgl. McCormick/McCormick 1984: 54).

⁴²⁷ Siehe dazu auch Kap. 4.4.

⁴²⁸ Dieser Gedanke hatte ihn auch dazu bewegt nach der erfolgreichen Etablierung der ersten „Boy’s and Girl’s Agricultural Experiment Club’s“ Eltern und interessierte Erwachsene als „volunteers“ in die Arbeit einzuspannen bzw. sich in seiner späteren pädagogischen Funktion für das U.S. Department of Agriculture für die nicht nur landwirtschaftlich orientierte Erwachsenenbildung stark werden lassen.

⁴²⁹ Ein Beispiel dafür ist GRAHAMs Aufstellung über „extension accomplishments“ während der ersten Dekade der Finanzierung durch das „Smith-Lever Act“: „The people have been made aware that there is an educational organization for teaching the best practices in agriculture and home economics. ...The present system has provided a uniform plan of work for young people out of school. The agricultural extension organization is one of the outstanding agencies through which to appeal to those who have become disconnected with the schools... Hundreds, if not thousands, of community organization have sprung up the name of the extension service. These have not only provided a local and voluntary educational organization, but it has furnished an opportunity for social intercourse, thereby bringing about more of a community of interest and cooperation in action.“(Graham 1924, zit n. McCormick/McCormick 1984: 125 f.).

⁴³⁰ GRAHAM sah in den ersten Jahren die landwirtschaftliche Schülerclub-Arbeit im Kontext des öffentlichen Schulsystems und hoffte auf die Entwicklung einer eigenständigen, im Bildungswesen behemteteten „County Agricultural School“. In diesem Sinne wirkte er auch gegen Versuche, die „Boy’s and Girl’s Club’s“ zu unabhängigen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zu entwickeln und sah in ihnen vielmehr ein Bestandteil des Schulcurriculums (vgl. ebd.: 77, 112).

Lernprozess für GRAHAM eine weitaus bedeutendere Rolle. Mit dieser Ballung an progressiv orientierten Positionen blieb er allerdings im Laufe der Entwicklung von den „Agricultural Experiment Clubs“ zum „4-H Extension Service“ in der Minderheit. Andere Organisatoren der landwirtschaftlich-experimentellen „Boys‘ and Girls‘ Clubs“ wie W. B. OTWELL waren eher an den produktiven Innovationen und damit einem Nutzen für die Landwirtschaft insgesamt interessiert, als darin nur ein Nebenprodukt pädagogischen Handelns zu sehen. Ebenso verlor die Idee der Anbindung an das öffentliche Erziehungssystem und damit die primäre Fokussierung an gemeinschaftspädagogischen Maßstäben spätestens durch die Gründung eines Konkurrenzprogramms durch Guy L. NOBLE, dem Sekretär des „National Committee on Boys‘ and Girls‘ Club Work“, an Stärke und führte mehr und mehr zu „outcome“-interessierten Projekten. GRAHAMs Enttäuschung an dieser Entwicklung machte sich schließlich 1934 Luft, als er den Preiskampf durch Programme des „National 4-H Committee“ als kommerzialisierte Ausbeutung der Jungen und Mädchen brandmarkte, die den pädagogischen Wert der Arbeit herabsetze (vgl. ebd.: 134). Dennoch war auch er nicht ganz unschuldig an dieser utilitaristischen Wende, forderte er doch 1905 selbst:

„To emphasize the importance of hard work and habits of industry which are essential in the building of strong character“ (Graham zit n. McCormick/McCormick 1984: 85).

Vielmehr klang seine Kritik geradezu puritanisch; eifern, dass der ideelle, erzieherische ‚Erlösungswert‘ nun durch pragmatisch profitorientierte Rationalität ersetzt wurde und damit die ideelle Askese pädagogischen Handelns durch hemmungslosen Materialismus aufgebrochen wurde. Und so beschwor er in einer ihm immer wieder bescheinigten evangelikal-missionarischen Rhetorik (vgl. ebd.: 55, 80) „The Importance of Vision“, wie zum Beispiel in seiner Rede während der „National 4-H Club encampment“ 1935 in Washington D.C., die auch diesen Titel trug. Darin nahm er geradezu metaphysischen Bezug zu den Visionen großer Vorbilder Amerikas wie LINCOLN oder EDISON, um Visionäres auch in der künftigen Arbeit der 4-H Clubs anzumahnen (vgl. ebd.: 135). Immer wieder, schon seit knapp 30 Jahren, waren ihm solche Hinweise und Ermahnungen an den ‚berufenen‘ Charakter erzieherischen Handelns wichtig, denn es sei die Aufgabe des Erziehers, diese Kinder und Jugendlichen durch Einbeziehung ihres Lebenskontextes in ihren Potenzialen wachsen zu lassen.

Dieser ideelle Bezug wurde keineswegs von allen Aktivisten der 4-H-Bewegung geteilt, doch zeigte er die klassische Ambivalenz amerikanischer Erziehungskonzeptionen, denn

GRAHAMs auf den Agrarraum abgestimmtes sozial-pädagogisches Lebenswerk war zwar vom Verständnis und den Methoden der pädagogischen Reformbewegungen angeregt, jedoch nie abgekoppelt von den Realitäten puritanischen und konfessionellen Einflusses in den Kleinstädten und Farmen. Wie anders hätte er auch die Zustimmung unter Farmern und lokalen Autoritäten in den Anfängen seines pädagogischen Engagements gerade in den traditionell puritanisch-konservativen Provinzstädten gewinnen können? So spielten selbstverständlich kirchliche Belange in den ersten Jahren bei Abendvorträgen und Gesprächsrunden GRAHAMs an den Schulen, die vor allem den Bildungs- und Erziehungsaspekt für die Landwirtschaft verdeutlichen sollten⁴³¹, eine große Rolle. Zwar stellten diese Aspekte für den eher pragmatisch ausgerichteten Erziehungsansatz GRAHAMs kein Primat dar, dennoch bildeten sie den nicht zu unterschätzenden soziokulturellen Hintergrund seiner Arbeit. Deshalb ist es sicher auch nicht ohne Belang, dass GRAHAM die erste große Auszeichnung für sein Schaffen, eine Ehrentafel, die Platz im lokalen Rathaus von Springfield, Ohio, finden sollte, ausgerechnet auf einem Bankett anlässlich des dreißigjährigen Jubiläums der Central Christian Church erhielt, denn seine Visionen grenzten Religion nicht aus, wie etwa DEWEY es tat, sondern vermittelten eher zwischen puritanischem Romantizismus des Lebens als harter, bewährungsreicher Arbeit und humanistisch wissenschaftlicher Bildung als Chance, ertragreicher mit den anvertrauten ‚Pfunden‘ umgehen zu können⁴³²; sowohl den natürlichen als auch den charakterlichen Ressourcen die beide Bestandteile des Heiligen sind (sacred subject)⁴³³ (vgl. ebd.: 108, 160). In diesem mittelnden Sinne formulierte GRAHAM, anlässlich der Einweihung einer nach ihm benannten Schule 1957 in Champaign County, Ohio, sein pädagogisches Credo:

„God the architect and Jesus the teacher did not build buildings they build human souls. It is to the idea of building human souls that we should dedicate this building and ourselves“ (Graham 1957: 5).

⁴³¹ Im August 1904 entschied sich das „board of education“ von Springfield Township initiiert von GRAHAM, eine Bildungsreihe ins Leben zu rufen, die sich neben Themen naturwissenschaftlichen Charakters in Bezug auf die landwirtschaftliche Produktion auch den kirchlichen Verhältnissen widmeten (vgl. ebd.: 58).

⁴³² Siehe Kap. 4.3.

⁴³³ „A high school offering agriculture course should not look entirely to its sciences... Enough remains of its literature, history, and art in rich contributions that tell of the pleasure of the farm as sung by American and English poets that tell of... the inventors of farm machinery whose labors in the peaceful arts have redounded as much to their glory as have the labor of the statesman or warrior; [...] domestic animals, the farmyard, and beautiful fruit [...] may be admired no less than [...] sacred subjects“ (Graham 1907, zit n. ebd.: 108).

Ohne Zweifel stand die Entwicklung der 4-H Clubs, im Kontrast zur Etablierung der „Boy Scout troops“, unter den Vorzeichen eines progressiv-humanistischen, pädagogischen Pragmatismus, der sowohl im historischen Kontext als auch in seiner Ausrichtung als Element des Geistes der „progressive education“ gelten kann. Während jedoch viele ihrer theoretischen Köpfe wie DEWEY und KILPATRICK dabei eine deutliche Emanzipation von religiösen Bezügen anstrebten, sah der Praktiker GRAHAM in seinem Umfeld dazu weniger Veranlassung. Vielmehr versuchte er im Widerstreit zur inhaltlichen und organisatorischen Entwicklung des 4-H, Elemente des konservativen Protestantismus zu nutzen, um seinen sozial-erzieherisch basierenden Ansatz gegen utilitaristische Bestrebungen abzustützen. Im Ergebnis verbanden sich dennoch in der Idealisierung und der Effektivitäts-Orientierung des Bäuerlichen auf erzieherische Art und Weise die christlich-calvinistischen Wurzeln des Siedlerwesens mit den utilitaristischen Bestrebungen steigender Produktivität durch professionelle und moderne Arbeitskonzeptionen, Bestandteile, die allerdings auf beiden Seiten im Laufe der nachfolgenden Entwicklung ihren Charakter veränderten und aus einer Landschul- bzw. Farmjugendbewegung eine „youth service“-Organisation mit stärkerer Gemeinwesen- und Freizeitorientierung machten.

4.12 Die Depressionsphase – Erziehung als soziale Stabilisierung

Der Transformationsprozess der 4-H-Arbeit begann schmerzhaft aufgrund der Weltwirtschaftskrise 1929, die auch katastrophale Folgen für die Agrarproduktion in den USA nach sich zog. Allein 200.000 Farmen brachen bis 1940 aufgrund der immensen durch die „depression“ verursachten materiellen Verluste zusammen und erst direkte und indirekte „New Deal“-Policen sowie Kredit-Programme auf Grundlage des „Agricultural Adjustment Act“ konnten die Talfahrt im Landwirtschaftssektor aufhalten (vgl. Axinn/Levin 1982: 181 ff.). Unmittelbar davon betroffen entwickelten viele 4-H Clubs neben der Beibehaltung klassisch agrarischer Programme auch soziale Hilfsprojekte und orientierten ihre Aufgaben auf die Aufrechterhaltung des Gemeinwesens in den betroffenen Kleinstädten und Gemeinden. In Ohio und anderen Orts entstanden ab 1930 „Food“- und „Clothing Projects“ zur Beköstigung obdachloser Farmfamilien und Sammlung bzw. Eigenproduktion von Kleidungsstücken (vgl. Cutler et al. 1999: 15). Auch andere Jugendverbände traten mit ähnlichen Hilfsprogrammen

auf⁴³⁴ und verdeutlichten damit ihren schon seit der Entstehung von Jugendbewegungen in den USA vorherrschenden Grundcharakter einer „service-organization“ auch über den Bereich der ursprünglichen Adressatengruppe hinweg (vgl. Erickson 1998: 149).

Für die Sozialarbeiter in den „Family Welfare Agencies“ (ehemals COS), „settlements“ und anderen Bereichen wurden die Folgen der Krise zur größten Herausforderung seit den Sessionskriegen und veränderte die ideologische Perspektive vom vormals weitverbreiteten puritanistischen Fokus individueller Defekte von Deprivation hin zur einer stark politisch-liberalen Sensibilisierung für die sozialpolitischen und ökonomischen Faktoren sozialer Abhängigkeit. Radikale Perspektiven gewannen mit dem Zuwachs an oftmals kaum ausgebildeten neuen Sozial-Arbeitern in den expandierenden, mit bundesstaatlichen Mitteln des „New Deal“ finanzierten Programmen an Zuwachs und forderten vehemente Veränderungen in den ökonomischen und politischen Gegebenheiten der amerikanischen Gesellschaft⁴³⁵. Forderungen nach einer öffentlichen Verantwortung für weitgehend alle sozialen Belange der Gesellschaft wurden laut und führten auch auf Seiten der Administrative zu Überlegungen stärkeren staatlichen Engagements. Als sozial-pädagogische Antwort auf die Probleme der Massenarbeitslosigkeit, des Zusammenbruchs sozialer Schichtung und der damit einhergehenden erneuten Kinder- und Jugendverwahrlosung entstanden 1933 das „Civilian Conservation Corps“ (CCC) und 1935 die „National Youth Administration“ (NYA). Bestand die Aufgabe des CCC zu Beginn vor allem in der Funktion einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme bzw. Arbeitsdienstes verschiedener Altersgruppen (vgl. Axinn/Levin 1982: 189 ff.), so entwickelte sie sich in der Folgezeit zunehmend zu „the most successful character-building program the federal government has ever produced“ (Hine 1999: 214). Über 2,5 Millionen junge Männer erhielten in 1 468 Camps die Möglichkeit, in den neun Jahren der Existenz dieses staatlichen Programms in verschiedenen Berufsbereichen tätig zu werden und ihre elterlichen Familien finanziell zu unterstützen. Der sozial-erzieherische Anspruch allerdings bestand darin, neben sozial

⁴³⁴ So sammelten die BSA Altmetalle für die Wiederaufbereitung und die GSA Alttextilien (vgl. Cohen 1999: 235 f.).

⁴³⁵ Dazu zählte, allerdings als Minderheit, vor allem das „rank and file movement“, eine loser Zusammenschluss von „social work“-Vereinigungen und anderen Aktivisten-Gruppen, die über die Vertretung ihrer Mitglieder in Fragen der Arbeitsbedingungen und Entlohnung hinaus auch gesamtgesellschaftlich radikale Veränderungen zur Armutsbekämpfung forderten und politischen Aktivismus in das Feld der Sozialen Arbeit integrierten. Hinzu kam in den 1930er Jahren ein in fast allen Bereichen öffentlicher Erziehung sich ausbreitender radikal kommunistischer Einfluss: „Most Americans shunned extremism [...] But others reached out for radical answers and [...] found them in the Communist party. [...] [A]s a response to the widespread sense of breakdown in American life; the choice [...] was between a liberalism that was tired, hesitant, and confused, and a Marxism that was confident and certain“ (Ravitch 1983: 83).

deprivierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen⁴³⁶ vor allem Problemfälle, sog. „troublemakers“⁴³⁷, in das jeweils sechsmonatige Arbeitsprogramm zu integrieren und gesellschaftlich zu sozialisieren. Die quasi-militärische Atmosphäre der Camps unter Kommando von Armee-Reservisten und ihre Isolation im ländlichen Raum schienen dazu ideal geeignet und wurden ab 1934 durch zusätzliche Bildungs- und Erziehungsprogramme (educational programs) verstärkt ausgebaut⁴³⁸. Zusätzlich sah man im Kontext der beunruhigenden Ereignisse im Europa der 1930er Jahre damit auch die Möglichkeit, durch quasi-militärisches Training eine große Gruppe möglicher Rekruten in Bereitschaft für eventuelle Verteidigungsinitiativen zu halten (vgl. Krug 1972: 319; Hine 1999: 212 ff.).

Eine ganze Reihe von progressiv orientierten Pädagogen war in Bezug auf den sozial-erzieherischen Wert der CCC des Lobes voll, die ab 1934 von Dean Clarence S. MARSH, Professor an der University of Buffalo School of Business Administration, geleitet wurden. So schrieb einer ihrer Apologeten, Henry L. FARR, 1934:

„The Civilian Conservation Corps [...] is the first practicable step toward building a sound future society. In the camp we are trying out those social principle which have heretofore existed only in men's minds or upon paper“ (Farr 1934, zit. n. Krug 1972: 319).

Aus sozial-pädagogischer Perspektive wurden die CCC zumindest von einem Teil professioneller Erzieher in (vermeintlicher) Reminiszenz zu DEWEYs Erziehungsphilosophie als ‚Laboratorien‘ der Integration neuerer und gleichzeitig auf die scheinbar an der Wirtschaftskrise zerbrochene amerikanische Gesellschaft erneuernd wirkende, progressive Erziehungskonzepte betrachtet, die im Lernprozess des Erfahrungshandelns⁴³⁹ bei gleichzeitiger Reflexion in und durch die abgeschlossene Gemeinschaft zu einer sozial-ethischen Sensibilisierung verhelfen sollte. Aus diesem Grund sollten die Camps auch einen permanenten und universalen Status

⁴³⁶ Die Altersgruppe erstreckte sich von 17 bis 23 Jahre.

⁴³⁷ So beschrieb ein Partizipant, Luther C. WANDALL, seine Campgefährten: „Almost without exception they were of a very low level of culture. Such low ideals. Of course many were plainly ignorant or underprivileged, while others were really criminal. They cursed with every breath, stole everything they could lay their hands on, and fought over their food, or over nothing at all“ (Wandall zit n. Hine 1999: 213 f.).

⁴³⁸ Damit traten die CCC intentionell, wenn auch auf anderer Ebene, direkt in die Fußstapfen der Praktiken des Rev. Charles Loring BRACE und seinem „forster care“ Programm des 19. Jahrhunderts.

⁴³⁹ Der im DEWEYschen Sinn demokratische Aspekt von Erziehung wurde insofern gewahrt, als dass innerhalb der Camps eine freie Wahl in der Betätigung bestand und auch rekreative Alternativangebote vorhanden waren. In diese Richtung geht auch die Erinnerung des schon zitierten Luther C. WANDALL: „Once Wandall reached the camp, his attitude changed. There was a piano, New York newspapers, a boxing squad, a baseball team, and an orchestra. The work was healthy, and there were opportunities to learn“ (Hine 1999: 214).

in der Gesellschaft gewinnen und militärische, staatsbürgerliche und berufliche Ausbildung enthalten bzw. auch Frauen in den Programmprozess integrieren⁴⁴⁰ (vgl. ebd.: 320). Allerdings machte sich gerade im ambivalenten Bezug eines zwar propagierten ‚Sich-Bildens‘ im Sinne von „life adjustment“, aber dennoch klarer funktionsbezogener Zentrierung von Aus-Bildung, sowie der Bewährungsanspruch und die kollektive Unterordnung in abgeschlossener Gemeinschaft, die als Konzeption starke Bezüge zu Rev. BRACE „Children's Aid Society“ trugen, deutlich, dass erneut keine wirkliche Emanzipation von den puritanischen Wurzeln der Erziehung stattgefunden hatte. Ungeachtet dessen fühlten sich die Vertreter der CCC, allen voran U.S. Commissioner STUDEBAKER, als Teil des „progressive education movements“ und planten, in Vision der Aufnahme weiterer 2 Millionen Jugendlicher und junger Erwachsener, die Schaffung von „Guidance and Adjustment Centers“ in allen Gemeinden der USA (vgl. Krug 1972: 320 f.; Bernier/Williams 1973: 201; Fraser 1999: 133). Allerdings schoben sowohl die Ablehnung ROOSEVELT's als auch die Etablierung der „National Youth Administration“ (NYA) als einer stärker an klassischer, öffentlicher Schulerziehung angebundener staatlichen Initiative ab 1935 einer Erweiterung des CCC den Riegel vor und begründete damit einen Dauerkonflikt um die prinzipiellen Rechte und Verantwortlichkeiten öffentlicher Erziehung zwischen dem traditionellen Erziehungsträger des Landes, dem „Board of Education“ einschließlich seiner Professionsvereinigung, dem Lehrerverband NEA, unter dessen Aufsicht die CCC standen, und der staatlichen NYA, deren zirka 600 „Resident Centers“ um 1940, mit etwa 30.000 männlichen und weiblichen Partizipanten, stark „schulischen Charakter trugen und so den Vorwurf nahe legten, die ROOSEVELT-Administration würde das System öffentlicher Schule durch Parallelinstitutionen aushöhlen. Und Columbias George D. STRAYER alarmierte:

„The time has come [...] for our profession to act, and to act vigorously – to demand that the educational activities of the federal government be placed under the control of educational authorities, under the control of the United States Commissioner of Education, and of the educational authorities in the states and localities“ (Strayer zit n. Krug 1972: 321 f.).

⁴⁴⁰ Wenn auch unter weniger militanten Vorzeichen und keinesfalls in Unterstützung menschenverachtender Pläne, so drängt sich doch in der intentionellen Funktion dieser Vorstellungen einer erzieherischen Aufgabe des CCC ein Vergleich zum zeitgleichen, nationalsozialistischen Reichsarbeitsdienst auf. Beide Programme hatten die Zielsetzung, wenn auch auf verschiedene Weise, sozial erzieherisch und disziplinierend zu wirken und das Individuum zu kollektivieren. Zumindest jedoch lässt sich an weiteren Äußerungen FARRs ein stark puritanistischer Bezug im Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft ablesen, wenn er abschätzig schreibt: „[T]he sentimental democratic worship of individualism would ruin the camp morale“, denn „that group training is more worthwhile than that of the individual“ (Farr zit. n. Krug 1972: 320).

Dabei waren die NYA-Einrichtungen alles andere als klassische, allgemeinbildende Schulen. Vielmehr handelte es sich vielfach um sozial-pädagogische Reintegrationsprogramme gegenüber High School-Abbrechern mit vorrangig einfacher beruflicher Ausbildung⁴⁴¹ oder sie bildeten auf lokaler Ebene, wie etwa 1938 in Clarkesville, Georgia, im Verbund mit örtlicher schulischer Administration ein gemeinsames Berufsschulprogramm, das auch von regulären Oberschülern besucht wurde⁴⁴². Dennoch empfanden viele vor allem traditionelle Pädagogen die erziehungspolitische Flankierung durch NYA-Projekte als zunehmende Bedrohung⁴⁴³ gegenüber der Idee ihrer Profession einer „public education“ mit Anspruch zu „educate the public“, also der seit JEFFERSON einzigartigen Einsetzung eines Berufsstandes zur Aus-Bildung, wenn nicht gar ‚Schaffung‘ nachfolgender Generationen von Amerikanern. Dieser ausgeprägte Zentrismus machte es, und macht es zum Teil bis in die Gegenwart, für die Schulpädagogik der USA schwer, wahrzunehmen bzw. zu akzeptieren, dass Erziehung auch oder vor allem außerhalb schulischer und allenfalls familiärer Räumlichkeit stattfindet⁴⁴⁴. Das Ende beider Programme wirkte dann auch wie ein Befreiungsschlag klarer Reformulierung der pädagogischen Aufgaben öffentlicher Erziehung und ihrer Rückführung in die ‚eigentlichen‘ Institutionen, denn schließlich, darin waren sich sowohl traditionell-konservative als auch deweyistisch geprägte Pädagogen einig, seien die öffentlichen Schulen das „wesentlichste[...] Element, das die Gesellschaft hat, um ihr Schicksal zu formen“ (Cremin 1966: 70)⁴⁴⁵. Auslöser waren jedoch nicht die Attacken und Argumentationen ihrer Gegner, sondern ganz pragmatisch notwendige Kürzungen im Finanzhaushalt des Landes durch die verschärften Bedingungen der Kriegswirtschaft. Im Juni 1942 kam das Aus für die CCC, ein Jahr später das Ende der

⁴⁴¹ So bildete beispielsweise das Camp in South Charleston, West Virginia, für Metallberufe aus, ein anderes im Chippewa National Forest, Minnesota, für Forstberufe oder ein drittes Camp in Lake Fork, Colorado in Radiomechanik. Als das Kriegministerium (War Department) 1938 die NYA um Hilfe bat, einen drohenden Engpass an Flugzeugmechanikern zu begegnen, entwickelte das NYA bald darauf Programme zur Ausbildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Militärindustrie, Programme, die im Kontext des Kriegseintritts der USA bis 1943 Bestand hatten (vgl. ebd.: 324; Axinn/Levin 1982: 241; Cohn 1999: 376; Hine 1999: 218).

⁴⁴² Als eine gemeinsame Herausforderung zwischen der NYA und dem „County School Board“ von Clarkesville enthielt das Programm sowohl berufsbezogene Angebote in der Landwirtschaft, Betriebswirtschaft, verschiedenen Handwerken und Industriearbeiten als auch damit verbundenen Wissensgebieten in Englisch, Mathematik und „social studies“ (vgl. Krug 1972: 324).

⁴⁴³ Neben dem ohnehin als übermächtig empfundenen Einfluss des „progressive education movements“ an den Schulen selbst. Aber auch ‚progressive‘ Erzieher empfanden die Situation als scheinbaren Konkurrenzkampf um die Jugend, ohne gewahr zu werden, dass DEWEYSche Pädagogik, vor allem oder, um es mit FROESE zu formulieren, ausschließlich Sozial-Pädagogik ist (vgl. Froese 1966: 185).

⁴⁴⁴ Lawrence CREMIN macht in diesem Zusammenhang auch auf die Befähigkeit DEWEYS aufmerksam (vgl. Cremin 1966: 60 f.).

⁴⁴⁵ Vorbereitet wurde es schon 1941 durch den Report der „Educational Policies Commission“, die, so Edward KRUG, unmissverständlich pointierte: „As soon as NYA and CCC completed their emergency assignment in defence work, they should be abolished. Their educational function should be transferred to state and local school authorities and their public works functions to a federal agency of public works“ (Krug 1972: 326).

NYA und das Magazin „School Review“ bemerkte lakonisch: „Educators did not kill the NYA [...] but many of them helped“ (Krug 1972: 327).

Weltwirtschaftskrise und Kriegswirtschaft führten auch auf anderen Gebieten der Jugendhilfe Amerikas zu verstärkten Aktivitäten. In den frühen 1940er Jahren empfanden viele „social worker“, durch die Vielzahl an sozialen Wohlfahrtsprogrammen aufgrund der Ratifizierung des „Social Security Act“ von 1935 bedingt⁴⁴⁶, dass die staatlichen Aktivitäten hervorragend auf die Probleme von Deprivation reagierten und materielle Hilfe inzwischen vorrangig in die Verantwortlichkeit öffentlicher Agenturen übergegangen sei⁴⁴⁷. Mit dieser Verschiebung des Handlungsfeldes bzw. Lokalisierung auf nichtmaterielle Hilfe konnte die Soziale Arbeit verstärkt auf personale Aspekte von Familien und Individuum reagieren und sowohl die Methoden der Profession schärfen⁴⁴⁸ als auch das Angebot des „service“ auf weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ausdehnen (vgl. Popple/Leighninger 1999: 73 f.). Ebenso veränderte sich mit den Herausforderungen der Krisenjahre das formale Verständnis von öffentlichen und privaten Trägern der Familienhilfe und Jugendfürsorge. Einerseits führte es zu einem gemeinsamen Verständnis von Methode und Zielgruppe beider Bereiche⁴⁴⁹, andererseits jedoch wurden öffentliche Agenturen in der administrativen Finanzierung gegenüber privaten Trägern favorisiert bzw. mussten sich „voluntary family agencies“, bis dahin einzigartig und geradezu kontradiktisch zum puritanisch, aber auch liberal-humanistisch geprägten amerikanischen Verständnis, unter staatliche Aufsicht stellen lassen, um aus den öffentlichen Finanzfonds zu schöpfen (vgl. Axinn/Levin 1982: 195 f.). Diese ‚Verstaatlichung‘ durch öffentliche Hilfe sowie das Prinzip vorrangig materieller Unterstützung statt Stärkung und Disziplinierung

⁴⁴⁶ In dessen Kontext definierte sich Amerika erstmals in seiner Geschichte und scheinbar kontradiktisch zum „American creed“ und den puritanistischen und humanistischen Visionen seiner Vorväter als Sozialstaat.

⁴⁴⁷ Schon mit Einsetzung des „Social Security Act“ fokussierte ein wesentlicher Teil seiner Ausrichtung und infolge materieller Unterstützung über staatliche Programme auf Bereiche der Familien- und Erziehungshilfen, denn, so das „Committee on Economic Security“ 1937: „[T]he chief aim of social security is protection of the family life [...], and the prime factor in family life is the protection and development of children“ (Committee on Economic Security 1937: 229). Eines der ambitioniertesten und am häufigsten kritisierten Programme dazu wurde „Aid to Dependent Children“ (ADC), das unter Namensänderung zu „Aid to Families with Dependent Children“ (AFDC) bis in die Gegenwart Bestand hatte (vgl. ebd.: 201, 253).

⁴⁴⁸ Noch immer bestand ein ambivalentes Verhältnis im Methodenverständnis. Während die meisten „Schools of Social Work“ in erster Linie „case work“ in privaten Agenturen zum Mittelpunkt ihrer Ausbildung machten, behielt die „School of Social Service Administration“ der Chicago University die Tradition gruppenarbeitsbezogener Thematik und Ausbildung von Führungskräften für das öffentlicher Fürsorgewesen bei.

⁴⁴⁹ Der Fakt, dass sich das Verhältnis zwischen den Trägern der Familien- und Jugendfürsorge verändert und aufeinander zu läuft wurde schon durch den Bericht des „Committee on Family and Child Welfare“ 1932 erkannt: „First, that goals of the family and children’s agencies [...] are the same, namely to aid families and individuals in distress toward normal living; and second, that there are not essential differences in their casework methods and processes except perhaps those of approach and emphasis“ (Committee on Family and Child Welfare 1932: 240).

der Selbsthilfekräfte fand von Anfang an auch seine Kritiker. Besonders unter öffentlichem Druck stehende private Familien- und Jugendfürsorge-Träger sahen darin die Tendenz einer allmählichen Zerstörung traditionell amerikanischer Prinzipien und Werte und damit auch der Unterminierung des sozial-erzieherischen Methodenkonzepts von „case work“. Die Ablehnung US-Präsident ROOSEVELT's sich sowohl in Bezug auf das Verhältnis traditioneller und neuer „New Deal“-Jugendwohlfahrtsorganisationen zu äußern als auch sich in den Auseinandersetzungen protestantisch-konservativer und progressiv-humanistischer Erziehungsverständnisse deutlich zu positionieren, wurde von vielen konservativen und klerikalen Vertretern als eine geradezu bedrohliche Phase der Entchristlichung und damit gleichsam Entamerikanisierung Amerikas gewertet. Viele von ihnen sahen deshalb wie Gilman OSTRANDER, der unter Bezug auf die erste und schärfste Auseinandersetzung zwischen Staat und Religion und damit Moderne und Tradition durch den Geist der französischen Revolution und europäischen Aufklärung schrieb, das staatliche Engagement des „New Deal“ und seine auch in der ‚Jugendhilfe‘ tätigen Institutionen als „a secular movement such as the nation had not witnessed since the days of Jeffersonian republicanism“ (Ostrander 1960: 315).

4.13 Kriegswirtschaft und moralische Mobilisierung – Die zweite Phase sozialpädagogischer Stabilisierung

Der Eintritt Amerikas 1942 in den Zweiten Weltkrieg hob jedoch bald diese, aus protestantisch-konservativer Sicht pessimistischen Perspektiven in Bezug auf die ‚Vision‘ oder den ‚Glauben‘ Amerikas teilweise wieder auf. War die Nation zu Beginn, nicht zuletzt durch das konservative Gefühl erst einmal den säkularisierenden Kräften im Land stärker begegnen zu müssen, noch gespalten gegenüber der Notwendigkeit eines amerikanischen Engagements⁴⁵⁰,

⁴⁵⁰ Dabei spielte die ethnische Mehrheit von ‚Deutsch-Amerikanern‘ und das Wirken des pro-naziorientierten „German-American Bund“ weniger eine Rolle, als die verstärkten Antikriegs-Aktionen („Keep USA Out of War“) des 1940 gegründeten, isolationistischen „America First Committee“ zu dessen Aktivisten auch eine Reihe von Akademikern wie der Präsident der University of Chicago, Robert M. HUTCHINS, oder Prominente wie Charles LINDBERGH gehörten (vgl. Cohen 1999: 5 ff.). Für sie bildeten die Forderungen ROOSEVELT's zum Kriegseintritt in ‚Verteidigung von Freiheit und Demokratie‘ geradezu einen säkular-apokalyptischen Perspektive, die nur, so macht es die NBC-Radiorede HUTCHINS vom 23.01.1941 deutlich, durch Umkehr und moralische Erneuerung zu den traditionell puritanischen Wurzeln des Amerikanismus abgewendet werden konnte: „The world is in chaos. We must give our thought and energy to build our defenses. What we have of high moral purpose is likely to suffer dilution at home and a cold reception abroad [...] we are morally and intellectually unprepared to execute the moral mission to which the President call us. [...] Have we freedom of speech and freedom of worship in this country? We do have freedom to say what everybody else is saying and freedom of worship if we do not take our religion too seriously. But teachers who do not confirm to the established canons of social thought lose their jobs. [...] We must try to build a

so stand sie nach dem Angriff Japans auf Pearl Harbor 1941 zumindest sichtbar ganz auf der Seite der Kriegsenthusiasten. Schon 1938 wurde in NYA-Programmen für die Rüstungsproduktion ausgebildet, an den öffentlichen Schulen, eingedenk der Rekrutierungsprobleme während des Ersten Weltkrieges, ebenfalls seit den frühen 1930er Jahren der Sport zur Körperertüchtigung Jugendlicher forciert⁴⁵¹, und eine ganze Reihe von nicht nur patriotischen Jugendverbänden wartete geradezu auf entsprechende Bewährungsfelder als handlungspädagogische Konzeption und staatsbürgerliche Motivation ihrer Zielgruppe nach den eher fatalistischen, aggressiven und depressiven Jahren der Weltwirtschaftskrise⁴⁵².

Unmittelbar nach der japanischen Bombardierung von Pearl Harbor 1941 sandte der Präsident der „Boy Scouts of America“ (BSA), Walter HEAD, ein Telegramm an ROOSEVELT, das anknüpfend an das Wirken der BSA während des Ersten Weltkrieges, die volle Unterstützung seiner Organisation für die kriegswirtschaftliche Mobilmachung des Landes signalisierte. Dazu zählten, neben dem traditionellen Verkauf von „War Bonds“⁴⁵³ und der Sammlung von Altmittel, Altstoff, Altreifen, Büchern, Musikinstrumenten, Rasierern und anderen Altmaterialien zur finanziellen und materiellen Unterstützung der Kriegswirtschaft und Truppe, vor allem auch die Teilnahme an vormilitärischen Verteidigungs-Programmen, die Mithilfe bei der Schaffung von „Victory Gardens“ („Food will Win the War“), die Mitarbeit in freiwilligen Feuerwehren (fire watchers) und die Unterstützung anderer „service organizations“ wie dem „American Red Cross“, der „American Legion“ oder der VFW. Auch die „Girl Scouts of America“ (GSA) waren, neben verschiedenen Sammelaktionen von Altmaterial, ab Ende 1941 vorbereitet und zudem grundlegend ausgebildet, Aufgaben in Gemeinwesen, Hospitälern. Kindertagespflege, Hauswirtschaft oder Landwirtschaft zu übernehmen. (vgl. Cohen 1999: 233 ff.). Ebenso engagierten sich, ganz im Sinne des Aufrufs von Präsident

new moral order for America. [...] A new morale order for America means a conception of sacrifice, sacrifice for the moral purpose of the community. [...] and a new hope for the moral reconstruction of mankind [...] it is easier to blame Hitler for our troubles than to fight for democracy at home [...] But Hitler did not spring full-armed from the brow of Satan. He sprang from the materialism and paganism of our time. In the long run we can beat what Hitler stands for only by beating the materialism and paganism that produced him. We must show the world a nation clear in purpose, united in action, and sacrificial in spirit“ (Hutchins 1941).

⁴⁵¹ Siehe Kap. 4.8.

⁴⁵² Die Journalistin Maxine DAVIS veröffentlichte 1936 ein Buch unter dem Titel „The Lost Generation“, das auf einer Reihe von bundesweit erhobenen Interviews mit amerikanischen Jugendlichen basierte. Sie fand arbeits- und haltsuchende Jugendliche und junge Erwachsene, frustriert von ihrem Elternhaus, resigniert gegenüber den Möglichkeiten öffentlicher Hilfe, zynische und aggressive „unknowing conscripts in an army of outsider“ (Davis zit. n. Hine 1999: 208). „Cold Roosevelt get me a job?“, fragt einer der Interviewten namens Solly LEVIN aus New York, „You’re damn tootin’ he didn’t. I started lookin’. [...] I been lookin’ over thirty-eight states for more than two years. [...] Livin’? Don’t make me laugh. [...] You go home and tell Roosevelt that every time the gravy train starts, this baby’s gonna be on it?“ (Levin zit n. Hine 1999: 209).

⁴⁵³ Über 2 Milliarden US-Dollar konnten durch den Verkauf der „War Bonds“ und „stamps“ für die Kriegswirtschaft bereitgestellt werden.

ROOSEVELT an die Jugend des Landes vom 27.08.1942⁴⁵⁴, alle anderen Jugendverbände wie YMCA, YWCA, 4-H Clubs⁴⁵⁵ oder konfessionelle Organisationen. Alle Träger der Bildung und Erziehung von Jugendlichen erklärten die große Verteidigungsgemeinschaft aller Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Ziel ihrer Aufgabe, von dem auch die Schulen nicht ausgenommen wurden. So zählten an den High Schools die Ausbildung von Hilfskrankenpflegern bzw. -schwestern, Hilfspolizisten und Hilfsfeuerwehr (first aid-, police and fire department assistant) in Vorbereitung eines möglichen japanischen oder deutschen Angriffs auf die USA sowie die Bildung von „Victory Corps“ mit eingeschlossenem vormilitärischen Training beider Geschlechter und regelmäßigen Schießübungen zur gängigen Praxis (vgl. Cohen 1999: 183, 193 f.). Schließlich bildeten achtzehn „youth service“-Organisationen, darin eingeschlossen die BSA, GSA, YMCA, YWCA und der „National Catholic Community Service“ einen neuen, wehrkraftstärkenden Verteidigungs-Verband, die „United Service Organizations for the National Defense“ (USOND), später abgekürzt USO. USO-Clubs, etabliert in der Nähe von Militäranlagen und in größeren Städten, hatten die Aufgabe, als Freizeiteinrichtungen oder Cafeterias, als „home away from home“ für die männlichen und weiblichen Army-Rekruten zu dienen. „USO Camp Shows“ halfen mit ihren Programmen bei der Aufmunterung der Truppen und die „USO Victory Book Campaign“ lieferte über 13 Millionen Bücher, Magazine und Tageszeitungen an die Truppenverbände (vgl. ebd.: 229, 354 ff.).

Die große Verteidigungsgemeinschaft aller möglichen Jugendverbände und Erziehungsinstitutionen⁴⁵⁶ wurde funktionale Wirklichkeit und enthusiastisch erklärten schon im Dezember 1941 die Vertreter der Nationalen Hochschulkonferenz gegenüber Präsident ROOSEVELT: „The [educational] institutions of the United States [...] offer their united power for decisive

⁴⁵⁴ „The boys and girls of America can perform a great patriotic service for their country by helping our National Salvage effort. Millions of young Americans, turning their energy to collecting all sorts of scrap metals, rubber, and rags, can help the tide in our ever-increasing war effort. They will earn the gratitude of every one of our fighting men by helping to get them the weapons they need-now. I know they will do their part. Franklin Roosevelt“ (Roosevelt, August 27, 1942).

⁴⁵⁵ Unter Slogan wie „4-H Clubs Pledge Their Aid For Victory“ arbeiteten Mitglieder an der Aufzucht von Obst und Gemüse in „Victory Gardens“, sammelten ebenso Altmaterialien, wirkten in der Nachbarschaftshilfe und kauften und verkauften „War Bonds and Stamps“. Zur Anerkennung dieser Leistungen wurde z. B. 1943 in der Lockbourne Air Base von Columbus, Ohio, ein sog. viermotoriger Festungsbomber auf den Namen „Buckeye 4-H“ getauft (vgl. Cutler et al. 1999: Kap. 1.6).

⁴⁵⁶ Dazu zählten auch jene an dieser Stelle unerwähnten Initiativen und Verteidigungs-Programme der Colleges und Universitäten, deren „National Conference of College and University Presidents of Higher Education“ Präsident ROOSEVELT 1941 stellvertretend für alle Hochschulen des Landes die volle Unterstützung aller akademischen Bereiche, der Professorenschaft und ihrer Studenten für den Kriegseinsatz gelobte. Ab Dezember 1942 wurde dieses Versprechen durch spezielle vormilitärische und kriegswirtschaftliche Programme, wie das „Army Specialized Training Program“ (ASTP) oder das „Navy College Training Program“ (NCTP) in die Tat umgesetzt (vgl. Knight 1952: 341).

military victory and for the ultimate and even more difficult task of establishing a just and lasting peace” (NCCU zit. n. Knight 1952: 341). Im Enthusiasmus klang jedoch auch Sorge mit und das ambivalente Verhältnis eines Teils zumindest von Akademikern gegenüber diesem Krieg, von denen einige zuvor eher Aktivisten oder zumindest Sympathisanten einer Isolierung und Neutralität Amerikas waren, und die die puritanistisch-moralische Kritik des Präsidenten der University of Chicago, Robert M. HUTCHINS an einer Beteiligung der USA teilten. Dennoch, auch die Notgemeinschaft des Krieges schien so etwas wie eine moralische Erneuerung Amerikas zu bewirken und in allen Bereichen der ‚Jugendhilfe‘ Verantwortungsbewusstsein und visionäres Handeln zu stärken. Selbst die klassischen, ideologischen Auseinandersetzungen zwischen protestantisch-konservativen oder gar fundamentalistischen und liberal-humanistischen Vertretern in Erziehungsinstitutionen und Kirchen ebten ab und wurden scheinbar beigelegt (vgl. Wuthnow 1996: 90), galt es doch Kräfte zu sammeln, um den Krieg in Europa und Asien zu gewinnen – und wie die fromm-puritanischen unter den amerikanischen Mitbürgern beteten: „Give us the FAITH and the COURAGE of our FORE-FATHERS” (Uncle Sam Poster 1942), so vertrauten die liberaleren: “With confidence in our armed force [...] we will gain the inevitable triumph – so help us God” (Roosevelt, December 8, 1941).

Die nationale Mobilisierung und die folgenden sekundären Kriegserfahrungen bildeten in vielen Bereichen, so auch im Erziehungssektor, ein Empfinden einheitlichen Wollens und einer damit einhergehenden Stärkung annähernder pädagogischer Grundauffassungen in Bezug auf die Erfordernisse der Zeit. Das damit einhergehende quasi-religiöse Pathos alliierter Propaganda und Loyalitätssparaden, in dessen Kontext ‚Jugendhilfe‘ auf fast allen Ebenen agierte, befriedigte sowohl liberale Ansprüche einer stärkeren Achtung und Ernstnahme selbstgeleiteter Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen⁴⁵⁷ als auch die Vorstellungen konservativ-protestantischer und amerikanistischer Vertreter nach reglementierter Werte-Erziehung vermittels nationaler Symbole und patriotischen Rituale, die ohnehin aus deren Perspektive nicht ohne den christlich-protestantischen Bezug gedacht werden konnten⁴⁵⁸.

⁴⁵⁷ Ganz nach dem Motto einer Werbekampagne der BSA jener Jahre: „We, too, have a Job to do“ (Cohn 1999: 233).

⁴⁵⁸ So war Dwight EISENHOWER, als U.S. General des Zweiten Weltkriegs und späterer US-Präsident überzeugt: „Ohne Gott könnte es weder die amerikanische Staatsform noch den American way of life geben. Die Anerkennung des Höchsten ist der erste - und fundamentale – Ausdruck des Amerikanismus“ (Eisenhower zit. n. Wuthnow 1996: 72). Auch der ehemalige US-Präsident Calvin COOLIDGE, der äußerte, die Fundamente der amerikanischen Gesellschaft „ruhten so stark auf den Lehren der Bibel, dass sie schwerlich aufrecht erhalten werden könnten, falls der Glaube an diese Lehren in unserem Land nicht mehr praktisch

4.14 Der missionarische Aufbruch – Evangelikal-moderne Jugendbewegungen der Nachkriegszeit

Am „Memorial Day“ des Jahres 1945 versammelten sich 70.000 Menschen auf dem „Soldier Field“ von Chicago, gedachten der gefallenen Soldaten, spielten Gospel-Musik, legten Glaubensbekenntnisse ab, predigten und erneuerten ihre Opferbereitschaft für den Sieg, jedoch nicht den Sieg der säkularen Waffen, denn einige Monate zuvor endete der Zweite Weltkrieg mit einem triumphalen Sieg der Alliierten. Ihre Opferbereitschaft galt vielmehr dem „Sieg des Glaubens“ und den „Waffen des Evangeliums“. Organisator dieses Glaubens-Kampfes war eine neue Jugendbewegung des in den folgenden Nachkriegsjahren aufstrebenden Evangelismus in den USA – „Youth for Christ“ (vgl. Wuthnow 1996: 201). Die Aufbruchstimmung der ersten Friedensjahre, der Wohlstands- und Babyboom, aber auch das nahende Ende der „progressive education“-Dominanz⁴⁵⁹ und die geradezu manifeste Anspruchslosigkeit liberaler Vertreter auf eigene Profilierung führten vor allem im Erziehungssektor zu einer ungemeinen Stärkung religiöser Evangelisationsbewegungen. „Youth for Christ“ fand gar Unterstützung bei gemäßigten Kirchenführern und wurde zur Inspirationsquelle eines der später einflussreichsten evangelikalischen Prediger der amerikanischen Neuzeit; Billy GRAHAM, der von ersten Erfahrungen in den „Prayer Ralleys“ der Bewegung ausgehend seine eigene Evangelisations-Organisation schuf und überaus erfolgreichen Einfluss auf viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens der USA, speziell der Jugendlichen, gewann. Doch waren „Youth for Christ“ und die späteren Glaubens-Kreuzzüge der „Billy Graham Foundation“ nur zwei von einer Vielzahl an jugendorientierten religiös-interkonnessionellen Gruppierungen, die in den 1940 und 50er Jahren entstanden⁴⁶⁰. Der erwähnte Babyboom, d.h. der statistische Zuwachs an Kindern und Jugendlichen in den USA und die ‚Verführung‘ des neuen Materialismus sowie das Aufkommen ‚halbstarker‘ Subkulturen, machte es für eine neue Generation von evangelikalischen Kräften⁴⁶¹ zur Hauptaufgabe, die neue Jugend ‚für Christus‘ zu gewinnen und damit

allgemeingültig wäre“ (Coolidge zit n. ebd.: 49 f.), wurde oft zur Unterstützung dieser christlich orthodoxen Auffassung in den 1940er Jahren zitiert.

⁴⁵⁹ Bedingt durch den Tod DEWEYS 1952 und dem Ende der „Progressive Education Association“ 1955 (vgl. Willers 1965: 30; Froese 1968: 180).

⁴⁶⁰ Siehe auch Kap. 4.8.

⁴⁶¹ Diese suchten sich demonstrativ von den fundamentalistisch-puritanischen Erweckungsbewegungen der 1920er Jahre zu unterscheiden und lehnten den Begriff ‚Fundamentalismus‘ auch generell als zu anti-intellektuell, lebensfremd und pessimistisch ab, meinten hingegen mit ‚evangelikal‘ eine überkonnessionelle

auch Amerika vor den Fängen eines lauernenden Agnostizismus,⁴⁶² Katholizismus⁴⁶² oder Kommunismus zu bewahren. 1949 gründete der kalifornische Geschäftsmann Bill BRIGHT die „Campus Crusade for Christ“, einige Jahre zuvor entstand die „World of Life Fellowship“ und „Young Life“, alles Organisationen, deren Zielgruppe High School- und College-Studenten waren. Die verfassungsmäßige Trennung der öffentlichen Erziehung von religiösen Bekenntnissen wurde in der Folgezeit des Engagements dieser Gruppen immer wieder zu einem Streitpunkt, sodass sich evangelikale Organisationen vielfach vor allem auf die weniger problematischen Bereiche extracurricularer Aktivitäten an den Schulen spezialisierten wie etwa die „Fellowship of Christian Athletes“ im Schulsport-Bereich, um als Sponsor oder Organisator von Veranstaltungen auch inhaltlich religiöse Mission betreiben zu können. Dabei kam ihnen die „Deweyistische Überwindung“, d.h. die Reetablierung einer Formalisierung von Erziehung und Bildung an den Schuleinrichtungen sowie die damit einhergehende Stimmlosigkeit vormals progressiver Lehrkräfte entgegen, denn im Kontrast zu den fundamentalistisch-konservativen Auseinandersetzungen an den Schulen der 1920er Jahre, bejahten evangelikale Vertreter die Rechtmäßigkeit und Nutzung von Wissenschaft und Technik, die ihnen umgekehrt auch durch die verstärkte Etablierung „christlicher Naturwissenschaften“ quasi-objektive Argumente für die Richtigkeit religiöser Auffassung biblischer Texte lieferte⁴⁶³. Weitere Unterstützung erhielten die evangelikalen Jugendbewegungen und -verbände im Kontext des Kalten Krieges durch die steigende antikommunistische Hysterie der 1950er Jahre⁴⁶⁴, die einen vehementen ‚Glaubenskampf‘ gegen jede ‚gottlose‘ Bedrohung im In- und Ausland zu fordern

Verortung ‚Christus-zentrierter‘ Fokussierung auf die Evangelien der Bibel, die sowohl spirituelle als auch soziale Aufgabe sei (vgl. Rosten 1975: 640; Wuthnow 1996: 203 f.).

⁴⁶² Der ‚Kulturkampf‘ zwischen der protestantischen Mehrheit und katholischen Minderheit bestand schon seit den katholischen Einwanderungswellen um 1860 und wirkte sich im Bildungs- und Erziehungsbereich vor allem in Konflikten zu Fragen staatlicher Unterstützung für katholische Erziehung aus, denn die katholischen Schulen bildeten und bilden die größte Gruppe privater Bildungseinrichtungen.

⁴⁶³ Christlich-wissenschaftliche Literatur wie etwa das von John C. WHITCOMB, Jr. und Henry M. MORRIS in den USA publizierte und unter Jugendlichen weit verbreitet Buch „The Genesis Flood“ wurde im Kontext eines von Staat und Erziehungsbehörde geforderten Ausbaus naturwissenschaftlichen und technischen Wissens in der Jugendbildung unentbehrliche religiös-apologetische Argumentationshilfe.

⁴⁶⁴ Die politisch aufgeheizte Lage wurde vor allem in den Aktivitäten des „House Committee on Un-American Activities“ unter anfänglicher Leitung des republikanischen Senators Joseph McCARTHY und weiteren öffentlichen und privaten Komitees zur Bekämpfung der angeblich kommunistischen Infiltrierung des Landes deutlich, zu deren Opfern vielfach auch Pädagogen und Sozialarbeiter gehörten. Schon in den 1930er Jahren gab es, vor dem Hintergrund der linken „Popular Front“, Versuche in antikommunistischen Publikationen den ‚roten Einfluss‘ in der amerikanischen Gesellschaft nachzuweisen. So identifizierte Elizabeth DILLINGS Buch „Red Network: A Who’s Who‘ and Handbook of Radicalism for Patriots“ schon 1934 460 Organisationen und 1.300 Personen als kommunistenfreundlich, zu denen auch John DEWEY, William H. KILPATRICK und George COUNTS gezählt wurden. Allerdings erst unter dem staatlich sanktionierten Antikommunismus der 1950er Jahre begannen öffentliche und private Komitees ‚antiamerikanisches Verhalten‘ auf Grundlage von Denunziationen und ‚schwarzer Listen‘ zu untersuchen und dadurch u.a. auch auf subtil ideologischer Ebene das Ende der progressiven Erziehung in den USA vorzubereiten, wie der landesweit wahrgenommene Fall des Superintendenten GOSTIN in Pasadena, Kalifornien, zeigte (vgl. Ravitch 1983: 107 f.).

schien. Stärker alten puritanistisch-fundamentalistischen Vorbehalten zugewandt rollten aggressiv antikommunistische Kreuzzüge über das Land (vgl. Wuthnow 1996: 209) und amerikanische Erziehung schien für eine Zeit lang, nun wirklich nicht mehr ohne ein klares Religionsbekenntnis auszukommen. Trotz einzelner Vorbehalte wurde, um die antikommunistische Haltung der USA auch in den Schulen zu positionieren, 1954 mit Einführung der Phrase „one Nation under God“ in der „Pledge of Allegiance“⁴⁶⁵, dem Fahngelöbnis „that most children were required to recite each day“ (Ferrante 2000: 484) ein klares religiöses Signal gesetzt. Das Bekenntnis, an eine höhere Macht (supernatural power) zu glauben, wurde ganz im Sinne US-Präsident EISENHOWERS zum Bekenntnis, Amerikaner zu sein und manche High Schools suchten sich, in deutlicher Verletzung des ersten Zusatzartikels der Verfassung, zwischenzeitlich klerikale Unterstützung für die staatsbürgerliche Bildung ihrer Schüler oder „meaningfull activities“ im nachunterrichtlichen Zeitraum.

4.15 Verbunden im Glauben, vernetzt im Handeln – Liberal kooperative Trends konfessioneller Jugendgruppen

In dem Maß, in welchem die durch religiös-konservative Geisteshaltung geprägten Nachkriegsjahre gepaart mit antikommunistischer Paranoia einen geradezu ‚christianisierenden‘ Kreuzzug über das Land verbreiteten, liberalisierten sich jedoch auf der anderen Seite die Strukturen innerkonfessioneller Jugendarbeit (youth work/youth ministry) in den Religionsgemeinschaften und tendierten vielmehr zu einem toleranten, integrativen Charakter. Allgemein waren seit dem Ende des Krieges ein religiöser Boom und ein überdurchschnittliches Wachstum an Mitgliedern in den verschiedenen Denominationen zu verzeichnen⁴⁶⁶, die mit dem Trend von Zusammenschlüssen einzelner innerkonfessioneller Synoden zu größeren Religionsgemeinschaften korrelierten. Hinzu kam die Bildung eines umfassenden protestantischen Dachverbandes, dem „National Council of the Churches of Christ in the U.S.A.“ (vgl. Rosten 1975: 620). Auch in der protestantischen Jugendarbeit spiegelte sich die Zurückstellung von Glaubensbekenntnisunterschieden zugunsten gemeinsamer Strukturen wider. So

⁴⁶⁵ „I pledge allegiance to the flag of the United States of America and to the Republic for which it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all“ (Boy Scouts of America 1968: 65).

⁴⁶⁶ Die Kirchenmitgliedschaft stieg auf 70 Prozent der Gesamtpopulation der USA und über die Hälfte aller US-Amerikaner gab an, regelmäßig den Gottesdienst in ihrer Gemeinde zu besuchen. Ursache dieses Zuwachses waren, so SOLBERG, neben den auch über das neue Medium Fernsehen verbreiteten Massenevangelisationen der evangelikalischen Bewegung, auch neue Nachbarschafts-Missionierungsstrategien der einzelnen Kirchgemeinden. „At its peak one church extension program produced one new congregation every 54 hours“ (Solberg 1985: 315).

entstanden innerhalb der Lutherischen Kirchen⁴⁶⁷ „Inter-Lutheran Cooperation“, in denen die zwischen 1890 und 1920 durch die lutherischen Synoden etablierten jeweiligen Jugendorganisationen gemeinsamen Aktivitäten nachgingen sowie eine gemeinsame Jugendleiterschulung (youth leader, youth director, league officer) etablierten. Diese „Lutheran League“ oder „Walther League“ vereinten immerhin 350.000 High School-Jugendliche, die wiederum in Verbindung zum „United Christian Movement“, dem interkonfessionellen protestantischen Jugenddachverbandes des „National Council of the Churches of Christ in the U.S.A.“ standen, welcher, alle kooperativen Religionsgemeinschaften zusammengenommen, die signifikante Anzahl von über 10 Millionen Jugendliche auf sich vereinte (vgl. Bodensieck 1965: 2558; Wuthnow 1996: 201). Der Vernetzungscharakter christlich-protestantischer Jugendarbeit zeigte sich zudem im Engagement vieler denominaler Jugendgruppen für und in einer Reihe von „youth serving agencies such as Boy Scouts, Girl Scouts, Campfire Girl, and similar group“ (Bodensieck 1965: 2548)

„Many congregation cooperate with community youth organization (such as Boy Scouts or 4-H) in carrying out programs which center in awards such as the God-Home-Country and Pro Deo Patria awards. Too numerous to mention are the large number of youth serving agencies and character-building youth organizations which provide resources for a congregation and contribute to the development of its youth“ (ebd.: 2558).

Das Zusammenwirken zwischen externen Organisationen und denominalen Jugendgruppen wurde durch die mit religionspädagogischen Aspekten korrelierenden Programmangebote bestimmt, welche zunehmend neben amerikanisierend integrativem Charakter auch die soziale und ökologische Sensibilisierung der Jugendlichen förderten. So trugen die 4-H Koordinatoren der demographischen Urbanisierung zunehmend Rechnung und begannen, Umwelt- und Gemeinwesenprogramme zu entwickeln und anzubieten (vgl. Cutler et al. 1999: Kap. 1.9), die traditionelle Organisation der „Volunteers of America“⁴⁶⁸ fand regen Zulauf vor allem durch religiös motivierte Jugendliche, und zunehmend entstanden auch christlich-soziale Initiativen wie „World Vision“⁴⁶⁹, die großen Zuspruch vor allem durch die Jugendgruppen in den

⁴⁶⁷ Die lutherischen Kirchen setzten sich bis 1960 aus zehn unabhängigen Einzelsynoden zusammen, deren Arbeit bis zur endgültigen Vereinigung zur Evangelical Lutheran Church of America (ELCA) 1987, mit Ausnahme der Missouri und Wisconsin Synod, verstärkt kooperativen Charakter trug.

⁴⁶⁸ „Volunteers of America, Inc.“ ist eine 1896 gegründete, auf lokal soziale Bedürfnisse ausgerichtete Freiwilligen-Organisation.

⁴⁶⁹ „World Vision“ wurde 1950 als internationale christliche Hilfsorganisation gegründet, deren Aufgabe sowohl die humanitäre Hilfe in Notsituationen als auch die Entwicklungshilfe mit Zielsetzung zur Selbsthilfe der Adressaten ist. Sie betreut gegenwärtig mehr als eine Million Kinder durch 4.500 Projekte in 103

Kirchgemeinden fanden. Trends des sozialen Engagements unter Jugendlichen konnten in fast allen Denominationen entdeckt werden und spiegeln, verbunden mit den ersten größeren Aktivitäten vor allem afro-amerikanischer Baptistengemeinden in der Bürgerrechtsbewegung ab 1955⁴⁷⁰, kontradiktorisch gegenüber dem ‚Rechtsruck‘ der US-Gesellschaft die stärker um sich greifenden sozial-liberalen Auffassungen innerhalb der großen Kirchen wider. Die politisch „silent generation“ der zum Großteil einer Konfession zugehörigen Jugendlichen der frühen 1950er Jahre⁴⁷¹ veränderte am Ende des Jahrzehnts ihr Gesicht und damit auch den Charakter der Jugendarbeit, die sich, ausgelöst durch einen Mitgliederchwund vor allem bei den traditionellen Verbänden und einer neuen Generation von Jugendarbeitern einem stärker selbstbestimmten Wirken öffnete.

4.16 Zum Wohle des Kindes – Kinder- und Jugendfürsorge zwischen Wohlfahrtspolitik, Berufsethos und privatem Bekenntnis

Mit Beginn des Jahres 1960 entstand, verschärft durch das Anwachsen innenpolitischer Auseinandersetzungen: „a new mood in America, which slowly dissolved the frozen politics of the early 1950s and opened the way to a civic culture that became increasingly democratic and participatory in the 1960s“ (Brown/Rosenzweig 1992: 541).

Die neue politische Partizipationswelle einer nicht mehr nur durch Konsumtion befriedigten Generation führte zu einem Anwachsen der Sensibilität für die aktuellen Probleme in den Ver-

Ländern. „The overall aim is to convey Christian love in action and Christian witness in deeds and words“ (Erickson 1998: 76).

⁴⁷⁰ Auslöser der Bürgerrechtsbewegung (civil right movement) wurde, nach offizieller Aufhebung der Rassentrennung durch die Entscheidung des Obersten Gerichts 1954, die Weigerung der Afro-Amerikanerin Rosa PARKS ihren Sitzplatz im überfüllten Autobus für weiße Mitfahrer zur Verfügung zu stellen. Ihre daraufhin erfolgte Verhaftung und Anklage des Rechtsbruches gegenüber der „City Segregation Ordinance“ führte zur Entstehung der landesweiten Bürgerrechtsbewegung, organisiert meist von schwarzen Kirchenvertretern oder College-Studenten, unter Leitung des sechszwanzigjährigen Rev. Dr. Martin LUTHER KING, Jr., deren gewaltfreier, ziviler Ungehorsam, unterstützt durch Teile der entstehenden Studentenbewegung, nordstaatlichen Gewerkschaftsvertretern und Entscheidungen des U.S. Supreme Courts, schließlich zur Überwindung der Segregation in den Südstaaten und stärkeren Etablierung von Afro-Amerikanern in der Gesellschaft verhalf (vgl. Brown/Rosenzweig 1992: 539 ff.).

⁴⁷¹ Die stillen 1950er Jahre, die das „Ideal des Jugendalters“ als eigenständigen Lebensabschnitt, „an dessen Vervollkommnung Generationen von Schulmeistern und Jugendpflegern gearbeitet hatten“ (Gillis 1980: 239), verwirklichen konnten, waren trotz Rock’n Roll-Jugendrebellion und steigender Jugendkriminalität von politischer Apathie und sozialer Anpassung geprägt. Gründe dafür sieht Diane RAVITCH darin: „that they came to political consciousness in an age that was weary of ideology, sceptical of utopias, and alert to ambivalence. Extremism, they learned early, was bad form; the right was discredited by the abuses of McCarthyism, and the left was discredited by its apologetics for Soviet totalitarianism“ (Ravitch 1983: 112).

einigten Staaten und damit auch zu einer veränderten Wahrnehmung von und in Bereichen der ‚Jugendhilfe‘. Zwar befand sich das Land wirtschaftlich und sozialpolitisch geradezu in einer Wohlstandsphase, und im „Krieg gegen die Armut“ verabschiedete der US-Kongress ein ganzes Bündel sozialstaatlicher Leistungsangebote⁴⁷². Dennoch schien gerade diese Situation, so diagnostiziert SILBERMAN, eine „Revolution der steigenden Erwartung“ auszulösen (Silberman 1973: 26), in deren Folge auch bisher öffentlich kaum wahrgenommene Missstände transparent gemacht wurden. Einer dieser Missstände war das schockierende Ausmaß an Kindesmisshandlungen (child abuse) in den USA, dem entgegenzuwirken schon 1935 im Titel V des „Social Security Act“ die Einrichtung eines Kinder- und Jugendschutz-Dienstes (child protective service system) bestimmt wurde, der allerdings kaum finanziert und mithin unprofessionell agierend weder die Öffentlichkeit erreichte noch die Probleme lösen konnte. 1960 veröffentlichte deshalb die Sozialarbeiterin Elizabeth ELMER vom Children’s Hospital in Pittsburg, Pennsylvania, einen Artikel über den Widerstand von Ärzten, offensichtliche Spuren von Kindesmisshandlung auch als solche zu diagnostizieren, sowohl als Symptom als auch in Bezug auf das problematische Verhalten der misshandelnden Eltern. Angeregt durch diesen Beitrag organisierte der Programmleiter der „American Academy of Pediatrics“ C. Henry KEMPE im selben Jahr ein Symposium über Kindesmisshandlung unter dem Titel „The Battered Child Syndrome“, dessen verschriftete Darstellung im „Journal of American Medical Association“ ein landesweites öffentliches und mediales Echo auslöste, denn auch KEMPE erinnerte sich:

„When I saw child abuse between 1956 and 1958 in Denver, our house staff was unwilling to make this diagnosis [child abuse], Initially I felt intellectual dismay at diagnoses such as ‘obscure bruising’, ‘osteogenesis imperfecta tarda’, ‘spontaneous subdural hematoma’“ (Kempe 1978: 255).

Aufgeschreckt durch solche Beiträge und das Engagement der „American Academy of Pediatrics“ sowie involvierter „social worker“ erfolgten in den nachfolgenden Jahren Nachbesserungen zur Prävention und Diskriminierung von Kindesmisshandlungen, die zu einem explosiven Wachstum des Kinder- und Jugendschutz-Dienstes und der Anzahl an Kindern in Pflegefamilien führte⁴⁷³, welches wiederum die Arbeit anderer Kinder- und Jugendfürsorge-

⁴⁷² Dazu zählten Lebensmittelgutscheine, Krankheitskostenhilfe für Alte und Bedürftige, Ausbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Gemeinwesenprojekte sowie Wohnungsbau- und Mietbeihilfen (vgl. Henkel 1985: 5).

⁴⁷³ Schon frühzeitig jedoch erntete die rasche Einweisung in Pflegefamilien, die in ihrer Intention der Tradition von Rev. BRACE Kinderhilfsgesellschaft verpflichtet schien, Kritik, die durch eine Studie Henry MAAS’ und Richard ENGLEs 1959 unter dem Titel „Children in Need of Parents“ unterstützt wurde. Diese

Einrichtungen als auch der ‚Jugendhilfe‘ allgemein stärkte, denn, so fassen Joseph HEFFERNAN u.a zusammen:

„(T)he Kennedy and Johnson administration took strong interest in children, youth, and families. Services during these administrations were broader and were targeted at prevention and elimination of poverty. [...] As a result, programs were implemented [...] and increase emphasis was placed on education, as well as on job training and employment programs for youth and their parents“ (Heffernan et. al. 1997: 400).

Im Mittelpunkt standen sowohl die Unterstützung von Problemfamilien als auch Präventionsprogramme bezüglich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die zwischen 1962 und 1967 durch eine Überarbeitung des „Social Security Act“ beim Kinder- und Jugendschutz sowie des sukzessiven Ausbaus entsprechender Service-Strukturen und der Etablierung föderaler Finanzierung gestärkt wurden und schließlich 1972 zum Aufbau eines „National Center on Child Abuse and Neglect“ beim Department of Health, Education and Welfare und schließlich 1974 zur Verabschiedung des „Federal Child Abuse Prevention and Treatment Act“ führte (vgl. Popple/Leighinger 1999: 294). Kinder- und Jugendschutz (child protective service), als Aufgabengebiet erst seit den 1920er Jahren der Sozialberufspraxis zugerechnet, entwickelte sich damit zum Hauptarbeitsbereich innerhalb der Kinder- und Jugendfürsorge (child welfare) und war damit für den Ausbau dieses Bereiches der ‚Jugendhilfe‘ essentiell. Divergenzen erwachsen jedoch in praktischer Hinsicht in den Fragen der Behandlung dieses Aufgabenfeldes, denn Mitte der 1960er Jahre zählte ca. ein Drittel der Hilfeinrichtungen für minderjährige und misshandelte Kinder und Jugendliche (institution for dependent and neglected children) mit über 60.000 Kinder und Jugendlichen unter kirchliche Trägerschaft verschiedener Denominationen, und auch in „non-sectarian institutions“ gab es eine Vielzahl an religiös gebundenen Jugendfürsorgern (social worker) (vgl. Loewenberg 1988: 139). Der mögliche Einfluss religiöser Wertvorstellungen schien jedoch begrenzt, denn einerseits hatten sich auch diese Arbeitsgebiete in Nachfolge der COS auf die sozialwissenschaftliche Basis psychoanalytischer Therapieformen und strukturell technischer Entscheidungen spezialisiert und wurde andererseits durch die eindeutig säkular humanistisch formulierten „Code of Ethics“ der NASW, als der verbindlichen Berufsphilosophie, die klare Trennung

kam zu dem Ergebnis, dass von 260.000 Kindern, die in den USA in Pflegefamilien untergebracht seien, 168.000 in der Gefahr standen ungeplant permanent in wechselnden Pflegefamilien zu verbleiben, welches Entwicklungsprobleme nicht ausschließe. Ursachen sahen die Autoren darin, dass entweder in Bezug auf die Rückkehr des Kindes zu seinen Eltern oder die Klärung der Adoptionsmöglichkeiten bzw. des permanenten Verbleibs des Kindes bei seinen Pflegeeltern keinerlei Langzeitplanung vorlag (vgl. Popple/Leighinger 1999: 295).

von Religion und Berufsethos manifestiert, denn, so betont Charles LEVY, ehemaliger Vorsitzender der NASW: „[W]henver there is a conflict between profession values and personal values, a social worker must give priority to the former“ (ebd.: 62).

Und dennoch, dort, wo die Entscheidung des Jugendfürsorgers oder der Jugendfürsorgerin ihr persönliches Bekenntnis berührte, zeigte sich ein ähnlich ambivalentes, scheinbar künstlich erzeugtes Verhältnis von Religion und Profession wie in den Bereichen öffentlicher Erziehung, denn Soziale Arbeit und hierbei vor allem der Bereich der Jugendfürsorge bestand nicht nur in temporärer therapeutischer Auseinandersetzung mit sozialen Problemfällen, sondern verband sich seit jeher, vor allem aus den Arbeitsfeldern der Gruppenarbeit (group work) kommend, mit anderen mehr oder weniger psychologischen, jedoch auf jeden Fall pädagogischen Ansätzen. Ohnehin war und ist jede Entscheidung des „social worker“ gegenüber und mit dem Klienten der Erwartungshaltung einer Richtungsbestimmung ausgesetzt, wie LOEWENBERG ausdrücklich vermerkt (vgl. ebd.: 91 f.), und damit implizit erzieherisch im klassischen Sinne. Das schloss in der Vergangenheit neben den Freizeit- und Integrationsprogrammen für deprivierte Kinder, Jugendliche und Familien beispielsweise in den „neighborhood centers“ auch, in einer Linie mit allen anderen erzieherischen Institutionen, die umfassende Amerikanisierung der Adressaten mit ein. In ihr wiederum spiegelten sich die puritanistisch-utilitaristischen Grundwerte mit Betonung auf Assimilation in Sinne der „melting pot“-Ideologie und Präferenz gegenüber einer protestantisch-religiösen Weltsicht wider. Christlich-protestantische Religion war in dieser Hinsicht über ihre biblisch karitative Ethik hinaus in den USA auch spezifisch den Integrations- und Disziplinierungsinteressen der Gesellschaft entsprechend, vor allem gegenüber der kulturellen Vielfalt neuer Immigranten, wie F. Ernst JOHNSON betont, „the mother of social work“ (Johnson 1941: 404). Auch wenn sich die Soziale Arbeit in den folgenden Jahrzehnten aufgrund eigener Einsichten vom Verfahren einer uniform repressiven Integrationsstrategie durch Amerikanisierung ihres Klientels distanzierte⁴⁷⁴, blieben dennoch die ‚erzieherischen‘ Ansatzpunkte bestehen; Eingliederung, Anpassung, Integration und der inzwischen durch Verwissenschaftlichung überdeckte, aber dennoch nicht assimilierte religiöse Aspekt, denn in dem Maß, in welchem sich die amerikanische Gesellschaft säkularisierte, stieg fast paradox auch ihre Religiosität (vgl. ebd.: 24).

⁴⁷⁴ Sowohl Mary RICHMOND als auch Jane ADDAMS kritisierten den allzu egalitären Stil der Amerikanisierung in der Fürsorge und Erziehung, denn die Uniformität und Totalität der erwarteten Voraussetzungen und vollzogenen Verfahren negierten den kulturellen Reichtum der oftmals durchaus gebildeten Immigranten und bedeuteten keineswegs die Einheitlichkeit und damit erfolgreiche Assimilation der Einwanderer in die US-Gesellschaft (vgl. Tuggener 1971: 46; Bernier/Williams 1973: 271).

„Auf der Suche nach dem gemeinsamen und spezifischen Faktor in allen Problemen, welcher die Zuständigkeit der ‘social workers’ rechtfertigt, hat sich das ‘social work’ schließendlich für das entschieden, was es als ‘social functioning’ bezeichnet. [...] Die Ausdrucksweise ‘social functioning’ setzt voraus, dass die Gesellschaft gewisse Verhaltensstandards setzt“ (Tuggener 1971: 49).

Um diese Verhaltensstandards drehte und dreht sich nun der Konflikt einer gesellschaftlich zwar mit religiösen Formeln attribuierten Realität, die allerdings in staatlich sanktionierten Arbeitsbereichen wie den Aufgabenfeldern der Sozialen Arbeit und hierin auch der Jugendfürsorge eine strikte Trennung davon erwartet. Ist also die Religionszugehörigkeit des Kindes bei der Suche nach Pflege- oder Adoptiveltern nicht von Gewicht? Kann der Abbruch einer ungewollten Schwangerschaft, wie sie häufig bei Teenagern aus deprivierten Verhältnissen entsteht, die einzig denkbare Lösung des Problems sein? Wie sollte der Jugendfürsorger oder die Jugendfürsorgerin mit homosexuellen Gefühlen adoleszenter Jugendlicher umgehen? Oder, welches Verhalten ermöglicht die beste Vermittlung bei einer Ablehnung von Behandlung bzw. Medikamentierung von Klienten aus religiösen Gründen?

Wenn „social work“, wie TUGGENER mit Rückgriff auf amerikanische Autoren erklärt, eine Komponente der amerikanischen Kultur und Tradition ist (vg. Eugene 1971: 39 f.), wieweil Grace L. COYLE erklärt: „We [the social worker] are – among others – the bearer of this tradition“ (Coyle 1947: 54). Dann kann man davon ausgehen, dass die latenten Strukturen der Profession jene gesamtgesellschaftlich kulturelle Ambivalenz zwischen ‚Religio‘ und ‚Ratio‘ oder wie LOEWENBERG es in Anlehnung an DURKHEIM nennt, sakral und profan widerspiegelt, die auch andere gesellschaftliche, in der Interaktion mit Individuen und Gruppen stehende Bereiche durchzieht. So schienen und scheinen für eine Vielzahl an Jugendfürsorgern, stellt LOEWENBERG fest, jene angesprochenen Fragen in ihrer professionellen Entscheidungsfindung vordergründig kaum religiös-ethische Relevanz zu besitzen. Einige attackieren hingegen jeden Versuch religiöser Bedenken „as harmful to the client and as opposed to the goals and values of the profession“ (Loewenberg 1988: 5). Dennoch stieg die Signifikanz religiöser Stellungnahmen in diesen Entscheidungszwängen in dem Maß, in welchem Konfessionsgemeinschaften auch allgemein als kommunale Ressourcen in den Blick von Jugendfürsorge-Einrichtungen und anderen Institutionen der Sozialen Arbeit kamen und eine Reihe von Autoren wie Alan KEITH-LUCAS und Sue SPENCER dieses Dilemma offensiv anzugehen und statt des Trennenden die Verbindung zwischen individuell religiösen und gemeinsam professionellen Wertmaßstäben herauszuarbeiten suchten, denn, so KEITH-

LUCAS: „Help becomes in a new sense the expression of one’s religion, not just as the term is often used, one’s general but unspecific good will toward men, but what one actually believes in“ (Keith-Lucas 1972: 205 f.).

Allerdings verblieben diese zwischen religiösen und professionell-ethischen Aspekten vermittelnden Auffassungen bis in die 1980er Jahre als Minderheitenstatement im Bereich der Sozialen Arbeit und wurden nur dort relevant, wo eindeutig konfessionsgebundene Verhältnisse eine differenziert abwägende Auseinandersetzung forderten, denn Soziale Arbeit (social work) galt, im Gegensatz zu den anderen Bereichen öffentlicher Erziehung, oftmals als klar säkulare Profession, deren Berufsträger eher dem radikal-liberalen Spektrum zugerechnet wurden und damit häufig die Ablehnung konservativ-protestantischer Kreise nach sich zog. Das bedeutet jedoch nicht, dass Programme der Jugendfürsorge und andere Aufgaben, die über das Maß kirchenverbundener Einrichtungen hinausgingen, die Unterstützung durch Vertreter der „mainline denominationen“ versagt wurde. Vielmehr vollzog sich bis in die 1980er Jahre die Zusammenarbeit im Sinne ausdifferenzierter Spezialisierungsfelder und damit in Ausschlag für ein stärker säkular humanistisch fundiertes Verständnis des Berufsfeldes, das dem/der einzelnen JugendfürsorgerIn und SozialarbeiterIn suggerierte religiöse Auffassungen als reine Privatsache zu verstehen, als eine „part-time institution which has relatively little bearing on their professional live“ (ebd.: 3), wenn auch die therapeutisch intendierten oder pädagogischen Aspekte einer Hilfe zur Selbsthilfe nicht ganz ohne traditionell puritanistische Vorbehalte von ‚Selbstverschuldung‘ und metaphysischer Sinnhaftigkeit klientelbezogener Schicksalsbestimmung auszukommen schienen.

4.17 Erziehungsrevolution, Jugendrebellion und Politisierung – Die Wiederentdeckung progressiver Pädagogik und alternativer Handlungskonzepte

„AMERICANS have been living through a revolution in education [...] which so radically changed the management and politics of education“ (Cremin 1976: ix).

1960 erschien eine Publikation auf dem amerikanischen Büchermarkt, der kaum jemand Beachtung schenkte – A.S. NEILL, „Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing“. Nicht ein einziges Buchgeschäft im Land, so Lawrence CREMIN, bestellte ein Vorexemplar des Buches, das vor allem auf Betreiben des Verlegers Harold H. HARK zustande kam. Zehn

Jahre später rissen die Kunden den Buchläden die Exemplare von „Summerhill“, bei einer Verkaufsrate von über 200.000 Stück im Jahr, förmlich aus der Hand (vgl. Neill 1970: 10; Cremin 1976: 10). Was war das Geheimnis des Buches, das sich doch, nicht als einziges seiner Zeit, mit einer pädagogischen Konzeption beschäftigte?

Vor allem lag es in der Radikalität der Praxis, die es beschrieb, denn die vollkommene Entscheidungsfreiheit des Kindes bildete die Voraussetzung gemeinsamer Interaktionen. Dennoch bestand ein „hidden curriculum“ der Gruppendynamik (collectivity) und des Maßes an Sicherung von Anerkennung und Loyalität, das unterschwellig die Entscheidungsmodi der Summerhill-Schüler bestimmte (vgl. Kohlberg 1976: 203 f.). Das Revolutionäre des Buches bestand also nicht in einer Theorie, denn NEILL selbst bevorzugte die Beschreibung der Praxis, sondern in der Neuetablierung, wenn auch eines DEWEY-fernen, progressiven Bildungs- und Erziehungsdiskurses in den USA. Begleitet durch eine Reihe anderer Veröffentlichungen⁴⁷⁵, deren Kritik an rational-technisierten Formen öffentlicher Erziehung⁴⁷⁶, autoritären Unterrichtsstilen, medialen Manipulationen und fehlender gesellschaftlicher Perspektive für junge Leute in dem Ruf Paul GOODMANs nach der „missed and compromised revolution of modern times“ gipfelte (Goodman 1960: 217), entwickelte sich eine Reihe progressiv pädagogischer Alternativen „outside the system“. „Summerhill societies“ und „Summerhill schools“ entstanden in vielen Teilen des Landes und selbst innerhalb öffentlicher Schulen fanden sich antiautoritär verstandene als alternativ, offen oder informell bezeichnete Programme⁴⁷⁷, und erneut setzte sich die schon von DEWEY und anderen Erziehungs- und Sozialreformern erkannte Einsicht durch, dass Erziehung mehr als Schulung, vielmehr ein gesamtgesellschaftlicher Prozess vor allem auch außerhalb von Schule sei⁴⁷⁸. So schrieb

⁴⁷⁵ Zu ihnen zählte neben Edgar Z. FRIEDENBERGs „The Vanishing Adolescent“ (1959) und „Coming of Age in America“ (1965) das vor allem auch von Jugendlichen gelesene gesellschaftskritische Buch Paul GOODMANs „Growing Up Absurd“ (1960), dessen radikale Ablehnung der amerikanischen Gegenwart durch die diagnostizierte, emanzipationshemmende, manipulative Alternativlosigkeit der Gesellschaft gegenüber der „baby-boomer“-Generation begründet lag (vgl. Hine 1999: 256).

⁴⁷⁶ Dass dieser „Aufstieg der Meritokratie“ nicht nur ein inneramerikanisches Phänomen war, diagnostiziert John GILLIS und kommt zum Schluss: „In dem Maß, in dem die schulische Erziehung nun eher technisch orientiert war und hohe Anforderungen stellte, verloren die Erziehungsfunktionen, die man ihr ehemals zugeschrieben hatte, ihre Bedeutung. [...] Das ‚Lernen‘ ersetzte die ‚Charakterbildung‘“ (Gillis 1980: 266 f.).

⁴⁷⁷ Eine der bekanntesten alternativen High Schools innerhalb des Schulsystems wurde die noch immer bestehende Philadelphia Parkway Schule; eine „school without walls“. Sie verband unter bewusstem Verzicht auf die Errichtung eines Schulgebäudes für die Schule eine auch physisch freie Lernsituation, die den Schüler Eigenverantwortung für ihre Entfaltung und ihr Lernen (schooling) gab, mit der flexiblen Nutzung aller kulturellen Ressourcen der Umgebung (vgl. Hine 1999: 267).

⁴⁷⁸ William KILPATRICK machte dies beispielsweise an einer Vielzahl von Stellen deutlich. Sowohl in seiner vehementen Kritik am profitorientierten Wirtschaftssystem der USA, dessen Auswirkungen in der Weltwirtschaftskrise drastisch sichtbar wurden als auch seine tiefe Überzeugung, dass das Kultursystem den größten Einfluss auf Erziehung habe, sind von dem Gedanken getragen, dass Erziehung ein

Charles E. SILBERMAN in einem 1966er Memorandum zur Studie „Die Krise der Erziehung“ (Silberman 1973):

„[E]ducation is not synonymous with schooling. Children - and adults - learn outside school as well as - perhaps more than - in school. [...] [I]t is to give proper weight to all the other educating forces in American society: the family and the community; student peer groups [...] the armed forces, corporate training programs; libraries, museums, churches, boy scout troops, 4-H clubs.“
(Silberman 1966, zit. n. Cremin 1976: 11 f.)

Lawrence CREMIN, der anerkannte Chronist progressiver Erziehung, machte darauf schon seit einigen Jahren aufmerksam⁴⁷⁹:

„Today, there are countless youth organizations of a local, national, and international character. And as for formal educational programs not under public school sponsorship, we are only beginning to realize their scope and power. [...] [I]n many communities, more money is being spent on formal instruction outside the school than on instruction within. My point is that all these agencies educate the public, and no serious discussion of contemporary educational policy can afford to ignore them“ (Cremin 1968: 61).

Im Blickpunkt dieser Hinweise stand der Wunsch nach einer stärkeren Sensibilisierung gegenüber Bildung und Erziehung als gesamtheitlicher Aufgabe. Die konservativ-technokratischen Antworten auf die „Bildungskatastrophe“ der „progressive education“-Ära nahmen meist nur auf Schule Bezug, deren Gegenreform allerdings auch diese inzwischen erneut ihren Schülern zu entfremden schien⁴⁸⁰. Erst die klare Wahrnehmung des umfassenden und komplexen Prozesses von Erziehung als ein Sich-in-die-Gesellschaft-Hineinsozialisieren, und damit im besten Sinne ihres schon von den Gründungsvätern der USA (founding fathers) intendierten

gesamsgesellschaftlicher Prozess ist: „Lernen ist nicht nur oder vor allem eine Angelegenheit der Schule. Es ist ganz wesentlich eine Angelegenheit des Lebens“ (Kilpatrick zit. n. Röhrs 1996: 175).

⁴⁷⁹ So 1953 gemeinsam mit R. Freeman BUTTS in der umfangreicheren Darstellung von „Out-of-School Education“ in „A History of Education in American Culture“ (vgl. Butts/Cremin 1953).

⁴⁸⁰ So vermerkt schon Geoffrey GORER als erste Folgen der beginnenden Umstrukturierung in den 1950er Jahren: „In der Schule ist der Wettbewerb um den Erfolg, durch den das Kind Liebe und Lob seiner Eltern erringt und sich selbst in der Welt einreihen kann, [...] auf feststehende Formeln gebracht“ (Gorer 1956: 62). Ashley MONTAGU beschrieb ein Jahrzehnt später den Erfolg dieser Veränderungen auf drastische Weise: „In den Fabriken, die man Schulen nennt, werden die Kinder gezwungen, Unmassen mechanisch gelernter Fakten in sich hineinzustopfen; und zu bestimmten Zeiten werden sie einer feierlichen Folter, Prüfung genannt, unterworfen und sollen die Fakten auf einem leeren Blatt Papier wieder von sich geben - worauf ihr Kopf dann wider so leer ist wie zuvor. Diejenigen, die es am besten verstehen, Gepauktes wieder auszuspeien, gelten als die Auserwählten, die den höchsten Lohn verdienen; und sie bekommen auch unverzüglich das Etikett des Klügsten und Begabtesten angeheftet, obwohl sie sich, dank der genossenen Schulbildung, allzuoft nur auszeichnen durch Mangel an klarem Verstand und lebendigem Gefühl. Diese Art Unterricht ist das Grundübel unseres sogenannten Erziehungssystems“ (Ashley 1971: 47).

sozial-pädagogischen Auftrages, konnte dem individuellen Wachstum und der individuelle Entfaltung, als Teil der Entfaltung des gesellschaftlichen Ganzen, wieder ihren gebührenden Platz einräumen⁴⁸¹. Eine Reihe progressiver Pädagogen forderte gemeinsam mit Sozialarbeitern, deren Arbeitsgebiete im ‚Jugendhilfe‘-Bereich lagen, die Erneuerung bzw. Wiederherstellung des vom Individuum und seinen Milieubedingungen ausgehenden demokratischen Erziehungsverständnisses verbunden mit der Eliminierung jeglicher sozialer und ethnischer Diskriminierung. Zunehmend begann diese Kritik in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre vor dem Hintergrund der Studenten- und Bürgerrechtsbewegungen sowie des Vietnamkrieges politökonomische Aspekte einzubeziehen und damit, latent oder manifest antikapitalistisch orientiert zu sein. Die Autoritäten des Staates wurden hinterfragt und mit ihnen eine allzu sehr amerikanistisch auf Anpassung gerichtete Erziehungshaltung. Die Opposition zu Autorität hieß Anti-Autorität und damit die – zumindest symbolische – Auflehnung gegen und Ablehnung von emanzipationsfeindlich empfundenen Machtstrukturen. Darin erklärte sich die Popularität NEILLs ebenso wie die linksgerichtete Politisierung⁴⁸² aller sozial-pädagogischer Bereiche in den USA. Michael ROSSMAN, führender Vertreter der studentischen Linken und studierter Pädagoge brachte dies so zum Ausdruck:

„In Amerika wird Autorität ausgeübt als eine Funktion von festen und zentralisierten Rollen in einem hierarchischen System. [...] Das Herrschaftssystem überwacht alle Vorgänge, um seine eigenen Interessen zu verteidigen, besonders die Interessen der bestehenden Machtverhältnisse zu verteidigen. Die Folge davon ist immer eine Art von Kulturimperialismus, bei dem das Bewußtsein der Beherrschten dazu neigt, ein Abbild der Herrscher zu werden. Die Züge dessen [...] zeigen sich auf dem Gebiet des Bildungswesens, der Kindererziehung, der Sozialpolitik und der internationalen Beziehungen. Amerika kennt keine andere Methode. Und da Erziehung und Veränderung der Gesellschaft komplementäre Vorgänge sind, sabotiert das autoritäre System

⁴⁸¹ Dass mit diesen Vorstellungen intendierte Gesellschaftsbild der ‚Höherbildung des Menschen‘ als einem Demokratisierungsprozess, der am Ende in Konvergenz mit der gesellschaftlich-republikanischen Demokratie steht, zeigte sich auch in den Funktionsverständnissen sozial-pädagogischer Methoden der Sozialen Arbeit. C. W. MÜLLER beschreibt dies in Bezug auf „social group work“: „Die Gesellschaft spiegelt sich im Einzelnen wie das Universum im Wassertropfen oder wurde in ihn ‚einsozialisiert‘. Die Interessen des Einzelnen waren im gesellschaftlichen Ganzen aufbewahrt, und das politische System (die Demokratie) war Ausdruck und Vollstrecker (die Exekutive) dieser prinzipiellen Harmonie Kleine, überschaubare Gruppen hatten die Aufgabe, Erfahrungen, Kenntnisse und Handlungsweisen zu vermitteln und zu trainieren, welche die im Prinzip vorhandene Übereinstimmung individueller und gesellschaftlicher Interessen zu einer tätigen Übereinstimmung kultivieren sollten. Diese (wir würden sagen: sozialpädagogische) Aufgabe bezeichneten die Amerikaner mit dem [...] Begriff ‚Anpassung‘: Die Lebensräume von Individuen, Gruppen und Gesellschaft wurden in diesem Konzept als ein Kontinuum abgebildet. Was der Einzelne in der Gruppe gelernt hatte, konnte er auch in anderen gesellschaftlichen und politischen Institutionen erfolgreich verwenden“ (Müller 1997: 62).

⁴⁸² In diesem Rezeptionsverständnis steht auch die antiautoritäre Pädagogik: „Neills Auffassung von Erziehung ist immer sozialistisch im besten Sinne des Wortes gewesen: Ziel der Erziehung sind humane, von innerem Leben erfüllte, innerlich beteiligte Menschen. Alles andere ist zweitrangig“ (Montagu 1971: 49).

beide. [...] Nun befindet sich Amerikas Jugend inmitten großer Veränderungen [...] Sie bedeuten den Tod einer Ordnung und die Schaffung einer anderen. Ob es sich bei der Veränderung um die Aufhebung der Rassentrennung handelt [...] oder um die Abschaffung von Verhältnissen, die Frauen und Vaterfiguren eine Vorrangstellung geben, immer handelt es sich um die Auflösung und den Tod eines Systems und die Geburt einer neuen Ordnung. [...] Neues Bewußtsein zu eröffnen heißt 'den Geist zu entfesseln'. Die jeweiligen Verhaltensmuster und Denkformen sind aufgebrochen. Der Raum ist frei von der Herrschaft einer alten und dekadenten Logik. Die Autorität der Einschränkung muß entfernt, bekämpft oder mit Gewalt gebrochen werden. Die alternative Erziehung der amerikanischen Jugend zeigt uns viele Beispiele solcher antiautoritärer Prozesse und von offenen Räumen, die so entstehen. Besonders die psychedelischen Erfahrungen und die Strategien der Konfrontation sind gute Modelle für die 'Entfesselung des Geistes' [...] Es sind spirituelle Techniken: Sie lehren uns die Fähigkeit, die Angst loszuwerden, wirklich wir selbst zu sein und, was das gleiche ist, auf Herrschaft und Gewalt zu verzichten⁴⁸³ (Rossmann 1971: 120 ff).

YIPPI-Aktivist⁴⁸³ Abbie HOFFMANN nannte es eine "declaration of independence" der amerikanischen Jugend und Jerry RUBEN schrieb in seinen „Do It! Szenarios für die Revolution“:

„Amerikas Mythen [...] sind tot. Die amerikanische Jugend muß sich ihre eigenen Mythen schaffen [...] Wir wollen die Helden sein wie jene, über die wir in den Geschichtsbüchern lesen. Wir haben die erste amerikanische Revolution verpaßt. Wir haben den zweiten Weltkrieg verpaßt. [...] Erwartet man von uns eine Zukunft, in der wir nur vor dem Fernseher sitzen und grinsen?“ (Ruben 1971: 81).

Im Bewusstsein einer Reformbedürftigkeit der amerikanischen Gesellschaft radikalisierte sich ab 1964 ein Teil der meist studentischen Jugend im Aufstand gegen das Establishment⁴⁸⁴ zu dem auch die angepasste und wertekonforme Erwachsenenwelt der eigenen Eltern gezählt wurde⁴⁸⁵. Dieser „Generationskonflikt“ (generation gap)⁴⁸⁶ bildete in den folgenden Jahren „a

⁴⁸³ YIP steht für „Young International Party“. Gegründet durch Abbie HOFMAN, Jerry RUBEN und Paul KRASSNER verstanden sich die YIPPIES jedoch nicht als Organisation oder Partei, sondern als permanent die ‚Revolution‘ lebende ‚Hip-Agitatoren‘ (vgl. Heubner 1985: 117 f.).

⁴⁸⁴ In Rezeption marxistischer Literatur suchten dabei viele der jugendlichen Polit-Aktivistinnen auch außerhalb der Campusse und Universitäten den Schulterchluss mit der ‚Arbeiterklasse‘, d.h. den arbeitenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erreichen. Allerdings stießen sie nur auf geringe Resonanz, denn sowohl Lebensumstände und Perspektive als auch ein in der Arbeiterschaft weit verbreitetes und durch die großen Gewerkschaften gestütztes puritanisch-amerikanistisches Weltbild machte den linken Radikalismus wenig attraktiv (vgl. Gillis 1980: 268; Papcke 1984: 68 f.).

⁴⁸⁵ Dabei sieht Jerry RUBEN die geistigen Welten beider Generationen hoffnungslos auseinander klaffen. „Dieser Bruch in den Generationen ist der radikalste in der Geschichte. Die Vorfünfziger haben den Nachfünfziger nichts zu sagen“ (Ruben zit. n. Ostendorf/Levine 1992: 532).

major battle-line between youth and adults“ (Miller 1992: 9). Der dabei angewandte missionarische Eifer von Selbstverweigerung und Kollektivwiderstand gegen das ‚System‘ hatte alle Charakteristika einer linken „Erweckungsbewegung“⁴⁸⁷ und entwickelte die organisierte „Alternative zur ‚fehlgeleiteten Aufklärung“ (Ostendorf/Levine 1992: 533) zu einer politischen Kultur-Krise religiösen Ausmaßes⁴⁸⁸, deren Heil nur im Wandel der Gesellschaft zu finden sein konnte⁴⁸⁹ (vgl. Silberman 1973: 35). Der Kampf gegen die aus Sicht linker Aktivist*innen autoritär-fremdbestimmten Herrschaftsstrukturen des ‚Systems‘, unterscheidet sich jedoch in vielfacher Hinsicht von dem der alten sozialistischen oder marxistisch-leninistischen Linken⁴⁹⁰. Die manipulationsfreie *Erziehung zur Veränderung des Bewusstseins* der Gesellschaft, die demonstrativen *Unabhängigkeitserklärungen* vom Establishment, die Betonung der *Gemeinschaftlichkeit* und Politisierung der Körperlichkeit, die Suche nach *Spiritualität* und neuen *Mythen* bildete eine Mixtur des implizierten Erneuerungsversuches progressiver und dennoch an amerikanische Paradigmen anschließender *zivilreligiöser* Metaphern. Zudem blieb auch eine latente religiöse Verbindung im engeren Sinne vorhanden, sowohl durch den ursprünglichen Aktivierungsmotor der Jugend-Protestbewegung, die afroamerikanischen Bürgerrechtsgruppen⁴⁹¹, als auch, und das im verstärkten Maße, durch die Verbindung bzw. Zugehörigkeit zur Hippie – Gegenkultur (counter culture) und ihrer Suche nach Formen religiöser Spiritualität⁴⁹².

⁴⁸⁶ Alan GINSBERGs in den 1950er Jahren publizierte Poem „Howl“, das die Eltern-Generation mit einem üblen Moloch identifizierte gilt als Wegbereiter des Konfliktverständnisses (vgl. Miller 1992: 9). Die inzwischen gängigen Generationsunterteilungen entstanden jedoch erst durch Douglas COUPLANDs Novelle (1991) „Generation X: Tales for an Accelerated Culture“ (vgl. Reifschneider 1999: 18).

⁴⁸⁷ So wurden sowohl NEILL als auch MARX mit einer Reihe religiöser Metapher rezipiert, wie ‚Glaube‘, ‚Mythos‘, ‚Evangelium‘ bzw. ‚Heilige Schrift‘, ‚Dogma‘ oder ‚Mission‘ (vgl. Culklin 1971: 27 f.; Hechinger 1971: 33 f.; Heubner 1985: 118) und nicht nur Harvey COX war sich sicher, dass die neue Jugendbewegung „has all the marks of a new religious movement. It has its evangelists, its sacred grotooes, its exuberant converts“ (Cox zit. n. Miller 1992: 17).

⁴⁸⁸ GOODMAN spricht von einer „religiösen Krise wie der Reformation im 15. Jahrhundert“ (Goodman zit. n. Silberman 1973: 35), denn als Kulturkrise bzw. deren Revolutionierung betraf sie auch allen Elemente des zivilreligiösen „American creed“ und damit des bisherigen gesellschaftlichen Selbstverständnisses.

⁴⁸⁹ Zugleich jedoch mit der Befreiung von autoritärer Vormundschaft des ‚Systems‘, von sexueller Prüderie und puritanischem Patriotismus verband sich mit der neomarxistischen Perspektive eine latente Säkularisierung, die in neokonservativen Kreisen kaltes Entsetzen auslöste, und ihnen, diskreditiert durch politische Affären und den anhaltenden Vietnamkrieg, jeden öffentlich akzeptierten Einfluss auf den gesellschaftlichen Wandel zu nehmen schien (vgl. Schissler 1983: 35 f.).

⁴⁹⁰ Die Zeichen der HIPPIE-Subkultur lösten bei vielen Altlinken an den Universitäten Unverständnis aus, die darin die Mutation eines konsumierenden antiintellektuellen Lustprinzips sahen (vgl. Ostendorf/Levin 1992: 532). Zum anderen waren viele junge Aktivist*innen vor allem des „underground“ nicht bereit, sich auf ideologische Linien festlegen zu lassen. Jerry RUBEN: „Ideologie ist eine Gehirnkrankheit [...] Um ein Yippi zu sein, braucht man keine ideologischen Voraussetzungen zu erfüllen. Schreib deinen eigenen Slogan. Demonstriere gegen deinen eigenen Misstand. Jeder ist sein eigener Yippi“ (Ruben zit. n. Heubner 1985: 119).

⁴⁹¹ Die durch konfessionell gebundenen Geistliche oder Studenten geführte bzw. unterstützt wurden und traditionell einen progressiv sozial-evangelistischen Bezug hatten (vgl. Brown/Rosenzweig 1992: 540 f.).

⁴⁹² Michael ROSSMAN betonte dabei ‚psychodelische‘ Religiosität, die durch eine Reihe von „Dop Churches“ angeboten wurde. Zu den prominentesten zählten die „Native American Church“, die „Church of

„YOUTH WILL MAKE THE REVOLUTION! said a poster I picked of the ground that day in Chicago's Grant Park. YOUTH WILL MAKE IT AND KEEP IT. BE YOUNG. BE BOLD. BE BEAUTIFUL.“ (Hine 1999: 250 f.).

Demonstrationen und zivile Protestmethoden gegen das Gesellschaftliche charakterisierten jedoch nicht allein das Verhalten der vergleichsweise gutsituierten College-Studenten, sondern bestimmten in Verbindung mit der Bürgerrechtsbewegung, aber auch über sie hinaus, ein bisher nur in radikalen Anklängen in den 1930er Jahren aufgrund der Weltwirtschaftskrise gekanntes Handeln in Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. der Sozialen Arbeit. Vor allem in der *Gemeinwesenarbeit* (community organization), die aus den „settlements“ hervorgegangen war, gab es eine militante Tradition, die durch die legendären Aktionen Saul ALINSKYs Anfang 1930 begründet wurden. Seiner Arbeitstaktik ging die Erkenntnis voraus, dass sich struktureller Einfluss nur über Geld oder die Mobilisierung von Menschenmengen umsetzen lässt. Daraus folgte ALINSKY die Notwendigkeit der Bildung von Organisationen verstanden als Interessenverbände und Gegen-Macht zu lokal etablierten Macht-Strukturen, deren Schlagkraft an verwundbaren Punkten des Gegners ansetzen sollte⁴⁹³ und in vielen Fällen Erfolg hatte (vgl. Müller 1997: 116 f.). Diese Form aktionistisches Handelns war auch Bestandteil von *Gemeinwesenarbeit* der 1960er Jahre. So systematisierte Harold SPECHT eine Reihe von radikalen Handlungsmöglichkeiten, die das eingefahrene Machtgefüge staatlicher oder kommunaler Träger von allem durch „disruption“, d.h. der passiven und letztendlich aktiven Unterbrechung erwarteten Handelns aufbrechen helfen sollte. Zum Handlungskatalog dieses zivilen Ungehorsams zählen drei Schritte. Erstens die öffentliche Diskussion des lokalen Problems, zweitens die gewaltlose Verletzung traditioneller Verkehrssitten durch Demonstrationen, Boykotte, Mietstreiks oder Mahnwachen und drittens durch aktives Nicht-Befolgen und Stören, etwa durch Blockaden, Sitzstreiks (sit-ins) oder symbolischen Aufruhrs. SPECHT resümiert:

the Awakening“ und die „League for Spiritual Discovery“, deren Rituale in „mystical religious experience“ unter Zuhilfenahme von Drogen bestanden: „We're saying the same thing Luther said to Rome: take the Bible and stand naked in your communication with God. Now the particular method we use is artificial“ (Timothy Leary zit. n. Miller 1992: 33).

⁴⁹³ Mit der Drohung täglich 2.500 Afroamerikaner zu mobilisieren, die rund um die Uhr die öffentliche Toilette des Chicagoer Flughafens blockieren und damit unbenutzbar für die Passanten machen würde, wurde der Chicagoer Bürgermeister unter Druck gesetzt, Woodlawn, ein Schwarzenviertel in Nachbarschaft der University of Chicago, nicht wie geplant abzureißen, sondern sozialräumlich zu sanieren und u.a. Freizeitbereiche und Ausbildungsplätze für schwarze Jugendliche zu schaffen (vgl. Müller 1997: 115).

„Letzten Endes basiert die Wahl bestimmter Taktiken auf unserer Einschätzung des Charakters unseres Gesellschaftssystems. Wenn wir glauben, daß es möglich sei, unsere Gemeinwesen zu verändern, dann können wir auch fortfahren, durch deren Institutionen am gesellschaftlichen Wandel zu arbeiten. Wenn dies nicht möglich ist, dann helfe uns Gott [...] Disruption und Gewalt kann einen Beitrag zur Veränderung leisten, aber mehr als das ist nötig zur Versöhnung, mehr als das wird nötig sein, um die Vereinigten Staaten zu verändern“ (Specht übersetzt n. Müller 1997: 119).

Ein erfolgreiches Beispiel solch progressiv gemeinwesenbasierender Arbeit war das 1962 begründete New Yorker Programm „Mobilization for Youth“ (MFY) in dessen Zentrum die Arbeit mit gefährdeten und straffällig gewordenen Jugendlichen stand. Gebildet durch einen Zusammenschluss kleiner lokaler Träger mit der „School of Social Work“ der Columbia University entwickelte sich eine Leitphilosophie, die sowohl die vollkommen demokratische und antiautoritär orientierte Partizipation aller Beteiligten, inklusive der Adressaten, an allen Aspekten des Projektes einschloss, als auch militant radikale Aktionen zur Durchsetzung von substanziellen und strukturellen Veränderungen im Stadtteil Lower East Side. Während der 10 Jahre seines Bestehens entwickelten sich unter dem Dach der MFY zahlreiche Programme und Angebote, die sich über den Rahmen primärer Gefährdung hinaus an alle Kinder, Jugendliche und Familien in der Umgebung richteten und aus einem deprimierenden Ghetto einen aktiven New Yorker Bezirk machten (vgl. Garvin/Tropman 1998: 249).

Ausschlaggebend für die Existenz und den Erfolg von MFY war nicht zuletzt das Engagement eines radikal sozial-pädagogischen und aktionistischen Anspruchs verbunden mit einer Advokatenfunktion für das Adressaten-Interesse durch die „social work“-StudentInnen der Columbia University. Auch der 1960 gegründete Studentenverband ‚Student for a Democratic Society‘ (SDS), der zur paradigmatischen Organisation der ‚Neuen Linken‘ wurde, begann ab 1963 durch die Bildung von „Economic Research and Action Projects“ (ERAP) *Gemeinwesenarbeit und politische Bildung* in den schwarzen und weißen Ghettoebenen von Newark, Chicago und Cleveland zu betreiben. In erster Linie waren es Jugendprojekte, die angeleitet durch engagierte Studenten lokale Straßengangs als Verbündete zu erreichen suchten, über politisch marxistische Aufklärungsarbeit ihre Mitarbeit zu gewinnen hofften und schließlich gemeinsam militant agierende „community based“ Selbsthilfeorganisationen etablierten. Das erste, erfolgreichste und beständigste Arbeitsmodell dieser Art wurde JOIN (Job Or Income Now), dessen Problemschwerpunkte sich weitgehend in allen Ghettosituationen glichen: Rechtsunsicherheit, Wohnungsfragen, Polizeizübergreife, Arbeitslosigkeit, Jugendkriminalität, Schulfragen

etc. (vgl. Michels 1972: 127). In „uptown“ Chicago begann JOIN ab 1967 sich eigenständig zu organisieren und zu politisieren und bildete nach dem Zusammenschluss mit einer Motorrad-Gang die „Young Patriots Organization“:

„Unsere damalige Arbeit läßt sich am besten als Sozialarbeit bezeichnen. Wir haben zwar auch Versuche unternommen eine politische Organisation aufzubauen und eine Ideologie zu entwickeln, aber unsere Arbeit bestand in erster Line darin, dem Volk zu dienen“ (ebd.: 137).

„Young Patriots“ zerbrach nach einem Jahr durch strukturelle Probleme und Verhaftung eines großen Teils der Organisations-Leitung, aber nicht der Wille die militante Gemeinwesenarbeit und politische Agitation fortzusetzen. 1969 entstand deshalb in Zusammenarbeit von SDS und ehemaligen „Young Patriots“-Aktivisten „Rising Up Angry“ die wichtigste und progressivste revolutionäre Organisation der deklassierten weißen Minderheit in den USA“ (ebd.: 129).

„'Angry' ist überall zu finden. Wir waren in die Auseinandersetzungen um die Parks verwickelt. Als die Bullen die Jugendlichen dort schikanierten, organisierten Leute von ‚Angry‘ den Widerstand.[...] Wir haben uns große Mühe gegeben, das Verhältnis der Jugendlichen zu ihren schwarzen Altersgenossen zu klären, denn das war in vielen Gemeinden ein Problem. [...] Im Frühjahr 1971 machten wir uns dann daran, Selbsthilfeprogramme zu entwickeln“ (ebd.: 140 ff.).

Nach dem Auseinanderdriften der SDS ab 1969 blieb die 1966 entstandene „Black Panter Party“⁴⁹⁴, die einzige wesentliche ‚revolutionäre‘ Kraft für die gemeinwesenorientierten Jugendbewegungen in den Arbeitervierteln, zu denen neben der weißen Selbsthilfeorganisation „Rising Up Angry“ auch die puertoricanische „Young Lords Party“, die mexikanische „Chicano Power“, die indianische „Indian Power“ oder chinesische „I Wor Kuen“ gehörten (vgl. ebd.). Gemeinwesenorganisation und ideologische bzw. ethnische Schulung durch Texte von Che GUEVARA, MARX, LENIN und MAO gehörten in allen Gruppen zur Aufgabe. Auch die Methoden blieben ganz dem Sinne „aggressiver Gemeinwesenarbeit“ ALINSKYs und SPECHTs verhaftet: So besetzten die Chicagoer „Young Lords“ ein theologisches Seminar, um finanzielle und materielle Grundlagen zur Bildung eines Gemeindezentrums zu erzwingen, bezogen die „Indians“ medienwirksame Streikposten, um die Säuberung korrupter Organisationsstrukturen zu erreichen, oder lieferten sich die „Chianos“ von San Francisco

⁴⁹⁴ Die als „Gemeindeorganisation zum Schutz der farbigen Slumbevölkerung gegen Übergriffe und Brutalität der Polizei“ entstand (Michels 1972: 28).

Straßenschlachten mit der Polizei, um „die sofortige Beendigung der Besetzung unserer Gemeinde durch die Polizei“ zu erwirken (vgl. ebd.: 56, 199, 234 f.). Die jugendliche Militanz der Selbsthilfeorganisationen war Ausdruck des Wunsches nach Würde, Selbstbestimmung und einer gesellschaftlichen Identität, die die Verfassung der USA dem ganzen Volke zubilligt: „WE the PEOPLE...“. Eine neue ‚revolutionär‘ politische Erziehung und Bildung sollte deshalb der Umsetzung dieses Gleichheitsgrundsatzes radikales Gewicht verleihen und damit verändernd auf die gesamte Gesellschaft wirken (vgl. ebd.: 180).

„Gibt es einen weißen und einen indianischen Gott, einen schwarzen Gott und wer weiß noch was?[...] Die katholische Kirche ist die reichste Macht der Welt, [...] Und viele Indianer sind Katholiken. [...] [W]ir sind dabei, den Kirchen klar zu machen, dass sie Erziehungsprogramme einzurichten haben. Sie sollen Rehabilitationszentren für Alkoholiker und Drogensüchtige bauen [...] Sie haben sich zu lange nur um unsere Seelen gekümmert, jetzt ist es an der Zeit, dass sie sich um unseren Körper kümmern“ (ebd.: 234).

Die Jugendbewegungen der 1968er Jahre waren geprägt von einer radikal emanzipatorischen Anti-These gegenüber dem tradierten „American creed“. Und trotzdem bildete sie sich nicht außerhalb des gesellschaftlichen Bewusstseins. Als Amerikaner sozialisiert konnte die ‚Revolution‘ nur amerikanisch gedacht werden (vgl. Schissler 1983: 36 f.) und so spiegeln sich die bis dahin weitgehend von allen gesellschaftlichen Schichten geteilten Wertmaßstäbe eines liberalen Konsens auch in den Anti-Werten wider, allerdings meist mit gegenteiligem Vorzeichen. In diesem Sinne brach auch die politische Diskussion unter den Studenten und militanten Jugendgruppen mit den freiheitlich individualistischen Selbstverständnissen einer Zivilgesellschaft (civil society), die von „equal rights“ und dem für jeden erringbaren Recht „to pursue happiness“ geprägt wurde und damit, wie v.a. J. Bryant CONANT betont, eine klassenlose Gesellschaft darstelle⁴⁹⁵ (vgl. Conant 1955: 16). Es galt dieses schon 1959 von C. Wright MILLS diagnostizierte zivilgesellschaftliche Trugbild zu entlarven:

„Aber die konservative Geisteshaltung ist zäh [...] Man lehnt es ab, die Führungsschicht so wie sie ist, anzuerkennen oder zu bekämpfen, und verzichtet darauf, sich Vorstellungen von einer neuen Führungsschicht zu machen, die leichter zu verteidigen wäre. Vielmehr leugnet man einfach, dass es überhaupt eine Elite oder eine Oberschicht gibt; zumindest versichert man, dass sie, wenn sie schon existiert, für den amerikanischen Lebensstil keine Bedeutung hat“ (Mills 1962: 377).

⁴⁹⁵ In Bezug auf marxistische Vorwürfe äußert er: „Ein Industriestaat, der im marxistischen Sinne klassenlos [verstaatlicht] ist, muss in seiner Gesellschaftsordnung notwendigerweise unfrei sein. Ein im amerikanischen Sinne klassenloser Staat kann seinen Bürgern Freiheit und Wohlstand geben. Und in einem solchen Staat - mit einer demokratischen Politik und einer Wirtschaft des freien Wettbewerbs - kann das Ideal der Gleichheit der Chancen durchaus als richtungsgibend anerkannt werden“ (Conant 1955: 18).

Die eigene Reflexion von Fremdbestimmung überzeugte viele Jugendliche vom Kerngehalt eines klassensegmentierten Herrschaftssystems. Aber nicht jene Jugendlichen, die in die Randzonen der Gesellschaft gedrängt in den deprivierten Umfeldern der Ghettos aufwachsen mussten, bildeten den treibenden Kern einer sich linksradikal und antiamerikanistisch verstehenden Jugendbewegung, sondern jene, des wohl-situier-ten Mittelstandes⁴⁹⁶. Viele von ihnen kamen erst durch die unmittelbare Betroffenheit mit Entscheidungen der „Führungsschicht“, d.h. der Einberufung zum Wehrdienst nach Vietnam, zum politischen Nachdenken (vgl. Schissler 1983: 35; Hine 1999: 264). Der Vietnamkrieg und seine Bekämpfung bildete damit den eigentlichen Katalysator für die Studentenproteste und ihr Engagement in den Ghetto-gebieten der USA (vgl. Ostendorf/Levin 1992: 531). Allerdings verschrieben sich nur wenige einer orthodox marxistisch orientierten Ideologie. Viele sympathisierten zwar damit und nutzten ihre Symbolik, hatten jedoch, vor allem im Umfeld der HIPPIE-Gegenkultur, kein Interesse an strenger Linienführung, die ja auch wieder Fremdbestimmung bedeutete (vgl. Miller 1992: 13 f.). Im Ergebnis entwickelten sich liberale Konzepte amerikanischen Lebensstils, die Geschmackskultur veränderte sich und eine größere interkulturelle Toleranzbereitschaft prägte das Nach-68er-Amerika. Jedoch die plakative Säkularisierung der Gesellschaft durch lautstarke MARX- und MAO-Sprüche und die Siegesgewissheit der studentischen Jugend, spätestens im folgenden Jahrzehnt selbst als neue Eliten des Landes sozialistisch verstandene Zustände in den USA zu etablieren, blieben aus. Denn trotz allem revolutionären

⁴⁹⁶ Beide Strömungen waren zwar vor allem auch durch eine Liberalisierung und Sympathisierung der Medien von großem Einfluss auf die weitere Entwicklung der amerikanischen Gesellschaft, stellten jedoch nicht das gesamte Spektrum des gesellschaftlichen Meinungsbildes dar. So kam Daniel OFFER in seiner Studie „The Psychological World of the Teenager: A Study of Normal Adolescent Boys“ auf der Suche nach dem Generationskonflikt 1969 zum Schluss, dass „there was no generation gap at all“, denn „young people strongly reflect the value of their parents, and although they sometimes appeared to speak a different language among themselves, there was strong communication between young people and their parents“ (Hine 1999: 260 f.). Auch die Debatten um Evolutionslehre vs. biblischer Lehre an öffentlichen Schulen wurden vor allem im Jahr ‚revolutionärer‘ pädagogischer Ansprüche 1968 unerbittlicher und machten den offensiven Widerstand fundamentalistisch-religiöser Kräfte deutlich (vgl. Fraser 1999: 158 ff.). Ebenso gab es auch eine Reihe der linken Bewegung ablehnend gegenüberstehende Jugendgruppen vor allem in kleinstädtischen, ländlichen bzw. südstaatlichen Räumen wie „Greaser“ oder „Rednecks“ und weiterhin stramm antikommunistisch und patriotische agierende Jugendorganisationen wie die „American Legion Boys Nation“, „Boy Scouts“ oder „Daughters of the American Revolution“ (vgl. Michels 1972: 137; Eitzen 1988: 494). Auch die ultra-konservative „John Birch Society“, benannt nach einem von den Kommunisten in China getöteten Offizier, und die ebenso äußerst rechte Jugendorganisation „Young Americans for Freedom“ (YAF) besaßen um 1968 erheblichen Einfluss (vgl. Helms 1978: 107 f.). Schließlich kann, trotz kultureller Umbrüche, als Indikator eines Kontinuums mehrheitlich amerikanistischer Einstellungen in der mehrheitsfähigen Bevölkerungsgruppe weißer „lower middle class“ und „blue collar worker“ (also ausgerechnet der Arbeiterschaft) 1968 (!) die bis zum Attentat erfolgreiche Präsidentschafts-Kampagne „Stand Up For America“ des in den liberalen und linken Medien deutlich als Rassist gekennzeichneten Gouverneurs George WALLACE gelten (vgl. Brown/Rosenzweig 1992: 585 f.; Boyer et al. 1993: 1041).

Eifer blieben die meisten College-Absolventen Kinder des „American way of life“⁴⁹⁷. Und auch dort, wo weiterhin kapitalismuskritische Positionen in den Jugendbewegungen bezogen wurden, versprach die Wahrnehmung der zivilgesellschaftlichen Möglichkeiten lokal begrenzter Aktivitäten praktischere Handlungsspielräume, „die ein auf Kapitalismuskritik und Klassenkampf setzender Marxismus nur noch in längst lächerlich gewordenen historischen Kostümierungen, als Parodie auf den Klassenkampf vergangener Zeiten anzubieten hatte“ (Thaa 2000: 10 f.). Der abklingende links-intellektuelle Geist einer neuen gegen das ‚System‘ gerichteten Aufklärung und sozial-politischen Erziehung in der US-Gesellschaft verband sich zu Beginn der 1970er Jahre dabei rasch mit spirituell-religiösen Faktoren zu einer ‚Horizontenerweiterung‘ (blowing the mind), die schließlich auch, meist unbewusst, die „social gospel“-Tradition⁴⁹⁸ einer wenn auch meist nur romantisierenden und schließlich evangelikalisierenden Radikalisierung biblischer Texte bzw. ihrer Symbole aufnahm.

„WANTED. Jesus Christ. WANTED FOR SEDITION; CRIMINAL ANARCHY; VAGRANCY; AND CONSPIRING TO OVERTHROW THE ESTABLISHED GOVERNMENT: Dressed Poorly. [...] Alias - 'Prince of Peace', 'King of the Jews', 'Son of Man', 'Light of the World', etc., etc. Professional Agitator“ (Hippie-Plakat in Miller 1992)

Auch kommerzielle Indikatoren einer Wandlung der gesellschaftlichen Ausrichtung und politischen Semantik innerhalb der „counter culture“ wurden zunehmend sichtbar und zeigten sich auf ihrem Höhepunkt in erfolgreichen New-York-Broadway-Shows wie „Godspell“ oder der Rockoper „Jesus Christ Superstar“. Gleichzeitig bemühte sich eine wachsende Zahl evangelikal ausgerichteter Missionare um die substanzielle „Verchristlichung“ von Normen und Stilen der Alternativkultur (vgl. Frielinghaus 1973: 24 ff.; Heubner 1985: 127). Spektakulär waren vor allem die Massentaufen von tausenden Jugendlichen an den Stränden des Pazifischen Ozeans, die in Anlehnung an die großen Evangelisationswellen der letzten zwei Jahrhunderte eine Wiederkehr der Erweckungskultur der Nachkriegsjahre versprachen⁴⁹⁹. Dabei sahen auch Vertreter der religiös und politisch konservativen „silent majority“ (Boyer 1993: 1056) ihre Stunde gekommen, eine verstärkte Re-Moralisierung der amerikanischen Gesellschaft gegen die als Exzesse und Erosionen verstandenen Entwicklungen der 1960er Jahre einzufordern und „Law

⁴⁹⁷ So diagnostiziert SCHISLER: „Als das Ende des Vietnamkrieges in Sicht war, nahm die College-Jugend Abschied von ihren Blumenkinder-Illusionen und bereitete sich auf ihre Berufe in der amerikanischen Gesellschaft vor“ (Schissler 1983: 36).

⁴⁹⁸ Unter der in besonderem Maße, das kann ich immer wieder nur betonen, die Bürgerrechtsbewegung stand.
⁴⁹⁹ „As at the time of the Great Awakening in the eighteenth century and the second Great Awakening in the nineteenth century, spiritual longing took the young in some direction their elders couldn't understand“ (Hine 1999: 273).

and Order“ wiederherzustellen. In damit verbundener Folgerichtigkeit fand schließlich das radikale Diktum des schon mehrfach als politischer Gegner der Jugendbewegung in Erscheinung getretene Goveneurs von Alabama, George WALLACE; „if any demonstrators ever lays [sic] down in front of my car, it'll be the last car he'll ever lie down in front of“ (Wallace zit. ebd.: 1042), sein verstärktes Echo in den Positionen und Aktionen der NIXON-Administration gegenüber jeglichen Autonomie- und Transformationsbestrebungen vor allem stärker politisierter Teile der Jugendbewegung⁵⁰⁰, an dessen Ende eine Radikalisierung beider Seiten stand.

Jedoch auch der linksradikal anmutende Anti-Amerikanismus von Teilen der Jugendbewegung (youth movement) innerhalb der USA schien in seiner Perspektivbegrenztheit „nur zum Zerrspiegel mit anti-aufklärerischer Wirkung“ (Wasser 1983: 33) zu werden, denn, und darin einte sich konservative wie marxistische Kritik in seltsamer Weise, er setzte eine vielfach divergierende Mischung aus Marxismus, Anarchismus, Existenzialismus und Ethnozentrismus anstelle gesellschaftlich tragfähiger Alternativen. Zudem beabsichtige er, so Samuel R. HUNTINGTON „[i]n einem machtvollen Ausbruch von gläubiger Leidenschaft“⁵⁰¹ auf geradezu paradoxer Weise die Zerstörung jener Institutionen, die eine liberale Gesellschaft und mithin derartige Proteste erst ermöglichen (vgl. ebd.). Auch linke Jugendgruppen wie die 1971 aus den „DuBois Clubs“ gebildete kommunistische „Young Workers Liberation League“ (YWLL)⁵⁰² distanzieren sich von allzu radikalen Positionen und orientierten ihre Themen viel-

⁵⁰⁰ Während die „Jesus-People“ den weitgehend friedlichen Zweig des „youth movement“ bildeten, entwickelte sich vor allem aus dem Kontext deprivierter und marginalisierter sozialer Schichten der amerikanischen Gesellschaft militante Gruppierungen wie etwa die „Black Panther“, die sich regelrechte Straßenschlachten mit der Polizei lieferten. Dabei starben über 40 farbige Mitglieder der radikalen Organisation (vgl. Boyer et al. 1993: 1055). Diese und ähnliche ungesetzliche Gewaltaktionen bildeten den Vorwand einer systematischen und radikalen Unterminierung möglichst aller autonomen Jugendprojekte der frühen 1970er Jahre, denn, so äußerte ein Sprecher des Weißen Hauses: „Anyone who opposes us, we'll destroy, [...] As a matter of fact, anyone who doesn't support us, we'll destroy“ (zit. n. ebd.). Im Ergebnis führte diese Politik unter Einsatz militärischer Kräfte zur „inneren Sicherheit“ u.a. zu den tragischen Ereignissen auf dem Campus der Kent State University in Ohio, bei den unter Einsatz der Nationalgarde am 4. Mai 1970 elf Studenten verletzt und vier getötet wurden. Die Reaktion der meist puritanisch-konservativ orientierten „silent majority“ darauf war zwiespältig und reichte von der schockierten Anteilnahme bis zur Drohung: „The score is four, and next time more“ (vgl. ebd.: 1033 f.).

⁵⁰¹ Huntington zit. n. Schissler 1983: 46.

⁵⁰² Die YWLL, 1984 erneut umbenannt in „Young Communist League“ (YCL), ist die 1922 als YCL gegründete Jugendorganisation der Communist Party der USA (CPUSA). Von Beginn an sah sie ihre Rolle „by participating in the struggle of the working-class youth for a better chance to live“ durch „stressing the most vital issues that confront the youth“ (Buhle 1992: 872). Drei Jahre später konnte die Organisation landesweit auf 4000 Mitglieder verweisen. Auf ihrem Höhepunkt, 1935, zählte die New York YCL allein 12.000 Mitglieder und bis zu 500 Clubs (vgl. ebd.: 873). Gegenwärtig kann die reorganisierte YCL jedoch nur auf einen kleinen Prozentsatz an Mitgliedern und Clubs verweisen, die sich sowohl auf jungen Aktivistinnen der „New Left“ als auch Studierenden und Arbeiterjugend zusammensetzen. Eine Mitgliedschaft in der YCL setzt jedoch keine weltanschauliche Verbindlichkeit voraus (vgl. ebd.: 875). Vielmehr seien allein die

mehr auf im und nicht gegen das ‚System‘ zu klärende Fragen ethnischer und klassengesellschaftlicher Charakteristik (vgl. Buhle 1992: 875). Schließlich waren es einige ehemalige radikale Aktivisten selbst, wie der Mitbegründer der „Black Panther Party“ Eldridge CLEAVER oder die Mitbegründer des SDS Huey NEWTON und Tom HAYDEN, die sich inzwischen, ganz dem latenten Sinn der immanent-amerikanistischen Logik und zivilgesellschaftlichen Wahrnehmung entsprechend⁵⁰³, für die Perspektive eines allmählichen Wandels in der amerikanischen Gesellschaft einsetzten:

„Es handelt sich nicht darum, dass wir die bestehende Ordnung gewaltsam umstürzen, vielmehr geht es darum, dass sich die Menschen organisieren, um **innerhalb** (Hervorh. Haydens) des Systems zu arbeiten, bis die Mehrheit der Bevölkerung grundlegenden Veränderungen wenigstens mit Sympathie gegenübersteht. [...] Wenn man den Wandel wünscht, muß man ein Teil der großen Masse der Bevölkerung (mainstream), Teil der Normalität sein“ (Hayden 1974, zit. n. Helms 1978: 109).

Diese ‚Normalisierung‘ der amerikanischen Jugendbewegung führte vom „revolutionären“ zum „spirituellen“ Geist und Eldridge CLEAVER, von der Jesus-Bewegung inspiriert, vom radikalen Kampf zum überzeugten Christsein, der als tiefgläubiger, baptistischer Prediger, „nur noch einen wahrhaften Revolutionär anerkannte – Jesus Christus“ (Heubner 1985: 97).

gemeinsamen Zielstellungen im Kampf gegen die Auswirkungen des Kapitalismus maßgeblich. So ist es auch möglich, dass „[s]ome communist belief in god, some don’t“; denn „Gus Hall, the former chair of the CPUSA says, ‚Our fight is not with God, but with capitalists.‘“; YCL: Frequently Asked Questions. Online in Internet: URL: <http://www.yclusa.org/info/faq.html> [Stand 2002-01-22].

⁵⁰³ Siehe dazu Kap. 2.1.5.

4.18 Erziehung vor der Schule – Die Rückkehr der moralischen Diskussion und der Ausbau von Vorschulprogrammen

„The 1970 saw a return of value education, but in new forms: value clarification⁵⁰⁴ and Kohlberg's moral dilemma discussion“ (Lickona 1993).

Die ‚Rückkehr‘ zu christlich-konservativen Prinzipien und damit verbundener Initiativen amerikanistischer Werte-Erziehung, Freizeitgestaltung und Veränderungen im Fürsorgebereich für Kinder und Jugendliche schien durch die erstmals erfolgreiche Kandidatur eines bekennenden evangelikal-christlichen Politikers für das Amt des US-Präsidenten gesichert. James Earl (Jimmy) CARTER, spirituell „von neuem geborener“ Christ (born again), zog 1976 in einem „triumphalen Pilgermarsch“ (Lösche 1977: 129) bekennender Gläubigkeit ins Weiße Haus (vgl. ebd.: 130 f.). Jedoch nahmen die „return of value education“ (Lickona 1993) oder die weitere Entwicklung der Kinder- und Jugendfürsorge (vorerst) andere Formen an, als es sich evangelikale und neo-konservativen Unterstützer der CARTER-Kandidatur erhofften. Denn nicht die Steigerung des Einflusses der „Christian Right“ und die Zurückschneidung öffentlicher Ausgaben und öffentlicher Mitsprache, sondern die Erhaltung und der teilweise Ausbau liberaler und sozialer Strukturen wurden zu einem Kernstück innenpolitischer Initiativen der CARTER-Administration. CARTER, ein bis dahin weitgehend im Land unbekannter „Provinzpolitiker“ aus Georgia, bevorzugte vor allem Lobbyismus für seine politischen Entscheidungen wissenschaftlich oder fachlich gedeckte Sachinformationen (vgl. Popple/Leighninger 1999: 263; Watson 1999: 20 f.). In diesem Zusammenhang gewann auch die durch protestantisch-konservative Kreise immer wieder und im Abklang der Jugendbewegung verstärkte einfache Diskussion um eine Restauration moralischer Erziehung in allen pädagogisch handelnden Bereichen wissenschaftlichen Beistand. Jedoch auch diesmal gegen die intendierten kon-

⁵⁰⁴ Ausgangspunkt des in den 1970er Jahren entwickelten und viel diskutierten Ansatzes von „Value Clarification“ (Wertklärung) war die auch durch konservative Kreise immer wieder eingebrachte Feststellung, dass viele Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit dem Fehlen von Wertmaßstäben zusammenhängen. Dieses „lack of value“ und die damit unklaren Entscheidungszusammenhänge sollten aber nicht durch ein Korsett an Geboten und Verboten ersetzt werden, sondern, so intendiert der Wertklärungs-Ansatz, in der Hilfe gegenüber Kindern und Jugendlichen sich ihrer Werte- und Zielvorstellungen selber klar zu werden, zu formulieren was sie wertschätzen, wonach sie handeln und wofür sie eintreten (vgl. Simon et al. 1978: 13-22). Dabei wird von einem an die Erfahrung gekoppelten Wachstum von Wertungsentscheidungen ausgegangen und der Prozess der Wertklärung gewissermaßen als Hilfe zur Selbsterziehung verstanden: „Value Clarification offers a process - not a set of values all students should hold“ (Silver zit. n. Rekurs 1993: 172). Die damit verbundene Offenheit brachte dem Ansatz schnell den Vorwurf ethischen Relativismus ein, da eine kritische Auseinandersetzung bei den Werturteilen innerhalb des Konzeptes nicht vorgesehen ist: „For example, the view of Adolf Hitler, Charles Manson, Mahatma Gandhi and Jesus Christ clearly fulfill the Value Clarification criteria for possession of a value“ (Lookwood zit. n. ebd.: 173).

servativen Erwartungen, denn das hierbei diskutierte psychologische Konzept moralischer Entwicklung des Harvard-Professors Lawrence KOHLBERG, angelehnt an PIAGETs Entwicklungsstufen⁵⁰⁵, erwies sich als wenig ertragreich für die traditionelle Forderung substantzieller Wertekataloge.

Für Lawrence KOHLBERG sind Kinder „moral philosopher“ (Vander Zanden 1989: 317), deren moralisches Urteil sich je nach psychologischer Reife bildet. Zwar ist nach KOHLBERG die Kategorie der Gerechtigkeit für das jeweilige moralische Denken auf jeder Entwicklungsstufe maßgebend, jedoch divergiert die dazu notwendige Interpretation⁵⁰⁶ gerechter Konfliktlösung, d.h. die Reflexionsfähigkeit des Dilemmas unter Bezug auf selbstständige Werturteile und Normentscheidungen. Zur Erkenntnis und weiteren Entwicklung von moralischen Handlungsentscheidungen schlägt er deshalb pädagogisch akzentuierte Dilemmata-Diskussionen vor, bei denen Kinder durch rationale Auseinandersetzung Konflikte moralisch beurteilen sollen und eine Verschiebung der jeweils moralischen Stufenleiter nach höheren Ebenen hin intendiert wird (vgl. Rekus 1993: 161 f.). Die Gruppendiskussionen sollten jedoch „be part of a broader, more enduring environment“ unter aktiver Teilnahme der Kinder in „a just community“ (Kohlberg zit. n. ebd.), d.h. einem System partizipatorischer Demokratie, die zur Idee von sog. „Just-Community-Programs“ (Gerechte Gemeinschaften), etwa als „Just-Community-School“ in Schulen oder im Kontext des „juvenile justice systems“ in Gefängnissen führte (vgl. ebd.). „Mit Vehemenz wendete er sich [dabei] gegen die in den USA vorherrschende Auffassungen, dass Moralität nichts anderes sei als kulturelle Gewohnheiten, Normen und Werte“ (Trautner 1991: 194).

Die Kritik an dieser Art geradezu wertfreier Moralerziehung ließ nicht lange auf sich warten⁵⁰⁷, waren und sind doch gerade Fragen der Moral in den USA traditionell eng mit christlich-puri-

⁵⁰⁵ Aber in der weiteren Ausarbeitung auch beeinflusst durch die Sichtweisen J.M. BALDWINs und vor allem G.H. MEADs, insbesondere in Bezug auf den wechselseitigen Zusammenhang von ‚Selbst‘ und ‚Anderen‘ (vgl. Trautner 1991: 202).

⁵⁰⁶ KOHLBERG unterscheidet sechs Stufen moralischer Urteilsentwicklung, die er in drei Phasen bündelt. Preconventional: Obedience-and-punishment orientation, Naive hedonistic and instrumental orientation; Conventional: „Good boy“-„nice girl“-morality, „Law and order“-orientation; Postconventional: Social contract orientation, Universal ethical principle orientation (vgl. Vander Zanden 1989: 320 f.).

⁵⁰⁷ Und ebte auf konservativer Seite auch nicht ab, denn gerade das „instabile“ Element individueller Erfahrung und damit „unvorhersehbarer“ neuer Einsichten bildete aus konservativer Perspektive vor allem als pädagogische Zielsetzung einen destruktiven Teil moralischer Fundamente. Trotz seiner unerwarteten Aufgeschlossenheit für fachlich fundierte Diskussionen zeigte auch CARTER gewisse Sympathie für die Begrenzung und religiöse Fundierung moralischer Diskussion: „In our rapidly changing world, we need to cling to things that don’t change – to truth and justice, to fairness, to brotherhood, to love and to faith. And through prayer, I believe that we can find those things“ (Carter 1996: 427). Das dennoch

tanischen Deutungsmustern verbunden und wird Religion wiederum von den meisten Amerikanern – ungeachtet aller konfessionellen Differenzen – zuerst und vor allem als eine *moralische Lehre* verstanden, einen Zusammenhang, den KOHLBERG selbst einige Jahre später bei Untersuchungen religiöser Urteilsentwicklung unterstützt⁵⁰⁸ (vgl. Oerter/Montada 1995: 1052). Schließlich ist „Religion als Moralismus [...] einer der festen Bestandteile der amerikanischen Ideologie“ (Lösche 1977: 141) und auch „born again“ US-Präsident CARTER gab vor allem während seiner Wahlkampagne, aber auch durch Statements während seiner Präsidentschaft, Anlass einer verstärkten Etablierung und Stabilisierung christlich-konservativer Religiosität in der US-Gesellschaft und damit verbundener, auf den „Prinzipien der Bibel“ fundierter Moraldiskussionen nahe zu stehen (vgl. ebd.: 129 f.); „because of those who wrote the Declaration of Independence and the Bill of Rights and our Constitution did it under the aegis of, the guidance of, with a full belief in God“ (Carter 1996: 427). Die in derartiger Retrospektive gebundene Kritik an KOHLBERGs pädagogisch intendiertem „wertfreiem“ Moralbegriff verkannte aber, dass KOHLBERG unter primärer Bezugnahme seiner Entwicklungstheorie auf öffentliche Einrichtungen wie etwa die Schule in den USA nicht nur der zumindest judikatorischen weltanschaulichen Neutralität dieser Institutionen Rechnung tragen wollte, sondern vielmehr gar eine Alternative zu den andauernden Konflikten um eine „richtige“ moralische Erziehung in öffentlichen Einrichtungen bot. Die ebenso kritisierte Einseitigkeit des KOHLBERGschen Moralbegriffes, der an KANT angelehnt andere Moraltheorien wie etwa den Utilitarismus vernachlässigte und nicht mehr danach fragte, wie Moral genutzt werde, sondern behauptete, zu wissen, was Moral sei, versucht KOHLBERG seine empirischen Bezüge entgegenzuhalten⁵⁰⁹ (vgl. Kohlberg 1976: 196; Rekurs 1993: 165).

sozialwissenschaftliche Erkenntnisse in der fachlichen Diskussion moralischer Entwicklung überwog war schon frühzeitig etwa bei Elmar TOWNS (vgl. Towns 1974: 31) und ist auch gegenwärtig für konservative Pädagogen wie William KILPATRICK folgerichtig in Retrospektive der 1970er Jahre die Ursache für Werteverfall und Kriminalität unter Kindern und Jugendlichen in den USA: „Why can't Johnny tell right from wrong? Because we're not teaching him the difference between the two. Because we're relying instead on an experimental approach - an experiment in having children construct their own morality. The experiment goes by different names: 'value clarification', 'moral reasoning', 'decision-making', 'critical thinking' and 'life skills'. But whatever the label, the assumption is the same: Adults don't have the right to say what's right and wrong [...] We now have a clear picture of what happens when children make up their own morality without adult guidance. In the 1940's and 50's, teacher were concerned about gum chewing and running corridors, today they worry about assault, robbery and rape“ (Kilpatrick 1997).

⁵⁰⁸ Die damit verbundene These KOHLBERGs lautet, dass eine bestimmte Stufe moralischer Entwicklung notwendig sei, um eine dafür entsprechende religiöse Urteilsstufe zu entwickeln (vgl. Oerter/Montada 1995: 1052).

⁵⁰⁹ Weitere Kritik an den moralisch-psychologischen Ansätzen der 1970er Jahre ist nachzulesen bei Elmar L. TOWNS (1974) oder Ivor PRITCHARD (1998). Sowohl TOWNS als auch PRITCHARD sehen eine Lösung der daraus diagnostizierten Erosionen in der Stärkung ‚christlicher‘ Wertmaßstäbe.

Siedelte KOHLBERG selbst seinen Ansatz zwar primär im Bereich öffentlicher Erziehung und pädagogischer Forschung an, so verbanden sich mit ihm, nicht zuletzt durch die Einbeziehung von Problemen der Arbeit im Jugendstrafbereich, allerdings auch die verschiedenen Konflikte einer durch verbindliche ethische Prinzipien der NASW festgelegten „wertneutralen“ und vom Klienten aus selbstbestimmten Förderung der Integration und des Empowerment (vgl. Garvin/Tropman 1998: 78 f.). Professionelles sozialarbeiterisches Handeln bedeutete dabei nicht primär Eingriff und soziale Kontrolle gegenüber dem Klientel, wie es noch im klassischen Sinne von Einzelhilfe (case work) bestimmend war, sondern dialogisches Handeln mit sozialen Problemfällen in dessen Folge die Selbstmotivation für Veränderungen, also eine reflexive Erweiterung moralischen und damit sozialen Handelns bei den Klienten gefördert werden soll. Subsidiarität (des Individuums), Solidarität (wechselseitiger Hilfe) und Partizipation (als Mitverantwortung der Hilfeleistungsempfänger) wurden dabei als Koordinaten des gegenseitigen Verhältnisses von SozialarbeiterIn (social worker) und Klienten von besonderer Bedeutung, in deren Folge immer auch eine veränderte Einstellung des bzw. der Hilfesuchenden intendiert ist (vgl. Lowey 1983: 48 f.). Trotz der konzeptionellen Nähe beschränkte sich jedoch die Rezeption KOHLBERGs selbst in klassischer Manier akademischer Abgrenzung der „social work“-Disziplin von der pädagogischen Disziplin, in den Theoriediskussionen der Sozialen Arbeit der USA nur auf ein Minimum, während sie in Praxis-Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit⁵¹⁰, Kinder- und Jugendfürsorge⁵¹¹ und privaten pädagogischen Programmen selbst in religiös fundierten Institutionen gegenwärtig war und ist⁵¹² (vgl. Heslep 1989: 190 ff.). Vor allem der Einfluss des KOHLBERGschen Theorems auf die Kleinkinderziehung wurde

⁵¹⁰ Etwa intendiert in den „A WORLD OF DIFFERENCE“-Workshops und Aktivitäten der „Anti-Defamation League“ (ADL) und der dabei bestehenden Aufgabe einer Reflexion der „own values and beliefs [...] to break down stereotypes and prejudice“ (ADL Winter 1999).

⁵¹¹ Hier z.B. als Bestandteil der Dilemma- bzw. Falldiskussion von Supervisions-Programmen innerhalb der Ausbildung von SozialarbeiterInnen bzw. MitarbeiterInnen in Jugendprogrammen, deren Zielsetzung in einer Erweiterung umfassender Reflexivität sowohl kognitiver als auch emotionaler Fähigkeiten der Professionellen liegt (vgl. Maroon 1997: 24 f.) oder als Form der Gruppendiskussion mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen, an deren Ziel sowohl eine Klärung bzw. ein Verstehen der Eigenverantwortung des Kindes oder Jugendlichen für die Lösung eventuell bestehender Konfliktfälle steht und daraus folgende Lösungsmuster diskutiert werden (vgl. Shulmann 1992: 357-370).

⁵¹² Als ein aktuelles Beispiel kann die als „just community“ konzipierte jüdische Shalhevet High School in Los Angeles, California, gelten, die im September 1992 ihre Tore öffnete; vgl. Shalhevet High School: History and Philosophy. Online in Internet: URL: <http://www.shalhevet.org/flash/philisophy.html> [Stand 2001-04-16]. Auch konfessionelle Jugendfürsorgeeinrichtungen wie das katholische St. Joseph's Home for Children in Minneapolis, Minnesota, arbeiten in Verbindung mit öffentlichen Bildungseinrichtungen (in diesem Fall dem Minneapolis Public School system) innerhalb spezieller Lern- und Erziehungsprogramme mit den KOHLBERGschen Ansätzen (vgl. Lore-Kelly 1983).

bedeutend und zeigte auch Wirkungen auf kompensatorische Konzepte der sozialen Vorschularbeit⁵¹³.

Zu den weitgehend stabilen Aufgaben der Sozialpolitik und Sozialen Arbeit unter der CARTER-Administration zählte u.a. die Weiterführung der Reform- und Sozialprogramme, die unter Namen wie „New Deal“ (Roosevelt), „Fair Deal“ (Truman), „New Frontier“ (Kennedy) oder „Great Society“ (Johnson/Nixon) seit der Weltwirtschaftskrise die Entwicklung des „welfare state“ USA bestimmten und in ihren Ergebnissen eine Vielzahl an öffentlichen ‚Jugendhilfe‘-Initiativen entwickeln halfen⁵¹⁴ (vgl. Schreyer 1997). Ein Kernstück bildete dabei, ganz im Sinne der sensualistischen Tradition sozial-pädagogischen Handelns in den USA, neben der verbesserten materiellen Grundversorgung von deprivierten Kleinstfamilien durch Aufstockung des AFDC-Programms, der Ausbau der kompensatorischen Erziehung vor allem im Vorschulbereich. „Head Start“⁵¹⁵ war und ist dabei eines der kontinuierlichsten und erfolgreichsten Programme.

1964 auf Grundlage des „Economic Opportunity Act“⁵¹⁶ ins Leben gerufen⁵¹⁷, allerdings erst 1967 detailliert ausgearbeitet, war und ist es Aufgabe von „Head Start programs“ „to solve the educational problems of poor children by means of early environmental enrichment“ (Popple/Leighninger 1999: 8 f.). Ihre Etablierung in Schulen, Gemeindezentren, Kirchengemeinden oder Kinderbetreuungseinrichtungen (day care oder family care centers) führte zu einer Vielzahl an Formen von „Head Start“, die allerdings, entweder als Sommer- oder Jahresprogramme⁵¹⁸ realisiert, in den Anfangsjahren aufgrund überstürzter Einführung und teilweiser Konzeptionsprobleme kritisch hinterfragt wurden (vgl. Iben 1974: 30 ff.). Doch die Bildung eines derart umfangreichen Ansatzes der Verbindung von „Gesundheits- und Sozialfür-

⁵¹³ So zeigen auch in der Gegenwart die Elemente des sog. entwicklungsmäßigen Ansatzes in der Kleinkinderziehung von Kindertageseinrichtungen der USA in ihren Prinzipien deutliche Referenzen sowohl zu PIAGET als auch zu KOHLBERG, ohne deren Namen zu benennen (vgl. Textor 2000: 7-10). „Name dropping“ ist nach Darstellung Kenneth RICHMONDs, ohnehin im Bereich pädagogischer Literatur eher ein britisches, und damit zugleich europäisches, als amerikanisches Problem der fachlichen Selbstversicherung (vgl. Richmond 1972: 46).

⁵¹⁴ Siehe dazu Kap. 3.3.

⁵¹⁵ Gerd IBEN übersetzt ‚Headstart‘ in ‚Vorsprung‘ (Iben 1974: 25), wobei es sich allerdings semantisch genauer um ‚Kopfsprung‘ handelt.

⁵¹⁶ Mit dem US-Präsident JOHNSON der Armut den Krieg erklärte (vgl. Richter 1975: 55).

⁵¹⁷ Zu Beginn der 1960er Jahre erschien auch M. HARRINGTONS Buch „The Other America - Poverty in the United States“, dessen Fakten über das Elend und die Armut in den Slums der Klein-, Vor- und Großstädte, einen Schock hinterließen und eine verstärkte Diskussion über soziale Probleme entfachte (vgl. Iben 1974: 17; Boyer et al. 1993: 987).

⁵¹⁸ 1965 wurde das Programm für einen Sommerkurs veröffentlicht, das allerdings in der Jahreswende 1965/66 schon durch ein Ganzjahresprogramm ergänzt wurde (Richter 1975: 56 f.).

sorge mit pädagogischen Maßnahmen“ (ebd.), das angestrebte 5:1 Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen, das vielfache Engagement professioneller ErzieherInnen, LehrerInnen und SozialarbeiterInnen mit dafür ausgebildeten Ehrenamtlichen und Eltern bildete eine, wenn auch nicht immer konfliktfreie Alternative zum bisherig weit verbreiteten Verständnis von „day care“ als „Kinderbewahranstalt“ (ebd.). Damit wurde die Aktion „*Head Start*“ zu einem auch sozialpolitisch großen Erfolg im „Krieg gegen die Armut“, jedoch auch zum einzigen (vgl. Richter 1975: 58). Im Mittelpunkt stand und steht dabei die gesamtheitliche Entwicklung⁵¹⁹ und intensive Vorbereitung des Kindes auf die Anforderungen der Grundschule (elementary school) durch einen jeweils konzipierten, vielseitigen Aufgabenkatalog zur Förderung physischer, emotionaler, sozialer und intellektueller Fähigkeiten des Kindes und der Stabilisierung familiärer Verhältnisse (vgl. Bloom et al. 1967: 8 ff.; Iben 1974: 32). Darüber hinaus bildeten sich spezielle „Child Development Centers“, die auf Basis von „*Head Start*“ verbunden mit den jeweiligen Eltern und örtlichen Gemeindeinstitutionen ein „delivery system“, d.h. eine kontinuierlich vernetzte Struktur aller Ansprechpartner und Ressourcen für die Arbeit mit deprivierten Vorschulkindern zu etablieren versuchten. Wurden dabei schon im ersten Jahr 1965 560.000 Kinder erreicht, so stieg die Zahl bis 1974 auf 1,3 Millionen (vgl. ebd.: 25; ACCD 1976: 66). Ohnehin ergab die Darstellung des im Auftrag des Office of Child Development (OCD) beim U.S. Department of Health, Education and Welfare 1971 gegründeten „Advisory Committee on Child Development“ (ACCD), dass Mitte der 1970er Jahre zirka 79 Prozent aller Fünfjährigen, 38 Prozent aller Vierjährigen und 20 Prozent aller Dreijährigen an Vorschulprogrammen in dafür lizenzierten Einrichtungen teilnahmen (vgl. ACCD 1976: 66). Ihre Effekte für den Entwicklungsprozess der Kinder blieben allerdings ein umstrittenes Thema. Neben Kritiken in Bezug auf die teilweise bestehende Konzeptionslosigkeit von kompensatorischen Erziehungsangeboten kam es vor allem zu Diskussionen über die Entwicklungseffekte aufgrund früher Separierung des Kindes von der Mutter bzw. der (wie auch immer gearteten) Familienstruktur überhaupt. Jedoch konnten entsprechende empirische Studien in Bezug auf die charakterliche und intellektuelle Entwicklung von Kindern in Vorschulprogrammen keine Evidenzen für generell negative Effekte der Struktur an sich erkennen. Allerdings bestehen Abhängigkeiten in Bezug auf die Qualität der Vorschulerziehung und -betreuung, denn „day care or group care per se does not cause problems, but how such care is structured and supervised may“ (ebd.: 71).

⁵¹⁹ „[F]ocusing on physical, social, emotional, and cognitive development“ (Heffernan et al. 1997: 400).

Eine Vielzahl von „day care centers“ oder „nurseries“ befanden und befinden sich unter dem Dach religiöser Gemeinschaften⁵²⁰, denn „church buildings have been found to be good places for housing the new nursery schools“⁵²¹ (Landis 1974: 174). Ihr Verhältnis zur jeweiligen Denomination reicht von der Untermiete externer Trägerschaft, deren Prägung durch mit der Gemeinde verbundener Eltern und Ansprechpartner dennoch nicht gänzlich unabhängig ist, bis zu eigenen Vorschulprogrammen der jeweiligen Kirchengemeinde, die häufig auch religiöse Unterweisung der Kinder einschließt (vgl. ebd.). Einzig die je nach Schultyp strukturierten „kindergarten“ Drei- bis Fünfjähriger, die im Gegensatz zum deutschen System die Vorschulgruppen bilden, befinden sich nur dort in denominationeller Verantwortung, wo auch eine entsprechende parochiale oder protestantische Schule hinzugehören, denn das „kindergarten“-System ist in den USA seit 1873 in die Struktur schulischer Erziehung eingebunden. Befanden sich also in den 1970er Jahren ca. 10 Prozent aller amerikanischen Grundschulen in religiöser Trägerschaft, davon der überwiegende Teil zum römisch-katholischen Bekenntnis (vgl. Jordan 1973: 33-37), dann kann von einer entsprechenden Prozentzahl an konfessionell fundierten Vorschul-Kindergärten ausgegangen werden⁵²².

Die Entwicklung der ersten Kindergärten in den USA ist eng an die sozialen Initiativen kirchlicher und privater Organisationen zur Kinderrettung und Unterstützung deprivierter Familien durch die Einrichtung von Kleinkindbetreuung und die Erziehung der Kinder zu christlich unterwiesenen, „nützlichen“ Persönlichkeiten gebunden, in deren Folge „day nurseries“ und „pre-school groups“ entstanden (vgl. Cremin 1988: 298). Und dennoch trugen sie von Beginn

⁵²⁰ Allerdings sind genaue statistische Angaben darüber schwierig, denn, so betonen HODGKINSON und WEITZMAN in Bezug auf ihre Untersuchungen zu Beginn der 1990er Jahre, aufgrund der strikten formalen Trennung von Kirche und Staat sind keine zusammenhängenden statistischen Angaben aller entsprechender Aktivitäten in kirchenverbundenen Einrichtungen vorhanden: „Because there is no governmental census of congregations as there are censuses of most other major institutional groupings in our society, developing a national sample in both 1987 and 1992 surveys was the first major challenge“ (Hodgkinson/Weitzman zit. n. Ellor et al. 1999: 147). Katherine F. LENNROOT beruft sich deshalb z.B. zur Illustration des Umfangs religiöser Institutionen in „child care“ auf einen 1930er „experimental census“ in einunddreißig Bundesstaaten und dem District Columbia, der mit Stichtag 1. Juli 1930 98.355 Kinder vermelden konnte, d.h. die Unterbringung von 47 Prozent aller im Vorschulprogramm untergebrachten Kinder in kirchenverbundenen Einrichtungen, die wiederum 50 Prozent des gesamten Angebotes im erhobenen Sample ausmachten (vgl. Lennroot 1956: 104). HODGKINSON und WEITZMAN gehen davon aus, dass 1991 ca. 92 Prozent aller etwa 258.000 in Telefonbüchern registrierten Konfessionsgemeinschaften permanente soziale Aktivitäten, u.a. Vorschulprogramme, etabliert haben (vgl. Ellor et al. 1999: 147). Eine Befragung landesweiter Zentralbüros und Bischofsämter von religiösen Gemeinschaften kam 1985 auf eine entsprechende Anzahl von 14.000 Einrichtungen (vgl. ebd.: 166). In diesem Sinne kann noch immer von einer signifikanten Anzahl mit religiösen Institutionen affilierter Vorschuleinrichtungen ausgegangen werden, denn die meisten befinden sich ohnehin in privater Hand (vgl. Trouillet 1970: 12).

⁵²¹ Auch „Head Start“-Programme wurden vielfach durch die „Community Action Agency“ (CAA) an Kirchengemeinden übertragen (vgl. Richter 1975: 57 f.).

⁵²² Zirkum 10 Prozent können auch gegenwärtig als Richtwert für Kindergärten in primär religiös-christlicher Trägerschaft, davon überwiegend katholisch, angenommen werden (vgl. Broughman/Colaciello 2001: 2).

an einen eigenen Charakter, der in der spezifischen Rezeption des FRÖBELschen Ansatzes zur Kleinkinderziehung begründet lag.

Friedrich FRÖBEL, Sohn eines Pfarrers aus Oberweißbach in Thüringen, entwickelte zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch die intensive persönliche Begegnung mit dem Wirken und Schaffen Heinrich PESTALOZZI eine leidenschaftliche Begeisterung für den pädagogischen Beruf. Dabei gelangte er zur Einsicht, dass das Kind durch einen „kindlicheren, natürlichen Unterricht“ (Barow-Bernstorff et al. 1968: 152) im Vorschulalter auf das Lernen in der Schule vorbereitet werden müsse. Dieser Idee weiter folgend unterstreicht er die Wichtigkeit früherer Erziehung als unentbehrlichem Fundament der schulischen Bildung. FRÖBELs damit ursprünglich verbundene Absicht, den Müttern durch die Entwicklung didaktischen Spielmaterials Hilfe und Anleitung für eine verbesserte Vorschulerausbildung zu geben, wandelte sich dabei durch erste Gründungen von „Spielkreisen“ und einer damit verbundenen Anstalt, gedacht als Mustereinrichtung und Erprobung des Spielmaterials. Im Spiel des Kindes sieht FRÖBEL die Grundlage der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Welt, ihrer Aneignung und Durchdringung und damit „die erste Äußerung des Kindertums“ (Fröbel 1952: 114). Daraus erfolgt für ihn die Forderung nach einer „Spielpflege“ und die Entwicklung von „Spielgaben“, deren Ordnung, nach Prinzipien einer romantisierenden Naturphilosophie konzipiert, vom Ball ausgehend, über Kugel und Walze und mehrfach geteilten Würfeln sich bis zur Fläche, der Linie und dem Punkt differenziert⁵²³ und als eine Anschauungsform dem Erwachsenen das Tun und den Lebensinn kindlichen Spielen erschließen soll (vgl. Erning 1987: 36 f.). Die als „Spielpflege“ konzipierte Bildungstheorie zur Entwicklung des „kindlichen Gemüts“ und der damit verbundene Gedanke des „spielenden“ Lernens führte nach Etablierung einer Ausbildungsstätte von „Spielführerinnen“, die FRÖBEL später als „Kindergärtnerinnen“ bezeichnete, ab 1843 in Deutschland zur konzeptionellen Basis der Bildung von Kleinkinderschulen und Bewahranstalten unabhängiger, auf Basis freier Trägerschaft bestehender Kindergärten⁵²⁴, die in der Intention FRÖBELs die Basis der gesamtheitlichen Erziehung aller Kinder des deutschen Volkes, unabhängig von Stand und Besitz bilden sollte. Nach der Zerschlagung der 1848er Revolution wurden diese Ideen standesfreier, allseitiger, sittlicher und geistiger

⁵²³ Hierzu dienen Stäbchen, Legetäfelchen und ähnliches Material. Sowie die Beschäftigung mit Falt-, Bastel- und Handarbeiten (vgl. Barow-Bernstorff et al. 1968: 160).

⁵²⁴ FRÖBEL selbst verwandte diesen Begriff erstmals 1840 in seinem Aufruf zur Gründung eines „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ als Ausbildungsstätte und Musteranstalt der eigentlich familienorientierten Spielführerinnen (vgl. ebd.: 154).

Volksbildung FRÖBELs als „sozialistische“ und gar „atheistische“ Bestrebungen⁵²⁵ verboten und erst acht Jahre nach seinem Tod 1852 in Deutschland wieder zugelassen (vgl. ebd.: 39 f.).

In Folge der zerschlagenen bürgerlich-demokratischen Revolution in Deutschland wanderte eine Vielzahl politisch progressiver Köpfe in die USA aus. Zu ihnen zählte 1852 auch der spätere amerikanische Politiker Carl SCHURZ, dessen Ehefrau Margaretta SCHURZ, die selbst eine FRÖBEL-Schülerin war, 1855 in Watertown, Wisconsin den ersten amerikanischen Kindergarten gründete, der bald Nachfolger vor allem unter deutschen Auswanderern fand (vgl. Röhrs 1996: 122). SCHURZes Kindergarten, aber auch die Nachfolgeeinrichtungen anderer deutscher Immigranten, waren private „Vorschulen“, die in deutscher Sprache erziehend, eine zentrale Aufgabe in der ethnischen Identifikation der Kinder mit dem nationalen und kulturellen Kontext ihrer deutsch-amerikanischen Eltern sahen (vgl. Johanningmeier 1980: 189). Die Idee der FRÖBELschen Konzeption indessen gewann auch Anhänger unter den englischsprachigen Amerikanern. Während Henry BARNARD dabei noch vergeblich versuchte, sowohl den US-Kongress als auch US-Senat von einem öffentlichen Kindergarten im District Columbia zu überzeugen, gründete Elizabeth PIABODY 1860 in Boston mit Unterstützung ihrer Schwester, der Witwe Horace MANNs, Mary PIABODY MANN den ersten privaten, englischsprachigen Kindergarten der USA (vgl. ebd.; Meyer 1957: 236). 1873 folgte initiiert durch Superintendent William T. HARRIS und der ersten in den USA ausgebildeten Kindergärtnerin Susan BLOW in St. Louis, Missouri, mit großem und bleibendem Erfolg die Gründung des ersten öffentlichen Kindergartens und seine damit verbundene Einbeziehung in das System öffentlicher Schulerziehung (vgl. Johanningmeier 1980: 190; Cremin 1988: 547). Inzwischen erwuchs auch der Begriff des ‚Kindergarten‘ zu einem amerikanischen Eigenwort, allerdings mit verändertem Charakter. Waren die an FRÖBEL angelehnten Konzeptionen, die Auswahl des Stoffes und die Erziehungsweise meist, wie auch bei FRÖBEL selbst, an den geordneten Verhältnissen wohlhabender Familien orientiert, so bildete der Gedanke eines öffentlichen Kindergartens für HARRIS die Grundlage der systematischen und pädagogischen Erfassung einer Vielzahl an unterprivilegierten Kindern. Im Sinne eines sowohl puritanistischen als auch sensualistischen Verständnisses, das sich in seiner Intention von den gleichzeitigen Aktivitäten der „Children's Aid Society“ des Rev. BRACE nur in der Frage einer Permanenz oder Zeitweiligkeit des „placing-out-system“ unterschied, sollten Kleinkinder, die inner-

⁵²⁵ Der Atheismusvorwurf ging auf die fälschliche Berufung des Preußischen Kultusministers Von RAUMER auf eine Schrift des Neffen Friedrich FRÖBELs zurück, dessen Broschüre „Weibliche Hochschulen und Kindergärten“ Anlass zur Sorge um die Heranbildung der Jugend zum Atheismus gaben. FRÖBELs gottbezogene Naturphilosophie selbst konnte indessen dazu keine Begründung liefern (vgl. ebd.: 155 ff.).

halb deprivierter Familien den ganzen Tag sich selbst und damit negativen Einflüssen überlassen waren, unter „a gentle but firm discipline in the kindergarten“ entgegen den demoralisierenden Familienstrukturen und den sie korrumpierenden Lektionen des Straßenlebens zu „moral discipline“ erzogen werden (Harris zit. n. ebd.: 189). Zwar wurden auch hierbei FRÖBELsche Techniken angewandt, „but Blow and Harris were more interested in teaching children how to conform to a vision of the good citizen in the good society than in promoting unfolding“ (Johanningmeier 1980: 190). Gleich den meisten pädagogischen Einrichtungen seiner Zeit und in die Bereiche der sich entwickelnden Kinder- und Jugendfürsorge nahezu nahtlos übergehend, verband sich die Amerikanisierung des Kindergarten-Gedankens in der Ausformung HARRIS' schnell mit den Ideen des „melting pot“, d.h. der Assimilierung jeglicher kultureller wie sozialer Abweichung und damit einer frühzeitig eingreifenden sozial-erzieherischen Formung des Kindes zum nützlichen Staatsbürger. In diesem Sinne wurde auch die Spieltheorie und Spielpraxis FRÖBELs funktionalisiert, und die Übungen der Kinder dienten nun weniger der Erweiterung des Erfahrungskreises als der Einübung von individuellen und gesellschaftlichen Pflichten. Die damit verbundene mechanische Formalisierung der Spielgaben, als „Geschenke“ bezeichnet (gifts), sollte die Fähigkeiten der Kinder konkret auf ihr späteres proletarisches Dasein orientieren. Auch das ursprüngliche erziehungsphilosophisch intendierte Ziel der FRÖBELschen Konzeption, in der Tätigkeit mit den Spielgaben die „Selbstdarstellung“ und „Selbsterkenntnis“ des Kindes zur Erkenntnis der „göttlichen Einheit“ von Mensch und Natur und damit zur „Erkenntnis Gottes“ selbst zu führen, wurde auf einen dualistisch protestantisch-christlichen Moralismus verkürzt (vgl. ebd.; Barow-Berstorff et al. 1968: 158 f.). Dabei blieb der Kindergarten jedoch das inzwischen älteste und erfolgreichste Vorschulprogramm der USA (ausführlich dazu Fallon 2001).

Um die Jahrhundertwende erreichten die inzwischen über vierhundert Kindergärten schon 225.000 Kinder. Fünfzig Jahre später wuchs die Zahl auf 960.000, 1966 erreichte sie fast die drei Millionen-Grenze und umfasste schließlich im ersten Jahr der CARTER-Administration 1977 3,2 Millionen Vorschüler (vgl. Trouillet 1970: 2; Bode 1980: 113). Ein Katalysator dieser erfolgreichen Entwicklung mag darin bestehen, dass die Mehrzahl der Kindergärten im öffentlichen Bereich auch öffentlich finanziert wird und ebenso wie im allgemeinen Schulbereich den kostenfreien Hin- und Rücktransport der Kinder zum/vom Kindergarten, der meist einer Grundschule angeschlossen ist, anbietet. Ein anderer, wesentlicher Grund des kontinuierlichen Ausbaus ist jedoch in der Nachfolge des von HARRIS im Kindergartenwesen etablierten, empiristischen und auf das amerikanische Bekenntnis ausgerichteten Erziehungsglaubens

in den USA zu finden. Seit Mitte der 1960er und kontinuierlich in den 1970er Jahren wurde der Ausbau des Vorschulbereiches als kompensatorische Maßnahme gefördert, durch den schwache Schulleistungen und begrenzte Entwicklungschancen benachteiligter Kinder ausgeglichen werden sollten. Dabei dominierte und dominiert bis in die Gegenwart, ähnlich wie schon bei HARRIS und BLOW, trotz Elementen des freien Spiels und selbstgewählter Beschäftigung der Kinder vor allem die kognitive Ausrichtung der Erfüllung und des Trainings bestimmter Vorgaben (vgl. Bode 1980: 110; Zill/West 2000: 1-6). Das schließt den „drill“ erster Grundlagen der traditionellen „three R’s“ wie auch die klar gerahmte Entwicklung sozialen Verhaltens ein.⁵²⁶ Folgerichtig bereiteten und bereiten die Kindergärten, verstanden als letzte Stufe der Vorschule, in den USA die Kinder vor allem auf die Grundlagen ihrer Funktion als Staatsbürger und Amerikaner vor, ein Aspekt der dem nationalen Patrioten FRÖBEL⁵²⁷ sicher nicht missfallen hätte, und auch dem Pädagogen in ihm aufgrund der hohen Einschätzung und der gesellschaftlichen Bedeutung von Erziehung in den USA entgegengekommen wäre und dennoch die Entdeckungsreise in das Selbst des Kindes zu einem „naturalisierenden Pauschaltransfer“ transformierte, dessen Lernprozesse aus kritischer Perspektive – wie die der generellen öffentlichen Erziehung in den USA – durch die Manifestierung und Forcierung ideologisch begründeter Rahmungen – „with a commitment to ‚traditional values‘ and literal religiosity“ (Apple 1983: 47) – und damit verbundener Anpassung (statt Reflexion) an vorgegebene gesellschaftliche Maßstäbe bestimmt werden (vgl. Johanningmeier 1980: 191 f.).

„Die Ein- und Unterordnung in die Gemeinschaft äußert sich im Kindergartenalter in der Anpassung an die soziale Situation, [...]. Die soziale Einordenbarkeit äußert sich weiterhin in der Anerkennung fremdgestellter Aufgaben und der Gehorsamseinstellung gegenüber Erwachsenen. Der Kindergarten leistet hier eine bedeutende Hilfestellung, indem er den Kindern anhand konkreter Beispiele zeigt, dass die gegenseitige Abhängigkeit, der Respekt voreinander und die Befolgung bestimmter Gebote, Hauptvoraussetzung für ein geordnetes Leben sind“ (Erziehungs- und Bildungsaspekte des amerikanischen Kindergartenprogramms).⁵²⁸

⁵²⁶ „Verständnis für die Gemeinschaft, Verantwortungsgefühl, Selbstständigkeit im Rahmen von der Gesellschaft aufgestellter Grenzen“ (Trouillet 1970: 29).

⁵²⁷ FRÖBEL war um das Jahr 1813 aktiv am nationalen Widerstand gegen die Napoleonische Fremdherrschaft beteiligt. Als Freiwilliger des Lützower Freikorps wurde er von einer Begeisterung erfasst, die für ihn die Verteidigung des Vaterlandes zur Bedingung des Vor-Rechtes einer Erziehung der Landeskinder machte. Auch die 1848er Forderung nach Kindergärten für das ganze Volk waren von national-demokratischen Ideen durchdrungen (vgl. Barow-Bernstorff 1968: 153 ff.).

⁵²⁸ Vgl. Trouillet 1970: 30.

4.19 Zurück in die Zukunft – Vom Aufbruch religiöser Sozialarbeit und der erzieherischen Revitalisierung des Amerikanismus in der Bekämpfung gesellschaftlicher Devianz

“Those who created our country – the Founding Fathers and mothers – understood that there is a Divine order. They saw the state, in fact, as a form of moral order, and that the bedrock of moral order is religion. [...] If we ever forget that we are One Nation Under God, then we will be a Nation gone under” (Ronald Reagan)⁵²⁹.

Mit dem Amtsantritt Ronald REAGANs als 40. Präsidenten der Vereinigten Staaten stand erneut ein „born again“, d.h. evangelikal-protestantischer Politiker an der Spitze des Landes (vgl. Schmidt et al. 1995: 19), der allerdings die gemäßigt-liberale, ‚moralische Wende‘ seines Vorgängers in eine radikal konservative und neoliberale „Revolution“ zu überführen suchte. Erklärtes Ziel war der Abbau von Steuerbelastungen vor allem gut Verdienender und damit zusammenhängend der massive Abbau von Sozialleistungen, in dessen Ergebnis der Anteil der amerikanischen Bevölkerung unterhalb der offiziellen Armutsgrenze auf 35 Millionen Menschen (1982) anstieg. Dennoch sei Armut nur ein Mythos der Faulen, ließen REAGAN⁵³⁰ und seine Administration in Forcierung der populär-puritanischen Vorurteile, die paradoxer Weise auch unter vielen, weniger privilegierten Bevölkerungsschichten der USA verbreitet sind (vgl. Terkel/Maurer 1987: 22, 97; Popple/Leighninger 1999: 3), verlauten⁵³¹ und forderten, mit nationalpatriotischem und fortschrittsgläubigen Pathos die Ideale des ‚amerikanischen Traums‘ neu zu vermitteln, denn die Halbherzigkeit des linken Liberalismus habe nicht nur eine „welfare mess“ aus Steuergeldern zugelassen, sondern damit auch die amerikanische Moral, den Geist des „American creed“ beschädigt (vgl. Himmelfarb 1994: 106; Nagler 2000: 36). Allein der Blick zurück zu den Wurzeln des amerikanischen Lebensgefühls (American way of life) und den Zeiten seiner vermeintlichen Blüte, die für viele konservativ denkende Amerikaner, der sog. ‚schweigenden Mehrheit‘ (silent majority) des Landes, durch das Aufkommen der Bürgerrechts-, Anti-Vietnam- und Studentenbewegung vor allem in den 1960er Jahren ero-

⁵²⁹ Zit. n. Hewitt 1996: 435 ff.

⁵³⁰ Schon als kalifornischer Gouverneur hatte sich REAGAN in den progressiven 1960er und 70er Jahren als radikaler Verfechter ‚rechter‘ Politik etwa durch eigene, bundesstaatliche Kürzungen der Sozialhilfe, rücksichtsloses Vorgehen bei gewerkschaftlichen Ausständen oder den weltweit beachteten Auseinandersetzungen um die Bürgerrechtsaktivistin und Kommunistin Angela DAVIS, empfohlen (vgl. Lettau 1971: 94; Grossman 1975: 140 f.).

⁵³¹ Um dies in zynischer Weise zu verdeutlichen ernährte sich der Großfarmer und Landwirtschaftsminister Reagans John BLOCK demonstrativ mit seiner Familie eine Woche lang „ausreichend“ von Lebensmittelmärkten (food stamps), deren zugrunde liegendes Hilfeprogramm allerdings um 13 Prozent gekürzt wurde (vgl. Henkel 1985: 2 f.).

dierten⁵³², und eine Wiederbelebung nationaler Tugenden individueller Einsatzbereitschaft, Selbstverantwortung und mobiler Risikobereitschaft – auch durch abschreckende ‚erzieherische‘ Maßnahmen – seien ein Weg, den bisherigen „Amoklauf“ liberaler Sozialpolitik zu bremsen und Amerika wieder ‚stark‘ zu machen. (vgl. Ryan 1986: 229 ff.; Nagler 2000: 36). Dazu bedürfe es aber auch neuer Vorbilder und privater Initiativen in der amerikanischen Gesellschaft, die der ehemalige Schauspieler REAGAN, nach einem Jahrzehnt kritischer Filmproduktionen (vgl. Kothenschulte 1998), zum einen in den neuen, markigen Figuren der Filmindustrie zu finden glaubte, zum anderen durch Appelle zu „voluntary action“, statt öffentlicher Hilfe, zu beschwören suchte (vgl. Paulwitz 1988: 11; Sendker 2002: 183). Als Mitte der 1980er Jahre ein Streifen mit dem Titel „Back to the Future“ (Zurück in die Zukunft) in die amerikanischen Kinos kam⁵³³, schien der Titel symptomatisch für die Re-Traditionalisierungsbestrebungen der REAGAN-Ära (vgl. Garvin/Tropman 1998: 26) und auch der darin stilisierte Modetrend der biederen Nachkriegszeit auf eine ebenso veränderte und angepasste Geisteshaltung amerikanischer Jugendlicher nach den radikalen 1960er und zumindest noch immer engagierten 1970er Jahren hinzuweisen, denn die „amerikanische Jugend der achtziger Jahre will nicht mehr die Welt verändern“⁵³⁴ (Becky 1986: 47).

⁵³² Eine Vielzahl der Amerikaner sah schon während jener Jahre mit Unverständnis sowohl auf die politischen Aktivitäten der Studenten („Heroismus – Nicht Hanoiismus“) als auch die Subkultur der Hippie-Bewegung („Schmuddeljugend“) (vgl. Lettau 1971: 80 ff.; siehe auch Kapitel 4.17). „Die ‚mainstream-Kultur‘ wurde in vieler Hinsicht bis in ihre Grundfesten hinein erschüttert. Die weithin geteilte Wertschätzung der Familie, von Gemeinschaft und Nation änderte sich dramatisch. Was von ebenso großer Bedeutung war: es entstand kein neues, verbindliches Prinzip, das zur Neubegründung eines kulturellen Zentrums hinreichend überzeugend gewesen wäre“ (Apple 1994: 48). Dem gegenüber wirkte das Projekt einer scheinbaren Rückkehr zu traditionellen Moralregeln der amerikanischen Gesellschaft für viele der, in der neuen wirtschaftlichen Rezession der 1980er Jahre sich existentiell bedroht fühlenden Amerikaner sicherheitsbietend. „[D]aher opponieren viele Wähler, die von sich behaupten, keine Vorurteile zu haben (was sogar einige Berechtigung haben mag), gegen Wohlfahrtsleistungen, weil sie sie für ungerechtfertigt halten. Antifeministische Rhetorik [...] rankt sich um die Verteidigung der Familie, der traditionellen Moral und eines religiösen Fundamentalismus“ (Allen Hunter zit. n. ebd.: 55).

⁵³³ Die Filmhandlung dieses für die Universal-Studios erfolgreichen Kassenschlagers dreht sich um einen Jungen der 80er Jahre, der durch eine phantastischen Reise in die Jugendzeit seiner Eltern, die 50er Jahre, verschlagen, die Schwächen seines eigenen Vaters beim Zusammentreffen mit seiner Mutter ausbügelt und durch die charakterliche Stärkung seines Vaters seinen Eltern eine erfolgreiche und harmonische Zukunft vermittelt. Nach einer Vielzahl kritischer Gesellschaftsstreifen, in denen junge Amerikaner von neuen Visionen einer sozialen und toleranten Gesellschaft träumten, blickte nicht nur die Filmindustrie, sondern im Zuge der konservativen „Revolution“ US-Präsident Ronald REAGANs, wie es schien, die ganze amerikanische Gesellschaft wieder zurück auf eine Idealisierung der prosperierten, „ruhigen 50er Jahre“.

⁵³⁴ Der damit verbundene „neue Realismus der Jugend“ zeichnete sich durch deutliche gesellschaftliche Konformität aus. Zwar bestanden vor allem an den Universitäten noch immer politische Jugendgruppen. Jedoch existierte keine studentische Massenbewegung mehr, sondern nur noch kleine Gruppierungen mit differenzierten Themen – etwa zum Schwangerschaftsabbruch, zum Wettrüsten, zur Politik Israels, zur Freizeitgestaltung oder religiösen Mission (vgl. Becky 1986: 47).

In seltsamer Übereinstimmung mit dem Rest des Landes und unter relativ geringem Protest schickte sich die REAGAN-Administration an, nach fünfzig Jahren sozialer Sicherungssysteme den Wohlfahrtsstaat zu beerdigen. Mit nahezu 60 Prozent wurden Hilfsprogramme in allen Bereichen sozialer Dienste gekürzt und selbst die sozialpolitisch beschworene Privatisierung sozialer Dienstleitungen über freie Träger durch Aussetzung öffentlicher Verträge und Minimierung öffentlicher Mittel in Bedrängnis gebracht. Veränderungen im Steuerrecht führten zudem dazu, dass weniger Spendengeld für Wohlfahrtseinrichtungen und -Programme steuerlich angerechnet werden konnte (vgl. Henkel 1985: 11). Unter Begriffen wie „Selbsthilfe“ oder „Nutzung natürlicher Ressourcen“ und die immer wiederkehrende Anknüpfung an die Symbole amerikanischer Geschichte, sollte hingegen die Vitalisierung jener Institutionen betrieben werden, die traditionell bei einem Spendenaufkommen von 50 Milliarden USD jährlich die umfangreichsten Empfänger privater Zuwendungen in den USA waren und sozial Unterstützung leisteten würden – die Kirchen bzw. ihnen affilierte Sozialeinrichtungen (vgl. ebd.: 7; Heffernan 1997: 406; Ressler 1998: 82). Deren Vertreter sahen nach Jahrzehnten der ‚Verstaatlichung‘ (secularization) sozialer Leistungen zum Teil endlich wieder ihre Zeit gekommen, statt der, auch von vielen religiös gebundenen Sozialarbeitern kritisierten Primärorientierung an materieller Hilfe für Bedürftige, emotionale und sozialerzieherische Unterstützung geben zu können (vgl. Bullis 1996: 7; Ressler 1998: 83), denn:

„Christian social workers were much less concerned than were social workers as a whole that people should have a healthy and adequate diet or get adequate medical care, and more concerned that their clients should behave in a generally accepted way“ (Keith-Lucas 1985a: 30).

In diesem Sinne wurde die beginnende „reversal of secularisation“ (Pople/Leightninger 1999: 151) in der öffentlichen Wohlfahrtspolitik REAGANs bald von der größten, 1956 gegründeten, religiös fundierten Berufsorganisation Sozialer Arbeit in den USA, der „North American Association of Christians in Social Work“ (NACSW) aufgenommen und 1983 durch die Verabschiedung von ‚biblisch fundierten‘ Leitlinien christlicher Sozialarbeit⁵³⁵ in eine Handlungsform gebracht (vgl. Keith-Lucas 1985a: 33). Deren Kerngedanken ließen keinen Zweifel an der Loyalität des amerikanisch-christlichen Weltbildes der Organisation zu jenen Werten des amerikanistischen Denkens, die von der Reagan-Administration für den Abbau öffentlicher Fürsorge in Dienst genommen wurden. Das klassisch-puritanische Ursachenprin-

⁵³⁵ Die dabei von theologischen Bezügen freie „non-religious language“ sollte eine Brücke zu nichtreligiösen Sozialarbeitern schlagen helfen, war aber auch dazu angetan, den ähnlich wie im öffentlichen Schulrahmen strickt von jeglichem Religionsbekenntnis neutral gehaltenen Raum Sozialer Arbeit christlich-moralisch, quasi „missionarisch“ zunehmend aufzubrechen (vgl. Keith-Lucas 1985: 33; Cunningham 1992).

zip der Selbstverschuldung als generellem Erklärungsmuster sozialer Probleme gehörte ebenso zum fünfzehn Punkte umfassenden Handlungsrahmen wie die konservative Selbstverortung („the new is not necessarily the best“) und propagierte Kritik gegenüber einer generell sozialwissenschaftlichen Orientierung des sozialarbeiterischen Handelns oder der Einforderung staatlicher Verantwortung⁵³⁶ (vgl. ebd.: 34). Helfende Zuneigung, Verständnis und Geduld in der Arbeit mit den Klienten könnten schließlich nicht nur zu deren positiven Verhaltensänderungen (acceptable behavior) führen, sondern, so formuliert es der letzte Punkt, auch zu der Möglichkeit die Botschaft der Bibel nahe zu bringen⁵³⁷ (vgl. ebd.: 35).

Hinter dieser Positionierung stand ein langer Konflikt nicht nur in der Frage, worin die eigentliche gesellschaftliche Aufgabe sozialer Arbeit in den USA bestünde, sondern auch inwiefern von einer Benachteiligung christlicher fundierter Sozialarbeit durch administrative Verwaltungsstrukturen bzw. konfessionell gebundener Sozialarbeiter durch ‚säkulare‘ Organisationen und Einrichtungen gesprochen werden könne. Die Wiederbelebung konservativ-evangelikaler Standpunkte durch die zumindest verbale Unterstützung REAGANs und der damit verbundenen Auseinandersetzungen um ‚Moral‘ in der amerikanischen Gesellschaft⁵³⁸ gaben dabei auch jenen bis Mitte der 1980er Jahre im Feld der Sozialen Arbeit kaum wirksamen Stimmen Auftrieb, die sich vehement gegen links-liberale Tendenzen vermeintlich werte- und moralfreier Tolerierung non-konformer Verhaltensweisen und Lebensstile von Klienten (aber auch Sozialarbeitern) durch ihre Berufsgruppe wandten und verstärkt die moralisch normierende Aufgabe Sozialer Arbeit und damit auch der ‚Jugendhilfe‘ in der amerikanischen Gesellschaft einforderten bzw. die damit verbundenen Nöte christlicher Sozialarbeiter herausstellten. Stellvertretend für all jene forderte deshalb z. B. Max SIPORIN in einem Artikel:

„Social work as a profession needs to regain its moral vision and idealism and even the moral passion that the old time social worker had. Social work needs to be able to present itself again as a representative moral agent of society“ (Siporin 1982: 520).

⁵³⁶ Adäquat befand auch Ernest L. BOYER, der 1983 den „Carnegie Report on Secondary Education in America“ verantwortete, auf der Ebene öffentlicher Erziehung, dass ein Problem bisheriger Reformen im Erziehungswesen an ihrer zu starken Orientierung am ‚System‘ läge und nicht die Effizienz und Qualität der einzelnen Schulen im Auge hatte (vgl. Boyer 1993: xiif).

⁵³⁷ „As a Christian committed to the dissemination of what I believe to be the truth, my task as a social worker is [...] to provide them with the experience of being loved, forgiven and cared for so that the Good News I believe in may be a credible option for them“ (NACSW zit. n. Keith-Lucas 1985a: 35).

⁵³⁸ Siehe dazu etwa in Fragen der Frauen- und Familienpolitik: Dröser 1983.

Dennoch blieben jene Stimmen, die religiöses Bekenntnis und neo-konservative Gesellschaftsausrichtung verbanden, nicht die einzigen Stimmen konfessionell gebundener Sozialarbeiter. Vielmehr, so formulierte Alan KEITH-LUCAS, der Nestor christlicher Sozialarbeit in den USA, habe gerade die kapitalistische Gesellschaft oftmals christliche Werte zu eigenem Vorteil missbraucht (vgl. Keith-Lucas 1972) und Ralph ECKARDT insistierte ebenfalls einige Jahre zuvor gegen die gängige Vorstellung, dass eine konservative Glaubenshaltung synonym mit konservativen bzw. neo-liberalen, politischen Überzeugungen sei:

„I am a patriotic American and support the democratic way of life, but it is not God breathed. I also assert my allegiance to Jesus Christ. The two are very important to me but they are not synonymous. In this regard my allegiance to Jesus Christ stands above any other and I must serve Him and I assert my obligation to criticize this or any government, when what it does is not in consonance with the revealed of God“ (Eckard 1974: 45).

Allerdings bildete die Frage beruflicher Benachteiligungen christlich gebundener Sozialarbeiter in ‚säkularen‘ Institutionen ein sensibles Thema. Ausschlaggebend dafür waren oftmals die Befürchtungen professioneller Sozialarbeit, dass die grundsätzliche Selbstbestimmtheit des Klienten und Offenheit für differenzierte Lösungsmöglichkeiten von Problemen durch eben jene Bindung an ein weltanschauliches Moral- und Wertesystem gefährdet sein könnte. Der von REAGAN unterstützte konservativ neo-religiöse Aufbruch in der Gesellschaft und die Äußerungen kirchlicher Würdenträger über die Zerstörung spiritueller Werte in der Sozialen Arbeit durch professionelle Technokratie (vgl. Netting 1982: 10 f.) sowie eigene Erfahrungen in Bezug auf die geringe Akzeptanz vor allem evangelikaler Sozialarbeiter gegenüber unkonventionellen Lebenspraktiken ließen die liberalen Vertreter des Berufsstandes nicht unbegründet auch eine Unterminierung der weltanschaulich als neutral bzw. ‚säkular‘ verstandene Professionalität für möglich halten⁵³⁹ (vgl. Faver/Hunter 1981: 57). Dennoch konnte diese Vorsicht kein hinreichender Grund für eine geradezu ‚präventive‘ Diskriminierung christlicher Sozialarbeiter sein und wurde deshalb seit Mitte der 1980er Jahre zu einem zunehmend disku-

⁵³⁹ 1960 wurden die damit verbundenen liberalen Positionen durch den als verbindliche Berufsregel etablierten und mehrfach revidierten „Code of Ethics“ der NASW gesichert (vgl. NASW 1996) und durch die Herausgabe von Handbüchern mit entsprechenden handlungsleitenden Beispielfällen kommentierend und handlungsleitend unterstützt. Der neo-religiöse Aufbruch der 1980er Jahre und die damit verbundene massive Wiederbelebung eines scheinbaren ‚Anachronismus‘ religiös motivierter bzw. religiös ausgerichteter Sozialarbeit kam für viele Theoretiker der Sozialen Arbeit überraschend, sodass im September 1985 eine Konferenz in Cleveland, Ohio, zum Thema „The Impact of Religious Fundamentalism on Social Work Education and Practice“ erst einmal Klarheit gegenüber den Veränderungen verschaffen musste (vgl. Loewenberg 1988: 24).

tierten und publizierten Thema⁵⁴⁰. In dessen Mittelpunkt standen zum einen die Balance zwischen verbindlicher Berufsethik und religiösen Überzeugungen (vgl. u.a. Sherwood 1981; Keith-Lucas 1985b; 1988; Loewenberg 1988) und zum anderen Untersuchungen über mögliche Differenzen beruflichen Handelns zwischen nicht-religiösen und religiös fundierten Sozialarbeitsprogrammen (vgl. Eckardt 1982; Epstein/Buckner 1987), deren Ergebnisse in Bezug auf die professionelle Praxis beider Seiten allerdings keine Unterschiede ausmachen konnte:

„The overwhelming difference in religious beliefs was matched by an equally overwhelming similarity in practice. There was not always a positive affirmation of the values of the profession through the practice decisions, but the nature of the responses was similar. A generalization which can be made from this study is that although the groups tested were diverse in religious beliefs, they were similar in professional practice“ (vgl. Eckardt 1982: 32).

Einer Erhebung zufolge bestanden 1982 bzw. 1985 in den USA etwa 14.000 verschiedene, religiös fundierte Organisationen und Einrichtungen, deren Hauptarbeitsfeld, so ergab die weiter Untersuchung eines Samples von 2.700 religiösen Einrichtungen 1984, mit über 70 Prozent gefährdete Kinder und Jugendliche bildeten (vgl. Ellor et al. 1999: 166 f.; Pople/Leighninger 1999: 155 f.). Die dabei vorfindbaren organisatorischen Strukturen waren vielfach mit der allgemeinen, kirchgemeindlichen Jugendarbeit verbunden, nahmen allerdings ihren Anfang meist in der Reaktion auf lokal soziale Probleme mit Jugendlichen. So gründete z.B. die St. Albans Presbyterian Church in New York als Antwort auf eine steigende Rate an Kindesmisshandlungen und verstärkte Aktivitäten von Jugendgangs ein Zentrum für gefährdete und vorbestrafte Jugendliche (St. Albans Youth Outreach Center), in dem neben Beratungsangeboten und einer Koordinierung der Zusammenarbeit von Bewährungshelfern auch Lernhilfen und die Möglichkeit zur Erlangung des Schulabschlusses (high school diploma) angeboten werden (vgl. Becsky 1986: 127 f.). In größerem Umfang agiert das in katholischer Trägerschaft bestehende New Yorker „Covenant House“, in dessen Zentrum mehr als 25.000 Jugendliche bis Mitte der 80er Jahre Aufnahme gefunden hatten und neben allgemeiner Betreuung über ein Netz an Partnereinrichtungen ihren Problemen entsprechend Hilfe erhalten konnten (vgl. ebd.). Ohnehin bildete die katholische Soziale Arbeit mit Kindern und Ju-

⁵⁴⁰ Schon 1956 publizierte F.P. BIESTEK einen Aufsatz, der sich mit der Diskriminierung von christlich fundierter Religion in der Sozialen Arbeit Amerikas auseinandersetzt und versucht den Nutzen religiöser Aspekte für die Einzelfallhilfe (case work) zu erläutern (vgl. Biestek 1956). In den 1980er Jahren wuchs die Zahl der damit sich befassenden Beiträge durch eine Vielzahl an Veröffentlichungen: vgl. u.a. M. Siporin (1982; 1983; 1986), D.S.R. Garland (1984), R. Holman (1984), M. Horsburgh (1987), A. Keith-Lucas (1985b; 1988), E.G. Kuhmann (1982) oder R.T. Constable (1983).

gendlichen traditionell einen umfangreichen Bestandteil christlich affilierter Kinder und Jugendfürsorge in den USA, die schon kurz nach Kriegsende 1948 auf 288 Kinder-Einrichtungen, 72 Geburtskliniken und Säuglingsstationen, 89 Kinder- und Jugendschutz-Einrichtungen und 35 Institutionen für behinderte Kinder sowie 218 Kindertagesstätten verweisen konnte (vgl. Lenroot 1956: 104). Daneben bestand allerdings auch eine Vielzahl an Verbindungen zwischen lokalen Kirchengemeinden verschiedenster Konfessionen und freien Trägern der ‚Jugendhilfe‘, deren Forcierung über föderale Mittelkürzungen vor allem durch die REAGAN-Administration angestrebt wurde (vgl. Ellor et al. 1999: 148 f.). In den 1980er Jahren bildeten sich mehrere hundert solcher Partnerschaften (vgl. ebd.: 152), deren Interaktionen allerdings nicht unberührt von der lokal moralischen Stabilisierungsfunktion der jeweiligen Kirchengemeinde bleiben konnte und deshalb aus professioneller Sicht Sozialer Arbeit teilweise als kritischer Punkt angesehen wurde (vgl. ebd.: 150), denn:

„[L]ocal congregation often reflect the social norms of the community. This means that they contribute to the functions of socialization and social control [...]. In this regard they will have spokespersons who address causes consistent with the beliefs of their membership and these persons may be very powerful people because they are backed by the institutional church“ (ebd.: 155)

Demgegenüber verbanden sich (gerade) die normativ-moralische und soziale Netzwerk-Funktion vor allem urbaner oder suburbaner Kirchengemeinden in „low income“-Gebieten oftmals weniger problematisch mit der Etablierung und vielfach ehrenamtlichen Unterstützung von sozialen Projekten wie etwa Initiativen der Familienhilfe (family preservation programs, family at risk programs), die Beratung (family counseling) bzw. Einzelfallhilfe (casework), Betreuung (parenting assistance, child care), Ausbildungshilfe (education, job training and/or job finding linkage), Gesundheitsassistenz (Medicaid) oder sozial-pädagogische Begleitung (remediation of behavior problems) anbietend, entweder affiliiert oder in Partnerschaft mit freien Trägern strukturiert sind (vgl. Heffernan 1997: 408, 412 ff.). Schon die berühmten „Middle Town“-Studien durch das Soziologen-Ehepaar Robert und Helen LYND zwischen 1890 und 1935 in Muncie, Indiana, sowie eine 1976er Folgestudie durch Theodore CAPLOW und seine Mitarbeiter zeigten, neben ihrem ungebrochenen Wachstum und hoher Frequentierung, deutlich, welche kontinuierlich hohe *stabilisierende und erzeberische Funktion* Kirchengemeinden als Sozialisationsinstanzen in den USA besaßen (vgl. Cremin 1988: 540 f.; Loewenberg 1988: 27). Hinzu kamen in den verschiedenen administrativen Reformbestrebungen seit Einführung der großflächigen staatlichen Unterstützung für „families in need“ 1935 immer wieder Schwerpunkt-

setzungen auf einen ebenso *sozial-erzieherischen Charakter* von Hilfsprogrammen, deren Fokus also nicht primär die finanzielle Stabilisierung der sozialen Lage von Problemfamilien war, sondern vor allem auf der individuellen Gewinnung bzw. Wiedergewinnung amerikanischer Tugenden harter ‚protestantischer‘ Arbeits- und Erfolgsethik zielte. Kirchengemeinden als normative Hintergrundstrukturen und zunehmend auch als Ressourcen oder Träger solcher Programme bildeten dabei eine ideale Korrelation, sahen sie bzw. ihnen affilierte Einrichtungen, die etwa 47 Prozent der privaten Sozialdienste ausmachen, doch ihre Aufgabe primär in einer mental-spirituellen Stärkung und damit verbundenen Funktionsfähigkeit und Re-Integrationsfähigkeit der Hilfesuchenden in die Strukturen der amerikanischen Gesellschaft (vgl. Menze 1975: 195 f.; Ressler 1998: 82 f.).

„The church and the clergy are viewed as community resources that may, if correctly utilized, serve as important participants in the social work action system. Since most Americans have more contact with a religious organization than with a social service agency, the former can become an important source of support“ (Loewenberg 1988: 132).

Doch nicht allein die substanzielle religiös-moralische Ressourcenbindung und -nutzung sollte den Ausschlag für ein verändertes Verhalten etwa deprivierter Familien geben, sondern auch die Erneuerung des ‚amerikanischen Bewusstseins‘ durch den Umbau sozialer Strukturen. Sowohl aus traditionell puritanistischer Perspektive (original sin) als auch sensualistischem Verständnis (tabula rasa) machte dies Sinn, denn abweichendes Verhalten nach beiderlei Verständnis nicht durch die unterstützende ‚Beibehaltung‘ des Status quo der Deprivation beseitigt werden. Vielmehr bedarf es der Wegweisung gebotenen Handelns⁵⁴¹ bei gleichzeitiger Veränderung der Bedingungen⁵⁴², die Devianz ermöglichen, also quasi sozialer Erziehung. Dieses Denken wurde auch maßgeblich für die zunehmenden Veränderungen des 1935 mit dem ‚Social Security Act‘ ins Leben gerufenen und an die ‚mother pensions‘ programs‘ der 1920er Jahre anschließenden, föderalen Unterstützungsprogramms für alleinstehende Familien mit Kindern, ‚Aid to Dependent Children‘ (ADC). Ursprünglich sollte es, allerdings nach

⁵⁴¹ Gebote rechtschaffenen Handelns bilden den dogmatisierten Rahmen religiöser Orientierung. Auch für die puritanischen Gemeinden der Anfangszeit waren sie, verbunden mit mehrfach wöchentlich verkündeten, handlungsleitenden Predigten, zentrale Normative für die Ausrichtung und Erhaltung der sozialen Lebenszusammenhänge (vgl. Loewenberg 1988: 45 f.). In diesem Sinne bedarf es aus konservativer Sicht immer wieder einer entsprechenden Erneuerung des Wissens um die – gebotene – ‚richtige‘ moralische Struktur.

⁵⁴² In der Tradition HUMEs und LOCKE's stehend spielen seit den Zeiträumen der ‚Founding Fathers‘ Fragen zu exogenen Einflüssen als Aspekte der Veränderung von Verhaltens- und Entscheidungsmustern eine zentrale Rolle, die vor allem das anglo-amerikanische Verständnis von Erziehung beeinflussen. In diesem Sinne ist auch REAGANs Aussage gemeint, dass: „[w]enn man anfängt, Leute zu bezahlen, weil sie arm sind, [...] man bald viele Arme haben [wird]“ (zit. n. Papke 1994: 73). Siehe dazu auch Kapitel 4.1.

eingehendem *Verhaltenstest* der Bewerberin in Bezug auf „*moral fitness*“, quasi den Ernährer ersetzend, alleinstehenden Müttern durch finanzielle Hilfe und Krankenversicherung die Erziehung ihrer Kinder ermöglichen, um gewissermaßen in einem sozial gesicherten Umfeld über den ‚normalen‘ Erziehungsprozess der Kinder und die damit verbundene Einbindung der Mütter und Kinder in das Gemeinwesen Armut und Devianz ‚pädagogisch‘ zu beheben (vgl. Axinn/Levin 1983: 253 ff.; Clarke/Piven 2001: 29) Zwanzig Jahre später jedoch galt diese Ausrichtung als ‚parasitär‘ und das Zerrbild der verantwortungslosen und arbeitsscheuen „welfare mother“ sollte helfen, durch Stigmatisierung und Forcierung von Vorurteilen, die meist kaum gebildeten oder ausgebildeten, oft minderjährigen Mütter in ein Arbeitsverhältnis zu pressen, dessen Alternative meist schlechtbezahlt und risikobeladen war. Zudem spielten rassistisch motivierte Diskriminierungen bei der Vergabe von AFDC⁵⁴³ an afro-amerikanische oder latein-amerikanische Familien eine Rolle (vgl. Popple/Leighninger 1999: 122).

Deren Stereotypen wurden 1965 durch einen für US-Präsident JOHNSON verfassten Bericht Senator Daniel MOYNIHANs über die „schwarze Familie“ verstärkt. In ihm lokalisierte er die steigenden Kosten und damit verbundenen Zusammenhänge der unausgesetzten Ineffizienz wohlfahrtsstaatlicher Programme gegenüber afro-amerikanischen Familien vor allem im „gegenwärtigen pathologischen Durcheinander“⁵⁴⁴ des Leben der Farbigen, deren Ursache in einer überstarken Orientierung auf die meist allein erziehende Mutter zu finden sei und nur abgebaut werden könne, wenn der farbige Mann lernt, seine Extrovertiertheit und mütterliche Fokussierung zu überwinden und eigenverantwortlich zu handeln, d.h. mit Hilfe „der weißen Welt“ gesunde Familienstrukturen und eine entsprechende Arbeitsethik zu entwickelt, um, den Habitus der Abhängigkeit überwindend, für sein und seiner eigenen Familie Auskommen zu arbeiten (vgl. Schissler 1983: 32).

"Die Zielgröße sollte es sein, die Negerfamilie so zu stärken, dass sie in die Lage versetzt wird, ihre Mitglieder so zu unterstützen, wie es andere [sprich weiße] Familien auch tun. Wie diese Gruppe von Amerikanern später ihre Angelegenheiten zu ordnen entscheidet, wie sie ihre Gelegenheit nutzt oder versagt - das liegt dann nicht mehr in der Verantwortung der Nation" (ebd.).

In Folge versuchten verschiedene Administrationen mit Unterstützung MOYNIHANs ‚*erzieherisch*‘ wirksame Reformen durch Veränderung der Hilfeleistung bei gleichzeitig zunehmen-

⁵⁴³ „Aid to Families with Dependent Children“ (AFDC). Die semantische Veränderung beinhaltete auch eine Erweiterung der Hilfe für Familien, deren Vater als Ernährer arbeitslos waren. Jedoch wurde dieser Zusatz nicht in allen Bundesstaaten ratifiziert (vgl. Murswieck 1992: 433; Clarke/Piven 2001: 30).

⁵⁴⁴ Moynihan zit. n. Schissler 1983: 32.

dem Abbau der dennoch steigenden Kosten auch im Bereich von AFDC durchzusetzen, die vor allem mit der Verpflichtung zu jeglicher Art der Arbeitssuche und Arbeitsaufnahme verbunden waren. So etwa als unter US-Präsident NIXON 1969 der „Family Assistance Plan“ (FAP) auf den Weg gebracht wurde. Er garantierte bei Registrierung einer Arbeitsaufnahme oder berufsbildenden Maßnahme für eine vierköpfige Familie eine regelmäßige Mindestunterstützung (vgl. Boyer et al. 1993: 1053). Dennoch konnten die Ausgaben für die AFDC-Hilfe nicht reduziert werden und stiegen bei einer Zunahme der Leistungsempfänger von 1969 6,1 Millionen und Ausgaben von 2,5 Milliarden USD (1970) über 1975 11,067 Millionen und 5,1 Milliarden USD auf eine in den 1980er Jahren konstante Zahl von knapp 11 Millionen⁵⁴⁵ Personen oder 3,8 Millionen Familien (vgl. Murswieck 1992: 433; Clarke/Piven 2001: 31). Erst die drastischen Kürzungen der finanziellen Unterstützung durch AFDC in der sog. „Missbrauchsbekämpfung“ durch die REAGAN-Administration mittels Gesetzesänderung 1981 und ihre damit einhergehende Anbindung an den Umfang externer Arbeitseinkünfte veränderten die Situation und verschärfen sie für eine Vielzahl versorgungsbedürftiger Familien (vgl. Henkel 1985: 7 f.). So verloren bis 1983 408.000 Personen ihren Anspruch auf AFDC-Hilfe, die dem amerikanischen Staat in Verbindung mit anderen Versorgungskürzungen 1,1 Milliarden USD an Einsparungen brachten (vgl. Clarke/Piven 2001: 34). Doch in den neo-liberal erscheinenden Kürzungen der „neuen“ Sozialpolitik ging es zu keinem Zeitpunkt um die Abschaffung des AFDC-Programms. Vielmehr bildeten die drastischen Maßnahmen ein auch konsequent *sozial-erzieherisch verstandenes Konzept* in dessen Zentrum die Wiedergewinnung traditioneller Familienstrukturen und amerikanischer Tugenden stand, die nur über die harte Schule der Einsicht, dass deviantes Verhalten kausal für Armut ist und daraus folgender persönlicher Tüchtigkeit bei der Integration bzw. Re-Integration in das gesellschaftliche Normensystem zu erreichen sei.

Diesem *sozial-erzieherischen Verständnis* einer Re-Intervenierung klassischer Familienstrukturen entsprechend, entstand in der Tradition des MOYNIHAN-Report 1984 durch den Beirat des Manhattan Institutes und vormaligen wissenschaftlichen Leiters des „American Institute for Research“, eine der größten privaten Forschungseinrichtungen der USA, Charles MURRAY, die Studie „Losing Ground“, als einer gut dokumentierten Untersuchung des Verhältnisses von Sozialunterstützung und Arbeitstätigkeit bzw. Familienleben und Veränderungen unter Afro-Amerikanern (vgl. Murray 1984). Darin demonstriert der Autor unter Zuhilfenahme der

⁵⁴⁵ Von 1983 und 1986 waren dies zwischen 10,659 Millionen und 10,995 Millionen ADFC-Empfänger (vgl. Murswieck 1992: 433).

vier Schlüsselindikatoren Umfang der Arbeitsaufnahme, uneheliche Geburtenrate, Anzahl der vaterlosen Familien und Anzahl der Opfer von gewalttätigen Auseinandersetzungen einen Dauereffekt von sozialen Hilfsprogrammen, der sich in all diesen Fällen konstant in einem Abhängigkeitsverhalten und in Demoralisierung ausdrückte. So sei gegenüber einer sehr geringen Arbeitsaufnahme junger, farbiger Männern eine hohe Rate an Gewaltkonflikten, Teenage-Schwangerschaften und Single-Familien unter Afro-Amerikanern zu verzeichnen, die aufgrund dieses oftmals devianten Sozialverhaltens ihrer eigenen Deprivierung nicht entfliehen können und wollen (vgl. ebd.). Auch diesmal schien Armut und Wohlfahrt vor allem ein Problem der schwarzen ‚Subkultur‘ in der amerikanischen Gesellschaft zu sein, und MURRAY bestätigte MOYNIHANs sozial-erzieherische Empfehlungen, der in den tradierten puritanisch-konservativen Prinzipien des amerikanischen Kapitalismus, der Leistung, Ordnung und Selbstdisziplin, jene Grundlagen des gesellschaftlichen Handelns sah, die sich vom reinen utilitaristischen Prinzip unterschieden und damit als Werteprinzipien die Chance für alle Amerikaner enthielten, ihren erfolgreichen Platz in der Gesellschaft zu finden und dabei zu einem sozial ausgeglichenerem Amerika beizutragen (vgl. Schissler 1983: 33; Murray 1984: Kap. 15). Auch die 1988 durch Verabschiedung des „Family Support Act“ in Gang gesetzten, erneuten Veränderungen des AFDC-Programms, das inzwischen die Empfänger von Geldleistungen gezielt in ein Bündel von Bildungs-, Fortbildungs- und Beschäftigungsprogramme einband (vgl. Murswieck 1992: 434), blieben diesem puritanisch-konservativen Verständnis einer *Um-Erziehung* deprivierter Familien zu mehr Eigendynamik und der Wiederbelebung traditioneller Familienstrukturen verpflichtet, das einige Zeit später erneut als Argument, diesmal durch den Futurologen und sozialpolitischen Analysten George GILDER, aufgegriffen und bestätigt wurde:

„The key to the intractable poverty of the hardcore American poor is the dominance of single and separated men in poor communities. [...] Once a family is headed by a women, it is almost impossible for it to greatly raise its income even if the women is highly educated and trained. [...] Her family responsibilities and distractions tend to prevent her from the kind of all-out commitment that is necessary for the full use of earning power. Few women with children make earning money the top priorities in their lives. [...] The first priority of any serious program against poverty is to strengthen the male role in poor families“ (Gilder 1990: 662 f.).

Die Verabschiedung des „Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act“ 1996 und die darin eingebundene Transformierung des alten AFDC in ein „Temporary Assistance to Needy Family“-Programm (TANF) unter der liberalen Regentschaft Bill

CLINTONS indessen verdeutlichten, dass die re-traditionalistischen Gedanken GILDERS und die darin kontinuierlich zum Ausdruck kommenden Re-Sozialisierungs- bzw. Um-Erziehungsansprüche durch eine klar richtungsbestimmte Forcierung der Eigeninitiative betroffener Familien, weit über die politisch konservativen Kreise erneut Gemeingut des seit der „Reagan-Revolution“ (Boyer et al. 1993: 1078) wiedererweckten ‚amerikanischen Geistes‘ zu sein scheint⁵⁴⁶. So trat auch CLINTON mit dem Anspruch an „das bestehende Fürsorgesystem ab[z]uschaffen“, es „nicht zu einem Lebensstil werden“ zu lassen⁵⁴⁷ (Frey 1993: 140), denn:

„Out current welfare system often seems as odds with core American values, especially responsibility. [...] The President’s welfare reform plan reinforces American values, while recognizing the government’s role in helping those who are willing to help themselves“ (U.S. Dept. of Health and Human Services 1994: 3)

4.20. Die ‚Schlacht um die Jugend‘ – Amerika auf dem Weg restriktiver Sozial-Erziehung und „spiritueller“ Ordnung

„Responsibility“ – Verantwortung wurde auch ein zentraler Begriff des folgenden Jahrzehnts amerikanischer Jugendhilfe’-Politik. Verbunden mit einer Stärkung der Ehrenamtlichkeit forderte schon 1980 die „National Commission on Youth“ (NCY), anknüpfend an die Tradition der „Civilian Conservation Corps“ (CCC) und „National Youth Agencies“ (NYA) der 1930er Jahre erneut ein umfassendes administratives Engagement bei der Erziehung der amerikanischen Jugend und damit gleichzeitig ein umfassenderes gesellschaftliches Verständnis von Erziehung (vgl. NCY 1980). Die Bildung eines nationalen Jugendrates (U.S. Youth Council)

⁵⁴⁶ „A retail manager [Herv. im Org.]: The solution to the welfare mess is to make it really hard to get onto welfare and, once a person is on welfare, make it as unpleasant as possible. The welfare rolls have grown so large because we have made welfare more attractive than work. It’s simple human nature – if people can live comfortable without having to work, they’ll choose to not to work. I think these new welfare programs are the solution – give people help if they need it, but make them work for what they receive like everyone else“ (Popple/Leighninger 1999: 3).

⁵⁴⁷ Der „Personal Responsibility and Work Opportunity Act“, beinhaltet die Kulmination einer Vielzahl seit den 1970er Jahren vorgebrachten neo-liberalen und neo-konservativen Reformansprüche durch u.a.: Austausch des traditionellen AFDC- Programms mit einem „Temporary Assistance to Needy Families“ (TANF)-Programm, das den Bundesstaaten aufgrund eines festgelegten Betrages zu größerer „Sparsamkeit“ in der Auszahlung an bedürftige Familien zwingt; Verpflichtung von Fürsorgeempfängern nach zweijährigem Bezug zu mindestens 30 Wochenstunden Arbeitsdienst in öffentlichen Arbeitsprogrammen bei Androhung des Leistungsverlustes; Zielsetzung einer Forcierung von mindestens fünfzigprozentiger Arbeitsaufnahme aller durch AFDC unterstützen Mütter in Kleinfamilien bis zum Jahre 2002. Bundesstaaten, die diese Anforderungen nicht durchsetzten, erhalten im Folgejahr mindestens um 5 Prozent weniger Bundesmittel; ein zeitliches Maximum der Sozialhilfe aus öffentlichen Mitteln auf höchstens fünf Jahre. Nach dieser Zeit hat der jeweilige Empfänger keine Ansprüche mehr (vgl. Popple/Leighninger 1999: 265; Clarke/Piven 2001: 38 f.).

sollte dabei die föderale Koordination umfassender sozial-pädagogischer Einflussnahme auf die Jugendarbeit gewährleisten. Jedoch bildeten gerade die dezentralen Strukturen und ein allgemeiner Unwille der Verbände zur Zentralisierung Hindernisse für diese Form der Zusammenarbeit zwischen regierungsnahen Einrichtungen und freien Trägern (vgl. Becksy 1986: 120 ff.). Alternativ entstand 1986 ein als Netzwerk verstandener Dachverband – „Youth Service America“ (YSA), dessen Aufgabe als „National Youth Service“ über die Verteilung föderaler Finanzmittel und eigener Programmangebote in der Zusammenführung und Koordination von Jugendorganisationen und -programmen besteht⁵⁴⁸. Mit über zweihundert Mitgliedsverbänden wuchs er, unterstützt durch ein spezielles Regierungsprogramm, zur größten amerikanischen Jugenddachorganisation. „National Youth Service Days“ bilden dabei seit 1988 in allen Bundesstaaten der USA in Gemeinden, Schulen oder lokalen Verbänden eine Darstellungs- und Kulminationsplattform des YSA und laden ein, um, wie es der Vorsitzende des regierungsnahen Jugendprogramms „America’s Promise“ und spätere US-Außenminister Collin POWELL nannte: „to [...] do our part as Americans“⁵⁴⁹. Das damit, d.h. mit Stärkung der gemeinwesenorientierten Jugendarbeit verbundene *amerikanistische Gemeinschaftspatbos* wurde von einer Vielzahl konservativer, aber auch liberaler und religiös orientierter Gruppen dankbar aufgenommen, galten doch – in unterschiedlichem Mischungsverhältnis – jeweils Tendenzen gesellschaftlicher Individualisierung, Egoismen, Konsumorientierung und/oder Liberalisierung als zentrale Ursachen für die Existenz von opponierenden Jugendsubkulturen, von Jugendgewalt und Jugendkriminalität. Fehlte es dabei aus christlich-konservativer Sicht in der Erziehung des amerikanischen Jugendlichen der 1990er Jahre an einer gesamtgesellschaftlichen Orientierung auf klare Maßstäbe ‚richtiger‘ versus ‚falscher‘ Verhaltensmaxime (vgl. Cozic 1992; McDowell/Hostetler 1994; Pritchard 1998), so sahen liberal-progressive Vertreter in der öffentlichen Vernachlässigung sozialer Bedingung des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in den USA einen wesentlichen Punkt der Problemursachen (vgl. Buchwald et al. 1993; Miller 1995; AYPF 1996). Religiöse Vertreter wiederum beklagten die als künstlich empfundene Separierung christlich fundierter Religion in öffentlichen Erziehungsräumen, die als moralische Instanz in Amerika sowohl zur Revitalisierung von Handlungsmaßstäben als auch damit verbunden zum Geist gegenseitiger, sozialer Hilfe beitragen könne (vgl. Grimbol 1991; Fagan/FitzGerald 1996; Hunter III 1996). In den Initiativen des YSA und weiter folgender nationaler Jugendbewegungen schien nun unter Kernbegriffen wie „civic education“,

⁵⁴⁸Vgl. Youth Service America : About YSA. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/about.html> [Stand 2001-01-11].

⁵⁴⁹ Powell zit. n. YSA: Youth Service America: National Youth Service Day: About NYSD. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/nysd/About.html> [Stand 2002-01-11].

„service learning“ und „community service“ eine Sensibilisierung für viele dieser Aspekte möglich, denn die Neugestaltung des Gemeinwesens sollte auch mit einem neuen Verständnis für solidarische Strukturen in der US-Gesellschaft verbunden werden und gleichzeitig sozial-pädagogisch wirksam sein⁵⁵⁰:

„Young people who serve others are less likely to be involved in at-risk behaviors, and they are more likely to develop the kind of prosocial value orientation that carries over into choice-making, career selection, and empathy for others“ (Benson/Roehlkepartain 1993: 10).

Die damit verbundene Diskussion um eine Revitalisierung amerikanischer Tugenden durch gemeinschaftliches Handeln und Lernen führte nicht nur in konservativen Kreisen zur ‚Wiederentdeckung‘ der spirituellen Basis des „American creed“, und eine Vielzahl an sozialwissenschaftlich oder pädagogisch orientierten Publikationen zog eine Verbindung zwischen dem Verhältnis von gesellschaftlicher bzw. nationaler Bindung und sozialem, gemeinschaftlichem und verantwortungsbewussten Verhalten⁵⁵¹. Auch US-Präsident CLINTON nahm sich dieser Entwicklung schon frühzeitig an⁵⁵² und etablierte schließlich 1997 gemeinsam mit den Ex-Präsidenten REAGAN, BUSH und CARTER nach einem Gipfeltreffen mit Vertretern verschiedener Jugendverbände die programmatische Allianz „*America’s Promise*“, deren Aufgabe in materieller und organisatorischer Unterstützung von etwa fünfhundert Partner-Verbänden besteht, die sich mittels fünf Geboten⁵⁵³ verpflichtet haben, die amerikanische Nation durch effektive Charakter- und Kompetenzbildung von Kindern und Jugendlichen zu stärken. Im Folgejahr starteten mit der Bildung des „National Youth Movement“ und einer landesweiten

⁵⁵⁰ Vgl. IJAB 1998: 10; *America’s Promise. The Alliance for Youth: About Us*. Online in Internet: URL: <http://www.americaspromise.org/aboutus/aboutus.cfm> [Stand 2001-07-31].

⁵⁵¹ Neil POSTMAN etwa diagnostiziert in den 90er Jahren die Notwendigkeit der Erneuerung amerikanischer Narrative – „The Necessity of Gods“ (Postman 1995: 3), denn: „The point is [...] that the great American narratives share with my tribal one certain near-universal themes and principles – for example, family honor, restraint social responsibility, humility, and empathy for the outcast“ (ebd.: 15). Cyann BROLFE, Aktivist des „welfare right movements“, wiederum beschwört den nationalen Gemeinschaftsgeist als wohlfahrtsstaatliches Element, denn „a nation is like a family: It cannot survive in a world based purely on market competition and individual choice. We should enforce collective responsibilities and obligations to care for one another“ (Brolfe 1996: 129). In ähnlicher Form äußern sich auch Steven BUCKHARDT und Michael FABRICANT in Bezug auf klientenbezogene soziale Teilhabe (vgl. Burckhard/Fabricant 1992). Siehe u.a. auch BELLAH et al. 1992; DASS/GORMAN 1993; CDF 1997.

⁵⁵² Schon als Gouverneur bildete für CLINTON die Frage der Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in der amerikanischen Gesellschaft ein zentrales Thema; „because we want to preserve the American dream“ (Clinton zit. n. William T. Grand Foundation Commission on Work, Family and Citizenship 1988: 75).

⁵⁵³ „1. Ongoing relationships with caring adults in their lives – parents, mentors, tutors, or coaches; 2. Safe places with structured activities during nonschool hours; 3. Healthy start and future; 4. Marketable skills through effective education; and 5. Opportunities to give back through community service“; *America’s Promise. The Alliance for Youth: About Us*. Online in Internet: URL: <http://www.americaspromise.org/aboutus/aboutus.cfm> [Stand 2001-07-31].

Konferenz für „service learning“ weitere administrativ unterstützte Aktivitäten offensiver, mit amerikanistischem Pathos besetzter Jugendbewegtheit (vgl. IJAB 1998: 10). Hinzu kamen die wachsenden Aktivitäten religiöser Gruppen und evangelikaler Organisationen in vielen Bereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘, zu deren Unterstützung auch das 1993 vom US-Kongress verabschiedete „Religious Freedom Restoration Act“ (RFRA)⁵⁵⁴ geeignet schien, dessen Ratifizierung allerdings nach einem 1997er Urteil des Obersten Gerichtes (supreme court) verfassungsrechtlich nur jeweils bundesstaatlich möglich ist (vgl. Ressler 1998: 90; North/West Lower Michigan Synod 1998: 65). Dennoch: Evangelikale Jugendkampagnen wie „True Love Waits“, eine Aktion zur Abstinenz vorehelichen Geschlechtsverkehrs, oder Evangelisationsprogramme wie „Word Of Life Fellowship“ fanden in den 1990er Jahren unter Jugendlichen verschiedenster Konfessionen derart regen Zuspruch, dass weitere Missionsprogramme, wie etwa das in New Jersey beheimatete „Touch The World Ministies“, entstehen konnten⁵⁵⁵. Verstärkt wurden auch evangelikale Aktivitäten in Bereichen öffentlicher Erziehung spürbar. Neben dem extracurricularen Wirken ‚klassischer‘ Verbände wie der „Fellowship of Christian Athletes“ (FCA) oder „Young Life Ministry“ an den Schulen formierten sich dabei auch neue evangelikale Initiativen, wie etwa 1996 die „Challenge 2000 Alliance“, deren erklärtes Ziel es war, bis zum Jahr 2000 in jeder amerikanischen High School eine evangelikale Jugendgruppe zu etablieren (vgl. Thomas 1998: 12 f.) oder das Schülerbibelprogramm „First Priority“, deren Ziel in einer Re-Christianisierung und Wiedergewinnung Jugendlicher für Glaube und Kirche besteht (vgl. Howell 2000: 1A).

Geradezu verstärkt wurde der christlich-evangelikale „Battle for Today’s Youth“ (Thomas 1998: 12) durch die tragischen Ereignisse vom 20. April 1999 in Littleton, Colorado. Zwei Schüler der örtlichen Columbine Highschool (Dylan KLEBOLD und Eric HARRIS) richteten im Maschinengewehrhaagel ihrer mitgebrachten Waffen ein Massaker an ihren Mitschülern an. Am Ende blieben 12 Tote und mehrere Verletzte⁵⁵⁶ (vgl. Gibbs 1999: 25-36). Fragen nach der

⁵⁵⁴ Im andauernden Konflikt der Debatte um den Einfluss substanzieller Religion in öffentlichen Bereichen der amerikanischen Gesellschaft, bildete der Fall „Employment Division, Department of Human Resources of Oregon vs. Smith“ um die Nutzung von Drogen während einer sakramentalen Zeremonie der „Native American Church“ 1990 den Auslöser für die Entstehung des RFRA. Alfred SMITH und Galen BLACK klagten dabei gegen ihre Entlassung aufgrund des Missbrauchs kontrollierter Substanzen. Die Unterstützung dieser Entscheidung durch Urteil des Obersten Gerichtes der USA führte zu einer hitzigen Debatte über das verfassungsmäßige Recht freier Religionsausübung und schließlich zur Schaffung einer entsprechenden gesetzlicher Sicherung- dem „Religious Freedom Restoration Act“ (vgl. Bullis 1996: 81f.).

⁵⁵⁵ Vgl. Stephens 1998: 12 f.; Word of Life Progress Report 1998; Touch The World Times, No.1/1999.
⁵⁵⁶ Inzwischen wurden die Ereignisse von Littleton, Colorado durch die 17 Todesschüsse am Erfurter Johannes-Gutenberg-Gymnasium (14 Lehrer, 3 Schüler) übertroffen, die amerikanische Medien als „Germany’s Columbine“ werteten (vgl. Lemonick 2002: 44).

Schuld und den Schuldigen bildeten daraufhin ein zentrales Thema. War es die falsche Erziehung der Eltern, waren es der Druck der Mitschüler, ihre Hänseleien und Ausgrenzungen oder war es die ‚moralvergeessene‘ Gesellschaft Amerikas im Allgemeinen? Ursachen wurden in der ‚gottlosen Erziehung‘ und dem ‚Abfall‘ Amerikas von seinen christlich spirituellen Wurzeln gesehen. Das Morden wurde schließlich gar als ein Zeichen Gottes gewertet, welches vor allem die Jugend Amerikas aufrütteln und eine geistlich spirituelle Revolution in Gang setzen sollte. Und die Geschichte der Tragödie begann eine neue Wendung zu nehmen, in der die beiden jugendlichen Täter erklärte „Antichristen“ und Mitgliedern einer „Nazigang“ (Trenchcoat Mafia) gewesen wären und sich bewusst zum Ziel setzten, Christen in ihrer Schule zu töten (ebd.). Auf Begräbnisveranstaltungen begann man über die jeweils beizusetzenden SchülerInnen als „Christian martyrs“ zu sprechen und Freunde und Familie der Toten wurden aufgefordert, ihrer Genußtuung Ausdruck zu geben, dass diese „strong Christians“ das Privileg hatten, für ihren Glauben an Jesus Christus zu sterben (vgl. Pentacostal Evangel, June 13/1999). Vor allem um zwei der toten Schülerinnen, Cassie BERNELL und Rachel SCOTT, entstanden dabei rivalisierende Heiligengeschichten, die beide für sich proklamieren, dass das jeweilige Mädchen im Angesicht ihres Mörders Zeugnis von ihrem Glauben an Gott abgegeben habe und deshalb erschossen worden sei. Der Vater von Rachel, Darrell SCOTT, fühlte sich daraufhin berufen, als „Evangelist“ seiner eigenen Tochter in landesweiten Evangelisationsveranstaltungen um „geistliche Wiedergeburt“ und „moralische Erneuerung“ der Jugend zu streiten (vgl. Gwynne 1999: 58 f.). Cassies Mutter wiederum, Misty BERNALL, publizierte unter den Titel „She Said Yes: The Unlikely Martyrdom of Cassie Bernall“ (Bernall 1999) eine Heiligengeschichte ihrer Tochter und mit Unterstützung Franklin GRAHAMs, Sohn des einflussreichen evangelikalen Predigers Billy GRAHAM, entstand mit der „Cassie Bernall Foundation“ unter dem Slogan „Yes I Belief in God“ (YIB) eine eigene Fundraising-Organisation⁵⁵⁷ (vgl. Woodward 1999: 64).

Mit der Forderung einer ‚moralischen‘ Erneuerung Amerikas nach den tragischen Ereignissen von Littleton wurden allerdings auch jene Stimmen lauter, die erneut eine härtere Gangart im Umgang mit Jugenddelinquenz forderten. Dabei gewannen schon seit geraumer Zeit sog. „boot camp prisons“, d.h. geschlossene Erziehungslager für verurteilte Jugendliche öffentliche Sympathie, denn, so wusste etwa der National Commander der Veteranenorganisation „American Legion“ Butch MILLER:

⁵⁵⁷ Vgl. Cassie Bernell Foundation. Online in Internet: URL: <http://www.yesibelieve.com/>, [Stand 2000-03-08].

„The real culprits behind these tragedies are the adults. They are the member of my generation who have stricken the word ‘discipline’ from their vocabularies and replaced it with ‘tolerance’”
(Miller 1999: 10).

Die erneute Trendwende gegen eine „Dekriminalisierung“ von Rechtsverletzungen Jugendlicher und damit verbundener Verstärkung von Kontrolle und Strafe setzte allerdings schon einige Jahre vorher ein. So etwa 1997 durch eine „zero tolerance enforcement campaign“ gegen den Verkauf und Genuss von Tabak bei Jugendlichen (vgl. Hine 1999: 283) oder zunehmend verschärfender Anwendung der sog. „Broken Window“-These präventiver Behebung von Devianz gegenüber „the ill-smelling drunk, the rowdy teenager, or the importuning beggar“ (Wilson/Kelling 1995: 99). Spielten im Bereich der Jugendgerichtshilfe (juvenile justice) mit Einrichtung der „Youth Service Bureaus“ und Ratifizierung des 1974er „Juvenile Justice and Delinquency Preservation Act“, dessen Empfehlungen darauf hinausliefen, „Youth Service Bureaus“ in Verbindung zu „community center“-Komplexen einzurichten⁵⁵⁸, noch die Umgehung von Jugendstrafverfahren und damit die Entkriminalisierung, Integration und Einbindung straffällig gewordener Jugendlicher in das Gemeinwesen vor allem bei geringfügigen Fällen (etwa fortgesetztes Schulschwänzen oder Ausreißen von zu Haus) eine zentrale Rolle (vgl. Hompesch/Hompesch-Cornetz 1979: 505), so wurden Jugendgerichtsverfahren in den 1990er Jahren zunehmend der Regelfall⁵⁵⁹, dessen Urteile meist restriktiv die Wiedergutmachung gegenüber Geschädigten, nützliche Gemeinwesenarbeit, regelmäßigen Schulbesuch, die Einhaltung elterlicher Vorschriften und Unterwerfung unter eine festgesetzte Ausgangssperre vorsahen. Gelingt diese Bewährung (probation) nicht, ist der Bewährungshelfer (probations officer) angewiesen erneut das Jugendgericht einzuschalten, in welchem der Richter über ein erhöhtes Strafmaß entscheidet (vgl. Garvin/Tropman 1998: 249 f.). In der dahinterstehenden, zunehmend konservativeren Gesellschaftsperspektive dieser restriktiven Maßnahmen bildete der Gedanke an eine imaginäre Wiederherstellung der ‚spirituellen Ordnung‘ Amerikas, die oftmals retrospektiv mit den puritanischen Anfängen verbunden wird, und darin tradiert

⁵⁵⁸ Daneben bieten einzelne YSB allerdings auch eigene soziale Dienste an und sehen in der jeweiligen Orientierung ihren Arbeitsschwerpunkt entweder in der Delinquenzprävention und damit in der Arbeit für und mit Jugendlichen, die normalerweise nicht straffällig geworden sind, oder mit Jugendlichen, die von der Polizei, den Jugendgerichten, der Schule, dem Sozialamt, einer Kirchgemeinde oder der Familie überwiesen wurden (vgl. Hompesch/Hompesch-Cornetz 1979: 507).

⁵⁵⁹ Zwischen 1992 und 1997 verschärfen 41 Bundesstaaten die strafrechtlichen Möglichkeiten, um straffällige Jugendliche leichter vor Jugendgerichte bringen zu können bzw. unter Umständen nach Erwachsenenstrafrecht verurteilen zu lassen. Der Bundesstaat Florida bildete bei jährlich 6.000 Verurteilungen von jugendlichen Delinquenten (im Alter zwischen 14 und 18 Jahren) nach Erwachsenenstrafmaß eine Vorreiterrolle (vgl. Forum Brief 1999).

devoter Unterordnung aller amerikanischen Bürger unter klare Gesetzesprinzipien gesellschaftlichen Zusammenlebens, ein erklärtes Ziel der Unterstützung harter Präventions- und Strafmaßnahmen⁵⁶⁰ (vgl. Wilson/Kelling 1995).

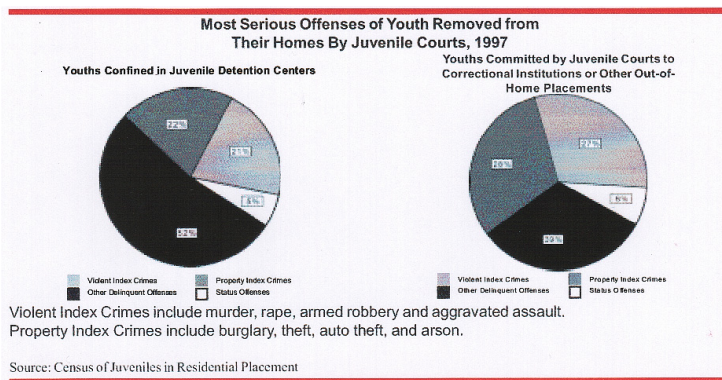
„This shift involved [...] a renewed faith in the basics, traditional morals and values of Judeo-Christian America. Enough of this let-each-child-decide-for-himself-or-herself nonsense! The answer to the problem of America's youth was simple: **Just say no!** [Herv. Im Orig.]“ (Kirschenbaum 1992: 7718).

Nach Angaben des Department of Justice fanden innerhalb eines Jahres zirka 1,3 Millionen Verhaftungen jugendlicher Straftäter statt. Fast 26.000 gelangten dabei in den 1990er Jahren in eine „public, long-term, institutional facility such as a state training school“ (Popple/Leighninger 1999: 332), die, allerdings als relativ kurzzeitige Strafmaßnahme, durch etwa 41 landesweite, para-militärische „boot camp prisons“ erweitert wurden (vgl. van der Laan 1999: 912). Dabei handelt es sich bei „training schools“ um die geschlossene Unterbringung in einer Einrichtung, die alle Charakteristika einer Jugend-Strafanstalt trägt und gegenüber anderen, abgeschlossenen, jedoch im Vollzug „offeneren“, resozialisierenden Erziehungsinstitutionen (juvenile correctional institutions) wie etwa geschlossenen Unterkünften oder Kinderheimen (juvenile halls, detention homes) bzw. Jugendlagern/Jugendfarmen (youth camps/youth ranches), die weitgehend vollständige Isolierung von der Außenwelt für das „Training“ radikaler Unterordnung und damit geradezu sensualistisch verstandene „Umerziehung“ der Jugendlichen zum Ziel hat (vgl. Becsky 1986: 101). „Boot camps“ wiederum sind klar militärisch strukturierte Einrichtungen, deren Programme unter Resozialisierungsaspekten (re-education) Arbeit, Disziplin, Sport und militärischen Drill umfassen (van der Laan 1999: 913). Ziel beider Maßnahmen ist im Sinne einer verschärften Durchsetzung von „zero tolerance“ und der damit verbundenen medialen Verzerrungen einer eigentlich statistisch sinkenden Jugendkriminalität in den USA, die mentale „Wiederherstellung“ des Rechts- und Ordnungsverständnisses unter „offenders“, die schließlich, ganz einer sensualistischen Sozial-Pädagogik verpflichtet, die Reibungslosigkeit und Nützlichkeit des Jugendlichen (to become useful adults) für die amerikanische Gesellschaft sichern will (vgl. Linderberg 2000: 40 f.; Mendel 2000: 50 f.). Im Mittelpunkt der repressiv sozial-erzieherischen Maßnahmen steht dabei ein Punktesystem der Bewährung, das sowohl Vergünstigungen im Alltagsvollzug als auch frühzeitige Entlassung verspricht, jedoch prinzipiell auf „punishment“ ausgerichtet, Lern- und

⁵⁶⁰ Samuel WALKER diagnostiziert wohl deshalb auch den ideellen Charakter von „crime control policy as theology“ (Walker 1989: 13).

Erfahrungsprozesse durch reflexiv eingeübtes „richtiges“ Verhalten ersetzen möchte (vgl. Braun/Naudascher 1978: 130 f.). Dabei liegt in dem Maß, in welchem der Strafcharakter vorherrscht, der Anteil an ausgebildeten Sozialarbeitern disproportional in Bezug zum Sicherheitspersonal, dessen autodidaktische Vorstellungen von Resozialisierung allerdings andere sind als die professionell reflexiven Einsichten vorhandener Fachkräfte. Dennoch bilden „correctional institutions“ und hierbei vor allem die „training schools“ in den meisten Bundesstaaten der USA den größten Anteil des Finanzbudgets der Jugendgerichtshilfe, deren verschärfte Nutzung vor allem darin sichtbar wird, dass verschiedenste Untersuchungen in einzelnen Bundesstaaten belegen, dass über die Hälfte aller inhaftierten Jugendlichen für nur relativ geringe Delikte wie Diebstahl oder Drogenhandel eingewiesen wurden und erstmalig in einer derartigen Einrichtung untergebracht waren (vgl. Mendel 2000: 49 ff.).

Abb. 4: Grafik über Straftaten jugendgerichtlich verurteilter Jugendlicher, die zu Freiheitsentzug führten



(Quelle: Mendel 2000: 51).

Die Verschärfungen des Strafmaßes gegenüber delinquenten Jugendlichen durch geschlossene Unterbringung und verstärkte „Erziehung durch Kontrolle“ zeigen jedoch kaum die erwünschten Internalisierungseffekte. Vielmehr ergaben Nachforschungen in den 1990er Jahren, dass letztlich 50 bis 70 Prozent der entlassenen Jugendlichen aus „training schools“ innerhalb der ersten zwei folgenden Jahre erneut für weitere Delikte inhaftiert wurden (vgl. ebd.: 51). Neben der damit durchaus sichtbaren, weitgehenden Wirkungslosigkeit dieses repressiven

Resozialisierungs-Programms⁵⁶¹, das eigentlich die Prävention einer weiteren kriminellen Karriere straffälliger Jugendlicher zum Ziel hat, spielt auch die oftmals wenig beachtete und kaum finanzierte katastrophale Nachsorgung (after-care/parole) entlassener Jugendlicher eine Rolle. Dem gegenüber zeigen alternative Ausrichtungen und Programme in Massachusetts und Missouri, zwei Bundesstaaten die in den 1970er und 80er Jahren alle ihre „training schools“ schlossen, durch die Schaffung unabgeschlossener oder nur teilweise geschlossener Korrektur-Einrichtungen (correctional units) eine weit höhere Effizienz bei geringeren Kosten. So wurden etwa nur 11,2 Prozent aller im Zeitraum 1998/99 aus den 30 regional etablierten Resozialisierungszentren (corrections centers) Missouries entlassenen Jugendlichen erneut innerhalb eines Jahres straffällig (245 von 2.181 Personen). Massachusetts Jugendkriminalitätsrate ist, unter Einsparung von 11 Millionen USD an Steuergeldern pro Jahr, gar die geringste in den USA (vgl. ebd.: 52). Das ‚Geheimnis‘ lag jedoch nicht am Maß der Straforientierung, sondern in der mentalen und sozialen Hilfe durch die Arbeit engagierter Sozial- und Jugendarbeiter in der intensiven Einzelfallorientierung, Beratung und Therapie sowohl des Jugendlichen als auch unter Einbeziehung der ganzen Familie (vgl. ebd., Popple/Leighninger 1999: 327). Dabei spielten nicht allein professionsmethodische Gesichtspunkte eine Rolle in der Verringerung von Jugendkriminalität. Auch die „Power of Religion“ galt als zunehmend „Hottest Idea In Crime Fighting“ (Newsweek, June 1/1998).

Nach einer Gangschlägerei während der Trauerfeier eines Opfers in der Bostoner Morning Star Baptist Church bildete sich im Bostoner Stadtbezirk Dorchester 1992 eine Allianz zwischen Kirchenvertretern umliegender Denominationen und der Polizei. Rev. Eugene RIVERS, Begründer und Leiter des mit der Pentacostal Kirche affilierten „Ella J. Baker House“, eines Gemeinde- und Jugendzentrums, wurde dabei federführend. Das Konzept, die unmittelbare Arbeit mit Gangs, das „pulling kids out“ und in „faith-based“ Resozialisierungsprogramme erwies sich als überaus erfolgreich und wurde sowohl für die links-liberale Seite als auch Vertretern der christlichen Rechten ein „best practice“-Modell der Jugendkriminalitätsbekämpfung. RIVERS' Präventionsarbeit erhielt schließlich nationalen Vorbildcharakter und sowohl durch CLINTON als auch POWELL öffentliche Würdigung und Unterstützung, denn auch die sozialpolitischen Entscheidungen des Washingtoner Kongresses bei der Verabschiedung des 1996er „Welfare Bill“ setzten deutliche Zeichen der Administrative, die Kirchen

⁵⁶¹ Die wiederum z.B. in der ältesten derartigen Einrichtung der USA, der 1826 eröffneten „Glen Mills School“ in Pennsylvania zu einer radikalen Liberalisierung des Resozialisierungskonzeptes führte (vgl. Ferrainola 1999).

und Religionsgruppen als verbliebene ‚Bastionen‘ im Kampf gegen Devianz, Armut und Jugendkriminalität als Partner zu gewinnen, „because secular institutions have failed“, so Bernadine WATSON, eine Entscheidungsträgerin dieses Unterfangens (Leland 1998: 23). Die Gesetzesgrundlage, und damit der beginnende, administrative Richtungswechsel einer Durchbrechung der „wall of separation“ zwischen Kirche und Staat im Sozialbereich, eröffnet erstmals die Möglichkeit, staatliche Mittel auch für Sozial- und ‚Jugendhilfe‘-Programme an bis dahin exkludierte, religiös gebundene Träger und Kirchen zu vergeben und fand weitere Unterstützung durch die 1998 Initiative steuerlicher Erleichterungen auch für konfessionelle Einrichtungen, die sich sozial in ihrer Kommune engagieren (vgl. ebd.).

„After spending 30 years and billions in fighting poverty, and decades trying to arrest our way out of the problem of crime, Washington has belatedly discovered the wisdom of empowering local churches to do what government alone has so far failed to accomplish – provide the kinds of direct services and inspired commitment needed to restore the nation’s deteriorating urban core. [...] The God they bring into crime-infested streets is both the Old Testament Jehovah of law and order and the New Testament’s merciful Jesus. A powerful combination – particularly if you add federal funding to the mix“ (Woodward 1998: 26).

Die administrative Sensibilisierung für die kirchliche bzw. religionsgebundene Jugendsozialarbeit in Dorchester, Massachusetts, verhalf einer ganzen Reihe an ähnlichen Programmen aus ihrem Schattendasein der öffentlichen Wahrnehmung⁵⁶², konnte und wollte allerdings auch nicht die ausgerechnet unter der demokratischeren Administrative CLINTONs weitergeführte konservative Wende in der öffentlichen Sozialpolitik verhehlen, die zunehmend auf eine Rückübereignung sozialer Verantwortung an die „Armenpflege“ der Kirchen hinauslief.

⁵⁶² Als Beispiel können Tutoring und Bildungsprogramme, „after-school-programs“, Präventions- und Rehabilitationsprogramme oder Anti-Gewaltprogramme in einer Vielzahl an konfessionellen Einrichtungen, Jugendzentren oder Gemeindehäusern der USA gelten, von denen Eugene C. ROEHLKEPARTAIN einen Querschnitt aus Kirchgemeinden in Detroit, Chicago, Indianapolis, Boston, Brooklyn, New York, Baltimore, Atlanta, Washington D.C., Oakland und Los Angeles beschreibt (vgl. Roehlkepartain 1989: Kap. 10). Andere Beispiele finden sich auch bei Brenda G. PYATT (1983), William R. MYERS (1991) oder Mark DeVRIES (1994). „From South-Central L.A. to Niagara Falls, a new breed of cleric is reaching out to at-risk kids“ (Samuels et al. 1998: 26).

4.21. Im Kampf gegen das Böse – Religiös fundierte ‚Jugendhilfe‘ als Träger nationaler Charakterbildung

„President Bush’s ambitious proposal to channel federal funds to ‚faith-based‘ groups to serve social needs is a potentially dangerous erosion of the constitutionally shielded boundary between church and state” (The New York Times, January 30, 2001).

George BUSH, Jr. versprach nach seinem umstrittenen Amtsantritt als US-Präsident 2001 die sukzessive Fortsetzung des Kurses der „Re-Traditionalisierung“, Re-Privatisierung aber damit auch erwarteten Rückbindung an zivilgesellschaftliches Verhalten in den sozialpolitischen und jugendpolitischen Reformen seiner Amtszeit. Dabei würden, so adressierte er an die konfessionellen Verbände und Kirchen, vor allem religiös fundierte Träger als moralisch und sozialetisch stabile und stabilisierende Institutionen der amerikanischen Gesellschaft künftig „einen ehrenwerten Platz in unseren Plänen und unseren Gesetzen einnehmen“⁵⁶³. Kurze Zeit später unterzeichnete er zwei Gesetzesvorlagen zur Stärkung der föderalen Finanzierungsmöglichkeiten von sozial aktiven religiösen und kommunalen Gruppen und beabsichtigte die Schaffung eines speziell für religiös fundierte und kommunale Verbände bestehenden Büros im Weißen Haus (vgl. The New York Times, January 30, 2001). Dessen Aufgabe besteht inzwischen in der Koordination und sukzessiven Erweiterung der Unterstützung von „grassroots and faith-based services“ (The White House, July, 2002a). Dabei wirkt das Büro sowohl in allen administrativen Ebenen als auch in privaten, Non-Profit-Bereichen oder Wirtschaftsverbänden im Geist einer Protegierung christlich fundierter Sozialer Dienste und ‚Jugendhilfe‘, bildet doch Religion insbesondere für den, nach Jimmy CARTER und Ronald REAGAN erneut zu den ‚wiedererweckten‘ Christen zählende US-Präsidenten BUSH, Jr., traditionell den moralischen Rahmen der amerikanischen Gesellschaft und ihre ‚Benachteiligung‘ durch die Vorgängeradministrative eine der Ursachen moralischer Verworfenheit des Landes (vgl. Rimscha 2001: 52 f.).

„This Administration proposes a different role for government in social policy. [...] We will focus on expanding the role in social service of faith-based and other community-serving groups that have traditionally been distant from government. We do so [...] because they frequently have been neglected or excluded in Federal policy. Our aim is equal opportunity for such groups” (The White House, July, 2002a).

⁵⁶³ U.S.-Botschaft: Präsident Bush gelobt, für den Aufbau einer geeinten Nation zu arbeiten. Amtsantrittsrede des Präsidenten (20. Januar 2001). Online in Internet: URL: <http://www.usembassy.de/us-botschaft/cgi/advertail.cgi?ifdnr=1215> [Stand 2001-09-06].

BUSH, Jr. will allerdings damit nicht eine vor allem von der religiös Rechten geforderte „Re-Christianisierung“ der USA einleiten (vgl. Watson 1999: 37 ff.), sondern sieht sich, „weder den libertären Sozialdarwinisten noch den christlich-fundamentalistischen Moralisten“ zugeordnet, als „Einiger der Nation“ (Rimscha 2001: 48), der im Verständnis einer öffentlich ernstgenommenen, verbalisierten Wahrnehmung und Nutzung des Einflusses christlich fundierter Religionsorganisationen und Kirchen im kommunalen, sozialen Leben und Handeln des Landes, agiert. Dabei handele es sich, in Abgrenzung zur sozial-demokratischen Politik CLINTONs, um den „vierten Weg“ eines „Compassionate Conservatism“ (ebd.). In diesem Sinne etablierte er als US-Präsident auch in den fünf mit Sozial- und Erziehungspolitik verbundenen Ministerien⁵⁶⁴ sog. „Centers for Faith-based and Community Initiatives“ (The White House, July, 2002a), deren Aufgabe in der Evaluierung und Begleitung von administrativ unterstützten „faith-based“ Programmen liegt, die den jeweiligen Ministerien unterstellt sind (vgl. ebd.).

Die terroristischen Ereignisse des 11. September 2001 erweiterten den „herzens-konservativen“ und pro-religiösen Kurs der neuen BUSH-Administration um eine stärkere und teilweise aggressive Betonung amerikanistischer Metaphern⁵⁶⁵. Und während außenpolitisch, vergleichbar mit den japanischen Angriffen auf Pearl Harbor 1941, ein ‚biblischer‘ Vergeltungsschlag gefordert wurde⁵⁶⁶, entwickelte sich als innenpolitische „Verteidigungslinie“, vergleichbar mit dem Sputnik-Schock von 1957⁵⁶⁷, der erneute Ausbau erziehungspolitischer Anstrengungen zu einer national motivierten Bildungsoffensive⁵⁶⁸, die unter dem Slogan „Good Start, Grow Smart“ zuerst den Vorschulbereich und das Feld kompensatorischer Erziehung nach „best practice“-Modellen reformieren möchte (vgl. The White House, January 20, 2001). Die Grundlage dafür wie auch zu weiteren Initiativen der fachlichen Verbesserung an öffentlichen Schulen bildet der im Januar 2002 von BUSH unterzeichnete „No Child Left Behind Act“, der

⁵⁶⁴ Health and Human Service, Education, Justice, Housing and Urban Development, Labor.

⁵⁶⁵ „Eine Welle des Trotzes und Patriotismus wogte durch das Land [...] In den Kaufhäusern waren die US-Flaggen schnell ausverkauft, das Sternenbanner weht seither an Haustüren, Chevrolets, Hamburger-Buden und Schultaschen. [...] Im Radio war die Nationalhymne der neue Hit“ (Lutterbeck 2001: 198).

⁵⁶⁶ „Der republikanische Senator John McCain drohte den unbekanntenen Feinden: ‚Wir sind hinter euch her, möge Gott mit euch Gnade haben, wir haben es nicht.‘ Der ehemalige Verteidigungsminister William S. Cohen rief gar zum ‚Amerikanischen Heiligen Krieg‘ auf“ (Lutterbeck 2001: 198). „‚God’s Own Country‘ ist sich vorerst noch einig in urzeitlichem Blutdurst: Auge um Auge, Zahn um Zahn“ (Dederichs 2001: 25).

⁵⁶⁷ Siehe dazu Kap. 4.7.

⁵⁶⁸ Erste Schritte für diese Initiative entstanden während einer unter Schirmherrschaft von First Lady Laura BUSH stattfindenden Konferenz zur Frühen kognitiven Kindheitsentwicklung (Early Childhood Cognitive Development) im Juli 2001 an der Georgetown University in Washington D.C. (vgl. The White House, July 2002b).

bei Steigerung föderaler Finanzierungsbeteiligung der kommunalen Orientierung an den Problemen jeweiliger Schuldistrikte vor föderalen Vorgaben mehr Raum geben soll und mit Förderung eine vertrauensvoller Einheit zwischen Eltern, Lehrern, Erziehern und lokalem „school board“ lokale Ressourcen und Möglichkeiten ebenso wie die freie Entscheidung der Eltern für die Schule „ihrer“ Kinder stärken möchte (vgl. The White House, June, 2002a). Verbunden mit einer föderal finanziell unterstützten Initiative zur Absicherung einer kontinuierlichen Qualifizierung des Lehrpersonals an den öffentlichen Schulen („A Quality Teacher in Every Classroom“) und nachfolgenden, medienwirksamen Besuchen BUSH Jr.s in verschiedenen öffentlichen Schulen der USA in einer „No Child Left Behind Tour Across America“, sollen ab dem Schuljahr 2002-2003 messbare, umfassende akademische Standards auf allen Schulebenen bei gleichzeitiger Sicherung hoher Lehrerqualifikation und umfassender Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Schulen über damit verbundene Vorgaben der föderal-finanziellen Unterstützung in allen 89.599 öffentlichen Schulen der USA durchgesetzt werden (vgl. The White House, May 8, 2002). Innovative Projekte wie die freiwillige, dem von CLINTON initiierten ‚Jugendhilfe‘-Programm „AmeriCorps“ angeschlossene, zweijährige Lehrtätigkeit von College-Absolventen an den Schulen unter dem Slogan „Teach for America“ vor allem in „low income“-Schulbezirken oder die „What Works‘ Clearinghouse“-Initiative internetbasierender Vernetzung von als erfolgreich eingestuft Erfahrungen, Programmen oder Materialien bilden wesentliche Punkte der administrativen Bildungsinitiative (vgl. The White House, March 4, 2002).

„These reforms express my deep belief in our public school and their mission to build the mind and character of every child, from every background, in every part of America“ (Bush, The White House, Office of the Press Secretary, January 8 2002).

Über die damit verbundene sozial-pädagogisch intendierte „ideology of universal education“ (Jackson 2001: 1) hinaus wurden die administrativen Initiativen zur Stärkung öffentlicher Bildung und Erziehung, vergleichbar mit 1957, allerdings auch als eine patriotische Aufgabe, als „vaterländische“ Form der Verteidigung, diesmal nicht gegen einen technologischen Vorsprung der Sowjets, sondern gegen den islamistischen Terrorismus vereinnahmt, denn:

„The people we fight are evil people. They have no regard for human life. They believe in tyranny. Their history has shown exactly what I'm talking about. Imagine a society where women are brutalized, children aren't educated, young girls have no chance of getting an education“ (Bush, USA Freedom Corps, January 30, 2002).

Eine Antwort darauf sei es, den amerikanischen Geist, den „American dream“, in jedem Teil der USA, in jeder Nachbarschaft durch eine Verbesserung der Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen Amerikas zu stärken⁵⁶⁹ (vgl. Bush, The White House, July 1, 2002). Eine weitere innenpolitische Antwort im „Kampf gegen den Terrorismus“ gab BUSH, Jr. im Januar 2002 durch die Initiierung einer neuen, im Weißen Haus angesiedelten Service-Initiative im Bereich der Jugendhilfe, dem „USA Freedom Corps“, dessen pragmatische Funktion in einer Erneuerung der Kultur zivilgesellschaftlichen, gemeinwesenorientierten und mitmenschlichen Handelns und gegenseitiger Verantwortung liegt und sich zur Aufgabe stellt, bei Unterstützung und in Zusammenarbeit mit anderen bestehenden föderalen Jugendhilfe'-Programmen wie dem „AmeriCorps“ oder dem „Peace Corps“, alle Bürger der USA für eine rechnerisch mindestens zweijährige bzw. 4.000 stündige Verpflichtung ehrenamtliche Arbeit für andere zu gewinnen (vgl. USA Freedom Corps, January, 2002), denn, so Präsident BUSH, Jr.:

“[I]f you want to fight evil, we've figured out a way to do so militarily. That's one way. But at home, you fight evil with acts of goodness. You overcome the evil in society by doing something to help somebody. It's the collection -- what I called last night, the momentum of a million acts of kindness. That's the collective soul of the country. Millions of acts of kindness and decency that take place not because of the government, but because this is a nation of heart, a nation that cares, a nation of fine, fine people. If people want to fight terror, do something kind for a neighbor. Join the USA Freedom Corps. Love somebody. Mentor a child. Stand up to evil with acts of goodness and kindness. Not only will our country be better, but we'll show the world -- we will show the world that values, universal values must be respected, and must be adhered to. And as a result, the world will be more peaceful. History has called us to action, and action we will take. It is such an honor -- I want to repeat where I started -- it is such an honor to be the President of such a great land, to be given the opportunity to lead a land full of such great people. Fight on, America. I love you. God bless.“ (Bush, USA Freedom Corps, January 30, 2002).

Verwoben mit den wohlfahrtsstaatlichen Initiativen der BUSH-Administration gelten auch unter dem Dach des mit amerikanistischen Metaphern beladenen „USA Freedom Corps“ „faith-based“-Organisationen als ein Vorbild für private Jugendhilfe'-Aktivitäten. So stehen

⁵⁶⁹ „Listen, I think public education is one of the most important parts of democracy. In order to make sure the American Dream reaches every neighborhood, we've got to have good public schools all across America. We must. [...] So we've got to strengthen the public education system, by encouraging different opportunities if there's failure“ (Bush, The White House, July 1, 2002).

etwa die Arbeiten der christlichen „volunteers“-Organisation „Habitat for Humanity“ oder Aktivitäten der religiös fundierten „Boy Scouts of America“ im Mittelpunkt der Darstellungen (vgl. The White House, USA Freedom Corps, June 2002; August 2002).

Diese religionszentrierende, patriotisch gefärbte Präferenz der neuen Administration in der Bildungspolitik bzw. den Feldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘, aber auch in der Fortsetzung einer liberitären Sozialpolitik, die mit einer Verschärfung der 1996er Sozialreformen verbunden ist⁵⁷⁰, schien zwar vielfach dem „gesunden Volksempfinden“ der ‚schweigenden Mehrheit‘ der Amerikaner zu entsprechen⁵⁷¹, blieb allerdings nicht ohne Opposition. Al GORE, der ehemalige Vize-Präsident CLINTONs, widersprach ihr ausgerechnet während eines Gottesdienstes in der Monumental Baptist Church von Memphis, in seinem Heimatbundesstaat Tennessee. Der gottesdienstleitende Pastor Rev. Billy KYLES meinte daraufhin: „My president is here“ (MCA, July 1, 2002). Auch Terry McAULITTE, der Vorsitzende der Demokratischen Partei, sah in der Art, wie die BUSH-Administration den Amerikanismus für ihre Zielsetzungen anzuheizen schien, eine Ausbeutung der Ereignisse des 11. September (vgl. The Nando Times, August 10, 2002). Dennoch bedeutete die Kritik nicht eine Ablehnung patriotischer und/oder religionsfundierter Begründungsmuster in der Bildungs-, Jugend- oder Sozialpolitik durch liberale Vertreter, deren Politik in den 1990er Jahren ja die Voraussetzungen für eine Präsenz und Präferenz des stärkeren, öffentlich geförderten Engagements von religiösen Verbänden und Kirchen in diesen Bereichen schuf⁵⁷². Deshalb wohl auch bestand Einigkeit zwischen liberalen und konservativen Politikern, als ein Bundesgericht am 26. Juni 2002 im Fall „Newdow vs. U.S. Congress“ die Verfassungswidrigkeit der 1954 durch den US-Kongress etablierten Formel „under God“ in der „Pledge of Allegiance“, dem allmorgendlichen Flagengelöbnis an öffentlichen Schulen, bestimmte⁵⁷³. Administration und Opposition solidarisierten sich gegen dieses Urteil und demonstrierten vor dem Washingtoner Capitol in

⁵⁷⁰ Dabei plant BUSH, Jr. unter Beibehaltung der Vorgaben des „Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act“ von 1996, zwar einerseits die Erhaltung der föderalen Finanzierungsbeihilfen für Kinderbetreuung (child care), andererseits aber einen stärkeren Druck zur „freiwilligen“ Arbeitsaufnahme bei genereller Ausrichtung auf eine 40 Stunden-Arbeitswoche für Sozialhilfe-Rezipienten und die Etablierung eines „Ticket to Independence“, d.h. die Unterstützung einer Reduzierung bundesstaatlicher Wohlfahrtsprogramme bei gleichzeitiger Evaluierung der bestehenden „services provided to Americans in need“ (The White House, May 2002).

⁵⁷¹ „[E]r hat den Rückhalt des Volkes. Und nie ist die Zustimmung zu einem Präsidenten größer als nach dem 11. September 2001“ (Sendker 2001: 198).

⁵⁷² Semantisch wurde die föderale Annäherung zu konfessionellen Verbänden und Institutionen in Analogie zu den großen Evangelisationswellen des 19. und 20. Jahrhunderts auch als „Soziale Erweckung“ der USA verstanden (vgl. Geyer, February, 2000: 14-16).

⁵⁷³ „In conclusion, we hold that (1) the 1954 Act adding the words ‚under God‘ to the Pledge, and (2) EGUSDs policy and practice of teacher-led recitation of the Pledge, with the added words included, violate the Establishment Clause“ (U.S. Court of Appeals for the Ninth Circuit, June 26, 2002: 9131).

öffentlichem Bekenntnis für eine Rechtmäßigkeit die Vereinigten Staaten als eine ‚Nation unter Gott‘ zu verstehen (vgl. Lane 2002: A01 f.). US-Präsident BUSH nannte die kalifornische Gerichtsentscheidung „lächerlich“ und das Weiße Haus drückte sein Bedauern über diese „falsche Entscheidung“ aus, während das Justizministerium Schritte einer Schadensbegrenzung überprüfte (vgl. The White House, Office of the Press Secretary, June 26, 2002). Auch demokratische Senatoren hielten das kalifornische Urteil für „verrückt“ (vgl. Lane 2002: A01 f.) und einige Kongressmänner äußerten sowohl in Retrospektive als auch Perspektive ihren Unmut:

„Our Founding Fathers must be spinning in their graves. This is the worst kind of political correctness run amok [...] What’s next?“ “This decision is so much out of mainstream of thinking of Americans and the culture and values that we hold in America, that any Congressman that voted to take it out would be putting his tenure in Congress in jeopardy, at the next election” (Sen. Kit Bond/Sen. Chales Grassley zit. n. CNN.com, June 27, 2002).

Der dabei entstandene Aufruhr (vgl. Taylor, July 8, 2002) zeugte allerdings auch, nach dem Ende des Kalten Krieges und dem Beginn eines neuen Jahrtausends, von der Ambivalenz jener religiösen Phrasen im öffentlichen Raum, die – wie die Formulierung „In God We Trust“ auf den Banknoten der USA ebenso – weniger bewusst als Glaubensbekenntnisse, vielmehr jedoch als antikommunistische Abgrenzungen in den 1950er Jahren durch die EISENHOWER-Administration eingesetzt wurden (vgl. U.S. Court of Appeals for the Ninth Circuit, June 26, 2002; CNN.com., June 27, 2002). So blieb auch die öffentliche Meinung dazu uneinheitlich. Während ein Großteil der Amerikaner vor allem im Kontext der ohnehin patriotisch aufgeladenen Stimmung nach dem 11. September⁵⁷⁴ sein Unverständnis für die kalifornische Entscheidung ausdrückte, unterstützten beispielsweise etwa die Hälfte der „Newsweek“-Leser ein differenzierteres Verständnis. „We are either a nation ‚under God‘ or a nation under the rule of the people. We can’t be both“; drückte dies ein Leser aus

⁵⁷⁴ Nach einer Zeit ablehnender Verhältnisbestimmung der amerikanischen Linken zum Patriotismus und damit verbundener Manipulation durch die „religion of nationalism“ („America emerged supreme and God showed he had sense enough to be on our side“; Parenti 1973: 68) begann die Linke inzwischen zunehmend ihren Anteil an den patriotischen Ideen und Idealen Amerikas wiederzubeleben und herauszustellen. Dabei verweisen z.B. Peter DREIER und Dick FLACKS auf die Formulierung der „Pledge of Allegiance“ durch den christlichen Sozialisten Francis BELLAMY, auf die mit Sozialisten ihrer Zeit liierte Dichterin Emma LAZARUS, deren Worte („Give me your tired, your poor/Your huddled masses yearning to breathe free.“) die Freiheitsstatue (Statue of Liberty) zieren, auf die Dichterin der Worte zu „America the Beautiful“, Katharine LEE BATES, einer Aktivistin des „Anti-Imperialist movement“, auf den mit der amerikanischen KP verbundenen Woody GUTHRIE („This Land Is Your Land“) oder lyrisch-radikale, sozialkritisch-patriotische Balladen und Lieder, die sowohl von Linken wie Paul ROBESON als auch „mainstream-singers“ wie Bing CROSBY oder Frank SINATRA interpretiert wurden (vgl. Dreier/Flacks, June 3, 2002).

(Newsweek, July 22, 2002). Dennoch, gab Eugene VOLOKH, ein Spezialist in Kirche-Staats-Rechtsfragen der UCLA Law School, in der Verhältnisbestimmung von Rechtsentscheidungen und Lebenswirklichkeit in den USA zu bedenken:

„There is still a very credible argument that at some point you have to stop trying to relentlessly extirpate religious symbolism from the life of a country that is after all very religious“ (Volkoh zit. n. Lane, June 27, 2002: A03).

Noch immer, das wurde auch auf Seiten der kalifornischen Atheisten-Gruppen deutlich, die über Michael A. NEWDOW, einem Aktivisten aus Sacramento, den Fall ins Rollen gebracht hatten (vgl. San Francisco Atheists Home Page 2002), sind (urprünglich bzw. intentionell christlich) religiös motivierte Elemente schier untrennbar mit nationalen und moralischen Identifikationsaspekten amerikanischen Selbstverständnisses und Selbstbildes verbunden. Besonders dort, wo es um die Frage der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in der und für die amerikanische(n) Gesellschaft geht, bleiben diese Verwebungen trotz stärkerer juristisch abgesicherter Liberalisierung und Gleichstellung mit anderen weltanschaulichen Optionen unerbittlich.

Der traditionsreichste und mit 83 Millionen Mitgliedern größte Jugendverband der USA, die „Boy Scouts of America“ (BSA), bietet mit seiner konsequent religionsfundierten und puritanistisch orientierten Erziehungshaltung dafür einen der zuverlässigsten Garanten und spielt wohl deshalb auch in der ‚Jugendhilfe‘-Initiative der BUSH-Administration, dem „USA Freedom Corps“, eine zentrale Rolle (vgl. USA Freedom Corps Public Service 2002). Dabei schien auch die von den Medien und einer Vielzahl von ‚Jugendhilfe‘-Organisationen immer wieder kritisierten Diskriminierungen der BSA gegenüber „Girls, godless and gays“ dem Image der „sauberen“, nachbarschaftlich und „unpolitisch“ orientierten Erziehung und Charakterbildung über die Jahrzehnte kaum etwas anzuhaben (vgl. Henry III, July 1, 1991). Atheisten konnten ebenso wenig ihre Mitgliedschaft durchsetzen wie eine Frau, die Scoutmaster der BSA werden wollte (vgl. Rivera, August 16, 1999). Der vom Obersten Gerichtshof am 28. Juni 2000 sehr differenziert entschiedene Rechtsstreit allerdings, um die Entziehung der Mitgliedschaft gegenüber dem Assistent Scoutmaster James DALE aufgrund seiner Homosexualität (Boy Scouts of America vs. James Dale), schuf eine Welle von Protesten liberaler Verbände, die bis zu Aufkündigungserklärung der Mitfinanzierung des BSA durch die größte Non-Profit-

Fundraising-Organisation der USA, „United Way“, führte⁵⁷⁵ (vgl. BSA: Position Statement United Way). Auch die „National Association of Social Workers“ (NASW) wandte sich in einem offiziellen Aufruf gegen die diskriminierende sexual-moralische Haltung der „Boy Scouts“ (vgl. Slavin, May, 2000). Die „New York Times“ betitelte den genuin patriotisch orientierten Verband („For God and the Country“) aufgrund seiner schwulenfeindlichen Haltung gar als „almost un-American‘ and ‚something akin to a hate group“ (Leo, October 23, 2000) und selbst ein New Yorker „Boy Scout“-Leiter sprach von „a bunch of rednecks“ an der Führungsspitze des Verbandes (Schaffer, April 9, 2001). Doch eine Umfrage der „Newsweek“ bestätigte mit 56 Prozent, gegenüber 36 Prozent Gegenstimmen, die Mehrheitsfähigkeit der Haltung des „National Board“ der BSA⁵⁷⁶ (vgl. Leo, October 23, 2000; Newsweek, August 27, 2001), der sich bei seiner Entscheidung auf die moralische ‚Sauberkeit‘ und Gradlinigkeit („morally straight“) seiner Jugendleiter unter Einhaltung des „Scout Oath“⁵⁷⁷ und des „Scout Law“ berief, deren Standards homosexuelles Verhalten widerspräche (vgl. Supreme Court of the United States, June 28, 2000). Jedoch, das machte die Untersuchung des Obersten Gerichtshofes deutlich, gab es weder in den Richtlinien noch in verbindlichen Anweisungen der BSA klare Aussagen über Homosexualität (vgl. ebd.) Die dahinter liegende christlich-puritanische Moralauffassung entsprach vielmehr, darauf machte auch die NASW aufmerksam (vgl. Slavin, May 2000), den Stimmen der evangelikalischen Rechten in den USA, die, wie etwa Gerry FALWELL, Homosexualität unter Bezugnahme auf das alttestamentarische Strafgericht Gottes an Sodom und Gomorrha (vgl. Genesis 19, 1-29) als existenzielle Bedrohung für das Wertesystem und Zusammenleben der auf christlichen Prinzipien fundierten USA sahen, denn:

„Unless we act now, America – like Sodom and Gomorra – may face the wrath of God’s judgment. These two Old Testament cities were so filled with homosexuality and perversion that they were utterly destroyed. God wiped them clean from the face of the earth! Will our nation –

⁵⁷⁵ Unterschiedliche Positionen zur Frage der Homosexualität bildeten seit Beginn der 1990er Jahre auch einen Dauerkonflikt der BSA mit der Unitarian Universalist Association (UUA), die in dieser Frage für ihre „Boy Scout Units“ eigenes Material publizieren und verteilen wollten, welches eine tolerante Position dazu einnimmt. (vgl. Religion News Service, July 11, 1999: 24).

⁵⁷⁶ Das oftmals dahinterliegende, unterschwellig behavioristische Vorurteil formulierte ein Autor der „Time“ wie folgt: „It’s one thing to say, as most Americans have for years now, that people shouldn’t be fired from their jobs just because they are gay. But what if that job is to take care of your son on a Boy Scouts’ camping trip? He may need comforting after a nightmare, or a pat on the back when he skins his knee. You may know rationally that gays are no more likely to molest children than are heterosexuals. And you may know that virtually all psychiatrists have agreed for years that kids can’t be ‚turned‘ gay. But your gut may say something else, something biased“ (Cloud, May 1, 2000).

⁵⁷⁷ „On my honor I will do my best To do my duty to God and my country and to obey the Scout Law; To help other people at all times; To keep myself physically strong, mentally awake, and morally straight“ (BSA 2000).

founded on Christian principles – face a similar fate because God-fearing moral people failed to stop homosexuality from becoming an accepted lifestyle in our churches, schools and public places?” (Falwell 1991, zit. n. White 1994: 249).

Der U.S. Supreme Court gab dem verklagten Verband aufgrund seines nichtöffentlichen, privaten Assoziationsstatus im Fall „Boy Scouts of America vs. Dale“ – trotz medialer Proteste und bei inhaltlicher Kritik an dieser diskriminierenden Position – Recht, seine anti-homosexuelle Moralagenda beibehalten zu können (vgl. Supreme Court of the United States, June 28, 2000). Die BSA unterstrichen daraufhin:

„The Boy Scouts of America, as a private organization, must have the right to establish its own standards of membership if it is to continue to install the value of the Scout Oath and Law in boys. [...] We believe an avowed homosexual is not a role model for the values in the Scout Oath and Law. [...] We thank the parents, volunteers and friends of Scouting who have supported us in this case and others. We respect other people’s right to hold different opinions and ask that they respect ours” (BSA, June 28, 2000).

Aufgrund dieser Positionierung formierte sich allerdings in einigen öffentlichen Schulen Widerstand gegen eine weitere Zusammenarbeit mit lokalen BSA-Gruppen (vgl. BSA Position Statement School Access), der allerdings durch die Verabschiedung des „No Child Behind Act“ im Januar 2002 kontokariert wurde, das eine engere Zusammenarbeit zwischen kommunal orientierten und charakterbildenden Jugendgruppen wie den „Boy Scouts“ und öffentlichen Schulen fordert (vgl. Johnson, February 15, 2002: B5). Zunehmend begann sich auch das öffentliche Meinungsbild wieder mit honorigen Geschichten über die Arbeit der „Boy Scouts“ zu füllen und zu verdeutlichen, wie die sozial-pädagogischen Prinzipien der Scout-Verpflichtungen das Leben in den Kommunen sicherer, besser und schöner werden lassen (vgl. u.a. Cypress/Davenport, August 8, 2002: HO02). Diese wie auch die Arbeit anderer kommunal orientierter, charakterbildender ‚Jugendhilfe‘-Institutionen, Organisationen und Verbände wahrzunehmen und zu unterstützen, scheint zu Beginn des 21. Jahrhunderts in den USA eine geradezu patriotische Aufgabe, denn, so betonte der US-Präsident mehrfach; Amerika befinde sich im „Krieg gegen das Böse“, dessen Überwindung an der „Heimatfront“ nur durch Gott-Vertrauen, gläubigen Patriotismus und einen ebenso aktiven wie erzieherischen „spirit of service“ möglich ist, der das ‚Böse‘ durch gute Taten zu überwinden hilft⁵⁷⁸ (vgl. Office of the

⁵⁷⁸ „That spirit of service is alive and strong in America today. As we fight a war abroad, at home, Americans are answering the call of service, giving their time and energy to causes greater than self-interest. This nation is confronting a terrible evil, and we are overcoming evil with good” (Bush, Office of the Press Secretary, July 6, 2002).

Press Secretary, July 6, 2002). Der Schwur Thomas JEFFERSONs zur Durchbrechung der Tyrannei über den Geist und das Handeln der Menschen durch Bildung und Erziehung aller Bürger und die damit verbundene Schaffung einer befreiten Menschheit in der jungen Nation des ‚Amerikaners‘, die darin eingebundene wechselseitige Ambivalenz christlich-puritanischer und sensualistischer Erziehungsgründe und damit fundierte ‚Pädagogik des Sozialen‘ als dem moralisch-integrativen Anliegen einer kontinuierlichen Formung, Stärkung und Erneuerung des Zusammenlebens der vielfach heterogenen amerikanischen Nation und der dabei unerschütterte Glaube einer Vorbildmission für die Welt; all diese Aspekte lassen sich auch in den amerikanischen Selbstbeschreibungen und Bildungskonzepten des 21. Jahrhunderts wiederfinden (vgl. ebd., Bastian 2002: 85 ff.). So entpuppt sich auch die Säkularisierung der Handlungsfelder amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ als eine nie wirklich entzauberte, schon immer dem Protestantismus inhärente ‚Sakralisierung‘ der Lebenswirklichkeit unter vorsehungshafter Fügung (vgl. Cox 1965: 23 f.). Diese kaum gebrochene Wirklichkeit scheint vor allem in außenpolitischen Krisenzeiten, das wurde auch während des inzwischen sog. ersten Golfkrieges deutlich (vgl. Barna 1991: 149), als erneuertes Selbstverständnis in einer stärkeren Fundierung auf „faith-based“ Organisationsstrukturen in der ‚Jugendhilfe‘ hervorzubrechen, die wiederum immer auch als „moral community“ (Woodward 1998: 27) gelten und damit kontinuierlich und mehrheitlich als ordnender Rahmen sittlichen und zivilgesellschaftlichen Handelns in der amerikanischen Gesellschaft angesehen werden. Religiös inspiriertes Sozialverhalten ist dabei im amerikanischen Verständnis noch immer Indikator vernünftiger, empathischer und vertrauenswürdiger Wesenszüge, sodass Kirchen und religiös fundierte Verbände als geradezu natürliche Orte der Erziehung und Erlernung zivilgesellschaftlichen, mitmenschlichen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen gelten (vgl. Benson/Roehlkepartain 1993: 14). Deshalb verbindet sich auch die Semantik öffentlicher Rede mit religiösen Formulierungen und Metaphern und die Nutzung etwa des „Star-Spangled-Banner“ als zentraler, transzendierender Symbolik⁵⁷⁹ in einer Vielzahl von ‚Jugendhilfe‘-Initiativen. Beides zielt nicht auf pseudo-klerikale Gesellschaftsverhältnisse, sondern bildet in säkular-protestantischer Grundierung das Bekenntnis immerwährender, sozialer, staatsbürgerlicher und gemeinschaftlicher Handlungsprinzipien. Jede außenpolitische Krise ließ diese transzendierenden Grundgebote der amerika-

⁵⁷⁹ 1949 wurde aus diesem Grund für jeden 14. Juni des Jahres ein spezieller „Flag Day“ etabliert. In ihrer Symbolik vereinen sich Ideale des „American creed“ wie Freiheit, Einheit, Treue, Gerechtigkeit und Zivilcourage, verbunden mit der auch während des 2002er „Flag Days“ proklamierten Mission, dass die Fahne der USA „is the flag, not only of America, but of humanity“ (Bush, Office of the Press Secretary, June 13, 2002; vgl. u.a. auch Hand 1953,:105 ff.).

nischen Gesellschaft stärker zum Ausdruck kommen⁵⁸⁰ und verwies deutlicher als zuvor auf die verhältnismäßige Konklusion zwischen religiösem/zivilreligiösem Glauben und sozialem Handeln⁵⁸¹, die auch in vielen Bereichen der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ fast ungebrochen Wesensbestandteil zu sein scheint. So auch in den Jahren des Zweiten Weltkrieges als Senator E. Stanley JONES in einem kleinen Handbuch analysierte:

„[I]n North America religion, on the whole, has been moral religion. It has been a moral cleansing power. [...] I have seen the young people elect a Japanese-American or a Negro as president of their student body. That shows an essential democratic soundness. But this soundness is also seen in the more mature. [...] If our democracy has survived, and has survived with increasing power, it is because underneath the life of our country has been flowing the cleansing stream of the Christian faith. [...] The Christian faith is woven into the texture of our national culture and cannot be eradicated.“ (Jones 1944 : 62 ff).

580 Selbst in ihrer scheinbaren Ablehnung während der Anti-Vietnamkriegsbewegung (siehe dazu Kap 4.17).

581 In ähnlichem allerdings abgrenzenden Sinne charakterisiert etwa Till BASTIAN das gegenwärtige politische Klima der USA innen- und außenpolitisch als durch „religiösen ‚Fundamentalismus‘“ (Bastian 2002: 87) und ein massives Sendungsbewusstsein „demokratisierte[n] Gottgnadentums“ (ebd.: 86) bestimmtes Denken und Handeln.

Kapitel 5:

Vor-Ort-Perspektiven amerikanischer Jugendhilfe. Die Untersuchung religiöser Indikatoren sozial-pädagogischer Praxis in Michigan und Ohio

5.1 Diskussion des qualitativen Forschungsverfahrens

„Zwischen dem Wissenschaftler und seiner Arbeit besteht eine intensive Wechselwirkung genau in dem Sinn, in dem Dewey über die Arbeit des Künstlers schreibt (Dewey sieht zwischen künstlerischem und wissenschaftlichen Arbeiten keinen grundlegenden Unterschied):
 ‘Der Ausdrucksakt, aus dem sich ein Kunstwerk entwickelt, ...ist keine momentane Äußerung.
 Diese Behauptung... bedeutet, daß der Ausdruck des Selbst in einem und durch ein Medium
 - was das eigentliche Kunstwerk ausmacht
 - *an sich* eine Verlängerung einer Interaktion von etwas dem Selbst Entstammendem mit konkreten Umständen ist
 - ein Prozeß, in dem *beide* (Hervorhebungen von mir) eine Ordnung und Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen“
 (Strauss 1991: 35).

Den innerhalb des historischen und aktuellen Nachvollzugs entstandenen Einsichten in die ambivalenten religiösen Bezüge amerikanischer Jugendhilfe soll innerhalb der nun folgenden beiden Kapitel 5 und 6 empirisch nachgegangen werden. Dabei bildete der hierbei zum Tragen kommende qualitative Forschungszugang für die spezifische Annäherung an den soziokulturellen Kontext der exemplarisch untersuchten amerikanischen Jugendhilfe-Einrichtungen und Programme eine wesentliche Komponente und soll deshalb zu Beginn ausführlich expliziert und begründet werden.

5.1.1 Anmerkungen zur Entwicklung und Etablierung qualitativer Forschung in Deutschland

Die Geschichte qualitativer Sozialforschung ist virulent und vielschichtig. Sie ist gekennzeichnet von Höhepunkten und Tiefschlägen im Kampf um ihre eigene Etablierung und Sicherheit. Sie ist kreativ und widerborstig, denn immer wieder befand sie sich im Streit mit dem ‚großen Bruder‘ quantitativer, „harter“ Datenproduktion. So ist es nicht verwunderlich, dass Barney GLASER und Anselm STRAUSS ihr pragmatisch orientiertes Konzept der „Grounded Theory“ 1967 auch unter polemischen Gesichtspunkten gegen die zur Realitätsferne verkommenen „grand theories“ der etablierten Wissenschaft veröffentlichten. „Sie wollten der herrschenden amerikanischen soziologischen Forschung der Nachkriegsperiode ein alternatives Forschungsmodell entgegensetzen“ (Alheit 2001: 7). Inzwischen haben qualitative Forschungskonzepte in einer Vielzahl von Fachbereichen auch in Deutschland eine hohe Akzeptanz erreicht.

Die ersten Ansätze, unter Rezeption phänomenologischer, hermeneutischer und interaktionistischer Grundlagen, führten Ende der 1960er Jahre zur Herausbildung eigenständiger Forschungstraditionen, „verbunden mit der Hoffnung, qualitative Methoden würden erlauben, die Komplexität sozialer und psychischer Welt angemessen abzubilden“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 3). Den damit verbundenen methodologischen Diskussionen (verbunden mit polemischer Abgrenzung zu quantitativen Verfahren) folgte in den 1970er und 80er Jahren eine Vielzahl an qualitativ-empirischen Forschungsprojekten. Zunehmend stellte sich dabei auch innerhalb der qualitativen Ansätze eine stärkere Heterogenität heraus, als zunächst angenommen wurde, und es zeigten sich „Differenzen, die aufgrund der zunächst dominierenden pauschalen Frontstellung zu den quantitativen Methoden verdeckt waren“ (Terhart 1997: 33). Die daraufhin folgende interne Ausdifferenzierung des qualitativen Methodenspektrums führte zu einer Phase der Normalisierung qualitativer Forschungsansätze innerhalb des Wissenschaftsbetriebs. In diesem Sinne konstatierte Siegfried LAMNEK Ende der 1980er Jahre:

„Die eher (ab)wertende Kennzeichnung der qualitativen Sozialforschung als ‚Modetrend‘ scheint offenbar relativ schnell unhaltbar geworden zu sein. Dieser Einstellungswandel – auch auf Seiten kritischer Beobachter der neuen Forschungsrichtung – dokumentiert in einhelliger Weise die zunehmende Relevanz qualitativer Methodologie und die wachsende Aufmerksamkeit, die diese im Rahmen der laufenden Diskussionen um Angemessenheit und Fruchtbarkeit von Verfahren zur empirischen Erfassung der sozialen Wirklichkeit erfährt“ (Lamnek 1995: 1).

Inzwischen wird die Entwicklung qualitativer Forschung vor allem anhand kontroverser Diskussionen „entlang der Unterscheidung von ‚guter Forschung/schlechter Forschung‘“ geführt (Terhard 1997: 33). Die „kaum mehr zu überblickende Vielfalt einzelner qualitativer Forschungsansätze und -projekte“ (Kardorff 1995: 3) ist dabei vielfach auch gekennzeichnet „durch die Verschiebung des method(olog)ischen Fokus von der Datenerhebung auf die Datenauswertung, durch ein Bemühen um die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren und durch die Entwicklung und den Einsatz von computergestützten Auswertungsverfahren“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 3). Wiederum sind auch diese Bemühungen in ihrem Kern mit der Diskussion um die Gütekriterien bzw. Qualitätssicherung qualitativer Forschung verbunden (vgl. Marotzki 1999: 130 ff.), die ihrerseits „zunehmend“ durch Bemühungen einer „Etablierung eigenständiger [übergreifender] Qualitäts(sicherungs)kriterien“ gekennzeichnet sind (Hitzler 1999).

5.1.2 Der Gegenstandsbereich qualitativer Untersuchungen

Gegenstand empirisch qualitativer Verfahren ist es, „Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (von Kardorff 1995: 4) zu ermöglichen (vgl. auch Meuser/Sackmann 1992: 30). Dabei liegt ihr allgemeinster Nenner, sozusagen ihr epistemologischer Gehalt in der „Rekonstruktion von Sinn“ (Hitzler 1999) und daraus folgender Wirklichkeits-Rekonstruktion, denn, und dies gilt für grundsätzlich alle Verfahren „unsere Beziehung zum G e g e n s t a n d [Herv. im Org.] der Forschung [ist] eine rekonstruktive“ (Bohnsack 1991: 34). Die ‚Wiederherstellung‘ dieser Wirklichkeit kann jedoch nicht bedeuten, „das Verhalten des Forschungsobjektes quasi fotografisch abzubilden“ (Moser 1995: 147). Nicht ‚Wirklichkeit‘ erscheint dem Forscher im Feld, sondern schon immer die Konstruktion ihrer selbst.

„Das Alltagswissen haust in der berühmten ‚Blackbox‘ [...] In dem Moment aber, in dem in die ‚Blackbox‘ mit einem gebündelten Strahl wissenschaftlicher Aufklärung hineingeleuchtet würde, verflüchtigt sich das Alltagswissen, bzw. es verwandelt seinen Aggregatzustand, weil es nur im Dunkel der ‚Blackbox‘ als solches existieren kann. Einmal ‚angeleuchtet‘, ‚enlighted‘ – sprachlich ‚gefaßt‘, ‚symbolisiert‘ -, ist es etwas anderes geworden. [...] [D]er empirische Alltagsforscher [muß] sich damit abfinden, daß dieses Wissen nur in seiner **nachträglichen Rekonstruktion** [Herv. im Org.], die eine Explikation vorher nicht explizierten Wissens ist, erfaßt werden kann“ (Radtke 1996: 111).

Bei der Untersuchung und Erhebung von Geschehnisse oder Wissensbeständen des Alltags findet also eine Art Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann 1994: 93 ff.) statt. Sie resultiert nicht „aus einem Abdruck, den die Außenwelt zurückgelassen hat, sie spiegelt die ‚Welt dort draußen‘ auch nicht wider“ (Reichertz 2000), sondern ist das Ergebnis kollektiver⁵⁸² und reflexiver Deutungstätigkeit. Dabei werden auch ‚Verzerrungen‘ durch das Agieren des Forschers nicht als auszuschaltende Störquellen verstanden, sondern in Rückbezug des Forschers auf sein Handeln und Wahrnehmen, als Teil der Erkenntnis selbst (vgl. Flick et al. 2000: 23).

Interpretationseffekte und Reaktivität bilden jedoch keinen Gegensatz zur ‚Repräsentativität‘ qualitativer Forschungsergebnisse⁵⁸³. Vielmehr ist die Fragestellung und das Ziel qualitativer Verfahren ein anderes. Ihr geht es um Aspekte erfahrungsbezogener Wirklichkeit, die stark standardisierten und statistischen Instrumentarien nicht zugänglich sind. Ziel ist keine „Repräsentativität“ im Sinne von quantifizierbaren Grundgesamtheiten (vgl. Spöhring 1989: 46; Kromrey 1998: 264), jedoch die Exploration und Rekonstruktion „gewöhnlicher und ungewöhnlicher *Lebenswelten* [Herv. im Org.]“ (Ferhart 1997: 34). Dabei zielt qualitative Forschung ebenso wie quantitative Erhebung auf Verallgemeinerung, durch die gut begründete Auswahl der Fälle und ihrer exemplarischen und damit generalisierbaren Gültigkeit (vgl. Oswald 1997: 73). In diesem Zusammenhang lassen sich grob zwei Arten qualitativer Studien unterscheiden. Einmal kann es sich um deduktive, thesen- bzw. theorieprüfende Verfahren handeln, zum anderen um explorativ orientierte, „induktive“ Ansätze (vgl. Spöhring 1989: 45 ff.; Merkens 1997: 99), deren begründete, „theoretische Sättigung“, durch eine Auswahl ‚typischer‘, miteinander vergleichbarer Fälle (vgl. Strauss 1991: 43), das Kriterium einer „inhaltlichen Repräsentation“ (Merkens 1997: 100) des Untersuchungsgegenstandes erreicht und damit generelle Aussagen bzw. eine formale Theoriebildung über einen sich darstellenden Realitätsbestand möglich macht (vgl. Spöhring 1989: 46; Lamnek 1995a: 117 f.). Ausschlag für die Anwendung eines jeweiligen Verfahrens sollte jedoch nicht die Präferenz gegenüber bestimmten Methoden

⁵⁸² Im Interview geschieht dies einmal durch den angestoßenen Prozess des Erinnerens oder Beschreibens durch den Interviewten und die darauf folgende Verbalisierung sowie danach folgend durch die reflexive Haltung des Forschers zu diesen Informationen (vgl. Radtke 1996: 110).

⁵⁸³ Natürlich spielt dabei auch die Frage des Verhältnisses der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gegenüber qualitativen Verfahren eine Rolle, die allerdings in qualitativen Forschungsarbeiten nur von sehr wenigen Autoren übernommen werden, denn die Besonderheit reflexiver Subjektivität des Verstehens bzw. die Singularität von Erhebungssituationen erheben weder Anspruch auf messtechnisch neutralisierte noch gleichbleibend wiederholbare Ergebnisse. Jedoch der Validität gilt größte Aufmerksamkeit, deren qualitative Perspektive sich „vom Messtechnischen zum Interpretativ-Kommunikativen“ verlagert hat (Muck/Mey 2000; vgl. auch Reichertz 2000). Eine umfangreiche Thematisierung dieser Problemstellungen kann allerdings in dieser Arbeit nicht geleistet werden, denn die Diskussion berührt die theoretischen Auseinandersetzungen qualitativer versus quantitativer Standpunkte generell.

sein, sondern die Angemessenheit von Untersuchungs- und Auswertungsformen gegenüber der Fragestellung bzw. dem Gegenstand der Forschung (vgl. Bortz/Döring 1995: 278; Flick et al. 2000: 22). Sofern es sich dabei um die Erforschung neuer, unbekannter oder gar fremder lebensweltlicher Erfahrungs- und Wissensbestände handelt, gelten allerdings gerade qualitative Verfahren als sinnvoll und forschungstechnisch valide (vgl. Oswald 1997: 79 f.; Mruck/Mey 2000).

5.1.3 Zum Gehalt sozialpädagogischer Forschung und zu den zentralen Prinzipien qualitativer Untersuchung

Sozialpädagogische Forschung ist für Klaus MOLLENHAUER lebensweltorientierte Forschung, also Erkundung der primären Lebensgewissheiten des Subjektes auf der einen und der sozialräumlichen Sachverhalte, speziell institutioneller Zusammenhänge, auf der anderen Seite (vgl. Mollenhauer 1998: 31). In ähnlicher Weise verstehen auch Thomas RAUSCHENBACH und Werner THOLE genuin sozialpädagogische Forschung als einen Typus, der durch einen spezifischen „sozialpädagogischen Blick“ angereichert, „zwischen ‚Feld- und Bildungsbezug‘, zwischen Subjekt- und Strukturperspektive, zwischen institutionellen und personellen Aspekten seinen Horizont entwickelt“ (Rauschenbach/Thole 1998: 20). Damit ist jedoch nicht die ganze Bandbreite des Verständnisses sozialpädagogischer Forschung expliziert, denn, ähnlich den Fragen einer einheitlichen Perspektivierung qualitativer Verfahren, handelt es sich auch hierbei um ein sehr heterogenes Feld teilweise unterschiedlicher theoretischer Begründungen und empirischer Zugänge, Fragen und Kontextualisierungen⁵⁸⁴, in dem jedoch „nunmehr ein Konsolidierungs- und Ausdifferenzierungsprozeß [zu] beobachten“ ist (Schumann 1997: 661). Der Adressatenbezug auf der einen und der Professions- und Institutionenbezug auf der anderen Seite bleibt dennoch konstitutiv für sozialpädagogische Untersuchungen, und hierbei speziell der Jugendhilfeforschung als Bestandteil sozialpädagogischer Erkenntnisprozesse (vgl. Flösser et al. 1998).

⁵⁸⁴ Gegenüber speziellen Konstituierungsvorstellungen einer sozialpädagogischen wissenschaftlich eigenständigen Forschungslandschaft (vgl. Rauschenbach/Thole 1998: 9) sieht Walter HORNSTEIN, sofern diese pädagogische oder pädagogisch relevante Fragestellungen verfolgt, sie jedoch nicht unterscheidbar von „erziehungswissenschaftlicher“ Forschung (Hornstein 1998: 49). Demgegenüber vertritt Hans-Uwe OTTO die Auffassung, dass sozialpädagogische Forschung stärker von allgemeiner „Pädagogik“ differenziert werden sollte (vgl. Otto 1998: 136), deren spezifisches Erkenntnisinteresse Lothar BÖHNISCH wiederum in der Frage nach Defizit und Bewältigung, nach Milieubildung und pädagogischem Bezug sieht (vgl. Böhnisch 1998: 108 f.). Christian LÜDERS indessen bezweifelt jeglichen disziplinären Anspruch einer genuin sozialpädagogischen Forschung, denn dieser sei „*methodologisch* [Herv. im Org.] derzeit nicht einlösbar“ (Lüders 1998: 128).

„Es besteht Einigkeit darüber, dass Jugendhilfeforschung Institutionenforschung ist, denn es geht hierbei um institutionalisierte Praxen, d.h. Erwartbarkeit und Gleichförmigkeit von Handlungsbedingungen und –zielen. Institutionen, in denen Entscheidungen über die Umsetzung dieser Praxen getroffen werden, sind der Ort für die Jugendhilfeforschung. Darüber hinaus gehören Organisationen, ihre Strukturen und Steuerungsinstrumente, aber auch die Entscheidungs- und Ermessensspielräume von Professionellen ebenso dazu wie Nutzerpräferenzen, -profile, -motive und –erfahrungen.“ (Bock et al. 2002 : 185).

Dabei orientiert sie sich, wie auch sozialpädagogische Forschung allgemein, schwerpunktartig nach qualitativen Paradigmata (vgl. ebd.; Thiersch 1998: 87), deren zentrale Untersuchungsprinzipien ihre Entsprechung in den Postulaten qualitativer Sozialforschung finden. Sowohl Katrin MRUCK als auch Uwe FLICK u.a. haben versucht, diese Grundprämissen komprimiert aufzuschlüsseln (vgl. auch Lamnek 1995b: 61-64). Dazu zählen:

1. Das „*Fremdheitspostulat*“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 2) oder Verstehen „im Sinne des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘ [...] auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (Flick et al. 2000: 23).
2. Das „*Prinzip der Offenheit*“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 2), um „dieser Perspektive möglichst großen Spielraum zu lassen“ (Flick et al. 2000: 23), denn „Forschende sollten mittels möglichst offener, wenig vorstrukturierender Methoden im Rahmen sukzessiver Annäherung an das jeweils interessierende Forschungsfeld zu einer Theorie- bzw. Hypothesenbildung gelangen“ (ebd.).
3. Das „*Prinzip der Kommunikation*“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 2), das die „Reflexivität des Forschers“ voraussetzt (Flick et al. 2000: 23), und die „Teilhabe der Forschenden bzw. die Kommunikation zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses erachten“ (Mruck/Mey 2000: Kap. 2). Dabei sollte klar werden, dass die spezifische Kommunikationsbeziehung während eines Erhebungsprozesses (z.B. in einem Interview) selbst schon eine reflexive ist, „weil es sich um einen gegenseitigen Anpassungsprozeß an Erwartungen und Bedürfnissen einerseits wie auch an die jeweiligen Sinndeutungen andererseits handelt“⁵⁸⁵ (Lamnek 1995b: 64).

⁵⁸⁵ In diesem Sinne fordert LAMNEK dazu auf, den Interviewten schon im Rahmen der Datenerhebung flexibel zu genauen Explikationen, Präzisionen und Reflexionen von Äußerungen zu veranlassen, um nicht im nachhinein einen vom Forscher unterstellten Sinn, sondern den explizierten Sachverhalt des Befragten zum Maßstab der Interpretation machen zu können und damit eine höhere Gültigkeit der Ergebnisse zu erreichen (Lamnek 1995b: 63).

Ein hervorragendes Beispiel dieses realisierten Kommunikationsprinzips, das „an die These der historisch-(sub)-kulturellen Situiertheit von Erkenntnisobjekt *und* [Herv. im Org.] Erkenntnissubjekt“ anknüpft (Mruck/Mey 2000: Kap. 2), ist die interkulturell empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curricularer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela von David MORA (vgl. Mora 1997). Hierbei wurden in allen Phasen der Untersuchung Reflexions- und Diskussionsprozesse integriert, die die „Transparenz in der Beziehung zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ gewährleisten (Mora 1997: Kap. 3.3.3) und dadurch einen „authentischen“ Charakter der Datenproduktion sichern sollte (vgl. ebd.: Kap. 3.2.1). In aller Deutlichkeit wurde dabei sowohl strukturell als auch methodisch Wert auf die angerissenen Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung gelegt (vgl. ebd.: Kap. 3.2.2).

Die Spezifik interkultureller Forschung jedoch ist von weiteren Gesichtspunkten bestimmt. So sind mit dem soziokulturellen Kontext und der Sprache vertraute Kooperationspartner vor Ort maßgeblich, um die unbedingte Komparativität der Erhebungsinstrumente und linguistischen Entsprechungen zu gewährleisten (vgl. Biervert 1975: 116). OSWALD macht darauf aufmerksam, dass sich exploratives, quasi ethnographisches Verhalten in ‚fremden Welten‘ (ganz im Sinne eines Prinzips der Offenheit) geradezu selbstverständlich anbietet (vgl. Oswald 1997: 79). Dennoch, das verdeutlichen verschiedene Arbeiten, sollte dieses unmittelbar mögliche „Fremdverstehen“ nicht Unwissenheit und tatsächliche Naivität gegenüber fremder soziokultureller Umwelt bedeuten. Vielmehr bedarf es zur empirischen Konzeption eines jeweils interkulturell strukturellen Vorwissens gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, um die Reflexivität des Forschers als auch des Untersuchungsgeschehens selbst zu gewährleisten (vgl. Vogel 1981: 397; Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 62). Schon in diesen kurzen Anmerkungen wird deutlich, dass interkulturelle Forschung über das Maß empirischer Paradigmata einen „Spezialfall“ von Forschung darstellt (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 50), der im Folgenden genauer umrissen werden soll.

5.1.4 Zur Problematik interkultureller qualitativer Forschung⁵⁸⁶

Als Alexis de TOCQUEVILLE 1831–32 die noch junge USA bereiste, hatte er für seine Aufzeichnungen von Beobachtungen und Gesprächen nichts als ein Notizbuch vorgesehen. Trotzdem war die Form der Aufzeichnungen nicht beliebig, sondern klaren Ideekonzepten verpflichtet. So galt sein inhaltliches, quasi schon anthropologisches Interesse der Untersuchung jener aus europäischer Perspektive so progressiv anmutenden republikanischen Struktur und Lebensweise der Vereinigten Staaten. Zur Datensammlung nutzte er Gesprächsnotizen, Tagebuchaufzeichnung und seinen regen Briefwechsel mit Frankreich, um nach seiner Rückkehr jenen Bericht „Über die Demokratie in Amerika“ (*De la démocratie en Amérique*) zu erstellen, der bis heute zu den herausragendsten, sozialwissenschaftlichen Darstellungen Amerikas in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zählt (vgl. Tocqueville 1835/1994). Dabei war er nicht der einzige Europäer, der um das Jahr 1830, von der Besonderheit Amerikas angezogen, das Land besuchte und darüber schrieb⁵⁸⁷. Vielmehr zählte zu jener Zeit die Publikation der Engländerin Harriet MARTINEAU, „*Society in America*“, zu den populärsten Darstellungen der amerikanischen Gesellschaft. Diese TOCQUEVILLE sehr verwandte Studie erhob ebenfalls den Anspruch, nicht nur eine subjektive Beschreibung von Eindrücken zu sein, sondern „to compare the existing state of society in America with the principles on which it is founded“⁵⁸⁸.

Mit diesem geradezu systematischen Anspruch war zugleich der Aufbruch kulturvergleichender Forschung überhaupt markiert, denn seit Beginn des 19. Jahrhunderts setzte eine ungeheuer euphorische Welle internationaler Forschungsreisen, vorrangig unter gesellschaftswis-

⁵⁸⁶ In der Begrifflichkeit geht die Arbeit von einer Äquivalenz der Termini interkultureller, internationaler bzw. soziokulturell (vergleichender) Forschung aus. Bernd BIERVERT verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Versuche methodologische Unterschiede aufgrund begrifflicher Differenzen zu konstruieren „[v]öllig aus der Luft gegriffen“ seien (Biertvert 1975: 114).

⁵⁸⁷ René KÖNIG macht in diesem Zusammenhang geltend, dass die primäre Perspektive auf TOCQUEVILLE die sozialwissenschaftlichen Frühwerke und Leistung anderer Autoren verstelle. Speziell auf Claude-Henri de SAINT-SIMON eingehend heißt es: „Wenn in der Literatur von einem Amerika-Bild die Rede ist, das auf die europäische Soziologie oder die Sozialwissenschaften insgesamt eine Wirkung ausgeübt hat, so wird eigentlich immer nur Alexis de Tocqueville gemeint [...] Dies ist uns schon seit langem als ein wesentlicher Mangel in der Darstellung von Saint-Simon und seiner Bedeutung für die Sozialwissenschaften erschienen“ (König 1962: 13). Allerdings erweist sich die Arbeit SAINT-SIMONS, d.h. seine 1817 verfassten „*Lettres à un Américain*“, im Fortlauf des Beitrags nicht als eine wie auch immer angelegte Vor-Ort-Studie, sondern fünfunddreißig Jahre spätere Rekonstruktion seiner zweimonatigen Kriegsexpedition als Offizier der französischen Armee an der Seite amerikanischer „*Farmer-Soldaten*“ (vgl. ebd.: 17 ff.).

⁵⁸⁸ Martineau, zit. n. University of Virginia 1997.

senschaftlicher⁵⁸⁹ oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive, ein. Erste Meilensteine dazu bildeten jedoch nicht die Fahrten nach Übersee, sondern innerhalb Europas. So veröffentlichte Marc Antoine JULLIEN schon 1817 eine Schrift mit dem umständlichen Titel:

„ESQUISSE ET VUES PRELIMINAIRES D' UN OUVRAGE SUR L'EDUCATION COMPAREE;

Entrepris d' abord pour lesvingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les etats de l'Europe;

ET SERIES DE QUESTIONS SUR L'EDUCATION;

Destinées a fournir les matériaux de Tables comparatives d' observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays de l'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but“ (Jullien zit. n. Frase 1964 : 30).

Bereits im Titel werden JULLIENs Anliegen und Forschungsansatz deutlich. Motiviert, Anregungen für die Reform des französischen Bildungswesens zu finden, beabsichtigte er über die Bildungssysteme Schweizer Kantone sowie einiger Landesteile Deutschlands und Italiens umfangreiches Informationsmaterial zu sammeln, um in einem Ländervergleich unter jeweils identischen Indikatoren progressive und konservative Entwicklungstendenzen innerhalb der drei Länder feststellen zu können. Dabei sollten zunehmend jene Determinanten herausgearbeitet werden, die gewisse, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten im Erziehungsgeschehen belegen und so der Pädagogik zu einer systematischen Wissenschaft verhelfen könnten (vgl. Hörner 1970: 5 f.; Röhrs 1974: 84 f.).

Auch die folgenden Jahrzehnte waren von ähnlichen Anliegen „komparativer“ Forschungsreisen geprägt. Dies schloss jedoch nicht grundsätzlich nur positive Rezeptionen der Ergebnisse und Erkenntnisse von Studienaufenthalten im Ausland ein, wie die 1830 in Schottland herausgegebene Publikation „Men and Manners“ über US-Gesellschaft, Politik, Architektur und Erziehung von Thomas HAMILTON verdeutlichte (vgl. University of Virginia 1997). Ebenso stand Leo TOLSTOJs grundsätzliche Kritik am preußischen Erziehungswesen im Gegensatz zu den positiven Erkenntnissen und Anregungen, die Horace MANN auf seiner Forschungsreise 1843 zurück in die USA nahm, oder die Victor COUSIN 1831 zu seinem

⁵⁸⁹ Der Aspekt umschließt sowohl Interessen in Fragen gesellschaftlicher Ordnung und staatlicher Verfasstheit als auch kulturelle, ethnische und soziale Belange mit ein.

„Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse“ veranlassten (Cousine zit. n. Schneider 1957: 177).

Wenn auch das methodische Vorgehen der ersten, empirisch kulturvergleichenden Forschergeneration des frühen 19. Jahrhunderts oftmals eher pragmatischer als systematischer Natur war⁵⁹⁰, so bilden diese Ansätze allerdings den Keim jener sich vor allem in den Nachkriegsjahren des 20. Jahrhunderts entwickelnden interkulturellen Forschung (vgl. Hörner 1970: 10 f.).

Eine Vielzahl von erziehungswissenschaftlichen, kulturvergleichenden Arbeiten der Gegenwart macht deutlich, dass zeitlich und örtlich begrenzte Forschungsreisen noch immer, mehr noch als inzwischen denkbare ausführliche Felduntersuchungen oder quantitative Erhebungen sekundären Materials⁵⁹¹, ein zentrales Mittel interkulturell wissenschaftlicher Studien sind. Gründe dafür ergeben sich häufig in pragmatischer Art, seien es eine geringe finanzielle Budgetierung oder zeitliche Zwänge (vgl. u.a. Vogel 1981: 394; Costin/Raab 1983: 132; Renner 1996: 19 ff.) Allerdings scheint dabei in einzelnen Fällen auch das Methodenwerkzeug auf dem Niveau von 1830 verblieben zu sein, etwa wenn man sich Bemerkungen wie: „Bei der Wiedergabe von Gesprächen handelt es sich um Gedächtnisprotokolle, die nach knappen Notizen angefertigt wurden“ (Sienknecht 1985: 39), noch in Verbindung zur Tatsache, dass „durch mangelnde Sach- und Sprachkenntnisse des Übersetzers“ auch der Übersetzung von Texten „Grenzen gesetzt“ seien (ebd.), als forschungstechnische Begründungen gegenüber sieht. In anderen Fällen wird ohnehin deutlich gemacht, dass es sich bei der Publikation mehr um Ergebnisse einer „Bildungsreise“, als um einen Forschungsaufenthalt handelt (vgl. Ahrens 1981: 1; Riege 1990: 142). Schließlich scheinen, wenn überhaupt⁵⁹², nur allgemeine Statements zur Datenerfassung bei interkulturellen Studien die Regel, in denen die Auswertung von

⁵⁹⁰ Dennoch waren auch zu jener Zeit Überlegungen zu Standards für den Untersuchungsprozess vorhanden, wie die schon ausgeführten Gedanken JULLIENS zeigen. COUSINS Untersuchungseinheiten bildeten Ministerien und pädagogische Einrichtungen. Dort sprach er mit Verwaltungsbeamten und Lehrern und unterhielt sich zur Informationsgewinnung auch mit den Schulkindern auf der Straße (vgl. Hörner 1970: 8). George COMBE, ein englischer „Phrenologist“ (Phrenologie ist eine als irrig erwiesene Anschauung, wonach die Schädelform auf bestimmte geistig-seelische Anlagen schließen lasse) bereite seine Fahrt in die USA durch ausführliches Literaturstudium vor. Das publizierte Ergebnis seiner Forschung, „Notes on the States of North America During a Phrenological Visit“, wiederum wurde durch ein umfangreiches Bemühen um Wissenschaftlichkeit geprägt. Sowohl die Problemstellung als auch die Eingrenzung des Themas wird diskutiert. Fast ein Drittel des Buches gehört den Erklärungen, und Begründungen wissenschaftlicher Fragestellung und Grafiken transformieren den fachlichen Erklärungsgehalt in das Visuelle (vgl. University of Virginia 1997).

⁵⁹¹ Vgl. hierzu beispielsweise Nasser 1993, Beesky 1986 oder Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997.

⁵⁹² Die größere Anzahl von Studien über Bildung- und Sozialzusammenhänge in anderen Ländern ist häufig in Rezeption vorhandener fachlicher und sekundärer Texte rein theoretischer Natur und beschäftigt sich dabei mit historischen, juristischen oder gesellschafts- bzw. disziplintheoretischen Abschnitten jeweiliger ausländischer Fachbereiche (vgl. u. a. Karcher 1971; Krenzer 1979; Bredella 1984; Deißinger 1992, van Cleve 1995).

Fachbüchern und Zeitschriften bzw. „einzelne Schulbesuche und Gespräche mit verschiedenen Personen aus dem Schulbereich eine Aufklärung der Sachlage“ anstreben⁵⁹³ (Kodron 1991: 7).

In ihrer deutsch-amerikanischen Studie zu Sportkultur setzen sich BRETTSCHEIDER und BRANDL-BREDENBECK intensiv mit den Problemen und der Komplexität interkultureller Forschung auseinander und verdeutlichen die Heterogenität und teilweise bestehende Leichtigkeit entsprechender Untersuchungen:

„Ein Überblick über vorliegende interkulturell vergleichende Studien bestätigt, daß diese nicht systematisch und koordiniert sind, sondern immer wieder andere Fragestellungen und Forschungsinstrumentarien einsetzen. Innerhalb der jeweiligen vergleichenden Untersuchung bleiben spezifische kulturelle Kontexte unberücksichtigt [...]. Sollte ein Teil des Instrumentariums aufgrund kulturell bedingter Unterschiede in einer Kultur nicht anwendbar sein, so wird er gelegentlich einfach unter den Tisch fallengelassen“ (Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 53).

Im Ergebnis dieser Analyse sehen die Autoren nur eine Lösung durch die genaue Kontextualisierung der Erhebungsinstrumente in die jeweiligen soziokulturellen Bedingungen. Äquivalenz kann nicht in dekontextualisierter Form statischer Variablen gewährleistet werden, sondern bedarf in Zusammenarbeit mit Forschern aus den untersuchten Ländern einer laufenden Überprüfung im Forschungsprozess (ebd.: 53 f.).

In diesem Zusammenhang steht auch eine generelle Kritik an vergleichenden Forschungsprozessen, die sich der Versuchung nicht erwehren könnten, statt sich auf jeweilige kulturspezifische Besonderheiten einzulassen, Äquivalenz „herzustellen“⁵⁹⁴ (vgl. Hörner 1970: 10 ff.). Alternativ und parallel dazu entwickelte sich der Bereich ausschließlich auslandspädagogischer Forschung, als Beschäftigung „mit der pädagogischen Theorie und Praxis fremder Völker unter Ausschluß des eigenen Volkes“ (Espe 1963: 31). Ihre Untersuchungen möchten ein grundsätzliches Verstehen „benachbarter“ Strukturentwicklungen ermöglichen (vgl. Hülster

⁵⁹³ Allerdings scheint Christoph KODRON selbst von seinem ‚Forschungsansatz‘ wenig überzeugt zu sein, wenn er seine Erkenntnisse von vornherein mit dem Satz konterkariert: „Sofem Fehler oder falsche Einschätzungen vorliegen, gehen diese ausschließlich zu meinen Lasten“ (Kodron 1991: 3).

⁵⁹⁴ Dazu zählt auch eine grundsätzliche Ablehnung diese Forschung aus pragmatischen Gründen durchzuführen, denn Forderungen nach theoretischen oder praktischen ‚Handlungsanleitungen‘ verführten zu unwissenschaftlichem Erkenntnisgewinn: „Knowledge for its own sake is the sole ground upon which comparative education needs to make a stand“, so die Warnung George BEREDAYS (1964: 5).

1976: 11 ff.; Ahrens 1981: 1), alternative Orientierungen für die Theorie- und Praxisentwicklung im eigenen Land liefern (vgl. Vogel 1981: 2; Wengert-Köppen 1984: 127; Nasser 1993: 209) oder „Anregung und Ausgangspunkt für weitergehende Studien und Untersuchungen“ sein (Kodron 1991: 7).

Beiden Positionen, durch den Sprachwissenschaftler Kenneth L. PIKE unter Einbezug der Arbeiten Franz BOAS' über pazifische und indianische Sprachen jeweils idealtypisch als ETIC bzw. EMIC gekennzeichnet⁵⁹⁵ (vgl. Dwyer 1999), liegt, wie schon angedeutet, ein jeweils divergierendes Kulturverständnis zugrunde. Während ‚etische‘ Vergleichsarbeiten eher anthropologisch von bestimmten Universalien ausgehen, die sich in allen Kulturen wiederfinden lassen, betonen ‚emische‘ Ansätze eine kulturellrelativistische Perspektive und damit kulturspezifische Besonderheiten, die sich eben nicht als allgemeine Merkmale über alle Kulturen hinweg identifizieren lassen (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 50). Gleichfalls different sind auch Forschungszugänge und Erhebungsverfahren. ETIC-Forschung bevorzugt in erster Linie, von universaler Perspektive ausgehend, quantitative Untersuchungen. Wo sie qualitativ arbeitet, versucht sie, unter der Prämisse, „daß die Beobachtung auch die Welt repräsentiert“ (Marotzki 1999c: 51) durch teilnehmende Beobachtung Muster des Verhaltens von Untersuchungspersonen zu beschreiben. Dabei wird systematisch davon ausgegangen, dass signifikante Unterschiede zwischen Selbstdarstellungen und beobachtbarem Verhalten von Menschen bestehen (vgl. ebd.: 52).

⁵⁹⁵ Beide Termini sind von der linguistischen Differenzierung in Phon-etik (Untersuchung der Sprachvorgänge, Stimm- und Lautbildung) und Phon-emik (Untersuchung des Systems und der funktionalen Bedeutung von –singulärer – Lautung) abgeleitet. Während Phonetik die generell wahrnehmbare Prononciierung von Sprache im Blick hat, geht es der Phonemik um die kulturspezifischen Besonderheiten von „äußerlich“ kaum wahrnehmbaren Differenzierungen in der Lautung nativer Sprachen. Die damit verbundenen Studien der pazifischen Kwakwaka'wakw oder nordamerikanischen Indianer durch BOAS gelten in diesem Zusammenhang als linguistische Klassiker der Differenzierung (vgl. Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997: 50; Bezručka 1998: 6; Wax 2000).

Abb. 5: Skizze der differenzierten Forschungszugänge nach K. L. PIKE (1967)

	ETIC	EMIC
RESEARCH UNIT	all (or selected group of) cultures at one time	one culture at a time
CATEGORIES	available in advance (based on prior sampling or survey)	must be discovered
STRUCTURE OF THE SYSTEM	(world-wide system) created by the analyst in advance	structure of the (particular) system must be discovered
PERSPECTIVE OF THE ANALYSIS	external view, criteria are external to the system	internal view, criteria are chosen from within the system
ORIGIN OF THE RESEARCH PLAN	criteria and relevance of the research plan are external to the system being studied	criteria and relevance of the research plan are set up according to the internal functioning of the system itself
ABSOLUTE/ RELATIVE CRITERIA	criteria are absolute and directly measurable	criteria are relative to the internal characteristics of the system and measured relative to each other
INTEGRATION	the units are not required to be viewed as a part of a larger setting	every unit is seen as functioning within larger structural units or settings
EVIDENCE OF DIFFERENCES	two units are different etically when instrumental measurements can show them to be so	units are different emically only when they elicit different responses from people acting within the system
DATA	data are quickly obtainable and only partial	data require a knowledge of the total system to which they are relative and from which they draw their significance
POSITION AND STATUS WITHIN THE RESEARCH PROCESS	access to the system, starting point of the analysis	initial etic description is gradually refined and ultimately replaced by one which is totally emic

Emische Forschung bedient sich vor allem qualitativer Methoden. Dabei kommt es generell darauf an, im Sinne der Argumentation Franz BOAS', den kulturell-kognitiven Bezugsrahmen des Einzelnen gleichsam von innen heraus zu explizieren.

„The whole analysis of experience must be based on their concept, not ours“ (Boas zit. n. Marotzki 1999: 50).

Die Erkundung des *semantischen Gehalts* dieser spezifischen Wahrnehmung bildet die Prämisse des forschungstechnischen Herangehens. Voraussetzung allerdings ist, dass der Forscher eine kulturspezifische Binnen-Perspektive erschließen möchte, d.h. dass er daran interessiert ist, jenen Kategorien nachzuspüren, „die es Menschen erlauben, sich in ihrer Welt zu orientieren“ (ebd.). Dabei werden die sprachlichen Klassifizierungen, die ein Individuum verbalisiert, analog zu jenen Kategorien verstanden, mit denen es „seine Welt“ ordnet.

Hinter dieser idealtypischen Unterteilung der Forschungszugänge liegen allerdings, vor allem in den sechziger und siebziger Jahren, kontrovers geführte Auseinandersetzungen ihrer jeweiligen Vertreter, deren entgegengesetzte Standpunkte sich in einem Entscheidungsdruck manifestierten (vgl. Marotzki 1999c: 50 ff):

„**Entweder**⁵⁹⁶ man geht in ein Untersuchungsfeld und deckt mit Hilfe von Interviews gleichsam **von innen** jene Kategorien auf, die Menschen verwenden, um sich zu orientieren, **oder** man geht in ein Untersuchungsfeld und beschreibt gleichsam **von außen** über teilnehmende Beobachtung das Verhalten von Menschen“ (ebd.: 52).

Im weiteren Verlauf der Debatten entwickelten sich jedoch zunehmend Forschungsdesigns, die versuchten, verschiedene Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Datenarten und Theorien miteinander zu kombinieren, um sowohl durch die „Innen“- als auch „Außen“-Perspektive zum Untersuchungsgegenstand eine Anreicherung der Analyse- und Präsentationsmöglichkeiten des Materials zu erreichen (vgl. ebd.: 53). Dieses Verfahren, im deutschsprachigen Raum als „multimethodisches Vorgehen“, „Methodenmix“ und schließlich als „Triangulation“⁵⁹⁷ bezeichnet (vgl. Lamnek 1995a: 248), wäre jedoch missverstanden, wollte man es gewissermaßen prüfend in legitimatorischer Absicht als quasi Validierungsstrategie eigener Erhebungen verwenden (vgl. Flick 1992: 22; Marotzki 1999b: 15; 1999c: 53). Vielmehr besteht die Chance von Triangulationen in einer erweiterten Perspektivenvielfalt zum Untersuchungsgegenstand und damit der Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten⁵⁹⁸. Dennoch:

„Multimethodische Vorgehensweise ist kein Wert an sich; so kann eine Einzelmethode tatsächlich angemessener, brauchbarer und sinnvoller sein, eine konkrete Fragestellung zu beantworten“ (Lamnek 1995a: 256).

Triangulations-Verfahren projizieren, so die Kritik von BAMMÈ und MARTENS (1985), ein unstimmliges, klassisch-mechanisches Naturwissenschaftsverständnis in den sozialwissenschaftlichen Raum, welches Gefahr laufen kann, um zu abgesicherten Erkenntnissen zu gelangen, die Modellhaftigkeit von Theorie und Empirie unberücksichtigt zu lassen. Zudem

⁵⁹⁶ Herv. im Original.

⁵⁹⁷ Hierbei sind je nach Fragestellung der Forschung oder nach Objektbereich im klassischen Sinne vier verschiedene Formen unterscheidbar; die Daten-Triangulation, die Forscher-Triangulation, die Theorien-Triangulation oder die Methoden-Triangulation (vgl. Marotzki 1999b: 13 f).

⁵⁹⁸ Die allerdings, das macht MAROTZKI gegenüber einer unkritischen Herangehensweise an das Verfahren deutlich, nicht zwingend Erkenntnisgewinn erzeugen muss (vgl. ebd.: 15).

bleiben sowohl konvergenztheoretische Überlegungen⁵⁹⁹ als auch der Umgang mit möglicherweise divergierenden Resultaten aus Triangulationen problematisch⁶⁰⁰. LAMNEK postuliert aus diesen Gründen unter Bezug auf KÖCKEIS-STANGL (1980), trotz verhaltener „Hoffnung auf ein breites und profundes Erkenntnispotenzial“ (ebd.: 257) durch multimethodische Vorgehensweisen, die Gleichwertigkeit sowohl singularer als auch multipler Erhebungsverfahren, denn die Angemessenheit sei von Forschungsgegenstand, -frage und Praktikabilitäts Gesichtspunkten abhängig, und es lasse sich nicht von vornherein entscheiden, welches das „bessere“ Verfahren sei.

In diesem Sinne finden sich in der gegenwärtigen empirischen Forschungslandschaft auch weiterhin verschiedene Verfahrensweisen sowohl multipler (vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1998) als auch singularer Erhebungen (vgl. u.a. Nagel 1997; Ackermann 1999). „Auch die Analogie these, der zu Folge die sprachlichen Kategorien, die Menschen verwenden, um miteinander zu kommunizieren, identisch mit jenen Kategorien seien, mittels derer sie sich in ihrem Verhalten und Handeln faktisch orientieren, ist fortgeschrieben worden“ (Marotzki 1999c: 50 f.) und führte zu einer Reihe von texttheoretischen Perspektiven, die wie etwa der im anglo-amerikanischen Raum weit verbreitete und von Christoph MAEDER und Achim BROSZIEWSKI in Deutschland vertretene Ansatz der *ethnographischen Semantik* die Rekonstruktion eines sozialen Raumes in Übereinstimmung mit dem Begriffssystem jener Personen zu bearbeiten suchen, die sie studieren⁶⁰¹ (Maeder/Brosziewski 1997). Die in den USA damit verbundene und z.T. auch kontroverse Diskussion um eine wachsende Popularität des Ansatzes und seinen Bezug zur *emischen* Position schließt ebenfalls an die Pionierarbeiten des Begründers moderner amerikanischer Anthropologie Franz BOAS und den damit verbundenen zentralen Fokus ethnographischer Perspektiven an⁶⁰² (vgl. Pelto/Pelto 1978).

⁵⁹⁹ „Wir sind geneigt, davon auszugehen, dass die Erkenntnisse [aus Triangulationen] zuverlässig und gültig sind und wohl nicht auf methodischen Artefakten beruhen. Diese Schlussfolgerung ist aber nicht zulässig: Auch zwei übereinstimmende Befunde erhalten durch die Übereinstimmung keinen höheren Wahrheitsgehalt; sie können gleichwohl beide falsch sein“ (Lamnek 1995a: 252).

⁶⁰⁰ „Wenn in einem Projekt narratives Interview und teilnehmende Beobachtung kombiniert werden und entgegengesetzte Resultate hervorbringen, ist es schwer zu sagen, welches Resultat das ‚richtige‘ ist, welches Ergebnis zur Korrektur des anderen herangezogen werden kann. Denn ich müßte ja entscheiden, welcher der beiden Zugänge valide Daten erbracht hat“ (Marotzki 1999b: 15). „Für diese Fälle gibt es eine Vielzahl von methodologischen Problemen, die bislang nicht gelöst erscheinen“ (Lamnek 1995a: 257).

⁶⁰¹ Siehe dazu Kap. 2.1.1.

⁶⁰² „Emic perspective is the ethnographic research approach to the way the members of the given culture perceive their world. The emic perspective is usually the main focus of ethnography“; Garson (NC State University): Quantitative Research in Public Administration. Online in Internet: URL: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/ethno.htm> [Stand: 2002-04-09].

„Boas viewed each society and culture as the result of a unique historical development and saw his task as primarily one of description and recording rather than constructing generalizations applicable to all“⁶⁰³

In diesen Zusammenhang gliedert sich auch der „internal point of view“ (Dwyer 1999) meines Fokus⁶⁰⁴ und die daraus folgende singular ‚verstehende‘ Perspektive des im Folgenden genauer explizierten qualitativ empirischen Ansatzes, der die Charakteristika eines *emic approach* aufweist⁶⁰⁵. Dabei geht es um Annäherung an eine Binnensicht spezifischer amerikanischer Wirklichkeit – der Verortung und Ausrichtung von christlich-religiös bzw. damit verbundenen zivilreligiös fundierten Verständnis- und Handlungsmustern in Organisationen und Strukturen amerikanischer Jugendhilfe, die in ihrer Positionierung als eine der ‚Ausnahmen‘ amerikanischer Entwicklung gegenüber westeuropäischer Verfasstheit gelten kann (vgl. Lerner 1967: 64 ff.) und deshalb möglicherweise durch primär *etic* orientierte Forschungszugänge stärker unter dem Einfluss eurozentrischer Verzerrung gelangen könnte. Schon frühzeitig entwickelte sich unter den möglichen Gesichtspunkten komparativer interkultureller Herangehensweise die Entscheidung, eine Reflexion damit verbundener Besonderheiten allein auf die USA zu begrenzen, um in sukzessiver Annäherung an das Forschungsfeld sowohl kommunikative als auch offene Prinzipien zu bewahren, in die sowohl persönliche Vorerfahrungen des Autors verbunden mit entsprechenden wissenschaftlichen Literaturstudien einerseits⁶⁰⁶ als auch eine Reihe von Besuchen, Gesprächen und Interviews bei verschiedenen Programmen und in verschiedenen Einrichtungen zu einer theoretischen Aufarbeitung und einer empirisch exemplarischen Begleitung zusammenflossen.

Von spezifischer Bedeutung für die Bewertung der religionsbezogenen Indikatoren in den Untersuchungsfeldern erwies sich vor allem vor dem Hintergrund einer semantischen Orientierung des empirischen Zugangs allerdings auch eine genauere Erkenntnis dessen, was als

⁶⁰³ Oxford University Press (Ed.): Boas, Franz (1858-1942). Online in Internet: URL: <http://www.xrefer.com/entry170499> [Stand 2002-04-09].

⁶⁰⁴ Siehe dazu Kapitel 2 und 3.

⁶⁰⁵ „An *emic* [Herv im Org.] approach investigates how native think [...] They determine what is considered significant“; o.V.: Ethnography. Online in Internet: URL: <http://nautarch.tamu.edu/anth/Mark/sp01/fieldwork.htm> [Stand 2002-04-09]. “It is an attempt to discover and to describe the pattern of the particular language or culture in reference to the way in which the various elements of that culture are related to each other in the functioning of the particular pattern rather than an attempt to describe them in reference to a generalized classification derived in advance of the study of that culture” (Bezruczka 1998: 6).

⁶⁰⁶ Barbara FRIEBERTSHÄUSER bezeichnet ein solches Korrelationsdesign von literarischer Ein- und Ausarbeitung und persönlicher Vorerfahrung unter Bezug auf Anselm STRAUSS als „theoretische Sensitivität“, die sich im Verlauf des Forschungs- und Arbeitsprozesses durch die ständige Interaktion mit dem Material verändern kann (vgl. Friebertshäuser 1999: 86).

religiöse Sprache qualifiziert werden kann. Dazu bedarf es wiederum eines Blickes in damit befasste interdisziplinäre Diskussionen, die ich im Folgenden kurz anreißen möchte.

5.1.5 Annäherungen an die Bestimmungen religiöser Rede

Innerhalb religionswissenschaftlicher, theologischer, philosophischer und sprachwissenschaftlicher Themenstellungen spielt die Frage der religiösen Kommunikation und ihre Deutung in Anschluss an verschiedene theoriegeleitete Vorannahmen eine wesentliche Rolle. Vor allem im angelsächsischen Raum ist dazu seit ca. einem halben Jahrhundert eine lebhaftere Diskussion im Gange (vgl. Just 1975: 9). Bestimmend ist dabei die Frage nach der Funktion religiösen Redens und ihrer Bedingungen (vgl. ebd.) bzw. die Diskussion ihrer „Krise“ in säkularer Umwelt. Schon Friedrich SCHLEIERMACHER beklagt mit dem „Verfall“ der Religion einen offenbaren Plausibilitätsverlust christlicher Rede, der allerdings auch ein Wahrnehmungsproblem der Kleriker sein könne, die für die Differenzierung religiöser Erscheinungsformen keinen Blick hätten, sodass „vielleicht eben so viel Religiosität in der Gesellschaft vorhanden seyn [könne] als sonst, wengleich weniger gesehen“ werde (Schleiermacher 1969: 69 f.). Friedrich NIETZSCHE allerdings warnt vor „mythologischem Reden“ und parodiert sie in anti-religiöser Absicht vielfältig⁶⁰⁷, wengleich er auch in einer „Bejahung des Lebens“ durch die Stiftung eines „Mythos“ von Heidentum und Übermensch wieder in ernsthafter Form zu ihr Bezug nimmt (vgl. Nietzsche 1990: I 3, 6; Kaempfert 1971: 158 f.). Der junge Ludwig WITTGENSTEIN schließlich verweigerte sich, den Grundthesen des logischen Positivismus verpflichtet, der religiösen Sprache ganz, denn nur Sätze der Mathematik und Logik einerseits und der empirischen Wissenschaft andererseits können für ihn sinnvolle Sätze sein. Alle darüber hinausgehende Kommunikation etwa der Metaphysik oder Religion musste un-sinnig sein und durch ihre Unsinnigkeit in paradoxer Weise in die Gegenwart des Unsagbaren versetzt werden (vgl. Wittgenstein 1984, TPL; High 1972: x), denn: „Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen“ (Wittgenstein, TPL: 7).

⁶⁰⁷ KAEMPFERT unterscheidet verschiedene Arten der Parodie in NIETZSCHEs Texten, etwa kritische und agitatorische oder artistische Parodie für die Beispiele wie die Tautologie: „Selig sind diese Schläfrigen: denn sie werden bald einnicken“ (Nietzsche 1990: I 24; Kaempfert 1971: 69) und die liturgische Kontrafaktur „Erhebt eure Herzen, meine Brüder, hoch! höher! Und vergeßt mir auch die Beine nicht!“ (Nietzsche 1990: IV 17, 282; Kaempfert 1971: 71).

5.1.5.1 Exemplarische Andeutungen zu sprachphilosophischen Positionen religiöser Kommunikation

Alle drei eingangs erwähnten Haltungen geben schon etwas von der intensiven Diskussion um das Verstehen und die Interpretation religiöser Sprache wieder. So entwickelt Friedrich SCHLEIERMACHER, die Realität eines religiösen Skeptizismus im Geiste von Aufklärung und beginnender Modernisierung vor Augen, in diesem Zusammenhang eine Theorie religiöser Kommunikation, deren Kerngehalt in der Absage liegt, Religion nur in ihrer traditionellen Erscheinungsform zu suchen. Vielmehr habe sie, einen „anderen Realismus ahnden[d]“ (Schleiermacher 1924: 40), die Funktion Metaphysik und Moral korrektiv zu ergänzen:

„Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seiner eigenen Darstellung und Handlungen will sie andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität ergreifen und erfüllen lassen“⁶⁰⁸

Diese Passivität wird jedoch durchbrochen durch den menschlichen „Trieb“ in antwortender Spontaneität sich mitzuteilen. Je heftiger und inniger der Mensch von etwas bewegt und erschüttert wird, so SCHLEIERMACHER, umso inniger ist sein Bedürfnis ‚Zeugen‘ für das Erlebte und ‚Teilnehmer‘ am Widerfahrenen zu gewinnen (vgl. Kumlehn 1999: 61). Diese Einsicht, dass sich die Fülle der Erfahrung von Religion nur kommunikativ, im freien Austausch spiegeln und erschließen lässt, führt ihn zu Gattungs- und Gottesbewusstsein, zu liebevoller Mitmenschlichkeit und religiöser Klarheit der unmittelbaren Offenbarung des Unendlichen im Endlichen (vgl. ebd.: 67 f.). Dabei ist das Verhältnis zu zentralen religiösen Bezugsgrößen, etwa zu „Gott“, von der Bildungsstufe der Religion abhängig, die unterschiedliche adäquate Deutungsmuster zulässt⁶⁰⁹. Die dabei zutage tretende Fülle religiöser Anschauungen und Gefühle und die damit verbundene niemals erschöpfende sprachliche Ausdeutung derselben, legen nahe, dass das individuelle Prinzip zum Wesen der Religion gehört, dessen starke Bindung und inniges Feuer unter allen Verformungen erkennbar bleibt und dem abstrakt nüchternen, „dürftige[n] und armselige[n] Gedanke[n]“ der sog. Vernunftreligion weit überlegen ist (Schleiermacher 1924: 182).

⁶⁰⁸ Schleiermacher zit. n. Kumlehn 1999: 55. Im Text der 1924er Ausgabe (Kap. II: 34 f.) findet sich dieses Zitat nicht wieder.

⁶⁰⁹ „Je nachdem, ob das Universum als ‚Chaos‘, als ‚Vielheit ohne Einheit‘ oder als ‚Einheit in der Vielheit‘ angeschaut wird, interpretiert das anschauende Subjekt das Wesen der Gottheit als fetischistisch, polytheistisch oder monotheistisch“ (Kumlehn 1999, 70f.).

Zur idealen Vergemeinschaftung religiöser Kommunikation kommt es, wenn die vollkommene Gleichheit ihrer Teilnehmer, frei von jeder „tyrannischen Aristokratie“ einer Priesterschaft gewährleistet ist, in der alle symbolischen Handlungen an das von der Gottheit vollbrachte erinnern und „eine Konzentration auf den gemeinschaftlichen Mittelpunkt herbeiführen wollen“ (Kumlehn 1999: 113). In diesem Sinne wird die „Bildung zur Religion“ ein wesentliches Element individuellen und gemeinschaftlichen Bewusstseins, das Reden darüber zur poetischen Rhetorik der Vitalität und unhintergehbaren Intimität des Erlebten⁶¹⁰. Dies geschieht durch eine „artistische Dialektik“ (ebd.: 125) von Enthüllung und Verhüllung, von *individueller Symbolisierung, die auf biblische Sprachmuster zurückgreift*.

Damit verbindet sich SCHLEIERMACHERs grammatische Interpretation, als der „Kunst aus der Sprache und mit Hilfe der Sprache den bestimmten Sinn einer gewissen Rede zu finden“ (ebd.: 175) und die hermeneutische Formel, dass die Interpreten den Verfasser besser verstehen als er sich selbst, denn sie müssen sich vieles mühsam bewusst machen, was in ihm aufgrund von Vertrautheit selbstverständlich und unbewusst wirken konnte. Diese grundsätzliche semantische Kontextgebundenheit von Wortbedeutungen zieht die syntaktische nach sich⁶¹¹ und bildet damit über das ‚Verstehen‘⁶¹² des Gesagten religiöser Rede hinaus auch ein kognitiv geleitetes Begreifen des jeweils erfahrenen, aber dennoch historisch gebundenen, transzendenten ‚Rufes‘ oder wie Dietrich BONHOEFFER später formuliert, „Einbruch des Heiligen“ als Herausrufung und Wieder-Bestimmung des Ursprungs und Ausdrucks universalen Seins (vgl. Bonhoeffer 1949: 200 ff.; Kumlehn 1999: 209 f.). Der dabei zugrunde liegende *dichterische, rednerische* und damit *darstellend belebende Ausdruck religiöser Sprachform*⁶¹³ (vgl. Kumlehn 1999: 233 f.) kennzeichnet den Transformationsprozess und die Ergänzung bildhafter Ausdrucksweise mit einem System von Sätzen „fromme[r] Sinnesart“⁶¹⁴, die als dogmatische Sprache dialektischen Charakter besitzen muss, d.h. sowohl Bestrebungen möglicher Bestimmtheit als auch produktive Offenheit vereint (ebd.: 235 f.).

⁶¹⁰ „Besonderer Bedeutung kommt mit Blick auf den Adressatenkreis der gebildeten Romantiker freilich den Kunst- und insbesondere den Musikmetaphern zu, wodurch das Ausdrucksmedium Kunst selbst noch einmal auf einer Metaebene medialisiert wird“ (ebd.: 125).

⁶¹¹ „Der Sinn eines jeden Wortes an einer gegebenen Stelle muß bestimmt werden nach seinem Zusammensein mit denen, dies umgeben“ (Schleiermacher zit. n. ebd.: 177).

⁶¹² Das allerdings für SCHLEIERMACHER sowohl an die Toleranz unter Gleichen als auch einer damit verbundenen jeweils individuellen Erfahrung von Religion gebunden ist (vgl. ebd.: 49 f.).

⁶¹³ Wie er z.B. durch die Predigt als „ergreifende[r] Kraft der lebendigen Rede, und dieses ist die ursprüngliche Gestalt des göttlichen Wortes“, zum Ausdruck kommt (ebd.: 248). Dabei ist sie als gemeinschaftsbezogener Prozess und lebendiger Austausch im Umgang mit der Tradition zu verstehen.

⁶¹⁴ Die den singulären Satz „mit allen anderen in ein völlig bestimmtes Verhältnis“ setzt (ebd.: 237).

Auch Friedrich NIETZSCHE geht von einem Religionsbegriff aus, dessen Wesen „alle Natur hinausdrängt und -treibt, zu ihrer Erlösung von sich selbst“⁶¹⁵ und sich rückbindet an *biblische Sprachformen* speziell des Luther-Deutschen (vgl. Kaempfert 1971: 57). Dabei gilt den Gestalten der Priester ein ambivalentes Verhältnis sowohl von Verständnis als auch Verachtung und Hass, denn sie zeugen und erhalten als Vertreter des Christentums einen Glauben, der, für NIETZSCHE, den Freigeist der leidenschaftlichen Religion in enge Fesseln hält. Die Umdeutung des Geistlichen und seiner christlichen Sprach- und Denkw Zusammenhänge und damit die Verletzung christlicher Dogmatik ist deshalb unerlässlich, d.h. die „Säkularisierung“ christlicher Worte, Motive und Denkformen im ursprünglichen Sinne des Wortes, als Entkirchlichung (vgl. ebd.: 62, 66; Safranski 2001: 280 ff.). Dieses Modell des Gegenentwurfes, der „A n t i -Prägung“ (Kaempfert 1971: 72) ist bei NIETZSCHEs Sprachschöpfungen immer gegenwärtig.

„[D]er **Übermensch** [Herv. im Org.], als ‘der Sinn der Erde’ (VI 13) tritt an die leergewordenen Stelle, welche einst die Teleologie eines göttlichen Schöpfungs- und Heilsplanes besetzt hatte. Daß dieses Modell nicht nur in einzelnen Worten existiert, mag der Imperativ ‘bleibt der Erde treu!’ (VI 13 u. ö.) belegen: Gegenbildung zur christlichen Jenseitshoffnung und Weltflucht; zum *Memento mori*“ (Kaempfert 1971: 72).

Das Projekt des „Übermenschen“ steht dabei an der Stelle des „toten Gottes“, denn nicht Nihilismus kann die Schlussfolgerung sein, sondern das Genie und die Würde des Ewigen, einer Religiosität, der sich ganze Kulturen verdanken (vgl. Safranski 2001: 281). Der unmittelbaren Erfahrung dieses Ewigen, Einen, unendlichen Lebens und Werdens als Urgrund der Welt und Ziel der Ekstase, entspricht das Konzept des „dionysischen“ als „neue[m] Weg zu einem Typus des Göttlichen“ (Kaempfert 1971: 153). Sein kommunikativer Gehalt findet sich im Numinos des Schicksals und damit verbundener kreativ leidenschaftlicher, emotionaler Sprache wie sie in Dichtung und Musik domestiziert zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 158 ff.). NIETZSCHE zielt dabei auf eine Form „glühender Weltfrömmigkeit“, getragen vom „religiöse[n] Hymnus auf das Leben“ (ebd.: 162), deren sprachliche Begriffswelt sich dennoch nicht von genuin christlicher Prägung löst (vgl. ebd.: 212 f.). Vielmehr findet sie, neben anti-kirchlichen und damit antichristlichen Parodieformen, im Vollzug eines kämpferischen Mystizismus und der Nutzung *abstrakt-mythischer, gleichnishafter, liturgischer und dogmatischer Rede* ihren

⁶¹⁵ Nietzsche zit. n. Kaempfert 1971: 56.

Ausdruck (vgl. ebd.: 85 f., 156), deren Verstehen aber nur jenen möglich ist, die durch ein „mystisches Erlebnis“ die „Tiefe“ der Welt erspürt haben⁶¹⁶ (vgl. ebd.: 292 ff.).

Die Bindung religiösen Verstehens *an eine bestimmte Lebenspraxis* ist auch für den älteren Ludwig WITTGENSTEIN kausal. Anfang der 1930er Jahre revidiert er seine reduktionistische, auf eine ideale Einheitssprache ausgerichtete „Bilderstürmerei“ (Robinson 1974: 192), indem er bei Untersuchungen zu möglichen Verwendungen von Sprache auf eben diesen Zusammenhang stößt, denn die Vielfalt der je nach eigenen Regeln funktionierenden „Sprachspiele“ spiegelt sich in ihrer Einbettung in jeweilige soziale Lebensformen und Verhaltensweisen wider (vgl. High 1972: XIII).

Religiös Gläubige sind nach WITTGENSTEIN „in der Technik der *Verwendung des sachgemäßen Bildes oder der sachgemäßen Bilder* [Herv. d. Verf.] geschult“ (Hudson 1974: 212), wie er an den Beispielen vom „Auge Gottes“ oder „Jüngsten Gerichts“ deutlich zu machen versucht (vgl. Wittgenstein 2001: 362-385). Jedoch bedeutet diese Feststellung nicht kausal, dass religiöse Rede nicht-kognitiv orientiert sei, unterstreicht Hilary PUTNAM das Verständnis WITTGENSTEINS, sondern lediglich, dass dieses semantische Verhalten beobachtbar ist⁶¹⁷. Allerdings hat religiöse Rede in ihrer Art, Bilder als Ausdruck des Glaubens zu verwenden, eine *nicht-empirisch lebenssteuernde Funktion* (vgl. Putnam 1997: 187), denn religiöser Glaube zeichnet sich nach WITTGENSTEIN durch seine „Unerschütterlichkeit“ aus, der, trotz dass er von Ungewissheit und Zweifel durchsetzt ist⁶¹⁸, das ganze Leben des Gläubigen regelt und deshalb etwas „anderes als ein empirischer Glaube“ ist (vgl. ebd.: 184 ff.). Daraus folgt auch eine Differenz im Verstehen der Bilder, denn ohne weiteres ist ihr Benennen auch für Nicht-Religiöse möglich, jedoch sind die Folgerungen unterschiedlich⁶¹⁹ (vgl. ebd.: 198; Hudson 1974: 212). So ist also ein bestimmtes Maß an „Inkommensurabilität“ zwischen implizit religiöser Rede und ihrer expliziten „Nachsprechung“ gegeben, ein „enormer Abgrund“ (Hudson

⁶¹⁶ KAEMPFFERT, um eine Strukturierung der religionsbezogenen Texte NIETZSCHEs bemüht, unterscheidet dabei u.a. Mythen, Hymnen, Bekenntnis, Predigt, prophetische Rede, lehrende „Meisterworte“. Numinos und Transzendenz wiederum können als Bestandteil von Gleichnis und Mythologie gesehen werden (vgl. Kaempfert 1971: 7).

⁶¹⁷ WITTGENSTEIN selbst spricht von „eine[r] grammatische[n] Bemerkung“ (Wittgenstein 2001: 384)

⁶¹⁸ Damit schließt WITTGENSTEIN an KIERKEGAARD an (vgl. Putnam 1997: 185).

⁶¹⁹ HUDSON versucht diese Position anhand des Bildes von „Gott dem liebenden Vater“ und der daraus folgenden Position zum Bittgebets nachzuzeichnen: „Ich werde beispielsweise die Pointe der Ansicht verstehen, dass das Bittgebet unnötig sei, [...] wenn Gott unser Vater ist, dann brauchen wir ihn nicht erst zu bitten, uns Gutes zu tun; oder umgekehrt werde ich die Pointe der Ansicht verstehen, dass das Bittgebet wesentlich sei, wenn ich erkenne, dass dies etwa aus folgendem Grund gesagt wird: wenn Gott unser Vater ist, müssen wir unseren Teil zu einer persönlichen Beziehung zu ihm beitragen, und dies geschieht durch das Bittgebet“ (Hudson 1974: 213).

1974: 215; vgl. auch Putnam 1997: 183), der allerdings nicht starres Aneinander-Vorbei-Reden zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen meint, sondern nur ausdrückt, dass in der religiösen Rede eine Immanenz des Verstehens des eigentlich Gemeinten nur dem möglich ist, der in diesem Sprachspiel voll involviert ist (vgl. Hudson 1974: 224; Putnam 1997: 192). Das völlige Verstehen der „Grammatik“ religiöser Sprache ist also für WITTGENSTEIN auf das Engste mit entsprechenden *religiösen Lebensvollzügen* verbunden⁶²⁰, „eine[r] Art und Weise der Lebensführung, der Regelung aller Entscheidungen, [...] die Worte und Bilder einschließt, aber bei weitem nicht nur aus Worten und Bildern besteht“ (Putnam 1997: 196).

Zusammenfassend versucht William D. HUDSON, an WITTGENSTEIN anschließend, drei Elemente in Verbindung von religiöser Sprache und Lebensführung zu konstituieren, die wesentlich beobachtbare Unterschiede religiöser Rede zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen verdeutlichen:

„ (1) Die bindende Kraft dieser Äußerungen auf den Lippen des Gläubigen; (2) die regulative Funktion, die sie ausübt [...] (3) die spezifischen Emotionen der Ehrfurcht, des Schreckens oder was sonst, die für ihn zur Substanz des Glaubens gehören“ (Hudson 1974: 224 f.).

Diese Elemente lassen sich, trotz differenzierter Interessenlage an die Frage religiöser Kommunikation, auch in den Überlegungen SCHLEIERMACHERS oder NIETZSCHEs wiederfinden, etwa wenn von der starken Bindung und dem innigen Feuer religiösen Erlebens und damit verbundener Entäußerung gesprochen (Schleiermacher) oder das mystische Erleben glühender Weltfrömmigkeit beschworen wird (Nietzsche). Hinzu tritt jedoch die gemeinschaftsbindende Kraft religiöser Rede und ihre Transzendierung bzw. Kosmisierung von ganzheitlichem Sein und alltäglichem Dasein, also einer über das Unmittelbare hinausgehenden Sinnhaftigkeit, die auch für WITTGENSTEIN in der Unerschütterlichkeit religiös bestimmten Lebens sichtbar zum Ausdruck kommt.

5.1.5.2 Einblicke in kontemporäre sprachwissenschaftliche Diskussionen religiöser Kommunikation

Die *Progressivität* echter Religiosität und ihres *verbalen und symbolischen Ausdrucks* liegt, so entnehmen wir den hier zugrunde liegenden Auswertungen, sowohl für SCHLEIERMACHER

⁶²⁰ Ohne, dass jedoch eine scharfe Trennung in der Aussage möglich sei, wann beide Seiten das „Gleiche meinen“ oder nicht, da im Sprachvollzug nur der je allgemeine Sinn unterlegt ist und keine parallelen Vergleichskriterien zur Verfügung stehen (vgl. Putnam 1997: 194 f.).

und NIETZSCHE als auch für WITTGENSTEIN in ihrer, allerdings different verorteten, Unbekümmertheit gegenüber tradierten kirchlich orthodox bestimmten Manifestierungen und damit verbundener, ständiger Sorge, jedem Anflug von Statik zu begegnen. Auch in der angelsächsischen Diskussion um Bedingung und Funktion religiöser Rede bildet die Frage um ihre Bestimmung und Unbestimmtheit allerdings unter verschiedenen Gesichtspunkten einen wesentlichen Knackpunkt. So folgt zum Beispiel, dass nicht klar scheidbar ist, was religiöse Rede sein und was sie nicht sein kann oder aus positivistischer Sicht, ihre Ablehnung als wissenschaftlich wertlos, aufgrund ihrer damit verbundenen und generellen Nicht-Verifizierbarkeit (vgl. Just 1975: 12 f., 53 f.). Eine Reihe von funktionsanalytisch operierenden Sprachwissenschaftlern wiederum versucht durch Bestimmung einer durchgängigen Funktion religiöser Sprache in Alternative von kognitiv/nichtkognitiv reproduzierbare Voraussetzungen der Sinnhaftigkeit religiöser Äußerungen zu bilden, die wiederum unter der Kritik stehen, religiöse Rede zu einer selbstständigen Sprache zu erklären, deren Vokabular, Grammatik und Syntax, zumindest oberflächengrammatisch, eine derartige Generalisierung nicht zulasse (vgl. ebd.: 138). Schließlich bildet die These der „Inkommensurabilität“⁶²¹, neben der Bewertung religiöser Sprache als vorwissenschaftlichem Ausdruck oder ihrer Nicht-Kognitivität ein mögliches Erklärungsmuster der Differenz religiöser Rede gegenüber der Nutzung von Sprache in rationalbuchstäblicher Weise. Vor allem einige Theologen wie A. MACINTYRE sehen in den empiristischen Angriffen des Positivismus lediglich eine Bestätigung der Inkommensurabilität religiöser Rede (vgl. High 1972: XV).

Demgegenüber steht eine breite Front von Wissenschaftlern wie W. F. ZUURDEEG, Dallas M. HIGH oder Norman ROBINSON, für die religiöse Rede eine nicht mit rational empirischen Mitteln erfassbare Sprache ist bzw. eine von anderer Redeweise verschiedene Semantik hat, weil ihre Funktion eben nicht im Erheben eines ‚Wahrheitsanspruches‘ von unmittelbarer Wirklichkeitswiedergabe liegt (daher ist sie auch nicht empirisch verifizierbar), vielmehr jedoch in der Vergegenwärtigung einer Perspektive unbedingten Engagements und der damit verbundenen Gewährung „psychologische[r] und imaginative[r] Unterstützung für die intendierte Lebensweise“ (Robinson 1974: 195). Das damit spezifische intersubjektive bzw. performative Verhalten benennt in religiöser Rede das, was in ihr zur Wirklichkeit wird (vgl. High 1972: XVII), „dem vergleichbar, der die Worte eines Wahlkommissars bei einer Parlaments-

⁶²¹ Die These besagt, dass es zwischen religiös Gläubigen und Nicht-Gläubigen ein Verstehensproblem gibt. Beide Sprecher können nicht miteinander kommunizieren, weil auch bei Nutzung des gleichen Sprachschatzes ihre Worte verschiedene Bedeutung besitzen, d.h. sie verstehen sich nicht (vgl. Putnam 1997: 194).

wahl charakterisiert, wenn er einen speziellen Kandidaten zum rechtmäßig gewählten Parlamentsabgeordneten des Wahlkreises erklärt, oder die Worte der Königin, wenn sie einen ihrer Untertanen adelt“ (Robinson 1974: 190 f.). „Entsprechend versucht ein Performativ [...] nicht, vom Sein der Dinge etwas Wahres auszusagen, sondern vielmehr, im Sein der Dinge eine Veränderung hervorzubringen“ (ebd.: 194). In diesem Sinne besteht im Horizont der sprachanalytischen Philosophie eine breite Übereinstimmung, denn religiöse Sprache kann nicht unabhängig von ihrem Kontext analysiert werden (vgl. Grözingen 1991: 218 f.).

„Beschränkung auf eine reine Sprachtheorie ginge vielleicht noch an, wenn man als Gegenstandsbereich ausschließlich schriftliche Texte bestimmter Textsorten wählte. Die Phänomenologie mündlichen religiösen Sprechens zeigt jedoch, daß verbale Äußerungen als Bestandteil von Verhaltensmustern und Situationen vorkommen und ohne diesen Zusammenhang nicht adäquat in ihrem religiösen Sinn beschrieben werden können“ (ebd.: 215).

Damit deutlich verbunden ist das *Verhältnis von religiöser und moralischer Aussage*. Richard B. BRAITHWAITE macht in diesem Zusammenhang einen adäquaten Funktionszusammenhang beider Seiten geltend, nämlich Verhalten zu steuern, denn religiöse Aussagen sind nicht bloßer Ausdruck von Emotionen und Gefühlen, sondern Intentionserklärungen, d.h. Erklärungen des Engagements für einen bestimmten „way of life“⁶²² (Just 1975: 97). Zwar unterscheidet sich rein religiöse Rede von moralischer in ihrer Universalität, Abstrahierung und Innerlichkeit, dennoch bilden diese Divergenzen, nach BRAITHWAITE, keine wirkliche Differenzen zwischen moralischer und religiöser Aussage, sondern zeigen lediglich die Tatsache, „daß religiöse Aussagen moralische Aussagen besonderer Art sind, und daher [...] eine Modifikation moralischer Aussagen darstellen“ (ebd.: 99). Norman H. G. ROBINSON sieht ebenfalls eine logische Kohärenz beider Gruppen zueinander, denn steht am Quell der Moralität eine „Prinzipienentscheidung“, dann steht am Quell der „Religion“ eine Bindung, die eine Antwort (Entscheidung) auf ein spezifisches Begreifen darstellt und damit zu einer bestimmten Lebensweise verpflichtet (vgl. Robinson 1974: 200).

Demgegenüber kritisiert Wolf-Dieter JUST die unkritische Identifizierung religiöser mit moralischer Aussagen, denn der Verweis religiöser Rede auf „Gottes Schöpfung“ oder „Christi Auferstehung“ trägt kaum handlungsleitend präskriptiven als vielmehr sinnstiftend deskriptiven Charakter und ist qua begrenzender dogmatischer Aussagen über moralische Standpunkte

⁶²² Für BRAITHWAITE konstruiert allerdings die Intension einer bestimmten Lebensweise die religiöse Überzeugung, also die moralische Positionierung die religiöse Aussage (vgl. Just 1975: 98).

hinweg bekenntnishaft gebunden (vgl. Just 1975: 102). Schließlich verweist religiöse Sprache in ihrer Transzendierung aller möglichen logischen Subjekte⁶²³ auf „Übernatürliches“ in dem Sinn, das es über dem Natürlichen steht und Kontrolle darüber hat, und damit auf „ein gegenwärtiges Zentrum des Denkens, Bewußtseins und Handelns“, welches im Plural „als eine *Gemeinschaft* [Herv. im Org.] gegenwärtiger Zentren von in Verbindung stehendem Denken, von gegenseitigem Bewußtsein und von Interaktion“ zu verstehen ist⁶²⁴ (Robinson 1974: 203). In dieser Gemeinschaft von Menschen „artikuliert sich Denken häufig mittels *Analogie und Symbol* [Herv. d. Verf.], und [erst in diesem Bereich] haben zwischenmenschliche Beziehungen [...] einen moralischen Charakter“ (ebd.: 204). Jedoch umschließt sie in Dimensionen der „Letztendlichkeit“ und „Heiligkeit“ Aspekte gewöhnlicher Lebenserfahrung, die in bestehender menschlicher Autonomie Bezüge zu den Fundamenten und Bedrohungen unserer Existenz bilden und damit die „religiöse Dimension“ menschlichen Lebens eröffnen (vgl. Reitsma 1993: 27 f.). Zur Vergewisserung des „supernatural“ und Bewältigung von Grenzsituationen stehen allerdings, darauf verweist David G. HAMILTON, keine einheitlichen Riten (mehr) zur Verfügung, jedoch noch mehr oder weniger vollständige *Liturgien*, die autonom gegenüber Normen und fixierten Kategorien eines Sozialsystems – also gegenüber der Moral – den „Zustand des ‚Einsseins‘ und völliger Einheit“ z.B. in einer „Gemeinschaft der Leidenden [...], die in einem Trauerfall oder Desaster entsteht“ (Hamilton 1990: 22) ermöglichen.

Für MENSCHING ist religiöse Sprache auf zweifache Weise bedeutsam, einmal in der „Objektwelt des religiösen Glaubens“ (Grözinger 1991: 215), d.h. der Gottheiten als sprechende Wesen, und andererseits in der Sprache der religiösen Subjekte, also des Gläubigen. Auf dieser Seite lässt sich eine Vielzahl an Formen und Entwicklungsstufen religiöser Rede erkennen, von *numinos ekstatischen Urlauten*, über *mythische Bildsprache und feste religiöse Formeln* bis zur ausdifferenzierten Sprache *narrativer Glaubensgeschichten* (vgl. ebd.: 216). Charakteristisch an religiöser Kommunikation ist, dass einige Aussagen grundsätzlich „als Fiktion fungieren und die ihnen zugeteilte Aufgabe deshalb keineswegs schlechter erfüllen“ (Robinson 1974: 193). In den meisten Predigten oder Narrationen finden sich derartige Illustrationen (z.B. als Metapher⁶²⁵) die „sehr oft von ihrer logischen Beziehung zu der in Frage stehende[n] Einsicht

⁶²³ „[E]in Sprechen von der Begegnung mit dem Heiligen [...], das von den Konzentrationspunkten des Heiligen, der Gnade, der Ganzheit und des Individuell-Einmaligen gekennzeichnet ist“ (Reitsma 1993: 26).

⁶²⁴ Das bedeutet Transzendierung und Kosmisierung des eigenen Bewusstseins und Handelns.

⁶²⁵ In pragmatischer Weise bedient sich religiöse Sprache (etwa in der Bibel) häufig der Metapher. „Es ist aber klar, daß die Metapher, eben als Metapher, nicht die eigentliche Wirklichkeit präzise ausdrückt, sondern diese nur

[abhängen] und nicht von ihrer Übereinstimmung mit wirklichen, vergangenen oder gegenwärtigen Tatsachen“ (ebd.). Diese illustrative Potenz diskreditiert dabei religiöse Rede in keiner Weise, denn sie „erfüllt ihre Aufgabe nicht auf Grund ihrer Genauigkeit als Geschichtsbericht“⁶²⁶ (ebd.). In diesem Zusammenhang versucht Paul TILLICH das Wesen religiöser Sprache konsequent von der symbolischen Struktur her zu bestimmen. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung von Zeichen und Symbol⁶²⁷. Symbole haben dabei die Eigenschaft, uns die tiefen Schichten der Wirklichkeit zu erschließen. Dieses Vermögen symbolischer Sprache ist für TILLICH am klarsten und intensivsten in der religiösen Sprache nachvollziehbar. Von daher kann die Sprache der Religion nichts anderes sein als *symbolische Sprache* (vgl. Grözinger 1991: 217). Dort allerdings, wo sie Unbedingtheitscharakter erlangt „und dadurch mit dem Heiligen auf eine Stufe gestellt“ wird (Tillich zit. n. ebd.: 217) verliert sie an Symbolkraft und unterliegt der Gefahr der „Dämonisierung“. Deshalb muss sich religiöse Sprache auch dem geschichtlichen Wandel stellen und erneuern, denn, wie TILLICH formuliert, „Symbole können auch sterben“ (ebd.).

Religiöse Rede ist also von der Notwendigkeit eines Bewusstseins bzw. Bewusstwerdens der Bedeutung von Symbolen abhängig. Zu diesen „symbolische[n] Gesten, die Kommunikation von religiösen Gedanken und Gefühlen vermitteln [zählen]: Vereinigung der Hände zum Gebet; das Zeichen des Kreuzes machen; den Frieden des Herrn mitteilen usw.“ (Williams 1990: 27). Ein weiterer Aspekt liegt in der Verwendung von Dingen/Gegenständen, die wesentliche menschliche Grunderfahrungen darstellen. „Sie mögen von Licht, Dunkelheit, Wachstum, Liebe usw. sprechen; und beim unmittelbaren Umgang mit ihnen mögen sie zu dem Kind von Ehrfurcht, Wunder, Begeisterung, Freude und Geheimnis sprechen“ (ebd.). Licht und Wasser können zu Symbolen des „Heiligen“ werden.

andeutet. Sie wird oft verwendet, weil die auszudrückende Wirklichkeit schwierig zu vermitteln oder gar prinzipiell unzugänglich ist“ (Pinborg 1973: 135).

⁶²⁶ Jede Darlegung der „Natur Gottes“ ist, nach R. HEPBURN, Ergebnis einer nahezu paradoxen Sprache religiöser Rede, weil sie das Unüberbrückbare überbrückt (vgl. Ramsey 1972: 133). Dies zeigt sich z.B. in der Behauptung von der menschlichen und göttlichen Natur Jesu Christi, die zugleich voneinander getrennt und vereint sein sollen. Jedoch taucht diese Paradoxie nur dann auf bzw. wird für K. BARTH oder EVANS-PRICHARD, nicht in ihrer „wirklichen“ Bedeutung verstanden und als problematisch empfunden, wenn sie aus ihrem religiös-christlichen Zusammenhang gerissen wird, „wenn wir die Regeln, die für diese Behauptung gelten, mißverstehen“, die eine glaubenssymbolische Funktion erfüllen (Evans-Prichard zit. n. Ramsey 1972: 141).

⁶²⁷ Ein Zeichen wäre etwa das Rotlicht der Ampel, während das Kreuz der christlichen Kirchen ein Symbol darstellt: „Zeichen haben keinen Anteil an der Wirklichkeit und Mächtigkeit dessen, was sie bezeichnen. Symbole - obwohl sie selbst nicht dasselbe sind, was sie symbolisieren - partizipieren an Sinn und Macht dessen, was sie symbolisieren“ (Tillich zit. n. Grözinger 1991: 216 f.).

„Licht wurde zum Symbol für Wissen, Wahrheit, Verstehen und Güte. Es ist immer ein machtvolles religiöses Symbol gewesen. [...] Wasser ist ein Symbol für Leben [...] Das christliche Symbolverständnis ist am klarsten im Sakrament der Taufe enthalten.[...] Die Verwendung von Symbolen eröffnet die Gelegenheit für das Erzählen von Geschichten als einem Weg religiöser Unterweisung. Eine Geschichte führt in die Welt derjenigen Symbole und Themen ein, die Religionen verwenden, um Einsichten zu wecken und mitzuteilen. [...] Auf dieser Weise begegnen Schülerinnen und Schüler der Vielfalt religiöser Sprache, die in heiligen Schriften und Traditionen, in Mythos, legende, Poesie und Drama, zu finden ist“ (ebd.: 28).

In der Nutzung alltäglicher Gegenstände und Begriffe zur Symbolisierung religiöser Grunderfahrungen schließt sich der Kreis zu jenen Vertretern sprachwissenschaftlicher Analyse, die davon ausgehen, dass religiöse Kommunikation keine besondere Gattung in ihrer Gestalt bildet, sondern alle möglichen Gattungen von der Erzählung über Lyrik bis zu historiographischen Berichten umfasst. Vielmehr ist die Funktion, die sie haben soll oder bekommt, maßgeblich für den „Charakter des Religionswertes“ (Hartmann 1973: 116). Die „enthaltene“ Semantik (Sinncharaktere) bzw. zustande gebrachte Bedeutungsleistung bildet die „textpragmatische Kategorie“ ihrer religiösen Funktion (ebd.: 117), den, nur innerhalb diese „Objektbereiches“, also der Semantik werden religiöse Charaktere von Kommunikation deutlich, „da die nichtsemantischen Faktoren als solche nicht anders sind als in anderen Texten“⁶²⁸ (ebd.: 124).

„Language becomes **religious** [Herv. im Org.] language in being used religiously [...] ‘Religious, then, rather than being taken as an adjective describing a certain kind of language, is better understood adverbially’⁶²⁹.

Um eine begründete Kennzeichnung religiöser Sprache zu ermöglichen, versucht Manfred KAEMPFERT einige Zielbestimmungen zu formulieren. Postulierte *Allgemeinheit* und *Adäquatheit* orientieren dabei auf eine metatheoretische bzw. konstitutive Ebene von Untersuchungen religiöser Äußerungen. *Universalität* und *Übertragbarkeit* wiederum gehen in kritische Perspektive zu eingeschränkter Typenbestimmung bzw. theologisch dominierter Richtungs-

⁶²⁸ „Die Sprache des Glaubens ist nicht ein Destillat, das durch Abtrennung von der übrigen Sprache der Welt zustande kommt. [...] Nur in dieser Begegnung mit der Sprache der Welt, ja nur *durch* [Herv. im Org.] sie kommt der Glaube überhaupt zur Sprache“ (Ebeling 1971: 230).

⁶²⁹ Peter Donovan zit. n. Reitsema 1993: 27. Ulrich DALFERTH geht unter Zugrundelegung der These, dass Religiosität nicht im Rahmen einer Sprachtheorie explizierbar und als besondere linguistische Eigenschaft beschreibbar ist, davon aus, dass religiöse Rede nur dann als religiös identifiziert werden kann, wenn sie in einer „religiösen Situation“ verankert ist, die als „Realisierung eines religiösen Verhaltens- und Interaktionsmusters beschrieben werden kann“ (Dalferth zit. n. Grözinger 1991: 219). Allerdings verengt diese Perspektive religiöse Kommunikation auf eine rein substantielle Theorie der Religion, da allein nur dort über tradierte Sozialgestalten und Institutionen geklärt werden kann, was unter einem „religiösen Muster“ zu verstehen ist.

weisung des Unersuchungsgegenstandes und fragen nach den Kriterien klarer Beurteilung des Religiösen von Nicht-Religiösen (vgl. Grözinger 1991: 214). Schließlich fragt die *Einbettung in eine Theorie des religiösen Verhaltens* nach den (psychologisch) bestimmten Kontexten religiöser Rede⁶³⁰ (vgl. ebd.: 215). Sie bestimmen ein „linguistisches Verhalten, das einfach die Gegenwart irgendeines Zustandes oder Status der Seele ausdrückt und für diese Gegenwart sozusagen ein Kriterium bildet“ (Coburn 1972: 216), also *emotiv* ausgerichtet ist. In Formulierung COBURNs beziehen sich die *funktionalen „Haupttypen“* dieses emotiven Kontextes religiösen Verhaltens auf *Probleme der Moral*⁶³¹, KAEMPFERT spricht in diesem Zusammenhang von *Verhaltensmuster-Bestandteilen* (vgl. Grözinger 1991: 215), und *Probleme, „die mit dem letzten Sinn oder der ‚Bedeutung‘ der Dinge beschäftigt[en]“*⁶³² (Coburn 1972: 218). Religiös-Sein zeigt sich dabei in der „religiösen Dimension“ einer Antwort auf religiöse Grenzfragen, d.h. „die verschiedenen *Bilder, Sprichwörter, Parabeln, Lehrsätze usw. irgendeiner religiösen Tradition* [Herv. d. Verf.] im Kopf zu haben oder an sie zu denken“⁶³³ (ebd.: 225). Damit stellen religiöse Glaubensansichten durchaus, wie Dewi Z. PHILLIPS meint, „eine besondere Form der Rede [dar]“ (Phillips 1974: 250), die exklusiv zwar auch jenen das Spielfeld überlässt, die nichts dafür übrig haben, jedoch begrenzt, wenn es um die Frage der religiösen Bedeutung bestimmter Aussagen und Glaubensansichten für den Gläubigen geht, denn ihr eigentlicher Sinngehalt ist, und damit schließt er an WITTGENSTEIN an, nur in der davon bestimmten Lebensweise nachvollziehbar, sodass für PHILLIPS eine Unterscheidung zwischen akademisch philosophischem Verstehen, als externem Nachvollzug von Religion und religiöser Rede, und wirklich religiösem Verstehen deutlich wird (vgl. ebd.: 251). Dennoch konterkariert die allgemeine Regel, dass Verstehen in der Kommunikation keine Ausnahme zulasse, so Humphrey PALMER, sowohl jeden Versuch, zu behaupten, Verstehen religiöser Aussagen sei an den Glauben der Begriffe, die sie beinhalten gebunden, als auch die Behauptung „Aussagen über Gott sind Unsinn, wenn es keinen gibt“⁶³⁴ (Palmer 1974: 238). Diese simple Kontradiktion würde ja voraussetzen, dass einmal Meinungsverschiedenheiten über religiöse Lehren unter Gläubigen eben über das

⁶³⁰ Für KIERKEGAARD beinhaltet religiöse Rede ein Darüber-hinaus-Gehen, den Sprung einer tiefgreifenden Einsicht, auf die hin der Gläubige eine ebenso tiefe Bindung eingeht (vgl. Ramsey 1972: 150 f.).

⁶³¹ COBURN versteht darunter Probleme, die aus der Unfähigkeit erwachsen, mit verschiedenen Schwächen, Frustrationen und Ängsten umzugehen (vgl. Coburn 1972: 219).

⁶³² „Eine typische religiöse Grenzfrage könnte lauten: ‚Worin besteht der Sinn des Lebens?‘“ (ebd.).

⁶³³ Damit erweist sich im „christlich abendländischen“ Kontext allerdings erneut, dass die „Sprache des Glaubens“ direkt oder indirekt vom Sprachschatz der Bibel lebt. Ihre Kennzeichnung findet sich im Sprachvorgang der Predigt ebenso wie im religiösen Lied, Gebet oder unpräzise geäußerten christlichen Wort. Dabei geht es nicht um „fromme Redeweise“, sondern freien Sprachgebrauch, deren biblische „Sprachvorlage“ in weitem Umfang *Erzählungen* enthält, die sich zum Nacherzählen eignen (vgl. Ebeling 1971: 228 f.).

⁶³⁴ Er unterstreicht dies mit diesem Beispiel: „Wir könnten die Aussage, der gegenwärtige König von Frankreich sei kahlgeschoren, ohne weiteres verstehen; nur müsste es zuerst einen König von Frankreich geben, damit es sich lohnen würde, die Aussage zu machen“ (Palmer 1974: 238).

Verstehen religiöser Gehälter unmöglich wären, also eine dogmatische Klarheit der Aussage – im Sinne der rechten Verstehens – bestände. Andererseits würden zwar „diejenigen, die als Atheisten aufwuchsen nicht [wissen], worüber sie reden“, wenn sie zu religiösen Fragen Stellung nähmen. Ausnahme bildeten dann jedoch jene „Atheisten“, die „irgendwann in der Vergangenheit einmal geglaubt“ haben (ebd.: 241). In diesem Sinne bleibt die hermeneutische Kompetenz, von der SCHLEIERMACHER ausgeht, gewahrt und damit die Möglichkeit des externen Nachvollzugs religiöser Rede. Dabei gilt es aber die Relativität des Empiriebezuges und die Symbolhaftigkeit religiöser Rede nicht aus dem Auge zu verlieren.

Religiöse Glaubensansichten sind besondere Sprachspiele, denn sie tragen – ohne esoterisch sein zu wollen – eine eigene logische Grammatik, die im Sinne WITTGENSTEINs in einem „relativen“ Werturteil begründet liegt. Wird allerdings in apologetischer Absicht versucht, rational logische Begründungen für ihren Bestand herzustellen, dann führen entsprechende Versuche zu Verwirrungen und Entwertung, denn relative Werturteile sind umkehrbar⁶³⁵. Auch die beste Absicht, externe Rechtfertigung religiöser Werte zu geben und „aufzuzeigen, dass ihre Schlussfolgerungen mit Hilfe von Rationalitätskriterien erreichbar werden, die [auch] ihre Gegner akzeptieren oder akzeptieren sollten“ (Phillips 1974: 263) führt, so PHILLIPS, eher zu Bedenken religiöse Glaubensansichten seien esoterische Spiele, denn es lässt sich eben nicht sichern, dass Gläubige und Nicht-Gläubige gemeinsame Rationalitätskriterien benutzen (vgl. ebd.). Bedeutend und untersuchungswürdig bleibt jedoch die jeweils über den Rahmen herkömmlich substanzieller Gestalt bestehende kontextuell verortete Funktion und Zielbestimmung religiöser Kommunikation, denn:

„Die Rede eines Ajatollah vor den Menschen, die sich zum Freitagsgebet versammeln, ist religiöse Rede, ebenso die Predigt eines Pfarrers [...], und für diejenigen, die sich von einem funktionalen Religionsbegriff leiten lassen, hat etwa auch die Weihe-Rede eines Joseph Goebbels auf den ‚Führer‘ einen religiösen Charakter“ (Grözinger 1991: 221).

⁶³⁵ PHILLIPS unterstreicht dies beispielhaft: „Man rät uns, an Gott zu glauben, weil er das mächtigste Wesen ist [...], weil es nur dem Glaubenden letztlich wohlgehen wird [...], weil die Geschichte in seiner Hand liegt und er allem Anschein zum Trotz schließlich siegen wird. [...] Wenn der Teufel zufällig mächtiger wäre als Gott, müsste er verehrt werden. Wenn es Gläubigen letztlich nicht wohlgehen sollte, wird der Glaube witzlos. Der Glaube an Gott ist sinnlos, wenn die geschichtliche Entwicklung eher in die eine als andere Richtung verläuft“ (Phillips 1974: 260 f.).

5.1.5.3 Schlussfolgerungen für die Bearbeitung empirischer Texte

Der Umfang der geistes- und sprachwissenschaftlichen Diskussion um religiöse Kommunikation macht die Komplexität der mit entsprechenden Fragestellungen fundierten Überlegungen deutlich. Dennoch lässt sich aus diesen differenten Positionen eine Reihe von Analogien herausfiltern, die bestimmend für eine Operationalisierung religiösen Ausdrucks werden können. Dabei können wir mit den meisten Autoren davon ausgehen, dass religiöse Sprache zwar einen ‚*eigenen Sinnegehalt*‘ besitzt und damit auch durchaus eine besondere Form der Kommunikation darstellt, jedoch keine eigene Gattung, da sie in alle möglichen Gattungen von Prosa und Erzählung, bis zu Redewendungen und Alltagskommunikation zu finden ist. Ihre Eigenlogik als ‚*besonderes Sprachspiel*‘ liegt vielmehr in einem, wie WITTGENSTEIN formuliert, *relativen Werturteil*, dessen Fundierung also nicht in der Faktizität rationaler Zusammenhänge und tatsächlicher Ereignisse zu finden ist, wiewohl sie diese allerdings auch zum Bestandteil eigener Aussage machen kann, sondern in einer „*Fiktion*“, die in logischer Beziehung zu den lebenssteuernden Funktionen der Adressaten, also in ihrer implizit bindenden und regulierenden Kraft, verstanden werden kann. Das heißt, um sie nicht vorschnell als nicht-kognitiv zu interpretieren, muss klar sein, dass religiöse Rede *symbolisiert* und darin missverstanden oder ihrem Kontext entrissen nur als dämonischer (Tillich) oder unsinniger (Wittgenstein) Torso betrachtet werden kann. Deshalb ist sie auf das Engste mit von ihr bestimmten *impliziten Lebensvollzügen* verbunden und trägt in imaginativer Unterstützung dieser intendierten Verhaltensweisen sowohl performative als auch moralische Charakterzüge. Die damit einhergehende *Transzendierung des Subjektes* im religiösen Ausdruck kennzeichnet die kommunikative Sensibilität einer kosmisierenden ‚Einheit in der Vielheit‘. Zugleich bildet sie ein Bewusstsein von immanenter Gemeinschaftlichkeit und Unerschütterlichkeit gegenüber der Kontingenz von Lebensverläufen. Schließlich spielen gerade durch diesen „tropischen Charakter religiöser Kommunikation“ (Krech 1999: 38), also der Divinationpraktiken als Wechselspiel von Erweiterung und Einschränkung, kreative Leidenschaft und Emotionalität eine kaum zu unterschätzende Rolle.

Formal charakterisieren die Autoren religiöse Sprache als eine von Bildern bzw. Symbolen durchsetzte ‚Metasprachlichkeit‘, deren Begriffswelt auch bei divergierender Absicht noch immer genuin christlich und durch biblische Sprachformen geprägt ist. Die dabei erwähnte Mischung aus Intentionserklärungen, Analogien, Riten, Liturgien, religiösen Formeln, Predigten, Narrationen, Sprichwörtern, Parabeln und Lehrsätzen hat David CRYSTAL versucht, wie

folgt in der Unterscheidung von Begriffen und Formen zu systematisieren (vgl. Crystal 1998: 51, 385):

- *abstrakte und mythische Begriffe* (wie ‚Höheres Wesen, der ‚Unendliche‘ oder das ‚Unbegreifliche‘),
- *Metapher und Personenbezeichnungen* (wie ‚Vater‘, ‚Herr‘, ‚Richter‘ oder ‚Retter‘),
- *ethische Termini* (wie ‚Vergebung‘, ‚Liebe‘ oder ‚Mitleid‘),
- *liturgische Formen* (Fürbitte, Gebete, Chore, Psalme),
- *rituelle Formen* (Taufe, Beichte, Initiationen, Anrufungen, Gelöbnisse, Segnungen),
- *Predigten oder Lesungen*,
- *dogmatische Erklärungen* (Glaubensbekenntnisse, Selbstdarstellungen, Katechismen)
- *persönliche Bekundung*.

Zur Untersuchung dieser differenzierten Bezüge religiöser Sprache und Kommunikation habe ich, verbunden mit der die forschungsleitende Fragestellung bildenden Systematisierung des Religionsbegriffes selbst, eine jeweils plausible *Bestimmung von Begriff und Form der entsprechenden, religiöse Merkmale aufweisenden Rede* und damit verbundenen regulativen Dimension (educational dimension) und der damit charakteristischerweise verbundenen (ideellen) Schließungen von Kontingenz individueller und gemeinschaftlicher bzw. gesellschaftlicher Weltbezüge⁶³⁶, d.h. einer Gewissheitsbildung und Sicherheit sich tradierender und damit *transzendierender Normen und Werte* in „transzendente Spracherfahrung“ (Biser 1980: 45) durchgeführt.

Diesen Phänomenen unterliegt, wie schon mehrfach verdeutlicht, die spezifisch soziokulturell gewachsene, besondere Position von Religion in der amerikanischen Gesellschaft und damit zusammenhängender allerdings gegenüber deutschen bzw. europäischen Entwicklungen divergierender Ausformung und Verortung vieler Bereiche amerikanischer ‚Jugendhilfe‘. In den folgenden Kapiteln möchte ich deshalb noch einmal in knappen Worten generell die daraus sich gründende Problemstellung, ihre Hinführung zu einer handhabbaren funktionalen Operationalisierung der zentralen Begriffe Religion und amerikanische ‚Jugendhilfe‘ und daraus sich ergebender zentraler, empirisch orientierter Fragestellungen skizzieren.

⁶³⁶ BISER verweist in diesem Zusammenhang auf das Moment der „Konkmitanz“, als dem Unvermögen der Menschen „sich aus eigener Kraft im jeweils gegebenen Ordnungskontext zu halten“ und die Tendenz zur „Transfiguration“ der Alltagswirklichkeit, als Sprache, die sich „auf das Ungegebene in den Gegebenheiten bezieht und diese so auf ihre größeren Möglichkeiten hin anspricht“ (Biser 1980: 49; siehe auch Luhmann 2000: 23 ff.).

5.1.6 Gegenstand, Fragestellung und methodische Herangehensweise

5.1.6.1 Diskussion der Problemstellung

Ausgehend von der Diagnose konträrer Entwicklungsprozesse in der Konzeption und qualitativen Rahmung (Zielvorstellungen, Werte, Normen) zwischen Bildungs- und Erziehungsträgern in Deutschland und den USA, möchte ich im empirischen Teil der Arbeit jenen Bedingungen nachgehen, die als wesentliche Ursachen für den nahezu *verblüffenden Wertekonsens* zwischen verschiedenen Institutionen der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ gelten können und dabei scheinbar ungebrochen konservative Ideale mit liberalen Methoden und Technologien kongruieren lassen. Verschiedene Erklärungsmuster und Diskussionen der damit verbundenen inneren Paradoxie aus Idealismus und Rationalismus, die innerhalb der vorangegangenen Kapitel aufgegriffen wurden, sich aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen der USA wiederfinden lassen, gehen von spezifischen historischen Entwicklungsprozessen innerhalb der amerikanischen Gesellschaft aus⁶³⁷, deren explizit konservierender Träger die Ideologie des ‚Amerikanismus‘ und mit ihr die *besondere Stellung christlich fundierter Religion* in den USA bildet. Dieser Befund steht allerdings im Gegensatz zur vielfach vertretenen Meinung, dass Religion zu den ‚Verlierern‘ des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses gehöre und im Zuge behaupteter ‚Säkularisierung‘ an kultureller und gesellschaftlicher Bedeutung eingebüßt habe. Grundlage einer solchen Diagnose ist allerdings meist eine substanzielle Definition von Religion, die darunter traditionell vorgegebene Inhalte und Sozialgestalten versteht (Judentum, Christentum/Kirche, Religionsgemeinschaften). Demgegenüber steht die Auffassung von *Religion als einem Feld*, dessen Grenzen sich im Verlauf gesellschaftlicher Entwicklung verändern können, ohne an *Funktionalität* zu verlieren.

Die Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlichen und sozialen Relevanz von Religion ist also gebunden daran, welche Definition – unter Beachtung des spezifischen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontextes – zugrunde gelegt wird, denn trotz postulierter soziokultureller Näherungsprozesse in der globalen Entwicklung kann nicht von einer homogenen Differenzierung des Religiösen in verschiedenen Ländern ausgegangen werden. Gelegentlich zu vernehmende Pauschalaussagen über das Verhältnis von Religion und gesellschaftlicher

⁶³⁷ Verbunden mit der These des ‚Sonderfalls‘ der gesellschaftlichen Entwicklung der USA innerhalb der westlichen Welt (siehe dazu Kap. 2.1).

Entwicklung führen deshalb – möglicherweise – zu undifferenzierten Betrachtungen mit fehlgeleiteten Schlussfolgerungen (vgl. Wuthnow 1996: 12). Gehen wir allerdings von einem, in religionssoziologischen und sozialwissenschaftlichen Kontexten häufig anzutreffenden, funktionalen Verständnis von Religion aus⁶³⁸, dann lassen sich religiöse Phänomene, die verengt substanziale, an tradierte Institutionen gebundene Sichtweise überwindend, im Forschungsprozess offener, umfassender und reflexiver wahrnehmen. Gegenüber dieser Offenheit des Gegenstandsbereiches wenden jedoch Kritiker einer funktionalen Religions-Bestimmung ein, dass sie „zu weit“ gefasst sei. Wenn Inhalt und Funktion von Religion nicht mehr kongruent sein müssen und damit der Gegenstandsbereich nicht mehr klar abgrenzbar und bestimmbar ist, so die Kritik, dann können ja auch solche Phänomene Gegenstand funktionaler Religionsanalysen werden, die von den Akteuren selbst gewöhnlich nicht als religiös gedeutet werden. Andererseits verlieren Religions-Formen ihre Berechtigung, wenn sie die ihnen zugeschriebenen Funktionen nicht (mehr) erfüllen (vgl. Krech 1999: 27). „Darin sehen Vertreter einer funktionalen Bestimmung von Religion aber gerade einen Vorteil“ (ebd.). Denn die funktionale Perspektive ermöglicht eine wissenschaftlich notwendige *Distanz gegenüber dem Gegenstand* und erzielt gerade dadurch einen *analytischen Erkenntnisgewinn*, der der substanzialen Herangehensweisen nicht zugänglich ist (vgl. Luhmann 1977: 10; Kaufmann 1979: 118). Des Weiteren erlaubt die funktionale Bestimmung auch eine *Erkundung „unsichtbarer“ oder äquivalenter Formen von Religion*, und damit in interpretativer bzw. hermeneutischer Weise eine inkongruente Perspektive zwischen religiöser Selbstbeschreibung und sozialwissenschaftlicher Analyse, die letztlich sogar notwendig ist, um soziale Prozesse zu rekonstruieren (vgl. Overmann 1995: 7). „Andernfalls würde soziologische Analyse eine bloße Paraphrase dessen bedeuten, was religiöse Akteure viel besser und ‚authentisch‘ beschreiben können: nämlich religiöse Praxis“ (Krech 1999: 27).

„In den folgenden Kapiteln“, resümiert Günter KEHRER in seiner religionssoziologischen Einführung, „wird ein substantieller Religionsbegriff [...] zugrunde gelegt. Dies darf jedoch nicht daran hindern, auch Forschungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen, die von einem anderen Religionsverständnis ausgehen, aber zum Bestand religionssoziologischen Wissens zählen. Schon das nächste Kapitel, das sich mit Religion als Integrationsfaktor der Gesellschaft beschäftigt, muß auf funktionale Definitionen und Forschungsstrategien Bezug nehmen“ (Kehrer 1988: 26). Die bestehende Heterogenität in der Gegenstandsbestimmung von Reli-

⁶³⁸ Vgl. aus der Fülle der Arbeiten u.a. Luckmann 1963; Parsons 1975; Kaufmann 1989; Overmann 1995 oder Luhmann 2000.

gion führt also, so können wir KEHRER verstehen, nicht zwangsläufig zu ihrer Konkurrenz, sondern kann im Sinne einer Theorie-Triangulation (vgl. Marotzki 1999b: 13) eine komplexere Zugangsweise an den Forschungsgegenstand ermöglichen. Zudem kongruieren verschiedene Ansätze, etwa die religionsphänomenologische und substanzielle Definition, miteinander (vgl. Kehrer 1988: 26 f.) bzw. lassen wechselseitig, etwa in Bezug auf funktionale und substanzielle Perspektiven, „gleichermaßen soziale Korrelate von Religion“ erkennen⁶³⁹ (Matthes 1969: 67). Ausschlaggebend für die Präferenz eines bestimmten religionstheoretischen Zuganges sind also, wie auch bei der Wahl des empirischen Ansatzes und der Erhebungsinstrumente, keine Kriterien des ‚besseren‘ oder ‚objektiven‘ Bezuges, sondern primär der Forschungsgegenstand selbst bzw. die entsprechende forschungsleitende Frage- und Themenstellung sowie Überlegungen angemessener und plausibler Forschungsdesigns (vgl. Krech 1999: 31 ff.).

Im Kontext meiner Themenstellung, dem Einfluss von Religion in der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ nachzugehen, lag eine funktionale Bestimmung des Religionsbegriffes nahe, denn, so erwiesen sowohl erste Literaturstudien als auch Praxisbegegnungen und Gespräche vor Ort in den USA, eine in deutschen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen bei ähnlicher Themenstellung oft sinnvoll vorgenommene substanzielle Unterteilung nach Trägerstrukturen (vgl. z.B. Rauschenbach 1995: 335), bildet den Umfang dessen, was durch religiöse Deutungsmuster in äquivalenten amerikanischen Bereichen bestimmt wird, in keiner adäquaten Weise ab. Die Bedeutung von Religion in einem sozialen Feld ist vielmehr (in den USA) durch ihre Funktionalität, die sich in religiöser Kommunikation und Interaktion widerspiegelt, gekennzeichnet (vgl. Krech 1999: 37 ff.). Diese wiederum bedarf neben den eingangs erwähnten Zusammenhängen einer klaren Bestimmung ihrer für die Themenstellung relevanten, besonderen Charakteristika. In diesem Sinne möchte ich im Folgenden die für die Forschungsfrage und das Erhebungsdesign vollzogenen Überlegungen meines spezifisch funktionalen Zugangs sowohl zum Religionsbegriff als auch zum Untersuchungsfeld der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘, d.h. also den Operationalisierungsvorgang skizzieren, aus welchem die konkreten Fragestellungen entstanden sind und mit zunehmender Reflexivität neuer Wissensbestände modifiziert wurden.

⁶³⁹ „Allein wir haben es überhaupt nicht mit dem Wesen der Religion, sondern mit den Bedingungen und Wirkungen einer bestimmten Art von Gemeinschaftshandeln zu tun...“ (Max Weber zit. n. Matthes 1969: 67).

5.1.6.2 Zur Entwicklung des spezifischen Forschungszugangs und der forschungsleitenden Fragestellungen

5.1.6.2.1 Eine funktionale Operationalisierung des Religionsbegriffs

Eine funktionale Bestimmung von Religion ist vor allem daran interessiert zu explizieren, „was Religion tut“ (Kehrer 1988: 23) bzw. „was Religion denn [...] bewirkt, welche Aufgaben im Dienste des Ganzen sie kontinuierlich wahrnimmt“ (Helle 1997: 8). Dabei ist sie mit sog. „Sinnproblematiken“ kontingenter, für das menschliche Leben von existenzieller Bedeutung bestehender Probleme konfrontiert, zu deren Auf-Lösung sie selbst sinnstiftend beiträgt. Religion kann also als sinnstiftend verstanden werden. In diesem Verständnis ist sie für DURKHEIM geradezu *essentiell für die Grundlegung der menschlichen Gemeinschaft* und damit der Gesellschaft selbst⁶⁴⁰. Dabei geht er von einem über bestimmte Funktionen beschreibbaren Religionsbegriff aus, der nicht an spezifische Organisationskomplexe gebunden, wenngleich auch darin enthalten ist. Auch für WEBER ist Religion „*sinnstiftend für die (kapitalistische) Gesellschaft*. Jedoch bleibt sein Religionskontext auf der rationalen, „ideologischen“ Ebene haften, indem er vorrangig einer bestimmten protestantisch theologischen Dogmatik Sinnbildung für eine bestimmte gesellschaftliche Richtung „unterstellt“. PARSONS, der sich der Frage nach den Grundlagen sozialen Handelns nähert, weist Religion eine eigene Ebene zu, in der sie vor allem die Funktion erfüllt, „*sinnstiftend die Kontingenz von Grenzerfahrungen zu schließen und so die Motivation sozialen Handelns aufrechtzuerhalten*. Auch LUHMANN verbindet Religion mit „Sinn“ und verweist dabei auf ihre Funktion als Medium der Wahrnehmung von Grenzen sinnhafter Operationen und gleichzeitiger sinnhafter Formgebung damit verbundener *Paradoxien*⁶⁴¹ in psychischen und sozialen Systemen (vgl. Luhmann 2000: 16 f.). Die dabei verstandene Einheit der Differenz von Wirklichkeit (respektive Beobachtbarem) und Möglichkeit (respektive Unbeobachtbarem) zeugt sowohl von der Notwendigkeit laufender „redescriptions“ retrospektiv immanenter Ereignisse⁶⁴² als auch von der Realitätsverdoppelung durch die Form des Geheimnisvollen, Sakralen und seiner Formulierung als Widerspruch oder Paradox (vgl. ebd.: 61 ff.), denn das Sakrale kondensiert gewissermaßen an der Grenze, die die Einheit der Unterscheidung von *Immanenten*⁶⁴³ und *Transzendenten*⁶⁴⁴ ergibt (vgl. ebd.: 82). Religion als Sinn-

⁶⁴⁰ Siehe dazu Kapitel 3.1.1.

⁶⁴¹ Dazu zählen etwa die Allgegenwart Gottes (zugleich fern und nah) oder seine Trinität in der er als Christus sowohl sein eigener Vater und Sohn und zugleich Geist Gottes (Hl. Geist) ist. Die Explikation des Problems wird dabei gleichzeitig vorausgesetzt und annulliert (vgl. Luhmann 2000: 83).

⁶⁴² „Nur in diesem Sinne kann der Text, um es metaphorisch auszudrücken, ein lebendiger Text sein und bleiben“ (Luhmann 2000: 23 f.).

⁶⁴³ Also dem „diessseitig“ Beobachtbaren und Ereignishaften.

Medium eröffnet dabei Lösungsmuster gegenüber der Kontingenz von Entwicklungsverläufen, d.h. sie „garantiert die Bestimmbarkeit allen Sinns gegen die miterlebte Verweisung ins Unbestimmbare“ (ebd.: 127) bzw. bildet Möglichkeiten der Umfundierung und Neukonstitution von Sinn über den Umweg der Paradoxie neuer für das jeweilige religiöse Verstehen zentraler „unmarked spaces“⁶⁴⁵. Aus der vielfachen Analyse der funktionalen Bestimmungen von Religion filtert Franz Xaver KAUFMANN (1989) schließlich sechs Problemfelder ihrer Bedeutung für das menschliche Zusammenleben, die schon in historischen Religionen vormoderner Gesellschaften adressiert wurden und so in den Fokus religionstheoretischer Analyse rückten. Sie bilden gleichsam eine zusammenfassende Systematisierung des Erkenntnisstandes und darin eingebundener zentraler, immer wiederkehrender Aspekte des „Sinns“ und damit der Funktion von Religion. Als Problemfelder differenzieren sie sich nach KAUFMANN in das:

- Problem der Affektbindung und Angstbewältigung, d.h. der Frage von *Identitätsstiftung*,
- Problem der *Handlungsführung* im Außeralltäglichen (Magie, Ritual, Moral, Ethik als Reaktionen darauf),
- Problem der *Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen* (Leid, Tod, Unrecht, Schicksalsschläge),
- Problem der *Legitimation von Gemeinschaftsbildung und sozialer Integration* (im Anschluss an Durkheim),
- Problem der *Kosmisierung von Welt*, d.h. „der Begründung eines Deutungshorizontes aus einheitlichen Prinzipien, der die Möglichkeit von Sinnlosigkeit und Chaos ausschließt“ (ebd.: 63) und
- Problem der *Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen (Weltflucht)*, d.h. der eschatologischen Ausrichtung jüdisch-christlicher Tradition⁶⁴⁶.

Werden mehrere dieser Aspekte zugleich erfüllt, so lässt sich nach KAUFMANN aus funktionaler Perspektive legitim von Religion sprechen (vgl. Kaufmann 1989: 88)⁶⁴⁷

⁶⁴⁴ Also der „jenseitigen“ imaginären Möglichkeit und damit verbundener Paradoxien.

⁶⁴⁵ LUHMANN bezieht sich dabei beispielhaft auf den Fall der Ehebrecherin im Johannes-Evangelium, Kapitel 8, Vers 1 – 11. Der darin enthaltene Bruch mit dem mosaischen Gesetz kann nicht kommuniziert werden. Seine beobachtbare Paradoxie liegt im biblisch bezeugten sich selbst korrigierenden Handeln Gottes durch Jesus Christus, die aber zugleich eine weitere über den Zentralbegriff der Sünde einsetzt (vgl. ebd.: 138 f.).

⁶⁴⁶ Hinzu kommt allerdings die nicht so explizierte Unterscheidung zwischen grundsätzlicher Weltverneinung und eines transformierenden Sich-auf-die-Welt-Beziehens.

⁶⁴⁷ Die Verschiedenheit funktionaler Bestimmungsversuche von Religion schließen sich also nicht aus, sondern *ergänzen* die unterschiedlichen präsumtiven Leistungen von Religion. Demzufolge ist die Orientierung an kirchli-

Abb. 6: Charakteristika religiöser Rede

„Geographische“ Verortung		
Religiöser Raum	Öffentlicher Raum	
Sprachformen	Institutionalisierte Ausdrucksformen	
Formale Grammatik ⁶⁴⁸	Inhaltliche Grammatik	
Biblische Sprachmuster/ Sprachvorlagen	sinnstiftend	Rituale
Aussagen grundsätzlich Fiktion auf relativem Werturteil (logisch aber nicht nach rationalen Kriterien)	performativ	Liturgien
Sachgemäße Bilder/Bildsprache	identitätsstiftend/-bildend	Narrationen
Sprachspiele	emotiv/gemütsbewegend	Dogmen ⁶⁵⁰
Intentionserklärung bestimmter Lebensweise	handlungsführend	Dogmatik ⁶⁵¹
Symbol/Symbolisierung	ethisch/sittlich	Konfessionen
Gleichnishaft	sozialintegrierend	
Paradoxe Sprache	gemeinschaftsbindend	
Realitätsverdopplung (sakral-profane)	kontingenzbewältigend ⁶⁴⁹	
	kosmisierend	
	Transzendierung des Subjektes von alltäglichem Dasein zu ganzheitlichem Sein	
	weltflüchtig	

chen Religionsformen offensichtlich „nur ein Bruchteil der unserem implizierten Wissen zugänglichen Dimension von Religion“ (Kaufmann 1989: 82).

⁶⁴⁸ Beschreibung der (wesensbestimmenden) Struktur religiöser Rede.

⁶⁴⁹ Motivation sozialen Handelns bei Grenzerfahrungen aufrechterhaltend, Einheit der Differenz von Wirklichkeit (respektive Beobachtbarem) und Möglichkeit (respektive Unbeobachtbarem).

⁶⁵⁰ Dogmen sind feste Lehr-Glaubenssätze.

⁶⁵¹ Dogmatik ist sich zu den Dogmen verhaltende (wissenschaftliche) Darlegung der Glaubenslehre.

Wenn wir also voraussetzen wollen, dass Religion über ihre tradierten Sozialgestalten hinaus (sie also auch darüber hinaus wahrnehmbar ist) eine sinnstiftende Funktion in der Gesellschaft hat, die verschiedene Aspekte zur Motivierung von sozialem Handeln beinhaltet, deren Merkmale erkennbar bzw. rekonstruierbar sind, dann lässt sich darüber reflektieren, ob und wie sich diese Funktion in bestimmten Bereichen der Gesellschaft zeigt und auf welche Art von Dispositionsveränderung bzw. Konstanz sie zielt. Daraus folgt schließlich noch unabhängig vom Untersuchungsgegenstand als forschungsleitende Fragestellung:

Wo übernimmt/befördert/aktiviert Religion wie (in welchen Formen) was (welche Aspekte/Motive) ?

Nun könnte, als berechtigter Einwurf, der Gedanke aufkommen, dass trotzdem noch immer die Signifikanz der Religion nicht vollständig an einem betreffenden Ort erfasst sei. Deshalb ist also auch die Frage nach dem Umfang der Funktion, die Religion übernimmt, einzubeziehen, d.h.: Wie wichtig (welche Relevanz) ist (hat) diese Funktion im Gesamtkonzept (der Institutionen)?

Über Formen und Sinnstrukturen von religiöser Rede hinaus, haben wir es bei der Thematisierung von Religion auch mit direkt auf den Gegenstand Bezug nehmenden diskursiven Verortungen zu tun, die in gleicher Weise relevant für die entwickelten Fragestellungen sind. Allerdings ist davon auszugehen, dass der dabei verwandte Religionsbegriff eng an substantielle Formen gekoppelt ist, die allerdings die Fragestellung nicht berühren, da sich, wie schon eingangs diskutiert, dieser konvergent zum funktionalen Forschungsinteresse, d.h. der Frage nach der Funktion die Religion im entsprechenden Kontext wahrnimmt, verhält (vgl. Matthes 1969: 67).

5.1.6.2.2 Eine Operationalisierung des amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Begriffs und die Herausbildung der empirischen Fragestellungen

‚Jugendhilfe‘ ist die Übersetzung eines in der strukturellen Weite ebenso komplexen Systems von Arbeitsfelder und Aufgaben im Umgang mit Familien, Kindern und Jugendlichen in den USA; den Feldern des „youth service“ bzw. „youth service delivery system“⁶⁵². Dabei handelt es sich um ein teilweise heterogenes Handlungsfeld, das von sozial-pädagogischen Konzepten klassischer Erziehungsinstitutionen (Schule) über öffentliche und private Träger der Jugendar-

⁶⁵² Siehe dazu Kapitel 3.3.

beit bzw. Jugendsozialarbeit (Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme) bis zu Erziehungs- und Familienhilfen, Beratung, Pflegekinderwesen, Therapie und Kriminalprävention reicht. Gemeinsam ist diesem System:

- die Ausdifferenzierung in Verbindung mit bzw. Verhältnis zur öffentlichen Erziehungsinstitution Schule
- die Problematisierung und Bearbeitung der „Entwicklungstatsache“ bzw. des Sozialisationsprozesses von Kindern und Jugendlichen
- der erklärte Wille und die lokale Praxis vernetzten Handelns über die jeweilige unmittelbare disziplinäre Verortung hinaus und Nutzung aller kommunalen Ressourcen

Position/Funktion:

Die amerikanische ‚Jugendhilfe‘ ist im Dreieck von Sozialer Arbeit (social work)⁶⁵³, Sozialpolitik/ Jugendpolitik (social policy/youth policy)⁶⁵⁴ und öffentlicher Erziehung (public education) positioniert. Die *Funktionen* in ihren Einzelaspekten variieren in den jeweiligen Settings. Dennoch lässt sich der gemeinsame Faktor in den Aussagen ihrer Vertreter sowohl für CREMIN (education), KASHUDIN (social work) als auch dem NYYPF (youth policy), als Befähigung (Ausbildung aller Handlungskompetenzen) einer bestmöglichen Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bestimmen. In allen Bereichen beinhaltet dies u.a. die folgende Aspekte: Hilfe, Vermittlung (z.B. lehrend oder beratend), Integration, „Anpassung“, „Gleichberechtigung“, Schutz/Sicherung, Wertebindung (moralisch/ethisch), Persönlichkeitsbildung (positive Identitätsbildung, soziale Kompetenzbildung bzw. -erweiterung).

Wenn wir voraussetzen wollen, dass der gemeinsame Nenner aller Funktion der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ darin liegt, den Adressaten zur Teilnahme und Teilhabe am sozialen Leben zu befähigen, dann folgen als forschungsleitende Aspekte in Verbindung zum explizierten Funktionsverständnis von Religion:

⁶⁵³ Dem der Begriff des „service delivery systems“ primär entstammt.

⁶⁵⁴ Die den „youth service“ Begriff als Terminus in einer Reihe an Programmen von Ausbildung/Beschäftigung/ Sozialerziehung (vocational education, training/employment/social development, character building, education) nutzt.

- **wo:** bezeichnet die Handlungsfelder der ‚Jugendhilfe‘,
- **was:** bezeichnet die Befähigung der Familie, des Kindes oder Jugendlichen zur Teilhabe und Teilnahme am sozialen Leben,
- **wie:** bezeichnet die Form der Motivation (Symbol, Ritus, Liturgie, Narration, Rede, Regel, Bekenntnis etc.).

Die ursprünglich noch unbestimmte Frage nach der Funktion von Religion in einem unbestimmten Handlungsfeld minimiert sich deshalb auf das *wie*, d.h. in welcher/welchen Form(en) Religion innerhalb eines Bereiches der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ befähigen soll bzw. befähigt und auf das, *was*, d.h. einer Konkretisierung, welcher Aspekt der Befähigung angestrebt wird. Aus diesen Vorüberlegungen lassen sich entsprechend drei vorläufige Fragen formulieren⁶⁵⁵. Dahinter verbergen sich jedoch weitere Fragestellungen, die nach den strukturellen und gesellschaftlichen Hintergründen einer Voraussetzung fragen, die es ermöglichen, dass Religion diese Funktion mehrheitlich ausfüllen kann, sowie Grenzbereiche einschließen. In diesem Sinne erfolgen zwei weitere Fragestellungen. Einmal zum strukturellen und dem gesellschaftlichen Selbstverständnis entsprechenden Verhältnis und zum anderen nach den Grenzen dieser Verhältnismäßigkeit, die schließlich folgenden Fragekatalog ermöglichen:

1. Wie (in welchen Formen) übernimmt/befördert/aktiviert Religion die Befähigung zur Teilhabe und Teilnahme der MitarbeiterInnen und der AdressatInnen am sozialen Leben im jeweiligen Handlungsfeld?
2. Was (welche Aspekte/Motive sollen) wird durch diese Form der Übernahme/Beförderung/Aktivierung von Religion in dem jeweiligen Bereich amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ bewirkt (werden)?
3. Wie wichtig (welche Relevanz) ist (hat) diese Funktion im Gesamtkonzept (der Institutionen)?
4. Wie (wodurch) gelangt Religion in die jeweilige Institution (das jeweilige Programm)?
5. Wo liegen die Grenzen religiöser Bezüge?

⁶⁵⁵ Wie übernimmt/befördert/aktiviert Religion die Befähigung zur Teilhabe und Teilnahme des/der Adressaten am sozialen Leben? Was wird durch diese Form der Übernahme/Beförderung/Aktivierung von Religion in dem jeweiligen Bereich bewirkt? Wie wichtig (welche Relevanz) ist (hat) diese Funktion im Gesamtkonzept (des Individuums – der Institution – der Gesellschaft)?

Antworten auf diese Fragestellungen finden sich sowohl in Textelementen religiöser Sprachformen als auch in der allgemeinen Thematisierung von Religion und ihrer durch die Interviewten vollzogenen, diskursiven Verortung sowohl im persönlichen als auch institutionellen und/oder gesellschaftlichen Kontext.

5.1.6.3 Methodologische und methodische Überlegungen

Zur Erkundung „fremder Welten“ bietet sich, so konnten wir einer ganzen Reihe sozialwissenschaftlicher Autoren entnehmen, ein quasi ethnographisches Verhalten an (vgl. Oswald 1997: 79; Hitzler/Honer 1997: 13 f., Maeder/Brosziewski 1997: 337 f.). Es ermöglicht, folgen wir MAROTZKIs Formulierungen zur ethnographischen Herangehensweise, ein systematisches Verhältnis von Nähe (d.h. dem internen Verstehen von Deutungs- und Handlungszusammenhängen) und Distanz (d.h. der externen Reflexion durch einen abstrahierenden Blick auf die Verhältnisse). Es sensibilisiert für die Unschärferelation zum Forschungsfeld, denn *Verstehen* als Zielpunkt und *Fremdheit*, *Befremden* als Voraussetzung in nicht vertrauter Umgebung oder irritierenden Lebensäußerungen korrelieren notwendigerweise in der eigenen Wahrnehmung. Dabei drückt diese verstärkt auf ein „Verstehen“ und weniger auf „Erklären“ ausgerichtete Perspektive noch keine erhebungsmethodische Überlegung aus. Sie ist „zunächst noch vollständig unabhängig von der gewählten Methode der Datenerhebung“ (Marotzki 1999c: 48).

Als „professional stranger“ (Agar zit. n. ebd.) geht der Forscher in das Untersuchungsfeld, um ganz im Sinne ethnographischer Herangehensweisen von innen heraus die spezifische Binnenperspektive der Untersuchungsperson zu erschließen bzw. zu rekonstruieren. Franz BOAS, als führender Anthropologe zugleich Lehrer und Mentor Magret MEADS (vgl. Macionis 1995: 36 f.), favorisierte dafür als frühen „*emic approach*“ einen Feldzugang über Sprachanalyse (vgl. Marotzki 1999c: 50).

„Methodisch gesehen spielt das Interview mit seinen zahlreichen Varianten bei dieser Art des Feldzugangs eine prominente Rolle, um jene Kategorien aufzudecken, die es Menschen erlaubt, sich in ihrer Welt zu orientieren“ (ebd.).

Doch ist dies keine abgewandelte Spezifikation des Interviews, sondern schon immer ihr eigentlicher Charakter als Erhebungsinstrument, kommentiert MAROTZKI, denn diese Zielsetzung „ist auch heute noch die Hauptintention in Interviews und Befragungen: Die kultur-

und milieuspezifische Binnenperspektive der sozialen Akteure soll erschlossen werden“ (ebd.). Der weiten Verbreitung in deutschsprachigen Arbeiten entsprechend gilt das Interview ohnehin als ein geradezu klassisches und verhältnismäßig sicheres Erhebungsinstrument (vgl. Patzelt 1986: 286; Marotzki 1999a: 4), wenn auch hierbei wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen um die Frage der Interpretation des Interviews als „Methode“ oder adäquatem „Meßinstrument“ sowie Problemkomplexe zu Formen und Aufgaben des Interviews als auch der Vergleichbarkeit dadurch erhobener Daten eine Rolle spielten (vgl. Witzel 1982: 40-50; Mora 1997: Kap. 3.2.2.1).

Verfahrenstechnisch bildet die Form des *Experteninterviews* auf Grundlage des ihm zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses und der besonderen Form der Gesprächsführung eine hervorragende Methode der generellen Rekonstruktion einer quasi ethnographisch geleiteten Forschungsperspektive und der damit verbundenen Aufspürung „kulturell typischen (subjektiven und sozialen) Wissensvorrats“ (Pfadenhauer 2002: 125). Dabei geht es um die Rekonstruktion besonderer Wissensbestände, die exklusiv Auskunft über Kenntnisse geben, die prinzipiell nicht jedermann zugänglich sind, und somit durch Personen, die über ein entsprechendes internes Sonderwissen verfügen, also die Experten jener „privilegierten Informationszugänge“, erreichbar werden (vgl. ebd.: 114 f.). Allerdings divergiert in diesem Zusammenhang und verbunden mit dem Stellenwert des Experteninterviews in einem jeweiligen Forschungssetting das Verständnis dessen, wer als Experte gekennzeichnet werden kann, und darin eingebunden die Frage der Weite des Begriffes selbst. Michaela PFADENHAUER favorisiert dabei in Verbindung mit Ronald HITZLER und unter intentionellem Anschluss an durch SCHÜTZ (1972) initiierte wissenssoziologische Diskussionen über das Verhältnis von Professionellen und Spezialisten, professionelle Kompetenz⁶⁵⁶, die institutionell spezialisiert über einen kanonisierten Sonderwissensbestand verfüge (vgl. ebd.: 115, 122 f.; Hitzler 1994: 26; Meuser/Nagel 1997: 483). Auch andere, jedoch sozialwissenschaftlich quantitativ orientierte Autoren wie Helga NOWOTNY und Karin D. KNORR (1975) oder Werner BEUTELMEYER und Gabriele KAPLITZA (1989) unterstützen diese Perspektive, allerdings als nachgeordnete Methode mit Schwerpunkt auf für das Forschungsthema relevante Spezialkenntnisse und Fähigkeiten, d.h. auf „wirklich gut informierte Fachleute [...], die zum Thema eine fundierte und verlässliche Meinung besitzen (z.B. Experten in Ministerien, Universitäten

⁶⁵⁶ Wobei deutlich unterschieden wird zwischen Experte und Professionellen, deren Kenntnisse nicht ‚per se‘ mit Expertenwissen gleichzusetzen sind. Nicht Schul- oder Berufsbildung bzw. Hochschulabschluss macht ihn zum Experten, sondern seine relativ exklusiven Wissensbestände und damit verbundene Möglichkeit und Verantwortung zur sozial relevanten Problemlösung (vgl. Pfadenhauer 2002: 123 f.).

oder anderen Forschungs-Instituten, Militär, Ingenieure in Unternehmen, ggf. auch Händler oder Großhändler etc.)“ (Beutelmeyer/Kaplitza 1989: 317 f.).

Demgegenüber unterscheiden Michael MEUSER und Ulrike NAGEL verschiedene Zugangsweisen zum Expertenbegriff (vgl. Meuser/Nagel 1997: 483 f.), unterstreichen jedoch die Notwendigkeit einer Beliebigkeit der Zuschreibung durch einen unspezifischen, Alexander BOGNER und Wolfgang MENZ nennen es „voluntaristischen Expertenbegriff“ (Bogner/Menz 2002: 40), entgegenzuwirken, denn Alltagswissen von Menschen, die als Individuen von Interesse sind, lässt sich auch mit anderen Interviewverfahren erfassen⁶⁵⁷ (vgl. Meuser/Nagel 1997: 484). Allerdings lassen sie in ihrer Begründung einer wissenssoziologischen Voraussetzung von ExpertInneninterviews methodologisch einen Expertenbegriff gelten, in dem der hinsichtlich eines impliziten Forschungsinteresses verliehene Status des Wissens entscheidend ist (Meuser/Nagel 1991: 443).

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, das sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht allein besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 1997: 484).

Dabei verbindet sich der Experten-Begriff, darauf weisen sowohl MEUSER/NAGEL selbst als auch in der Folge Friedhelm ACKERMANN hin (vgl. Meuser/Nagel 1997: 484; Ackermann 1999: 25), mit dem Verständnis Roland HITZLERS u.a., für die sich ein Experte durch die „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler et al. 1994: Untertitel des Buches) auszeichnet. Insofern bleiben auch die generellen Thesen Michaela PFADENHAUERS relevant, die sich unabhängig von professioneller Anbindung in Rückbezug auf HITZLER an prinzipiellen Wissensbeständen von Experten orientieren (vgl. Pfadenhauer 2002: 115). Divergent werden sie allerdings in der Frage, welche Wissensbestände von Befragten vorzugsweise über ExpertInneninterviews rekonstruiert werden können. Während MEUSER und NAGEL in Kritik der Ansätze von SCHÜTZ und SPRONDEL davon ausgehen, dass Expertenwissen nicht reflexiv verfügbar ist, sondern als latent kollektives Muster implizites Wissen darstellt, das sich zwar nicht intentional präsentiert, aber dennoch in den Handlungsvollzügen eine generative Bedeutung hat (vgl. Meuser/Nagel 1997: 485; Bogner/Menz 2002: 42), distanziert sich PFADENHAUER unter Bezug auf den Diskus-

⁶⁵⁷ „Letztlich macht sich [allerdings] die Differenz der Verfahren an der durch die spezifischen Erkenntnisinteressen festgelegten Rolle der Befragten im Gespräch fest – und damit weniger anhand methodischer Kriterien als durch forschungspragmatische Erfordernisse“ (Bogner/Menz 2002: 39).

sionszusammenhang ethnographisch arbeitender Soziologen von der rekonstruktiven Möglichkeit impliziter Wissensbestände und postuliert:

„Zur Rekonstruktion thematisch aussonderbarer, **explizierbarer** [Herv. Im Org.] Wissensbestände hingegen, zur Rekonstruktion also solchen Wissens, das als erlernt erinnerbar ist und folglich in der Regel als Wissen gewusst wird [...] betrachten auch wir Interviews als der ‚Königsweg‘ in der Sozialforschung“ (Pfadenhauer 2002: 114).

Auf Basis eines „zugespitzten“ Experten-Begriffes (vgl. ebd.: 117) verkennt PFADENHAUER allerdings, dass, und darauf macht auch nochmals Friedhelm ACKERMANN aufmerksam, MEUSER und NAGEL die Frage fachlich-professioneller und damit auch explizierbarer Kompetenz nicht als erübrigt ansehen, diese jedoch bei dem von ihnen vorgeschlagenen Experten-Verständnis keine primäre Rolle spielen kann, denn „[n]icht die individuelle [und mithin jeweilige professionelle] Kompetenz ist ausschlaggebend für die Abgrenzung von Experte und Laie, vielmehr ist entscheidend die Konstituierung des Experten durch andere“ (Ackermann 1999: 25). Die Frage nach Expertenschaft bzw. ExpertInnen-schaft⁶⁵⁸ ist also im Sinne von MEUSER und NAGEL nicht generell in Bezug auf einen angeeigneten Tätigkeitsbereich gestellt und damit nicht primär auf ein Selbst-Verständnis des/der Befragten als Experten/Expertin und damit verbundenem explizierbaren Wissen (allein) beschränkt, sondern gründet sich in der jeweils auf Basis des Forschungsinteresses zugeschriebenen Kompetenz, „repräsentativ“ Auskunft über allgemeingültige, sozial relevante Wissensbestände und damit verbundene Handlungs- und Deutungsmuster geben zu können, denn „Expertin ist ein relationaler Status“ (Meuser/Nagel 1991: 443).

Im Fokus einer *emischen* und somit innenperspektivischen Herangehensweise und des damit verbundenen Interesses der „lebensweltlichen“ Entschlüsselung, d.h. darin eingebundener in Entscheidungs- und Orientierungsprozessen wirkenden, aber dennoch allgemeingültigen, soziokulturellen Deutungsmuster und Handlungsperspektiven in Arbeitsbereichen institutionalisierter ‚Jugendhilfe‘ der USA (vgl. Flick et al. 2000: 116), erweist sich der von MEUSER und NAGEL eben nicht beliebig ausgeweitete, mit verberuflichten bzw. Sonder-Wissen verbundene, aber dennoch darüber hinaus reichende, meta-perspektivisch im sozialen Raum auf gesellschaftlich relevante Regelstrukturen orientierte ExpertInnen-Begriff als weitgehend

⁶⁵⁸ MEUSER und NAGEL verwenden in ihrer Begriffsbestimmung konsequent entweder die „neutralisierte“ oder weiblich implizite Sprachform, die ich daran anschließend ebenso nutzen werde (vgl. Meuser/Nagel 1991; 1997).

kompatibel⁶⁵⁹ (vgl. Abels/Behrens 2002: 187). Er schließt, wie auch die benannten AutorInnen verdeutlichen, die professionell gegebene ExpertInnenschaft für ein jeweiliges Umfeld ein. Vielfach, das machen sowohl MEUSER/NAGEL (vgl. Meuser/Nagel 1991: 443f) als auch eine ganze Reihe von an MEUSER und NAGEL angelehnten Untersuchungen⁶⁶⁰ deutlich, bildet gerade die fachliche Kompetenz und der Status an Entscheidungsprozessen die Grundlage des Interviewinteresses. Dennoch begrenzt sich die forschungsgeleitete Zuschreibung von ExpertInnenschaft nicht nur auf diese Dimension, sondern ermöglicht unter dem Verständnis von ExpertInnen als Repräsentanten ihrer (institutionalisierten) Handlungszusammenhänge auch einen Fokus auf Informationen über *die (soziokulturellen) Kontextbedingungen des Handelns* von ExpertInnen und damit der Stärkung einer für meinen Zugang notwendigen *quasi-ethnographischen Perspektive*⁶⁶¹.

Abweichend von den Vorschlägen MEUSERs und NAGELs macht es vor dem Hintergrund meiner Fragestellung allerdings auch Sinn, *aktivierten Teilen einer jeweiligen Zielgruppe*⁶⁶² und den damit verbundenen Befragungen einzelner Jugendlicher in amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen, sowohl ein komplementäres und kompetentes, implizites als auch explizierbares – ‚natives‘⁶⁶³ – Sonderwissen in Bezug auf auch in der entsprechenden Einrichtung erworbene, gesellschaftlich opportune Deutungs- und Handlungsmuster und daraus folgende Wirkungen für die eigene Orientierung additional zu den „traditionell“ als ExpertInnen angesehenen Funktionsträgern einer Institution zuzugestehen⁶⁶⁴ (vgl. Froschauer/Lueger 2002: 229). Sie bilden als eben auch „aktive ParizipantInnen“ (Meuser/Nagel 2002: 263) und damit institutionsvertraute „Anwender von Wissen“ einen Quasi-Experten-Typus des „Man of Knowledge“ (Znaniecki 1975), dessen „Vorsprung“ an (impliziter) sozialer Kompetenz innerhalb

⁶⁵⁹ Diese Komplexität des ExpertInnen-Begriffes in seiner offenen und zugleich gegenstandsbezogenen Form wird durch MEUSER und NAGEL nicht aufgelöst und führt zur Kritik einer systematischen Überbelastung von Begriff und Methode, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Kassner/Wassermann 2002).

⁶⁶⁰ Neben der schon erwähnten Arbeit David MORAs (Mora 1997) sind u.a. Christian KETZERs Befragungen von Verantwortlichen im Jugendmedienschutz (Ketzner 1999), Regina HABERFELLNER u.a. ExpertInnen-gespräche mit Projektverantwortlichen bzw. AbteilungsleiterInnen im Sektor von Haushaltsdienstleistungen (Haberfellner et al. 2000) oder Eva HERBST-SCHETTER u.a. Mitarbeiterinnen-Interviews des „Internet-Café für Mädchen“ in Ludwigsburg (Herbst-Schetter et al. 2001) deutliche Beispiele eines vernetzten Verstehens des ExpertInnen-Begriffes.

⁶⁶¹ „Die Beispiele hierfür findet man typischerweise in der sog. Betroffenen-, in der Soziale-Probleme- und in der Ungleichheitsforschung“ (Meuser/Nagel 1991: 445; vgl. dazu auch Meier 2000).

⁶⁶² Das meint im Fall der Untersuchungen in den USA Jugendliche, die regelmäßig und aktiv in entsprechenden Einrichtungen zu finden sind und von der Altersstruktur her befähigt sind sich reflexiv sowohl zu persönlichen, individuell gesellschaftlichen als auch inhaltlich strukturellen Bezügen zu äußern.

⁶⁶³ Also als in die Selbstverständnisse der amerikanischen Gesellschaft hineingewachsene und in bzw. durch die ‚Jugendhilfeeinrichtung‘ direkt oder indirekt beeinflusste TeilnehmerInnen des entsprechenden Programms.

⁶⁶⁴ ACKERMANN/SEECK wählen in ähnlicher Weise im Kontext der Untersuchungen von Fachlichkeit und Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik Studierende des Fachbereiches als Kontrastgruppe (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 17).

des organisationsinternen und soziokulturell fremden Raumes ausschlaggebend für seine Repräsentativität ist (vgl. Pfadenhauer 2002: 123 f.).

Von zentralem Interesse der empirischen Untersuchungen ist eine Klärung der religiösen Fundierung und Ausrichtung von Überzeugungen, Perspektiven, Deutungszusammenhängen und Handlungsmustern, die mit der jeweiligen sozialen Kompetenz innerhalb der Handlungsfelder in den ‚Jugendhilfe‘-Einrichtung verbunden sind. Darüber hinaus sollten speziell durch die Interviews mit einzelnen Jugendlichen in gewissem Maße vertikal gedachte Indikatoren Aufschluss über mögliche Wirkungen der durch die jeweiligen MitarbeiterInnen der Einrichtung explizierten Überzeugungen und Zielrichtungen sowohl ihres Denkens als auch ihrer Arbeit auf die entsprechende Zielgruppe geben. Als Befragungsform bot sich mit MEUSER und NAGEL eine *offene, leitfadengestützte Form des Interviews* an (vgl. Meuser/Nagel 1991: 448 ff.). Jedoch spielte bei dieser Festlegung weniger der Vorschlag beider AutorInnen eine Rolle als vielmehr der Charakter dieser Befragungsform selbst, der sowohl eine auf das Forschungsinteresse fokussierte Linienführung durch entsprechende Fragestellungen bietet als auch Raum für individuelle Gesprächsführungen lässt.

Die Arbeit mit offenen Leitfäden bei der Befragung ist schon seit über zwei Jahrzehnten eine gängige Methode zentraler „Datenerhebung“ qualitativ orientierter Sozialforschung⁶⁶⁵. Karl LENZ (1986) nutzt sie z.B. für seine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen ebenso (vgl. Lenz 1986: 139 ff.) wie Andreas WITZEL (1982) in der Untersuchung von Bedingungen und Formen des Übergangs jugendlicher Schulabsolventen in die Berufswelt (vgl. Witzel 1982: 667, 90, 95 ff.). Ausschlaggebend ist dabei meist, den Gesprächs(leit)faden nicht im Sinne einer Standardisierung zu verwenden, sondern vielmehr als Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze des Interviewers und Hintergrundfolie des inhaltlichen Interview-Fokus. Damit verbunden ist eine der jeweiligen Interviewsituation angepasste „weitgehende Freiheit in der Gestaltung der Frageformulierung, der Frageabfolge oder Streichung von Fragen“ (Hopf 1995: 177), denn nicht der Leitfaden ist zwingend für das Gespräch, sondern das Interesse gilt dem Gesprächsfaden des Interviewten (vgl. Witzel 1982: 90). Dennoch meint dies nicht Beliebigkeit im Ablauf des Interviews, sondern eine zurückhaltende Intervenierung der Interviewers gegenüber den selbstständigen Entfaltungen des Interviewten zu seiner Sicht der Dinge. Darüber hinaus erzwingt die Erstellung des Leitfadens eine eingehende

⁶⁶⁵ Vgl. dazu Spöhring 1989: 177 ff.; Atteslander et al. 1993: 170 ff.; Hopf 1995: 177 ff.; Bogner/Menz 2002: 17 ff.

Erarbeitung des damit verbundenen Themas und somit die Bildung einer Grundkompetenz gegenüber dem zu interviewenden Personenkreis (vgl. Meuser/Nagel 1991: 448). Schließlich enthält der Leitfaden Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und damit Erleichterungen für eine kontinuierliche Gesprächsführung und dient letztendlich als Hintergrundfolie sowohl der inhaltlichen Kontrolle, d.h. in der Funktion einer ‚Checkliste‘, die untersucht, inwieweit seine einzelnen Aspekte im Gesprächsverlauf behandelt wurden, als auch der Vergleichbarkeit verschiedener Einzelinterviews aufgrund des gemeinsamen Leitfadens (vgl. Lenz 1986: 142 f.; Spöhring 1989: 178; Witzel 2000: Kap. 3).

Die Form von Leitfaden-Interviews ist zwar ein gemeinsamer Nenner von bestimmten qualitativen Befragungstypen, jedoch bilden diese vor allem aufgrund jeweils spezifischer Ausrichtungen und differenzierter (aber dennoch in einzelnen Schritten komparativer) Ausarbeitungen jeweiliger Forschungssystematik keine Einheit. So orientiert WITZEL das problemzentrierte Interview an gesellschaftlich als relevant angesehenen Problemstellungen und daraus folgendem Prozess eines induktiv-deduktiven Wechselverhältnisses von Vorwissen und Lernprozessen des Forschers und damit einhergehender Präzisierung des Forschungsproblems gegenüber dem befragten Personenkreis (vgl. Witzel 1982: 67-72; Witzel 2000: Kap. 2). Das fokussierte Interview wiederum geht von einem bestimmten Gesprächsgegenstand aus, etwa einem Film, einem gelesenen Artikel oder einer gemeinsamen Situation, die als Gesprächsstimulus eingeführt allerdings schon im Vorfeld von Hypothesen über zu erwartende Reaktionsweisen geleitet wird⁶⁶⁶ (Merton/Kendall 1979). Ziel ist deshalb auch primär die Überprüfung dieser Hypothesen anhand weitgehend freier, auch assoziativer Stellungnahmen zum Gesprächsgegenstand (vgl. Witzel 1982: 68; Moser 1995: 157 f.). Christel HOPF macht zudem auf die Ähnlichkeit des fokussierten Interviews mit Struktur- oder Dilemma-Interviews aufmerksam (vgl. Hopf 1995: 178 f.), doch auch damit erschöpft sich die Spezialisierung von Leitfadeninterviews noch lange nicht, wenn wir mit HOPF, ATTESLANDER und WITZEL u.a. biographische Interviews, themenzentrierte Interviews, klinische Interviews, Tiefeninterviews oder Intensivinterviews hinzurechnen (vgl. ebd.; Witzel 1982: 67; Atteslander et al. 1993: 170 f.). Auch MEUSER und NAGEL sehen diese Diskrepanz sich differenzierender Verortungen von Leitfadeninterviews, die sie zur stärkeren Orientierung am ExpertInnen-Begriff ihres Zugangs und damit verbundener Systematisierung der spezifischen Erhebung und Auswertung veranlasst (vgl. Meuser/Nagel 1991: 448 f.). Michaela PFADENHAUER

⁶⁶⁶ Diese Hypothesen werden aufgrund einer Analyse der präzisen Interviewsituation gebildet und stellen gleichzeitig die Basis für die Entwicklung des Leitfadens bereit (vgl. Moser 1995: 158).

erkennt darin inzwischen die geronnene Form eines eigenständigen Methodenkanons (vgl. Pfadenhauer 2002: 113).

Ausschlaggebend (nicht nur, aber auch) für das Gelingen von ExpertInneninterviews sind nach MEUSER und NAGEL über den Hintergrund eines Leitfadens hinaus vor allem zwei Dinge; die möglichst vollkommene Ungezwungenheit des Diskursverlaufes und die semantische Nutzung des anderen am interviewten Experten orientierten Sprachspiels⁶⁶⁷ (vgl. Meuser/Nagel 1991: 449). Den damit verbundenen Schwierigkeiten einer ‚Normalisierung‘ bzw. ‚Veralltäglicdung‘ der relativ ungewöhnlichen, prinzipiell asymmetrischen Kommunikationssituationen von ExpertInnenbefragungen (im Sinne eines quasi-normalen Gespräches) und die dabei und für die Qualität der Informationen notwendige implizite Akzeptanz des Forschers als gleichwertigem Gesprächspartner soll möglichst durch genügende Sensibilität gegenüber dem jeweiligen Kontext kulturüblicher Gewohnheiten und durch angeeignete Sach- und Sprachkompetenz Rechnung getragen werden. Allerdings, darauf machen MEUSER und NAGEL auch aufmerksam, bilden diese Vorbereitungen keine Garantie gelingender Interviews (vgl. ebd.: 450). Deshalb schlägt PFADENHAUER unter Bezug auf Anne HONER im Vorfeld der ExpertInneninterview eine längere Phase des Vertrautwerdens und der praktischen Vertrautheit mit dem Untersuchungsfeld durch den „Erwerb der praktischen Mitgliedschaft an dem Geschehen, das erforscht werden soll, und damit de[m] Gewinn einer existentiellen Innensicht“ (Pfadenhauer 2002: 127) vor, die schließlich dazu befähigt, ein Gespräch „auf gleicher Augenhöhe“ zu führen.

Von Relevanz für das Erhebungsverfahren sind neben den bereits diskutierten Ebenen auch die angewandten verfahrenstechnischen Hilfsmittel. Zu ihnen zählt neben der Möglichkeit zusätzlicher Aufzeichnungen⁶⁶⁸ vor allem die inzwischen meist vorgenommene Aufnahme des Gesprächsverlaufes auf Tonträger und die damit verbundene Nutzung bestimmter Räumlichkeiten (vgl. Meuser/Nagel 1991: 455; Ketzer 1999: Kap. 8.6). Dabei sollte im Vorfeld möglichst sowohl auf die problemlose Funktionsfähigkeit als auch wenig exponierte Position des Aufnahmegerätes geachtet sowie die Nutzung von für die befragten Personen vertrauter und geräuscharmer Umgebung angestrebt werden, denn sowohl die mögliche Verstärkung der

⁶⁶⁷ „Die Abstimmung auf die Sprachgewohnheiten ist im übrigen schon bei der Erstellung des Interview-Leitfadens wichtig. Denn wenn schon die Fragen unverständlich sind, dürften die Antworten umso problematischer ausfallen“ (Moser 1995: 157).

⁶⁶⁸ Wie etwa die Erstellung von Kurzfragebögen zur sozial-statistischen Erfassung der Daten der Befragten und/oder die Postkommunikationsbeschreibung, kurz Postskriptum, nachträglicher Einschätzungen des jeweiligen Interviews (vgl. Spöring 1989: 178 f.). Auch kurze protokollartige Mitschriften bzw. Notizen der wichtigsten Diskussionspunkte können dazugehören (vgl. Mora 1997: Kap. 3.3.2).

nichtalltäglichen Situation durch allzu deutliche Handhabung der damit verbundenen Technik, Pannen bei der Tonband-Aufzeichnung als auch ablenkende und später die Aufzeichnungsqualität reduzierende Geräusche bilden für den Verlauf des Gespräches und damit die Qualität der Informationen beeinträchtigende Störquellen (vgl. Nagel 1997: 88).

5.1.7 Der Erhebungs- und Interpretationsprozess

5.1.7.1 Das Erhebungsverfahren und die Entwicklung differenzierter Leitfäden

Grundlage der Auswahl von Arbeitsbereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ bildete als spezifische, theoriegeleitete, qualitative Suchstrategie ein „theoretical sampling“ der „Grounded Theory“⁶⁶⁹. Dabei wird die Fallauswahl zu einem theoretischen Prozess, bei dem ausgehend von einem idealtypischen Exempel durch Abduktion auf den nächsten Fall, den man/frau erheben möchte und der sich vom vorhergehenden unterscheidet, geschlossen wird. Zentral ist hierbei sowohl die generelle Frage „Wo kann ich Beispiele für x und y finden?“ (Strauss 1991: 43) als auch „*Welchen* (Herv. Im Org.] Gruppen oder Untergruppen von Populationen, Ereignissen, Handlungen (um voneinander abweichende Dimensionen, Strategien usw. zu finden) wendet man sich *als nächstes zu?* Und *welche* Absicht steckt dahinter?“ (ebd.: 70). Barney GLASER weist in diesem Zusammenhang auf eine möglichst umfangreiche Kontrastierung, d.h. die Einbeziehung möglichst vielfältiger unähnlicher Varianten hin (vgl. Flick et al. 1995: 443). In diesem Sinne erfolgte die Auswahl von vier idealtypischen Arbeitsbereichen im Mittelwesten der USA mit jeweils geographischer (städtisch vs. ländlicher Raum), weltanschaulicher (religiöser vs. säkularer Institution) und trägerschaftlicher Unterscheidung (öffentlicher vs. privater Träger). In den dabei fokussierten Einrichtungen habe ich auf Leitungs-, Mitarbeiter- und AdressatInnenebene⁶⁷⁰ insgesamt zwölf ExpertInneninterviews (offene, leitfadengestützte und Impuls-Interviews) durchgeführt, wobei in vertikaler Orientierung pro ‚Jugendhilfe‘-Einrichtung bzw. Programm jeweils eine Person auf Leitungs-, Mitarbeiter- und AdressatInnenebene befragt wurde.

⁶⁶⁹ Hierbei handelt es sich um eine in qualitativen Forschungsprozessen gängige Auswahlmethode (vgl. u.a. Lenz 1986: 141; Thole/Küster-Schapfl 1998: 200).

⁶⁷⁰ Michael MEUSER macht in diesem Zusammenhang unter Anschluss an J. P. DEAN und W. F. WHYTE (1979) darauf aufmerksam, dass die Befragung unterschiedlicher Akteure in einer Organisation ein themenbezogenes „cross checking“ der Antwort sowie die Kontrastierung von Perspektiven und damit die Gewährleistung größerer innerer Stimmigkeit erlaubt (vgl. Meuser 1992: 91; auch Meuser/Nagel 1991: 467).

Für die Erhebung wurden, nach vorhergehenden problematischen Erfahrungen während der Pretest-Phase insbesondere bei Versuchen gegenüber Jugendlichen leitfadengestützte oder narrative Interviewformen anzuwenden⁶⁷¹, zwei verschiedene Befragungsdesigns entwickelt und angewandt. Zum einen fanden gegenüber dem Leitungspersonal und den MitarbeiterInnen offene, leitfadengestützte ExpertInneninterviews Anwendung, die sich über dreizehn Fragen erstreckten und neben einer narrativ orientierten Einstiegsfrage vor allem Hintergrundinformationen zur jeweiligen Organisation und persönlichen Motivation im Blick hatten, jedoch auch eine Diskussion um Wertorientierung und Religion anschnitten⁶⁷². Zum anderen entwickelte ich für die Befragung der Jugendlichen, anschließend an empirische Jugendstudien unter Leitung des Medienwissenschaftlers Howard SPANOGLE (Spanogle 1984; 1987; 1989), einen sog. Impuls-Leitfaden⁶⁷³, der auf Grundlage thematischer Einheiten durch damit assoziierende, spontane Aussagen der Interviewten sowohl die Schwierigkeiten in der Narration Jugendlicher zu überwinden suchte als auch einer Gefahr verstärkter ‚Lenkung‘ von Aussagen der Jugendlichen begegnete. Dabei wurden unter den drei zentralen Setzungen „Self/Selbst“, „Issues/Meinungen, Entscheidungen“ und „The World/Die Welt“ insgesamt sechzehn Aspekte angeschnitten, die über die explorativ-nondirektiven Gesprächsführung hinaus auch in strukturierte inhaltliche Nachfragen führten⁶⁷⁴. Beide Leitfäden enthalten allerdings nur bedingt direkte Bezüge zum eigentlichen Forschungsinteresse, da die spezifisch impliziten, latent handlungsleitenden Deutungshorizonte, Motivationshintergründe und tradierte Denkstrukturen, als solche nicht generell reflexiv verfügbar sind und nicht wirklich abgefragt

⁶⁷¹ Als Problem leitfadengestützter Interviews mit Jugendlichen erwies sich ein allzu schnelles und knappes Antwortverhalten, das die AdressatInnen, im Gegensatz zu den erwachsenen Interviewten nicht zu umfangreicheren Aussagen motivierte (vgl. dazu auch Westram 1999: 73). Narrative Interviewversuche scheiterten ebenfalls vor allem daran, dass die Jugendlichen noch keine Erzählstruktur entwickelt haben, die es ermöglichen würde, nur durch eine Einstiegssequenz zusammenhängende ‚Lebensgeschichten‘ zu erhalten und es deshalb meist ebenfalls nur bei knappen Aussagen blieb (vgl. dazu auch Loehr 2000).

⁶⁷² Vorgegangen bin ich dabei nach dem sog. ‚Trichterprinzip‘, an dessen Anfang ein allgemeiner Impuls steht, der dann zu konkreten und spezifischen Fragen überleitet. Die Inhaltsgebiete sind dabei durch den Gesprächsleitfaden vorstrukturiert (vgl. Moser 1995: 155).

⁶⁷³ Der Impuls-Leitfaden bzw. sog. Impulsinterviews stellen keine besondere Form der Befragung dar, sondern bilden eine Möglichkeit der themenzentrierten und dennoch narratives Gesprächsverhalten ermöglichenden Gesprächsführung. Vor allem in mit PR-Bereichen verbundenen Feldern findet sie als Erhebungsform Anwendung und ist in ihrer Methodik fokussierenden oder Dilemma-Interviews nicht unähnlich (vgl. Merton/Kendall 1979: 178 f.; Hopf 1995: 178 f.; Stabauer 1995; Distance Learning Consulting GmbH (2002): News der DLC. Ergebnisse der Online-Umfrage: Trend in der Personalentwicklung. Online im Internet: URL: <http://www.dlconsulting.de/news.html> [Stand 2003-01-07]).

⁶⁷⁴ Bei dem damit verbundenen formalen Setting bestehen wie schon erwähnt Konvergenzen zur Herangehensweise nichtdirekter Intervieweröffnungen wie etwa des fokussierten Interviews oder der qualitativen Methode des „lauten Denkens“ in der psychologischen Marktforschung von Konsumverhalten (vgl. Neumann/ Rosenstiel 1995) Dennoch bestehen die Differenzen in der quasi-linearen Verbindung ihrer Zugehörigkeit und Aktivitäten zu der jeweiligen ‚Jugendhilfe‘-Organisation. Sie sind gewissermaßen als AdressatInnen der institutionellen Arbeit in ihren Aussagen unmittelbare Indikatoren der Integrationsfähigkeit, Orientierungshilfe und Wirkungsmacht jeweiliger Programme.

werden können, „sondern rekonstruiert werden müssen“⁶⁷⁵ (Bogner/Menz 2002: 42). Dabei löst sich das Vorgehen der Auswertung von den inhaltlichen Vorgaben des Leitfadens und trennt damit zugleich strukturell und inhaltlich die Interpretation von der Erhebung, denn nicht biographisch fundierte Interpretationsmuster der befragten Person sind interessant, sie bilden vielmehr ‚nur‘ das Medium für den Zugang des uns interessierenden Wissens (vgl. Meuser/Nagel 1991: 458).

Die Durchführung der Interviews erfolgte nach vorheriger Anfrage und allgemeiner Erläuterung des Untersuchungsgegenstandes⁶⁷⁶ meist vor Ort in den jeweiligen Einrichtungen oder Büros der ExpertInnen. Dabei kam es mir auf eine möglichst ungestörte, vertrauensvolle Atmosphäre an, zu der auch noch einmal, neben der Klärung von Fragen und Formalitäten und ebenfalls ausreichender Gelegenheit, die Fragenkomplexe einzusehen und Begriffen bzw. Inhalte zu klären, eine Vorverständigung über die ‚Spielregeln‘ des Interviews gehörte. Diese lauteten bei den leitfadengestützten Befragungen (in Übersetzung):

„Ich habe eine Reihe Fragen, die ihre Organisation, ihr Arbeitsgebiet, ihre Zielgruppe und sie als Mitarbeiter betreffen. Es ist ihnen vollkommen freigestellt darauf zu antworten oder die Antwort zu verweigern. Wir können sofern sie möchten auch jederzeit das Interview vorzeitig beenden. Stellen sie bitte Nachfragen, wenn sie etwas an meiner Frage nicht verstehen. Des weiteren möchte ich mich nochmals vergewissern, ob sie mit der Tonbandaufzeichnung des Interviews einverstanden sind“.

Bei den im Einstieg stärker explorativen Interviews mit Jugendlichen wiederum folgte die Erklärung des methodischen Anliegens und damit verbundenen Zusammenhangs zum Gesamtprojekt (vgl. Leitner/Wroblewski 2002: 251). Der in beiden Fällen darauf folgende Gesprächsverlauf wurde in erster Linie von den Interviewten bestimmt. Aus dieser Tatsache ergaben sich auch Unterschiede in der Länge der Interviews, die sich je nach Intensität des Ge-

⁶⁷⁵ Noch einmal sei hierbei betont, dass MEUSER und NAGEL in Kritik der Ansätze von SCHÜTZ und SPRONDEL davon ausgehen, dass Expertenwissen nicht reflexiv verfügbar ist, sondern als latent kollektives Muster implizites Wissen darstellt, das sich zwar nicht intentional präsentiert, aber dennoch in den Handlungsvollzügen eine generative Bedeutung hat (vgl. Meuser/Nagel 1997: 485). Beate LITTIG (2002) zeigt in diesem Zusammenhang, dass selbst eine sekundäre Auswertung von ExpertInneninterviews unter neuer Fragestellung möglich sein kann und zu erweiterten Auswertungsmöglichkeiten der Rekonstruktion von Sinnstrukturen und Deutungsmustern führt.

⁶⁷⁶ Um Verzerrungen und vorbereitende ‚Lernprozesse‘ künftiger Interviewter zu vermeiden, habe ich dabei jedoch einen expliziten Bezug auf die Spezifik des religiösen Einflusses vermieden und nur allgemein mein Untersuchungsinteresse an ‚Jugendhilfe‘ betont. In gleicher Weise enthalten wie im Text erwähnen auch die Leitfäden kaum direkte Bezüge zu den eigentlichen Forschungsfragen, deren Beantwortung erst im Interpretationsprozess systematisiert werden kann (vgl. Meuser/Nagel 1997: 485 ff.; Bogner/Menz 2002: 42; Kassner/Wassermann 2002: 102 f.).

spraches zwischen 40 und 70 Minuten erstreckten und auf Tonbandkassette aufgezeichnet wurden. Alle Interviews fanden im Zeitraum Herbst 1999 - Sommer 2000 meist wie erwähnt in den ausgewählten Einrichtungen selbst, vereinzelt auch privat oder in Cafés statt. Vorgegangen war jedoch jedem Interviewtermin eine intensive Vorlaufphase des Kennenlernens und teilweise auch vereinzelter Mitarbeit in den jeweiligen Organisationen, die im Sinne PFADENHAUERS neben Effekten gegenseitiger Vertrautheit auch eine implizite, ‚gleichberechtigte‘ Perspektive gegenüber der Einrichtung bzw. dem Programm stärken half (vgl. Pfadenhauer 2002: 127). Störungen im Interviewverlauf waren in größerem Umfang nur dort zu verzeichnen, wo die Befragung außerhalb von Büro- und Privaträumen stattfand und sich das Gespräch teilweise gegen einen erhöhten Geräuschpegel oder Unterbrechungen behaupten musste. Dennoch bildeten sie keine signifikante Minimierung des Gesprächsverlaufs, vielmehr allerdings ein Problem bei der Transkription dieser Interviews (vgl. dazu auch Nagel 1997: 88).

Abb. 7: Leitfaden für Interviews mit Leitungspersonal und MitarbeiterInnen in Einrichtungen und Programmen amerikanischer
'Jugendhilfe'

<p><u>Interview-Leitfaden</u></p>
<p>Offene Form:</p> <p><i>Tell me something about your organization / institution, about your work and your background!</i></p>
<p>Leitthema 1: Fachverständnis und Motivation</p> <p><i>What is your understanding of youth work / youth service / youth ministry ?</i></p> <p><i>Why did you decide to work in this field?</i></p> <p><i>What is the purpose of work in your organization / institution (goals)?</i></p>
<p>Leitthema 2: Arbeitszusammenhänge</p> <p><i>Who are the kids (background of the target group)?</i></p> <p><i>Describe your schedule / activities (brief)!</i></p> <p><i>Do you work together with other organization in your field?</i></p>
<p>Leitthema 3: Anschauungen</p> <p><i>What kinds of values are important for youth?</i></p> <p><i>What are the institutions that bring values to the youth / or what can religion add to it?</i></p> <p><i>What do you think are the most significant question of adolescence?</i></p> <p><i>How much influence does Religion have in the American educational and service system?</i></p>

Abb. 8.: Thematisch orientierte Impulsinterviews mit Jugendlichen in Einrichtungen und Programmen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘

Interview mit Jugendlichen

PART ONE Self / Selbst

1. *Priorities / Prioritäten*
2. *Influences / Einflüsse*
3. *Family / Familie*
4. *School / Schule*
5. *Work / Arbeit*
6. *Fun / Spaß*

PART TWO Issues / Meinungen, Entscheidungen

1. *Honesty / Ehrlichkeit*
2. *Sex / Sexualität*
3. *Drinking and Drugs / Trinken und Drogen*
4. *Religion / Religion*
5. *Prejudice / Vorurteile*
6. *Violence / Gewalt*

PART THREE The World / Die Welt

1. *Relationships / Verbindungen, Beziehungen*
2. *Responsibilities / Verantwortung*
3. *Goals / Ziele*
4. *The Future / Die Zukunft*

Abb. 9: Gesamtübersicht der Interviews

1 Aufzeichnung in St. Louis, MO

4 Aufzeichnungen in Whitehall, Michigan

1 Aufzeichnung in der Muskegan Area, Michigan

6 Aufzeichnungen in Columbus, Ohio

Nr.	Datum	Zeit	Dauer	Umgebung	Ort	Name	Status
1	24.09.1999	14:00 h	60 min	Whitehall, MI	Lebanon Luth. Church, Pastors office	Rev. Douglas Ogden	Pastor
2	10.11.1999	17:30 h	60 min	Columbus, OH	Bob Evens Restaurant	Lora Cryder	4-H Jugend- arbeiterin
3	09.12.1999	18:00 h	50 min	Columbus, OH	SBGC Office	Dr. Dennis Donovan	Leitender Direktor
4	10.12.1999	9:00 h	45 min	Columbus, OH	OSU, Agriculture Administration Building	Dr. Jeff King	Stellvertretender Direktor 4-H Jugend Entwicklung
5	14.06.2000	15:30 h	35 min	Columbus, OH	SBGC Office	Aisha Garrett (15)	Jugendliche (SBGC)
6	25.05.2000	16:00 h	45 min	Columbus, OH	SBGC Office	Art Williamson	Jugendarbeiter
7	29.05.2000	8:00 h	55 min	Muskegan Area, MI	Rest Area, Express- Way 31	Megan Crouch (19)	Jugendliche (LYO)
8	14.06.2000	10:30 h	50 min	Whitehall, MI	Private rooms	Mike Snell	Lehrer, Senior High School
9	17.06.2000	12:00 h	45 min	Whitehall, MI	Private rooms	Rob Wahr (19)	Jugendlicher (HS)
10	20.06.2000	16:00 h	50 min	Columbus, OH	OSU Office	Brandon Karisch (18)	Jugendlicher (4-H)
11	09.07.2000	10:00 h	65 min	St. Louis, MO (National LYO Gathering)	Cafeteria, on the street downtown St. Louis, MO	Rev. Rick Helne	Student Director, Youth Leadership, Minneapolis, MN
12	24.07.2000	13:00 h	70 min	Whitehall, MI	Whitehall High School	John Van Loon	Principal/ Schuldirektor

5.1.7.2 Zur Abfolge des Auswertungsprozesses von ExpertInneninterviews

Transkription

Als erster genereller Schritt des Auswertungsprozesses steht die Verschriftlichung des mündlichen und per Tonband aufgezeichneten Gesprächsverlaufes. Dabei in anderen Auswertungsverfahren diskutierte Wort- und Konstruktionsabbrüche, Interjektionen, Verzögerungen, Schweigephasen oder dialektale Lautungs-Probleme (vgl. Deppermann 1999: 39) spielen im Kontext des spezifischen Forschungsinteresses von ExpertInneninterviews, d.h. der primären Orientierung des Diskursverlaufes am „Betriebswissen“ der ExpertInnen keine Rolle. Vielmehr halten MEUSER und NAGEL zusätzliche Notationen wie Pausen oder Stimmlage für vernachlässigbar, da sie nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht werden (vgl. Meuser/Nagel 1991: 455). Dennoch habe ich mich, unterstützt durch erste Vorgespräche mit der im Kontext der Auswertung bestehenden Interpretationsgruppe, in besonderer Sensibilität gegenüber dem fremdsprachigen Material, für eine minimale Notation entschieden, um gegebenenfalls bei Unklarheiten in der Auswertung auch jene nonverbalen und parasprachlichen Aspekte nutzen zu können (vgl. dazu auch Ackermann 1999: 20).

Die inhaltliche Vollständigkeit der Transkription machen MEUSER und NAGEL von der Frage des gelingenden Diskursverlaufes und damit zusammenhängenden „Betriebs- oder Kontextwissens“ abhängig. Die wortgetreue Transkription der gesamten Tonaufnahme ist dabei nicht der Normalfall, vielmehr gilt für die nicht dem jeweiligen Forschungsinteresse unterlegten Aussagen eine Paraphrasierung des Gesprächsverlaufes (vgl. Meuser/Nagel 1991: 455 f.). ACKERMANN sieht jedoch in der damit verbundenen selektiven Betrachtung von gelingendem, weil direkt auf den Forschungsgegenstand eingehenden Interview und misslungenem, weil nicht direkt auf die Fragestellung eingehenden Gesprächsverlauf eine Beschneidung von Wirklichkeit, denn wenn die ExpertInnen-Rolle als eine zugewiesene Rolle verstanden wird, dann bilden auch abweichende Äußerungen einen Bestandteil der ‚Kompetenz‘ von Befragten. Aus diesen Überlegungen heraus ist für ACKERMANN die komplette Transkription der Interviews entscheidend (vgl. Ackerman 1999: 20). In ähnlicher Weise habe auch ich mich für eine vollständige Verschriftlichung aller Interviews entschieden, zumal gerade unter fremdsprachlichen Gesichtspunkten bei einer selektiven Bearbeitung der Aufzeichnungen Inhalte und Nuancierungen verloren gehen könnten, die sich im weiteren Verlauf der Auswertung als entscheidend erweisen können. Vor allem der Zugang eines die soziokulturelle

Innenperspektive in den jeweiligen amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Organisationen herausfilternden Forschungsinteresses macht es von vornherein problematisch, in der Transkriptionsphase zu entscheiden, worin sich Aspekte als „Betriebswissen“ von „Kontextwissen“ unterscheiden, da ja gerade die Breitenperspektive für eine möglichst unverzerrte Untersuchung von religiösen bzw. religionsbezogenen Aspekten in den jeweiligen Einrichtungen und Programmen entscheidend ist und gerade semantische oder linguistische Feinheiten dabei eine Rolle spielen.

Für die Notationsform von Transkriptionen gibt es unterschiedlich genaue Systeme, da sich eine Standardisierung bislang nicht durchgesetzt hat⁶⁷⁷. Uwe FLICK äußert sich in diesem Zusammenhang kritisch gegenüber der Fetischisierung eines Höchstmaßes an Messgenauigkeit, die im Unterschied zu linguistischen oder konversationsanalytischen Arbeiten bei sozialwissenschaftlichen Fragestellungen meist in keinem begründbaren Verhältnis zum Forschungsinteresse und Ertrag steht (vgl. Flick 1995: 161). MEUSER und NAGEL schlagen deshalb die schon angesprochene Selektionsform von Transkriptionen vor, die allerdings im Kontext des „fremden“ soziokulturellen Raumes meiner Untersuchungen kaum praktikabel erscheint. Deshalb habe ich mich, wie erwähnt, für eine minimale Notationsform sog. analoger Anteile entschieden, die sich in ihren Symbolen anschließend an David SILVERMAN (1993) an den Ausführungen Heinz MOSERs orientiert (vgl. Moser 1995: 182 f.). Auch wenn die Umsetzungen der damit verbundenen formalen Handhabung in den Interviewtexten durch die Hilfe bei der Verschriftlichung der Interviews Differenzen aufwiesen, minimiert dies nicht den im Vordergrund des Auswertungsprozesses stehenden inhaltlichen Aussagecharakter.

Paraphrase

Als Folgeschritt schlagen MEUSER und NAGEL die *Paraphrasierung* und damit Sequenzierung des Textes in Sinneinheiten in der Manier des Alltagsverständes vor. Diese verdichtenden Möglichkeiten lassen sich jedoch bei fremdsprachlichen Texten und der dabei aus der Perspektive des Forschers sich notwendig einstellenden Nichtalltäglichkeit der Kommunikation kaum realisieren und führen dort, wo sie gar als Form der Übersetzung in die deutsche Sprache eingesetzt wurden, durchaus zu der Überlegung, dass dies unter Inkaufnahme von

⁶⁷⁷ Als umfassende und ausführliche Einführung und Darstellung von Transkription ist der Beitrag von Arnulf DEPPEPERMAN zu empfehlen (Depperman 1999: 41-48).

größeren Verzerrungen geschehen ist⁶⁷⁸. Idealer scheint hingegen die vollständige Übersetzung der Transkriptionen in die deutsche Sprache zu sein, wie sie etwa in den Untersuchungen von Erich und Andreas RENNEN (1996) vorgenommen wurden. Allerdings ergibt sich auch hierbei wie in Kap. 2.2 angedeutet eine Vielzahl an Problemen in Bezug auf die semantisch korrekte Übertragung und Sensibilität für implizite Sprachspiele, die für eine ausführliche und korrekte Auswertung die synchrone Bearbeitung sowohl der englischen Original-Transkription als auch ihrer deutschen Übersetzung notwendig machen würde. Sowohl Zeit- als auch Praktikabilitäts Gesichtspunkte ließen eine derart umfangreiche Auswertung allerdings nicht denkbar erscheinen. Schließlich wurde selbst bei RENNEN dieser Umfang nicht kontinuierlich angestrebt (vgl. Renner 1996). Hinzu kommt, dass auch der Schritt einer Paraphrasierung bei MEUSER und NAGEL nicht zwangsläufig ist, denn die „Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, erfolgt in Hinblick auf die leitende Forschungsfrage“ (Meuser/Nagel 1991: 456). Aus diesen Gründen habe ich mich für die unveränderte Beibehaltung der Original-Transkription und daran anschließende Auswertungsstrategie nach den weiteren Vorschlägen von MEUSER und NAGEL entschieden.

Kernaussagen und Überschriften

Die Bildung von textnahen Überschriften, die in günstigen Fällen Schlüsselwörter oder Textstellen sein können, bildet im Auswertungsprozess der Transkriptionen einen ersten, äußerst umfangreichen Schritt der Verdichtung des Materials. Allerdings, darauf machen ACKERMANN bzw. ACKERMANN/SEECK aufmerksam, bleibt an dieser Stelle bei MEUSER und NAGEL die Form des Vorgehens bei der Verdichtung des Materials unklar. „Der Verweis der AutorInnen (1991, 469) auf die ‚formulierende Interpretation‘⁶⁷⁹ von Bohnsack (1989, 343ff) reicht hier u.E. nicht aus, zumal Bohnsack selbst in dieser Hinsicht äußerst unscharf bleibt und eher den gesamten Interpretationsprozess als ‚formulierende Interpretation‘ versteht“ (Ackermann/Seeck 1999: 22; vgl. auch Ackermann 1999: 22). Deshalb schlagen die Autoren eine ergänzende Schrittfolge der verdichteten Falldarstellung

⁶⁷⁸ Wie schon in Kap 2.2 angedeutet gibt es in interkulturell sozialwissenschaftlichen Arbeiten wenige Aussagen über den Übersetzungsprozess von (empirischen) Texten. Sofern es sich nicht um linguistische Untersuchungen handelt, mag dies Praktikabilitäts Gesichtspunkten geschuldet sein, die offen zu legen möglicherweise Befürchtungen vor allzu starker Kritik verhindert. Dankwart VOGEL allerdings macht deutlich, dass er „eine sinngemäße Wiedergabe des genauen Gesprächsverlaufes“ (Vogel 1981: 401) aus dem Englischen in die deutsche Sprache und damit eine Paraphrasierung der Aufzeichnung (vgl. Lamnek 1995b: 157) als Übersetzung für sinnvoll hält.

⁶⁷⁹ Für BOHNSACK bildet dies innerhalb seiner Abfolge der Textinterpretation den ersten Schritt einer Rekonstruktion bzw. Interpretation der Transkripte, bei der es grundsätzlich darum geht, Themen und Unterthemen der Aussagen zusammenfassend herauszuarbeiten und zu gliedern (vgl. Bohnsack 1991: 36, 132 f.).

vor (vgl. ebd.). Stefan HEIL und Gabriele FAUST-SIEHL (2000) wiederum versuchen in ihrer an MEUSER/NAGEL methodisch ausgerichteten Untersuchung universitärer Lehrerbildung und pädagogischer Professionalität, dieser Unschärfe über die Einfügung inhaltsanalytischer Schritte zu begegnen. Dabei wird der Ursprungstext auf Kernaussagen reduziert, auf Grundlage des Interviewleitfadens strukturiert und neuen, induktiv gefundenen Kategorien zugeordnet (vgl. ebd.: 63). In Anlehnung an dieses übersichtlich gestaltete Verdichtungsverfahren habe ich die damit verbundenen Schrittfolgen und tabellarische Strukturierung übernommen, und, immer wieder rückbindend an exemplarische, gemeinsame Bearbeitungen innerhalb einer Interpretationsgruppe, möglichst unter Beibehaltung sprachlicher Authentizität um zwei weitere nachvollziehbare, reduktive Zwischenschritte der Verdichtung zu einer jeweils gemeinsamen „Überschrift“ hin ergänzt⁶⁸⁰. Dabei bin ich mit HEIL/FAUST-SIEHL davon ausgegangen, dass das transkribierte Interview durch die Fragenkreise und Fragen des Leitfadens eine erste Struktur des Textkorpus enthält und daran also eine erste chronologische Aufschlüsselung des Inhaltes der Aussagen möglich macht. „Innerhalb dieser Struktur werden kleinere Textbestandteile ermittelt. Die Selektionskriterien der Analyseeinheiten sind in erster Linie inhaltliche Bezüge, aber auch formale Merkmale wie z.B. Themenwechsel, Pausen, Aufzählungen etc. spielen eine Rolle. Innerhalb dieser Einheiten werden die zentralen Aussagen mit den bedeutungstragenden Begriffen oder Neologismen unterstrichen und damit als zusammengehörende Sinneinheiten bestimmt. Beispiele, Erläuterungen, Abschweifungen etc. werden [weitgehend] als nicht relevant gekennzeichnet und weggelassen. Dabei muss nicht immer chronologisch vorgegangen werden, wie MEUSER/NAGEL [Herv. d. Verf.] für das Experteninterview ausführen. In den Interviews kommen aufgrund des Verlaufes und der offenen Konzeption mitunter weitere ähnliche Kernaussagen an späterer Stelle vor. Diese nachgetragenen Antworten werden dann den früheren Kernaussagen zugeordnet. Aufgrund der Zeilennummerierung ist unser zusammenfassender Eingriff für jeden Leser nachvollziehbar“ (ebd.: 64). Zentrales Augenmerk und damit eine differenzierte Form der Verdichtung bilden dabei Aussagen, die implizit oder explizit Religion bzw. religiöse Aspekte thematisieren oder beinhalten. Ihr im Gesamtkontext der tabellarisch manifestierten Kernaussagen stehender Stellenwert und parallel zu den anderen Aussagen folgende, fallimmanent typisierende Verdichtung ergibt dabei zu Beginn schon einen ersten Eindruck des Stellenwertes religiöser bzw. zivilreligiöser Bezüge im Kontext des reflektierten Handlungswissens und der sozial-pädagogischen, aber auch davon nicht immer trennbaren individuell-persönlichen Ausrichtung der befragten MitarbeiterInnen sowie entsprechender Resultierung bei den interviewten Ju-

⁶⁸⁰ Siehe dazu die Ausführungen in Kap. 5.1.7.3.

gendlichen. Dabei löst sich das Vorgehen, wie erwähnt, zunehmend von den inhaltlichen Vorgaben des Leitfadens⁶⁸¹ und trennt damit zugleich strukturell und inhaltlich die Interpretation von der Erhebung, denn nicht die Lebenszusammenhänge und daraus folgenden Interpretationsmuster der befragten Person sind interessant, sie bilden allein das Medium für den Zugang des uns interessierenden Wissens (vgl. Meuser/Nagel 1991: 458). Abhängig von ihrer inhaltlichen Vielfalt werden also die einzelnen Textpassagen (Kernsätze) der Interviews zu adäquaten oder äquivalenten Themen subsumiert und letztendlich in stark komprimierte Hauptüberschriften (Überschrift-Sequenzen) umformuliert. MEUSER und NAGEL machen in diesem Zusammenhang auf die Begründung der Wahl für die eine oder andere Version der Überschriften-Vereinheitlichung aufmerksam (vgl. ebd.: 459). Diese Begründungspflicht spielt bei fremdsprachigen Texten umso mehr eine Rolle, da Mehrdeutigkeiten von Begriffen vorhanden sein können bzw. ein klares semantisches Verstehen mancher Termini nicht von vornherein vorausgesetzt werden kann (vgl. dazu Hülster 1976: 15 ff.). Allerdings haben sich in den erhobenen Interviews mehrheitlich keine wesentlichen, fremdsprachlich linguistischen Problemstellungen entwickelt. So konnte deshalb ihre begründete Verdichtung über den *tabellarischen Verlauf* des Verfahrens und die allgemeine Alltagssprachlichkeit der Texte ausgewiesen werden. Bei vereinzelt fachsprachlich meist theologischen Bezügen religiöser Rede habe ich allerdings per Fußnote entsprechende Verständniszusammenhänge offen gelegt und diskutiert.

Im Ergebnis steht ein Material zur Verfügung, das sich, gelöst vom Erhebungszusammenhang und eingebunden in die eigentlichen Forschungsfragen, einerseits durch die Reduktion von Terminologie und andererseits durch eine Komplexität der Inhalte auszeichnet. Noch immer verblieb die Auswertung dabei auf der Ebene des Einzelinterviews und erst der folgende Schritt führte zu einer Verbindung der komprimierten Texte.

⁶⁸¹ Dass der Leitfaden nicht zwingend für die inhaltliche Richtung der Auswertung ist, machen z.B. ACKERMANN/SEECK in ihrem Erhebungsdesign deutlich, das in nur drei Zeilen darauf eingeht und vor allem den anvisierten narrativen Aspekt des Antwortverhaltens herausstreicht (vgl. Ackermann/SEECK 1999: 19), denn der „wesentlichste Analyseschritt“ besteht in eben jenem Ablösungsprozess von der Ebene des Interviews, um auf die Ebenen des Forschungsproblems zu kommen (vgl. Leitner/Wroblewski 2002: 254).

Thematischer Vergleich

Nach Beendigung aller Auswertungen der einzelnen Texte bildet der thematische Vergleich eine Erweiterung und fallübergreifende Generalisierung der einzelnen Textanalysen. Dabei erfolgt eine thematisch vergleichende Bündelung von Textpassagen aus dem zuvor verdichteten Material der einzelnen Interviews in der gleichen Logik des Vorgehens wie bei der Überschriftenbildung (vgl. Meuser/Nagel 1991: 459) und so eine Verdichtung des gesamten Materials. Abweichend von den Vorschlägen MEUSER/NAGELs bildete und explizierte ich jedoch neben der umfassenden alle Texte beinhaltenden Vergleichsarbeit auch die Zwischenresultate in den jeweiligen Organisationen, d.h. mit der Arbeit am thematischen Vergleich erfolgte eine Gabelung der weiteren Arbeitsschritte zwischen der Auswertung von jeweils drei vertikalen, einer Einrichtung zugehörigen Texteinheiten und der nachfolgenden Gesamtauswertung aller Texte. Als Nebeneffekt dieser Zweiteiligkeit entstand eine auch für den Leser explizierte Nachvollziehbarkeit der fallimmanenten Typisierungen, da sie einerseits schon in ihren Zwischenergebnissen in den umfassenden Zusammenhang der entsprechenden Organisationskultur, -struktur und -philosophie gestellt wurden und andererseits in ihrer Kategorisierung ausführlich diskutiert werden.

Trotz weiterer Reduktion und Komprimierung sollte auch diese Kategorienbildung textnah bleiben und möglichst die Überschriften der Einzelfallanalysen nutzen bzw. günstigenfalls weiterhin Begriffe oder Redewendungen aus den Interviews als Zentralkategorien beibehalten. Ich habe mich in diesem Zusammenhang, also im Schritt der thematisch typisierenden Verdichtung des gesamten Materials, für eine synoptisch-tabellarische Gegenüberstellung der auf die Forschungsfragen hin vorgenommenen Kategorisierungen im Auswertungsschritt der Kernaussagen und Überschriftenbildung und der jeweils die einzelnen Einrichtungen betreffenden Zwischenauswertung entschieden. Die dabei auftretenden Äquivalenzen wurden jedoch nicht einfach übernommen, sondern erneut in einem Interpretationsprozess, rückgebunden an das Interviewmaterial diskutiert. Die Fülle der Verdichtungen des Materials macht ohnehin eine kontinuierliche Überprüfung der Resultate des thematischen Vergleichs an den rückwirkenden Arbeitsschritten unumgänglich, denn die zunehmende Entfernung vom Primärmaterial birgt u.U. dadurch bedingte Fehler und führt deshalb auch zur Notwendigkeit von Revisionen vorgenommener Zuordnungen (vgl. ebd.: 461; Moser 1995: 191; Ackermann 1999: 22 f.). In diesem Zusammenhang, wie auch schon bei der thematischen Einzelfallanalyse der Texte, erwies es sich als äußerst sinnvoll, den Interpretationsprozess in einer Gruppe

durchzuführen, um sowohl Verzerrungen durch eigenes Handlungswissen zu vermeiden als auch die Fülle der Interpretationsmöglichkeiten der Texte zu erhöhen (vgl. Froschauer/Lueger 2002: 233). Dabei präsentierte ich die jeweiligen, vorstrukturierten Ergebnisse meiner Bearbeitung, während die anderen Mitglieder des Interpretationsteams über das jeweilige Primärmaterial (Transkription) bzw. die vorherigen Auswertungsergebnisse verfügten und den Interpretationsprozess durch eigene Lesarten kritisch begleiteten (vgl. Ackermann/Seeck 1999: 23).

Soziologische Konzeptualisierung

Schließlich erfolgt in dieser Phase der Auswertung die Loslösung vom Primärmaterial und damit eine Übersetzung der Terminologien der Interviewten in soziologische Begriffe. Für eine Vergleichstexte sollte diese Übersetzung dabei ursprünglicher Weise im Doppelsinn gemeint sein, denn die Subsumierung von Textteilen unter allgemeine Geltung beanspruchende, soziologische Termini führt spätestens an dieser Stelle auch zu einer inhaltlichen ‚Verdeutschung‘ der bis dahin englischsprachigen Aufzeichnungen. Allerdings erwiesen sich die in den thematischen Vergleichen als Begründungs- und Zuordnungsschritt notwendigen, begleitenden Interpretationen der Textsequenzen schon als im Vorfeld vorgenommene, sprachliche Übertragungen entsprechender Inhalte der Primärtexte, sodass von einer ersten Ebene fremdsprachlicher Übersetzung in der Phase soziologischer Konzeptualisierung nicht grundsätzlich ausgegangen werden konnte. Unabhängig davon handelt es sich jedoch hierbei um eine begriffliche Abstraktionsebene empirischer Generalisierung, deren Formulierungen sich sowohl im Deutschen wie Englischen an die Rekonstruktion der vorherigen Begriffe binden und damit auch unabhängig von fremdsprachigen Kontexten grundsätzlich ‚fremde‘ und neue Kommunikationsebene zu gestalten haben. Als Ziel steht unter Verknüpfung einzelner Konzepte die Systematisierung von Relevanzen, Generalisierungen, Typisierungen und Deutungsmustern⁶⁸² (vgl. Patzelt 1986: 116; Meuser/Nagel 1991: 462 f.). Dabei bildeten die, das Gemeinsame in den Aussagen unter Bezug auf soziologisches Wissen gestalteten Interpretationen jeweilige, vorläufige

⁶⁸² Susann KLUGE setzt sich in diesem Zusammenhang kritisch mit der in der qualitativen Sozialforschung kaum explizierten und systematisierten Typenbildung und den sehr unterschiedlichen Typenbegriffen auseinander und unterbreitet u.a. eine klare Definition des Typusbegriffes, die sich auf eine Ermittlung und Charakterisierung der Untersuchungselemente bezieht, als formale Eigenschaft, die interne Homogenität und externe Heterogenität betont und inhaltlich durch eine Kombination von Merkmalsausprägungen gekennzeichnet ist, die sowohl empirische Regelmäßigkeiten als auch inhaltliche Sinnzusammenhänge einschließt (vgl. Kluge 2000).

Zwischenergebnisse in den Auswertungen und Analysen der Interviews. Denn hierbei kam es zu ersten, systematisierten Antwortfindungen auf die forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Meuser/Nagel 1991: 466; Ackermann 1999: 23). Aus der strukturellen Gabelung der Auswertungen des thematischen Vergleiches ergab sich zugleich ein Zweierschritt der inhaltlichen Systematisierung, der als erstes in die Auswertung der jeweils drei vertikalen, einer Einrichtung zugehörigen Interviews führte und unter Kap. 5.2 dargelegt ist. Darauf folgte, auch in Rekurs auf die bisherigen Systematisierungen und Unterteilungen, eine gesamte Bündelung der Texte, deren weiter komprimierte Untergliederung unter Kap. 6.1 die aufgefundenen Charakteristika der forschungsrelevanten Aussagen in allen untersuchten Einrichtungen subsumiert und wiedergibt. Zudem erfolgte über die Dominanz von Aussagen zu konfessionellen Religionsbezügen hinaus, eine Auswertung der Bestandteile religiöser Rede in den Interviewtexten.

Die Differenziertheit der Auswertungen und Explikationen bilden einerseits eine Schrittfolge der, vor allem auch in den kritischen Interpretationsprozessen der erwähnten Arbeitsgruppe mehrfach diskutierten und inhaltlich begleiteten, systematischen Näherung zu subsumtorischen Generalisierungen und damit zugleich zu einer übersichtlichen, und nachvollziehbaren Struktur, deren Ergebnis Anschluss für ein rekonstruktives, über die forschungsleitenden Fragestellungen hinausgehendes Resümee ermöglicht (vgl. Ackermann 1999: 41-129; auch Thole/Küster-Schnapfl, 1998: 201-223).

Theoretische Generalisierung

Entweder als Form des erwähnten Resümees oder als ein weiterer Schritt komparativer Verdichtung löst sich die theoretische Generalisierung schließlich endgültig vom bis dahin komprimierten Material und führt auf die Spuren soziologischer Theorien. Die damit verbundene soziologische Interpretation der empirischen Generalisierungen wird zu Typologien und Theorien verknüpft, „und zwar dort, wo Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben“ (Meuser/Nagel 1991: 464). Dabei erwies sich dieser Auswertungsschritt als ein aus unmittelbaren Binnenperspektiven entstammender Rekonstruktionsbestandteil soziokultureller Wirklichkeit der über alle forschungsgeleiteten Fragestellungen stehenden, theoriegeleiteten und historisch-hermeneutisch begründeten Vorannahmen einer weitgehend ungebrochenen Signifikanz von Religion als zentralem Deutungs- und Handlungsmuster in der amerikanischen Gesellschaft und damit auch in den

Bereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ (vgl. Kap. 2-4). Es galt also auf dieser Ebene über die forschungsleitenden Fragestellungen hinaus, zu ergründen, wie sich die rekonstruierten Realitäten der Texte zu den bisherigen, theoretischen Erkenntnissen verhielten. „Wie auch immer“, schreiben MEUSER/NAGEL, „die gezogene Konsequenz muss begründet werden, und nur dort, wo *empirisch* [Herv. im Org.] begründet wird, ist die Kontrolle des Zirkelproblems [d.h. die Gefahr einer unterschwelligen, verdachtsgeleiteten Theoriekonstruktion] gewährleistet“ (Meuser/Nagel 1991: 465).

Auch dieser Schritt wurde innerhalb der Interpretationsgruppe mitgetragen. Dabei erwies sich im kritischen Diskurs eine einfache Bündelung der bisherigen Bestandteile zu generalisierenden Elementen vor allem im Blick auf das erwähnte Zirkelproblem als noch unzureichend. So blieb, wie sich herausstellte, ein spezifischer Aspekt des für institutionelles Handeln notwendigen Wissens um individuell erwartbare Deutungskontexte amerikanischer Jugendlicher nur wenig belichtet⁶⁸³ und wurde unter Zugrundelegung weiteren, empirischen Materials anderer Untersuchungen aufgearbeitet (vgl. Kap. 6.2). Die damit entstandene empirische Komplexität führte schließlich unter Kap. 6.3.1 zur theoretischen Bündelung des empirischen Materials und erlaubte zugleich eine gegenüber den bisherigen Ergebnissen erweiterte Perspektive der resultierenden Verhältnismäßigkeiten. Schlussendlich bildeten sich daraus, in Zusammenführung aller empirischen Ergebnisse und theoretischen Erkenntnissen der Arbeit, im nachfolgenden Oberkapitel entsprechende, resümierende Schlussfolgerungen. Die strukturierte Form der theoretischen Bündelung auf zwei Ebenen, die durch weiteres empirisches Material anderer Untersuchungen angereichert wurde, erschien, auch durch die kritischen Reflexionen der Interpretationsgruppe begleitet, notwendig, um eine der Komplexität des Themas Rechnung tragende Systematisierung und Generalisierung zu ermöglichen, die zugleich die Abfolge der Interpretationsschritte sichtbar machen kann.

5.1.7.3 Exemplarische Einführung in die Systematik der Verdichtung des Interviewmaterials

Der Auswertungsprozess, an MEUSER/NAGEL orientiert, erfolgte ohne Zwischen-Paraphrasierung an den vollständig transkribierten Interviews. Dabei habe ich in Anlehnung

⁶⁸³ Grundsätzlich blieb in den Interviews und den auf die institutionelle Entwicklung fokussierten, theoretischen Bestandteilen nur teilweise und am Rande erwähnt, wo der Ursprung der scheinbar erwartbaren Selbstverständlichkeit religiöser Bezugsfähigkeit der jeweiligen Jugendlichen lokalisiert sei, denn die institutionalisierten Konzeptionen selbst erwiesen sich nur vereinzelt als Begründer, jedoch vielmehr als darauf aufbauende Initiativen.

an die tabellarische Strukturierung von HEIL/FAUST-SIEHL (2000) eine dreifache Verdichtung zu einer Überschrift-Sequenz hin vollzogen, die als komprimierte Textpassage schließlich mit einer finalen, textimmanenten Überschrift charakterisiert wird.

Abb. 10: Tabellarische Struktur der Textverdichtungen

<i>Transkript</i>	<i>Themenbereich des</i>	<i>Ordnungsziffer</i>	<i>Zeilennummer</i>	<i>Kernsätze</i>	<i>1. Verdichtung</i>	<i>2. Verdichtung</i>	<i>Überschrift-Sequenz</i>	<i>Überschrift</i>
	<i>Leitfadens</i>							

Ziel dieser tabellarischen Schrittfolge ist vor allem die systematische und damit nachvollziehbare Übersichtlichkeit des Verdichtungsprozesses. Exemplarisch möchte ich dazu im Folgenden die Komprimierungsschritte bei der Auswertung einiger Textpassagen des im „Salesian Boys and Girls Club“ von Columbus, Ohio, angestellten Jugendarbeiters (teen director) Art WILLIAMSON, darstellen. Semantische oder hermeneutische Probleme der begrifflichen Übertragbarkeit ergaben sich dabei in keiner relevanten Weise, thematisierte doch der überwiegende Teil der religionsbezogenen Aussagen klar fassbare, alltagsprachlich verständliche Bezüge, die sich in direkter Weise auf ein substantiell tradiertes Religionsverständnis im eigenen sozial-pädagogischen Handlungsbereich bezogen.

Abb. 11: Beispiel der tabellarischen Verdichtungsebenen im Auswertungsprozess

(Interview: Art Williamson)

Themen-Bereich	Ziffer	Zeile	Kernsätze	1. Verdichtung	2. Verdichtung	Überschrift-Sequenz
Z1	15	109-128	It has to be fullness of a youth – as physical, mental, spiritual	It has to be fullness of a youth – as physical, mental, spiritual Having God in your heart you getting balance in your life Diversity of workers that come to all kind of religion Workers come from all kind of religion The youth are not driven or have attitudes, their know its there-so we're doing the right thing We don't force religion and realize our boundaries The kids have some sort of respect for religion Some kids actually come to the club because of religion	It has physical, mental and spiritual fullness of a youth, so you getting balance in your life Workers come from all kind of religion The kids have some respect for religion, they have no attitudes, they know its there, so we're doing the right thing We don't force religion Some kids come because of religion	It needs fullness, so you getting balance in your life Religion affects the children- they have some respect for it and have no attitudes Workers from all kind of religion The kids are not forced to it but some kids come because of religion
	16	111	Whatever you do there is God in			
	17	113-114	The spiritual is here in the form of Salesians- they are here as our spiritual connections			
	18	115-117	We have things like prayer room and prayer time – that is important- tat makes you hope			
	19	118-120	Having a level God in your heart - than - you getting balance in your life			
	20	122-123	The kids run to it, they're not forced or poured or dragged			
	21	124-128	Catholicism but diversity of workers that come to all kind of religion – freedom to reach spirituality without any hang-ups			
	22	130-134	The youth are not driven or have attitudes, their know its there-so we're doing the right thing			
	23	138-148	We don't force them to religion -we realize our boundaries and the kids don't feel any pressure			
	24	152-156	We do all religious holidays- the kids look forward to the religious festivals that we have here			
	25	159	The kids have some sort of respect for religion			
	26	160	The kids have some sort of respect for religion			
	27	161-168	Some of the kids don't get religion at home so they get it here			
	28	169-173	Some kids actually come to the club because of prayer hour-that's all they come here for- just to be the spiritual part-to be			
	29	174-181				

			<p>up there in the Bible-they just wanna that – its good for them</p> <p>They wanna be singing and praising God in the right atmosphere</p> <p>Kids perform a little something- they share something spiritual</p>			
--	--	--	--	--	--	--

WV/RV	50	315-323	Salesian are the top of this organization- the children- gonna be affected by some sort of religious attitude- they were told religion from a Catholic viewpoint			
	51	325-330	Its important because it says what this club is-any child or student know- its headed by priest and Salesian	The children gonna be affected by some sort of religion from a Catholic viewpoint	Religion from a Catholic viewpoint affects the children	
	52	331-334	They don't say Boys and Girls Club- they'll say we go down to the Salesian club			
	53	334-336	I believe religion-has its emphasis here. maybe is undercover whatever. People realize that this is different because of the priest			

<i>Überschrift-Sequenz</i>	<i>Überschrift</i>
Workers come from all kind of religion	<i>Churched Connection</i>
It needs fullness, so you getting balance in your life	<i>Pre-Evangelization</i>
Religion affects the children- they have some respect for it and have no attitudes	<i>Doing Right</i>
The kids are not forced to it but some kids come because of religion	<i>Boundaries/Churched Connection</i>

Die hierbei sowohl in den Überschrift-Sequenzen als auch in den Überschriften aufscheinenden Relationen und Abfolgerungen verweisen schon auf eine, auch in den Aussagen des Leiters der Einrichtung Ft. DENNIS Donovan, wiederkehrende und den

Grundsätzen Don BOSCOs entsprechende Bestimmung von Religion als verhaltensstabilisierende und anthropologisch „vervollkommnende“ Komponente in sozial-pädagogischen Erziehungsprozessen. Die Fülle der komprimierten Aussagen ist jedoch komplexer und bedurfte in einem weiteren Schritt mit Blick auf die Forschungsfragen einer erneuten tabellarischen Systematisierung. Dabei wurden die Überschriften und ihre komprimierten Textsequenzen unter Bezug auf den Charakter ihrer Aussagen den entsprechenden Fragestellungen jeweils tabellarisch zugeordnet. Bei WILLIAMSON verweist diese erneute Komprimierung auf ‚Jugendhilfe‘ als einem in entsprechender Wertefundierung und Vernetzung fußenden Ort präventiv sozial-pädagogischen Handelns in Bezug auf eine ‚gelingende‘, ‚positive‘ und sinnstiftende Entwicklung der Kinder und Jugendlichen⁶⁸⁴.

Abb. 12: Tabellarische Struktur der Systematisierung unter den Forschungsfragestellungen

<i>Institution</i>	<i>Wie</i> (<i>Formen</i>)	<i>Was</i> (<i>Aspekte/ Motive</i>)	<i>Wie</i> wichtig (<i>Relevanzen</i>)	<i>Wodurch</i> (<i>Einflüsse</i>)	<i>Wo</i> nicht mehr (<i>Grenzen</i>)
<i>Leitungsmitglied</i>					
<i>Mitarbeiter</i>					
<i>Jugendlicher</i>					

In Bezug auf das Textbeispiel Art WILLIAMSONs als dem interviewten *Mitarbeiter* des „Salesian Boys and Girls Clubs“ gliedert sich die entsprechende Kategorisierung unter Einbeziehung aller dazu verdichteten Aussagen wie folgt.

⁶⁸⁴ Fundamente dieser Erkenntnis sind einmal, so wird im Interview deutlich, seine explizierten Arbeitserfahrungen vor allem im katholischen „Salesian Club“ und zum anderen die darin eingebundene Überzeugung, dass ‚richtiges Handeln‘ an eine religiöse Bezüge einschließende, ‚ganzheitliche‘ Festigkeit der Persönlichkeitsentwicklung gebunden ist.

Abb. 13: Beispiel der Systematisierung von Überschriften in Bezug auf die Forschungsfrage
(Interview: Art Williamson)

<i>Institutionen</i>	<i>Wie (Formen)</i>	<i>Was (Aspekte/Motive)</i>	<i>Wie wichtig (Relevanz)</i>	<i>Wodurch (Einflüsse)</i>	<i>Wo nicht mehr (Grenzen)</i>
S 2	Doing Right as a Bible verse says you going to be pretty blessed if you work with kids	Doing Right Religion affects the children- they have some respect for it and have no attitudes Pre-Evangelization It needs fullness, so you getting balance in your life you getting balance in your life by having God in your heart	Boundaries/ Churched Connection The kids are not forced to it but some kids come because of religion Churched Connection/ Doing Right religious connection has been removed in public education and definitely taken down it Churched Connection <i>we are in collaboration with many friends including schools</i>	Churched Connection I was coaching at the Catholic high school Boundaries/ Churched Connection The kids are not forced to it but some kids come because of religion Churched Connection Workers from all kind of religion Churched Connection a lot of the kids are used to the religious structure two or three that have a spiritual connection and they go to that	Boundaries/ Churched Connection The kids are not forced to it but some kids come because of religion

In Anlehnung an das fallimmanente Vorgehen bei ACKERMANN (1999) und ACKERMANN/SEECK (1999) habe ich die verdichteten Themen (Überschriften) schließlich – als Zwischenschritt der vorläufigen Rekonstruktion – in den jeweiligen Organisationen interpretativ dargestellt und, unter überprüfenden Rückbezug auf die Transkripte, mit jeweils rekonstruktiv signifikanten Interviewstellen illustriert⁶⁸⁵. Die in Kapitel VI dokumentierten Gesamtauswertungen erfolgten schließlich in weiterer Abfolge nach den Vorschlägen MEUSER/NAGELs (soziologische Konzeptualisierung und theoretische Generalisierung) – in Relation zu den theoretischen Erkenntnisse und weiteren, externen Forschungsergebnissen – unter Zugrundelegung aller komprimierten Texte und unter wiederholten Rücküberprüfungen der Ergebnisse an den vorherigen Auswertungsschritten bzw. den Interviewtexten.

⁶⁸⁵ Siehe dazu Kap. 5.2.

5.2 Komprimierte Zwischenresultate in den untersuchten Einrichtungen

Am Beginn des darzustellenden Auswertungsprozesses möchte ich einige Skizzen des sozial-räumlichen Umfelds der Untersuchungsgebiete sowie eine kurze Darstellung der vier untersuchten Einrichtungen bzw. Programme stellen, um damit eine jeweilige Einführung in das historisch gewachsenen Selbstverständnis und entsprechende kommunale Strukturen, die zugleich auch einzelnen Interviewkontexte mitbestimmen, nachvollziehbar werden zu lassen.. Ihnen folgt eine erste Rekonstruktion von jeweils drei vertikalen, einer Einrichtung zugehörigen Texteinheiten, die schließlich in Kapitel 6 zusammengeführt und komprimiert ausgewertet werden.

5.2.1 Eine Einführung in die Untersuchungsgebiete

5.2.1.1 *Der US-Bundesstaat Ohio*

Der im nördlichen, zentralen Tiefland gelegene und durch den Lake Erie im Norden und Ohio River im Süden begrenzte Bundesstaat Ohio erhielt seinen Namen nach dem gleichbenannten Fluss, der noch immer als symbolische Trennlinie zwischen den Nord- und Südstaaten der USA fungiert. Ursprünglich durch Irokesen und Shawnees besiedelt, wurde das Gebiet schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts von Franzosen „entdeckt“ und erobert, fiel allerdings 1763 im French and Indian War an die Britische Krone, die es 1783, nach dem Unabhängigkeitskrieg, an die neu entstandenen USA abgeben musste. Die „Founding Fathers“ bezeichneten die Region als Northwestern Territory, doch die ersten aus Virginia kommenden Siedler sahen in Ohio eine Ausdehnung ihrer südlichen Kolonie (vgl. Harris 1994: 5). Dieser, wenn auch nicht geographisch und geschichtlich weiter ausgebaut, „südstaatliche“ Touch blieb jedoch, unterstützt durch sein Gewicht in der Agrarproduktion, charakteristisch für Ohio (vgl. Garreau 1982: 65). Als 17. Staat wurde Ohio 1803 in die Vereinigten Staaten aufgenommen. Die darauf folgenden großen Einwanderungswellen zu Beginn des 19. Jahrhunderts machten Ohio zu einem zentralen Ziel vor allem irischer und deutscher Immigranten. Cincinnati, Ohio, am Ohio River gelegen, wurde geradezu ein deutschsprachiges Zentrum in den USA⁶⁸⁶ (vgl. Willer 1983: 64). Hinzu kamen strukturell und missionarisch reli-

⁶⁸⁶ Mitte des 19. Jahrhunderts lebten allein in Ohio zirka 600 000 deutschstämmige Auswanderer (vgl. Wichern, Mai 1845: 172).

göße Aktivitäten, wie etwa 1818 die Bildung der lutherischen Synode oder um 1830 die Schaffung eines katholischen Bistums (region) sowie weiterer konfessioneller Vereinigungen, deren Präsenz und Selbstverständlichkeit in der Entwicklung Ohios auch im State's Motto zum Ausdruck kommt: „With God, all things are possible“ (Korn 1992: 3).

Im Zuge der Industrialisierung der USA entstanden wichtige Berufszweige in Ohio wie die Nahrungsmittel-, Gummi- oder elektrotechnische Industrie. Auch Flugzeug-, Maschinen- und Fahrzeugbau gehören zu den traditionellen Produkten des Bundesstaates, denn einige Neuerer und Erfinder wie Thomas EDISON (Elektrik), die WRIGHT Brothers (Flugzeugbau) oder James RITTY (Registrierkassen) lebten und arbeiteten in Ohio. Als die „mother of presidents“ machte Ohio von sich reden, nachdem gleich drei der amerikanischen Präsidenten des 19. Jahrhundert hintereinander auf Ohio als ihrer Heimat verweisen konnten. Es folgten noch vier weitere⁶⁸⁷ (Korn 1992: 4 f.). John GLENN, der erste Amerikaner im Orbit, und Neil ARMSTRONG, der erste Mensch auf dem Mond, brachten ihren Heimatbundesstaat Ohio in die Schlagzeilen des 20. Jahrhunderts. Dennoch charakterisiert den „Buckeye State“, so der Spitzname Ohios, nicht ein progressives, unkonventionelles Bild, sondern das subsumtiv ‚Typische‘ Amerikas.

„Typically American‘ is a description that perfectly suits any number of Ohio towns“ (Harris 1994: 7).

In diesem Sinne gilt auch der Ohio-Dialekt als in den gesamten USA radio- und fernsehsprechertauglich, ist jedoch Ohio wiederum als Stereotyp der Vereinigten Staaten gern sowohl politisch als auch kommerziell ge- oder missbraucht worden (vgl. Garreau 1982: 70).

Wichtige Anstöße im Bereich der ‚Jugendhilfe‘ der USA fanden in Ohio ihren Ursprung. Dazu gehört die in Springfield, Ohio, entstandene Arbeit des „4-H Extension Service“⁶⁸⁸, aber auch die Entwicklung der „Boys and Girls Clubs of America“ oder die Arbeit einiger christlicher Jugendverbände, wie der 1881 gebildeten protestantisch-überkonfessionellen „International Society of Christian Endavor“ oder der 1886 gegründete katholische „Cadet Commanderies, Knights of St. John“ (vgl. Erickson 1998: 61, 72).

⁶⁸⁷ Insgesamt waren es Ulysses S. GRANT, Rutherford B. HAYES, James A. GARFIELD Benjamin HARRISON, William McKINLEY, Willian H. TAFT und Warren G. HARDING.

⁶⁸⁸ Siehe dazu Kap. 4.11.

5.2.1.2 Die Großstadt Columbus, Ohio

Im geographischen Zentrum des Bundesstaates gelegen ist das 1812 entstandene Columbus mit annähernd 1,4 Millionen Einwohnern die größte Stadt Ohios und gleichzeitig ihre Hauptstadt. Sie beherbergt neben einem Wissenschafts- und Technologiezentrum (COSI) mit der 1873 gegründeten Ohio State University eine der größten Hochschulen der USA und damit verbunden eine der erfolgreichsten Universitäts-Football Mannschaften (vgl. Armstrong 1999). Historisch durch das herausgeputzte Stadtviertel „German Village“ auf deutsche Einflüsse in der regionalen Entwicklung verweisend, ist die Stadt allerdings typisch amerikanisch in einen Stadtkernbereich mit Geschäftszentrum, einem darum liegenden meist von Afro-Amerikanern bewohnten Ghetto-Ring und danach folgenden mittelständischen Wohngebieten gegliedert (vgl. hierzu auch Roehlkepartain 1989: Kap. 2). Die hierin infrastrukturell sichtbaren und sozial spannungsgeladenen Differenzen werden durch einige öffentliche und private Institutionen Sozialer Arbeit bzw. Organisationen im Feld der ‚Jugendhilfe‘ aufgenommen, um in verschiedenen Projekten Hilfestellung anzubieten. Einer der umfangreichsten Hilfverbände ist dabei mit über achtzigjähriger Tradition der „Lutheran Social Service“ (LSS) von Columbus, Ohio, dessen Angebote von der Beratung (counseling), über die Altenarbeit (retirement community) oder das Pflegekinderwesen (foster care) bis zur Einrichtung von Lebensmittelstellen bzw. Sparläden für Bedürftige (food pantries and thrift stores) oder Obdachlosenasylen (homeless shelter) reicht (vgl. LLS 1994). Daneben leistet eine Vielzahl an weiteren zum Teil kleineren privat und/oder öffentlich finanzierten und in unterschiedlichen Aufgabenbereichen beheimateten freien Träger umfangreiche gemeinwesenorientierte, sozial-helferische und sozial-pädagogische Arbeit. Zu ihnen zählt u.a. das Wirken des strukturell und finanziell primär an die Landwirtschaftsfakultät (department of Agriculture) der Ohio State University angebotenen „4-H Extension Service“ und die Arbeit des durch die katholische Bruderschaft der Salesian geführten „Boys and Girls Clubs“ von Columbus, Ohio; zwei Organisationen, die, als Bereiche meiner empirischen Untersuchungen, in Kapitel 5.2.2 und 5.2.3 genauer dargestellt werden.

5.2.1.3 Der US-Bundesstaat Michigan

Michigan, waldreich an den großen Seen und der Grenze zu Kanada gelegen, gilt als Bundesland der Gewässer und der Automobilindustriegeschichte. Mehr als dreitausend Kilometer öffentliche Strandfläche umschließen die Vielzahl der Seen Michigans, kein Einwohner des

Staates ist mehr als zwanzig Kilometer von einem Gewässer entfernt (vgl. Cox/Franklin 1998: 7). Die Erfolgsgeschichte der Michiganer Automobilherstellung Henry FORDs wurde zum Symbol moderner Produktionsweise, sein Sicherungssystem für Betriebsangehörige zum Vorbild sozialer Veränderungen im Industriebereich (vgl. Monsheimer 1968. 61 ff.; Garreau 1982: 59 ff.).

„Say ‚Michigan‘, and people think of Detroit, the bustling Motor City in the southeast of the state, where stretch limousine glide imperturbably through the daily traffic scene“ (Cox/Franklin 1998: 8)

Dennoch ist der Begründer der FORD-Werke nicht die einzig berühmte Persönlichkeit des Bundesstaates. Vielmehr zählen auch der Atlantikfliegerheld Charles A. LINDBERGH oder der Geschäftsmann und Philanthrop Will KELLOGG dazu (vgl. Wright 1999: 199). Der erste Europäer allerdings im von den Indianerstämmen der Menominee bzw. Algonkin besiedelten Michigan wurde 1615 der Franzose Samuel de CHAMPLAIN. Ihm folgte eine Vielzahl an Händlern, Siedlern und Missionaren, die 1668 eine der ersten europäischen Städte des Mittelwestens bildeten – Sault de Sainte Marie. Nach der Niederlage im französisch-britischen Kolonialkrieg 1763 fiel das Gebiet an die britische Krone und schließlich im Pariser Friedensvertrag von 1783 an die neu gebildeten Vereinigten Staaten von Amerika. Die letzten kriegerischen Auseinandersetzungen des 18. Jahrhunderts fanden hier allerdings bei der blutigen Niederschlagung des Widerstandes der ansässigen Indianerstämme statt (vgl. Cox/Franklin 1998: 8).

Nach zwischenzeitlicher britischer Besetzung im amerikanisch-britischen Krieg von 1812/13 wurde Michigan schließlich 1837 der 26. Bundesstaat der Vereinigten Staaten von Amerika. Vor allem aus dem skandinavischen Raum und den Niederlanden kam in der Folgezeit eine Vielzahl an Immigranten, die sich in der Landwirtschaft oder dem Bergbau verdingten. Noch um die Jahrhundertwende des 19./20. Jahrhunderts galt Michigan deshalb vorwiegend als Agrarstaat mit über 60 Prozent bäuerlicher Wirtschaft. Einhundert Jahre später leben allerdings im Kontext der industriellen Revolution und damit verbundenen Modernisierungsschüben über 70 Prozent in urbaner Infrastruktur (vgl. ebd.: 11). Diese Veränderungen gingen jedoch vor allem in Zeiten wirtschaftlicher Krise mit blutigen sozialen Konflikten einher. So bildeten etwa die Arbeitskämpfe in den GM-Werken von Flint, Michigan, eine der größten und brutalsten Auseinandersetzungen zwischen der Arbeiterschaft und Polizei (vgl. Boyer et al. 1993: 841, 867). Dennoch war es gerade die Automobilindustrie Michigans, die eine Vorreiter-

rolle in Fragen sozialer Sicherungssysteme ihrer Arbeiter bot und Ende der 1920er Jahre auch zum Modell für Überlegungen adäquater Sozialprojekte deutscher Industrieller wurde (vgl. Monsheimer 1968: 65). Auch US-Präsident Gerald R. FORD, der in Grand Rapids, Michigan, aufwuchs, geht in die Sozialgeschichte zumindest als ein gemäßigter Konservativer in Bezug auf die während seiner Amtszeit bestehende Beibehaltung einer Vielzahl an staatlichen Subventionen etwa in der Krankenversicherung, Ausbildungsförderung, kompensatorischen Erziehung oder Wohnungseigentumsförderung ein (vgl. Henkel 1985). Konservativ und dennoch sozial orientiert ist auch die Haltung vieler religiös gebundener Einwohner und Kirchenvertreter des Bundesstaates, der aufgrund der ethnischen Herkunft seiner Bewohner neben den in Amerika entstandenen protestantischen Konfessionen, eine Vielzahl an traditionellen Kirchgemeinden wie der Dutch Reformed oder Lutheran Church beheimatet (vgl. North West Lower Michigan Synod Council 1998). Deshalb wohl gilt auch der „Great Lake State“, wie Michigan genannt wird, als traditionell vom protestantischen Arbeitsethos und dennoch sozialem Engagement etwa gewerkschaftlicher Arbeit geprägter Bundesstaat (vgl. Garreau 1982: 75).

5.2.1.4 Die Kleinstadt Whitehall, Michigan

Whitehall, im Herzen von West-Michigan am White Lake und nur einige Kilometer entfernt vom Lake Michigan gelegen, ist eine typisch amerikanische Kleinstadt. Im Jahre 1859 wurde sie durch den „Lumber baron“ Charles MEARS im Kontext des steigenden Wachstums der Holzindustrie gemeinsam mit Giles B. SLOCUM als Ansiedlung gegründet und erhielt ab 1867 den Rechtsstatus eines Dorfes (village)⁶⁸⁹. Eine Vielzahl an Skandinaviern, vor allem Schweden, aber auch deutsch- und italienischstämmige Immigranten siedelten sich in dieser Zeit in Whitehall an und fanden meist Arbeit in der lokalen Holzindustrie, die, so lokale Historiker, nach dem 1871er Großbrand des nur drei Autostunden entfernten Chicago, Illinois, 85 Prozent des gesamten Holzbedarf zum Wiederaufbau der Stadt produzierte und über die strategisch günstigen Wasserwege des White River und Lake Michigan bereitstellte (vgl. Chamber of Commerce 2000). 1942 erhielt Whitehall das Stadtrecht und die Holzindustrie wich zunehmend kleineren Produktionsbetrieben von Konsumwaren und vor allem Dienstleistungseinrichtungen für die sich neu entwickelnde Haupteinnahmequelle des Tourismus. Inzwischen ist das Städtchen und seine Umgebung (White Lake Area) in den Saison-

⁶⁸⁹ Vgl. Chamber of Commerce: The White Lake Area: Whitehall. Online in Internet: URL: <http://www.multimag.com/city/mi/whitehall/> [Stand 2002-05-25].

zeiten des Sommers und Winters ein touristisch reichlich frequentierter Ort für Hobbysegler, Hobbyfischer, Badegäste oder Skifreunde aus allen Teilen der USA. Bei einer Population von 3.067 Einwohnern, mit einem Anteil farbiger Bürger von unter 10 Prozent, lässt sich durchaus von einer übersichtlichen und ethnisch weitgehend homogenen Infrastruktur sprechen (vgl. ebd.: 60). Zu den häufigsten Gesetzesdelikten zählen neben kleineren Verkehrsunfällen nur die Verhaftung von bei verbotenen Handlungen, etwa Rauchen von Zigaretten in der Öffentlichkeit oder dem Genuss von Alkohol, ertappten Minderjährigen (habitual offender oder status offender) (vgl. *The White Lake Beacon*, July 3, 2000: 1A, 11A). Die dabei im Sinne der „broken window“-These konsequente Verfolgung jeglicher, ungesetzlicher Devianz und die tatsächliche Abwesenheit sichtbarer Kriminalität führt einerseits zu einem stark ausgeprägten Sicherheitsgefühl, kann allerdings andererseits nicht verdecken, dass vor allem durch den Abbau von Arbeitsplätzen in den kleineren industriellen Gewerken in und um Whitehall einige Familien unter wirtschaftlichen und sozialen Problemen leiden. Neben „Food Pantry“-Programmen in den acht konfessionell differenzierten, protestantischen Kirchgemeinden des Ortes engagiert sich vor allem der öffentlich geförderte Verband der „White Lake Area Community Education“ in einer Vielzahl von Programmen für die Re-Integration benachteiligter Kinder, Jugendlicher bzw. junger Erwachsener, meist allein stehender Mütter und Familien (vgl. ebd.: 5A; *White Lake Area Community Education Programs*, Summer 2000). Dennoch bilden soziale Problemfälle eine Ausnahme und die ‚präventive‘, werteorientierte Erziehung den Regelfall, zu deren Institutionen und Verbänden neben etwa dem Wirken von BSA oder GSA auch die örtliche High School oder konfessionelle bzw. evangelikal orientierte Jugendarbeit gehören. Diese beiden Handlungsfelder wiederum bildeten vor Ort die Grundlage meiner Untersuchungen in Michigan und finden sich genauer ausgeführt in Kapitel 5.2.4 und 5.2.5 wieder.

5.2.2 Four-H Youth Development of The Ohio State University Extension

5.2.2.1 Ein Kurzportrait des Programms und seines exemplarischen Untersuchungsgebiets

“I pledge:
 my Head to clearer thinking,
 my Heart to greater loyalty
 my Hands to larger service, and
 my Health to better living, for my Club, my Community,
 my Country and my World” (The 4-H Pledge)⁶⁹⁰.

Four-H entwickelte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der reformpädagogischen Bewegung und den sowohl aus ökonomischen als auch sozial-erzieherischen Gründen durch das „Land-Grant-System“ des „Morrill-Act“ von 1862 ins Leben gerufenen landwirtschaftlichen Ausbildungsgänge an staatlichen Universitäten. Dabei erhielten Hochschulen Mittel in Form von Landschenkungen und verpflichteten sich im Gegenzug, Kurse in Landwirtschaft und Ingenieurwissenschaften aufzubauen und anzubieten (vgl. Becsky 1986: 164). Dies verband sich mit einer Reihe von bis dahin vereinzelt bestehenden experimentellen Forschungs- und Erziehungsprogrammen in den ländlichen Gegenden der USA, etwa Seaman A. KNAPPS im Auftrag des U.S. Department of Agriculture in Texas durchgeführten Einführungskursen in effektiver Feldnutzung oder O. J.KERNs „Illinois Farmer Institute“-Lehrgänge für die Landjugend⁶⁹¹. Doch erst die 1902 durch A. B. GRAHAM in Ohio entwickelte extracurriculare Gruppenarbeitsform (clubs) behauptete sich als struktureller und weitgehend intentioneller Durchbruch für die kontinuierliche Bildung eines landesweiten Jugendprogrammes⁶⁹². Unterstützt durch die „Ohio Agriculture Experiment Station“ der Ohio State University, fand sie bald Nachahmer in anderen Bundesstaaten. Ihr Symbol, die vier ‚Hs‘ und das damit verbundene Kleeblatt, war allerdings ursprünglich unter den Begriffen „Head“ (Kopf), „Heart“ (Herz) und „Hands“ (Hände) dreiblättrig das Zeichen der „Boys and Girls Clubs“ und ein geflügelter Terminus unter Pädagogen die Entwicklungszusammenhänge der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben. 1911 wurden Begriff und Symbol in Erweiterung eines vierten Kleeblattes unter der Bezeichnung „Health“ (Gesundheit) als

⁶⁹⁰ Cutler et al. 1994, S. 1.3. Die Phrase „and my World“ wurde erst 1973 in das Gelöbnis aufgenommen (vgl. National 4-H Headquarters: 4-H Artifacts. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_artifacts.htm [Stand 2001-11-28].

⁶⁹¹ Vgl. National 4-H Headquarters: 4-H History. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_history.htm [Stand 2002-01-22].

⁶⁹² Siehe dazu Kap. 4.11.

offizielles Label adaptiert und bilden seither gemeinsam mit dem 4-H Bekenntnis (4-H creed)⁶⁹³ und dem daraus abgewandelten rituellen Gelöbnis (4-H pledge), das am Beginn jeder Veranstaltung des Verbandes gesprochen wird, „a sense of belonging to“⁶⁹⁴.

Unter der Zielsetzung, die Aneignungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen durch aktivierende Programmangebote⁶⁹⁵ zu erweitern (To Make the Best Better) und darin eingebunden gleichsam präventiv sowohl die Verantwortungsbereitschaft und Bindungsfähigkeit an das Gemeinwesen und die Gesellschaft als auch die Entwicklung disziplinierter Arbeitsethik zu unterstützen, entstanden eine Vielzahl an unterschiedlichen Programmen, die zugleich die Differenziertheit der einzelnen lokalen Gruppen widerspiegeln. Ursprünglich mit landwirtschaftlichen Tätigkeiten verbunden gehört inzwischen auch eine Vielzahl an Freizeitaktivitäten oder vorberuflichen Aneignungsmöglichkeiten etwa in Tischlerei, Schneiderei, Förstereiwesen oder Gartenbau dazu (vgl. Ohio State University Extension 1999). Während der Sommermonate erweitert sich das Angebot durch meist bundesweit organisierte Ferienlager (4-H camps), deren Programme von der Erkundung örtlicher Flora und Fauna, über Geländespiele bzw. sportliche und kreative Aktivitäten bis zu sog. „citizenship programs“ reicht. Dabei handelt es sich um „an important part of a 4-H camper’s education“ (Ohio State University Extension 1996: 28), der methodisch-didaktisch in unterschiedlicher Weise über Staatsaufbau, Politik, Demokratie, Patriotismus, Heimatkunde und Gemeinwesen reflektiert und mit nationalen Fahnenappellen (flag ceremonies) verbunden ist⁶⁹⁶ (vgl. ebd.). Während der oft an unterschiedlichen Orten stattfindenden Treffen in den einzelnen 4-H Gruppen bilden amerikanistische Aspekte allerdings je nach Programm oft nur einen untergeordneten Rolle. Dennoch wird die Gemeinschaft des Verbandes symbolisch zumindest durch

⁶⁹³ “I believe in the training of my HEAD for the power it will give me to think, to plan and to reason. I believe in the training of my HEART for the nobleness it will give me to become kind, sympathetic and true. I believe in the training of my HANDS for the ability it will give me to be helpful, useful and skilful. I believe in the training of my HEALTH for the strength it will give me to enjoy life, to resist disease, and to work efficiently. I believe in my country, my State, and my community, and in my responsibility for their development” (National 4-H Headquarters: 4-H History. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_arifacts.htm [Stand 2001-11-28]).

⁶⁹⁴ Vgl. National 4-H Headquarters: 4-H History. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_arifacts.htm [Stand 2001-11-28].

⁶⁹⁵ „Four-H is ‚learning by doing‘. It’s an action program. Four-H’ers watch others, they study, they experiment, and they ‘do and practice’ themselves” (Cuder et al. 1994: 1.2)

⁶⁹⁶ BECKSKY sieht in „Staatsbürgerkunde und politische[r] Bildung“ einen der zentralsten Arbeitsschwerpunkte von 4-H (Becksky 1986: 164).

die würdige Platzierung und Wahrnehmung des 4-H Banners und die ritualisierte Form des 4-H Gelöbnisses vor jedem Programmbeginn „erzeugt“⁶⁹⁷.

Insgesamt partizipieren etwa 6,8 Millionen Kinder und Jugendliche in 3.150 Kreisen (counties) an den 4-H Programmen des „Cooperative Extension System“, das in Partnerschaft mit dem U.S. Department of Agriculture, öffentlichen „land-grant“- Universitäten⁶⁹⁸ und kommunalpolitischen Einrichtungen agiert (vgl. National 4-H Council 2001: 2). Mehr als 423.000 jugendliche und erwachsene Ehrenamtliche (volunteers) helfen dabei landesweit in der Gestaltung und Durchführung der Programme, die von ‚A‘ wie „Aerospace Science“ (Raumfahrts-Wissenschaft), über klassische Bereiche wie „Dairy“ (Molkerei), „Field Crops“ (Feldbestellung) und „Poultry“ (Geflügelzucht) bis ‚W‘ wie „Writings“ (Schriftstellerei) reichen⁶⁹⁹ (vgl. Ohio State University Extension 1999). Die einzelnen Projekte sind jedoch auf die lokalen Gegebenheiten abgestimmt bzw. werden im Rahmen der Vorgaben lokal differenziert umgesetzt. So besteht im ländlichen Raum häufig eine stärker produktions- und arbeitsethisch orientierte, mit den „Future Farmers of America“ (FFA) verbundene Perspektive des jungbäuerlichen, berufsaneignenden Wettbewerbs, während die zunehmenden Aktivitäten in urbaner Umgebung stärker unter Nutzung der Programm-Curricula auf primär sozial-pädagogische Entwicklungsaspekte gegenüber Kindern und Jugendlichen in oftmals deprivierten Wohnbezirken ausgerichtet sind. Diesen Differenzen und der damit verbundenen Uneindeutigkeit einer alle 4-Hs verpflichtenden zentralen Zielstellung des Verbandes⁷⁰⁰ versucht der Nationale Rat des 4-H Clubs (National 4-H Council), inzwischen, im Kontext der offensiven Bildungs- und Jugendhilfe-Initiativen unter Präsident BUSH durch einen Aktionsplan und damit verbundenen, erneuerten Ausrichtung (mission) zu begegnen, die 4-H klar als ein „youth development movement“ an die Seite charakterbildender Jugendorganisationen stellt („as catalyst for positive change“⁷⁰¹) und neben einer stärkeren

⁶⁹⁷ „When saying the pledge members stand straight and tall. They raise their right hand to their forehead when they say, ‘My Head to Clearer Thinking,’ They lower their right hand to their heart as they say, ‘My Heart to Greater Loyalty.’ As they say ‘My Hands to Larger Service’, they put their hands upward. At the line ‘My Health to Better Living’, they stand at attention, arms and hands at their side, and remain in that position until the close of the pledge” (Cutler et al. 1994: 1.3).

⁶⁹⁸ Also Hochschulen, die auf Gegenseitigkeit über das „Morill-Act“ staatliches Land erhielten.

⁶⁹⁹ Mit seinem einhundertjährigen Bestehen kann der Verband dabei auf mehr als 45 Millionen Menschen verweisen, deren Lebensweg durch 4-H beeinflusst wurde; vgl. National 4-H Headquarters: President Bush Receives Partner in 4-H Award. Online in Internet: URL: <http://www.4h-usa.org/bushaward.htm> [Stand 2002-11-04].

⁷⁰⁰ 4-H spricht hier selbst von einem „absence of well-defined consensus“ aufgrund der dezentralisierten Struktur und Ausrichtung der einzelnen Gruppen. „Because of the decentralized nature of 4-H, it is difficult to say accurately that 4-H is pursuing or failing to pursue a particular emphasis“; National 4-H Headquarters: 4-H History. Postscript. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_history.htm [Stand 2002-01-22].

⁷⁰¹ National 4-H Council 2001: 2.

Mitsprache in der nationalen Jugendpolitik auch die Stärkung des eigenen Profils in Richtung umfassender, präventiver und staatsbürgerlich-integrativer Kinder- und Jugendarbeit anstelle des traditionellen Landjugend-Images zum Ziel hat (National 4-H Council 2001: 2 f.). Verbunden mit dieser ‚Modernisierung‘ ist eine Reihe an materiellen Unterstützungen vorrangig aus föderalen Programmen und die Bereitstellung eines Budgets von 5 Millionen USD durch die BUSH-Administration (vgl. ebd.).

Die direkte föderal-staatliche Unterstützung ist möglich, da 4-H durch seine strukturelle Anbindung an die „Extension Offices“ jeweils bundesstaatlicher Universitäten auf bundesstaatlicher bzw. föderaler Ebene eine quasi öffentliche ‚Jugendhilfe‘-Organisation ist, die sowohl inner- als auch außerschulisch mit „public education“ verbunden und primär liberal-säkular ausgerichtet, ebenso wie öffentliche Schulen und Hochschulen⁷⁰² der „Nondiscrimination Policy“ verpflichtet, jegliche ethnische oder weltanschaulich-religiöse Diskriminierung und Abgrenzung ablehnt und damit eine Mitgliedschaft für alle Personengruppen ermöglicht, „without regard to race, color, national origin, age, handicap, sex, religion, or Vietnam-era veteran status“ (Cutler 1994: 1.1). In der Praxis können dabei verschiedene Interessengruppen unter Einverständnis mit den Geboten und Regeln des Verbandes ihre Mitgliedschaft beantragen und einem „Extension Service“ zugeordnet, Mitgliedsgruppe von 4-H werden. Diese basalen Fundierungen unter Nutzung lokaler Ressourcen und abgestimmt auf kommunale Gegebenheiten machen 4-H in seiner landesweiten Ausdehnung erst möglich (vgl. ebd.: 1.2). Dabei ist allerdings meist in den ländlichen Gegenden eine strikte Trennung zwischen der weltanschaulich neutralen Konstituierung des Verbandes und den noch oft christlich-protestantisch unterlegten Verhältnissen vor Ort kaum möglich und, wie auch A. B. GRAHAM in seiner Arbeit verdeutlichte, für das Gelingen der Aufgabe kaum sinnvoll. Die kirchliche Anbindung einzelner 4-H Gruppen⁷⁰³ macht diese sich an der gesellschaftlichen Wirklichkeit brechende Ambivalenz ebenso sichtbar wie die verbreitete Perspektive einer „christlichen Verwurzelung“ des 4-H-Gedankens und seiner Gründer (vgl. Taylor 2001: 9) und nicht zuletzt, neben „4-H creed“ und „4-H pledge“, die Existenz religiöser Bezüge durch ein ebenso etab-

⁷⁰² Aber im Gegensatz zu den BSA oder GSA – siehe Kap. 4.12.

⁷⁰³ Vgl. u.a. University of California Cooperation Extension. Mariposa County (2001): 4 H youth development. Online in Internet: URL: http://cemariposa.ucdavis.edu/4-H_Program/4-H_Clubs.htm [Stand 2002-11-05]; Pastor Jim. Grace Community Church: 2002 Elkhart County 4-H Fair Parade. Online in Internet: URL: <http://www.gracecommunity-church/Recent/fairparade2002.htm> [Stand 2002-11-05]. James W. West (1998): 4-H Monthly Devotionals. Devotional for 21 Oct 1998. “Keep on Singing”. Online in Internet: URL: <http://members.evensville.net/myline/4Hdevout.html> [Stand 2002-11-05].

liertes Gebet⁷⁰⁴ (4-H prayer), das im Allgemeinen die 4-H Treffen einzelner Gruppen, gemeinsam mit dem Gelöbnis eröffnet oder der Tischspruch (4-H grace), der vor einem gemeinsamen Essen gesprochen werden kann:

„ We thank thee Lord for blessings great
 On this our own fair land
 Teach us to serve thee joyfully
 With Head, Heart, Health, and Hands”⁷⁰⁵

Das Ohio 4-H Programm ist dem „Ohio State University Extension Service“ der Ohio State University zugeordnet, das im Agriculture Administration Building seinen Sitz hat und damit zugleich die Verwobenheit der dortigen hauptamtlichen Mitarbeiter des 4-H, die häufig auch in der Fakultät angestellt sind, mit der Hochschule verdeutlicht (vgl. Cutler et al. 1994: 1.2). Sie bilden mit weiteren 4-H-Hauptamtlichen in den achtundachtzig OSU „Extension Offices“, die den Kreisgebieten Ohios (counties) entsprechen, einen Stamm von etwa 120 Personen, der Ohio-weit noch durch fast 38.000 ehrenamtliche 4-Hs gestärkt wird (vgl. ebd.: 1.14; Ohio State University Extension 1999: 24; Interview Dr. King; Zeile 261-272). Über 200.000 Kinder und Jugendliche jährlich partizipieren an den verschiedenen Programmen, deren Dominanz sich von landwirtschaftlicher Fundierung zunehmend zu präventiv sozial-pädagogischen Zielsetzungen wandelt. So fanden in den 1990er Jahren zwei umfangreiche Präventionsprogramme zur Vermeidung von jugendlichen Verkehrsdelikten (CarTeens) bzw. zur Reduzierung von Tabakgenuss (4-H Tobacco Risk Awareness Program) statt (vgl. Cutler et al. 1994: 1.11 ff.), die ab Ende der 90er Jahre in die umfangreiche Inhalts- und Strukturplanung des Ohio 4-H Strategic Plan „Preparing Ohio 4-H for the 21st Century“ einfließen und über ein Modellprojekt in Columbus zur Ausweitung des Aufgabenbereiches vor allem in deprivierten urbanen Wohnbezirken führte (vgl. Cox et al. 2001: 2).

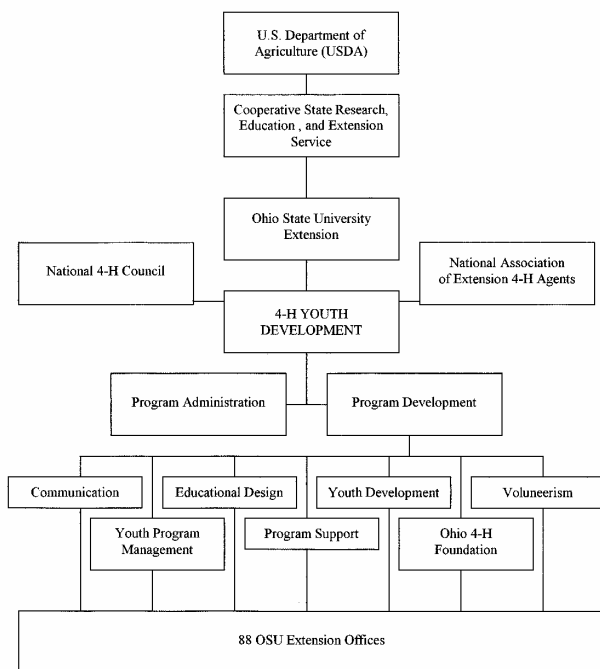
In der Organisationsstruktur der 4-H Gruppen unterscheiden sich in Ohio „School Enrichment Groups“ von „Community bzw. Project Clubs“ und „Special Emphasis Groups“. Während die erste Gruppe in den Schulunterricht integriert ist, bilden die beiden andern Formen sich im Freizeitbereich. Vor allem „Special Emphasis Groups“ sind am weitesten verbreitet, denn hierbei sind keine speziellen 4-H Treffpunkte wie etwa bei „Community bzw. Project

⁷⁰⁴ “Help me, O God, to live so that the world may be a little better because Thou didst make me” (Texas Agriculture Extension Service 2001: 1).

⁷⁰⁵ National 4-H Headquarters: 4-H Lore. 4-H Grace. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_lore.htm [Stand 2002-01-22].

Clubs“ die Ausgangslage, sondern werden die 4-H Curricula und die Anleitung und Betreuung vor allem in Jugend- und Gemeindezentren, aber auch Kirchgemeinden angeboten und mit den dortigen Kindern und Jugendlichen umgesetzt (vgl. Cutler 1994: 6.2 f.). Aus dieser Mannigfaltigkeit ergibt sich auch in Ohio eine divergierende Positionierung zu Fragen der Verbindung von 4-H und Religion, die allerdings regional differenziert wahrgenommen wird und pragmatisch zu einem Miteinander von kirchlicher Gemeinde- und Infrastruktur und darin bestehenden oder sich damit verbindenden 4-H Gruppen führt⁷⁰⁶.

Abb. 14: Organigramm zur Struktur des Four-H Youth Development (4-H)



⁷⁰⁶ Vgl. OSU Extension Defiance County, May 2002; OSU Extension 2002 Franklin County 4-H program Calendar; OSU Extension Fairfield County Junior Leadership News, April 2000.

5.2.2.2 Erste Auswertung und Analyse der Interviews

Die Klärung der religiösen Fundierung und/oder Orientierung von Zielsetzungen, Perspektiven, Deutungszusammenhängen und Handlungsmustern in den ausgewählten ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen und ihre möglichen Wirkungen auf die entsprechende Zielgruppe bildete das zentrale Interesse der empirischen Untersuchungen. Dabei erfolgte nach den Prozessen der systematischen Verdichtung des Interviewmaterials im Zusammenhang der umfassenden alle Texte beinhaltenden Vergleichsarbeit eine erste thematisch komparative Auswertung von jeweils drei vertikalen, einer Einrichtung zugehörigen Texteinheiten und darin auf die Forschungsperspektive hin bestehenden Konvergenzen und Kontrasten einzelner, „isolierter“ Themenaspekte. Die dabei entstandenen Charakterisierungen führten jeweils zu homologen Gruppierungsprozessen und daraus folgenden Typologien (vgl. Meuser/Sackmann 1992: 76; Nagel 1997: 92 f.; Kluge 2000). Diese „Typenbildung hat den Status einer empirischen Generalisierung, sie kann als Zwischenschritt der Theoriebildung gelten, als Vorläufer der Rekonstruktion“ (Nagel 1997: 92) einer Verhältnisbestimmung von Religion und Interaktion bzw. davon beeinflusster Vermittlung und Ausrichtung sozial-pädagogischer Prozesse innerhalb der jeweiligen Institution.

Im Vergleich der Einzelfallanalysen des „4-H Youth Development“ ergaben sich folgende drei, übergreifenden Ebenen der Typisierung:

- „Prevention, behavior, relation and purity“⁷⁰⁷ – Religion als Stütze sozialer Verhaltensmerkmale
- „Different united“⁷⁰⁸ – Religion als Wesensmerkmal der 4-H Partnergruppen
- „Boundings and individuality“⁷⁰⁹ – Religion im Spannungsfeld zur Organisationsstruktur

Vorbemerkend ist festzuhalten, dass die direkte Thematisierung von Religion innerhalb der Interviews sowohl durch die MitarbeiterInnen des 4-H als auch durch den 18-jährigen Brandon KARISCH nicht wesentlich ausgeprägt war und nur dort stärker expliziert wurde, wo dies eine unmittelbare Nachfrage danach hervorlockte. Dennoch zeigten die Aussagen dazu in

⁷⁰⁷ „Better behaved“ / „Out of trouble“.

⁷⁰⁸ „Locally driven“ / „Religious base“.

⁷⁰⁹ „We don’t teach religion“ / „Its your choice“.

jedem der Fälle ein offenes Verhältnis zu religionsbezogenen Berührungspunkten der 4-H Arbeit, zum Teil auch eine gewisse Affinität.

A) „Prevention, Behavior, Relation and Purity“ – Religion als Stütze sozialer Verhaltensmerkmale

„I was a very lost soul and that's why I'm doing what I'm doing“ (Cryder: Zeile 647-648).

Nach einem „bachelor“-Studium an der Landwirtschafts-Hochschule (Department of Agriculture) der Ohio State University mit Orientierung in „Agriculture Education“ verpflichtete sich Lora CRYDER, auf Jahresfrist eine neu gebildete Pilotprojektstelle im „4-H Youth Development“-Bereich des Ohio State University Extension zu übernehmen. Schwerpunkt ist dabei die Fundierung des 4-H in den deprivierten, mehrheitlich von Afro-Amerikanern bewohnten Ghetto-Bezirken der Stadt Columbus und dazugehöriger Gewinnung von Partner-einrichtungen wie Gemeinde- oder Jugendzentren und öffentliche Schulen, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen teilweise religionsfundierte Jugendhilfe-Verbänden⁷¹⁰. Selbst in ländlich benachteiligten Verhältnissen aufgewachsen ist sie stark an der Mitgestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen interessiert, die, und dies scheint bei ihr auch biographisch unterlegt, den Ausbruch aus Deprivation ermöglichen können. Dies allerdings bedarf struktureller Kontinuität, individueller Selbstdisziplin, einer lernbereiten Umgebung und integrativ präventiver Einbeziehung bzw. Beschäftigung der Kinder; Aspekte, die sie mit ihrer wöchentlichen Durchführung des 4-H Programms in verschiedenen, zum Teil auch kirchlich affilierten „community centers“ des farbigen Stadtteils von Columbus umzusetzen versucht. Nach eigener Aussage selbst nicht „sehr religiös“⁷¹¹, allerdings in religiösen Semantiken und Analogien bewandert⁷¹², macht sie jedoch die Erkenntnis, dass vor allem in kirchlich affilierten Zentren ihres Aufgabenbereiches die 4-H Arbeit am meisten Spaß macht, da die Kinder dort aufgrund stärkerer Kontrolle, die sie als positives, pädagogisches Element betrachtet, wesentlich bessere Verhaltensweisen zeigen.

⁷¹⁰ Vgl. dazu Lora CRYDER, besonders Zeile 225- 292.

⁷¹¹ Vgl. Zeile 369, 665-667.

⁷¹² Sowohl ihre Anspielungen auf „a huge leap of faith“ (Zeile 242), die „lost soul“ (Zeile 647) oder „sell your soul to the devil“ (310-311) lassen auf ein Wissen christlicher Semantik schließen, das auch inhaltlich durch Analogiebildung des 4-H Gelöbnisses (pledge) mit der „Goldenen Regel“ (golden rule), die sich allgemein als „a basic principle of action“ (Pollard/Liebeck 1994: 342) auf den Bibeltext Matthäus Kap. 7, Vers 12 bezieht, unterstrichen wird (vgl. Kerr 1977: 9 f.; Lewis 1977: 82 f.; Ev. Haupt-Bibelgesellschaft 1988: 111).

„[T]he kids there are a lot. a lot better behaved. I would say than the kids at Central. and I think a lot of that might be. because it's part of the church. and they do. you know. there's just a little bit more. control“ (ebd.: Zeile 163-165).

Andererseits liegt für Lora gerade die Besonderheit in 4-H darin, „liberal“ nichtreligionsgebunden und dennoch verhaltensverändernd und sinngebend wirken zu können.

“[J]ust about anything that has 4-H on it. it will say somewhere. '4-H does not discriminate on race colour religion creed or sex' [...] it's very liberal. and it's interesting because. you know in a rural America. it isn't very liberal“ (ebd.: Zeile 337-338, 347-348)

Auch einer der Leiter des „4-H Youth Development“, Assistant Director Dr. Jeffrey KING sieht in einer präventiv ausgerichteten verhaltensbildenden und gemeinwesenorientierten, allgemeinen Ethik den Wesenszug der im Sinne einer didaktischen Reflexivität zwischen lokalen Erfordernissen und Programmcurricula angelegten 4-H Programme, die aus administrativer Perspektive substanziell religiöse Verbindung nicht zulassen, auch wenn unerschwerlich der Wunsch nach protetanisch-puritanisch fundierten Werthaltungen, etwa in der Erziehung zur Arbeitsmoral, zutage treten.

“[W]e do not teach any type of religion or to the Bible [...] as far as overall ethics is integrated into our program- you do your own work. you're honest. you don't steal those types of things . but it's not tied to any one. you know. religion there. hopefully we developing a good work ethic and a commitment to follow through once they start a job they complete= its kind of being along the line of ethic character. You know. To be honest but we're not tied to be. we can not be tied to any religious organization or appear to be tied that way“ (King: Zeile 59-67)

Demgegenüber scheint sich das Verhältnis zwischen Religion und ethisch-moralischer Ausrichtung bzw. damit verbundener Verhaltensmuster in der praktischen 4-H Arbeit vor allem im ländlichen Raum an der schon von Lora CRYDER erwähnten konservativen Grundhaltung der Landbevölkerung des mittleren Westens zu brechen, denn Religion zählt hier, nach Aussage von Brandon KARISCH, nicht nur zu den Prioritäten bzw. ist neben Schule, Arbeit und Familie ein Element der persönlichen Identifikation und kommunalen Sozialstruktur, sondern dadurch auch wesentliches Fundament der geradezu fundamental puritanischen Grundauffassungen und Toleranzgrenzen jeder Verhaltensabweichung gegenüber.

“[I]t's God that put you here, and God that can take you whenever he wants to, and you just, need to keep going, and. He's the one that keeps you running, all the time, so. the least, the least you

can do is go to church [...] the majority of the people in this congregation we're related to some kind of a way, so, I mean, this, it's really a, I guess you could say close knit group here, but we are related to a lot of people in the congregation [...]it does play a real big role in all of our lives, whether it be from the family aspect of it or the agricultural aspect of it" (Karisch: Zeile 315-318, 320-322, 325-327).

"[W]e're baptized, we have had First Communion, we're Confirmed, I'm president of the LYO chapter, mom is [...] the adult sponsor, you could say, so we're really involved in the church" (ebd.: Zeile 346-349).

"[M]om has her three "no's"- no sex, no drugs, no rock and roll [...] you just don't do it- it just ain't worth getting in all the trouble yet [...] there are a few drug deals that try to go down in school, but most of the time, the principal's catch them [...] so dam' people that do that, I don't really have any love lost for them, that's what they get for trying to do that- it's their decision, and their life, and if they want to mess it up, then that's their problem" (ebd.: Zeile 462-463, 471-475, 402-403, 412-415).

Dabei wird allerdings deutlich, dass der primäre Kontext gültiger Auffassungen und Verhaltensmuster für Brandon kaum mit 4-H verbunden wird, sondern vielmehr in familialer, kirch-gemeindlicher und konservativ kommunaler Fundierung eine Verankerung hat und als unhinterfragte christlich-pragmatische Lebensregeln seine Berechtigung erhält. Und dennoch fügt sich 4-H in äquivalenter Betrachtung mit FFA als verhaltensbildendes Angebot vorberuflicher Erfahrungen und jungbäuerlichen Wettbewerbs partiell in die unabhängig davon schon bestehende christlich-puritanische Rahmung ein und hat damit quasi den Status einer integrierten ‚Sozialisationsinstanz‘.

„[T]here's, Future Farmers of America, FFA is, is a real good thing, it's, it's a lot like the 4-H [...] it teaches you a lot of responsibility, it teaches you respect for other people, and, it's really good, I know my two brothers will probably be following in my footsteps going into the FFA, 'cuz they've both, they're both in 4-H following me" (ebd.: Zeile 144-145, 153-157).

B) „Different United“ - Religion als Wesensmerkmal der 4-H Partnergruppen

Jenes durch Brandon KARISCH explizierte Verhältnis von 4-H Programmen und religionsbezogener Fundierung im ländlichen Raum scheint allerdings kein Einzelfall und nicht nur auf Landgemeinden beschränkt. Während Dr. KING, die Klarheit der säkular an die öffentliche Hochschule verankerten 4-H Strukturen während, allerdings allein die Zusammenarbeit mit

christlich fundierten Organisationen wie dem YMCA benennt und an anderer Stelle nur allgemein von einigen Differenzen der „locally driven“ 4-H Programme spricht⁷¹³, macht Lora CRYDER deutlich, dass sie im urbanen Raum von Columbus nicht nur mit christlich fundierten Organisationen zusammenarbeitet, sondern auch mehr als die Hälfte der 4-H Gruppen, die sie wöchentlich anleitet, damit verbunden einen religiösen bzw. kirchlichen Hintergrund haben.

„[A] lot of the places I work with are church related organizations. that sponsor these after school sites for kids to go to from their community [...] [4-H] reaches pretty much everybody [...] it's got Saint Aloysius. which is Catholic [...] Methodist. Saint Stevens. I'm guessing is Catholic [...] then at Central. they pray before they eat [...] I'd say over half the groups I work with are. there's a religious base. but 4-H does not. doesn't bring that" (Cryder: Zeile 319-321, 367-369, 377-380).

C) „Boundings and Individuality“ - Religion im Spannungsfeld zur Organisationsstruktur

Die treibende Kraft für eine mögliche Verbindung zwischen 4-H Programmen und Strukturen und christlich fundierter Religion ist, das wird auch im Nachsatz Lora CRYDERs deutlich, nicht primär bei 4-H zu lokalisieren. Dr. KING verweist in diesem Zusammenhang deutlich auf das strukturell geradezu verfassungsrechtlich verankerte Separierungsgebot des quasi staatlich geförderten 4-H gegenüber religiösen Institutionen.

„[W]e do not teach any type of religion or to the Bible. the funds that we receive do not. allow us to do that at all [...] we can not be tied to any religious organization or appear to be tied that way" (King: Zeile 59-60, 66-67).

Damit verbunden ist zugleich die an öffentlichen Hochschulen bestehende und somit auch im 4-H verankerte Gleichberechtigungsklausel (nondiscrimination policy), die u.a. auch weltanschauliche Einengungen bzw. Diskriminierungen in der Arbeit des Verbandes verbietet.

„[W]e do not discriminate. now whereas other may have tighter parameters as to what or who they may involve in the program [...] I mean you hear some things about Boys Scouts and Girl Scouts.

⁷¹³ “[W]hen we work with schools we’re partnering with them in some cases we’re working with recreational centers, YMCA’s providing programs [...] we’re not partnering with anybody. so it cuts across the spectrum. of our funding” (King, Zeile 195-199) “not each county is exactly the same = because much of. what’s involved at the county level is local people helping to determine what needs are locally. in what direction do they want to go in. so. you know. we’re locally driven. which creates some differences when you go from county to county as far as the 4-H program goes” (ebd., Zeile 272-276).

I mean, there's some parameters there and some things that they, may not be acceptable to them, but because of the way we're structured and funded we're tied much to what the university is tied to, because 4-H is tied to the land grant universities in each of the 50 states, you know, they're gonna be bound by that same, nondiscrimination clause as any land grant university, which is open to all people" (ebd.: Zeile 251-257)

Dennoch bricht sich diese säkular universelle Ausrichtung an ihrer „locally driven“ Praxis, deren infrastrukturelle und materielle Unterstützung vor Ort⁷¹⁴ eben je nach kommunaler Verankerung und Nutzung auch eine Implementierung von 4-H Programmen in religiösen Gruppen oder Kommunalräumen zulässt. Dahinter scheint sich allerdings weniger Konflikt- raum zu verbergen, als es im Zwist des Verhältnisses von Religion und öffentlicher Schule der Fall ist, denn in den am weitesten verbreiteten Strukturen der „special emphasis groups“ liegt der Schwerpunkt der 4-H Arbeit, und das macht Lora CRYDER in ihrer Arbeitsbeschreibung plastisch sichtbar, nicht in einer quasi homogenen Ausrichtung und Prinzipienverpflichtung der Gruppen wie sie, und darauf spielt Dr. King im vorstehenden Zitat an, bei den „Boy“- oder „Girl Scouts“ bestehen⁷¹⁵. Vielmehr geht es in diesen Verbindungsformen um ein Angebot die Kompetenz von 4-H Jugendprogrammen und die Identifikationsmöglichkeiten mit ‚positiven‘ Wertmaßstäben über die Identifikation mit 4-H als Großverband für andere Träger nutzbar zu machen. Dies bedeutet nach Aussage von Lora CRYDER Anleitung der Partner- einrichtungen statt Einvernahme der Kinder und Jugendlichen.

“I started you know, teaching people what 4-H was, and what it could do for your kids and that kind of thing, and I had ‘em apply, so there were like formal applications, to know that they were serious about it, because with some of the programs we do, we, we just come in, we do the programs from our, from our agency, we come in, we deliver the program, and we leave, you know but okay, here, we're gonna take care of your kids for the next 15, 20 minutes to half an hour, and then they're yours again, so with 4-H it's different, we come in, you help us work with the kids, you learn along with the kids, so that you can use this later, and so you can make this club, and have this structure to help you with other things” (Cryder: Zeile124-132)

Daraus lässt sich folgern, dass der Bindungscharakter an 4-H weltanschaulich offen bleibt, seine Maßstäbe vielmehr je nach Verankerung in stärker kognitiv-schulische, voluntaristisch- gemeinwesenorientierte oder vorberufliche Ausrichtungen integriert werden. Inzwischen gilt

⁷¹⁴ Dr. KING spricht hier allgemeiner formuliert von einem breiten Spektrum lokaler Unterstützung als deren Partner er allerdings nur die öffentliche Hand benennt (vgl. King, Zeile 198-203). Demgegenüber machen die Aussagen Lora CRYDERs und Brandon KARISCHs durchaus deutlich, dass dabei religiös fundierte Vertreter bzw. Kommunalstrukturen nicht ausgespart werden.

⁷¹⁵ Siehe dazu Kap. 4.21.

diese Heterogenität erziehungspolitisch allerdings als Manko für die Effizienz und gesellschaftliche Funktion des Verbandes und wird von einer stärker konservativ-normtreibenden Diskussion kritisiert (vgl. National 4-H Council 2001). In der Praxis allerdings werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit aufgrund der gewachsenen, kaum stärker zentralisierbaren Strukturen nur wenige Veränderungen ergeben können, denn selbst dort, wo, wie im Fall Brandon KARISCHs, eine religiös-moralische Fundierung sozialen Handelns kommunal verankert scheint, ist – zumindest in subjektiver Überzeugung – die individuelle Freiheit der Entscheidung und Selektion von eigenbestimmten Lebensmaßstäben vorrangig.

„[Y]ou don't really see the splits in religions, you see people talking to whoever, but they're. you can tell. sometimes you can tell the people that don't have anything. don't want to have anything to do with religion, and, but, it's, and that's. when it comes down to that, it's really sad, but, you got, you just gotta think about it as their choice, I mean, there ain't much you can do, it's all their choice and what they want to do” (Karisch: Zeile 333-339)

D) Religion als Gegenüber – Zur säkularen Selbstbestimmung der 4-H Arbeit

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass nach den empirischen Evidenzen der Befragungen gefolgert, die „4-H Youth Development“ als dem OSU Extension und damit der öffentlichen Hochschule angehöriger Verband in Ohio selbst keine erkennbar substanzielle, christliche Fundierung oder Orientierung aufweist. Der Verweis darauf gründete sich in den Interviews allerdings nicht in inhaltlich kritischer Distanz zu konfessionellen Institutionen oder zu religiöser Weltanschauung, sondern primär über die vorgegebene Organisationsstruktur und-finanzierung oder persönliche Affinität. Bei genauerer Reflexion der befragten MitarbeiterInnen erwies sich diese säkulare Orientierung allerdings nicht unbedingt als selbstverständlich für amerikanische ‚Jugendhilfe‘-Organisationen und Institutionen⁷¹⁶ und in der dezentralisierten Praxis als kaum generell ‚durchsetzbarer‘ Orientierungsrahmen. Die Unterlegung sozial-pädagogischer Prozesse der 4-H Arbeit kann also durchaus je nach kommunalen Bedingungen mit religiösen Bezügen kooperieren und stellt dafür mit dem 4-H Gebetstext (4-H prayer) oder Tischspruch (4-H grace) zumindest formal eine religiös-metasprachliche Anschlussfähigkeit zur Verfügung⁷¹⁷.

⁷¹⁶ “I think it is one of. a kind. when it comes to not involving religion” (Cryder, Zeile 361-362; vgl. auch Zeile 331-339; Dr. King, Zeile 246-255).

⁷¹⁷ Dies kam allerdings in den Interviews nicht zur Sprache und kann als Indiz gelten, dass beide Anschlussformen bei den befragten MitarbeiterInnen entweder nicht als Religion erkannt wurden oder nicht primär im Blickpunkt stehen.

Von zentralem Stellenwert bleibt jedoch augenscheinlich das in den Interviews benannte, rituelle 4-H Gelöbnis (4-H pledge) als „basic principle in the 4-H program“ (Dr. King: Zeile 142)⁷¹⁸ und die über die Symbolik der vier ‚Hs‘ sowie Platzierung und Wahrnehmung der 4-H Fahnen und Banner bzw. auch darin eingebundener Ehrung der amerikanischen Nationalflagge emotional ‚erzeugte‘, vereinsbindende und zugleich nationale Zusammengehörigkeit⁷¹⁹.

Abb. 15: Nationale 4-H Symbolik



Deren transzendierende, gemeinschaftsstiftende Charakterisierung allerdings scheint vor dem Hintergrund eines generellen, praktisch-pädagogischen Konsenses US-zivilgesellschaftlicher, gemeinwesenorientierter und damit zugleich auch immer staatsbürgerlicher Erziehung von Kindern und Jugendlichen im außerunterrichtlichen Bereich vor allem auch mit Blick der interviewten MitarbeiterInnen auf die mehrfach religiös-patriotisch gestimmten Programme der BSA oder GSA⁷²⁰ kaum über das Maß sozial präventiver und entwicklungsbefähigender Aufgaben wahrnehmbar⁷²¹. Auch für die „unpolitisch“-pragmatische Sichtweise Brandon KARISCHs bilden zivilreligiöse Symbole zumindest innerhalb des Gesprächs kein unmittelbares Primat der Handlungsführung. Die von ihm im Interview angesprochene und zu jenem Zeitpunkt medial geführte Diskussion um die Symbolik konföderierter Flaggen an öffentli-

⁷¹⁸ “[I]t’s kind of the golden rules. you know. be nice to yourself. be nice to everybody else. help them if they need it” (Cryder, Zeile 424-425).

⁷¹⁹ Zu den folgenden, exemplarischen Bildern bzw. Logo vgl. National 4-H Headquarters: President Bush Receives Partner in 4-H Award. Online in Internet: URL: <http://www.4h-usa.org/bushaward.htm> [Stand 2002-11-04]; National 4-H Headquarters: 4-H Lore. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_artifacts.htm [Stand 2002-01-22]; Clarke County Equine Enthusiastic 4-H Club: Homepage. Online in Internet: URL: <http://equineenthusiasts.homestead.com/4hequinehome.html> [Stand 2002-11-05].

⁷²⁰ Vgl. Dr. King: Zeile 251-253; Cryder, Zeile 332-334, 352-353.

⁷²¹ Etwa unter dem Stichwort „citizenship“ (vgl. Dr. King, Zeile 86-88).

chen Plätzen im Süden der USA⁷²² offenbarte zwar seinen allgemeinen, konservativ verankerten Unwillen, progressive Veränderungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung nachzuvollziehen, folgerichtig ist auch sein Zukunftsbild der USA von Stabilität des Status quo geprägt⁷²³, jedoch sind diese Grundauffassungen in keiner Weise mit 4-H verbunden.

5.2.3 The Salesian Boys & Girls Club of Columbus

5.2.3.1 Ein Kurzportrait der Organisation und ihres exemplarischen Untersuchungsgebietes

“WE BELIEVE THAT GOD LOVES THE YOUNG.
 WE BELIEVE THAT JESUS WANTS TO SHARE HIS LIFE WITH YOUNG PEOPLE.
 WE BELIEVE THAT HIS SPIRIT IS PRESENT IN THEM AND THAT THROUGH THEM
 HE WANTS TO BUILD A MORE AUTHENTIC AND HUMAN CHRISTIAN
 COMMUNITY.
 WE BELIEVE THAT GOD IS AWAITING US IN THE YOUNG TO OFFER US THE
 GRACE OF MEETING WITH HIM.
 WE BELIEVE THAT NO YOUNGSTER CAN BE EXCLUDED FROM OUR HOPE AND
 ACTIVITY.
 WE BELIEVE THAT IN EACH YOUNG PERSON GOD HAS PLACED THE GERM OF
 HIS NEW LIFE”
 (The Salesian Creed 1997).

Der Orden der „Salesians of Saint John Bosco“ geht auf das Wirken des katholischen Priesters Don (John) BOSCO zurück. Geboren 1815 in einem Armenviertel Turins und 1841 zum katholischen Priester geweiht, fand er frühzeitig seine Berufung in der Arbeit mit den Straßenkindern der Stadt. Die Aufnahme eines arbeitslosen Maurerlehrlings am 8. Dezember 1841 markiert den Beginn seines erfolgreichen Wirkens. Es folgten weitere Kinder und Jugendliche aus dem Turiner Raum, aber auch Erwachsene, die ab 1846 im Stadtteil Valdocco seine katholische Gemeinde (oratory) bildeten. Hier engagierte sich Don BOSCO für die Gründung einer Abendschule, eines Wohnheim und der Bildung eines Arbeitervereins zur gegenseitigen Hilfe und entwickelte die Anfänge eines spezifisch präventiven, sozial-pädagogischen Erziehungsansatzes (preventive system) (vgl. Boyton 1944: Kap. I-VI). Mit päpstlichem Segen bildete er 1859 aus dieser Arbeit heraus die religiöse Gemeinschaft der „Salesian“ (Salesaner), benannt

⁷²² Vgl. Karisch, Zeile 636-647.

⁷²³ Vgl. ebd.: Zeile 787-789.

nach seinem favorisierten Heiligen *Saint Francis de Sales*. Ihre Aufgabe bestand und besteht, als ein brüderlicher Verein von Ordensleuten, im Einsatz für junge Menschen und ihrer präventiven Erziehung (vgl. ebd.: Kap. IX). Da jedoch ursprünglich bei den Salesian Mädchen und junge Frauen nicht im Blick waren, entstand gemeinsam mit Sr. Maria MAZZARELLO dreizehn Jahre später ein Äquivalent für die Arbeit mit weiblichen Jugendlichen. Im Jahre 1888 starb Don BOSCO und wurde 1934, auch unter Bezeugung einiger Wundergeschichten⁷²⁴, als „Apostle of Youth“ heilig gesprochen. Inzwischen ist die katholische Gemeinschaft der Salesian auf etwa 35.000 männliche und weibliche Ordensleute angewachsen und setzt die Arbeit ihres Begründers in über 93 Ländern, darunter auch den USA und Deutschland⁷²⁵, fort (vgl. Salesian Boys & Girls Club of Columbus 1997).

Die Geschichte der „Boys & Girls Clubs of America“ begann 1860 mit der Bildung des „Dashaway Club“ für Straßenkinder, speziell Jungen, in Hartford, Connecticut. Bis zum Jahre 1906 waren auf Grundlage dieser Arbeit so viele Jungenvereine (Boys' Clubs) entstanden, dass die Formung einer bundesweiten Organisation, der „Federated Boys' Clubs“ möglich wurde, die sich 1931 in „Boys' Clubs of America“ (BCA) umbenannte. 1956 erhielten die BCA, nach Etablierung eines eigenen Berufsverbandes drei Jahre zuvor, zu ihrem 50-jährigen Jubiläum auch die offizielle Anerkennung des amerikanischen Kongresses. In den folgenden Jahren erweiterten sich die Programme der BCA und die Anzahl an Einrichtungen, die sich den „Boys Clubs“ anschlossen bzw. auf Grundlage der BCA-Programme begründet wurden, stieg kontinuierlich von 1.000 Clubs (1972) auf schließlich 2.013 Einrichtungen (1997) (vgl. B&GCA 1998a). 1965 entstand der Verband der „Girls Clubs of America“ als Pedant der BCA, der Mitte der 1980er Jahre in über 250 angeschlossenen Einrichtungen die verschiedensten Programme, von der Freizeitarbeit über die Berufsvorbereitung bis zur präventiven Jugendsozialarbeit, anbot und ca. 200.000 Mädchen zwischen sechs und achtzehn Jahren erreichte (vgl. Becsky 1986: 156). Dennoch war die Arbeit in beiden Verbänden zunehmend weniger geschlechtsorientiert ausgerichtet. So fand sich inzwischen auch eine Vielzahl an Mädchen und jungen Frauen, die an den Aktivitäten der „Boys Clubs“ partizipierten. Diesen Veränderungen Rechnung tragend erneuerte der Verband 1990 seinen Namen offiziell in „Boys and Girls Club of America“ (B&GCA) und erreicht inzwischen in seinen über zweitausend affilierten Einrichtungen ca. 2,8 Millionen Mädchen und Jungen (vgl. B&GCA 1998a).

⁷²⁴ Etwa der an die biblische Speisung der Fünftausend angelehnte Ausgabe von Esskastanien an hungrige Kinder und Jugendliche oder die adäquate Ausspendung von Hostien (vgl. Boyton 1944: 113 ff.) oder der Heilung von Krankheiten durch Glaubensakte (vg. ebd.: 174 ff.).

⁷²⁵ Siehe dazu u.a. im Internet: Das Don-Bosco-Werk in Deutschland. Online in Internet: URL: <http://www.donbosco.de> [Stand 2001-05-12].

Die auf Prävention und Hilfe (assistance) ausgerichtete, von Don BOSCO inspirierte Sozialpädagogik der Salesian, deren Hauptaufgabenfeld vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche sind, entsprach in vielen Aspekten den Ansprüchen des Verbandes der BCA, sei es in der Befähigung und Persönlichkeitsbildung durch Beratung oder Betreuungsangebote oder durch sportbezogene, schulbildnerische oder kreative Projekte für die Adressaten (vgl. Becsky 1986: 148). In diesem Sinne konnte sich der im November 1969 in Columbus, Ohio, durch die Gemeinschaft der Salesian gebildet Club 1970 als Vollmitglied des BCA qualifizieren und wurde drei Jahre später auch in den Förderkreis der größten Nonprofit-Sponsoring-Organisation „United Way“ aufgenommen. Im September 1993 veränderte der „Salesian Club“, wie er auch kurz genannt wird, in Folge des offiziellen Namenswechsels des Verbandes seinen Titel in „Salesian Boys and Girls Club“ (SB&GC) (vgl. Salesian Boys & Girls Club of Columbus 1997). Gegenwärtig erreicht der „Salesian Club“, mit seinem Hauptgebäude nahe am farbigen Wohnbezirk der Stadt gelegen, etwa 4.200 Kinder und Jugendliche und bietet unter Einbeziehung der Richtlinien und Programmwürfe seines Dachverbandes (vgl. B&GCA 1998b) Aktivitäten in den folgenden fünf Bereichen:

„Core Program Areas
 Character & Leadership Development
 Education & Career Development
 Health & Life Skills
 The Art
 Sports, Fitness & Recreation”⁷²⁶

Methodisch spielen, in Adaption der Prinzipien Don BOSCOs, unter einer vertrauenswürdig und familiär gestalteten Atmosphäre drei Elemente für das Präventivsystem (preventive system) des sozial-pädagogischen Ansatzes der Salesian eine Rolle; *Vernunft* (reason), *Religion* (religion) und *Freundlichkeit/Liebenswürdigkeit* (loving kindness). *Vernunft* erzeugt innerhalb des Verständnisses der Salesian Ausgewogenheit des erzieherischen Handelns der Professionellen und Einsicht fehlerhaften Handelns bei Kindern und Jugendlichen. *Religion* ist nach dem Erbe Don BOSCOs ein unaufgebbarer Bestandteil der Erziehung und auch dort nötig, wo „die ausdrückliche Verkündigung Christi auf Schwierigkeiten stößt, unmöglich ist, oder, wo noch die

⁷²⁶ Salesian Boys & Girls Club of Columbus: Programs. Online in Internet: URL: <http://www.sbccc.org/program.htm> [2002-01-22].

ersten Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um gehört zu werden⁷²⁷, denn ein jeder Salesian sei auch ein Botschafter der Liebe Gottes gegenüber den Kindern und Jugendlichen. *Freundlichkeit bzw. Liebenswürdigkeit*, d.h. Achtung und Zuneigung zu den Adressaten und füreinander ist das Grundprinzip erzieherischen Handelns der Salesian. All diese Elemente finden sich in einem Programm des Spielens (play), Lernens (learn) und Betens (pray) wieder (vgl. Salesian Boys & Girls Club of Columbus 1997).

Im „largest Club house in the country“⁷²⁸, dem Zentralgebäude des „Salesian Clubs“⁷²⁹, das in den obersten Geschossen auch gleichzeitig Wohnsitz der Salesian Bruderschaft in Columbus ist, werden im Sinne dieser skizzierten sozial-pädagogischen Ansätze auf drei Etagen des siebenstöckigen Hauses individuelle oder Kleingruppenaktivitäten bzw. Veranstaltungen für die gesamten, nach Altersstufen unterteilten Gruppen angeboten und durchgeführt. Ein im Ein- bzw. Ausgangsbereich großflächig ausgehängerter Wochenplan koordiniert die Angebote und Nutzungszeiten für die jeweiligen Gruppen, die sich wechselseitig für Hausaufgaben und schulische Nachhilfe im „Learning center“, für interaktive Lernspiele im „Computer lab“, für kreativ bildnerische Aufgaben in den sog. Arts (Malen, Zeichnen, Fotografie, vokale und instrumentale Musik), für spielerische und sportliche Aktivitäten im „Gym“, „Swimming pool“ oder „Bowling center“ bzw. „Game room“ und schließlich für Gesprächsrunden über signifikante Themen im Umfeld und der Entwicklung der Jugendlichen bzw. als Treffpunkt für weitgehend selbstverantwortlich agierende Kleingruppen im „Smart moves room“ oder „Teen center“ treffen (vgl. SB&GC 1999). Diese Kleingruppen übernehmen selbstständige Aufgaben im Salesian Club und in Einzelprojekten örtlicher Gemeinwesenarbeit und bilden als „Torch Clubs“ (für 11-13-Jährige) und „Keystone Clubs“ (für 14-18-Jährige) ein Herzstück der charakterbildenden Arbeit der bundesweiten B&GCA-Programme (vgl. B&GCA 1998b).

Die täglich durchschnittlich 150 Kinder und Jugendlichen, die als registrierte Mitglieder eines B&GC wochentags im „Salesian Boys & Girls Club“ ihre Freizeit nach der Schule verbringen, werden von 27 sozialarbeiterisch und pädagogisch ausgebildeten Jugendarbeitern und Priestern, inklusive administrativer MitarbeiterInnen bzw. durch weiteres Hilfspersonal und

⁷²⁷ Vgl. Don Bosco in Österreich. Online in Internet: URL:

<http://www.donbosco.at/donbosco/paedagogik/paedagogik-vorsorge.htm> [Stand 2001-06-30].

⁷²⁸ Vgl. Salesian Boys & Girls Club of Columbus: Salesian Center Unit. Online in Internet: URL:

<http://www.sbgcc.org/facility.htm> [2002-01-22].

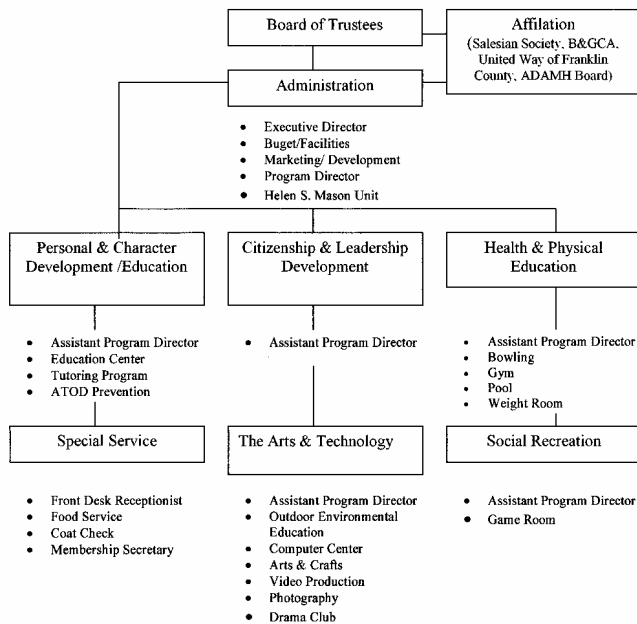
⁷²⁹ Daneben ist der „Salesian Club“ in drei weitere Einrichtungen beheimatet; als „Helen S. Mason Unit“ im Nordosten von Columbus, als „Heyl Extension“ in der Heyl Avenue Elementary School und als „St. John's Extension“ in den Räumen der katholischen St. John the Evangelist-Gemeinde; vgl. Salesian Boys & Girls Club of Columbus: Locations. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/location.htm> [2002-01-22].

studentische Volunteers betreut. Sie erhalten während der Öffnungszeiten des Clubs von wochentags 15:00 Uhr und Samstags 10:00 Uhr bis 20:30 Uhr zudem ein kostenloses Mittagessen (lunch) bzw. Abendbrot (supper), werden allerdings aus verantwortungstechnischen Gründen nach Schließung des Hauses gegen 20:30 Uhr nur bei Abholung durch einen Elternteil bzw. nahe Anverwandte aus der Obhut entlassen⁷³⁰. Die Mehrzahl der meist afro-amerikanischen Kinder und Jugendlichen, die an den Programmen des „Salesian Clubs“ partizipieren, gehört Familien mit geringem Durchschnittseinkommen und entsprechenden sozialen Problemen an (vgl. SB&GC 1997; 1999). Der Zuzug von „Appalachies“, d.h. Familien aus äußerst armen, häufig auch kaum schulisch gebildeten weißen Familien (hillbillies) der Berggebiete im Süden von Ohio, veränderte jedoch innerhalb der Einrichtung in den letzten Jahren die ethnische Zusammensetzung der Gruppen. Dabei aufkommende Spannungen vor allem unter Jugendlichen wurden in den Gruppen unter Anleitung diskutiert und im Sinne des Verständnisses der Salesian innerhalb der Club-Räume, dem Handlungskodex des Hauses, d.h. der Achtung des anderen und der Selbstachtung entsprechend, beigelegt. Überhaupt lässt sich sagen, dass ein strenges Disziplinreglement jegliche Konflikte zwischen Kindern oder Jugendlichen in der Einrichtung unterbindet. Den Regeln des „Salesian Clubs“ entsprechend sind weder physische Rempelen noch Brüllen, noch die Nutzung von Ausdrücken (bad language) erlaubt. Dieser äußere Druck soll habituelle Veränderungen und ein Nachdenken über das eigene Verhalten ermöglichen (vgl. SB&GC 1999: 3). Demgegenüber wird der Aspekt der Religion in der Einrichtung mit Sensibilität behandelt. Zwar fordert die Nachfolge Don BOSCOs Religion als zentralen Bestandteil des pädagogischen Prozesses zu sehen, jedoch handelt es sich bei den Mitgliedern des Hauses nicht im eigentlichen BOSCOschen Sinne um einen Club, der gleichzeitig katholische Gemeinde ist (vgl. Boyton 1944: 50), sondern um konfessionell meist mehr oder weniger protestantischen Baptistengemeinden angehörenden oder gar „unchurched“ Familien, deren Einstellung zu christlicher (katholischer) Unterweisung sehr differenziert ist. In diesem Sinne beruht das einzige, rein katechetische Programm des „Salesian Clubs“ im „Good Shepherd room“ auch ausschließlich auf der freiwilligen Teilnahme von Kindern und Jugendlichen. Dennoch wird die religiöse Fundierung der Einrichtung und damit verbundene Orientierung an christlich verstandenen Handlungsmustern nicht verkleinert, soll allerdings nicht den Rahmen einer missionarisch, sondern vielmehr sozial-pädagogisch verstandenen Ausrichtung einnehmen, denn:

⁷³⁰ An den Samstagen steigt die Zahl auf etwa das Doppelte an (vgl. SB&GCA 1997).

„In partnership with God, we seek to inspire and enable all young people, especially those from disadvantaged circumstances, to realize their fullest potential as productive, responsible and caring citizens“ (Our Mission)⁷³¹.

Abb. 16: Organigramm zur Struktur des Salesian Boys and Girls Club of Columbus (SB&GC)



5.2.3.2 Erste Auswertung und Analyse der Interviews

Beim „Salesian Boys and Girls Club“ handelt es sich aufgrund der auch im Namen enthaltenen Ordenszugehörigkeit um einen klar konfessionell im Katholizismus wurzelnden Träger. Allerdings bietet der erste Eindruck inhaltlicher Aufgaben in den Räumen des Clubs kaum Anhaltspunkte religiöser Verortung und vermeidet weitgehend jegliche direkte Form christ-

⁷³¹ Vgl. Salesian Boys & Girls Club (1999): Our Mission. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/organization.htm> [Stand 2002-01-22].

licher Bezüge der eigenen Arbeit. Ursachen für diese nach außen hin formale ‚Neutralität‘ in Glaubensdingen liegen in der vorgegebenen, weltanschaulich neutralen Verbandsethik der „Boys and Girls Clubs“, die im Sinne der etwa auch bei 4-H verankerten „Nondiscrimination Policy“, u.a. eine Beschränkung oder Benachteiligung aufgrund unterschiedlicher Überzeugungen verbietet. Dennoch zeigen sich bei genauerer Betrachtung Differenzen zwischen formaler Bekenntnislosigkeit und realer Rückbindung sowohl struktureller Vernetzungen als auch handlungsleitender Sichtweisen, deren überwiegende Verortungen in den Interviews mit religiösen Anschauungen verbunden werden. Dabei lassen sich drei thematische Brennpunkte über die Einzelinterviews hinaus explizieren:

- „Churched connection“ – Religion als Bestand interner und externer Strukturen
- „Pre-evangelization“ – Glaubensmission zur Stabilisierungen jugendlicher Lebensverläufe
- „Doing right“ – Religion als Fundament präventiv handlungsleitender Verhaltensmoral

A) „Churched Connection“ – Religion als Bestand interner und externer Strukturen

“[I]n the summer time I went to a summer camp run by the Salesians and one thing that always impressed me was the Salesians could take every kid in the end had some kind of an award by the time the summer camp was over [...] I never forgot that I really enjoyed it. I was in seventh grade and in eighth grade again I went back and I made up my mind then that I always wanted to be a Salesian [...] so by the time I was nineteen I entered. the Order” (Donovan: Zeile 264-266, 271-273, 274-275).

Dr. Dennis DONOVAN entstammt einem gutbürgerlichen, katholischen, New Yorker Elternhaus. Als Kind im YMCA engagiert, beeindruckte ihn die Arbeit der Salesaner während der Teilnahme an durch Ordensleute geleitete Ferienlager (summer camp) derart, dass er sich schließlich dafür entschied, sein Leben der Arbeit Don BOSCOs zu widmen. Mit 19 Jahren trat er dem Orden bei und studierte nach einjährigem Noviziat katholische Theologie und Lehre. Gleichzeitig wirkte er an verschiedenen Stellen der katholischen Jugendarbeit bis er, nach seiner Priesterweihe, 1984 sein Tätigkeitsfeld im „Salesian Boys Club“ von Columbus, Ohio, erhielt und inzwischen als Leiter der Einrichtung (executive director) einerseits Verantwortung für die gesamten Aufgaben des Verbandes trägt, jedoch andererseits auch noch praktisch in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eingebunden ist (vgl. Donovan: Zeile 261-

280). Auch der als Jugendleiter (teen director) wirkende Art WILLIAMSON wurde in seinem beruflichen Lebensweg durch Vorbilder beeinflusst. Allerdings waren dies die eigenen Eltern, die als Lehrer bzw. Trainer sein Interesse für die Jugendarbeit entwickeln halfen. Berührung mit der katholischen Kirche erhielt er erstmals, als ihn seine inzwischen 23-jährige Berufstätigkeit als Sportlehrer und Schulmannschaftstrainer in eine katholische High School führte (vgl. Williamson: Zeile 17-27, 88-92). Konfessionell verortet er sich, wie die meisten der afro-amerikanischen MitarbeiterInnen und Jugendlichen des Salesian Clubs, in der weit verzweigten baptistischen Kirche, zu welcher nominal auch die ebenfalls interviewte Jugendliche, Aisha GARRETT, gehört, die verbal keinen Zweifel an ihrer religiösen Bindung lassen möchte, wenn sie betont. „I'm a Christian. and I go to church" (Garrett: Zeile 138).

Sowohl unter den MitarbeiterInnen, die neben den Ordensbrüdern des Salesian Orden in der Einrichtung wirken, als auch bei einer Vielzahl der Kinder und Jugendlichen sind selbstverständliche, religiöse Bindungen vorhanden, die kaum eine allzu strikte Neutralität gegenüber christlich fundierten Äußerungen notwenig machen. Zudem unterstützen eine Reihe Kirchen, der YMCA und die katholischen Schulen der Umgebung die Arbeit des Clubs, der selbst für Mormonen Praktikummöglichkeiten christlich sozial-pädagogischen Handelns bietet⁷³². Dennoch bedeutet der religiös fundierte „common sense“ keineswegs eine grundsätzliche Affinität der Eltern zum Katholizismus, wie die Geschichte Ft. DENNIS' über eine als „Massentaufe“ missverständene Weihehandlung in den Räumen des „Salesian Clubs“ zeigt.

“[I]here's a statue of St. Don Bosco down the end of the hallway here. that was put in around 1994 I think or 93. one of the priests wanted to have a little ceremony to bless the statue [...] so we had a little ceremony and Father Bill. was his name. he pulled out the Holy Water and he blessed the statue and he figured while he's there I'll give a little blessing over the kids so he goes “mighty God bless you” and he sprinkles them with Holy Water. that night he must have gotten two dozen telephone calls from Mothers who thought we were baptizing their children and they didn't want their children baptized yet a lot of phone calls. they were were. they were just curious what we doing one lady was really livid ‘How dare you baptize my son. I'm bringing him up in the faith the way I want an'. it wasn't a baptism it was just holy water a little blessing this had nothing nothing to it” (Donovan: Zeile 440-455).

⁷³² “[A] lot of churches that have either teen or just youth organizations will bring them here occasionally [...] the YMCA and the YWCA sometimes we'll swap programs with them in the summertime [...] and all our kids get to participate in that [...] a lotta the Catholic high schools will encourage their kids to come here also. in the summertime it's interesting. we usually have two Mormon missionaries who come to work with us and. their elders send them here mostly to learn our methods. not so much that they're going to preach. but to learn how we interact with the children” (Donovan, Zeile 198-199, 202-205, 369-377).

Nicht wohlsituierte bürgerliche Konfessionalität zeichnet das Glaubensleben der mehr oder weniger christlich verankerten, meist deprivierten Familien im Umfeld des „Salesian Clubs“ aus, sondern Formen laienhafter, evangelikaler oder fundamentalistischer, durch ‚Halbbildung‘ erworbener Spiritualität. Oftmals handelt es sich bei den dazugehörigen Seelsorgern, folgen wir Ft. DENNIS, um selbstberufenen „Pastoren“, die ohne jegliche theologische Ausbildung als Laien mit der Bibel in der Hand, in einer Seitenstraße ihre „Kirche“ in einem kleinen Laden eröffnen und hoffen durch Wortgewalt und Bibelsprüche ihre Anhängerschaft, sprich Gemeinde, zu gewinnen. Ft. DENNIS macht in diesem Zusammenhang (als promovierter und ordinierter Priester) sein Unverständnis gegenüber der geistlichen Beliebigkeit solcher baptistischer Strukturen deutlich (vgl. Donovan: Zeile 462-476). Demgegenüber sieht Jugendleiter WILLIAMSON, unvorbelastet von theologisch-systematischen oder klerikal-strukturellen Bedenken, in der evangelikalen Spiritualität, die durch vereinzelte Jugendliche in die Einrichtung getragen wird und eine Plattform erhält, ein präventives Element emotionaler und sozial-moralischer Bindung und Ausgewogenheit.

“[A] lot of youth younger kids are used to the structure. you know. The structure readin((g)) the Bible and things like that. they are easily moved to go. ((be))cause they go to Sunday School. to things like that. is. is that type of atmosphere [...] [T]hose kids. those same kids. they lead prayer and stuff. all the same kids. they go to the prayer room [...] you always get a corps whatever range you have is two or three in there. that have a spiritual connection. and then they go to that” (Williamson: Zeile 201-204, 207-212).

“[T]here are some kids actually they come to the club because of prayer hour [...] they´re actually some kids that´s all they come here for. Just to be the spiritual part. just to be up there in the Bible and than playin((g)) and doin((g)) games an((d)) stuff. there is some. they just wanna do that [...] they wanna be singin((g)) and praisin((g)) God. and in a right. you know. in a right atmosphere. so that they can be comfortable. and Brother Sal and Mr. Karl an((d)) those an((d)) Father (Bill) do it. they do it in such a way that the kids feel really proud of it. they know. they feel like. is really there a thing” (ebd.: Zeile 161-162, 165-173, 176-181).

“[I]t has to be. the. the fullness of a youth you have to have balance in your life as physical. mental. spiritual. I don´t know how you approach it whatever you do. there is God in. so what happens is. we can meet the two physical an((d)) mental. the spiritual. we allow them to reach an((d)) look for them on their own. but its here in the form of Salesians. so they´re here as our spiritual connections. and so we have things like prayer room and prayer time. its not a forced thing but its. its here [...] havin((g)) a level God in your heart. an((d)) than bein((g)) able to direct

that energy into physical and mental. now you gettin((g)) balance in your life. so I believ that is very important [...] and the youth [...] they know its there. we've had every level participate. so we know its. its comfortable the way the approach to have here. so. we're doin((g)) the right thing. thats what it means" (ebd.: Zeile 109-116, 118-120, 130-134).

Aisha GARRETT nimmt nicht unmittelbar Bezug auf diese von Jugendleiter WILLIAMSON explizierten Zusammenhänge. Ohnehin bleiben ihre Aussagen kurz und basal und verdeutlichen etwas von der kaum entwickelten Fähigkeit vieler in der Einrichtung agierender Kinder und Jugendlicher sich narrativ in Zusammenhängen auszudrücken⁷³³. Allerdings nimmt sie die religiösen und darin nicht nur christlichen Bekenntnisse innerhalb des „Salesian Clubs“ wahr⁷³⁴ und macht im Verhältnis dazu ihre christliche Bindung deutlich⁷³⁵. Der Club ist für sie vor allem ein substanzieller Stabilisierungsfaktor ihrer eigenen Alltagszusammenhänge und trägt damit den Charakter quasi familialer Einbindung („like a distant family“) (vgl. Garrett: Zeile 65, 74-75, 127-129, 167-169).

Trotz der intentionellen Religiosität und konfessionell katholischen Bindung des Trägers, scheint es kaum Berührungspunkte säkularer Institutionen mit den Salesianern zu geben. So ist der Verband nach außen auch mit einer Reihe föderal bzw. staatlich geförderter Organisationen, Gemeindezentren oder öffentlichen Schulen vernetzt⁷³⁶. Unmittelbar während meines Aufenthaltes im „Salesian Club“ begann in diesem Zusammenhang auch die mit Förderunterricht und Betreuung verbundenen, auf ehrenamtliche Unterstützung Jugendlicher basierende, außerunterrichtliche Arbeit in einer im farbigen Stadtbezirk von Columbus liegenden Grundschule (elementary school).

„[W]e're starting a program at Hill Elementary School. Columbus Public Schools asked us to come to the elementary school when school closes and work with the kids there at the school. so we went to South High School an all. almost all black high school in the. in that area. and we asked for volunteers in that school to work with us in running that program and a lotta them said they'd be happy to do it" (Donovan: Zeile 601-606).

⁷³³ Zusätzlich mag eine Rolle spielen, dass das Interview nicht von mir durchgeführt werden konnte. Bestimmte rechtliche Bestimmungen des Hauses sahen im Sinne eines Jugend- bzw. Persönlichkeitsschutzes der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nur die Möglichkeit vor, aufgezeichnete Gespräche mit Minderjährigen allein über die Mitarbeiter durchführen zu können.

⁷³⁴ „[T]here are different religions that come here like muslims and jewish“ (Garrett, Zeile 138-139). Auch die beiden befragten Mitarbeiter gehen auf die vereinzelte, religiöse Diversität verschiedener Glaubensrichtungen ein, wobei WILLIAMSON darin eine Bestätigung für das Wirken ‚ungebundener‘ Spiritualität sieht (vgl. Williamson: Zeile 124-128; Donovan: Zeile 521-523).

⁷³⁵ „I'm getting my religion. I'm a Christian. And I go to church“ (Garrett, Zeile 138).

⁷³⁶ Vgl. Williams, Zeile 42-48, 265-270, 276-278; Donovan, Zeile 198-207.

Das Selbstverständnis als konfessionell fundierte Organisation im säkularen Raum öffentlicher Bildung und Erziehung tätig zu sein, ist jedoch, so stellte ich bald fest, mit einer entsprechenden ‚religionsneutralen‘ Sensibilität der daran beteiligten MitarbeiterInnen verbunden, deren ‚Gefährdung‘ für den auch von außen oft als religiösen Verband wahrgenommenen „Salesian Club“ neben der Einbuße des Tätigkeitsfeldes (und entsprechender Fördermittel) gerichtliche Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Davon unabhängig sehen Ft. DENNIS oder Art WILLIAMSON allerdings gerade in einem Bestand von noch immer real zu erwartenden, religiösen Bezügen in der öffentlichen Schule ein wichtiges Element sozialer Handlungsvollzüge. Dabei divergieren allerdings ihre Einschätzung des gegenwärtigen Einflusses von Religion im Raum säkularer Erziehung.

“[W]hen I was comin((g)) up religion was more pronounced in school. you know. you got up. you said the prayer in the morning. you said your prayer [...] there was no attitude like you can’t say that [...] than it went [...] to a silent moment and nobody knew what you said. just had a silent moment to do whatever you want to do and than it got completely taking out. I say. with the taking out of some sort of religious connection. it is had somethin((g)) to do with the way where our schools had went. I can say that [...] those positive things that have been removed. religiously speakin((g)). have definitely taken down the school. you can say what you want [...] but when you took that out regardless of what it was. I think. integrity of school also went down. I can say that without offending. without havin((g)) supported data. but just form lookin((g)) at where I came from and comin((g)) to school and the school now. when I visit them [...] there is definitely something missing” (Williamson: Zeile 365-383).

“ I used to teach for a while in public school. and I know a lot of public school teachers pretty well. everybody says. religion is not allowed in the public school because of the separation of church and state don’t kid yourself there’s a lot of religion going on in public schools. it’s just it’s subtle in a way. for example. if a teacher comes into class and pauses for a moment before the class begins he may be saying a little prayer to himself. he doesn’t say anything to the kids about what he’s doin((g)). but the kids all know what’s goin((g)) on and they respect it [...] lot of things happen. before a football game. in any school [...] those kids will huddle together and they’ll say a prayer. I mean. there is you’d be surprised it’s there. and. and I think in America it’s a very religious nation probably because. there is no particular religion being forced and while the government says well there is no religion in the school and the separation of church and state on the other hand. it makes those people who appreciate it appreciate all more because they have to do it on their own” (Donovan: Zeile 621-637).

Zusammenfassend könnte sich formulieren lassen, dass der „Salesian Boys und Girls Club“, trotz formaler Offenheit und Neutralität, in seinem Umfeld nicht nur aufgrund der konfessionell gebundenen Trägerstruktur, sondern auch auf Basis der Mehrheit seiner MitarbeiterInnen und AdressatInnen stark durch christlich fundierte, weltanschauliche Bekenntnisse und Erwartungen geprägt ist. Auch die Anzahl an nicht-kirchlich gebundenen (unchurched) Kindern und Jugendlichen, die sich sowohl aus deprivierten afro-amerikanischen Familien als auch aus ehemaligen, verarmten, weißen Landarbeiter- und Farmerfamilien des Appalachen-Gebirges (hillbillies) zusammensetzt, ändert nichts an dieser grundsätzlichen Orientierung. Vielmehr bilden gerade verschiedene religiöse Implementierungen im täglichen Ablauf der Nachmittagsgestaltung etwa durch katechetische Angebote (im „Good Shepard room“) oder das gemeinsame liturgische Handeln vor und nach dem Abendessen (Andacht, Gebet, Tischsegnen)⁷³⁷ für die Stabilitäts- und Sinnsuche einzelner Kinder und Jugendlicher missionarisch konvertierende Elemente.

„[W]e get a lot of mostly Christian and a few Jews mostly Christian though or those who are unchurched they don't care they just see this as a free service to take care of my kids. but the kids when they're here they start to learn the values and appreciate and they start praying and it's amazing we've had a few parents who have come in and started praying because their kids because their kids were doing it at home“ (Donovan: Zeile 521-526).

B) „Pre-Evangelization“ – Glaubensmission zur Stabilisierung jugendlicher Lebensverläufe

Eine zentrale sozial-pädagogische Zielsetzung sieht der „Salesian Club“ in der Unterstützung und Anleitung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu eigenständiger Aufgaben- und Konfliktbewältigung und in ihrer Befähigung zu sozialem, rücksichtsvoll emphatischem Verhalten. Dabei bilden die präventiv pädagogischen Prinzipien Don BOSCOs den zentralen Rahmen des erzieherischen Handelns der MitarbeiterInnen. Vernunft (reason) soll zur Einsicht der Kinder und Jugendlichen bei Verhaltenskonflikten führen, aber auch den Erzieher bzw. die Erzieherin vor vorschnellen Urteilen bewahren. Empathische Zuneigung (loving

⁷³⁷ „[I]f you stay and watch. dinner. you'll see the kids perform a little somethin(g). they'll do their leader recite something. do a little speech. they'll do somethin((g)). every day there is a moment that they share somethin((g)). you know. spiritual. an((d)) ((it)) is usually direct before dinner. they do a little sketch sometime. sing a little song. they do little plays. they do little. they have a special word for the day or a little speech or somethin((g)). a little bit inside. but every day [...] And then they have dinner [...] I'll ask for announcements. then I'll ask for the kids to do Grace. say Grace . and then they'll lead [...] we have some 13. 14. 15 year olds here. that are real active. so we have some teens up here. and that's the influence I've up here. so you sayin((g)) about prayer. those kids. those same kids. they LEAD prayer and stuff“ (Williamson, Zeile 173-180, 185-187, 205-208).

kindness) soll das Grundprinzip gegenseitiger Achtung zum mit-menschlichen Handeln bestimmen. Religion (religion) schließlich bildet den ganzheitlichen Hintergrund des zueinander gewandten Handelns und die bleibende Botschaft der ‚Befreiung zur Nächstenliebe‘ in einer ‚noch nicht erlösten Welt‘. Zugleich ist sie der stärkende Quell‘ spiritueller Gemeinschaft zwischen ‚Geschöpf‘ und ‚Schöpfer‘, zwischen Gott und den Menschen. Darin spiegeln sich, so macht es Ft. DENNIS deutlich, sowohl die eigentlichen Perspektiven der Arbeit im Sinne Don BOSCOs als auch die in der Zielstellung begrifflich fundierten ‚Partnerschaft mit Gott‘.

In partnership with God we seek to inspire and enable all young people especially those from disadvantaged circumstances to realize their fullest potential as productive responsible and caring citizens [...] we use what we call the preventive system [...] by using reason religion and kindness so you reason with them you be reasonable and you trying understand [...] a lot of kindness we try to be very kind and gentle with the children. we don't hit. there's no physical punishment. at the same time though you have to be firm about. being fair [...] and then using faith using religion explaining how sometimes we do things because. that's the way we're told in the Bible. God tells us be kind to your neighbor. 'whatever you do unto others you do for me'. we use little references like that and that always it really works" (Donovan: Zeile 43-46, 135, 138-139, 144-146, 148-152).

Die Berührung mit der ‚Liebe Gottes‘ in der respektvollen und vertrauenswürdigen Atmosphäre des Clubs („it's a positive place“) soll verhaltensverändernd auf viele der oftmals problem- und aggressionsgeladenen Kinder und Jugendlichen wirken und sinnstiftend Partizipationsfähigkeit und eigenständiges Verantwortungsbewusstsein schulen. In quasi scholastischer Denkweise bildet diese binnenlogische Verbindung zwischen Glauben und Handeln eine Brücke zur Ausbildung eigener Spiritualität und Religionsbezogenheit. Sowohl die Gespräche mit Ft. DENNIS und Jugendleiter WILLIAMSON als auch mit anderen MitarbeiterInnen⁷³⁸ verdeutlichten, dass vor allem die im ‚Glauben‘ stehenden oder zum ‚Glauben‘ geführten Kinder und Jugendlichen zu den ehrenamtlichen Aktivisten der Einrichtung zählen und mit vertrauenswürdigen Aufgaben betraut werden (vgl. Williamson: Zeile 164-187). Folgerichtig versteht sich innerhalb des „Salesian Clubs“ präventiv soziale Erziehung als zugleich präventiv evangelistische Heranführung an die religiösen Motive solchen Handelns. Nicht in oktroyierter Form oder durch religiös unterminiertes Reglement, sondern über die Vorbildwirkung ehrenamtlicher christlich gebundener Altersgefährten und den freundlich ungezwungenen Angebotscharakter religiöser Betätigungen entsteht eine legitime und mithin juristisch

⁷³⁸ Dazu zählen Gespräche mit dem in die TEEN-Arbeit ebenso involvierten Ft. FRANCIS und den für Katechetik zuständigen Br. SAL.

legale Möglichkeit missionarischer Aktivitäten, die Ft. DENNIS als „pre-evangelization“ bezeichnet.

“[N]ow what we do is try and put the two together so here there’s a little youth ministry going on but in our case it’s more pre-evangelization because. many of the children don’t go to church or don’t belong to any religion [...] our club is open to anyone. any. anybody can come in regardless of religion. and we never make them. go to any religious services or anything. we. when we say prayers. or if we have closing prayer at night it’s always optional. but they. they know they’re always welcome though if they would like to come. same with the good shepherd program which is a bible based values program they learn about stories from the Bible about being good people and all that’s always optional nobody has to go to that but a lot of the kids do like it. we hope that. children who have never heard about God. in this way they will learn something and start to develop an interest in their faith [...] ours is more subtle I think a religious education because the kids are not Catholic. we just encourage them to pray. so we do have prayers before every meal. there’s the good shepherd program available and we encourage the kids as much as possible to go to that. it’s up to them to go but we do encourage them. we have. occasionally a group discussion maybe about the bible or religion” (Donovan: Zeile 110-113, 117-126, 331-336).

“I believe it has to be. the. the fullness of a youth you have to have balance in your life as physical. mental. spiritual. I don’t know how you approach it whatever you do. there is God in. so what happens is. we can meet the two physical an((d)) mental. the spiritual. we allow them to reach an((d)) look for them on their own. but its here in the form of Salesians. so they’re here as our spiritual connections. and so we have things like prayer room and prayer time. its not a forced thing but its. its here because. I think. that the priest want. you know. When every wanna know that this is important. that. that makes you hope. that havin((g)) a level God in your heart. an((d)) than bein((g)) able to direct that energy into physical and mental. now you gettin((g)) balance in your life. so I belief that is very important and I believe that the way they handled here is very. very discrete and enough. discrete but jet enough empowerment that the kids run to it [...] some don’t get any [religion] at home and so they get it here. so they feel. they. that’s a need being met too. there are some kids actually they come to the club because of prayer hour” (Williamson: Zeile 109-122, 160-162).

C) „Doing Right“ – Religion als Fundament präventiv handlungsleitender Verhaltensmoral

Mit der ‚Ganzheitlichkeit‘ durch eine persönliche, religiöse Verbindung ist, so entnehmen wir den eben zitierten Aussagen Art WILLIAMSONs, auch die Sicherheit und Stabilität des eigenen Verhaltens gewährleistet. Christliche Religiosität verbindet sich damit zugleich mit den Handlungsnormen der darin implementierten Verhaltensgebote. Folgerichtig werden Verhal-

tensabweichungen und Devianz bei beiden befragten Mitarbeitern mit glaubensbezogener Bindungslosigkeit verbunden, bildet die A-Religiosität ein wesentliches Element der A-Sozialität. Beide Befragten kontrastieren diese Differenz zwischen konfessionsfreiem Unvermögen (“they don’t know what to do they don’t know how to behave”; Donovan, Zeile 428 f.) und religiös gefestigter Stabilität (“they’re not driven or have attitudes”; Williamson, Zeile 131). Fast bestätigend verdeutlicht dies auch die nach eigener Aussage aktiv christliche und ehrenamtlich involvierte Aisha GARRETT in ihren persönlichen Äußerungen zur Eingebundenheit in den Club durch eine geradezu devote Verhaltenskonformität.

„I’m working at the club right now I’m Mr (Alder)’s administrative assistant. and I help him do work with team. children and. all that stuff [...] the club is fun. I’ve got a lot of friends here. and they’ve got a lot of activities you can do up here too [...] I have honest friends. and I don’t know about. I don’t hang out with dishonest people [...] I’m not involved in that [drinking and drugs] either probably if I didn’t go to this club. I probably would be but. I’m glad I came here so I wouldn’t be involved in any of that stuff [...] I mean there’s a lot of relationships [...] I don’t think I’ve ever been around a bad one or anything. cause people I usually hang around with. they go along [...] And they don’t usually fight or anything“ (Garrett: Zeile 69-75, 90-91, 115-116, 175-181, 185).

Anzumerken ist hierbei, dass die katholischen Prinzipien in Fragen der Erziehung und Bildung Kongruenzen zur calvinistisch-puritanischen Handlungsnormierung aufweisen. Gerade diese „general moral commitments“⁷³⁹ seien es, so schließt eine umfangreiche Studie über das katholische Schulwesen in den USA, die die ‚Beliebigkeit‘ und ‚Autoritätslosigkeit‘ öffentlicher Bildungsträger konterkarierten und sich besonders in Bezug auf benachteiligte Kinder und Jugendliche als wirkungsvoller Sozialisationsrahmen und mithin als stabilisierend und lern- bzw. leistungsmotivierend auszeichneten⁷⁴⁰ (vgl. Bryk et al. 1994). Mit vergleichbarer Intention sehen dies auch Ft. DENNIS und Art WILLIAMSON und machen es in ihren Bezügen auf die, bei beiden zum Teil mit paternalistischem Charakter unterlegten, Zielsetzungen der sozialpädagogischen Arbeit in Kontrastierung von Beschreibungen des sie umgebenden ‚chaotischen‘ Umfelds deutlich. Dabei bildet die konfessionelle Bindung der Einrichtung schließlich

⁷³⁹ Dabei handelt es sich um „a set of shared beliefs about what students should learn, about proper norms of instruction, and about how people should relate to one another“ (Bryk et al. 1994: 299), Elemente, die auch der „Salesian Club“ realisiert.

⁷⁴⁰ „We contend that large numbers of children currently educated in public school would benefit from attending school organized around the strong normative principles found in the Catholic sector. [...] It is not clear to us that public school can better serve disadvantaged children to share these aims unless many more schools are transformed in accord with principles like those found in Catholic schools“ (Bryk et al. 1994: 327).

nicht nur einen trägerschaftlichen Hintergrund, sondern ein zentrales Motiv karitativ helfender und erzieherischer Einflussnahme auf die Kinder und Jugendlichen des Clubs.

“[T]he Salesian are at the top of this organization. so its always gonna be with. you have a child that goes here (so) you gat to realize that they gonna be affected by some sort of religious attitude or don’t bring your kid here. I mean. if you got Catholics runnin((g)) the place you can’t get upset because some Catholicism rolls [...] I mean . you can’t. you got your kid comin((g)). its like my children would do private school. they weren’t told Catholic religion but they were told religion from the Catholic viewpoint” (Williamson: Zeile 315-323)

“[T]his particular club we’re more. it’s what we call pre-evangelization so. the kids know. those who are Catholic. if they want to go to confession they can ask any of the priests anywhere or a lot of times Father Richard’s in his office. he’s the chaplain. but our’s is more of encouraging them to pray and study and learn about the Bible. now maybe. once a year we get them maybe one or two kids a year might convert. but we’re not actually out to convert anybody” (Donovan: Zeile 352-358).

D) Religion als Wesenskern sozialer Ordnung – Zur sozial-pädagogischen Motivation ‚ganzheitlicher‘ Hilfe

Sowohl in seiner milieuspezifischen Einbettung als auch sozial-pädagogischen Ausrichtung ist der „Salesian Boys and Girls Club“ durch mehr oder weniger dominante, religiöse Deutungs- und Handlungsbezüge gekennzeichnet. Den Wesenskern dieser Verhältnismäßigkeit jedoch bilden nicht die externen Einflüsse bzw. Zusammenhänge einer relativ religions-affinativen Umgebung, sondern die Ausrichtung an den Prinzipien Don BOSCOs, die maßgebend und handlungsleitend Religion als eine zwar nicht per se konfessionell gebundene, jedoch sozial-pädagogische Komponente ganzheitlicher Re-Sozialisierung deprivierter Kinder und Jugendlicher versteht. In mehrheitlich katholisch geprägtem Umfeld und mithin in der Intention Don BOSCOs selbst entwickelt sich damit normalerweise zugleich aus den ‚erretteten‘, reintegrierten Individuen die Gemeinde der Gläubigen und Helfenden. Ft. DENNIS verweist in diesem Zusammenhang auf die in solcher Weise stark katholisch ausgerichtete Arbeit des „Salesian Boys and Girls Clubs“ in Boston, Massachusetts (vgl. Donovan: Zeile 113-115). Diese Form ist jedoch in Diaspora-Situationen nur bedingt umsetzbar und bei stärkerer Vernetzung mit säkularen Organisationen vor dem Hintergrund der mit heftigen Kontroversen behafteten, verfassungsmäßigen Trennung zwischen Kirche und Staat in den USA nur partiell möglich. Deshalb bilden die religiösen Komponenten von ‚caritas‘ und ‚educare‘ in Columbus

kein vordergründig visualisiertes Motiv, sondern finden sich, wie es Art WILLIAMSON ausdrückt, in einer ‚diskreten‘ Form der Heranführung von Kindern und Jugendlichen an den christlich fundierten ‚Glauben‘ wieder (vgl. Williamson, Zeile 120-122), dessen Bindung zugleich die individuelle Kontingenz junger Lebensverläufe mit emotionaler Sicherheit zu füllen verspricht und durch dabei implementierte Verhaltensgebote (moral commitments) sozial-moralisch stabilisierend wirken will. Verschiedene in das Nachmittagsprogramm implementierte Angebote katechetischen, spirituellen oder rituellen Charakters (pre-evangelization), aber auch der religiös motivierte „common sense“ im sozial-pädagogischen Handeln der MitarbeiterInnen (vgl. ebd.: Zeile 104-106, 124-128) bilden zwar auf Grund strukturell organisatorischer Bedingungen eher subtile als expressive Formen religiöser Ausrichtung, bestimmen aber dennoch das Wesen der durch den Glaubensorden der Salesaner geprägten Organisationsphilosophie und Zielsetzung. Dabei verbinden sich unter biblischen Referenzen karitativ-missionarische Gedanken der ‚Rettung‘ und ‚Heilung‘ (saving, salvation) mit sozialerzieherischen Verhaltensnormen (und den darin heraustretenden Bewährungsmotiven), deren, auch über die formalen Regeln der Hausordnung des „Salesian Clubs“, unterstützte Einübung und Internalisierung anschlussfähig an den historisch transzendierenden, puritanisch-pragmatischen Geist der dominierenden, gesellschaftlichen Deutungsmuster (common good)⁷⁴¹ ist, diesen allerdings aus der handelnden ‚Liebe Gottes‘ wieder an seinen ‚Schöpfer‘ rückzubinden sucht; ein Aspekt, der in seiner Kontinuität schon einige Jahrzehnte zuvor in Beiträgen zur katholischen Sozialen Arbeit in den USA diagnostiziert und diskutiert wurde (vgl. McCabe/Turner 1965)⁷⁴².

⁷⁴¹ Auch BRYK et al. setzen sich mit dem Verhältnis zwischen katholischem Wirken (in der Schulerziehung) und gesellschaftlichen Wertmaßstäben auseinander, die sie unter dem Begriff des „common good“ subsumieren. Darunter wird ein Setting allgemein geteilter Werte (shared values), Tätigkeitsfelder (shared activities) und sozialer Verbindungen (social relation) verstanden (vgl. Bryk et al. 1994: 277 f.).

⁷⁴² „Such systems are ultimately ordained to the ‚wholeness‘ of man and to the creation of a ‚culture of faith‘ for those who are being served“ (McDonald 1965: 68). „Charity is love of God and love of neighbour for the sake of our love for God. It is that which prompts us to serve our neighbour [...] and we have a God-given mission which is a share in the mission of Christ Himself towards all of mankind“ (McCabe 1965: 4). „It is in keeping before mankind the supernatural dimension of the common good that religion has made its contribution to social order. Man’s self-immolation in life, or service, is reasonable in the light of the possibility of a supernatural level of existence. The Catholic social worker, and this he shares with all those who profess a belief in an existence-in-God, finds in the full concept of the common good the rationale for his commitment to the community“ (Green 1965: 127).

5.2.4 Whitehall High School, Whitehall, Michigan

5.2.4.1 Ein Kurzportrait der Institution in ihrem exemplarischen Untersuchungsgebiet

„Whitehall District Schools in partnership with parents and the community, are committed to helping each child become a literate, caring, contributing member of our world accomplished through experiences in academics, the arts, athletics, and co-curricular programs“ (Whitehall District Schools 1998).

Die Entwicklung des Schulsystems in den USA ist eng verbunden mit einem geradezu enthusiastischen Verständnis von den Wirkungen und Effekten von Erziehung und Bildung auf den Einzelnen und die gesamte Gemeinschaft bzw. Gesellschaft. Beginnend in den catechetischen Anfängen puritanischer Sonntagsschulen über den sensualistisch-aufklärerischen Geist gesamtamerikanischer Schulreformen bis zu dem in die Gegenwart greifenden Verständnis einer sozialen Reform der Gesellschaft durch partizipatorische Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen mithilfe adäquater Regeln des Lernens und Handelns in der „small society“ lokaler Schulen, bildet die öffentliche Schule, nach dem Elterhaus, noch immer eine zentrale Sozialisationsinstanz von Heranwachsenden (vgl. Bidwell/Friedkin 1988). Ihre damit verbundene Entwicklung und Charakterisierung finden sich ausführlich in Kapitel 3.2 und Kapitel 4.6 bis 4.8 gewürdigt und sollen an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt werden. Hervorzuheben ist jedoch der besondere, dezentrale Charakter des amerikanischen Schulsystems der einmal sowohl eine unterschiedliche Qualität von Unterricht, Lernstoff und Prüfungsniveau zulässt als auch über die lokale Einflussnahme des jeweiligen Schulrates (school board) und die zentrale Abhängigkeit jeder Schule vom lokalen Aufkommen (tax) der Gemeinde, die bis fast 67 Prozent (Illinois) des Finanzhaushaltes der Schulen betragen kann, die örtliche Schule traditionell stärker zu einem Bestandteil kommunaler Aktivitäten als zu einem „Außenposten“ der staatlichen Erziehungsbehörde macht (vgl. Dichanz 1991: 98 f.; Ferrante 2000: 438 ff.). Diese Realität gemeindlicher Einbindung und Nutzung und die damit verbundene, erneut in den Blickpunkt gerückten Diskussionen eines verstärkten außerunterrichtlichen Engagements der Schulen, spiegelt sich inzwischen auch in einer Vielzahl von schon in vorangegangenen Kapiteln explizierten Beispielen der Verbindung von unterrichtlichen und gemeinwesenorientierten Aufgaben örtlicher Schulen wider und gibt vereinzelt Schulen nach Unterrichtschluss inzwischen den Charakter von Gemeindezentren. Damit verbunden erweist sich verschiedentlich auch die offiziell sanktionierte und durch verschiedene höchstrichterliche Urteile bestätigte wortwörtliche Mauer (wall of separation) zwischen öffentlicher Schule und religiö-

sen Institutionen als brüchig bzw. im Kontext lokaler Gegebenheiten als u.U. wenig sinnvoll und praktikabel. Nicht die heiß umstrittenen Fragen eines Wiederauflebens (revival) christlich-puritanischer Unterrichtsatmosphäre und „biblischer“ Ausrichtung spielen dabei eine Rolle, sondern schlicht die außerunterrichtliche Öffnung des Schulraumes für externe Programme oder die Vernetzung von Ressourcen bei extracurricularen Aktivitäten.

Whitehall High School, im Osten der zentralen Hauptstraße des Ortes, benannt nach einem der Begründer Whitehalls, Giles B. SLOCUM, an der East Slocum Street gelegen, entspricht in der Frage ihrer Einbindung in das mittelständische, kommunale Gemeindeleben⁷⁴³ in vielen Dingen den oben benannten Aspekten. Bei einer Anzahl von fast 700 SchülerInnen⁷⁴⁴, 40 LehrerInnen und 16 Hilfskräften (support staff) ist sie eine zentrale Bildungsstätte der Stadt, verstärkt noch durch die örtliche Einbindung des lokalen Erwachsenenbildungs- und Gemeinwesenprogramms „White Lake Area Community Education“, dessen Aufgabe wiederum durch eine Vielzahl von Projekten beginnend bei Vorschulprogrammen, über Sport- und Freizeitaktivitäten für Kinder und Familien bis zu Angeboten des nachholenden Schulabschlusses oder beruflicher Schulungsprogramme bestimmt wird (vgl. White Lake Area Community Education Programs, Summer 2000). Zentral für das kommunale Ansehen und damit verbunden auch die Budgetierung der Schule sind einmal die „klassischen“ Kriterien qualitativ und quantitativ herausragenden Abschneidens der High School SchülerInnen in Leistungs- und Prüfungswettbewerben und damit verbundene hohe „Zensuren“-Durchschnitte⁷⁴⁵ vor allem des absolvierenden Jahrgangs der High School, zum anderen aber auch die Sichtbarkeit sozialer, mit der Ortsgemeinde verbundener Aktivitäten. In beiden Fällen bot Whitehall High School im Zeitraum 1999/2000 ein äußerst gutes Bild. So wurden Ende 1999 über 50 Prozent der SchülerInnen für hervorragende Leistungen ausgezeichnet (vgl. VanLoon, November/December 1999). Mit dem Schuljahresende 2000 konnten die Absolventen des-

⁷⁴³ Auch wenn nur 32 Prozent der Eltern einen Hochschulabschluss vorweisen können (Bachelors, MA oder Doctorate), so ist dies für die pragmatisch berufliche Etablierung nur sekundär. Eine Vielzahl der Eltern ist auf unterschiedlichen Ebenen, angestellt (29%), auf Leitungsebene (11%) oder selbstständig (12%) im Dienstleistungsgewerbe tätig, andere in jeweils fachlich qualifizierten Bereichen (35%), wenige in dazuverdienender Heimarbeit (11%) und nur zwei Prozent aller Eltern gelten als arbeitslos. Ethnisch überwiegen mit 89,2 Prozent weiße SchülerInnen, ebenso wie unter der Elternschaft und in der gesamten Gemeinde „European-American“ (vgl. Whitehall High School 2001).

⁷⁴⁴ Die Schüler-Population stieg in den letzten Jahren beständig. Waren es im Zeitraum 1990/91 noch insgesamt 1.820 SchülerInnen in allen Whitehall District Schools (Elementary, Middle School, Secondary School), so stieg die Zahl 2000/2001 inzwischen auf 2.145 (davon 680 SchülerInnen in der Senior High School, 311 in Junior High und 1.154 in den beiden Elementary Schools der Stadt). Für den Zeitraum 2005/06 wird mit einem weiteren Anstieg auf 2.449 Kinder und Jugendlichen gerechnet (vgl. Whitehall High School 2001).

⁷⁴⁵ Der sich allerdings in den USA in einem „grading system“ nach alphabetischen Buchstaben widerspiegelt. Indikator für ein gutes Abschneiden ist die Anzahl der AbsolventInnen, die ein nachfolgendes Studium planen. Whitehall High School konnte im Jahr 2000 dabei 82 Prozent vorweisen (vgl. ebd.).

halb auch Stipendien im Gesamtwert von über 300 000 USD erringen (vgl. Curtis, August 2000, 1). Die unter dem Banner der „Vikings“ kämpfenden Sportmannschaften der Schule errangen im selben Zeitraum hohe Platzierungen und einige Siege, etwa in „Cross-Country“, „Baseball“ oder „Soccer“ (Fußball). Ebenso konnte die „Marching Band“ in verschiedenen Band-Ausscheidungen (competitions) sowohl den ersten als auch zweiten Preis nach Whitehall holen (vgl. u.a. Curtis, December 1999). Schließlich waren weit über 100 SchülerInnen bei Beräumungsarbeiten im Umland des Stadtgebietes ebenso im Einsatz wie bei der ehrenamtlichen Betreuung von Vorschulkindern oder dem alljährlichen „Thanksgiving food drive“ zugunsten der Versorgung sozial benachteiligter Familien, und es konnten mit derartigen kommunalen Aktionen weit mehr als 2.100 ehrenamtliche Arbeitsstunden vorgewiesen werden⁷⁴⁶. Zudem bestehen im Sinne gemeindlicher und staatsbürgerlicher, außerunterrichtlicher Bildung (community and civic education) sowie der Ressourcenvernetzung und Präsenz⁷⁴⁷ intensive Verbindungen zu einer ganzen Reihe lokaler und regionaler Organisation wie etwa der „American Legion“, deren Spenden, Programme und Stipendien einen nicht unbedeutenden Anteil der außerunterrichtlichen Ressourcennöglichkeiten der Whitehall High School ausmachen⁷⁴⁸. Seit einiger Zeit engagiert sich auch eine christlich evangelikale Gruppe in den Räumen der Whitehall High School – „The Fellowship of Christian Athletes“ (FCA) – deren Missionsverständnis in einer Christus-zentrierten und „auf der Bibel“ basierenden Sportarbeit besteht und dabei Evangelisation mit zentralen Werten des Amerikanismus verbindet⁷⁴⁹ (vgl. Erickson 1998: 86 f.; Leonard II 1988: 400 f.). Unbeanstandet können allwöchentliche Treffen der FCA unter einer wachsenden Anzahl an SchülerInnen in der Schulbibliothek durchgeführt werden, deren Inhalte meist in lockerer Atmosphäre über bewunderte „christliche“ Sportlerkarrieren zu predigtartigen Ermahnungen führen und ihren Höhepunkt darin finden, die TeilnehmerInnen zu bewegen, öffentliche Selbstkritik an ihrem bisherigen Lebenswandel zu üben und ein Bekenntnis „für Christus“ abzulegen. In ähnlicher Form startete kurz darauf auch in der Senior High School des benachbarten Städtchens Montague ein Evangelisationsprogramm

⁷⁴⁶ Vgl. WDS 1998; Curtis, December 1998; VanLoon, November/December 1999; White Lake Becon, May 22, 2000, 9-A; White Lake Area Community Education Programs, Summer 2000.

⁷⁴⁷ „Areas of community/schools involvement include: Guest Speakers, Volunteers, Job Shadow Day, Career Fair, Building Planning Projects, Advisory Council, White Lake Training Council, Career Prep Program, School/Community Partnership, Athletic Volunteers, Recognition of Students by Service Clubs“ (VanLoon 2001).

⁷⁴⁸ So spendete die „American Legion“ sowohl vor der High School als auch auf dem High School Football Field die mehr als 1.000 USD teure Beflaggung durch „Star-Spangled-Banner“, bietet gemeinsam mit der Michigan State Police „Student Trooper Programs“ an und vergibt an High School AbsolventInnen (die allerdings Kinder von Veteranen sein müssen) verschiedene Stipendien (vgl. Whitehall District Schools, October 1998; Whitehall High School November/December 1999).

⁷⁴⁹ Siehe dazu auch Kap. 4.8.

namens „First Priority“, das während der Mittagspause über kostenlose Verpflegungsangebote und christliche Popmusik, „in using every modern means of communication available to spread the gospel of Jesus Christ“ (First Priority 1999), eine Gruppe von Jugendlichen in der Turnhalle versammelt und in perspektivischer Planung ihrer Organisatoren auch die Whitehall District Schools im Blick hat⁷⁵⁰. Mike SNELL, „science teacher“ an der Whitehall High School, äußert zu diesen Entwicklungen sein Befremden, doch in einer derart christlich dominierten Umgebung sei dies nun mal kein anstößiges Problem, auch wenn es Bundesurteile außer Kraft setze, denn die Örtlichkeit sei entscheidend⁷⁵¹. Diese Priorität kommunaler Interessen und Verbindungen sehen, allerdings positiv gewendet, auch die verantwortlichen Schuladministratoren John VanLOON, Principal (Direktor)⁷⁵² der Whitehall High School und Larry CURTIS, Superintendent (Oberschulrat) der Whitehall District Schools, denn:

„Our schools have always been an important part of our community and we will see to it they continue. The area is growing and we must keep pace. People will move to Whitehall because they like what our community represents: safe neighborhoods, friendly people, a strong work ethic, strong values, and good schools. Together we will continue to work toward all of these goals“⁷⁵³ (Curtis, March 2000).

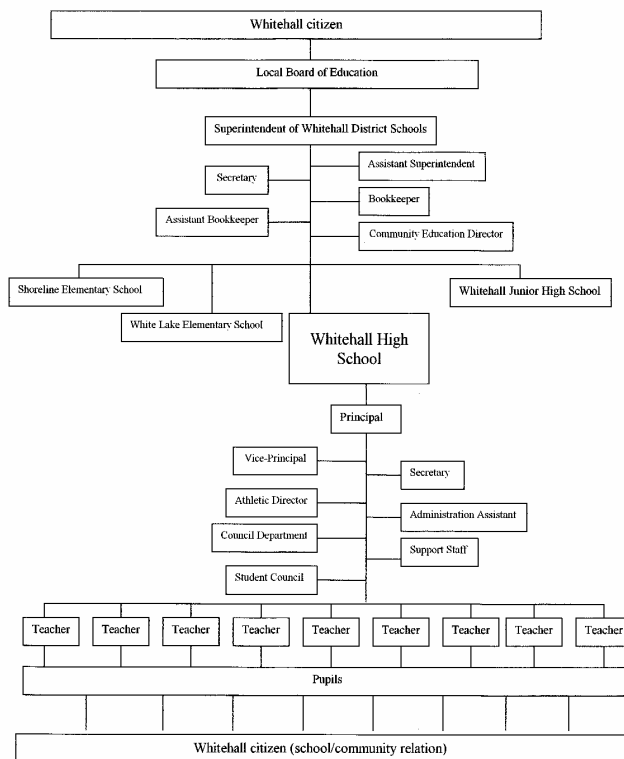
⁷⁵⁰ „We would like to see First Priority begin in January at Montague High School. In the near future, we would also like to see First Priority at Whitehall High School and in both middle schools“ (Bennett, November 29, 1999).

⁷⁵¹ Vgl. SNELL-Interview, Zeile 444-458.

⁷⁵² Vgl. dazu Whitehall High School 2001.

⁷⁵³ Horst DICHANZ setzt zwischen erfolgreicher pädagogischer Arbeit und Gemeinwesenorientierung in den USA einen zivilgesellschaftlichen Zirkelschluss, wenn er diagnostiziert: „‘Ordentliche’ Schulen sind ein wichtiges Kriterium dafür, daß eine Gemeinde insgesamt ‘in Ordnung’ ist und einen guten Ruf bei ihren Bürgern hat“ (Dichanz 1991: 106).

Abb. 17: Organigramm zur Struktur der Whitehall District Schools und der Whitehall High School



5.2.4.2 Erste Auswertung und Analyse der Interviews

Bei der Whitehall High School handelt es sich formal um einen säkularen Träger amerikanischer Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Dennoch ergab die systematische Verdichtung der Highschool-Interviews in Richtung einer ersten Vorklärung der Verhältnisbestimmung von Religion und Schule eine erstaunlicherweise sehr vitale Ambivalenz zwischen der säkularen Verortung des öffentlichen Schulwesens und den häufig eher konfessionell gebundenen, lokalen Lebensvollzügen und Gegebenheiten in Whitehall. Dabei ergaben sich in den Einzelinterviews folgende thematische Konvergenzen:

- „Call and background“ – Religion als Sozialisationshintergrund
- „Religious influence“ – Der subtile Kontext pädagogischer Arbeit in Whitehall
- „Role model, value keeper and sense maker“ – Religion als bindende und regulierende Kraft sozialen Verhaltens
- „Religious diversity“ – An den Peripherien des Religionsbezuges

Da es sich um eine in Trägerschaft und Ausrichtung hin staatlich-säkulare Einrichtung handelt, waren die Antworten der Befragten, ähnlich wie die Interviews des „4-H Youth Development“, nicht primär durch religionsbezogene Aussagen geprägt. Dennoch wurde, im Gegensatz zu der Erfahrungen mit 4-H, auf Nachfrage ausführlicher und mit teilweise persönlicher Anteilnahme auf das Thema reagiert, sodass ein recht umfangreiches Bild der Ursachen und Wirkungsmechanismen religiöser Bezüge im Umfeld der untersuchten Schule entstand.

A) „Call and Background“ – Religion als Sozialisationshintergrund

I don't know if I really decided it's just like it just happened [...] If I was to say it was a call that would be what I would think a call was [...] something you just can't get away from" (Snell: Zeile 99, 113, 117)

Mike SNELL, aufgewachsen auf einem Bauernhof in der Nähe von Whitehall, ist von einer kurzen Unterbrechung abgesehen seit Anbeginn seiner Berufslaufbahn Lehrer in Michigan und davon die längste Zeit in Whitehall. Dabei gewann er Erfahrungen in verschiedenen naturwissenschaftlich unterlegten Fachbereichen und Unterrichtsgebieten und arbeitet gegenwärtig als Lehrer (teacher) in „Allgemeinen Naturwissenschaften“ (science) an der Whitehall High School. Seine eigene Kindheit und Jugendjahre waren durch ein quasi pietistisches Elternhaus⁷⁵⁴ und damit verbundener Zugehörigkeit zur konservativ lutherischen Missouri Synod geprägt.

"I went through catechism you know. and I went through Luther's small catechism book you know you have to do the memorization. and all that. on how. we as Lutherans. are supposed to view God and the way things are handled and I thought "Well, that's good" but then after I was

⁷⁵⁴ Die Ausläufer des evangelisierenden Pietismus des 17. bis 19. Jahrhunderts reichten von Berlin und Halle ausgehend (Philip J. SPENER, August H. FRANCKE) bis in die USA und fanden ihre Nachfolger in einem streng lutherische Dogmatik und praktizierenden Glauben verbindenden Konfessionsbezug (vgl. Steen 1939: 77 ff.).

done with that. I still had the hang up of. not. getting the whole picture [...] and so I just had to figure it out. you know and think about it” (Snell: Zeile 821-827)

Auch Schuldirektor (principal) John VanLOON entstammt ländlich kleinstädtischen Verhältnissen. Dabei wuchs er in einer christlich orientierten Familie calvinistischer Konfession (Christian Reformed) auf. Sein im Gesprächsverlauf hervortretendes christlich-konservatives Weltbild lässt auf eine ähnlich konfessionelle Prägung schließen, wie sie Mike SNELL erfuhr.

„I consider myself to be a religious person. you know I consider myself to be Christian. I’m a very strong advocate for that [...] if students pursue it. there’s a place in any school for that [...] I’m of the. Christian Reformed faith. John Calvin. Calvinism“ (VanLoon: Zeile 508-510, 557-558).

Jedoch liegt die Differenz beider im Umgang mit dieser persönlichen Prägung. Während sich Mike SNELL nach eigener Aussage noch als Jugendlicher auf der Suche nach seinem eigenen Gottesbild und Glaubensleben von der dogmatischen Strenge seiner religiösen Erfahrungen emanzipierte und inzwischen einer eher liberal-spirituellen, gnostischen Vorstellung christlicher Glaubensvorstellung anhängt, vermittelt John VanLOON den Eindruck unhinterfragter Internalisierung der Vorgaben seines konfessionell-weltanschaulichen Hintergrundes und einer damit verbundenen geradezu idealtypisch-calvinistischen Werte- und Moralauffassung, deren Zentrum in christlich unterlegtem, ‚richtigem‘ Handeln unter Einhaltung und Aufrechterhaltung der gesetzten Ordnung zu liegen scheint.

„I never really. questioned anything. like they do today. you know you went to school every day. which I did I didn’t miss any school. you did your assignments and I was a pretty good student. an A/B student. you never questioned. like they do now. or talked back. like they do now. I would never call a teacher anything but ‘Mr.’ or ‘Mrs.’ or ‘Miss’ . ever. even if I was extremely angry at them” (VanLoon: Zeile 982-987).

“Well, I really think the public schools need the Christian influence as well.’ But they need to do it. correctly. they need to do it politically correct [...] just by being a role-model example [...] Catholicism. Protestant. Lutheran. you don’t have to put a label on it. to be able to role-model it and instill it into kids [...] the religious aspect. does it belong in the school? It does . but it has to be done politically correct” (ebd., Zeile 563-565, 569, 594-595, 585-586).

In Konvergenz beider Lebensverläufe besteht allerdings bei beiden Pädagogen noch immer ein allgemein positives Verhältnis gegenüber christlich intendierten Bezügen der öffentlichen Schule, jedoch zeigen sich deutliche Divergenzen in der Frage eines damit verbundenen

handlungsführenden Charakters vermeintlich christlicher Werte. Während diese für Direktor VanLOON klar in einem Imperativ sozial-moralischer Rahmungen verankert sind und über Vorbildwirkung zum Ausdruck kommen sollen, sieht Lehrer SNELL vor allem im ‚freien Willen‘ (free choice)⁷⁵⁵ und damit der quasi-rationalen Auseinandersetzung mit den verschiedenen ‚Angeboten‘ des Glaubens und Unglaubens die einzig reale Chance zu dem, was er als ‚Gotteserkenntnis‘ versteht, zu kommen⁷⁵⁶. Deutlich werden hierbei nicht nur formal handlungsleitende, sondern vor allem theologisch deutungsführende Divergenzen beider Positionen, die sie trotz ähnlicher biografischer Hintergründe, in der Frage der Akzeptanz christlich-religiösen Einflusses innerhalb der Whitehall High School zu Differenzen führen müssen. Ihnen steht wiederum die eher pragmatische Haltung des zwar auch religiös gebundenen, jedoch weltanschaulich noch nicht fixierten High School Absolventen Rob WAHR gegenüber, für den sein Christsein sich vor allem in und durch die soziale Gemeinschaft der Kirchengemeinde bzw. kirchgemeindlichen Jugendgruppe widerspiegelt und Sinngehalt trägt.

“I feel like as long as you believe in God [...] you don’t need to. like. pray everyday and read the bible everyday. and make it so strict. and that’s why. its kind alike a loop in religion. because it doesn’t say you have to do this. this and this to go to heaven. its just believe and [...] do what the. like whatever you feel is necessary so. that’s like the more social part of church and being around everybody and. its kind of like a. family outside your family just people that you’re close to. close to and. meeting people that way. that’s how I kind of. that’s the most important thing about church to me” (Wahr: Zeile 683-692).

B) „Religious Influence“ – Der subtile Kontext pädagogischer Arbeit in Whitehall

Alle drei Befragten stimmen darin überein, dass von einer strikten Trennung zwischen religiös verankerten Überzeugungen und säkular orientierter, öffentlicher Schule in Whitehall nicht die Rede sein kann. Während Rob WAHR eine Ursache dafür in der Vielzahl christlich gebundener SchülerInnen sieht⁷⁵⁷, unterstützt Mike SNELL diese Aussage in Bezugnahme auf die

⁷⁵⁵ Die Betonung des ‚freien Willens‘ und die Ausführungen SNELLs zur ‚Gotteserkenntnis‘ als einer dualen Partnerschaft zwischen Gott und Mensch (vgl. Snell, Zeile 563-581) entspricht in der theologischen Ausrichtung dem lutherischen Bekenntnis (vgl. Gassmann/Hendrix 1999: 162 f.).

⁷⁵⁶ Allerdings erkennt auch Mike SNELL die gesellschaftlich wertebindende Kraft von Religion in der amerikanischen Gesellschaft: “Religion and denominations have their place. as far as. the intermingling of people and the clarification of. of. of values of the society” (Snell, Zeile 896-898).

⁷⁵⁷ Die in Reaktion auf den tragischen Selbstmord eines Schülers der High School kurzzeitig auch an der Schule aktiv sichtbar wurden (vgl. Wahr, Zeile 615-620, 748-749).

generellen Bedingungen, die den Kontext des kommunalen und mithin schulischen Lebens und Arbeitens bestimmen, denn „its predominatly Christian around here“ (Snell, Zeile 443).

„Our School is really involved with church it. was pretty surprising but yeah a lot of them. are involved in a church of some sort somewhere. so it's a pretty big part of our school. its not really. talked about in school but you just kind a know that. a lot of people are involved with it“ (Wahr, Zeile 763-766).

„[I]t's supposed to be not allowed. you know. not because it's bad or anything but because there are so many different religions they don't want one religion to be more pronounced than another one. but I don't see how they can get away with it [...] we're predominantly Christian here so there's not a whole lot of stink about the FCA or the. the thing in Montague you know there's not a whole lot of problem with that. where some school districts like if you were to go to Chicago or Detroit. they would just completely have a. conniption over it you know. they would say “Now this is against the law. We're going to take you to court to stop this” you know I mean they would go nuts with it [...] but. it's predominantly Christian around here and people are a little more accepting of things around here you know differences I think. it's still not like they could be, but there are more than whereas. than other places.“ (Snell, Zeile 436-445).

Direktor VanLOON sieht vor allem in den retrospektiven Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft eine entscheidende Berechtigung religiöse Bezüge und Überzeugungen, die nach seiner Ansicht mehrheitlich durch die Eltern vermittelt werden, zu erwarten und im Maß der erlaubten Grenzen zu akzeptieren.

„[T]his country was built on. the educational value. the entire country was built on. the puritan idea. you know. the whole belief and. the whole theology of Christianity and the believe in God [...] does that still influence the school system. education system today? I believe it does [...] I really think that there's a lot of. there is a lot of Christianity. or a lot of religious-type influences. still today. I think in any form of education. I think the majority of it is instilled by parents“ (Van Loon, Zeile 1002-1004, 1006-1007, 1016-1018).

In diesem Zusammenhang wird auch das Wirken der evangelikalen „Fellowship of Christian Athletes“ (FCA) in den Nachmittagsstunden an der Whitehall High School angesprochen. Jedoch nur Direktor VanLOON steht ihrem Wirken, ähnlich wie den Aktivitäten von Kirchen, YMCA oder BSA unkritisch gegenüber (vgl. VanLoon, Zeile 574-577, 828-858). Mike SNELL, dessen Töchter als Schülerinnen der High School eine Zeit lang an den Treffen der FCA teilnahmen, wie auch Rob WAHR, der ebenfalls, allerdings einmalig einer Veranstaltung beiwohnte, fühlen sich vor allem durch die nach ihrer Aussage strukturell an klassische Evan-

gelisationen erinnernde Form⁷⁵⁸ und dem dabei vermittelten dogmatischen, christlichen Fundamentalismus des FCA-Leiters abgestoßen. Beide empfinden die dabei intendierte Tendenz, sich bestimmte Auffassungen aufzotrieren zu lassen und nicht Hinterfragen zu dürfen, als eine unglaubliche Selbstanmaßung, wenn nicht gar, wie die Töchter Mike SNELLS, als pure Heuchelei.

“I’ve gone there once and. it is a good group but [...] I don’t really like going there ‘cause it. its just like. the way he talks is just kind of like you have to. its almost. like he’s acting like he’s god or something. and its just. irritating to me. ‘cause this guys like. really listen to me because. what I say Is what god said or something. so I don’t really feel comfortable there and its. kind of a boring atmosphere to me. everybody just sits there and listens to him talk for two hours” (Wahr, Zeile 701-707).

„ Emily didn’t like it from the get-go. Erin gave it a shot for a while [...] it seemed hypocritical to them. there were people there [...] telling them. how to act what will happen if you don’t act. and. I think it was just a little to literal for them. and some people like the literalness [...] of religious activities. and other people like to have. a chance to. create their own benefit out of it. and a. for my kids anyway. they they. don’t need to have somebody tell them how to think. they would like to figure it out for themselves and go their own way with it which I think is good. and so that’s what I’ve heard. theirs a phrase. over here called the “Bible Thumpers”⁷⁵⁹ [...] and I. get a feeling that that’s kind of what the FCA is about. [...] it’s very fundamentalistic [...] I don’t think it’s bad that it is. you know. and they don’t force people into it. if you’re an athlete they don’t force them into it which is good also” (Snell: Zeile 357, 359- 367, 374-375, 380-382).

Trotz aller Kritik empfindet Lehrer SNELL, wie im Nachsatz deutlich wird, die mit kontinuierlichem Zulauf fortbestehenden, auf freiwilliger Teilnahme basierenden FCA-Veranstaltungen an der Schule als positiv. Nicht so sehr ihrer Botschaft wegen, jedoch als Herausforderung für die Jugendlichen, ihre eigenen Gefühle und Überzeugungen austesten zu können (vgl. ebd.: Zeile 381-414). In ähnlicher Weise versuchte er auch innerhalb seines Biologie-Unterrichtes den noch immer in den USA umstrittenen Konflikt zwischen darwinscher Evolutionslehre vs. biblischen Kreationismus als Fixpunkt der Einübung und des Erlernens rationaler,

⁷⁵⁸ Evangelisationen sind in der amerikanischen Geschichte bis in die Gegenwart auf unterschiedlichem Niveau gängige Formen der „inner-christlichen“ Mission (siehe dazu Kap. 4). Dabei steht die unter „Gottes Vollmacht“ geführte, mit „Gottes Gericht und Strafe“ drohende und Erlösung verheißende Predigt des „Evangelisten“ im Zentrum der Veranstaltung, die für alle anderen Beteiligten nur Raum lässt, selbst ‚Sünden‘ und ‚Schuld‘ zu bekennen oder ‚Glaubenszeugnisse‘ eigener Gotteserfahrung abzulegen. Nach den Beschreibungen der Interviewten verlaufen die Treffen des FCA in den Räumen der Whitehall High School in ähnlicher Weise (siehe nachfolgende Zitate im Text).

⁷⁵⁹ Mike SNELL, gibt dazu selbst die Erklärung: “A bible thumper is somebody who’ll. stand there with their Bible and say ‘It says here that if. if. you blow your nose out of one nostril only you will go to hell in a hand basket’. and they will strictly believe that and they want everybody else in the planet to believe that too. and they will hit you hard with it” (Snell, Zeile 371- 374).

quasi naturwissenschaftlicher Auseinandersetzung zu nutzen. Dass sich dabei nur wenige (a couple) SchülerInnen für das wissenschaftliche Weltbild entschieden, macht auch innerhalb des Unterrichtsbetriebes den dominant religionsgebundenen Kontext der SchülerInnen deutlich (ebd.: Zeile 414-427). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen ist es verständlich, wenn beide Pädagogen davon ausgehen, dass generell auch im gegenwärtigen amerikanischen Erziehungs- und Bildungssystem starke religiöse Komponenten vorhanden seien, die jedoch durch repressiv-administrative Mittel meist über den Gerichtsweg vor allem in stärker urbanisierten Schulbezirken unterdrückt werden und zu geradezu grotesken Verhaltensweisen politischer Korrektheit (political correctness) führten (vgl. dabei vor allem VanLoon: Zeile 610-637). Dennoch gibt Lehrer SNELL zu bedenken, und dies wird mit Blick auf das Wirken der FCA umso deutlicher, dass Differenzen und Intoleranz auf Gegenseitigkeit beruhen und die offizielle Verbannung etwa des Morgengebets aus dem Schulwesen, die einzige Möglichkeit war überhaupt eine gemeinsame Grundlage verbindlicher, quasi ideologiefreier Schulnormen zu entwickeln.

„ [T]he Supreme Court or the court cases that I'm thinking of [...] they don't want any praying going on in school at all. and that's an individual thing, if you want to. you know. if you want to go pray. at lunch. or whenever. you know when you've got free time. then go pray. if we're in class. and I'm doing something, I don't want you to just down and go over there and start bowing down to the east Allah. you can't do that. you know. it's interruption. it's. it's not respecting everybody else in the class [...] as soon as the Supreme Court would say, 'okay. it's legal to pray in school'. then you're going to have people doing this. they'll get half way through something and say 'oh. time to pray. got to do it' [...] they'll do that just to be jerks. and there's going to be other people. who will. see somebody praying at lunch before they eat or whatever. and they'll take it to the court. "Oh. praying in school. can't do it. taking you to court". you know. we gotta. have the administration ban all prayer in school. Yeah. the people just need to get along“ (Snell, Zeile 919-925, 935-942).

C) „Role Model, Value Keeper and Sense Maker“ – Religion als bindende und regulierende Kraft sozialen Verhaltens

Befragt nach Institutionen, die neben der Schule für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen wichtig sind, zögert Schuldirektor VanLOON keineswegs, die Kirchen und ihnen verbundene Organisationen an vorderster Stelle zu benennen, dabei allerdings zugleich, politisch korrekt, zu verdeutlichen, dass er in diesem Zusammenhang als ‚Privatmann‘ spricht.

„I would hope that churches would. I know that there are some. organizations. like through the Y. YMCA. and through some of those types of organizations that try to do a lot for. especially in inner cities they has a lot of those. you know youth. help type programs [...] I can only speak as a parent. as a parent I want my kids to get as much. Bible study school. catechism. church school whatever you may call it. during the week or the weekend. or on Sunday [...] as far as a church-organized group. I was a Boy Scout. I learned so much in Boy Scouts. and. we didn't talk about religion. but you know. truth. honesty. you know. being proud of what you. don't lie. you know those are some of the things. that you. learn in that type of organization [...] I would like to see kids get involved in those kinds of things“ (VanLoon: Zeile 828-840)

Auch Rob WAHR macht in Abgrenzung sozialer Verhaltensweisen zwischen seiner kirchlichen Jugendgruppe und anderen Jugendlichen den sozial-erzieherischen Charakter religionsgebundener Zugehörigkeit deutlich.

„[A] lot of the kids are into. drinking and doing drugs [...] a lot of the like. class just below our class. we're the seniors. the junior class. in Whitehall anyway is. really involved with. alcohol and drugs. and I don't know they just kind of. they have parties on the weekends out in the woods somewhere and that's where it all takes place pretty much. right out there. most of the people. well pretty much everybody in our youth group [...] aren't really. involved with that at all but. there's a lot of them that are. outside of our youth group“ (Wahr, Zeile 485-486, 495-501).

Für Lehrer SNELL indes bilden sich Sozialverhalten wie Glaubensleben nur über einen Prozess der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen, die schließlich immer auch die eigene, abwägende Entscheidung fordern. Nicht eine vorgegebene Normierung, sondern vielmehr die Erkenntnis des eigenen Selbst als Erfahrung Gottes in uns, d.h. ein spezifischer spiritueller Zugang zu Religion, lässt uns verstehen, was Christsein wirklich bedeute und auch danach handeln. Alles andere können nur vernunftgebundene Abwägungen individuellen und mitmenschlichen Handelns sein, denen religiöse Bezüge allerdings erst Sinn vermitteln, ohne jedoch Handlungsschablonen abzugeben⁷⁶⁰.

„[T]hey have that free choice. but they haven't had enough practice with it yet. they're not ready to hear. what the Bible is, where it came from. but I think eventually they should look into that. as part of their. their learning. as part of their. experiencing. God and God experiencing them I think

⁷⁶⁰ Die generelle Kritik SNELLs richtet sich dreiseitig sowohl an die normativ-moralisierende Adresse religiöser Gruppen und tradierter puritanischer Auffassungen als auch an die konfessionelle Politisierung von Religion durch ihre amtlichen Vertreter und schließlich gegen die Militanz von „hardcore atheists“, die Zeit und Kraft in einen Kampf steckten, der nicht nur ‚sinn-los‘ sondern auch unnützlich gegenüber der für SNELL substanziellen Realität spiritueller ‚Gotteserfahrung‘ ist (vgl. Snell, Zeile 341-380, 1062-1087, 792-797, 981-994).

that's. what's needs to happen. and I think they need to be. directed that way. somehow⁷⁶¹ (Snell, Zeile 629-633.)

Die erwähnte Anleitung zu jenem für SNELL „gottgegebenen“, selbstbestimmten Handeln⁷⁶¹ bildet sich nach seiner Auffassung am besten über Vorbildwirkungen, wobei auch hierbei kein strikter Vorbild-Begriff der Nachahmung und damit Verhaltensübernahme zugrunde liegt, sondern ein offenes Verständnis der Adaption von als hilfreich und für den eigenen Lebensabschnitt tragbar erachteter Verhaltens- und Deutungselemente (vgl. ebd.: Zeile 704-713). Auch für Direktor VanLOON spielt die Vorbildwirkung des eigenen Handelns eine entscheidende Rolle in der Weitergabe von als christlich verstandenen Interaktionsmustern. Dabei werden jedoch nach der Konzeption dieser Vorbildfigur klare Konturen mitmenschlichen Verhaltens vorgelebt und subtil mit dem christlichen Bekenntnis verbunden.

“I really think the public schools need the Christian influence as well.’ But they need to do it correctly. they need to do it politically correct [...] just by example. just by being a role-model example [...] just by being a role model of. you know. I put my seat belt on when I get in the truck. my truck. when somebody greets me I smile at them and greet them back. when somebody. you know talks to me. I’m very personable and I talk to them back [...] you just have to watch that whole religious side of it. is there a point for it?. Yeah. but can you do it?. My point is. I feel you can do it without. sticking a certain. belief. Catholicism. Protestant. Lutheran. you don’t have to put a label on it. to be able to role-model it and instill it into kids” (VanLoon, Zeile 563-564, 566-567, 569-572, 591-595).

Auch Rob WAHR macht im Laufe des Gesprächs in Bezug auf seinen Freundeskreis oder am Beispiel seines außerschulischen Arbeitgebers deutlich, welchen entscheidenden Stellenwert Vorbilder für seine Orientierung haben, zumal neben der emanzipatorischen Komponente in letzterem Fall zugleich der ‚amerikanische Traum‘ praktisch fassbar thematisiert wird.

„[P]eople that you kind a model what you’re doing after because you think they made successful choices in life [...] I guess [...] would be. my boss I guess because he had a good job at (Homma) and. stopped doing that because he. I guess he didn’t really like the work he was doing there and started his own. like business and [...] He’s become successful. so he’d be an influence on me. the way he did that with his life” (Wahr, Zeile 132-141).

⁷⁶¹ SNELL: „[W]e’ve got free choice [...] that’s one of the pieces of God that’s in us that everybody can see but they just don’t recognize” (ebd., Zeile 611-613).

Allerdings verbindet er damit vor allem säkular orientierte Zielstrebigkeit und die Kontinuität einer über Freizeitjobs angeeigneten, engagierten, geradezu sozialerzieherisch wertvollen Arbeitsmoral⁷⁶² (vgl. ebd.: Zeile 366-398). Religion bildet indessen für Rob WAHR weniger einen sozial-moralischen oder spirituellen Wegweiser als vielmehr eine emotional tragende Komponente, die identitätsstiftend mit persönlicher und institutioneller Gruppenzugehörigkeit und Kontingenzbewältigung verbunden ist⁷⁶³. Sie stellt für Rob, ähnlich wie bei Lehrer SNELL, eine ‚freie‘, jedoch nicht beliebige oder beliebig veränderbare Entscheidung dar.

“I started going to the gatherings [...] and that. brought me a lot closer with our church. and made me feel in a more big group and stuff. and just becoming more active in our church and youth group. just because I've seen all the. other teenagers out there who were also. Lutherans and you just kind a get to see. like with the nationals especially. its like woe. theirs thirty some thousand people here that our are religion or Lutheran. and believe relatively the same way I do and its just. a really cool thing [...] you see that you're like. there's a whole country and a lot of kids that a. your religion believe the same that you do and its just a really cool thing to see. so that was. like the event that brought me closer to our religion and church [...] and kind of hold your heart to it” (ebd., Zeile 642-648, 650-653, 657-658).

“[T]wo years ago I think it was. one of the kids in our school committed suicide and. that kind of brought. kids together in school a lot closer and. a lot of the kids started going to. a church somewhere. and just. religion got a lot stronger 'cause we needed to. be with a group of people and just to. try and get over that. somebody actually killed themselves in our school [...] So it brought religion a lot closer to our school. in. in some ways it's a little bit. irritating because. some people feel really strongly about. religion or. becoming closer to people for about. two months and then. after the shock of the tragedy wears off. its just back to normal and. its not really a thing they believe in strongly or anything. they just use it to get over something then. they run away after it was done. like after they felt better they stopped [...] so its kind of irritating in that way” (ebd., Zeile 615-630).

D) „Religious Diversity“ – An den Peripherien des Religionsbezuges

Die Schilderung Rob WAHRs in Bezug auf seine eigene Reaktionen und die seiner MitschülerInnen nach dem Suizid-Vorfall an der Whitehall High School gibt etwas von den Differenzen in der religionsbezogenen Alltagspraxis des Glaubens unter den Jugendlichen wieder. Der

⁷⁶² “[I]t kind of helps you build responsibility and. so that when you graduate out a high school and get through college its not a. big surprise to have to work everyday and. just. it kind a helps society better too. sort of. out running round and not maybe get into trouble” (Wahr, Zeile 390-393).

⁷⁶³ Auch für Lehrer SNELL ist die kollektive Basis kirchlicher Gemeinschaft entscheidend für das religiöse Leben (vgl. Snell, Zeile 658).

kommunal pro-christliche Kontext macht die religiöse Begleitung des als Grenzerfahrung empfundenen Ereignisses zumindest temporär scheinbar geradezu selbstverständlich. Jedoch wird dieses Angebot unterschiedlich wahrgenommen und nach einiger Zeit, ebenso wie das zwischenzeitlich fürsorgliche und gemeinschaftsbildende Verhalten (caring), von verschiedenen SchülerInnen abgestreift, eine Tatsache, die für Rob zu Irritationen über die Glaubhaftigkeit quasi christlich deklarierten Handelns führte. Noch mehr macht dies allerdings deutlich, dass unter der Oberfläche eines scheinbar weitgehenden „common sense“ zur Tolerierung, wenn nicht gar Unterstützung religiösen Einflusses im (extracurricularen) schulischen Raum der Whitehall High School⁷⁶⁴ eine als provokant empfundene Ablehnung einiger Jugendlicher gegenüber dem weltanschaulich dominierenden Deutungs- und Handlungskontext besteht. Keines der außerschulischen Integrationsangebote für Jugendliche nimmt, nach Aussage Lehrer SNELLS, Bezug darauf (vgl. Snell, Zeile 964-968) und auch innerschulisch zeichnen die Beispielgeschichten Direktor VanLOONs eher ein Bild destruktiver Querulation durch ‚atheistische‘ SchülerInnen und Eltern, deren, von mehrheitlichem „common sense“ abweichendes Dasein für ihn einfach im Verlust traditionell-christlicher Werteerziehung durch das Elternhaus begründet liegt (vgl. VanLoon: Zeile 610-637, 1010-1015). Für Mike SNELL hingegen ist ‚glaubensferne‘ Militanz nicht durch einen Ablöseprozess von religiösen Bindungen zu erklären, sondern in einem unverarbeiteten ‚Groll gegen Gott‘ (mad at God), d.h. in Enttäuschungen, die, nehmen wir SNELLS theologisches Glaubensverständnis zur Grundlage, darin begründet liegen, dass sie das ‚Wesen Gottes‘, also ihren eigenen spirituellen Zugang (Gott in uns), ‚noch nicht‘ entdeckt haben (vgl. Snell, Zeile 992-997). Deutlich erscheint in beiden Positionen eine der materialistischen Weltauffassung gegenüber bestehende Fremdheit und Ratlosigkeit und ihre daraus folgende Charakterisierung als Devianz, die in der Sichtweise VanLOONs das gemeinsame Wirkung institutionalisierter Normativa fordert⁷⁶⁵, während für SNELL dazu vor allem ein individuell ganzheitlicher Entwicklungsprozess und persönliche Erfahrungen entscheidend sind⁷⁶⁶.

⁷⁶⁴ VanLOON hat diesbezüglich einige Erfahrungen und verweist nicht ohne Genugtuung darauf, dass er auch gegenwärtig gemeinsam mit dem Jugendpfarrer einer neuen Kirche an einem christlich sozial-pädagogischen Programm für „non-typical kid. who smokes and drinks and parties and does drugs“ (VanLoon, Zeile 849) zusammenarbeitet, denn; „ I think churches play a very important role. as far as a lot of value and character education [...] the organizations other than school that try to teach some of those things. you know. the first one that comes to mind is church“ (ebd., Zeile 842-843, 851-852).

⁷⁶⁵ Für VanLOON ist dies in vereintem erzieherischen Handeln und gemeinsame Wirken von Schule (in den Grenzen der gesetzlichen Bedingungen einer Trennung zwischen religiösen und öffentlichen Institutionen), Kirchen und religiös affiliierten bzw. charakterbildenden Organisationen möglich.

⁷⁶⁶ “[F]rom the time that we are conceived. until we die. we are here for a purpose. and as strange as it sounds. the purpose. is. somewhat up to us but yet it’s not up to us. we are here to. kind of as a. dual partnership with God. we have. we have a little bit of God inside of us. and. that’s what makes us one with God. and that’s what makes God. for us worth it to God because. we are a piece of him [...] so that God can experience his creation.

“[P]eople who are hard core atheists. are. wasting a lot of energy. unless. the inner self the God-part of them. is. knocking at the door. and that’s what I think the deal is. it’s just you know. you might think this but boom boom boom. guess what’s inside of you. ((laughs)) you know?. I’ve met a lot of people who were just mad at God. and they would consider themselves atheists. but they were really just mad. and. and that’s all right you’re mad. that’s why you’ve got that feeling” (ebd., Zeile 992-997).

Für Rob WAHR indessen ist die „Praktikabilität“ religiösen Glaubens entscheidend, die vor allem über ihre Sozialbezüge und den individuellen Gottesbezug verbindlich bleibt, jedoch normativ damit begründetem oder liturgisch darin expressivem Verhalten kritisch gegenüber steht. Deutlich wird hierbei der Unwille, sich irgendeiner Glaubens- und Handlungs-Dogmatik zu „unterwerfen“. Kern bleibt für ihn, ähnlich wie bei Lehrer SNELL, die Freiheit der eigenen Entscheidung (free choice), die jedoch, und das machen seine berufliche und gesellschaftskonforme Ausrichtung, aber auch die in anderen Zusammenhängen kritische Bemerkung zu den allzu homogenen Strukturen Whitehalls deutlich, von den soziokulturellen Rahmungen des kommunalen Lebens nicht unbeeinflusst ist⁷⁶⁷. Dennoch zeigt sich ein deutlich säkular orientierter „Vernutzungsaspekt“ religiösen Glaubens, der sich konsequenterweise etwa in Bezug auf die landesweite evangelikale Jugendbewegung zur Enthaltensamkeit vorehelichen Geschlechtsverkehrs unter Jugendlichen, „True Love Waits“, religiös-moralischem Konformitätsdruck verweigert (vgl. Wahr: Zeile 683-689).

“[T]o. tell everybody to wait until they’re married and. its a good idea but. things like that. just happens its like. eventually its gonna happen if. you really choose to wait that long it’s. a really good thing to do but. for a lot of people it’s a hard thing to do [...] it’s probably a good thing [...] it’d probably help you get rid of a lot of the. diseases that are around and. there wouldn’t be any pregnancies before. people are married so. its. theirs nothing bad with it. it solves a lot of problems” “[But] I don’t think it’s as bigger a deal as they make it out to be [...] if you don’t want to you don’t have to. its pretty much it with me. if you don’t want to don’t have to” (ebd., Zeile 570-573, 558-560, 550-552)

and we can experience God. because we’re with God [...] and I said, ‘Now you need to take that and you need to hash it out in your own head . and deal with it. and come up with your own. inner-working knowledge of that whole system. because. that is a very simple way of looking at it.’ And I said, ‘I can’t express it I said nobody can. but you can feel it inside of you. and that’s what you need to know.’” (Snell, Zeile 564-569, 574-575, 579-583).

⁷⁶⁷ Vgl. Wahr, Zeile 116-117, 254-273, 377-381, 390-393, 820-824, 964-968, 979-980, 987-989.

E) Öffentliche Bildung und religiöse Bindung – Zur Erhaltung des säkularen Charakters lokaler Schulstrukturen

In mehrfacher Hinsicht wird anhand der Aussagen in den Interviews die auch US-weit immer wieder zu heftigen Diskussionen führende Ambivalenz einer praktischen Durchsetzungsfähigkeit verfassungsmäßig verankerter weltanschaulicher „Neutralität“ und die damit verbundene Trennung zwischen Religion und öffentlichen Bildungsträgern sichtbar (vgl. u.a. Ruff 1954; Fraser 1999). Die Zugehörigkeit zu einer Kirchgemeinde und die damit verbundene, tradierte, regulative Dimension religiös impliziter Lebensvollzüge ist bestimmend für die darin sich quasi homogen gestaltende, kommunale Alltagspraxis und die dadurch bestimmte, individuelle Erwartungshaltung. Christliche Sozialisation erscheint in solchem sozialen Umfeld als Normalfall und determiniert zugleich die Ausrichtung individueller Selbstentfaltung und Entwicklung. Diesen kommunalen Bedingungen, denen auch die Befragten verhaftet sind, steht die Struktur des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens als säkularer Raum gegenüber und muss den gesetzlichen Vorgaben entsprechend als solcher gestaltet werden. Dazu dienen während des Unterrichtsbetriebes, so folgen wir den Aussagen des Schuldirektors der Oberschule, formale Regularien erziehungspolitisch korrekter „Enthaltbarkeit“ religiösen Positionierungen gegenüber, die einen entsprechenden, weltanschaulichen Einfluss unterbinden (sollen) und, über das Maß der Vermittlung schulischen Wissens, allein einer allgemeinen Ethik verpflichtet sind. Und dennoch spiegelt sich, wie der interviewte Lehrer verdeutlicht, in den Deutungs- und Handlungsverständnissen des unmittelbaren Schullebens der christlich-konservativ dominierte Kontext der Ortsgemeinde, ein Aspekt, der zwar durch die MitarbeiterInnen der Schule nicht direkt unterstützt, aber, so folgen wir den Aussagen, oftmals mit Wohlwollen beibehalten wird. Kann also, auch aufgrund rechtlicher Konsequenzen, in der Regel von einer unmittelbaren Divergenz zwischen individuellen bzw. kollektiv geteilten substanziell religiösen Überzeugungen und der Gestaltung des Unterrichtes ausgegangen werden, entwickelt sich jedoch, unterstützt durch die christlich-konservative Affinität des Schulleiters, im extracurricularen Raum der Schule, eine sichtbare Konvergenz beider Seiten durch Bereitstellung der schulischen Infrastruktur als Plattform des Wirkens eines evangelikal-missionarischen Jugendprogramms. Die dabei intendierte Unterstützung positiver, ‚christlicher‘ Charakterbildung⁷⁶⁸ bleibt indes, wenn auch mit erheblichen Teilnehmerzahlen⁷⁶⁹ nur beschränkt wirksam und

⁷⁶⁸ Allein schon auf der recht unhinterfragten Grundlage, dass es sich bei der FCA um einen christlichen Jugendverband handelt.

⁷⁶⁹ Direktor VanLOON spricht von regelmäßig etwa 150 Jugendlichen, die das FCA-Programm besuchen (vgl. VanLoon, Zeile 576).

wird in Form und Inhalt, wie sowohl Lehrer SNELL als auch Schüler WAHR verdeutlichen, nicht generell geteilt. Andererseits macht das Befremden und die Ratlosigkeit gegenüber konfessionslosen bzw. „atheistischen“ Haltungen Jugendlicher deutlich, dass die Adaption kommunaler Lebensbezüge in Whitehall zugleich wie selbstverständlich religiöse Bindungen einschließt. Allerdings besteht innerhalb dieser formalen Rahmung, das zeigen die Interviewten durch ihre eigene divergierende, normative, spirituelle oder pragmatische Glaubenshaltung⁷⁷⁰, ein impliziter Freiraum der Entwicklung individueller, (christlich) weltanschaulicher Positionen und Engagements.

5.2.5 Lutheran Youth Organization, Lebanon Lutheran Church, Whitehall, Michigan

5.2.5.1 Ein Kurzportrait der Organisation und ihres exemplarischen Untersuchungsgebietes

„In the name of the Father, and of the Son, and of the Holy Spirit, Amen. We, the youth of the Evangelical Lutheran Church in America, give thanks to God as we come together to join as one unified body of youth. By doing so, we do hereby commend this constitution to the glory of God. May the blessings of God rest upon us as we work together to proclaim God's word“ (Preamble of the LYO Constitution 1987).

Die „Lutheran Youth Organization“ (LYO), historisch gebildet aus ursprünglich acht selbstständigen lutherischen Jugendprogrammen, die sich 1895 in New York City zur „Luther League of America“ zusammenschlossen⁷⁷¹, repräsentiert zirka 500.000 Jugendliche in der Evangelical Lutheran Church in America (ELCA)⁷⁷² und ist neben ihrer Konstituierung als Zentralverband als Dachorganisation in 62 Synoden und mithin 11.000 Denominationen der

⁷⁷⁰ Die auch gleichzeitig etwas vom Charakter ihrer konfessionellen Zugehörigkeit wiedergeben, etwa wenn wir die lutherische Doktrin der Entscheidung-„Freiheit eines Christenmenschen“ bedenken oder die calvinistisch-puritanische Ordnungs- und Werksgerechtigkeit vor Augen haben (vgl. Gassmann/Hendrix 1999).

⁷⁷¹ Die „Luther Leagues“, deren lokale Vorläufer etwa in der ALC auf das Jahr 1876, in der ULCA mit 1875 oder der LFC mit 1882 datiert sind (vgl. Bodersieck 1965: 2549 ff.), bildeten bis zum Zusammenschluss der meisten lutherischen Kirchen in den USA zu zwei Hauptkirchen (der American Lutheran Church/ALC und der Lutheran Church in America/LCA) den organisierten Bestandteil der lutherischen Jugendarbeit in acht verschiedenen Einzelkirchen. Hinzu kommt die Arbeit der sog. „Walther League“ der Lutheran Church-Missouri Synod, die sich als lutherische Kirche keinem der beiden neuen Körperschaften und auch nicht der 1987 folgenden Vereinigung zur ELCA angeschlossen hat. Jedoch gilt der Jugendverband der „Walther League“ (urspr. Walther Liga) mit ihrer Begründung 1848 durch Pastor C. F. Walther als die älteste (ursprünglich deutschsprachige), erfolgreiche Form lutherischer Jugendarbeit (vgl. ebd.: 2552; Solberg 1985: 140 f.).

⁷⁷² Siehe dazu auch Kap. 4.15.

ELCA beheimatet⁷⁷³ (vgl. LYO 1995: 19 f.). Der LYO-Zentralvorstand (BLYO) setzt sich in dreijährigem Turnus aus jeweils 21 Personen zusammen, deren Wahl bzw. Wiederwahl auf den jeweils alle drei Jahre stattfindenden „convention“ der nationalen „ELCA Youth Gatherings“ vorgenommen wird. Eine adäquate Struktur sowie regelmäßige Jugendtreffen finden sich auch auf Synodenebene.

Ihre Aufgabe sieht die LYO in der Aktivierung Jugendlicher zur bewussten Mitarbeit in ihren lutherischen Gemeinden und hierbei in einer Stärkung ihrer Beteiligung auf Entscheidungsebenen der jeweiligen Ortsgemeinde. Hinzu kommen spezifische Programme interkultureller Zusammenarbeit (Multicultural Advisory Committee/ MAC) oder der stärkeren Sensibilisierung für die Belange von „differently abled“ Jugendlichen (Differently Abled Youth Leadership Event/DAYLE) (vgl. ebd.). Unterstützt werden diese Initiativen durch eine Vielzahl an selbstständigen Programm-Designs lutherischer, aber auch interkonfessionell protestantischer Jugend(leitungs)programme, die als gern genutzte Professionalisierungsmöglichkeiten und Orientierungsrichtlinien in vielen Kirchengemeinden der ELCA Anwendung finden. Zu den bekanntesten zählt die mit dem Minneapolis Luther Seminary verbundene und in St. Paul, Minnesota, beheimatete lutherische Organisation „Youth Leadership“, die 1967 gegründet, inzwischen auf eine Vielzahl erfolgreicher Programme für die lutherische Jugendarbeit und damit verbundener ‚Entwicklungshilfe‘ der LYO in vielen Denominationsstrukturen verweisen kann (vgl. YL 2000/2001).

In den örtlichen lutherischen Kirchengemeinden der ELCA bildet die LYO den zentralen Bestandteil der gemeindeorientierten Jugendarbeit (youth ministry). Dazu gehört die Bildung gemeindeeigner LYO-Basisstrukturen (LYO-offices) und Zielsetzungen (LYO-mission goals), die Mitgliedschaft eines bzw. einer LYO-VertreterIn im Kirchenvorstand (church council), regelmäßige, meist wöchentliche Treffen der Jugendgruppe in einem entsprechenden Raum der Kirche, gemeinsame Volunteeraktivitäten gegenüber Gemeindegliedern und die Teilnahme an den turnusmäßigen synodalen oder nationalen Jugendtreffen. Die Aktivitäten kommen in einem entsprechenden (freiwilligen) Rechenschaftsbericht (report) gegenüber dem Synodalvorstand der LYO zum Ausdruck. Die gemeindliche Leitung der lokalen lutherischen Jugendgruppe kann je nach Gemeindesituation unterschiedlich strukturiert sein. Hauptamtliche Verantwortung trägt der jeweilige Pastor einer Gemeinde oder, sofern vorhanden, ein bzw. eine

⁷⁷³ Siehe auch Lutheran Youth Organization: From Luther League to ELCA: From 1895 to the Present. Online in Internet: URL: <http://www.elca.org/dcm/youth/lyo/history.html> [Stand 2002-05-12].

direkt dafür angestellte JugendleiterIn (youth director). Auf ehrenamtlicher Basis können die jeweiligen Aktivitäten allerdings auch durch andere erwachsene Gemeindeglieder organisiert, mitgestaltet oder einfach nur begleitet werden.

Die LYO-Jugendgruppe der 1872 durch schwedische Einwanderer gegründeten Lebanon Lutheran Church in Whitehall, Michigan, umfasst zirka 30 Jugendliche. Inhaltlich geleitet durch den Pastor der Gemeinde, Rev. Douglas M. OGDEN, und in ihren Aktivitäten zum Zeitpunkt der Interviews seit zirka einem Jahr begleitet durch die ehrenamtliche Betreuung der Mittelschullehrerin Cheri CROUCH, trifft sich die Gruppe einmal wöchentlich meist in einem eigens von den Jugendlichen selbst gestalteten Jugendraum im Untergeschoss (basement) des Gemeindehauses. Meist bilden diese Treffen entweder ein Gesprächsforum zu den individuellen Problemen der Jugendlichen in Bezug auf schulische, ortsgemeindliche oder familiäre Ereignisse, also nicht unbedingt ein zusätzliches wöchentliches Aktivitätsprogramm zu den ohnehin schon fast alle anderen Nachmittage der Woche bestimmenden Verpflichtungen im Schulsport, der Schulband, dem Deutsch- oder Spanisch-Club, dem Schülerrat (student council) und/oder verschiedenen Jobs⁷⁷⁴. Darüber hinaus bestehen jedoch verschiedenste „fund raising“-Aktivitäten⁷⁷⁵ der Lebanon LYO-Gruppe sowohl zur Unterstützung der eigenen Arbeit, etwa in Bezug auf die finanzielle Absicherung der Teilnahme an den jeweiligen synodalen oder nationalen ELCA-Jugendtreffen⁷⁷⁶, als auch für Projekte der Kirchgemeinde. Den zentralen „fund raiser“ bildet dabei jedes Jahr im Mai die dreitägige (und zwei Nächte durchgehende) Operation „CARE Safty Break“, die aus einem Stand mit Kaffee, Tee, Saft, gespendetem Kuchen und Pfadfinder-Kekschen auf einem Schnellstraßen-Parkplatz (rest area) am

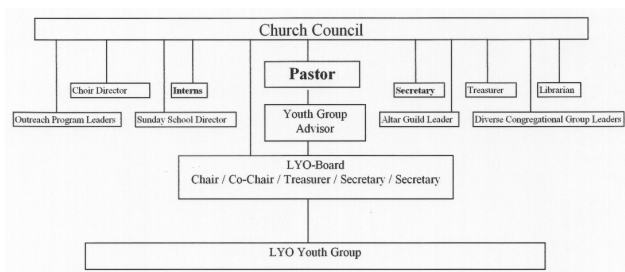
⁷⁷⁴ Viele der Jugendlichen gehen oftmals – auch aus Gründen des Prestiges sowohl für den/die SchülerIn als auch deren Eltern (siehe Kap. 4.8) – zwei Sportarten nach bzw. sind sowohl in sportliche als auch Band-Aktivitäten eingebunden. Nur ein geringerer Teil hat hingegen die Möglichkeit, als VertreterIn im Schülerrat involviert zu sein, eine Aufgabe, die zwar hilfreich für die weitere Biografie, aber nicht besonders prestigeträchtig unter den Jugendlichen selbst scheint. Schließlich arbeitet ein Großteil der Jugendlichen nachmittags entweder in Restaurant-Ketten oder Supermärkten. Auf die Überfülle dieser wöchentlichen Aktivitäten befragt, verstanden die meisten Eltern in der Gemeinde darunter ein quasi-pädagogisches Konzept, das die Kinder zu (puritanischen) Tugenden der Pflicht und Arbeit anhalte, ihnen die Möglichkeit der Selbstentfaltung gebe bzw. sie durch selbstverdientem Geld Verantwortung lehre. Schließlich komme hinzu, dass sie bei aller Beschäftigung auf keine „dummen Gedanken“ kämen oder sich „schlechten Einflüssen“ öffneten. Ferienarbeit bzw. Arbeit nach der Schule ist ohnehin eine weit verbreitete „Freizeit“-Tätigkeit amerikanischer SchülerInnen und wird gesamtgesellschaftlich als sinnvolles, sozial-pädagogisch intendiertes, praxisverbundenes Erfahrungs- und Verantwortungsfeld Jugendlicher verstanden. Vor allem im Dienstleistungsbereich bilden sie einen beträchtlichen Teil der angestellten MitarbeiterInnen (vgl. auch Hills/Reubens 1983: 277).

⁷⁷⁵ Diese Aktionen sind traditionell meist mit dem Verkauf von Speisen und (alkoholfreien) Getränken verbunden, etwa „soup suppers, wild game dinner, pie auction“, aber auch „paper drive, face painting and donations from service projects“ (Crouch 2000: C-7).

⁷⁷⁶ Im Dezember 1999 fand einmal das „ELCA Synod Youth Gathering“ der North/West Lower Michigan Synod in Lansing, Michigan, statt, im Juni/Juli 2000 andererseits das „ELCA National Youth Gathering“ in St. Louis, Missouri.

Express Way 31 im Ausfahrtsgebiet von Muskegan, Michigan, besteht. Hinzu kommt die Mitgestaltung des und Mitarbeit im jährlichen „Lebanon Summer Day Camp“ für Kinder in der Alterstufe von 5 bis 12 Jahren, spontane interkonfessionelle Jugendabende mit Nachbarkirchengemeinden⁷⁷⁷, der gemeinsame Besuch von christlichen Jugendkonzerten und ein alljährliches Camping der Jugendgruppe am Bass Lake im Nordosten von Michigan (vgl. dazu auch Crouch 2000: C-7). Als gewählte LYO-Vorsitzende (chair)⁷⁷⁸ der Jugendgruppen für das Jahr 2000 sieht die aktiv in der Jugendgruppe involvierte Tochter der ehrenamtlichen Leiterin, Megan CROUCH, ihre Aufgabe allerdings vor allem in der gemeinsamen geistlich-religiösen Stärkung, ein Aspekt der immer wieder zitiert auch eine zentrale christologisch ausgerichtete Position der LYO-Verfassung darstellt (vgl. LYO 1997: Kap. 2.01a), die allerdings zunehmend durch evangelikal-puritanistisch orientierte „bad theology“, wie sich Pastor OGDEN in einer Diskussionsrunde der Gruppe ausdrückte, die sich um Themenkomplexe von Strafe, Hölle, Vergebung, Alkohol, verdorbene Sexualität (vorehelicher Verkehr, Homosexualität) rankt, zu moralisierenden und teilweise rassistischen Handlungsanweisungen verkommt⁷⁷⁹.

*Abb. 18: Organigramm der LYO-Arbeit in der Lebanon Lutheran Church, Whitehall, Michigan
(hauptsächlich Tätige dickgedruckt)*

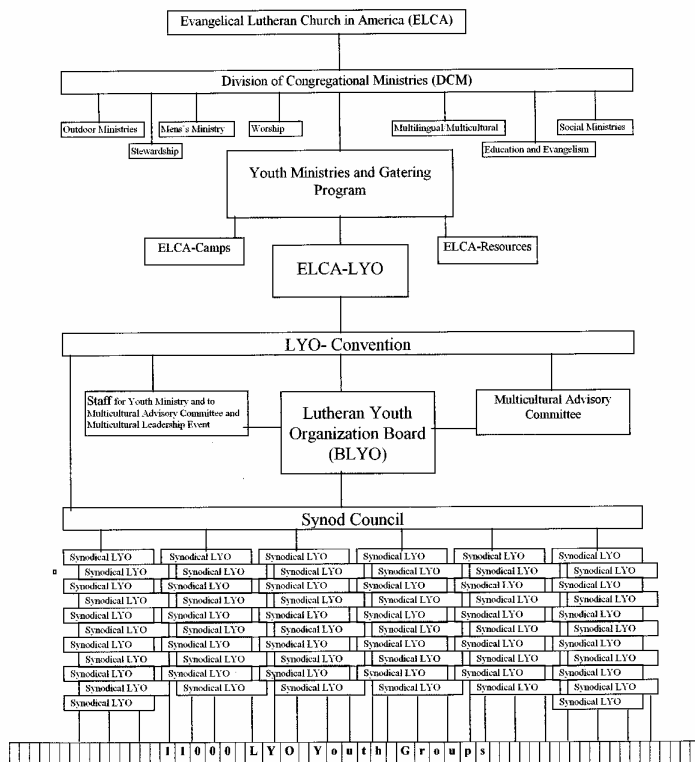


⁷⁷⁷ In diesem Zusammenhang entwickelte sich seit November 1999 auch ein Netzwerk zwischen den Haupt- oder ehrenamtlichen JugendarbeiterInnen der verschiedenen konfessionellen Gemeinden in Whitehall und der angrenzenden Kleinstadt Montague, das allerdings in seiner Ausformung und Verbindung zum Missionsprogramm „First Priority“ stark evangelikale Züge trägt und deshalb von der eher christlich-liberal und lutherisch-traditionell orientierten Kirchengemeinde der Lebanon Lutheran Church nur verhalten aufgenommen wurde (vgl. zu den Aktivitäten in der White Lake Region von „First Priority“; Howell 2000: 1-A).

⁷⁷⁸ Der gesamte LYO-Vorstand besteht aus dem/der Vorsitzenden (chair), einem/einer StellvertreterIn (co-chair), einem/einer SchatzmeisterIn (treasurer) und zwei SekretärInnen (secretary).

⁷⁷⁹ Vgl. Tagebuchnotiz vom 2.02.2000 über das LYO-Treffen zum Thema der Retrospektive des letzten „Youth Gatherings“ in Lansing, Michigan, vom 27.– 30.12.1999.

Abb. 19: Organigramm zur Struktur der Lutheran Youth Organization (LYO)



5.2.5.2 Erste Auswertung und Analyse der Interviews

Entwickelte sich bei den Interviews im katholisch fundierten „Salesian Boys and Girls Club“ schon der Eindruck einer häufig religionsbezogenen Referenzbildung eigener Aussagen, so potenziert er sich in den Ergebnissen der Befragungen zur lutherischen Jugendarbeit um ein Weiteres. Da wir es hierbei mit einem keinerlei säkularen Vernetzungen verpflichteten Arbeitsfeld amerikanischem ‚Jugendhilfe‘ zu tun haben, mag dies nicht verwundern. Dennoch tragen die Aussagen der Befragten nicht allein ekklesiologischen, theologischen oder spirituell evangelistischen Charakter, sondern betrachten die Zusammenhänge ihres Aufgaben- und Handlungsfeldes in praxisbezogener und alltagsweltlicher Zugewandtheit unter Zugrunde-

gung eigener Deutungsmuster. Als Resultat lassen sich drei differenzierte Thematisierungen benennen, die alle Interviews durchziehen. Dabei führt der dritte Themenbereich zu weiteren Differenzierungen und wird in seinem Umfang am umfassendsten kommuniziert.

- „Personal relation“ – Religion als persönlicher Kontext
- „Faith mission“ – Religiöse Sinnstiftung als Aufgaben
- „Christian values and society“ – Die Funktion christlicher Strukturen und Werte

A) „Personal Relation“ – Religion als persönlicher Kontext

“I grew up in the church in a church area. In a church home, and even though my congregation was small and didn’t have a lot of youth things going on, I liked it and so I stayed. And, that pretty much is what was responsible for my religious upbringing up until the time I went away to college at 18. I liked it. I stayed. Very fine pastors, very fine people, good preaching, only opportunity in my entire life to sing was at church. There were no other forums for doing that. So it served, you know, it served an important function in my life” (Ogden, Zeile 174-181).

Pastor Douglas M. OGDEN entstammt einer Arbeiterfamilie im stark lutherisch geprägten Springfield, Ohio. Kindheit und Jugend waren bestimmt durch den Schichtrhythmus der nahe gelegenen Fahrzeugbau-Industrie, in der sein Vater Arbeit fand, und die kirchlichen Verbindungen, in denen sich seine Mutter ehrenamtlich engagierte. Diese quasi proletarisch-religiöse Einbettung spielte für seine tradiert konfessionsorientierte und zugleich pragmatisch kognitive Glaubensentwicklung eine entscheidende Rolle und ließ auch während des theologischen Studiums und der Vikariatszeit keinen Raum für fundamentalistische oder dominant evangelisierende Ausprägungen. Im Kontrast dazu steht die stärker missionarisch-evangelikal ausgerichtete Motivation zur geistlichen Berufswahl bei Rev. Rick HELTNE, dessen ‚Berufung‘ (call) für die lutherische Jugendarbeit (youth ministry) er als ‚Ruf Gottes‘ versteht, zu einer methodischen und spirituellen Erneuerung lutherischer Jugendarbeit beizutragen, die das programmatische Wachstum evangelischer Jugendgruppen zum Ziel hat (vgl. Heltne, Zeile 65-76, 594-615, 643-650). Auch Megan CROUCH sieht in ihrem Engagement in der LYO und darüber hinaus eine missionsbezogene Aufgabe, die anderen jene ‚befreienden‘ Erfahrungen ermöglichen möchte, die ihr Kirche zur Heimat werden ließen und sie zur Erkenntnis befähigten, im persönlichen ‚Gottesbezug‘ den Kern allen sinnstiftenden Handelns zu entdecken. Jedoch bindet sie diese weniger an eine effektive, methodisch wirkungsvolle Konzeption als vielmehr an individuelle Aushandlungsprozesse mit den Angeboten christlichen Glaubens, denn letzt-

endlich sei es Gott, der den Menschen ‚findet‘. Dennoch macht sie deutlich, dass evangelistische Großveranstaltungen motivierend und stabilisierend auf ihr Glaubensleben wirken (vgl. Crouch, Zeile 67-91).

“[E]verything in my life that’s worth doing and worth loving and worth caring about comes from God ultimately, so I have to say that he’s the most important thing in my life [...] when I’m working with things that relate back [...] Church and God, I mean even if it’s not directly related to church, you know, if you’ve like a school group, a lot of the things that they have to do, I can relate back to my religion, and I can find roots in that [...] when you’re able to [...] take time to put God where he belongs in your life then everything else he takes care of, and it works, [...] I’ve found that’s to be true [...] church has always been a huge part of my life, Mom and Dad raised me at Lebanon Lutheran Church, and I mean it’s just always been like, my second home” (Crouch: Zeile 28-30, 45-49, 64-67, 161-164)

Ähnlich wie Rev. OGDEN wächst Megan in einem kleinstädtischen Milieu (Whitehall) mit stark traditionell religiösen Bindungen auf, in der die Konfessionszugehörigkeit und christliche Sozialisation noch als Normalfall familialer und kommunaler Herkunft und Entwicklung gelten können. Auch ihre Eltern, und hierbei vor allem die Mutter, sind wie einst bei Douglas OGDEN, stark in die Ehrenämter der Kirchengemeinde eingebunden. Während Pastor OGDEN jedoch, von einer als wenig aufregend beschriebenen Zeit bei den „Boy Scouts“ einmal abgesehen, als Jugendlicher, aufgrund des generellen Fehlens jugendbezogener Sensibilität in seiner Heimatgemeinde, keine weiteren Möglichkeiten weder des innerkirchlichen noch kommunalen Engagements hatte (vgl. Ogden, Zeile 133-154), beschreibt Megan CROUCH ihren bisherigen, mannigfaltigen, ehrenamtlichen Werdegang als ein Experimentier- und Selbsterfahrungsprozess, der sie schließlich auch in die Leitung der LYO-Gruppe ihrer Gemeinde führte.

“I think a lot of it came from you know, just where I was raised and Mom and Dad were always willing and eager to support me in anything I wanted to try, you know, I wanted to go to Girl Scouts, they were like, o.k. here we’ll drive you to the meetings, [...] I wanted to join different clubs and stuff like that and they were always really receptive to the idea that I should try new things and find what I’m good at [...] Where I belong, so, and church, church has always been a huge part of my life, Mom and Dad raised me at Lebanon Lutheran Church and I mean it’s just always been like, my second home, you can always go there and it’s always been an open door to me [...] but I really think that it’s not just a matter of being raised, it was a matter of being guided, and helped and you find yourself there and God finds you, and he finds all sorts of people ((.)) never involved with the church, who he will get involved with the church” (Crouch, Zeile 150-157, 161-164, 197-200).

Rick HELTNEs Aussagen wiederum zeigen eine lineare Stringenz der Entwicklungskarriere im religiösen Raum. Entscheidende Weichenstellungen lagen offensichtlich in den für Amerika sowohl durch progressiven Wandel und religiöser Erweckung als auch traumatischen Erfahrungen geprägten 1960er/70er Jahre seiner Jugendzeit, die ihn vom ehrenamtlichen Aktivistin lutherischer Collegegruppen über die Begegnung mit dem „Youth Leadership“-Programm zum darauf folgenden theologischen Studium und aktiver, kirchlicher Jugendarbeit, bis schließlich zur hauptamtlichen Positionierung innerhalb des YL-Programms führten (vgl. Heltne, Zeile 65-79, 879-889).

“[A]s I finished my university studies I clearly had a sense of being led, a call to youth ministry, I’d been involved in, in youth ministry in college, as a leader, volunteer, and [...] found out about youth leadership and entered it as a student, and studied under youth leadership at the Seminary, and then, then began my work with young people, in youth ministry, and, just stayed connected with youth leadership and found that, that really as, as I spent more time in youth ministry, as I got older, as [...] my career was sort of at a cross roads, [...]found that, that the idea of helping other people, other youth ministry volunteers, and youth workers and students, to develop to become equipped was, was very life-giving for me, felt like, o.k. I can, I can sort of expand my influence, [...] that I can help equip others to do what I’ve been doing, so that’s, that’s sort of the move I made” (Heltne, Zeile 65-76, 78-79).

B) „Faith Mission“ – Religiöse Sinnstiftung als Aufgaben

Die Zielsetzung aller christlich bestimmter Jugendarbeit (youth ministry, youth work) liegt in erster Linie, darauf machen alle drei Befragten aufmerksam, in der Weitergabe der „Guten Nachricht“ (gospel) von Jesus Christus und ihrer Neu-(Be-)Schreibung (re-description) für die Sinn- und Zielfragen jeweils heutiger Jugendlicher. Dabei unterscheiden sich jedoch die Aussagen in ihrer jeweiligen Konnotation, denn während für die beiden Pastoren vor allem die kontinuierliche Glaubenserneuerung (communicate or encounter the gospel) christlich gebundener Jugendlicher im Mittelpunkt steht⁷⁸⁰, bildet sich für Megan der Sinn christlichen Handelns in missionarischer Empathie vor allem gegenüber nichtgläubigen Altersgefährten. Darunter versteht sie persönliche Unterstützung und Vorbildwirkung statt verbaler Über-

⁷⁸⁰ “Youth Leadership exists, our mission statement is to equip adults and churches to more effectively share the Gospel with young people and their families [...] when it comes to particular Christian youth work or youth ministry ultimately everything we do needs to come back to the person of Jesus Christ, but kids need to have a clear understanding of the person of Jesus Christ what Jesus Christ has done for us and what our response to that is to be, and so that’s you know whatever you’re doing in the church I think it really needs to be founded on that and and be able to be called back to that” (Heltne, Zeile 20-21, 231-236).

zeugungsarbeit, denn es gelte nicht, dem ‚Wirken Gottes‘ zuvorkommen zu wollen, jedoch „to have faith in God, too, that God’s going to save those people, too, you know, it it’s not your job to run around and try and be the savior it’s your job to be a good friend and a good Christian” (Crouch, Zeile 1210-1211).

„[Y]outh ministry is mostly about [...] the task of communicating the Gospel, in understandable ways to adolescents [...] I think really is about um the Gospel of Jesus Christ, there’s a lot that goes into it, there’s a lot of different components, but but ultimately I, I believe that’s what we’re about, how we communicate the Gospel, how we help, young people, students, youth, respond to that Gospel (Heltne, Zeile 40-43).

“[Y]outh ministries is working with youth to discover the resources of a church, service in the world and to encounter Jesus Christ. This is whatever you’ve got, whatever the congregation offers, whatever the assets are, to evangelize them, if you will, that is to help them encounter the Gospel in such a way that you evangelize them about every 6 months, that is you work with them at these different stages in their lives and as the different questions arise, it’s like evangelizing new members every 6 months or so. That’s youth ministers’ work” (Ogden, Zeile 8-15).

“[I]t’s kind of hard to convince someone who doesn’t believe in God, that God will save them, those are the type of people who you just have to be there for and you have to wait, ‘cause you know sooner or later they’re going to discover what they need to and that you know God doesn’t just let them go, and let them just be whatever they want to be because it’s not that way, but you know that he’s going to find them and take care of them and you just kind of have to wait and be supportive of ‘em until they get to that point” (Crouch, Zeile 1134-1142).

Über das Maß innerkirchlicher Arbeit sieht allerdings auch Rev. HELTNE in jugendmissionarischen Formen ein weiteres Feld evangelischer Jugendarbeit, die allerdings u.U. der bindungsfreien Spiritualität amerikanischer Jugendlicher Rechnung tragend, auch unter Preisgabe tradierter konfessioneller Grundsätze geführt werden müsse, um ein Wachstum christlichen Glaubens unter jungen Menschen zu erreichen (vgl. Heltne, Zeile 184-207). Genau dieser ‚mega-missionarischen‘ Entwicklung gegenüber verwahrt sich Rev. OGDEN entschieden und damit gegen eine durchaus ansteigende, evangelikale Unterminierung lutherischer Prinzipien in der Tätigkeit kirchlicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den USA, sei es doch eben gerade dieser einverleibende Zug religiösen Handelns, der die Zusammenarbeit zwischen religiösen und säkularen Vertretern so schwierig mache. Hierbei zeigt sich also, unter hauptamtlichen Kirchenvertretern, ein deutlicher Dissens sowohl in der Breitenwirkung missionarischen Handelns als auch in Fragen der Bedeutung konfessioneller Identität und Lehre gegenüber

trendorientierter, schwärmerisch-evangelikaler Spiritualität, die aufgrund ihres Erfolges in den USA auch innerkirchliche Diskussionen und Programme im lutherischen Raum beeinflusst (vgl. Wuthnow 1996).

“[W]e need to help people, equip people, teach people, to to be to reclaim a relational model for ministry, to be, we talked about um becoming more missional, becoming more about going out in mission to young people [...] American young people are highly spiritual, but they’re not interested in denominations, organized religion, so how does the church venture into that culture of spirituality” (Heltne, Zeile 592-594, 715-717).

“[U]ntil about the Civil War, religious groups, faith-based organizations, did use their social programs for evangelism purposes [...] There’s still a lot of that philosophy left. And I have been in some really bizarre conversations with people who represent a faith-based organization and want, let’s say they want their their building ((...)) to be used for a midnight basketball program. Because, once you get them into the building, then you can get them into church. That evangelization philosophy is still out there and it’s what makes it so difficult sometimes to work with faith-based organizations” (Ogden, Zeile 274-276).

Demgegenüber thematisiert Megan keinerlei Konflikte im Verhältnis von Konfession und evangelikaler Spiritualität. Vielmehr zeigt sie einerseits eine durchaus lutherisch geprägte Identität, etwa in Bezug auf die Absage an jegliches, oktroyiert missionarisches Handeln, die den Gedanken der ‚Entscheidungsfreiheit‘ zu Glauben (free will) an das ‚Gnadenhandeln‘ Gottes bindet⁷⁸¹ oder ihre mehrfach Betonung konfessioneller Loyalität (vgl. Crouch, Zeile 161-167, 171-175, 188-193, 1056-1066). Andererseits verdeutlicht sie, dass ihre geistliche Ausrichtung auch über Evangelisationsveranstaltungen geprägt wird und ihre Festigkeit primär in einer individuell, emotional konnotierten Sicherheit gewinnt, also durchaus der von Rev. HELTNE angesprochenen ‚bindungsfreien‘ christlichen Religiosität nahe kommt (vgl. ebd.: Zeile 67-105, 193-195).

C) „Christian Values and Society“ – Die Funktion christlicher Strukturen und Werte

C1) „Individualism, Paganism, Diversity and Secularism“ – Der Verlust von und ‚laissez-faire‘ gegenüber tradierten Deutungsmustern

⁷⁸¹ So formuliert auch der lutherische Glaubensstandpunkt: „The confession [...] disallow the claim that anyone can choose God by themselves. [...] What feels like a human decision for God, the confession would say, is actually the Holy Spirit turning the will from sin to God” (Gassmann/Hendrix 1999: 163).

Der Aspekt einer zunehmenden Individualisierung und Ent-Gemeinschaftlichung christlichen Glaubens in den USA und ihre primäre Einbettung in eine intellektuell seichte und emotionale Betonung, die wir mit Robert BELLAH als „Habit of the Heart“ bezeichnen können (vgl. Bellah 1996), stößt bei Rev. OGDEN, unter Referenz auf das BELLAH-Buch, auf entschiedene Ablehnung. Für ihn ist diese gegenwärtig als Trend auch in einer Vielzahl an Beiträgen in den USA diskutierte Entwicklung⁷⁸² von paganistischer Natur (paganism), also weder in Formen zunehmender evangelikaler ‚Christianisierung‘ noch rationaler Säkularisierung deutbar, sondern eine wurzellose Verbreitung religiöser Beliebigkeit, der allerdings sowohl die sinnstiftende als auch Kontingenzen bewältigende Funktion abhanden gekommen sei (vgl. Ogden, Zeile 458-476).

“In a way, what I mean by paganism is sort of Protestantism taken to its furthest extreme, extreme. God is so interested in the individual, and so redeems the individual that there is no longer any place for a sense of community, there’s no need to gather in churches because I’m already alright with God, you know, what I want is, I want to feel good about myself and I want to feel good about God [...] the problem with American paganism, it’s the Luther question: How do I know I’m on the right track? How do I know I’m doing the right things?” (Ogden, Zeile 486-492, 496-498).

In einer anderen Dramatik formuliert auch Rick HELTNE sein Unbehagen gegenüber einer als durch zunehmende Individualisierung und interreligiöse Vermischung wahrgenommenen Entwicklung, die er vor allem mit dem Trend eines diagnostizierten, allgemein gesellschaftlichen Verlustes an vermeintlich christlichen Wertmaßstäben in den USA verbindet (vgl. Heltne, Zeile 263-266).

“[W]e valued individualism to a very high level, that runs counter to trusting in something other than ourselves, as we’ve become a more individualistic society and culture, we then find well, we’d better ((...)) led to believe that well, maybe we don’t need this God, we don’t need these Christian ideas, it’s it’s what’s up in US, and and the more, the highest values for Americans I think is the

⁷⁸² Schon Paul TILLICH und Harvey COX beschäftigen sich in den 1950er mit deutlichen Veränderungen des Verhältnisses von christlich fundiertem Glauben und konfessioneller Bindung. Während COX darin allerdings primär Vorboten einer zunehmenden Säkularisierung im Sinne kognitiv rationaler Entwicklung ausmacht (vgl. Cox 1965), sieht TILLICH die Differenzen vor allem in Bezug auf die Jugendbewegung in eben jener traditionell zu rationalen und ‚maskulinen‘ Ausrichtung des ekklesiastischen Protestantismus, dem gegenüber der Katholizismus durch seine (Emotionalität integrierende) Mysterien-Lehre Jugend halten könne (vgl. Tillich 1958: 133). Zu den gegenwärtig erfolgreichsten Trend-Büchern dieses Themas zählt Tom BEAUDOINS „Virtual Faith“, dessen Diagnose einer ‚Generation X‘-gerechten Glaubensvermittlung ‚postmoderne‘ Intentionen einer Auflösung aller institutionalisiert kirchlichen Sozialstrukturen trägt (vgl. Beaudoin 1998).

individual, then when you add that to the large influx of non-Americans coming to live in this country [...] the immigration of Europeans [...] had similar belief systems and values and understandings, well, now we have people who are totally different, totally different religious beliefs, [...] Asians bring in you know Buddhism, Muslim, Taoism, all kinds of different faith religious backgrounds and so I think that's also been a part of as we become a more diverse society religiously has caused us to stress that [...] we've also had to say "o.k., we're not just about being a one-God country, and so mixing you know an individualism with a diversity you know I think has caused us to to go away from it [...] ultimately the question is does this religious belief stand up to the truth of Jesus Christ? If Jesus says 'I am the Truth and the Way and no one can come to the Father but by me' if that's our standard, o.k. now what? What do we do with that?" (Heltne, Zeile 268-292, 305-310).

Auch Megan CROUCH thematisiert wie die beiden Pastoren den Wertewandel in der Gesellschaft und die damit verbundene ‚Ent-Christlichung‘. Während bei Rev. OGDEN allerdings eine individualisierte, substanzlose, schwärmerisch-religiöse Beliebigkeit die Folge ist und Rev. HELTNE von einer durch den Verlust christlicher Dominanz in der amerikanischen Gesellschaft erzeugten Vereinzelung und ‚Überfremdung‘ durch nicht-christliche Religionsgemeinschaften spricht, sieht Megan einen klaren säkularisierenden Trend (vgl. Crouch, Zeile 818-875).

“[P]eople get too wrapped up in their own selves, and in their own lives, and they don't see the bigger picture, I think that we take a lot of things for granted, as a country, [...] and we get very concerned in the like, let's let's try and win, let's get ahead, let's move forward, and I mean, it's gets, it's very fast-paced, it's horribly fast-paced [...] I mean there's a lot of good things going in society, but I think I think society's just too wrapped up in itself, you know, it's stressed out [...] it's very fast-paced, it's very competitive, you know, you worry about a lot of things changing, [...] a lot of people I think get wrapped up in the "well, life is just me and there's nothing afterwards, there's nothing beyond it," you know, and that's a big, I I would be depressed if I felt like that" (Crouch, Zeile 818-123, 847-849, 869-870, 1223-1225).

C2) „Religious Influence“ – Die Dominanz und Grenzen religionsbezogener Deutung öffentlichen Wirkens

Trotz der von allen drei Befragten bescheinigten Entwicklung einer verstärkten Individualisierung, Entkonfessionalisierung bzw. weltanschaulichen Diversität in der amerikanischen Gesellschaft, geben sie in weiteren Ausdeutungen der Überzeugung Ausdruck, dass der Tenor einer christlichen Fundierung gesellschaftlicher Wertmaßstäbe weiterhin bestimmend ist,

denn, so Rev. HELTNE, „in America we’ve sort of seen our selves as a Christian Nation, and that that’s [...] predominant” (Heltne, Zeile 150-151). Die Aufgabe der Kirchen, d.h. ihr öffentliches, gemeinschaftsbildendes Wirken in kommunalen Zusammenhängen sei kaum ersetzbar, auch wenn die Schulen in eine ähnliche Funktion gedrängt werden, wendet dabei auch Rev. OGDEN ein (vgl. Ogden, Zeile 538-549). Selbst ein Ersatz kirchlicher durch schulische Gemeinschaftsbildung bedeute keine ‚Ent-Christlichung‘ der Gesellschaft, ist doch, so formuliert er an anderer Stelle, die Lehrerschaft, wie etwa in Whitehall, häufig selbst religiös gebunden und die pädagogische Arbeit der Schulen in ihren wertevermittelnden und handlungsleitenden Zielstellungen durch eine protestantisch evangelische Philosophie unterlegt, deren christliches Weltbild so selbstverständlich sei, dass es für Amerikaner kaum mehr wahrnehmbar ist (vgl. ebd., Zeile 426-434).

“There is a Protestant work-ethic present in the philosophy of the schools. That’s where, that’s why self-reliance and individuality are such important, influences. There’s a certain expected or maybe even not formally stated moral code that students are expected to conform to. That comes right out of the Protestant-Evangelical tradition. Strong interest right now in having the 10 Commandments be a part of the American educational system. It’s there because things like the 10 Commandments and the prayer, the, the teaching of the Lord’s Prayer, for example, they have never really disappeared. [...] Every day the schools here start off with the flag ceremony, the Pledge of Allegiance to the flag. 25 years ago it was the Pledge of Allegiance and the Lord’s Prayer. [...] I just want to say that, yes there is a mainline Protestantish Evangelical philosophy that undergirds the American system that it would be hard to isolate, and it’s so deeply assumed, in the American experience that it would be hard even for an American to recognize that that was what was going on” (Ogden, Zeile 435-457).

Übrig bleibt eine Art Konfusion in der gesellschaftlichen Orientierung, denn einerseits wolle und könne die amerikanische Öffentlichkeit, der weltanschaulichen und ethnischen Diversität Rechnung tragend, verbindliche Wertmaßstäbe nicht genuin an christliche Bezüge koppeln, andererseits verstärke nicht nur die konservative Politik ihren Druck auf Religion und Erziehung, um vermeintlich gefährdete oder verlorene Werte zu erhalten bzw. wiederzugewinnen⁷⁸³ (vgl. ebd., Zeile 231-248). Die dabei bestehenden Differenzen beinhalten schließlich auch zwi-

⁷⁸³ In diesem Zusammenhang bildet OGDEN eine theologische Analogie zur neutestamentarischen Auseinandersetzung des Apostel Paulus mit jüdenchristlichen Einflüssen in Galatien (the Galatians problem), deren Auffassung nach eine wahre Nachfolge Christi nur über die Beschneidung und Einhaltung der mosaischen Gesetze möglich war (vgl. Ogden, Zeile 244-248). Diesen jüdisch tradierten Frömmigkeitsmustern setzt Paulus die durch den Gekreuzigten erworbene ‚Gesetzesfreiheit‘ gegenüber, deren Gerechtigkeit vor Gott aus dem Glauben und nicht aus der Unterwerfung unter alle Gebote erwächst (vgl. Rohde 1989; Baumbach/Fischer 1986: 367-376).

schen „faith based organization“ Kontroversen über die Formen der Beteiligung am öffentlichen Leben. Doug OGDEN plädiert in diesem Zusammenhang an verschiedenen Stellen für ein auf lutherischer Grundlage stehendes liberales Handeln ohne genuin christlich missionarischen Anspruch, dessen Tragweite allerdings durch die selbstgerecht moralisierenden Zielsetzungen einer oftmals auf ‚Rettungshandeln‘ und Wachstumserfolg orientierten christlichen Jugendarbeit in einer eher calvinistisch geprägten Gesellschaft gebrochen wird. Dieser puritanischen Kultur kann das lutherische Bekenntnis die Loslösung vom selbstzweifelnden Erfolgsdruck und das erlösende Wissen um die Mittelbarkeit eigenen Handelns in Richtung auf Gottes Wirken an den Menschen entgegenstellen⁷⁸⁴. So ist auch evangelische Jugendarbeit für Rev. OGDEN nur eschatologisch und nicht quantitativ summarisch fassbar (vgl. Ogden, Zeile 299-305, 505-515).

“I have been in some really bizarre conversations with people who represent a faith-based organization and want, let’s say they want their their building ((...)) to be used for a midnight basketball program. Because, once you get them into the building, then you can get them into church. That evangelization philosophy is still out there and it’s what makes it so difficult sometimes to work with faith-based organizations ((...)) more of us are understanding the idea that, if we have a confessional point of view, we can keep that identity and still be in service to the world without necessarily forcing the world to adopt our particular point of view. That’s how it is that we can work with public schools here [...]. It’s kind of a new idea for Americans, for American faith-based organizations. [...] if you watch what the Neo-Evangelical politicians try and do, they’re trying to recreate Calvin’s Geneva state. [...] I think churches of the Augsburg Confession have some important things to say to that culture. Number one, free yourself up from the nagging self-doubt that comes with with that kind of philosophy. And through the Cross we can tell you some things about about what the hope of the future looks like. I have, if you want a theological footnote here, I believe that youth ministry is eschatological. It’s the category of theology that we need to be talking about. I think Lutheranism helps us to do that” (ebd., Zeile 281-290, 301-302, 506-515).

Rick HELTNEs Position widerspricht zwar den theologischen Aussagen Rev. OGDENs nicht, ist jedoch deutlicher evangelistisch und missionsbezogen ausgerichtet. Ihm bereitet, mit Blick auf die makroperspektivische Sicht seiner Programmarbeit, eine Verschmelzung zwischen lutherischen und evangelikalisierten Zielsetzungen wenig Kopfzerbrechen. Hingegen

⁷⁸⁴ Siehe dazu die Fußnote zum ‚Gnadenhandeln‘ Gottes unter Abschnitt B. Die theologischen und damit zugleich handlungsleitenden Differenzen zwischen Luthertum und Calvinismus in den USA befruchteten sich in der Entstehung und Entwicklung von Glaubens-Freiheit und Glaubens-Verantwortung gegenseitig und fanden wechselseitig sowohl unter Puritanern, Schwärmern als auch Spiritualisten zur Begründung des jeweils eigenen Wirkens Anwendung. Um die Reflexion dieser Entwicklung machten sich u.a. auch Dietrich BONHOEFFER oder Richard NIEBUHR verdient (vgl. Richter 1991: 24 ff.).

spielt in seinen Überlegungen gerade jener von Pastor OGDEN kritisierte, quantitativ orientierte Gemeindeaufbau eine zentrale Rolle, sei es doch ein eher trauriger Tatbestand, dass nur etwa 20 bis 25 Prozent lutherischer Jugendlicher auch aktiv in der Gemeindearbeit beteiligt seien. Für ihn liegen die Aufgaben lutherischer Jugendarbeit deshalb innerkonfessionell wie auch nach außen in einer klar auf Christus fußenden, d.h. weltanschaulich handlungsleitenden Werte- und Moralvermittlung und damit verbunden in der Stabilisierung des „faith factors“ Jugendlicher, d.h. ihrer emotionalen Glaubensbindung und Aktivierung in und für die Kirchengemeinden. Nicht die katechetische Bildung eines theologischen und lutherisch-bekenntnis-haften Grundwissens (information) sei künftig das Primat des Erfolges, sondern die klare Gestaltung und Formung (formation) der Jugendlichen durch die Vorbildwirkung christlichen Verhaltens der leitenden Personen und die emotionale Ein-Bindung der Jugendlichen in die Angebote christlicher (dabei allerdings nicht immer lutherisch orientierter) Jugendprogramme und -strukturen.

“[K]ids need to be taught how to make choices about clear values of life [...] when it comes to particular Christian youth work or youth ministry ultimately everything we do needs to come back to the person of Jesus Christ, but kids need to have a clear understanding of the person of Jesus Christ, what Jesus Christ has done for us and what our response to that is to be, and so that’s you know whatever you’re doing in the church I think it really needs to be founded on that and be able to be called back to that [...] we talked about becoming more missional, becoming more about going out in mission to young people, I mean, if you look at the Lutheran church [...], we have a very small percentage even of Lutheran young people who are involved in our ministry, [...] probably twenty to twenty-five percent [...] it’s really it’s kind of a sad statement when we settle for twenty percent and what the study of Rolly’s is doing, he’s trying to what are the faith factors that sort of insure the the long-term involvement of of young people, and what they’re finding is that [...] from confirmation age to post-university age there’s a huge gap in the the numbers of kids and and the biggest struggle I think in the Lutheran church is how do we deal with high school older adolescent kids, we don’t know how to do that because our ministry has been focused on an educational [...] model [...] that’s not a missional endeavor, and and then kids get to high school and we go, well, where did they go? Well, you never really connected with them on a significant level, nor did you help them to connect with each other, it’s been about it’s been about information not formation, and so those to me, those are the needs we, we need to address [...] my belief is that we go as God came to us, in relationship, we go on an incarnational understanding of of ministry, let’s just call it ministry of evangelism, [...] it’s not about I want to change your mind, ultimately it’s about [...] I am an agent of reconciliation, I am, I represent Jesus Christ, and I do that in ways that have integrity, that have to do with building relationships and have to do with with modelling a life that is based on on on Christ, it’s not about making sure you hear what I have to say, but but mostly about how can I live in such a way that you can see

Christ in me. There might be opportunities for you know conversation and even argument [...] but ultimately it really is about how we how we live out the Christ within us, the hope of Glory“ (Heltne, Zeile 219-220, 231-236, 594-617, 325-337).

Auch Megan CROUCH thematisiert den Einfluss christlich moralischer Vorbildwirkung für andere und auf ihr eigenes bisheriges Leben. Dabei spielen die kirchengemeindlich stark engagierten Eltern eine dominante Rolle⁷⁸⁵. Disziplin, harte Arbeit und Eigenverantwortung⁷⁸⁶, aber auch Freiheit im Handeln und Glauben, missionarisch begleitende Hilfe den Glaubensschwachen und -fremden gegenüber und die Loslösung von unerbittlicher Selbstkontrolle in Gottvertrauen und Kirch-Gemeinschaftlichkeit bilden dabei zentrale Themen der eigenen Positionierung (vgl. Crouch, Zeile 161-175, 188-201, 1056-1066, 1126-1213, 1215-1219). Geradezu idealtypisch erscheinen darin sowohl lutherische Bekenntniselemente als auch puritanistische Handlungsverständnisse in einträchtiger Symbiose, die schließlich dem eigenen Lebensverlauf zugewandt, in persönlicher Thematisierung des ‚amerikanischen Traums‘ aufzugehen scheint.

“The best thing is the freedom, [...] I just love the idea that I can do [...] basically whatever I want to do, [...] I could go out there and I could be whatever I want to be, [...] people might give you grief about it, that I'd have to fight my own battles, but you know, I'm free to fight those battles, I'm free to try and do that, you know, I love the fact that I can write a newsletter and print it and nobody can stop me as long as I'm not lying in it, and I like the fact that we're still receptive of so many different cultures and that you can just, you know, invent things and try things and take a little bit from everything and make it into something that was new, and you know, it just, it very open atmosphere for breeding new ideas and breeding new challenges, and for, you know, it's a very good place to have ideas and to have things take root and grow and change, because there's the freedom to do it, and there isn't, you know, nobody's standing up saying no you can't invent this new idea, you know, there's nobody that's going to stop you, or nobody who's going to tell, you “you have to do this, or you have to get involved in this area of science because you tested

⁷⁸⁵ Vgl. Crouch, Zeile 151-153, 269-281, 324-328, 406-496, 672-674, 703-708, 1126-1129, 1133-1142, 1173-1176, 1198-1214.

⁷⁸⁶ “Dad taught me a lot about how to work hard, Mom's taught me a lot about how to be responsible for my own self and my own emotions and actions, [...] Dad [...] was right with me and just, you know, helped me out whenever I needed it, mom is working with emotionally impaired students and [...] I learned a lot about how to be you know, somebody makes you mad, you choose to react in that sort of thing, you can be upset about something, but what you do while you're upset is your choice, and all that sort of thing, and that, those are the most (...) served me very greatly, very well in life, [...] having Dad at the school was especially nice, you know, 'cause he always knows what's going on and he always knows where you know the things are happening [...] I mean, the biggest thing to do these is you know just don't get in trouble, I mean, don't cut class and don't skip things, you know, I'm pretty sure if I had a detention he'd know about it before I did but you know, just don't mouth off to teachers and don't get yourself in a position where you would have to have someone looking over your shoulder” (ebd., Zeile 672-674, 677, 680-682, 687-695, 698-703).

like this on a test or something like that,” you know, nobody will guaranty you’ll make it in what you want to do, but you’re more than welcome to try, and sometimes it’s not easy, but if if you really want it bad enough, there’s almost always a way, at at this point in my life I can say that with pretty much believing it” (Crouch, Zeile 883-907).

Die Freiheit der scheinbar uneingeschränkten Selbstverwirklichung kongruiert dabei mit dem Verständnis lutherischer Freiheit zur eigenen Erkenntnis gerechten Handelns und wahren Glaubens⁷⁸⁷, aber auch mit den elterlichen Appellen an Disziplin, Eigenverantwortung und daraus folgender ‚Erfolgsgerechtigkeit‘, denn „you don’t get grades, you earn grades, you don’t get money, you earn money, I mean, nobody gives you things [...] what you get is what you deserve“ (ebd., Zeile 1072-1075).

D) Die Gegenwart des Luthertums – Zur konfessionellen Bestimmung der religiösen Aufgaben

In dem vorangehend dargelegten, klar konfessionell bestimmten Rahmen von Jugendarbeit bildet der religiöse Bezug in der Zugrundelegung eigener Deutungsmuster sowohl bei den pastoralen Mitarbeitern als auch dem Engagement der befragten Jugendlichen ein zentrales Element eigenen Selbst- und Handlungsverständnisses. Der Glaube ist motivationsleitend. Seine Normalität für die Interviewten durch die eigene religiöse Sozialisation begründet. Damit verbindet sich zugleich eine jeweils individuell differenziert erfahrene ‚Vocatio‘ persönlicher Lebensführung und gesellschaftlicher Mitwirkung im kirchlich bestimmten Handlungsfeld, deren zentrales Thema die kontinuierliche, allerdings nicht immer konfessionell fundierte Ausdeutung und Erneuerung christlichen Glaubens Jugendlicher in persönlichen, kommunalen bzw. denominalen oder nationalen Bezügen ist. Trotz des gemeinsamen Handlungsfeldes werden allerdings auch Differenzen in den Ausdeutungen der eigentlichen Aufgabe praktischer christlicher Jugendarbeit deutlich. So steht die makroperspektivisch auf ELCA-Gemeindegewachstum und Zulauf von Jugendlichen orientierte, missionarische Haltung des YL-Programmdirektors HELTNE in Inkongruenz zur tradiert bekenntnisorientierten und theologisch rational fundierten Position des Gemeindepastors OGDEN. Während die eine Sicht-

⁷⁸⁷ “[O]ur church is really into finding your own moral system and finding your own, you know, great you believe this, why do you believe it? And what causes you to, you know, they’ll they’ll never just tell you, this is the right way to think, this is the wrong way to think, this is how you should feel about this, and while it was hard to do, I really am glad of that, I really think that I know that I believe what I believe, you know, I know that it’s mine and I know that I’m right ‘cause it’s what feels right, it’s not saying that it doesn’t change, and that you don’t grow, but I really think that it’s not just a matter of being raised, it was a matter of being guided, and helped and ((...)) you find yourself there and God finds you” (ebd., Zeile 188-199).

und Handlungsweise dabei, in Anbindung an die in den USA evangelikal inspirierte, religiös spirituelle Jugendsubkultur (vgl. Beaudoin 1998), um eine trendgerecht wirkungsvolle Evangelisationsform bemüht ist, die der gegenwärtig vielfach diagnostizierten, institutionsunwilligen und bindungsfreien Religiosität Jugendlicher und junger Erwachsener entspricht⁷⁸⁸ und Gemeindefortschritt verheißt, ist die andere Perspektive um eine Entkrampfung der ohnehin ideologieladenen Debatten und Aktionen religiöser Gruppen in der Gesellschaft und mithin auch der Jugendarbeit bemüht. Dem calvinistisch geprägten, schwärmerisch-evangelikalischen Trend aktiver moralisierender Einflussnahme in gesellschaftliche Bereiche⁷⁸⁹ und damit auch des kontinuierlichen ‚Glaubenskampfes‘ in einer von Synkretismus und Unglauben zurückgeworfenen Umwelt, steht der tradierte frühlutherische Anspruch von der ‚Freiheit eines Christenmenschen‘, sich durch Gott finden zu lassen, also eine selbstbestimmte Aneignung des Glaubens, gegenüber. Dieser Kontrast scheint allerdings mit Blick auf die Aussagen Megan CROUCHs keinen Widerspruch unter Jugendlichen zu erzeugen. Vielmehr besitzen in ihrer Glaubensentwicklung und Handlungsformung beide Sichtweisen einen Platz und interagieren wechselseitig. Allerdings wird die ‚Arbeitsteiligkeit‘ der Perspektiven deutlich, denn während im Glaubensleben und religiösen Handlungsfeld stark lutherisch liberale Prägungen vorherrschend sind, wird das Praxishandeln im säkularen Raum von protestantisch-puritanischen Denkmustern bestimmt.

⁷⁸⁸ Diese auch in der Religionsforschung diagnostizierte religiöse Entwicklung unter Jugendlichen (vgl. Wuthnow 1996) führte zu einem gegenwärtig generellen, evangelisationsorientierten Trend lutherischer Jugendarbeit unter zunehmend geringerer konfessionell-theologischer Reflexion der eigenen Arbeit, denn „the obstacle of faith is not science, misinformation, or ‚unbelief‘ in the modern sense of that word“ (Fickenscher 1999: 66). „What is more common is a basic mistrust in human institutions, so that the church may be the very last place they will go to find belief“ (ebd.: 67; vgl. auch Beaudoin 1998: 51 f.). Daraus folgt, dass die Einbindung nicht über klassische katechetische und kirchensozialisatorische Wege vollzogen werden kann, sondern sich auf das ‚Wesentliche‘ der Nachfolge Christi zu konzentrieren habe (discipleship). „Discipleship is a process of becoming a committed follower of Jesus Christ that can last a lifetime – not [...] becoming a Lutheran or Methodist or Baptist. [...] This may be seen as quite a radical concept by older generations who built our churches and cathedrals and whose expectation is that Generation X will commit to the same institutions. But, of course, it is not radical at all. It is getting back to the real focus of what Jesus meant when he told his follower to ‘go and make disciples’ (Matthew 28:19)“ (Peterson 1999: 143).

⁷⁸⁹ Eine Lehre die in ihren progressiven Phasen sowohl Auslöser oder Mitbegleiter der amerikanischen Revolution, der Sklavenbefreiung oder Bürgerrechtsbewegung, in ihren normativ-konservativen Phasen allerdings auch zur Prohibition und zu aggressiven Kampagnen gegen die Abtreibung, jugendkulturelle Trends, Homosexualität oder Gleichberechtigung von Minderheiten führte und sich dabei in den 1980er und 1990er Jahren in der „Moral Majority“ bzw. „Christian Coalition“ institutionalisierte (vgl. White 1994; Watson 1999).

Kapitel 6:

Religion und sozial-pädagogische Prozesse in Arbeitsfeldern der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘

6.1. Religion und die Fundamente sozial-pädagogischer Orientierung in den untersuchten Institutionen – Vergleichende Ergebnisse der Vor-Ort-Erhebungen

Die Explikationen religionsbezogener Aussagen in den einzelnen Befragungen bedürfen zu Beginn, neben der Formung einer darauf ausgerichteten, textverdichtenden Systematik, der Klärung, in welchen Formen Religion innerhalb der Aussagen sichtbar und explizierbar sein kann. Dabei stehen im Sinne der Herangehensweise nach MEUSER/NAGEL nicht nur manifest, reflexiv verfügbare Aussagen im Mittelpunkt der Untersuchung, sondern ebenso mögliche, implizite, latent handlungsleitende Deutungshorizonte, Motivationshintergründe und tradierte Denkstrukturen. Hierzu erwies sich die Nutzung eines funktionalen und mithin offenen Verständnisses von Religion⁷⁹⁰ als sinnvolle Möglichkeit, Korrelationen zwischen organisationsphilosophischen bzw. darin auch aufscheinenden persönlichen Wertmaßstäben und vorgenommenen Thematisierungen von Religion aufzuzeigen und zu verbinden. Allerdings wurde innerhalb der meisten Interviews Religion derart ausführlich thematisiert, dass die Auswertung sich schließlich in ihrem Schwerpunkt auf Aussagen des Selbstverständnisses von Religion durch die Befragten und mithin auf die Alltagssprachliche Logik tradierter religiöser Sozialgestalten und Formen beschränkte, und nur von dort her auf Verbindungslogiken zu gesellschaftlichen Transzendierungen oder puritanisch fundierten Moralstrukturen Bezug nahm.

Inhaltlich spielen vielfach strukturelle, d.h. um die gesellschaftliche Verortung kreisende und sozial-moralische Aussagen in Bezug auf Religion eine Rolle, während konkrete Sprachformen/Linguismen religiöser Rede in einem geringeren Maß, dabei allerdings nicht nur in theologischen Denk- und Begründungsmustern der beiden konfessionellen Organisationen, zu finden sind. Demgegenüber ist, durchaus erwartbar, in den Interviews mit VertreterInnen der „Lutherischen Jugendorganisation“ (LYO), wie auch bei den Befragungen im katholisch fundierten „Salesian Boys and Girls Club“ im Gegensatz zu den Gesprächen mit MitarbeiterIn-

⁷⁹⁰ Siehe dazu Kap. 3 und 5.1.5.

nen des „4-H Youth Development Program“ oder der Whitehall High School eine Dominanz religionsbezogener Äußerungen erkennbar. Ein Blick auf die jeweils organisationsbezogenen, vertikalen Teilauswertungen der Interviews in Kapitel 5.2 macht dabei, wie auch in den restlichen Interviews, eine Reihe an wiederkehrenden, thematischen Vernetzungen sichtbar, während die Differenzen meist deutlich auf die trägerschaftliche und gesellschaftliche bzw. kommunale Verortung der jeweiligen, untersuchten Institution verweisen. Auch der Rückbezug auf die Verdichtungen der unterschiedlichen Interviews durch in den Vorarbeiten vorgenommene Textüberschriften, lässt über die jeweiligen Befragungen hinweg korrelativ wiederkehrende, differenzierbare Thematisierungen erkennen. Der Vergleich beider Unterteilungen schließlich offenbart klare Korrelationen beider Systematisierungsebenen, die auf vier bzw. fünf subsumtorische Merkmalsausprägungen verweisen, deren Typologien sich in Aspekte religiöser Sinnstiftung, religiöser Sozialisation, religiös beeinflusster Umwelt, religiös fundierten oder assoziierten Sozialverhaltens und Peripherien bzw. Grenzen des Religionsbezuges unterteilen lassen.

Abb. 20.: Systematisierung und Unterteilung aller Interview-Überschriften zu substanzziellen Religionsbezügen

<i>Behavior</i>	<i>Call</i>	<i>Relation</i>	<i>Bounding</i>
<i>Role-Model</i>	<i>Religious influence</i>	<i>Religious influence</i>	<i>Religious diversity</i>
<i>Value keeper</i>	<i>Churched Connection</i>	<i>Background</i>	<i>'Secularism'</i>
<i>Sense maker</i>	<i>Faith mission</i>	<i>Churched Connection</i>	
<i>Pre-Evangelization</i>	<i>Pre-Evangelization</i>	<i>Personal relation</i>	
<i>Doing Right</i>	<i>Christian values and society</i>		
<i>Christian values and society</i>			

Abb. 21: Systematisierung und Unterteilung der Themengebiete im ersten thematischen Vergleich

<i>religiöse Sinnstiftung/ Verhaltensfundierung</i>	<i>religiöser Sozialisierung</i>	<i>religiös beeinflusster Umwelt</i>	<i>religiös fundierten oder assoziierten Sozialverhaltens</i>	<i>Peripherien bzw. Grenzen des Religionsbezuges</i>
<i>Prevention, Behavior, Relation and Parity – Religion als Stütze sozialer Verhaltensmerkmale</i>	<i>Call and Background – Religion als Sozialisations- hintergrund</i>	<i>Pre-Evangelization – Glaubensmission zur Stabilisierungen jugendlicher Lebensverläufe</i>	<i>Different United – Religion als Wesensmerkmal der 4- H Partnergruppen</i>	<i>Boundings and Individuality – Religion im Spannungsfeld zur Organisationsstruktur</i>
<i>Role model, Value keeper and Sense maker – Religion als bindende und regulierende Kraft sozialen Verhaltens</i>	<i>Personal Relation – Religion als persönlicher Kontext</i>	<i>Faith Mission – Religiöse Sinnstiftung als Aufgaben</i>	<i>Religious Influence – Der subtile Kontext pädagogischer Arbeit in Whitehall</i>	<i>Religious Diversity – An den Peripherien des Religionsbezuges</i>
<i>Doing Right – Religion als Fundament präventiv handlungsleitender Verhaltensmoral</i>		<i>LC2) Religious Influence – Die Dominanz und Grenzen religions-bezogener Deutung öffentlichen Wirkens</i>	<i>Churched Connection – Religion als Bestand interner und externer Strukturen</i>	<i>LC1) Individualism, Paganism, Diversity and Secularism’ – Der Verlust von und ‚laissez faire‘ gegenüber traditierten Deutungsmustern</i>
<i>Christian Values and Society – Die Funktion christlicher Strukturen und Werte</i>				

6.1.1 Zur Wechselseitigkeit und dem Selbstverständnis religiöser Nähe und Distanz in den untersuchten Organisationen

Die in den Gruppierungsprozessen aufscheinenden thematischen Merkmalsausprägungen verweisen zwar auf die Charaktere der jeweils untersuchten Institutionen, können allerdings nicht ausschließlich diesen zugeordnet werden. So waren überraschend in religiös fundierten Einrichtungen auch distanzierte Betrachtungen zu missionarischem Aktivismus oder religiös-weltanschaulichem Monopolismus zu vernehmen oder unterstützten Befragte in säkularen Strukturen eine stärkere Einflussnahme religiöser Fundierung von Wert- und Moralmäßigkeiten. Exemplarisch dafür sind einmal die im Folgenden angerissenen, liberalen Positionen des LYO-Vertreters Pastor Douglas OGDEN und die pro-religiöse Grundhaltung des High School Principals John VanLOON⁷⁹¹.

„Teach values without necessarily saying you need to be a Christian in order to do this, or you need to be Jewish in order to do this. [...] Do you have to be Christian in order to be a person of good character, and, it’s in a global global changing world, [...] up until about the Civil War,

⁷⁹¹ Siehe dazu auch Kap. 5.2.4 und 5.2.5.

religious groups, faith-based organizations, did use their social programs for evangelism purposes [...] There's still a lot of that philosophy left [...] and it's what makes it so difficult sometimes to work with faith-based organizations ((...)) more of us are understanding the idea that, if we have a confessional point of view, we can keep that identity and still be in service to the world without necessarily forcing the world to adopt our particular point of view [...] our confession has something to say in providing the situation in the world, but it doesn't necessarily mean that we need to take these people and make them fit us. I'll give an example. We've here a food pantry of 'Love Incorporated'. People are referred to us, we give them food. ((...)) 'Tabernacle' just down the road is also a food pantry, if you go there and you get food, they'll give you food after you've attended two of their worship services. that service is an evangelization tool, for us, it's a service tool—it's a part of the mission ((...)) to improve the world from our faith position, but not with the idea of recruiting people into ((...)) It's kind of a new idea for Americans, for American faith-based organizations. So much of of the identity of a faith-based organization in America has been that we have so many evangelical denominations. It's very tricky for schools, for government, for those kind of groups" (Ogden, Zeile 242-248, 274-277, 280-281, 285-290, 291-305).

"I consider myself to be a religious person. you know I consider myself to be Christian. I'm a very strong advocate for that [...] there's a place in any school for that [...] what you try to do is you try to instill. a Christian value. and it may not be. you know it may pertain to Buddhism. but you try to instill something that. they feel is a Christian value. you've stepped on toes [...] I really think the public schools need the Christian influence as well. But they need to do it [...] politically correct. you can't inflict your values upon everyone [...] just be being a role-model [...] I'm very personable and I talk to them back. now you could say that's. not a Christian value. okay. I wouldn't disagree with you. but it's a natural human response. and it's positive. and that's what I'm looking for [...] the religious aspect. does it belong in the school? It does. but it has to be done politically correct [...] We can hang a portrait. of. Andrew Jackson. in our school. we could hang a portrait of George Washington in our school [...] but as soon as you hang a portrait of Jesus in the school. you'll have somebody say I find that offensive. take it down. take it to court and have won. [...] I just find that. whole. thing [...] overreaction [...] I think churches play a very important role. as far as a lot of value and character education [...] the organizations other than school that try to teach some of those things. you know. the first one that comes to mind is church [...] I would hope that churches would. I know that there are some. organizations. like through the Y. YMCA. and through some of those types of organizations that try to do a lot for . especially in inner cities [...] but [...] as a parent I want my kids to get as much. Bible study school. catechism. church school whatever you may call it. during the week or the weekend. or on Sunday [...] the entire country was built on. the puritan idea. you know. the whole belief and. the whole theology of Christianity and the believe in God and what not. the biggest thing that we have. you know put before us. in almost anything here. is [...] religious freedom. does that still influence the school system. education system today?. I believe it does" (VanLoon, Zeile 508, 510, 515-518, 572-574, 585-586, 610-615, 847-852, 828-835, 1003-1007).

Sichtbar religionsdistanzierte und säkular orientierte Positionen werden allein bei den befragten MitarbeiterInnen des „4-H Youth Development“ der Ohio State University Extension deutlich. Mit Nachdruck verweisen beide Befragten auf die damit verbundene „nondiscrimination policy“ weltanschaulicher und ethnischer Neutralität, der die Organisation aufgrund ihrer strukturellen Eingebundenheit in staatliche Universitäten und entsprechenden öffentlichen Finanzierung verpflichtet sei. Diese säkulare Positionierung bricht sich allerdings in der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder dem privaten Kontext der Zielgruppen, die, wie es Lora CRYDER einerseits mit Blick auf ihrer Arbeitspraxis zum Ausdruck bringt oder andererseits durch die Aussagen des in 4-H und FFA engagierten Jugendlichen Brandon KARISCH deutlich unterstrichen wird, häufig religiös fundiert sind⁷⁹².

“[T]here’s nothing we are not tied. we do not teach any type of religion or to the Bible. the funds that we receive do not. allow us to do that at all. as far as overall ethics is integrated into our program. you know. you do your own work. you’re honest. you don’t steal. those types of things. but it’s not tied to any one. you know. religion there. hopefully we developing a good work ethic and a commitment to follow through once they start a job they complete = it kind of being along the line of ethic character. you know. to be honest but we’re not tied to be. we can not be tied to any religious organization or appear to be tied that way [...] I mean. we do not discriminate. now whereas other may have tighter parameters as to what or who they may involve in the program [...] because of the way we’re structured and funded we’re tied much to what the university is tied to. because 4-H is tied to the land grant universities in each of the 50 states. you know. they’re gonna be bound by that same. non discrimination clause as any land grant university. which is open to all people” (King, Zeile 59-67, 246-247, 253-257).

“[J]ust about anything that has 4-H on it. it will say somewhere. ‘4-H does not discriminate on race colour religion creed or sex’. so 4-H is very big about that [...] it’s very liberal. and it’s interesting because. you know in a rural America. it isn’t very liberal [...] So [...] I think it. it is one of. a kind. when it comes to not involving religion [...] a lot of the places I work with are church related organizations. that sponsor these after school sites for kids to go to from their community [...] [4-H] reaches pretty much everybody [...] it’s got Saint Aloysius. which is Catholic [...] Methodist. Saint Stevens. I’m guessing is Catholic. I’m not very religious myself . so then at Central Community House in West Side [...] they pray before they eat [...] I’d say over half the groups I work with are. there’s a religious base. but 4-H does not. doesn’t bring that [...] and the groups that I work with, the kids could be Muslims. they kids could be Catholic. the kids could be. the kids could be anything .so it. it’s very nice to me that. that I don’t have to muddle through their religions. to try to teach them” (Cryder, Zeile 337-338, 347-348, 361-362, 319-321, 367-369, 377-383).

⁷⁹² Siehe dazu Kap. 5.2.2.

“FFA is, is a real good thing, it’s, it’s a lot like the 4-H [...] if any school district has that, I definitely recommend people getting it into. getting into it, because, it teaches you a lot of responsibility, it teaches you respect for other people, and, it’s really good, I know my two brothers will probably be following in my footsteps going into the FFA, ‘cuz they’ve both, they’re both in 4-H following me [...] it’s a really good thing that our family is really that close [...] our family’s really big in religion [...] it’s God that put you here, and God that can take you whenever he wants to, and you just, need to keep going, and. He’s the one that keeps you running, all the time, so. the least, the least you can do is go to church [...] we’re baptized, we have had First Communion, we’re Confirmed, I’m president of the LYO chapter, mom is [...] the adult sponsor, you could say, so we’re really involved in the church” (Karisch, Zeile 144-145, 152-157, 311, 315-318, 346-349).

Bei allen anderen befragten MitarbeiterInnen und Jugendlichen der drei weiteren untersuchten Institutionen werden religiöse Aspekte mit einem gewissen Selbstverständnis in sozialpädagogische Handlungsprozesse intendiert bzw. faktisch integriert. Eine grundlegende Erklärung dafür kann darin liegen, dass alle in diesen Einrichtungen interviewten Personen auch persönlich eine religiöse Sozialisation durchlaufen haben, Christsein also für sie der Normalfall weltanschaulicher Positionierung ist⁷⁹³. Vor dem Hintergrund der seit Jahrzehnten bestehenden Debatte über den Einfluss von Religion in säkularen Erziehungsräumen erstaunte allerdings die Selbstverständlichkeit mit der, zwar unter Betonung des Verfassungsdilemmas und damit verbundener Grenzen, christliche Deutungshorizonte und Ausrichtungen an der Whitehall High School intendiert scheinen. Dabei können sie, nach eigenen Aussagen, bei den meisten MitarbeiterInnen und SchülerInnen mit hoher Resonanz von ebenfalls christlich fundierten Grundüberzeugungen rechnen, deren Bestehen wiederum durch die religiöse Dominanz der familialen und kommunalen Umwelt gesichert ist.

“I had them write a two or three page essay on. do you believe in evolution? Do you believe in creationism? Do you believe in both? You know where do you stand on this?. And so they did that. and. I had a couple that were completely evolution. I had a few more that were completely fundamental. you know. seven days it was done. there you go. seven of our days. you know. and then there’s a lot of them that were smeared in the middle. you know some of them more were this way some of them were that way but they still took both. which was it was interesting to read some of their reasoning’s [...] and I had one person actually. just you know gave me two pages of Bible quotes [...] we’re predominantly Christian here. different denominations. but we’re predominantly Christian here so there’s not a whole lot of stink about the FCA or the. the thing in Montague you know there’s not a whole lot of problem with that. where some school districts like if you were to go to Chicago or Detroit. they would just completely have a. connotation over it [...] but. it’s predominantly Christian around here” (Snell, Zeile 417-426, 436-443).

⁷⁹³ Siehe dazu Kap. 5.2.3.2, 5.2.4.2, 5.2.5.2.

“[W]e have Fellowship of Christian Athletes here. after school on Wednesday evenings. we have over 150 students show up for that. that’s something where those kids have a choice. during the day [...] I really think that there’s a lot of. there is a lot of Christianity. or a lot of religious-type influences. still today. I think in any form of education. I think the majority of it is instilled by parents” (VanLoon, Zeile 575-577, 1015-1018).

“Our School is really involved with church it. was pretty surprising but yeah a lot of them. are involved in a church of some sort somewhere. so it’s a pretty big part of our school. its not really. talked about in school but you just kind a know that. a lot of people are involved with it” (Wahr, Zeile 763-766).

Auch Pastor OGDEN unterstreicht die Realität christlichen Grundverständnisses an öffentlichen Schulen⁷⁹⁴ und verweist dabei auf die konfessionellen Bindungen der kommunalen Lehrerschaft Whitehalls.

“America was a (soul of) a church. Is there a religious philosophy [...] does it pervade the relig-, the culture in such a way that it has an effect on the schools? Definitely. Is it anything that you could spot or see or put your finger on? I would be hard-pressed to do that. When I look at the school district here, for example in Whitehall, I can tell you where most of those teachers go to church. I can tell you that they represent a certain perspective on the world because of the fact that they are (...) main-line religious, that includes both Protestant and Catholic, (...) there’s (...) a sense to be Roman Catholic (...) to be main-line Protestant [...] I just want to say that, yes there is a mainline Protestantish Evangelical philosophy that undergirds the American system that it would be hard to isolate, and it’s so deeply assumed, in the American experience that it would be hard even for an American to recognize that that was what was going on” (Ogden, Zeile 426-435, 452-457).

Diesen gewissermaßen zumindest für Whitehall evidenten, soziokulturell fast homogen erscheinenden, religiösen „common sense“ zwischen professionell pädagogischen Mitarbeitern und Kindern bzw. Jugendlichen im säkularen Bildungsraum steht im religiös fundierten „Salesian Boys and Girls Club“ von Columbus, Ohio, fast in paradoxer Weise eine Vielzahl an säkular aufwachsenden Kindern und Jugendlichen gegenüber bzw. ist auch unter den meisten Kindern, deren Familien kleinen, fundamentalistisch-baptistischen Kirchgemeinden angehören, eine, den „unchurched“ ähnlich große Unkenntnis grundlegenden, christlich-katechetischen Wissens und entsprechender Glaubensvorstellungen und Handlungsvollzüge (Liturgien) zu verzeichnen. „Pre-evangelization“ bildet deshalb, auch hierbei unter Beachtung der „non-discrimination clause“, ein Kernstück sozial-pädagogischer Arbeit im Club, gilt doch der holistische Anspruch gesunder Entwicklung der anvertrauten Kinder und Jugendlichen auch in Bezug auf eine religiöse Balance, deren Notwendigkeit quasi anthropologisch vorausgesetzt

⁷⁹⁴ Ebenso macht Father DENNIS während des Gespräches deutlich, und unterstreicht es mit seinen eigenen Berufserfahrungen als ausgebildeter Lehrer, dass generell ein subtil christlich religiöser Kontext auch öffentliche Schulen bestimme (vgl. Kap. 5.2.3.2 A).

wird und als Lebensleitfaktor eine unersetzbare Stabilisierungsfunktion zuerkannt bekommt. Der konzeptionelle Kontext dieser pädagogischen Ausrichtung wird durch die Grundprinzipien Don BOSCOs – Vernunft, Religion und Zuneigung – geprägt, wobei gerade der religiöse Aspekt unter Erlösungsmetaphern steht und damit sozial-integrativ ‚heilend‘ wirken soll⁷⁹⁵.

“[T]here’s a little youth ministry going on but in our case it’s more pre-evangelization because many of the children don’t go to church or don’t belong to any religion [...] we use what we call the preventive system. so the staff is always trying to prevent trouble from happening before it happens = by using reason religion and kindness = so you reason with them you be reasonable and you trying understand [...] rather than reacting and punishing we try to reflect on what’s happening. a lot of kindness = we try to be very kind and gentle with the children. we don’t hit [...] and then using faith using religion explaining how sometimes we do things because. that’s the way we’re told in the Bible. God tells us be kind to your neighbor. ‘whatever you do unto others you do for me’. we use little references like that and that always it really works [...] ours is more subtle I think a religious education because the kids are not Catholic. we just encourage them to pray. so we do have prayers before every meal. there’s the good shepherd program available and we encourage the kids as much as possible to go to that. it’s up to them to go but we do encourage them. [...] we get a lot of mostly Christian and a few Jews mostly Christian though or those who are unchurched they don’t care they just see this as a free service to take care of my kids. but the kids when they’re here they start to learn the values and appreciate and they start praying and it’s amazing” (Donovan, Zeile 110-113, 135, 137-139, 144-145, 148-152,331-335, 521-526).

“[T]he fullness of a youth you have to have balance in your life as physical. mental. spiritual. [...] we can meet the two physical an((d)) mental. the spiritual. we allow them to reach an((d)) look for them on their own. but its here in the form of Salesians. so they’re here as our spiritual connections. and so we have things like prayer room and prayer time. its not a forced thing but its. its here because [...] havin((g)) a level God in your heart. an((d)) than bein((g)) able to direct that energy into physical and mental. now you gettin((g)) balance in your life. so I belief that is very important and I believe that the way they handled here is very. very discret and enough. discret but jet enough empowerment that the kids run to it. they’re not forced or poured or dragged [...] some don’t get any [religion] at home and so they get it here. so they feel. they. that’s a need being met too. there are some kids actually they come to the club because of prayer hour” (Williamson, Zeile 109-123, 160-162).

Anders wiederum, als die Herangehensweise im „Salesian Club“, legitimiert sich der Anspruch an die religiösen Deutungs- und Handlungsebene im LYO-Kontext in seiner substanziell tradierten Reinform der Mehrung und Erhaltung des christlichen Glaubens, unter dem zentralen

⁷⁹⁵ Siehe dazu Kap. 5.2.3.2 B.

Anspruch sinnstiftend mit eschatologischer Perspektive individuelle, mitmenschliche, gemeindliche und gemeinschaftliche Lebensvollzüge zu bestimmen. Allein die Tragweite konfessioneller Dogmatik und Lehre bzw. das Maß des Anspruchs auf gesamtgesellschaftliche Dominanz zeigen sichtbare Differenzen bei der jeweiligen Verortung des christlichen Glaubens unter den Befragten⁷⁹⁶.

„[W]e talked about becoming more missional, becoming more about going out in mission to young people, I mean, if you look at the Lutheran church [...] we have a very small percentage even of Lutheran young people who are involved in our ministry, [...] probably twenty to twenty-five percent [...] it's really it's kind of a sad statement when we settle for twenty percent [...] the biggest struggle I think in the Lutheran church is how do we deal with high school older adolescent kids, we don't know how to do that because our ministry has been focused on an educational [...] model [...] that's not a missional endeavor [...] and so those to me, those are the needs we, we need to address [...] in order to move from twenty percent to thirty percent or fifty percent we need to find ways to significantly connect with kids, to provide them with experiences that that are significant, that make sense in their lives [...] simply reaching out to kids in ways that that you know, they haven't been reached out to before, and and thinking creatively about that, not simply settling for one model [...] the other thing is for congregations to find ways to be connected in common ministry [...] where it gets played out on an organizational institutional level, and the congregation, we want our minister and and we don't, we find it very hard to share ownership, and I think we're gonna have to figure out how we're gonna do that, if we're really interested in reaching more than twenty percent of of Lutheran kids and probably about you know five percent of American kids, 'cuz [...] American young people are highly spiritual, but they're not interested in in denominations, organized religion, so how does the church venture into that culture of spirituality” (Heltne, Zeile 231-235, 604-647, 650-652, 709-718).

“[I]f we have a confessional point of view, we can keep that identity and still be in service to the world without necessarily forcing the world to adopt our particular point of view [...] our confession has something to say in providing the situation in the world, but it doesn't necessarily mean that we need to take these people and make them fit us [...] it's a part of the mission ((...)) to improve the world from our faith position, but not with the idea of recruiting people into ((...)) It's kind of a new idea for Americans, for American faith-based organizations. So much of of the identity of a faith-based organization in America has been that we have so many evangelical denominations [...] I have, if you want a theological footnote here, I believe that youth ministry is eschatological. It's the category of theology that we need to be talking about. I think Lutheranism helps us to do that” (Ogden, Zeile 288-290, 291-294, 299-304, 512-515).

⁷⁹⁶ Siehe dazu Kap. 5.2.5.2 B, C.

6.1.2 Zur Verortung von Religion in den untersuchten Organisationen

6.1.2.1 Religion als regulierende und integrative Kraft sozial-moralischen Verhaltens

Die wohl zentralste und in den Interviews generell durchscheinende Zuweisung erfährt Religion in ihrer Funktion als Integrationsfaktor und sozial-moralischer Stabilisator in sozial-pädagogischen Prozessen. Dabei reicht ihre Tragweite von glaubens-empathisch motivierten Rettungsmetaphern bis zu funktionalen Feststellungen ihrer disziplinierenden und regulativen Charakteristik. Schon Alexis de TOCQUEVILLE verweist auf die verhaltensregulierende Funktion, die christliche Religion und damit auch ihre Institutionen in der amerikanischen Gesellschaft besitzen⁷⁹⁷. Sie wurde zur wesentlichen Basis einer, das soziale Dasein bis in die Gegenwart begleitenden, zivilreligiösen Dimension der gesellschaftlichen Kultur (vgl. Schieder 1987) und gilt erneut in zunehmender Weise in den gegenwärtigen bildungs- und sozialpolitischen Initiativen als normativ verstandener Garant der Stabilisierung sozialetischen und zivilgesellschaftlichen Handelns in der amerikanischen Gesellschaft⁷⁹⁸. Der in diesen politischen Reformbemühungen mitschwingende, sozialerzieherische Präventionsgedanke bildet wiederum auch das Kernstück des formbildenden Verständnisses von Religion innerhalb der Interviews. Dabei erscheint sie vor allem als Referenzrahmen zur Begründung und ‚Beweisführung‘ allgemeingültiger, sozialetischer Verhaltensweisen. Als ordnender Bezug soll sie die, mit jeweils anderer Betonung thematisierte, „chaotische“ Umwelt, deren Attribute ‚Vereinzlung‘ (individualism, isolation), ‚Normbruch‘ (deviance) oder ‚Ent-Solidarisierung‘ von Gemeinwesenstrukturen (breakdown of community values) negativ konnotiert sind, durch Wieder-Bindung an tradiert christliche Semantik in ein quasi vorausgesetztes ‚Gleichgewicht‘ bringen. Die Notwendigkeit von Verhaltensgeboten und zugleich damit implementierten Handlungsnormen verbindet sich dabei oft deutlich mit Vorstellungen von innerer Religiosität, d.h. einer zwar nicht ausschließlich christlich verorteten, jedoch fast notwendig erscheinenden ‚persönlich religiösen Bindung‘, deren ‚Ganzheitlichkeit‘ die Differenz zwischen säkularem Unvermögen und religiös gefestigter Handlungsstabilität ermögliche. Folgerichtig werden Verhaltensabweichungen und Devianz mit weltanschaulicher Haltlosigkeit verbunden, bildet die A-Religiosität ein wesentliches Element der A-Sozialität und Desintegration in der amerikanischen Gesellschaft. Dazu einige kurze Verbalillustrationen, die sich zum Teil in ausführlicherer Form in Kapitel 5.2.2 wiederfinden lassen:

⁷⁹⁷ Siehe dazu Kap. 3.1.

⁷⁹⁸ Siehe dazu Kap. 4.2.1.

“[T]ake time to put God where he belongs in your life then everything else he takes care of, and it works [...] I think people get too wrapped up in their own selves, and in their own lives, and they don't see the bigger picture, I think that we take a lot of things for granted, as a country, [...] a lot of people I think get wrapped up in the 'well, life is just me and there's nothing afterwards, there's nothing beyond it,'” (Crouch, Zeile 64-66, 818-123, 1223-1225).

„[W]e have paid lip service to 'In God We Trust' and in reality we've trusted in a lot of other things [...] we've made freedom a god, and we've made democracy a god, that we've trusted in, and [...] valued individualism to a very high level, that runs counter to trusting in something other than ourselves, as we've become a more individualistic society and culture, we then find well, we'd better ((...)) led to believe that well, maybe we don't need this God, we don't need these Christian ideas, it's it's what's up in US” (Heltne, Zeile 265-266, 267-68, 269-272).

„[T]here are people in America [...] those people. a lot of them have no idea like when they go to prayers they don't know what to do they don't know how to behave [...] a lot of these are unchurched or if they go to church it's usually a fundamentalist. a small community somebody” (Donovan, Zeile 427-429, 462-463).

„[A] lot of the kids are into. drinking and doing drugs [...] they have parties on the weekends out in the woods somewhere and that's where it all takes place pretty much. right out there. most of the people. well pretty much everybody in our [congregational] youth group [...] aren't really. involved with that at all but. there's a lot of them that are. outside of our youth group“ (Wahr, Zeile 485, 495-501).

“America is a nation with the soul of a church [...] it is not a felt need always to be in church for any particular reason. As America urbanizes, you can look in 'newly urbanized areas and see the complete breakdown of community values because there was nothing holding this area together now [...] nothing that makes community here—crying need for something for something to function as church is very very strong” (Ogden, Zeile 536-538, 539-543, 545-547).

„I'm starting to work with a youth pastor that's starting up a new church [...] he wants. to start a program where he touches a lot of kids who are [...] the non-typical kid. who smokes and drinks and parties and does drugs. and he's trying to reach those kinds of kids. and those are the kinds of kids we need to. push for. the organizations other than school that try to teach some of those things. you know. the first one that comes to mind is church” (VanLoon, Zeile 845-852).

„Religion and denominations have their place. as far as. the intermingling of people and the clarification [...] of values of the society” (Snell, Zeile 896-898).

„[H]avin((g)) a level God in your heart [...] you gettin((g)) balance in your life. so I belief that is very important. and I believe that the way they handled here is very. very discret and enough [...] and the youth [...] they're not driven or have attitudes. their. their. they know its there. we've had every level paticipate. so we know its. its comfortable the way the approach to have here. so. we're doin((g)) the right thing. thats what it means” (Williamson, Zeile 118-120, 130-134).

„[T]he kids there are a lot. a lot better behaved. I would say than the kids at Central. and I think a lot of that might be. because it's part of the church. and they do. you know. there's just a little bit more. control“ (Cryder, Zeile 163-165).

„[O]ur family is really big in religion [...] it does play a real big role in all of our lives, whether it be from the family aspect of it or the agricultural aspect of it [...] mom has her three “no's”– no sex, no drugs, no rock and roll [...] you just don't do it- it just ain't worth getting in all the trouble ye” (Karisch, Zeile 319, 325-327, 462-463, 471-475).

„[J]ust being kind to your fellow man [...] is it something that we should teach kids? We should. we should. so. that you know. you just have to watch that whole religious side of it. is there a point for it? Yeah. but can you do it? My point is. I feel you can do it without. sticking a certain. belief [...] you don't have to put a label on it. to be able to role-model it and instill it into kids [...] as far as a church-organized group. I was a Boy Scout. I learned so much in Boy Scouts. and. we didn't talk about religion. but you know .truth. honesty. you know. being proud of what you. don't lie. you know those are some of the things. that you. learn in that type of organization. those are some of the things that [...] I would like to see kids get involved in those kinds of things [...] they could be an Eagle Scout if they wanted to be [...] I think churches play a very important role. as far as a lot of value and character education” (VanLoon, Zeile 589-595, 835-840, 841-843, 843-852).

„There is a Protestant work-ethic present in the philosophy of the schools. That's where, that's why self-reliance and individuality are such important, influences. There's a certain expected or maybe even not formally stated moral code that students are expected to conform to. That comes right out of the Protestant-Evangelical tradition” (Ogden, Zeile 435- 440).

6.1.2.2 Religion als subtil gesellschaftlicher und biografischer Kontext

Über die ihr zugesprochene und tradierte, sozial-moralische Funktion hinaus wird Religion an anderen Stellen in den Interviews als allgemeingültiger Kontext und Erwartungshintergrund in gesellschaftlichen und kommunalen Zusammenhängen diskutiert. Darin eingebunden sind auch Verweise auf die jeweils eigenen Sozialisations- und Aufwuchsbedingungen in konfessionell verorteten Elternhäusern und christlich dominierten Umgebungen, deren Retrospektiven oft auch von einer teils erklärenden, weil in stärkerem Maße christliche Elemente einschlie-

benden Schulzeit begleitet werden. Sowohl Rev. Douglas OGDEN als auch Principal John VanLOON, Lehrer Mike SNELL oder Teendirector Art WILLIAMSON beschreiben die sie in ihrer Werthaltung und zum Teil auch beruflichen Ausrichtung formenden Kindheitsjahre als ausgesprochen religiös geprägt. Auch bei den befragten Jugendlichen offenbart sich ausnahmslos eine mehr oder weniger intensive religiöse und denominale Bindung. Ft. DENNIS behauptet zudem eine subtile Kontinuität des religiösen Einflusses im schulischen Rahmen. Demgegenüber bleiben religionsdistanzierte Äußerungen etwa bei den MitarbeiterInnen des „4-H Youth Development“ sehr verhalten und verdeutlichen weniger die Verortung des Arbeitsfeldes in säkularem Selbstverständnis, als vielmehr die Behauptung eines religionsfreien Moratoriums in einer von religiöser Vielfalt geprägten Umwelt.

“[W]e do not teach any type of religion or to the Bible. the funds that we receive do no. allow us to do that at all. as far as overall ethics is integrated into our program- you do your own work. you’re honest. you don’t steal those types of things. but it’s not tied to any one. you know. religion there. hopefully we developing a good work ethic [...] but we’re not tied to be. we can not be tied to any religious organization or appear to be tied that way” (King, Zeile 59-64, 66-67).

“[T]he Boy Scouts. there’s a lot of. there’s a lot of. religious affiliation. and with Girl Scouts. you know. like. in their. in their pledges they mention God [...] but [...] I would say [...] just about anything that has 4-H on it. it will say somewhere. ‘4-H does not discriminate on. race color religion creed or sex’. so 4-H is very big about that [...] It’s very liberal. it’s very liberal. and it’s interesting because. you know in a rural America. it isn’t very liberal [...] And 4-H got it’s start in. rural America so. it seems very odd to me that. that it’s not like Boy Scouts and Girl Scouts [...] So I don’t know. but yeah I. I think it. it is one of. a kind. when it comes to not involving religion” (Cryder, Zeile 332-334, 337-338, 347-348, 352-353, 361-362).

“[W]hen I was up in Cadillac. it was a very strong Christian Reform. background up there .. as far as ethnicity. um nationality-type [...] and when I first moved up there. the superintendent that was interviewing me said [...] ‘There’s a saying up here, and they take it very very seriously. ‘If you’re not Dutch you’re not much.’ So he says ‘Are you sure you want this job?’ [...] and. he said ‘There’s a lot of Christian Reformed churches around here. so you can take your pick.’ I said ‘Yeah, whatever.’ And I went to the Lutheran one in Cadillac. but I would get stuff in our mailboxes. for like mowing the grass on Sunday. and they would come by at night and put things in the mailbox you know how you going to go to hell for doing stuff on Sunday [...] so it was pretty strong“ (Snell, Zeile 1062-1063, 1065-1066, 1072-1074, 1082-1087).

“I grew up in the church in a church area. In a church home, and even though my congregation was small and didn’t have a lot of youth things going on, I liked it and so I stayed. And, that pretty much is what was responsible for my religious upbringing up until the time I went

away to college at 18 [...] when I was in the fourth grade we were still having religion in public schools. I was taught the Lord's Prayer in fourth grade. Now, I already knew it from church, but you know that was 1972, so it's not all that long ago that we stopped doing these things [...] See every day the schools here start off with the flag ceremony, the Pledge of Allegiance to the flag. 25 years ago it was the Pledge of Allegiance and the Lord's Prayer" (Ogden, Zeile 174-178, 444-448, 449-452).

"[W]hen I was comin((g)) up religion was more pronounced in school. you know. you got up. you said the prayer in the morning. you said your prayer [...] there was no attitude like you can't say that [...] than it went from of a silent moment. you know. next thing. it went to a silent moment and nobody knew what you said. just had a silent moment to do whatever you want to do and than it got completely taking out [...] but when you took that out regardless of what it was. I think. integrity of school also went down. I can say that without offending. without we havin((g)) supported data. but just form lookin((g)) at where I came from and comin((g)) to school and the school now" (Williamson, Zeile 365-372, 378-381).

"I mean there used to be. it used to be a point when you used to say the Pledge of Allegiance every morning. I can remember as a kid saying the Pledge of Allegiance every morning. I can remember in high school. or in middle school. junior high when that stopped. because we had a girl who refused [...] to say or have anything to do with talking about God. 'cause she was an atheist. because her parents were atheist and it [...] was in it. so she. opted out. and we stopped saying it because of purpose. (but). I. I really think that there's a lot of. there is a lot of Christianity. or a lot of religious-type influences. still today. I think in any form of education" (VanLoon, Zeile 1008-1012, 1012-1014, 1014-1017).

"[W]e're baptized, we have had First Communion, we're Confirmed, I'm president of the LYO chapter, mom is [...] the adult sponsor, you could say, so we're really involved in the church" (Karisich, Zeile 346-349).

„I'm getting my religion. I'm a Christian. And I go to church" (Garrett, Zeile 138).

"I started going to the [...] national gathering. and that. brought me a lot closer with our church [...] I was probably just getting involved with the youth group. after my second year of confirmation [...] but probably if. Mrs Crouch and Pastor didn't start. doing that stuff I. probably wouldn't be nearly. as active in church as I am now" (Wahr, Zeile 642-643, 668-669, 673-674).

"[E]verything in my life that's worth doing and worth loving and worth caring about comes from God ultimately, so I have to say that he's the most important thing in my life [...] when I'm working with things that relate back [...] Church and God, I mean even if it's not directly related to church, you know, if you've like a school group, a lot of the things that they have to do, I can relate back to my religion(Crouch, Zeile 28-30, 45-49).

“I’m a certified public school teacher. I used to teach for a while in public school. and I know a lot of public school teachers pretty well. everybody says. religion is not allowed in the public school because of the separation of church and state don’t kidd yourself there’s a lot of religion going on in public schools. it’s just it’s subtle in a way. for example. if a teacher comes into class and pauses for a moment before the class begins he may be saying a little prayer to himself. he doesn’t say anything to the kids about what he’s doing. but the kids all know what’s goin((g)) on and they respect it. they’re quiet. or every time you give a kid a test every kid in that room is praying. you know. a lot of things happen. before a football game. in any school. public school or otherwise. whether the coach is around or not. those kids will huddle together and they’ll say a prayer. I mean. There is you’d be surprised it’s there. and. and I think in America it’s a very religious nation probably because. there is no particular religion being forced and while the government says well there is no religion in the school and the separation of church and state = on the other hand. it makes those people who appreciate it appreciate all more because they have to do it on their own” (Donovan, Zeile 621-637).

6.1.2.3 Religion im öffentlichen Spannungsfeld

In zunehmenden Maß thematisieren die zitierten Äußerungen zur kontextuellen und biografischen Verortung von Religion zugleich die Auseinandersetzung mit den dazu empfundenen gesellschaftspolitischen Veränderungen der Reichweite und Grenze des Religiösen im öffentlich pädagogischen Raum. Nicht allein die in säkularer Trägerschaft beheimateten Einrichtungen stehen dabei im Spannungsfeld einer gesellschaftlich zwar oftmals mit religiösen Formeln attributierten und in den Untersuchungsfeldern, so der Tenor der Darlegungen, auch lokal praktizierten Realität, die selbstverständlich in staatlich sanktionierten, pädagogisch wirkenden Arbeitsbereichen wie den Aufgabenfeldern der öffentlichen Schulen oder den an öffentlichen Hochschulen gebundenen 4-H Clubs qua judica eine strikte Trennung davon erwartet. Auch, wie sich etwa am Beispiel des „Salesian Boys and Girls Club“ zeigen lässt, konfessionelle Träger, die auf öffentliche Unterstützung angewiesen sind, bindet die als Ambivalenz wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigenen konfessionellen Überzeugungen einerseits und Geboten ‚diskriminierungsfreien‘ Handelns weltanschaulicher Offenheit andererseits⁷⁹⁹. Schließlich wird der, allerdings unterschiedlich wahrgenommene Trend einer ‚Ent-Christlichung‘ der amerikanischen Gesellschaft durch Ausgrenzungen aus vormals noch religiös mit-bestimmten Handlungsbereichen auf verschieden Weisen als Ursache sowohl eines sittlich-moralischen Niedergangs als auch einer zunehmenden Polarisierung oder fundamentalen Trendwende

⁷⁹⁹ In diesem Zusammenhang steht auch die in Kap. 4.17 genauer explizierte Affäre um die Entlassung des Assistent Scoutmaster James DALE und die darauf folgende öffentliche Reaktion.

thematisiert. Dabei stehen sich, und dies auch innerhalb verschiedener weltanschaulicher Träger, etwa mit den Positionen John VanLOONs und Rick HELTNEs expressive, stärker missionarisch orientierte und, vertreten durch Mike SNELL, Jeffrey KING oder Douglas OGDEN, kognitive, programmatisch funktionale Auffassungen gegenüber, die ihren „Zündstoff“ aus divergent wahrgenommenen Erfahrungen ‚positiver Diskriminierung‘ einer dazu affirmativen Rechtspolitik beziehen⁸⁰⁰.

“We needed, and and people in the church also need to be aware of that, of, those kinds of laws, and you know, Amendments and constitutional kinds of things, I think if you’re sensitive to those [...] boundaries, and you know, how you can operate within that, [...] we were never, about trying to find a place within the school to, speak the Gospel, but it was about building common ground, so that, so that when kids did come to our activities [...] so it’s really about building connections with kids and their culture and not about, proselytizing in that context, so, it was just being very aware of that and knowing what the, what the Issues and boundaries were [...] I understand the, cultural religious diversity that we have [...] and I, I clearly understand and support the fact that we can’t have forced school prayer, I do think on some levels we’ve gone too far when we prohibit optional or chosen school prayer, prayer that that is student-led, even prayer by youth ministry person that that is optional, that is, is not a part of what’s required, I mean , in reality if prayer is a part of our life, no matter, what religion we are, prayer then becomes a part of our life in school, [...] I think there’s a role for prayer in the schools, (...) it need to be done in a way that’s not threatening to other people, I mean, as Christians we have, I mean we have a command from our Lord to go forth and make disciples and I think kids can be about, demonstrating, speaking the Gospel to their friends, [...] it’s a little bit of a fine line, ‘cause you have to give freedom for both ways, [...] we certainly are founded on Judeo-Christian principles, but, you know, the diversity of beliefs is just too great these days to, to kind of buy that” (Heltne, Zeile 110-115, 120-122, 123-125, 134, 136-141, 143-146, 147-148, 152-154).

“[M]y role as principal. is to inspire teachers to educate those kids [...] we need to. educate them personally. we battle with that in the United States because. you know right away they’re saying “We have morals education” or. you know. we’re teaching them. the difference between right and wrong and we’re teaching them ethics and we’re teaching them morals and those are things we should not be teaching those are. supposed to be left up to the home. but they’re not being taught in the home [...] but we have to be very careful. we have to do that. with. we have to do it politically correct. we can’t infringe we can’t. have any type of religious belief involved. and in some of those areas it’s very difficult to do that [...] ‘Well, I really think the public schools need the Christian influence as well.’ But they need to do it. correctly. they need to do it politically correct. you can’t inflict your values upon everyone. And I would hope that just by. just by example. just be being a role-model example. not getting up and talking about Jesus every 5

⁸⁰⁰ Siehe dazu auch die in anderen Zusammenhängen zitierten Aussagen der benannten Personen.

minutes that I possibly can. not forcing them to go to. mass and sit down and sit through sermon every day. not having a Bible study class every single day. but just by being a role model [...] I mean just being kind to your fellow man [...] My point is. I feel you can do it without. sticking. a certain. belief. [...] to be able to role-model it and instill it into kids" (VanLoon, Zeile 94-95, 96-101, 102-105, 562, 563-569, 589-590, 593, 594-595).

"I think it should all be taught [...] as part of a history curriculum. they should have history of religions [...] You know because nobody really knows the whole story about that. they don't know the history of the different religions. and I think they need that. and if nothing else. just to see how other people view the creation [...] Not that it's right or wrong. just a different way of looking at it. and maybe pull pieces of each one out and come up with your own little. Thought [...] the Supreme Court or the. court cases that I'm. thinking of [...] they don't want any praying going on in school at all. and that's an individual thing [...] if you want to go pray. at lunch. or whenever. you know when you've got free time. then go pray. if we're in class. and I'm doing something. I don't want you to just down and go over there and start bowing down to the east Allah. you can't do that. you know. it's interruption [...] it's just not the right spot. and like in band class you wouldn't want to pull your book out in the middle of a composition and say 'I think I better study some math now'. you just don't do that [...] and there's going to be other people. who will. see somebody praying at lunch before they eat or whatever. and they'll take it to the court. ,Oh. praying in school. can't do it. taking you to court.'. you know. we gotta. have the administration ban all prayer in school. the people just need to get along [...] you've got the 5% that take it literally here and the 5% here. and they're dictating what the other 90% can do. and that's not fair either. you know because 90% of the people will be, mature about it and they'll be responsible with it. but those. two ends. screw it up for everybody" (Snell, Zeile 881-882, 889-891, 895-896, 919-925, 931-933, 938-942, 946-949).

6.1.3 Religiöse Rede als Bestandteil religiöser Identität

Der Umfang religiöser Sprachformen, die sich in den Interviews wiederfinden lassen, ist vielfältig und je nach Sensibilität ihrer Bestimmung unter einem funktionalen Verständnis auch über das Maß biblischer Sprachmuster und tradiert religiöser Rückbindung hinaus explizierbar⁸⁰¹. Eine primär linguistische Auswertung kann jedoch an dieser Stelle nicht im Mittelpunkt stehen. Vielmehr soll eine kleine Systematisierung der über die Verdichtungen religionsbezogener Äußerungen in den Interviews zugleich in einigen Aussagen aufgefundenen religiösen Sprachmittel erfolgen, die ein mehrheitlich geteiltes Selbstverständnis religiöser Deutungen

⁸⁰¹ Siehe dazu Kap. 5.1.5.

institutioneller Aufgaben und damit verbundener alltäglicher Lebenszusammenhänge illustrieren kann.

6.1.3.1 Religiöse Sprachformen in unterschiedlichen Trägerstrukturen

Christliche Religion als selbstverständliche, weltanschauliche Bindungs- und Deutungsebene und ihre kontinuierliche Erneuerung und Verbreitung wird primär in der genuin christlich verorteten Jugendarbeit thematisiert. Hier finden wir in den Äußerungen Rev. HELTNEs und Rev. OGDENs sowohl theologische Bezüge als auch biblische Referenzen. Die Aussagen Megan CROUCHs wiederum sind durch klar formulierte Glaubensbekenntnisse geprägt. Allerdings bleiben religiöse Sprachformen nicht, wie schon in den Zwischenauswertungen angedeutet, auf dieses Handlungsfeld beschränkt, denn auch in den semantischen Deutungen katholisch fundierter Jugend(sozial)arbeit des „Salesian Club“ und in den ambivalent zu ihren Arbeits- und Zuordnungsstrukturen stehenden Selbstverständnissen der schulischen Mitarbeiter findet sich Wirklichkeit transzendierende, religiöse Rede. Ebenso lassen sich in einigen Aussagen der, neben Megan befragten, anderen Jugendlichen religiöse Formen sprachlichen Ausdrucks erkennen, die anschaulich den jeweiligen Deutungshorizont in den Raum christlicher Weltbilder verweist. Schließlich sind auch die MitarbeiterInnen des „4-H Youth Development“ in ihren Darlegungen, wenn auch unter Abgrenzungen persönlicher Bezüge, nicht ganz ohne Elemente religiös geformter Sprachweise ausgekommen, die durchaus noch als „Spurenelemente“ religionsbezogener, gesellschaftlicher Semantik gedeutet werden können. Um jedoch deutliche Äquivalenzen zwischen den Interviews zu entwickeln, habe ich mich im Kern des linguistischen Nachvollzuges auf religiöse Sprachformen mit klarer, formaler und inhaltlicher Grammatik beschränkt, die sich am Ende der Systematisierungen auch in tabellarischer Übersicht nochmals visuell nachvollziehen lassen (vgl. Abb. Übersicht religiöser Sprachformen der Interviews). Dabei werden zwei differenzierte ‚geographische‘ Räume der Verortung ihrer Ausdrucksformen deutlich; zum einen Bezüge in den tradiert religiösen Raum christlich-kirchlicher Bindung und zum anderen in den öffentlichen Raum gesellschaftlich-nationaler Identität. Während die genuinen konfessionellen Glaubensbezüge klar durch biblische Metaphern, Symbole oder Bilder geprägt sind, überlappen sich in zivilreligiösen Bekenntnissen christliche Elemente mit „geronnenen“, zwar ebenfalls christlich fundierten, jedoch stärker im Amerikanismus geformten Glaubenssätzen, Symbolbegriffen und Handlungsimperativen des „American dream“.

6.1.3.2 Biblische Zitate

In den erhobenen Interviews befinden sich insgesamt sechs mehr oder weniger korrekt zitierte Bezüge zu Texten des Neuen Testaments, die den eigenen Deutungs- und Handlungshorizont auszudrücken trachten. Sie gehören zum überwiegenden Teil in die Argumentationskette Rev. Rick HELTNEs und bilden darin eine klassisch rhetorische, im abendländischen Kontext der rabbinischen Tradition entsprungene und im Christentum seit Kirchenvater AUGUSTINUS bestehende, inzwischen aber oftmals evangelikale Form der Autorisierung des eigenen Standpunktes durch wörtlichen Rückbezug auf einzelne Bibelzitate (vgl. Ueding 1995). In diesem Sinne geht es auch Rick HELTNE in seiner Funktion als Program Director des LYO-nahen „Youth Leadership“ um eine Stärkung der missionarischen Aufgabe christlicher Religion sowohl zur geistlichen Erneuerung glaubensgebundener Jugendlicher als auch zur erneuerten ‚Re-Christianisierung‘ in der amerikanischen Gesellschaft. Biblische Referenzen sucht er dabei an drei Stellen der Evangelien des Neuen Testaments; zweimal im Johannes-Evangelium⁸⁰² und einmal mit dem sog. Taufbefehl im Evangelium nach Matthäus⁸⁰³.

“[L]et me tell you the questions of adolescents [...] who am I. where am I going. what is my value. who will I trust. and to whom do I belong. but I think there’s a question that that encompasses all of those that actually Jesus asked. in the first chapter of John. and he asked. two disciples as they were following him and he said. what are you after what are you looking for [...] kids ask the question. by the choices they make or the behaviour they engage in” (Heltne, Zeile 820-821, 825-829, 835-836).

“[W]e’ve also had to say ‘o.k., we’re not just about being a one-God country, and so mixing you know an individualism with a diversity you know I think has caused us to go away from it [...] ultimately the question is does this religious belief stand up to the truth of Jesus Christ? If Jesus says “I am the Truth and the Way and no one can come to the Father but by me” if that’s our standard, o.k. now what? What do we do with that?” (Heltne, Zeile 268-292, 305-310).

“[A]s Christians we have, I mean we have a command from our Lord to go forth and make disciples and I think kids can be about, demonstrating, speaking the Gospel to their friends” (Heltne, Zeile 143-145).

Die übrigen drei Bibelzitate sollen dagegen im Kontext der Äußerungen von Ft. DENNIS Donovan, Teen Director Art WILLIAMSON und 4-H Mitarbeiterin Lora CRYDER sozial-

⁸⁰² Dabei handelt es sich um Johannes-Kapitel 1, Vers 37-38 und Kapitel 14, Vers 6.

⁸⁰³ Matthäus-Kapitel 28, Vers 19.

bzügliche Aspekte institutionellen und damit bzw. dabei auch eigenen professionellen Handelns gegenüber den jeweiligen Kindern und Jugendlichen unterstreichen. Während für Ft. DENNIS und Lora CRYDER darin geradezu sozial-pädagogische Referenzen mit sozial integrativen Zielen der Verhaltensänderung bei den entsprechenden Kindern bzw. Jugendlichen gemeint sind, referiert Art WILLIAMSON dieses Zitat auf seine, auch der Organisationsphilosophie der Salesaner (Salesian) entsprechenden Überzeugung, durch die Berufsaufgabe, die er wahrnimmt, unter Gottes Segen zu handeln. Ebenso wie bei Rev. HELTNE handelt es sich in allen drei Fällen um Zitate aus dem Neuen Testament, speziell des gegenüber dem Johannes-Evangelium stärker sozial ausgerichteten Matthäus-Evangeliums⁸⁰⁴ (vgl. Baumbach/Fischer 1986).

“I’m still lookin(g) for the small rewards and there is also a Bible verse that says that [...] if children are the closed things to Gods heard. than you goin((g)) to be pretty blessed if you workin((g)) with kids” (Williamson, Zeile 104-106).

“[E]xplaining how sometimes we do things because. that’s the way we’re told in the Bible. God tells us be kind to your neighbor. ‘whatever you do unto others you do for me’” (Donovan, Zeile 149-151).

“[I]t’s kind of the golden rules. you know. be nice to yourself. be nice to everybody else. help them if they need it. kind of thing so” (Cryder, Zeile 424-425).

6.1.3.3 Sprachformen mit biblischen Bezügen und theologischer Dogmatik

Zu den wörtlichen Zitaten kommen inhaltliche Bibelbezüge sowohl des Alten als auch Neuen Testaments, deren Benennung ebenfalls in einer Darlegung der eigenen bzw. institutionell weltanschaulichen Positionierung begründet ist. Hierbei haben wir es mit biblischen Analogien zu jeweiligen Handlungskontexten bzw. biblisch-theologischen Metaphern und Bezügen zu tun, deren Nutzung, wie schon erwähnt, nicht auf spezifisch religiöse Trägerstrukturen beschränkt bleibt. Spielt bei Rick HELTNE, mit Blick auf die Jugend Amerikas, vor allem die Verbreitung der ‚Guten Nachricht‘ von Jesus Christus (Gospel), also der Evangelien, und die für ihn darin fundierte Zielrichtung ‚berufenen‘⁸⁰⁵ Handelns⁸⁰⁶ als missionarischer Vertreter

⁸⁰⁴ WILLIAMSON unter Matthäus-Kapitel 18, Vers 3-5; Ft. DENNIS unter Matthäus-Kapitel 25, Vers 40 und CRYDER unter Matthäus-Kapitel 7, Vers 12.

⁸⁰⁵ “I clearly had a sense of being led, a call to youth ministry” (Heltne, Zeile 66).

des versöhnenden (reconciliation) und gemeinschaftsstiftenden Wirken Gottes⁸⁰⁷ eine zentrale Rolle⁸⁰⁸, so ist es bei Douglas OGDEN, neben dem auf die Zehn Gebote (Ten Commandments) oder des Vaterunser (Lord's Prayer) verweisenden Hinweis einer ohnehin bestehenden Kontinuität des Einflusses biblischer Bezüge in der amerikanischen Gesellschaft⁸⁰⁹, vor allem die Diskussion um den Balanceakt von Glaubensbekenntnis und weltlichem Dienst an den Menschen⁸¹⁰ – das neutestamentarische Problem der Galater, deren Konflikt, so OGDEN, ebenfalls die Frage nach ‚wahrem‘ Christsein war, wie sie sich heute wieder verstärkt in den USA zeige und aus lutherischer Perspektive im dual dogmatischen Verständnis der Trennung und dennoch Verantwortung beider ‚Reiche‘, Welt und Kirche, zu verstehen sei⁸¹¹. Auch den evangelikal-fundamentalistischen Versuchen einiger einflussreicher Politiker ein Gott-gerechtes Weltregime in Amerika zu errichten, hat die lutherische Theologie vom Kreuztod Jesu und der Befreiung in Christus demnach einiges entgegenzusetzen, nämlich die Freiheit des Glaubens und ihre Trennung von den Bedrückungen dieser Welt⁸¹².

„Youth Leadership exists, [...] to more effectively share the Gospel with young people and their families [...] when it comes to particular Christian youth work or youth ministry ultimately everything we do needs to come back to the person of Jesus Christ, but kids need to have a clear

⁸⁰⁶ „[W]hat Jesus Christ has done for us and what our response to that is to be“ / „[H]ow we help, young people, students, youth, respond to that Gospel“ / “[H]ow we live out the Christ within us, the hope of Glory“, Heltne, Zeile 231, 43. 335)-

⁸⁰⁷ „I am an agent of reconciliation [...] I represent Jesus Christ“; Heltne, Zeile 326-327.

⁸⁰⁸ Vgl. Heltne, Zeile 20-21, 40-43, 65-76, 78-79, 231-236, 326-327, 328-333, 334-335.

⁸⁰⁹ “[T]he 10 Commandments and the prayer, the teaching of the Lord's Prayer, for example, they have never really disappeared” (Ogden, Zeile 440-444).

⁸¹⁰ „Do you have to be Christian in order to be a person of of good character“; Ogden, Zeile 247.

⁸¹¹ Die lutherische Lehre von den ‚zwei Reichen‘ (two reigns of God/ two kingdoms) geht von der schon in den Evangelien thematisierten Frage aus, wie Nachfolger Jesu bis zur Wiederkunft Christi und seines Gottesreiches in dieser, irdischen Welt leben sollten. Dazu entwickelte LUTHER, wie schon Kirchenvater AUGUSTINUS vor ihm, das theologische Konzept ‚zweier Reiche‘ und ‚zweier Regierungen‘. „Die zum Reich Gottes gehören, das sind alle Rechtgläubigen in Christo und unter Christo; denn Christus ist der König und Herr im Reich Gottes [...] Zum Reich der Welt oder unter das Gesetz gehören alle, die nicht Christen sind. Denn sintemal wenige glauben und der kleinere Teil sich hält nach christlicher Art, [...] daß er nicht selbst Übel tue, hat Gott denselben außer dem christlichen Stand und Gottes Reich ein anderes Regime verschafft und sie unter das Schwert geworfen, das [...] sie nicht tun können ihre Bosheit“ (Luther zit. n. Rank 1981: 76 f.). Dennoch bedürfen auch wahre Christen der weltlichen Autorität, sind sie doch auch „Weltpersonen“. Gerade deshalb, ob ihrer Zugehörigkeit zur himmlischen Majestät, haben sie jedoch auch die Aufgabe das weltliche Regime zu leiten, doch nicht als Christen die sie sind, sondern als Menschen (vgl. Grassmann/Hendrix 1999: Kap. 6). In diesem Verständnis liegt auch die Dogmatik der ELCA gegenüber der amerikanischen Gesellschaft. Der (lutherischen) Kirche komme dabei eine prophetische Funktion vor allem in Fragen des rechten Handelns, „in matter of justice and the common good“ (Heineken 1977: 13) im öffentlichen Raum zu, jedoch nicht diesen durch die eigene Sicht des Glaubens dominieren zu wollen (vgl. Marshall 1988: 81 f.).

⁸¹² Rick HELTNE hat dagegen in Bezug auf das Dogma der ‚ultimativen Wahrheit in Jesus Christus‘ einiges Verständnis für fundamentalistische Positionen, ist jedoch der Meinung, dass diese zu dualistisch agieren: “Fundamentalist movement comes in and says ‘this is truth ultimately and and yes, Jesus Christ is ultimate truth, but this is truth about this and this and this and this and that person and that person and that person and if you confess who you are, then anybody who is not that is less than, or different that, or whatever.’ So I think it comes out of or um people living in a culture where there there is a lot of of praying and they need concrete, they need black and white” (Heltne, Zeile 354-359).

understanding of the person of Jesus Christ what Jesus Christ has done for us and what our response to that is to be [...] I am an agent of reconciliation, I am, I represent Jesus Christ, and I do that in ways that have integrity, that have to do with building relationships and have to do with modeling a life that is based on on Christ, it's not about making sure you hear what I have to say, but but mostly about how can I live in such a way that you can see Christ in me. There might be opportunities for you know conversation and even argument [...] but ultimately it really is about how we how we live out the Christ within us, the hope of Glory" (Heltné, Zeile 20-21, 231-234, 326-327, 328-333, 334-335).

„ [W]e're trying to figure out a way that we can have values, and [...] Teach values without necessarily saying you need to be a Christian in order to do this, or you need to be Jewish in order to do this. Biblically, it's the Galatians' problem: you know, the problem in the book of Galatians is do you have to be Jewish in order to be Christian, Well, here it's the other way around. Do you have to be Christian in order to be a person of of good character, and and, it's in a global, global changing world [...] As a Lutheran the best way for me to understand it is, that it comes from a confessional point of view. [...] if we have a confessional point of view, we can keep that identity and still be in service to the world without necessarily forcing the world to adopt our particular point of view" (Ogden, Zeile 240, 242-248, 269-271, 287-288).

"[I]f you watch what the Neo-Evangelical politicians try and do, they're trying to recreate Calvin's Geneva state. [...] I think churches of the Augsburg Confession have some important things to say to that culture. Number one, free yourself up from the nagging self-doubt that comes with with that kind of philosophy. And through the Cross we can tell you some things about about what the hope of the future looks like. I have, if you want a theological footnote here, I believe that youth ministry is eschatological. It's the category of theology that we need to be talking about. I think Lutheranism helps us to do that" (Ogden, Zeile 281-290, 301-302, 506-515).

Auch Lehrer SNELL thematisiert ‚wahres Christsein‘ und legt eine lutherisch inspirierte, eigene theologische Deutung seines Handelns unter der dogmatischen Prämisse des ‚freien Willens‘ (free choice⁸¹³) und christlich gnostischer Anleihen über ‚Bruchstücke Gottes in uns‘, deren Revitalisierung zu wahrer Gotteserkenntnis verhelpe⁸¹⁴, als Standpunkte in die Diskussion, die er auch in seine Thematisierung der biblischen Schöpfung (creationism/God's creation)

⁸¹³ Eigentlich ist der englische Terminus dazu „free will“. Dennoch macht der inhaltlich ausführliche Kontext bei Mike SNELL deutlich, dass hierbei nicht einen profane Eigenentscheidung gemeint ist, sondern ein klarer in Glaubenzusammenhängen stehender Handlungsbezug, der sich eng an die lutherische Dogmatik vom ‚Freien Willen‘ bindet (vgl. Gassmann/Hendrix 1999, S 149-163). Demgegenüber sind die Ausdrücke von „free choice“ bei John VanLOON, Rick HELTNE, Brandon KARISCH, Rob Wahr oder Megan CROUCH nicht in eine theologisch reflexive Ebene eingebunden und können als solche auch deshalb nicht verstanden werden (vgl. VanLoon, Zeile 577; Heltné, Zeile 836; Karisch, Zeile 335-336, 337-339; Wahr, Zeile 133, 1141-1144; Crouch, Zeile 687- 690).

⁸¹⁴ “[T]he inner self the God-part of them. is. knocking at the door” (Snell, Zeile 992).

oder eschatologischen Perspektive von der Wiederkunft Christi einzubringen sucht⁸¹⁵. Dabei agiert er allerdings nicht in missionarischer Manier, sondern nach einem Versuch-Irrtum-Prinzip, das Gott als Handelnden an den Menschen, die Teil seiner selbst sind, versteht und zugleich den Menschen, als Geschöpf Gottes, als Suchenden nach dieser zerbrochenen Einheit mit dem Schöpfer.

“[F]rom the time that we are conceived. until we die. we are here for a purpose. and as strange as it sounds. the purpose. is. somewhat up to us but yet it’s not up to us. we are here to. kind of as a dual partnership with God. we have. we have a little bit of God inside of us. and. that’s what makes us one with God. and that’s what makes God. for us worth it to God because. we are a piece of him [...] so that God can experience his creation. and we can experience God. because we’re with God [...] when there are no denominations. when there are no. wars of religion [...] when there is no misinterpretation of. the texts [...] when there’s no more of that. that will [...] be. the second coming of Jesus. because everybody will have the Christ in them at that point” (Snell, Zeile 564-569, 574-575, 652, 653-654, 655-657).

„[W]e’ve got free choice [...] that’s one of the pieces of God that’s in us that everybody can see but they just don’t recognize [...] they have that free choice. but they haven’t had enough practice with it yet. they’re not ready to hear. what the Bible is, where it came from. but I think eventually they should look into that. as part of their. their learning. as part of their. experiencing. God and God experiencing them I think that’s. what’s needs to happen. and I think they need to be. directed that way. somehow“ (Snell, Zeile 611-613, 629-633).

Die theologisch formulierten Deutungszusammenhänge weisen eine Vielfalt an Korrelationen zur lutherischen Glaubensdogmatik auf und verdeutlichen damit zugleich den konfessionellen Kontext der Aussagen. Konfessionell-dogmatische Gesichtspunkte spielen auch an anderen Stellen der Aussagen beider lutherischer Pastoren oder Lehrer SNELLS eine Rolle. Bei Megan CROUCH bilden sie gar den zentralen Kern glaubensbekennender Argumentation, der sich wie folgt aufgliedert: Gott erscheint als Schöpfer und Sinnstifter allen Seins. Er leitet unser Dasein. Deshalb gilt es, ihn durch persönliche Einladung als Herrn und Erlöser anzunehmen, sich von Gott/Jesus bestimmen zu lassen, um ein sinnerfülltes und erfolgreiches Leben zu führen. Als Glaubende stehen Christen unter seinem Schutz und selbst jene, die noch zweifeln oder ihn ablehnen, werden von Gott angenommen. Auch sie kommen in ihrem Leben einmal bekehrt zur Erkenntnis, dass Gott sie trägt, und finden damit den Weg zur christlichen Gemeinschaft (Kirche) (vgl. dazu auch Kerr 1977).

⁸¹⁵ Vgl. Snell, Zeile 417-421, 425-426, 652, 653-654, 655-657.

“[E]verything in my life that’s worth doing and worth loving and worth caring about comes from God ultimately, so I have to say that he’s the most important thing in my life [...] when I’m working with things that relate back [...] Church and God, I mean even if it’s not directly related to church, you know, if you’ve like a school group, a lot of the things that they have to do, I can relate back to my religion, and I can find roots in that [...] when you’re able to [...] take time to put God where he belongs in your life then everything else he takes care of, and it works, [...] I’ve found that’s to be true” (Crouch, Zeile 28-30, 45-49, 64-67, 161-164).

“Peter Eide [...] talked a lot about how, you know, God is in control and how it’s not about us [...] it’s about Jesus and it was about [...] focus on something in the middle and center yourself on that, and everything else will. around it” (Crouch, Zeile 67, 68-69, 70-71, 72-73).

“[Y]ou’re able to focus on something like that, something that’s bigger than yourself and bigger than your problems” (Crouch, Zeile 62-64).

“God is never going to leave, I guess I don’t think of that as changing, you know, I guess I, when I think of what’s going to change in my future” (Crouch, Zeile 1036-1038).

“I know that makes it a lot easier in my life, to be able to lay down at the end of a bad day and just say ‘you know what, this was a bad day, but I know it’s gonna be alright, I know it’s gonna get better,’ you know, I I can trust that there’s something out there bigger than me taking care of it” (Crouch, Zeile 1215-1219).

“[I]t’s very fast-paced, it’s very competitive, you know, you worry about a lot of things changing, [...] a lot of people I think get wrapped up in the “well, life is just me and there’s nothing afterwards, there’s nothing beyond it,” you know, and that’s a big, I I would be depressed if I felt like that” (Crouch, Zeile 1223-1225).

“[B]ut I really think that it’s not just a matter of being raised, it was a matter of being guided, and helped and you find yourself there and God finds you, and he finds all sorts of people (...) never involved with the church, who he will get involved with the church” (Crouch, Zeile 150-157, 161-164, 197-200).

„[I]t’s kind of hard to convince someone who doesn’t believe in God, that God will save them, those are the type of people who you just have to be there for and you have to wait, ‘cause you know sooner or later they’re going to discover what they need to and that you know God doesn’t just let them go, and let them just be whatever they want to be because it’s not that way, but you know that he’s going to find them and take care of them and you just kinda have to wait and be supportive of ‘em until they get to that point” (Crouch, Zeile 1134-1142).

Neben umfangreichen Indizien religiöser Sprachformen bei den VertreterInnen lutherischer Jugendarbeit und des High School Lehrers SNELL, dessen stark lutherische Prägung nicht ohne die kommunal konfessionellen Bedingungen sowohl seiner Sozialisation als auch seiner Alltagswelt verständlich wären, finden wir auch klar christlich-dogmatisch verortete Bezüge religiöser Rede in den untersuchten Institutionen Ohios. Diese sind jedoch im Umfang mit dem Aussagevolumen der bisher dargestellten Interviews kaum vergleichbar. So sind bei Ft. DENNIS, trotz an sich umfangreicher Aussagen zur Religion, nur in zwei Fällen und dies eher formal, innerhalb der Zitation des Standpunktes der Salesianer⁸¹⁶ und in einer retrospektiven Beschreibung katholischen Rituals⁸¹⁷, religiöse Sprachformen zu finden. Dr. KING und 4-H Jugendarbeiterin CRYDER wiederum äußern, bis auf den einen Bezug zur ‚Goldenen Regel‘ bei Lora, keine weiteren biblisch-christlichen Sprachreferenzen. Nur bei 4-H Mitglied Brandon KARISCH wird, wenn auch in bündiger Form, religiöse Rede als Element eines kurzen Glaubensbekenntnis sichtbar.

“ [I]t’s God that put you here, and God that can take you whenever he wants to, and you just, need to keep going, and. He’s the one that keeps you running, all the time, so. the least, the least you can do is go to church” (Karisch, Zeile 315-318).

Art WILLIAMSON wiederum äußert sich umfangreicher zu den theologischen Mustern seiner christlichen Überzeugung, die zugleich mit der Organisationsphilosophie, d.h. den religions- und sozial-pädagogischen Richtlinien Don BOSCOs korreliert. Im Mittelpunkt steht dabei die auch in katholischer Glaubenslehre wurzelnde Idee der Überwindung menschlicher Begrenztheit, Boshaftigkeit und Entfremdung von Gott durch die Wiederherstellung der ‚Ganzheitlichkeit‘ (wholeness⁸¹⁸) des Menschen als physischem, psychischem und spirituellem Wesen⁸¹⁹ (vgl. Hume 1944: 252 f.).

⁸¹⁶ In partnership with God we seek to inspire and enable all young people = especially those from disadvantaged circumstances to realize their fullest potential as productive responsible and caring citizens (Donovan, Zeile 43-46).

⁸¹⁷ “Father Bill [...] pulled out the Holy Water and [...] he goes ‚might God bless you‘ and he sprinkles them with Holy Water“ (ebd. Zeile 440-455).

⁸¹⁸ WILLIAMSON verwendet dafür zwar den Terminus „fullness“. Dieser ist aber in seiner Bedeutung von ‚Fülle‘, ‚Vollständigkeit‘ oder ‚Vollendetheit‘ (vgl. Pollard/Liebeck 1994: 322) dem Ganzheitlichkeits-Begriff äquivalent und versteht sich in den dazu gemachten Ausführungen auch als austauschbar.

⁸¹⁹ Referenztexte dazu bilden die Paulus-Briefe an die Philipper (Kap. 1, Vers 20), die Kolosser (Kap. 3, Vers 4 f.) und der 1. Thessalonicher-Brief (Kap. 4, Vers 1-8). Kern ihrer Aussage ist die Mahnung zur Einheit mit bzw. in Christus und damit verbunden die Absage an ein nicht-christliches, unreines und sündhaftes Dasein. Die Suche nach dieser ‚Ganzheitlichkeit‘ ist verbunden mit der Entwicklung des christlichen Mystizismus, der als Teil der katholischen Dogmentradition allerdings die Vereinigung mit Gott im vollkommenen Vergessen des Körpers und der Welt sucht (vgl. Eliade/Coulouano 1991: 235 ff.). Neben WILLIAMSON kommt auch Rick HELTNE auf dieses theologische Konzept unter der Bezeichnung „holistic manner“ zu sprechen und meint damit äquivalent

“[[I]t has to be. the. the fullness of a youth you have to have balance in your life as physical. mental. spiritual. I don’t know how you approach it whatever you do. there is God in. so what happens is. we can meet the two physical an((d)) mental. the spiritual. we allow them to reach an((d)) look for them on their own. but its here in the form of Salesians. so they’re here as our spiritual connections. and so we have things like prayer room and prayer time. its not a forced thing but its. its here [...] havin((g)) a level God in your heart. an((d)) than bein((g)) able to direct that energy into physical and mental. now you gettin((g)) balance in your life” (Williamson, Zeile 109-116, 118-120).

Der Bruch dieser „fullness“ in der Gesellschaft durch eine zu rigide Auslegung des ersten Artikels über die Trennung von Kirche und Staat im öffentlichen Erziehungssektor der Schulen, d.h. die Trennung der religiösen Verbindung von der körperlichen und geistigen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, ist deshalb auch eine Ursache für die Entstehung der gegenwärtigen Probleme.

“[[W]ith the taking out of some sort of religious connection. it is had somethin((g)) to do with the way where our schools had went. I can say that [...] those positive things that have been removed. religiously speakin((g)). have definitely taken down the school [...] when I visit them. there’s a different. there is a definitely. there is definitely something missing” (Williamson, Zeile 372-377, 382-384).

6.1.3.4 Zivilreligiöse Symbolbegriffe und Handlungsimperative

Die religiösen Deutungen reichen bei Art WILLIAMSON, aber auch anderen Befragten in die Probleme der Gesellschaft hinein. Dabei vermengen sich in unterschiedlicher Weise noch als christlich formulierte Metaphern mit neueren, dem zivilreligiösen Amerikanismus entsprungen Sprachmustern und Lehrsätzen. Ihnen ist ein eigener Kanon sinn- und identitätsstiftender, sozialintegrierender und gemeinschaftsbindender bzw. geradezu sittlich transzendierender Begriffe eigen, dessen Kongruenzen in dem Versuch verankert sind, den Sinnhorizont des amerikanischen Gemeinwesens zu konstruieren und zu legitimieren⁸²⁰ (vgl. Schieder 1987: 21 f.). Dazu gehören, auf der „puritan idea“ (VanLoon, Zeile 1003) basierende Autonomiebegriffe, wie Freiheit (freedom), Individualität (individuality) und Erfolg (success) auf der einen Seite und symbolische Gemeinschaftsbegriffe, wie (christliche) Nation (Christian

zu WILLIAMSON eine Form der Erziehung Jugendlicher, die ‚Körper, Geist und Seele‘ umfasst und die er als Formung (formation) bezeichnet (vgl. Heltne, Zeile 190-191, 192, 193-198).

⁸²⁰ Siehe zur Entwicklung der Zivilreligion in den USA Kap. 3.1.3.

Nation, One-God-country), Schmelztiegel (melting pot), Bürgerschaftlichkeit/Bürgertum (citizenship) und die Vision eines von Vorurteilen freien, kommunitaristischen, gleichberechtigten Lebens (Gods dream, dream of Martin Luther King) auf der anderen Seite. Darin wiederum sind eine Reihe an ‚Primärtugenden‘ um moralische Gebote gesellschaftlichen Handelns eingebunden, zu denen Arbeitsmoral (work ethic), Hilfsbereitschaft (ethic of service), Verantwortung (responsibility), Disziplin (discipline) und Loyalität (loyalty) zählen. Vor allem bei den säkular verankerten Einrichtungen finden sich damit verbundene, ritualisierte Formen der Erneuerung und Vergegenwärtigung, sei es durch das allmorgendliche Flaggengelöbnis in öffentlichen Schulen⁸²¹ oder das symbolische Gelöbnis auf ‚Kopf‘, ‚Herz‘, ‚Hand‘ und ‚Gesundheit‘ zu Beginn jedes Treffens in den 4-H Clubs.

“[B]asic principles in the 4-H program = is that I pledge my head to [...] clearer thinking [...] your heart to greater loyalty [...] your hands to larger service [...] and your health [...] that’s incorporated also. so kind of the four ‘H’s’. you know. that 4-H is around and it serves as the basis for what we do on a day-to-day basis. in whatever type of contact that we have with young people [...] even it goes also for my. for my club [...] their community. their country. and also the world” (King, Zeile 142-143, 144, 145, 149, 150-152, 155-156, 156-157).

“[W]ith the pledge. with the head heart hands health. with the head. you know. it’s to greater thinking. you try to get the kids to. to think about all sorts of things [...] outside the box- [...]it’s open up your. imagination to different things [...] and then the heart to greater loyalty [...]hands for larger service [...]and then your health to better living” (Cryder, Zeile 405-407, 412-414, 418, 419).

A) Arbeitsmoral als Handlungsimperativ

Die mit diesen symbolischen Prinzipien verankerten Verhaltensgebote⁸²² intendieren eine sinnstiftende, sittlich fundierte, gesellschaftlich integrative und persönlich erfolgreiche Entwicklung der partizipierenden Kinder und Jugendlichen, die schließlich internalisiert zu einer Lebensform gerinnen soll, denn „in the country 4-H is a way of life. for a lot of kids. because it’s the way they get socially motivated” (Cryder, Zeile 476-478). Dazu zählt als zivilreligiös unterlegte Zielsetzungen eine identitätsstiftend transzendierende Gemeinschaftsbindung an die Organisation⁸²³ ebenso wie die Ausbildung einer ‚guten Arbeitsmoral‘⁸²⁴ als Voraussetzung,

⁸²¹ “Every day the schools here start off with the flag ceremony, the Pledge of Allegiance to the flag” (Ogden, Zeile 449-451).

⁸²² “[O]verall ethics is integrated into our program. you know. you do your own work. you’re honest. you don’t steal. those types of things” (King, Zeile 60-62).

⁸²³ “[I]o making them feel a part of 4 H. and a part of something bigger” (Cryder, Zeile 44-45).

‚amerikanisch‘ zu träumen. Letztere Verhaltenstugend besitzt als Handlungsgebot oder Bekenntnis eigener Integrität auch in den Interviews mit LYO-Aktivistin Megan CROUCH, High School Student Rob WAHR oder 4-H Mitglied Brandon KARISCH, also den verschiedenen jugendlichen Gesprächspartnern, eine zentrale Stellung und findet bei Rev. OGDEN ein, derartige Zusammenhänge deutendes, an den Einfluss schulischer Erziehung sich bindendes Erklärungsmuster, wenn er äußert:

„There is a Protestant work-ethic present in the philosophy of the schools. That’s where, that’s why self-reliance and individuality are such important, influences“ (Ogden, Zeile 435-438).

Die Jugendlichen selbst geben unterschiedliche Bedingungen und Ausrichtungen ihres sich entwickelnden Verhältnisses zur Arbeit wieder. So bilden bei Megan Elternhaus und Schule eine Einheit in der Erkenntnis, dass harte Arbeit für ein gestecktes Ziel sich lohne und auch im weiteren Leben Erfolg verheiße, denn schließlich ‚bekomme jede(r), was er/sie verdiene‘. Für Brandon wiederum ist Arbeit eine durch die elterliche Farm geprägte, geradezu unhintergehbare, selbstverständliche, anthropologische Komponente der Ordnung des Daseins überhaupt, während sie für Rob über außerschulische Job-Erfahrungen im Verlauf der High School-Zeit eher eine Komponente der Charakterschulung und Vorbereitung auf das Leben nach der Schule und die damit verbundene Ausrichtung auf Vorbilder erfolgreich investierter Arbeit ist, die den amerikanischen Traum eigener, mit Wohlstand verbundener Selbstverwirklichung leben.

“Dad taught me a lot about how to work hard, Mom’s taught me a lot about how to be responsible for my own self and my own emotions and actions [...] [I]f you were willing to show people that you’re willing to work hard for something, and that you, you know you set a goal and you’re going for it and you really know you want to be, reach it, and you show people that you’re going to follow it through, no matter what it takes [...] that impresses a lot of people, and they’re a lot more willing to you know, give you a hand when you need to, or they’re a lot more willing to let you retake a test, or to let you do an extra credit assignment so you can reach your goal [...] you don’t get grades, you earn grades, you don’t get money, you earn money, I mean, nobody gives you things you have to, what you get is what you deserve“ (Crouch, Zeile 672-674, 626-630, 634-637, 1072-1075).

„[I]t’s what drives this country, as long as there’s work around here, this country ain’t never gonna, it ain’t never gonna go down, I guess you could say, and I’m sure that’s the same way with

⁸²⁴ “[H]opefully we developing a good work ethic and a commitment to follow through once they start a job they complete“ (King, Zeile 63-65).

any other country, as long as there's work around, I mean, there's, there's always work to be done, there's never a dull moment, there's always something to be done somewhere, so. kind of like our Grandpa used to say, you know, you gotta nothing to do, you find something to do [...] I mean, it never ends, you live on a farm, or a ranch, and it never ends, there's always something to be done, whether it be feeding. there's a couple of times you get a couple days off, but, they come few and very far between, so, there's always something to be doing" (Karisch, Zeile 223-229, 236-240).

„[P]eople that you kind a model what you're doing after because you think they made successful choices in life [...] I guess [...] would be. my boss I guess because he had a good job at (Homma) and. stopped doing that because he. I guess he didn't really like the work he was doing there and started his own. like business and [...] He's become successful. so he'd be an influence on me. the way he did that with his life [...] all throughout high school I always had a job [...] most of my friends have too [...] it kind of helps you build responsibility and. so that when you graduate out a high school and get through college its not a. big surprise to have to work everyday and [...] it [...] helps society better too. sort of. out running round and not maybe get into trouble [...] I spend most of my time. working in the summer and. after that just go. hang around with my friends somewhere so that's about [...] with work you have to be responsible and. going there on time. getting your job done [...] with all my jobs I've never been. fired from because I did my job right" (Wahr, Zeile 132-141, 377-381, 390-393, 454-455, 940-941).

B) Weitere handlungsleitende Imperative

Arbeitsmoral bildet zwar die umfangreichste, jedoch nicht die einzige, in Interviews thematisierte Komponente sozial-moralischen Verhaltens. Wie schon in den vorangegangenen Zitaten deutlich, wird darin auch eine Entwicklung von selbstständigem Handeln und Verantwortungsbewusstsein intendiert. Hinzu kommen, bei Megan etwa, durch die schulischen Anforderungen entwickelte Disziplin⁸²⁵ und, in der Zielsetzung des 4-H, eine, auf Gemeinwesenorientierung und Bürgerschaftlichkeit ausgerichtete „Installierung“ von aktiver Hilfsbereitschaft als lebenslangem Habitus Jugendlicher⁸²⁶. Generell kann gesagt werden, dass in fast allen Befragungen einander inhaltlich korrelierende Aussagen zur Handlungsmoral eine Rolle spielen. Dabei verweisen sie sowohl auf die jeweilige Organisationsphilosophie, als auch auf Selbsterfahrungen in anderen Verbänden. Dies wird deutlich, wenn etwa Ft. DENNIS dazu biblische Referenz nutzt, während bei Principal VanLOON zwar transzendierend gesell-

⁸²⁵ “[S]chool- added a lot of discipline, learning how to study learning how to, you know, be responsible for my own grades” (Crouch, Zeile 609, 611-613).

⁸²⁶ “[W]e also are focusing on community service and citizenship where youth are helping other people. helping local communities [...] by which kids can develop skills and abilities [...] once we start instilling that. that ethic of service. I think. in young people is something that's gonna carry on you know throughout life [...] it's something that we hope becomes a part a way of life for the young people” (King, Zeile 86-91, 98-99, 100-101).

schaftsfördernde und entscheidungsorientiert handlungsleitende Imperative kulminieren, aber, trotz umfangreicher Äußerungen zur Religion an anderen Stellen des Gesprächs, dennoch nicht genuin christlich unterlegt sind. Schließlich eröffnen die Verweise Rob WAHRs auf den Charakter, der für sportliche Betätigung an amerikanischen High Schools bestimmend ist⁸²⁷ bzw. Brandon KARISCHs Eindrücke als ‚Zuschauer‘⁸²⁸ oder John VanLOONs bzw. Megan CROUCHs Eindrücke ihrer Erfahrungen in der christlich fundierten Pfadfinderbewegung (BSA, GSA) einen klaren Bezug zu den präventiv orientierten, moralisch unterlegten, gemeinschaftsbindenden und damit zugleich gesellschaftsintegrativen Handlungsführungen, die ihre jeweils eigene Erziehung bestimmten und damit zugleich die Wertmaßstäbe internalisierten, nach denen sie sich selbst bzw. als Entscheidungsträger (VanLOON) zugleich ihre Umgebung orientieren.

“[S]ame with the good shepherd program which is a bible based values program they learn about stories from the Bible about being good people and all that’s always optional [...] but a lot of the kids do like it. we hope that children who have never heard about God. in this way they will learn something and start to develop an interest in their faith” (Donovan, Zeile 121-126).

“[M]y role as principal. is to inspire teachers to educate those kids [...] we need to. educate them personally. we battle with that in the United States because. you know right away they’re saying ‘We have morals education’ or. you know. we’re teaching them. the difference between right and wrong and we’re teaching them ethics and we’re teaching them morals and those are things we should not be teaching those are. supposed to be left up to the home. but they’re not being taught in the home [...] values that I would like to see [...] is [...] going to benefit the person. as a whole and is it going to benefit society as a whole [...] you strive to make them the best. honest. person. caring. compassionate. personable [...] student that they possibly can be” (VanLoon, Zeile 94-95, 96-101, 499, 503-504, 512-514).

“[T]here’s not just been a big emphasis on sports [...] teachers and parents always feel like. it’s a good thing to get into it’s a positive influence it. helps keep you’r in shape and. instead of getting into trouble like with alcohol or drugs [...] doing something good for your body instead of something bad for your body [...] that’s why its such a big. thing to talk about” (Wahr, Zeile 266-268, 272-273).

⁸²⁷ Siehe dazu auch Kap. 4.8. Auch John VanLOON und Mike SNELL thematisieren den traditionellen Mannschaftssport und seinen Einfluss in der Schule. Dabei halten beide die erhöhte Positionierung gegenüber anderen extracurricularen Aktivitäten für eine Einseitigkeit, wenn nicht gar Überbewertung in Bezug auf die Entwicklung der SchülerInnen (vgl. VanLoon, Zeile 439-460; Snell, Zeile 286-304).

⁸²⁸ “[D]uring the Fall it’s football games, during the Fall it’s nothing but football games [...] no matter how far, how far away it is, you’re going to a football game on Friday night, cause it’s, it’s, it’s what’s number one on your agenda for Friday night, no matter [...] you need to be there, to support the team” (Karisch, Zeile 440-441, 445-447, 452-453).

“I learned so much in Boy Scouts. and. we didn’t talk about religion. But [...] truth. honesty [...] being proud of what you. don’t lie. you know those are some of the things. that you. learn in that type of organization [...] they could be an Eagle Scout if they wanted to be” (VanLoon, Zeile 836-839, 841-842).

“I loved the Girl Scouts, we had an awesome troupe [...] In Girl Scouts a big part of it is to raise morale of girls, to get people interested in their community and get people involved in doing things, to be friendly and have them, you know, have a group, have them belong somewhere [...] just get people involved, and get people doing things to help other people [...] we’ve a pledge [...] On my honor I will try, to serve God and my country” (Crouch, Zeile 208, 243-246, 256-257, 262, 266-267).

C) Vorbild-Funktion

Ein zentraler Aspekt der sozial-pädagogischen Internalisierung dieser Prinzipien bildet im säkularen Kontext das ‚Rollen?-Verhalten bzw. die Vorbild-Funktion der Professionellen, die den Aussagen Dr. KINGs zufolge, primär präventiv handlungsleitende und gemeinschaftsbindende Funktionen erfüllt⁸²⁹, und in dieser Aufgabe, sowohl bei Principal VanLOON als auch bei Lehrer SNELL damit verbunden wird, Mediator christlichen Glaubens und damit verbundener sozial-moralischer Handlungsprinzipien zu sein⁸³⁰, denn:

“[W]e all offer ourselves as a way of life for other people. and err. that again is just a way you know of experiencing God’s creation” (Snell, Zeile 704-705, 718-720).

Die mögliche Vision der in den Handlungsgebieten und Vorbildwirkungen intendierten, gesellschaftlichen Verhaltensmuster formuliert Rick HELTNE, wenn er äußert:

⁸²⁹ “[I]f a young person has a role model that they look up to. that they are more likely to stay out of trouble. that there are more positive things that happen to us. happen to them. and that’s really been a fundamental key to the success of the 4-H program [...] I wanted to to be a part of that . and [...] my 4-H agent and local staff. I looked up to them. they were kind of some role models. some mentors that I had a lot of respect for and decided I wanted to go that route” (King, Zeile 111-114, 218-221).

⁸³⁰ “I really think the public schools need the Christian influence [...] just be being a role-model example. not getting up and talking about Jesus every 5 minutes that I possibly can. not forcing them to go to. mass and sit down and sit through sermon every day. not having a Bible study class every single day. but just by being a role model [...] I mean just being kind to your fellow man [...] My point is. I feel you can do it without. sticking. a certain. belief. [...] to be able to role-model it and instill it into kids” (VanLoon, Zeile 589-590, 593, 594-595).

“I think will we some day live in a world where we have a greater sense of community and connectedness, are we going this way, upwards, I mean, that’s that’s God’s dream, right?” (Heltne, Zeile 461-463).

D) Schmelztiegel

Demgegenüber sieht Mike SNELL die, mit dem zivilreligiösen Begriff des ‚Schmelztiegels‘ und der Person Martin Luther KINGs verbundene Vision, „farblosen“, diskriminierungs-freien, gemeinschaftlichen Zusammenlebens aller Amerikaner als gescheitert.

“[T]he dream of Martin Luther King, you know, could become reality [...] all the opportunities, are there now, to make it happen, but, there’s so many, easier excuses, for it to happen, on both sides” (Snell, Zeile 1182, 1883-1184).

Dennoch gibt es für SNELL, aber auch in den Aussagen Rick HELTNEs, keine echte Alternative zum tradierten ‚Amerikanischen Bekenntnis‘ (American creed) des ‚Verschmelzens‘ unterschiedlicher Ethnien, Nationalitäten, Gesellschaftsschichten und weltanschaulichen Differenzen, ist der Weg einer zunehmenden Diversität der amerikanischen Gesellschaft mit fatalen Folgen ihrer Zukunftsfähigkeit gekennzeichnet (vgl. dazu auch Schlesinger, Jr. 1998).

„[T]here are some very low income, students that I deal with [...] but the school system does a pretty good job of making them feel as important as the other kids, so I haven’t seen a whole lot of, segregation between the haves and the have-nots, they all seem to melt together pretty good, which I think is nice [...] Segregation, between white people [...] I think it’s starting to, kind a, kind of melt together now, you know, I think, even some of the Catholic, priests around here are starting to get a little more liberal, you know they have to, otherwise they’re going to lose people, and if you lose people you lose your following you lose your political, whatever [...] I don’t see the, the ethnic split here, it could easily, happen between the black population and the white population” (Snell, Zeile 153-157, 1102, 1124-1127, 1135-1137).

“I look back when, the Vietnam War got done, and, a lot of Vietnamese people and the Laotian people came over here, they didn’t have a language, they didn’t have a dime they had a, a few church families that took them in and got them on their feet, but they wanted to melt into the population and be successful and they did, you know, they’re not considered a minority, even though they are a serious minority there’s not that many of them, but they came in with nothing, not even a homeland or a family, some of them, but they melted right in” (Snell, Zeile 1208-1214).

“[W]hen my grandparents came here from the Netherlands in the twenties [...] they had to learn English, or you didn’t get a job, you didn’t, own property, you had to learn how to speak it; how

to write it [...] that was part of the melting pot that I would have loved to have seen. a little bit changed. but you can't tolerate everybody's diversity [...] it's not going to happen" (VanLoon, Zeile 363-366, 367-369).

"I really don't think that Martin Luther King would. approve of a lot of the things going on right now. and he wouldn't approve of 'em simply because a lot of it is. black people are being just as prejudiced as they ever were. as whites were ever being [...] that's not what we're going for [...] this country. when it was. the 'melting pot'. we were on the right track" (VanLoon, Zeile 346,349, 359-361).

E) Freiheit

Ein zentrales, tief in der amerikanischen Gesellschaft zivilreligiös verankertes Sprachmuster bildet der Begriff der ‚Freiheit‘. So verwundert es nicht, dass er auch in einigen Interviews als Deutungshorizont der Entfaltungsmöglichkeiten sowohl als positives als auch als kritisches Element intendiert ist. In positiver Hinsicht wird ‚Freiheit‘ jedoch nicht als eine liberale Tolerierung ‚multikultureller‘ Lebens- und Ausdrucksweise verstanden, sondern bindet sich eng an den tradierten Rahmen puritanistischer Prägung. In diesem Sinne sieht Principal VanLOON im symbolischen Begriff der ‚Freiheit‘ das alles bestimmende Recht zur religiösen Entfaltung und die damit verbundene Sicherung ihres Einflusses auf pädagogisches Handeln und – darin eingebunden – sozial-moralischen Verhaltens. Megan CROUCH wiederum gibt unter dem Begriff der ‚Freiheit‘ Zeugnis von der bei ihr noch ungebrochenen Vitalität des ‚amerikanischen Traums‘, der zum Erfolg zwingt. Schließlich äußern Ft. DENNIS und Rev. HELTNE Kritik an den Auswüchsen amerikanischer Freiheit. Allerdings geben beide zu erkennen, dass sie unter ihrem Freiheits-Begriff die jeweilige Abweichung von tradierten Deutungs- bzw. Handlungsmustern verstehen. Bei Ft. DENNIS geht es um die aus seiner Sicht kaum tolerable Möglichkeit, die es jedem erlaube, in den USA eine Kirche zu gründen und sich auch ohne Ausbildung und Ordination als „Pastor“ selbst einzusetzen und zu agieren. Das Selbstverständnis der konfessionellen Institutionalisierung und damit verbundenen Vollmacht und Autorität als verordneter Kleriker wird damit berührt. Die religiöse Arbeit, d.h. die Verwaltung bzw. Reproduktion der Heilgüter und der religiösen Kompetenz, in Bezug auf kultische Handlungen und das hermeneutische Vorrecht der biblischen Exegese, stehen damit, zumindest aus kirchlich-katholischer Sicht, formal in der Gefahr beliebig zu werden⁸³¹. Für Rev.

⁸³¹ Pierre BOURDIEU hat sich umfangreich mit dem Problem der Konkurrenz um religiöse Legitimität zwischen institutionalisierter Priesterschaft, Prophetie und Laien auseinander gesetzt. Dabei vertritt er im Kern die These, dass die Existenz eines religiösen Feldes überhaupt in der Aneignung und Monopolisierung des

HELTNE stehen dagegen die Grundsätze der Schicksalsfundierung Amerikas generell auf dem Spiel, denn das auf jeder US-Währung zum Staatsbekenntnis erhobene Gottvertrauen und die damit aus seiner Sicht erklärte Verbindung zu christlichen Grundsätzen, steht für ihn gegenwärtig im Gegensatz zum mehr und mehr gottesfernen Vertrauen in weltlich amerikanische Werte wie Freiheit, Demokratie und Individualität.

“[T]he biggest thing that we have- put before us. in almost anything here. is freedom. and the biggest thing is. religious freedom does that still influence the school system. education system today? I believe it does” (VanLoon, Zeile 1005-1007).

“The best thing is the freedom, [...] I just love the idea that I can do [...] basically whatever I want to do, [...] I could go out there and I could be whatever I want to be, [...] people might give you grief about it, that I'd have to fight my own battles, but you know, I'm free to fight those battles, I'm free to try and do that, you know, I love the fact that I can write a newsletter and print it and nobody can stop me as long as I'm not lying in it, and I like the fact that we're still receptive of so many different cultures and that you can just, you know, invent things and try things and take a little bit from everything and make it into something that was new, and you know, it just, it very open atmosphere for breeding new ideas and breeding new challenges, and for, you know, it's a very good place to have ideas and to have things take root and grow and change, because there's the freedom to do it, and there isn't, you know, nobody's standing up saying no you can't invent this new idea, you know, there's nobody that's going to stop you, or nobody who's going to tell, you “you have to do this, or you have to get involved in this area of science because you tested like this on a test or something like that,” you know, nobody will guaranty you'll make it in what you want to do, but you're more than welcome to try, and sometimes it's not easy, but if you really want it bad enough, there's almost always a way, at at this point in my life I can say that with pretty much believing it” (Crouch, Zeile 883-907).

“[I]n America you can do that. ya know. you can decide I'm gonna be a minister open up a church and if people come fine. ya know. and some of them have small little shops and others go crazy. [...] in America you can do that sort of thing. you know. they say it's a free county. anybody can try anything. so you'll find sometimes among the poor a lot of poor people will just begin their own little church and set up shop and they'll preach the Bible and they believe in God and they pray but that's kinda how they make their living too” (Donovan, Zeile 465-467, 474-479).

“[W]e have paid lip service to ‘In God We Trust’ and in reality we've trusted in in a lot of other things [...] we've made freedom a god, and we've made democracy a god, that we've trusted in,

religiösen Kapitals (als akkumulierter symbolischer Arbeit) durch einen Korps religiöser Spezialisten, also der Priesterschaft, begründet liegt, deren bürokratischer Apparat, die Kirche, die Wahrung und Wiederherstellung dieses symbolischen Marktes und damit zugleich ihre Legitimität gegenüber den, von ihrem religiösen Kapital enteigneten Laien sichert (vgl. Bourdieu 2000: 56 f., 80 f.).

and [...] valued individualism to a very high level, that runs counter to trusting in something other than ourselves, as we've become a more individualistic society and culture, we then find well, we'd better ((...)) led to believe that well, maybe we don't need this God, we don't need these Christian ideals, it's it's what's up in US" (Heltne, Zeile 265-266, 267-68, 269-272).

F) Individualität/Individualismus

Das Verhältnis von Religion und Autonomie unter dem Begriff der ‚Individualität‘ wird nicht nur durch Rick HELTNE, sondern auch in weiteren, sich damit befassenden Interviews durchweg kritisch bewertet. Zwar formuliert etwa Brandon KARISCH das damit verbundene Handlungsgebot als höchstes Ziel, jedoch wird auch im Verlauf dieses Interviews deutlich, dass er darunter primär eine Entfaltung innerhalb der ihm gesteckten Lebensrealität versteht. Die diagnostizierte Individualisierung in den USA bedeutet hingegen für Rev. OGDEN eine wesentliche Ursache für die Beliebigkeit und Unverbindlichkeit in Moral- und Glaubensfragen und eine mit zunehmendem Egoismus verbundene ‚Ent-Christlichung‘ der noch immer vitalen Größe des Religiösen in der amerikanischen Gesellschaft. Sie kann zudem auch als Ursache für den Verlust der Gemeinschaftlichkeit und des damit verbundenen Isolierungs-Empfindens Jugendlicher gelten, das OGDEN an anderer Stelle anspricht⁸³². In ähnlicher Weise konnotiert auch Rev. HELTNE an anderen Stellen Individualismus, in Verbindung mit der zunehmenden ethnischen und religiösen Diversität, als zentrale Ursache für das Abweichen der amerikanischen Gesellschaft von ihren eigentlichen, christlich fundierten Idealen und Grundwerten. Dabei stellt sich ihm die Frage, ob in dieser Destruktion von Gemeinschaft und Gemeinwesen Gottes Wille zu entdecken sei bzw. der Mensch irgendwann zur Besinnung komme, um endlich zu entdecken, dass Individualismus und ein Übermaß an beliebiger Offenheit für Diversität nichts anders zeitige als hoffnungslose Bindungslosigkeit und Einsamkeit.

“Make the most out of life, that's about the biggest goal, if you're just gonna sit around and let life go by, it's probably not worth living anymore” (Karisch, Zeile 790-710).

“What America has more of its pagan. People who have a particular outlook, a particular philosophy, and it probably doesn't have anything to do with the Cross. They don't go to church and they don't go to synagogue, and they don't belong to an organized religion, but there's still a very common philosophy amongst these people. And it's in the best sense of the word, pagan. that's probably the most common American experience [...] the individual is the central focus,

⁸³² “[Y]outh feel alone, or feel isolated and a strong group connection is made ((...)) combat that sense of isolation, and that's a big problem for youth today—that sense of being isolated, or being alone. The teenage suicide rate is so high” (Ogden, Zeile 371-374).

you know, I like who I am [...] In a way, what I mean by paganism is sort of Protestantism taken to its furthest extreme, extreme. God is so interested in the individual, and so redeems the individual that there is no longer any place for a sense of community, there's no need to gather in churches because I'm already alright with God, you know, what I want is, I want to feel good about myself and I want to feel good about God [...] the problem with American paganism, it's the Luther question: How do I know I'm on the right track? How do I know I'm doing the right things?" (Ogden, Zeile 486-492, 496-498).

"[T]he highest values for Americans I think is the individual, then when you add that to the large influx of non-Americans coming to live in this country [...] the different cultures and the and the diversity we've also had to say "o.k., we're not just about being a one-God country, and so mixing you know an individualism with a diversity you know I think has caused us to to go away from it⁸³³ [...] is this world going the other way toward a more disconnected individualistic [...] will people come to their senses and and begin to realize that that living in a world of individualism and and tolerance becomes pretty lonely and disconnected and seek to move the other way? I don't know, is God's plan of reconciliation ultimately going to be worked out here on earth?" (Heltne, Zeile 271-273, 285-288, 463-464, 481-485, 707-710).

Ziel müsse es deshalb aus Rick HELTNEs Sicht sein, zu den Wurzeln christlicher Fundierung der amerikanischen Gesellschaft zurückzufinden bzw. die eigene Arbeit daran zu reflektieren. Das damit kolportierte Selbstverständnis eines Dualismus von ‚Ent-Christlichung‘ und Individualismus vs. christlichem Einfluss und Gemeinschaftsstiftung wird allerdings durch die gerade stark individualistisch gefärbten Beschreibungen christlicher Glaubenspositionierung bei Megan CROUCH oder Rob WAHR relativiert, die beide stark von emotiven Aspekten geleitet sind.

"I feel like as long as you believe in God [...] you don't need to [...] make it so strict. and that's why. its kind alike a loop in religion. because it doesn't say you have to do this. this and this to go to heaven. its just believe and [...] do what the. like whatever you feel is necessary so. that's like the more social part of church and being around everybody and. its kind of like a. family outside your family just people that you're close to. close to and. meeting people that way. that's how I kind of. that's the most important thing about church to me" (Wahr, Zeile 683-692).

"[O]ur church is really into finding your own moral system [...] they'll never just tell you, this is the right way to think, this is the wrong way to think, this is how you should feel about this, and while it was hard to do, I really am glad of that, I really think that I know that I believe what I believe, you know, I know that it's mine and I know that I'm right 'cause it's what feels right" (Crouch, Zeile 188-189, 191-195).

⁸³³ These Christian ideals (vgl. Heltne, Zeile 270).

G) Die ‚Seele‘ Amerikas

Eine Vielzahl der Aussagen in den Interviews misst der genuin christlichen Bindung der zivilen Gesellschaft die wesentlichste, identitätsbildende Komponente und den legitimsten Bindungspunkt der Deutung amerikanischen Selbstverständnisses zu. Amerika, „our nation“ (Garrett, Zeile 219), die „very religious nation“ (Donovan, Zeile 633), dieses „one-God country“ (Heltne, Zeile 269) sei noch immer durch eine „mainline Protestantish Evangelical philosophy“ (Ogden, Zeile 453) geprägt, die das so selbstverständliche und deshalb kaum wahrnehmbare Fundament des amerikanischen Systems bilde (vgl. ebd., Zeile 453- 457). Das Land sei begründet auf den puritanischen Ideen des ganzen Glaubens und der Lehre der Christenheit, vernehmen wir Principal VanLOON und die beiden Theologen unterstreichen, dass, trotz allen Wankens im säkularen Raum, sich die USA noch immer in ihrer Mehrheit als ein christliches Gemeinwesen begreife. Sichtbar sei dies in der Rhetorik jedes amerikanischen Staatsoberhauptes, das seine Rede mit dem Segen Gottes an sein Volk beende, oder im wachsenden Fundamentalismus, der statt eines Fortbestehens des säkularen Werte-Nihilismus die aufgebrochenen, von der Christenheit entzweiten, öffentlichen Räume zu besetzen sucht. Schließlich ist es der Charakter der amerikanischen Zivilreligion selbst, der, untrennbar mit dem Calvinismus verbunden, seine christliche Herkunft nicht leugnen kann. So bleibt der inzwischen schon ein Jahrhundert bestimmende Satz US-Präsident COOLDIGE auch gegenwärtig aktuell, der besagt, dass Amerika eine Nation mit der Seele einer Kirche sei.

“[T]his country was built on. the educational value. the entire country was built on. the puritan idea- the whole belief and. the whole theology of Christianity and the believe in God“ (VanLoon, Zeile 1002-1004).

“[I]n America we’ve sort of seen our selves as a Christian Nation, and that that’s [...] predominant [...] if you listen to some of the rhetoric, or or just some of the language that’s used even by our President you know at the end of a speech when he says ‘and God bless you’ well, o.k., we still hang onto that in in in many ways“ (Heltne, Zeile 150-151, 292-293).

“[I]n America, when we live in a culture where it appears that many of those values we held on to dearly are beginning to crumble and when we begin to be confused about what’s right and wrong, and when we begin to be confused about what is truth and what is not truth [...] that’s where I think Fundamental, Fundamentalist movement comes in“ (Heltne, Zeile 350-354).

“American civil religion is. Calvinism [...] thus America is a nation with the soul of a church”
(Ogden, Zeile 505, 537-538).

6.1.3.5 Thematisierte rituelle und liturgische Ausdrucksformen

Rituelle Formen religiösen bzw. zivilreligiösen Handelns werden in allen untersuchten Institutionen bzw. darüber hinaus in persönlichen Erfahrungen mit anderen Organisationen thematisiert. Ihren größten Umfang nehmen Aussagen dazu vor allem in den Beschreibungen der Abläufe der „Salesian Boys and Girls Club“ ein, in denen vor allem ritualisierte Gebetsabläufe und -formen eine große Rolle spielen, deren Ziel, auch im Sinne Don BOSCOs, als eine Ebene der einladenden, geistlichen Erweckung aller mehr oder weniger aktiv partizipierenden Kinder und Jugendlichen des Clubs verstanden wird. Täglich bilden ein gemeinsames Gebet vor jeder gemeinsamen Mahlzeit (prayers before every meal) und das nachfolgende Tischgebet (grace) einen Bogen, den Kindern und Jugendlichen die Gemeinschaft mit Gott nahe zu bringen und sie ‚unter seinen Schutz‘ zu stellen. Hinzu kommt allabendlich die Einladung zu einem gemeinsamen, mit Andacht verbundenen, umfangreichen Schlussgebet (closing prayer) im ‚Raum der Stille‘ (meditation room). Weitere, wenn auch nicht regelmäßige Formen bilden kleinere Gottesdienste zu verschiedenen Anlässen, wie etwa die Einweihung der Don BOSCO-Statue oder die Beerdigung eines verstorbenen Mitarbeiters (memorial service), in denen jeweils neben Gebeten auch Predigt und liturgische Handlungen eine Rolle spielten. Hinzu kommen, so Ft. DENNIS, als optionale Formen für bekennende oder nominale Katholiken, die Möglichkeiten von Beichte und Absolution bzw. für alle anderen die Gelegenheit zur Konvertierung, wenn dies, so seine ausdrückliche Betonung, auch nicht wirklich das Ziel der Arbeit im „Salesian Club“ sei.

“[O]ur club is open to anyone. anybody can come in regardless of religion. and we never make them go to any religious services or anything- when we say prayers or if we have closing prayer at night it's always optional [...] we just encourage them to pray. so we do have prayers before every meal [...] we have a little meditation room. off the gym and they're having their closing prayer now [...] we had a memorial service [...] and during the memorial service we asked the children to say prayers and. and used things do. we took the opportunity to do a little preaching [...] those who are Catholic. if they want to go to confession they can ask any of the priests anywhere [...] once a year we get them- = maybe one or two kids a year might convert. but we're not actually out to convert anybody . that's not really part of the mission” (Donovan, Zeile 117-120, 332-333, 340-341, 346-348, 353-354, 356-358).

“[W]e had a little ceremony and Father Bill. was his name. he pulled out the Holy Water and he blessed the statue and he figured while he’s there I’ll give a little blessing over the kids so he goes “mighty God bless you” and he sprinkles them with Holy Water” (Donovan, Zeile 446-449).

“[T]here are some kids actually they come to the club because of prayer hour [...] And then they have dinner [...] I’ll ask for announcements. than I’ll ask for the kids to do Grace. say Grace . and then they’ll lead [...] we have some 13. 14. 15 year olds here. that are real active. so we have some teens up here. and that’s the influence I’ve up here. so you sayin((g)) about prayer. those kids. those same kids. they lead prayer and stuff” (Williamson, Zeile 161-162, 173-180, 185-187, 205-208).

Auch in den Äußerungen der beiden lutherischen Pastoren verweisen kirchliche Formen religiöser Handlungen auf damit verbundene, identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende Intentionen. So thematisiert Rev. OGDEN das große Interesse Jugendlicher an gemeinsamen Gottesdiensten und (christlichen) Musikveranstaltungen während der alljährlich stattfindenden, synodenweiten bzw. nationalen LYO-Jugendtreffen (gaterings). In kritischer Form hingegen verweisen sowohl OGDEN als auch HELTNE auf die Nutzung christlich ritueller Ausdrucksformen wie Gebet und Gottesdienst für missionarische Zwecke. Demgegenüber sieht Rick HELTNE, wenn auch begrenzt, in anderen Konfessionen und Religionsformen Anregungsmöglichkeiten für neue Wege, in Andacht und Gebet Gott in Jesus Christus zu erfahren. Schließlich erwähnen auch Lora CRYDER und Rob WAHR rituelle Gebetsabläufe, denen beide jedoch fremd gegenüberstehen. Für Lora bilden sie das äußere Zeichen religiöser Bindung einer Einrichtung, für Rob nur ein Beiwerk seiner stärker auf soziale Bindungen ausgerichteten Interessen zur LYO-Jugendgruppe.

“[A] strong interest in worship and music is present in those gatherings [...] a. value or the target that the worship and the music are designed to address, is the idea that youth feel alone, or feel isolated and a strong group connection is made” (Ogden, Zeile 368-372).

“Fundamentalist movement comes [...] I think it comes out of or people living in a culture where there there is a lot of of praying and they need concrete, they need black and white” (Heltne, Zeile 354, 358-359).

“Tabernacle just down the road is also a food pantry, if you go there and you get food, they’ll give you food after you’ve attended two of their worship services. that service is an evangelization tool” (Ogden, Zeile 296-299).

“[T]here’re two questions that I think you have to ask: when when does your tolerance end and acceptance of the fact that other people hold different beliefs when does that get to the point where you begin to embrace some of those beliefs into your own religion, I don’t think that we can do that, I think that there are some things that other religions can teach us, I think there’re things other religions can teach us about prayer and devotion and and different ways of experiencing God in Jesus Christ, ultimately the question is does this religious belief stand up to the truth of Jesus Christ?” (Heltne, Zeile 298-305).

“[A]t Central. they pray before they eat. I. we were there. right before they ate. so I don’t know [...] there’s a religious base” (Cryder, Zeile 377-380).

“I guess what I don’t like about. a whole part of it like. praying and. that stuff its just. I think being involved. with the people in your church is. really a good thing because. it brings you closer to the congregation” (Wahr, Zeile 679-681).

Gegenüber den meist als Gebet thematisierten, konfessionell kirchlichen Ausdrucksformen bestehen mit dem 4-H Gelöbnis (pledge)⁸³⁴ und dem schulischen Fahngelöbnis (pledge of allegiance) auch Aussagen zum Einfluss und Charakter zivilreligiöser Rituale in öffentlichen Erziehungseinrichtungen. Hinzu kommen retrospektive Verbindungen zum vormals zugehörigen Vaterunsers (Lord’s Prayer) bzw. die, in einigen Interviews umfangreiche, Diskussion des gesellschaftlich noch immer stark umstrittenen Themas der – eigentlich aus dem öffentlichen Bildungssystem entfernten - Schulgebete⁸³⁵.

“I don’t know whether, does, do the school systems in Germany, do you start off with some sort of flag ceremony? See every day the schools here start off with the flag ceremony, the Pledge of Allegiance to the flag. 25 years ago it was the Pledge of Allegiance and the Lord’s Prayer” (Ogden, Zeile 449-452).

“[T]here used to be. it used to be a point when you used to say the Pledge of Allegiance every morning. I can remember as a kid saying the Pledge of Allegiance every morning [...] I think they do here. because I think my daughter was down in. and she said the Pledge of Allegiance. you know. I really. haven’t made it an issue. because I don’t. we do at every board meeting, we say the Pledge of Allegiance. at every board meeting, interesting that the House and Senate. says a prayer before every session” (VanLoon, Zeile 1008-1010, 1028-1032).

⁸³⁴ Siehe dazu die Zitate in Kap. 6.1.3.4 bzw. King, Zeile 142-143, 144, 145, 149, 150-152, 155-156, 156-157; Cryder, Zeile 405-407, 412-414, 418, 419.

⁸³⁵ Siehe dazu die Zitate in Kap. 6.1.2.2 und 6.1.2.3 bzw. Ogden, Zeile 174-178, 444-448, 449-452; Williamson, Zeile 365-372, 378-381; Donovan Zeile 621-637; Heltne, Zeile 110-115, 120-122, 123-125, 134, 136-141, 143-146, 147-148, 152-154; Snell, Zeile 889-891, 895-896, 919-925, 931-933, 938-942, 946-949.

Ein letzter Bereich betrifft rituelle Erfahrungen in den Organisationsstrukturen der Pfadfinder, die allerdings nur durch Megan CROUCH kurz reflektiert werden, jedoch auch Teil des Erlebens der darauf selbst verweisenden, ehemaligen Boy Scouts Douglas OGDEN, John VanLOON und Rob WAHR gewesen sein müssen⁸³⁶. Dabei handelt es sich um das jeweils am Beginn einer Veranstaltung, ähnlich dem „4-H pledge“, in ritualisierter Stellung gesprochene Pfadfinder-Gelöbnis (Scout oath)⁸³⁷ und damit verbundene, gemeinschaftsbildend an den Verband bindende und als Scout identitätsstiftende Handlungssymbole (sign).

“I think I can remember it, On my honor I will try, to serve God and my country, ((...)) forget the word by the Girl Scout Law, I don't remember all of it, I could do it all at one point when I was like ten years younger, we, Mom taught us how to sign it, I do all the Sign Language for it, um that was one of the things that we did, our Girl Scout troop did, was we learned a lot of different, how to Sign a lot of different things, but I honestly can't remember it all” (Crouch, Zeile 266-272).

6.1.3.6 Fazit religiöse Sprachformen und ritualisierte Ausdrucksformen in den untersuchten Institutionen

Wie zu erwarten und am Beginn der Systematisierungen auch angedeutet, sind bei den VertreterInnen genuin christlich verorteter Jugendarbeit die umfangreichsten Formen religiöser Rede und theologischer bzw. in die Gesellschaft hineinreichender und dabei zugleich zu zivilreligiösen Begriffen eine Brücke schlagenden Äußerungen zu verzeichnen. Das dabei aufscheinende Verhältnis zwischen bekennnishaft dogmatischen, die unmittelbare “youth ministry“ der christlichen Glaubensformung betreffenden Aussagen und darüber hinausreichenden, sprachlichen Thematisierungen gesellschaftlicher Mitverantwortung, durch die als ‚Mission in der Welt‘ verstandene Pflicht von Christen, sich auch in die Fragen aktueller sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung einzubringen und einzumischen, kann als relativ gleichwertig angesehen werden und lässt keine Ansätze einer sich in den Glauben zurückziehenden ‚Weltflucht‘ erkennen. Vielmehr bilden die gesellschaftsrelevanten und durch Handlungsimperative konnotierten Aussagen der VertreterInnen lutherischer Jugendarbeit eine

⁸³⁶ Die Reflexionen zur Pfadfinderzeit sind allerdings sehr unterschiedlich. Während bei Megan CROUCH und John VanLOON mit Enthusiasmus die Wichtigkeit der darin gemachten Erfahrungen für die eigene Charakterbildung hervorgehoben werden, äußern Douglas OGDEN und Rob WAHR ihre Enttäuschung über eine kaum als anregend empfundene Zeit der Mitgliedschaft.

“I was a Boy Scout. I learned so much in Boy Scouts” (VanLoon, Zeile 836).

“I was a member of the Boy Scouts from the time I was about 12 to 16 [...] as a kid the experience was not all that much” (Ogden, Zeile 138-140).

“I was a boy scout for a. couple of years but. it wasn't really much fun” (Wahr, Zeile 914).

⁸³⁷ „On my honor I will do my best. To do my duty to God and my country and to obey the Scout Law; To help other people at all times; To keep myself physically strong, mentally awake, and morally straight” (Scout Oath or Promise) (vgl. BSA 1987: 349).

klare Korrelation zu ihren Glaubensstandpunkten und finden von daher ihre Begründung. Dabei entwickeln sich geradezu Stringenzen zwischen christlicher Glaubenspositionierung und der Wahrnehmung gesellschaftlicher Veränderungen sowie der daraus folgenden Arbeits- und Handlungsaufgaben. So zeigen die Aussagen Rev. HELTNEs, dass die zentralen Elemente seines Glaubens, die Nachfolge (discipleship) und das Heil in Christus („no one can come to the Father but by me“), sein ‚Berufungsverständnis‘, und damit auch seine Berufsentscheidung, als ‚Botschafter‘ der Versöhnung mit Gott begründen, aus der heraus ihm eine Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklungen in den USA und der Welt nur durch die Christus-zentrierte ‚Brille‘ möglich ist. Nach deren Analyse kann Amerika jedoch nur blühen, wenn es seinen Weg zu Gott als „Christian Nation“ wiederfindet. Demgegenüber bilden sich in den Semantiken Rev. OGDENs und Megan CROUCHs stärker lutherisch bestimmte Positionen des Glaubens ab, die bei OGDEN dogmatisch begründet und bei CROUCH eher emotiv bedacht sind und von einer Differenz zwischen den Möglichkeiten des eigenen Handelns in der profanen Welt und dem nach erhöhtem Ratschluss bestehenden Wirken Gottes ausgehen. Daraus folgt für das persönliche Handeln, dass der Einfluss Gottes nicht steuerbar sein kann, sondern primär abhängig vom jeweils individuellen, an Gottes Gebote gebundene Engagement ist. Die Freiheit des eigenen, selbstständigen Handelns und seine Verfehlungen (z.B. im Paganismus) bilden deshalb, im Gegensatz zur Besinnungs- und Umkehr-Rhetorik Rev. HELTNEs, den Kern christlicher Entscheidungen und die amerikanische Gesellschaft, weil religiös unterminiert, trotz ihrer Fehlbarkeit, das rechte Feld für das Wirken des Glaubens in der Welt. Nicht die Mission durch den Glauben, sondern das Angebot des Glaubens steht im Mittelpunkt, denn das Heil ist nur ‚bei und durch Gott‘ („God finds you“; „through the Cross“) möglich und damit letztendlich eschatologisch verortet.

Auch über die institutionell-weltanschauliche Bindung der Organisationen hinweg scheinen die Aussagen verschiedener VertreterInnen oftmals einen bestehenden „common sense“ religiöser Bindungen und damit einhergehender, beruflicher Deutungszusammenhänge wiederzugeben. Gerade in Bezug auf die Befragungen der schulischen Vertreter wird dabei deutlich, wie fließend die Grenzen zwischen weltanschaulicher Bindung und professionsbezogener Intention sein können. In der Divergenz zu religiösen Denk- und Sprachbindungen zwischen den MitarbeiterInnen und der Institutionsphilosophie des 4-H auf der einen und den Äußerungen Brandon KARISCHs auf der anderen Seite wird wiederum sichtbar, dass der Einfluss einzelner Verbände auf ihre Zielgruppe nicht generalisiert werden kann, sondern nur in den erweiterten Sozialisationshintergrund des/der Jugendlichen eingebettet verständlich wird. Al-

lerdings verstärken sich, mit der institutionellen und persönlichen Diskrepanz gegenüber christlichen Überzeugungen, die Fundierungen von, durch die amerikanische Gesellschaft angebotenen, Identifikationselementen und Handlungsgeboten. Diese werden jedoch, wenn gleich auch für die Identität und den Handlungsablauf des „4-H Youth Devopment“ bestimmend (z.B. im 4-Gelöbnis), nur begrenzt semantisch thematisiert, sind sie doch, aus tradierter amerikan(ist)ischer Perspektive präventiv-moralischer Bestandteil des gesamtgesellschaftlichen Sittlichkeitsverständnisses, der, über die Erziehung zur Staatsbürgerlichkeit (*citizenship*) und Verantwortung für das Gemeinwesen (*community service*), die sowohl aktive und selbstständige Teilhabe (auf der Basis von „good work ethic“) als auch voluntaristische Teilnahme (*ethic of service*) enthält, zu einem ‚aufgeklärten‘ amerikanischen Lebensstil (*way of life*) führen soll. 4-H ist Protegé dieser national gewachsenen Ethikprinzipien, die öffentliche Schulerziehung ebenso. Hierbei haben wir es jedoch, beeinflusst auch durch die offen gelegten, persönlich religiösen Bindungen der befragten Pädagogen, mit deutlicher christlich gefärbten Handlungsimperativen und dem Aufgreifen daraus hervorgegangener zivilreligiöser Metaphern (*puritan idea, freedom, melting pot*) zu tun.

Generell bilden genuin religiöse Sprachformen bei der institutionell-weltanschaulichen Verortung der Verbände im Verhältnis zu den direkten Thematisierungen von Religion in den Interviews allerdings keine dominierende Erscheinung. Möglicherweise verweist dies in den Befragungen auf eine auch historisch durch konfessionelle Diversität und puritanische Alltagspragmatik entstandene Ent-Intellektualisierung und Ent-Verbalisierung religiöser Bezüge und Sprachlichkeit, wie sie für Rev. OGDEN in ‚paganistischen‘ Weisen religiöser Formlosigkeit zum Ausdruck kommt oder bei Principal VanLOON durch ein Schwinden der familial moralischen Selbstverantwortung sichtbar wird⁸³⁸. Dennoch oder gerade deshalb scheint die Notwendigkeit einer metasprachlichen Verankerung von gesellschaftlichen Wertmaßstäben und Handlungsgeboten in allen Einrichtungen gegeben, steht der ‚Glaube‘ bzw. die Loyalität gegenüber der jeweiligen Organisationsphilosophie bei der MitarbeiterInnen im Zentrum ihrer

⁸³⁸ Sowohl der auf Überleben ausgerichtete puritanische Pragmatismus der Siedlerbewegung (*pioneers*) des 18. und 19. Jahrhunderts als auch die versimplifizierte, manichäische Rhetorik fundamentalistischer Erweckungsbewegungen führten zu einem verbreiteten Selbstverständnis einfacher, quasi ‚rationalisierter‘ theologischer Deutungsmuster. Hinzu trat im Kontext der Urbanisierung des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts und des späteren „civil right movements“ eine Vielzahl an Veränderungen gegenüber dem bis dahin bestehenden staatlich affirmativen Selbstverständnis von Religion in säkularen Institutionen und damit auch ein allgemein im öffentlichen Raum zunehmender Rückzug religiöser Sprachbezüge. Das Ergebnis ist eine ambivalente Situation, die einerseits von kontinuierlicher Religiosität geprägt scheint, ihr aber andererseits „sprachlos“ gegenübersteht oder von erneuerter manichäischer Rhetorik der evangelikalen Bewegungen okkupiert wird (vgl. dazu u.a. auch Tillich 1958: 76 f.; Cox 1965: 80 ff.; Bernier/Williams 1973: 192; Ravitch 1983: 109 f.; Arons 1997: 56 ff.; Fraser 1999: 2 f.).

(zivil-)religiösen Sprachformen und bildet sich z.T. im Verhältnis zu dazugehörigen rituellen Ausdrucksformen ab. Die Formulierungen der befragten Jugendlichen zeigen jedoch eine sichtbare Differenz gegenüber den Ausdrucksformen der jeweiligen Organisationen. Nur im Fall von LYO-Aktivistin Megan CROUCH scheinen sich sowohl formale als auch inhaltliche Grammatik der Formulierungen in verschiedenen Aussagen so zu entsprechen, dass wir von einem, wenn auch nicht alleinigen, religions- und sozial-pädagogischen Einfluss des Verbandes (respektive der Denomination) und seiner hauptamtlichen Vertreter auf das Weltbild und Entscheidungsverhalten der befragten Jugendlichen ausgehen können. High School Absolvent Rob WAHRs Formulierung agieren zwar auch auf der ‚Frequenz‘ einer über die Schule erworbenen Verhaltensadaption, allerdings verweigert er sich, trotz formal kirchlicher Bindung, der unterschwellig metaphysischen Fundierung dieses Handelns und versucht stärker nach den säkularen ‚Spielregeln‘ gesellschaftlicher Anerkennung zu agieren, wenngleich er dennoch einer emotiv betonten Religiosität verbunden bleibt. Dies ergibt zwar eine Diskrepanz in den Aussagen zwischen den hauptamtlich Agierenden und Rob als Rezipienten dieses Handelns, ist allerdings nur bedingt divergent. Denn die von den beiden Pädagogen geäußerten religiösen Bezüge können aufgrund der säkularen Bindung öffentlicher Schule nur unterschwellig in den Erziehungsprozess einbezogen werden und somit auch nicht als klar formulierte Spiegelung der Intentionen in den Sprachformen des Schülers sichtbar sein. Die Differenzen in den Sprachspielen zwischen den sozial-pädagogischen Zielsetzungen und darüber hinaus formulierten Identitätsintentionen und Handlungsimperativen des „Salesian Club“ und „4-H Youth Development“ auf Seiten der MitarbeiterInnen einerseits, und die Meta-Sprachlosigkeit der „Salesian Club“-Jugendlichen Aisha GARRETT als auch die pragmatische kaum darauf rückbindbaren Ausdrucksformen des 4-H Mitgliedes Brandon KARISCH andererseits machen deutlich, dass trotz aktiver Partizipation beider in den jeweiligen Organisationen, entweder nicht generell von einem konkret nachvollziehbaren Einfluss der jeweiligen Verbandsphilosophie auf das aktive Mitglied ausgegangen werden kann oder die Ausdrucksfähigkeit der beiden Befragten eine derart linguistische Rückkopplung überfordert. Letztendlich erweist sich eine einfache Kausalität zwischen den metasprachlichen, sozial-pädagogischen Intentionen der jeweiligen Einrichtung und den Orientierungsmustern der Jugendlichen als kaum singular tragfähig, denn in Bezug dazu werden sowohl von den Jugendlichen als auch von den MitarbeiterInnen weitere Faktoren, allen voran der vorbildwirkende Einfluss oder entsprechende Fehlfunktionen der Familie, benannt⁸³⁹.

⁸³⁹ Sie formt, ist identitätsstiftend, bildet ein zentrales Element der Vermittlung von Wertebindungen bzw. bei Funktionsverlust des Orientierungsdesasters (vgl. Crouch, Zeile 151-153, 161-167, 269-281, 324-328, 406-496,

Abb. 22: Übersicht religiöser Sprachformen bzw. ritualisierten Ausdrucks in den Interviews

	Biblische Zitate	Biblische Bezüge/ theologische Dogmatik	Zivilreligiöse Symbolbegriffe und Handlungsimperative	Thematisierte rituelle Ausdrucksformen
H1			<i>I pledge my head, heart, hands, and health</i> <i>overall ethics (do your own work, you're honest, you don't steal)</i> <i>good work ethic</i> <i>community service</i> <i>citizenship</i> <i>ethic of service</i> <i>have a role model that you can look up, then you stay out of trouble</i> <i>have respect</i>	4-H Pledge
H2	Mt. 7, 12		<i>the pledge, with the head heart hands health</i> <i>4-H is a way of life</i> <i>4 H, a part of something bigger</i>	<i>the pledge</i> <i>pray before they eat</i>
H3		<i>it's God that put you here</i>	<i>work drives this country</i> <i>there's always work, it never ends</i> <i>football games, no matter how far they are, you need to be there, to support the team</i> <i>Make the most out of life</i>	<i>go to church</i>

672-674, 703-708; Wahr, Zeile 197-199, VanLoon, Zeile 253-256, 535-545, 1015-1018; Ft. Dennis, Zeile 237-240, 519-523), gewinnt dabei geradezu transzendierenden Charakter (Karisch, Zeile 252-256, 303-307, 311, 319, 762-766) und dient als schlüssige Analogieformulierung des Gefühls von Vertrauen und Geborgenheit des Jugendlichen in der Einrichtung (Garrett, Zeile 127, 129; Wahr, Zeile 189-192, 277-284, 687-692, Ft. Dennis, Zeile 699). Generell erweist sich darin erneut auf empirische Weise, was eine Vielzahl an Studien zu Fragen der Entwicklung, Erziehung und den Aufwuchsbedingungen von amerikanischen Kindern und Jugendlichen schon früher feststellte; „the importance of family background characteristics“ (Bane 1976: 127). Dabei kommt ihr allerdings nur bedingt eine autonome Stellung zu. Vielmehr bildet sie idealtypisch in ihrer intakten Form – besonders deutlich bei KARISCH oder CROUCH – ergänzend bzw. ergänzend ihren Beitrag für die Anpassung an sozio-kulturelle Verhaltensmuster und Wertmaßstäbe der amerikanischen Gesellschaft. Das Fehlen einer solchen gesellschaftspolitischen Mitverantwortung für die Entwicklung des eigenen Kindes, wie es etwa bei VAN LOON angesprochen wird (vgl. VanLoon, Zeile 537-546), gilt schließlich als zentrale Ursache für eine zunehmende Devianz im Jugendalter (vgl. auch Lasch 1979: 142 f.; Berliner/Biddle 1997: 284).

			<i>our family stays real close together, in any kind of way, when we can help each other, we're there</i>	
<i>S1</i>	<i>Mt. 25,40</i>	<i>partnership with God</i> <i>Holy Water</i> <i>,might God bless you'</i>	<i>stories from the Bible about being good people</i> <i>America is a free country, anybody can try anything</i> <i>very religious nation</i>	<i>religious services</i> <i>closing prayer</i> <i>prayers before every meal</i> <i>meditation</i> <i>confession</i> <i>conversion</i> <i>blessing</i>
<i>S2</i>	<i>Mt. 18, 3-5</i>	<i>fulfillment of a youth</i> <i>whatever you do, there is God in</i> <i>spiritual connections</i> <i>religious connection</i> <i>a level God in your heart</i>		<i>prayer hour</i> <i>Grace</i> <i>leading prayer</i>
<i>S3</i>		<i>I'm a Christian</i>	<i>our nation</i>	<i>go to church</i>
<i>H51</i>		<i>puritan idea</i> <i>the whole theology of Christianity and the believe in God</i>	<i>morals education</i> <i>the difference between right and wrong</i> <i>values to benefit the person. as a whole and to benefit society as a whole</i> <i>make them the best, honest, caring, compassionate, personable student</i> <i>I learned so much in Boy Scouts</i> <i>truth, honesty, being proud of what you are, don't lie</i> <i>Christian influence just be being a role-model example</i> <i>part of the melting pot</i>	<i>Pledge of Allegiance every morning</i> <i>we say the Pledge of Allegiance at every board meeting</i> <i>the House and Senate. says a prayer before every session</i>

			<p><i>almost anything here is freedom</i></p> <p><i>the biggest thing is religious freedom and its influence in the school system</i></p> <p><i>this country was built on the educational value the puritan idea- the whole belief and. the whole theology of Christianity and the believe in God</i></p>	
HS2		<p><i>free choice</i></p> <p><i>creationism</i></p> <p><i>God's creation</i></p> <p><i>partnership with God</i></p> <p><i>God inside of us</i></p> <p><i>second coming of Jesus</i></p> <p><i>higher power</i></p> <p><i>God can experience his creation. and we can experience God</i></p>	<p><i>experiencing God's creation by offering ourselves as a way of life for other people</i></p> <p><i>dream of Martin Luther King</i></p> <p><i>melt together</i></p> <p><i>they melted right in</i></p>	
HS3		<p><i>believe in God</i></p>	<p><i>successful choices</i></p> <p><i>build responsibility</i></p> <p><i>right habit helps the society</i></p> <p><i>get your job done</i></p> <p><i>do your job right</i></p> <p><i>sports; it's a good thing, it's a positive influence, keeps you in shape and out of trouble</i></p> <p><i>believe in God is just whatever you feel is necessary. the more social part in the church</i></p>	<p><i>the whole part of praying</i></p>
LC1	<p><i>Jh. 1, 37-38</i></p> <p><i>Jh. 14, 6</i></p> <p><i>Mt. 28, 19.</i></p>	<p><i>a call to youth ministry</i></p> <p><i>to share the Gospel</i></p> <p><i>what Jesus Christ has done for us and what our response to that is to be</i></p>	<p><i>have a greater sense of community and connectedness;</i></p> <p><i>that's God's dream</i></p> <p><i>'In God We Trust'</i></p> <p><i>we've made freedom a god,</i></p> <p><i>we've made democracy a god.</i></p> <p><i>valued individualism</i></p>	<p><i>praying</i></p> <p><i>prayer and devotion</i></p>

		<p>agent of reconciliation</p> <p>represent of Jesus Christ</p> <p>live out the Christ within us</p> <p>hope of Glory</p> <p>God's kingdom on earth</p> <p>God's at work</p> <p>Jesus Christ is ultimate truth</p> <p>holistic manner</p> <p>different ways of experiencing God in Jesus Christ</p> <p>stand up to the truth of Jesus Christ</p>	<p>we need Christian ideals</p> <p>the highest values for Americans is individualism</p> <p>we're not a one-God country anymore</p> <p>going the other way toward a more disconnected individualistic world</p> <p>America is a Christian Nation</p> <p>our President says 'God bless you'</p>	
LC2	Gal 3, 1-5, 12	<p>the Galatians' problem</p> <p>Do you have to be Christian in order to be a person of good character</p> <p>confessional point and service to the world</p> <p>churches of the Augsburg Confession</p> <p>through the Cross</p> <p>youth ministry is eschatological</p>	<p>Protestant work-ethic</p> <p>America is pagan</p> <p>paganism is sort of Protestantism taken to its furthest extreme</p> <p>God is so interested in the individual, and so redeems the individual that there is no longer sense of community and need of churches</p> <p>I'm already alright with God'</p> <p>mainline Protestantish Evangelical philosophy</p> <p>American civil religion is Calvinism</p> <p>America is a nation with the soul of a church</p>	<p>worship and music</p> <p>worship services</p> <p>every day the schools here start off with the flag ceremony, the Pledge of Allegiance</p>
LC3		<p>everything comes from God</p> <p>take time to put God where he belongs</p> <p>God is in control</p> <p>it's about Jesus</p>	<p>willing to work hard</p> <p>set a goal, reach it, no matter what it takes</p> <p>what you get is what you deserve</p> <p>discipline</p> <p>I loved the Girl Scouts,</p>	<p>Girl Scout Sign Language; how to Sign a lot of different things</p>

		<i>God is never going to leave something that's bigger than yourself something beyond it God finds you God will save them and take care of them</i>	<i>a big part of it is to raise morale of girls get involved, have a group, help other people, pledge to serve God and my country The best thing is the freedom I'm free to fight my own battles, I'm free to try and do It an very open atmosphere for breeding new ideas and breeding new challenges have things take root and grow and change there's nobody that's going to stop you nobody will guaranty you'll make it in what you want to do, but you're more than welcome to try if you really want it bad enough, there's almost always a way find your own moral system from a confessional point I know that my belief is right 'cause it's what feels right On my honor I will try, to serve God and my country</i>	
--	--	---	---	--

Die innerhalb der Auswertungen vorgenommenen Abkürzungen beziehen sich auf:

H = 4-H Youth Development

H1: Dr. Jeffrey King (4-H); H2: Lora Cryder (4-H); H3: Brandon Karisch (4-H)

S = Salesian Boys and Girls Club

S1: Ft. Dennis Donovan (SBe&GC); S2: Art Williamson (SBe&GC); S3: Aisba Garrett (SBe&GC)

HS = Whitehall High School

HS1: John VanLoon (WHS); HS2: Mike Snell (WHS); HS3: Rob Wabr (WHS)

LC = Lutheran Youth Organization

LC1: Rev. Rick Helme (YL/LYO); LC2: Rev. Douglas Ogden (LYO); LC3: Megan Crouch (LYO).

6.2 „Hear These Voices“ – Ein Exkurs zu religiösen Bindungen und Deutungsmustern amerikanischer Jugendlicher in anderen qualitativen Befragungen

6.2.1 Entwicklung und Überblick – Zur qualitativen Erforschung von Lebenseinstellungen und -verläufen Jugendlicher in den USA

„Here these voices“ ist der Titel einer qualitativen Studie, die 15 Jugendliche aus fünf verschiedenen Ländern über ihr Dasein am Rande der Gesellschaft zu Wort kommen lässt. Nach fünf Jahren Arbeit wurde sie, so auch der Untertitel; „at the Edge of the Millennium“, als eine der letzten amerikanischen Jugendforschungsbeiträge des alten Jahrhunderts publiziert (Allison 1999). Ihr ging innerhalb des 20. Jahrhunderts in den USA vor allem seit den 1920er/30er Jahren eine Vielzahl auch qualitativ unterschiedliche Untersuchungen zur Selbsteutung und den Verhaltensmustern Jugendlicher voraus. Dazu zählen als frühe Beispiele jene auch über Interviews gewonnene Dokumentation der Entwicklung jugendlicher Tanz- und Subkultur in der 1929er „Middletown“-Studie von Robert und Helen LYND, die von Cliford R. SHAWs 1930 veröffentlichte Einzelfallstudie über einen straffällig gewordenen Jugendlichen oder Maxine DAVIS' Suche nach dem Selbstbild amerikanischer Jugendlicher in der Weltwirtschaftskrise für ihr Buch „The Lost Generation“ (1935) (vgl. Lamnek 1995: 337 f.; Hine 1999: 198, 208 f.). Im Kontext dieser und weiterer qualitativer Ansätze der Erforschung von Lebensverläufen und -einstellungen entwickelten sich eigenständige Instrumente der „oral history“ und Biografieforschung und gewannen nach längerer Verdrängung durch das statistische Kalkül seit Mitte der 1970er Jahre wieder an Bedeutung (vgl. Lamnek 1995: 339 f.).

In den 1980er Jahren versuchte u.a. das „National Teenager Research Project“ des Medienwissenschaftlers Howard SPANOGLE (1984) unter dem Titel „Teenager Themselves“, und darauf basierenden Folgeprojekten (1987 „Voices of Conflict“; 1988 „Voices of Hope“), der interessierten Öffentlichkeit ein umfangreiches, qualitatives Abbild der Deutungs- und Handlungsmuster amerikanischer Jugendlicher zu geben (vgl. auch Norman/ Harris 1981; Offer/Ostrov/Howard 1981). Ein nicht ganz so umfangreiches Projekt bildete etwa zur selben Zeit die qualitative Untersuchung der sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Lage von „non-college-youth“ am Ende der 70er und Beginn der 80er Jahre unter dem Titel „Hard Knocks: Preparing Youth for Work“ (vgl. Snedeker 1982). Weitere narrative Forschungsbeiträge sozial-psychologischer, soziologischer oder sozial-pädagogischer Perspek-

tive siedelten schließlich in der Devianzforschung Jugendlicher (vgl. u.a. Lipsitz 1980; Jackson/Jackson 1981; Shanks 1982). Ihnen folgte in den 1990er Jahren eine Anzahl an Veröffentlichungen, deren Untersuchungsinteresse wiederum in den narrativen Selbstdeutungskonzepten der jungen Generation Amerikas bestand und diesen Raum zur Artikulation geben wollte. Sowohl die Autoren als auch der Umfang und die Repräsentativität der Untersuchungen sind dabei sehr unterschiedlich. Dies mag einerseits damit zusammenhängen, dass das Ziel qualitativer Studien, „to give voice [for] a specific group“ (Ragin 1994: 85), manches Mal auch in amerikanischen Veröffentlichungen als populäres Instrumentarium persönlicher oder gesellschaftspolitischer Sensibilisierung verstanden wurde und wird, während von quantitativer Forschung, als „the more scientific“ (ebd.: 153), zwar ebenfalls jeweils handlungsleitende Impulse, allerdings eher unter systematischen Erkenntnisprozessen erwartet werden⁸⁴⁰. Andererseits spiegeln sich in der Anwendung narrativ orientierter Untersuchungen gegenüber Jugendlichen in den USA auch differenzierte Erkenntnisinteressen der jeweils damit verbundenen geistes- oder sozialwissenschaftlichen Disziplinen wider, denn zu den Autoren gehören sowohl Publizisten und Journalisten als auch Psychologen, Pädagogen, Sozialarbeiter, Geschichtswissenschaftler oder Soziologen (vgl. dazu auch Lamnek: 179 ff.).

Zu den Arbeiten v.a. in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zählt wiederum eine Reihe in der Devianzforschung angesiedelter Beiträge über soziale Benachteiligungen oder Problemverhalten (dropping out, drinking) Jugendlicher und junger Erwachsener, aber auch Studien ethnischer und der „oral history“ verpflichteter Untersuchungen⁸⁴¹. Mit der zunehmenden Wahrnehmung der Gewalt an amerikanischen Schulen, der Gangkriminalität in amerikanischen Stadtbezirken und nicht zuletzt der tragischen „school shootings“ in Pearl, Mississippi (1997), West Paducah, Kentucky (1997), Springfield, Oregon (1998), Jonesboro, Arkansas (1998) und Littleton, Colorado (1999) in der medialen Öffentlichkeit, entwickelte sich zudem vor allem in der zweiten Hälfte der 90er Jahre ein verstärktes, quasi ethnographisches Inte-

⁸⁴⁰ Dieses Verhältnis bildet sich, wenn auch nicht konstant, sowohl in Surveys zur öffentlichen Erziehung als auch den Untersuchungen zu religiös fundierter Jugendarbeit, den Studien Sozialer Arbeit oder in der Jugendpolitik ab und ist ebenso in den Untersuchungen zur amerikanischen Verhaltens- und Wertebindung der GALLUP oder BARNEY Reports sichtbar (vgl. u.a. bei Studien zur öffentlichen Erziehung: Bliss 1988; Berliner/Biddle 1997; Studien der Sozialen Arbeit: PSCAO 1990; Albelda et al. 1996; Studien zu religiös fundierter Jugendarbeit: Roehlkepartain/Scates 1995; Atkinson 1997; Studien zur Jugendpolitik und Jugendsozialarbeit: The William T. Grand Foundation 1988; allgemeine Studien: Barna 1991; Gallup/Lindsay 1999; Robinson/Godbey 1999). Andererseits findet sich demgegenüber auch eine Reihe politisch einflussreicher, primär qualitativer Studien bzw. Untersuchungen in Triangulation von Interview und Statistik (vgl. dazu z.B. im Bereich öffentlicher Erziehung: Boyer 1983; National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment 1999).

⁸⁴¹ Vgl. u.a. Carroll 1997; Farrell 1994; Frommer/Frommer 1993; Artenstein 1992; Hafner 1992; Murphy 1992; Krause 1991; Farrell 1990.

resse des Verstehens-Wollens von inneren Beweggründen und Handlungsmustern der Nachfolgegeneration Amerikas (vgl. Hersch 1999; Powers 2002).

„Part of the solution to the underlying problem of school violence is so apparent we are missing it. **Listen to the kids** [Herv. im Org.]. Hear what their lives are like, what matters to them, how things are going in their world. [...] One of the strongest weapon in our arsenal against guerrilla attacks in the schools may not be a metal detector but ongoing open conversation” (Hersch 1999: ix).

In diesem Zusammenhang entwickelten sich William POLLACKs psychosoziale Jungenstudie „Real Boys“ (1999), Peggy ORENSTEINs Exploration über „School Girls“ (1995) und Patricia HERSCHs Reise in die Lebenswelt amerikanischer Teenager (1999) zu auflagenstarken Bestsellern. Ihnen folgten auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts, mit Interviews zum „Secret Life of Teens“ (Ratnaik/ Shinseki 2000), „Listening to Urban Kids“ (Wilson/ Corbett 2001) oder Problem- und Zukunftsdiskussionen amerikanischer Jugendlicher (vgl. Sachs 2001; Solin 2002), kontinuierliche Folgebeiträge mit dem Anspruch die Denk- und Handlungshorizonte jugendlicher AmerikanerInnen wiedergeben zu können.

6.2.2 „A Journey“ – Exemplarische Einblicke in Selbstverständnisse amerikanischer Jugendlicher unter dem Blickwinkel religiöser Bezüge

In den Formen ihrer Darstellungen unterscheiden sich die erwähnten Publikationen neben den jeweils spezifischen, thematischen Forschungsinteressen vor allem darin, entweder die Äußerungen der Interviewten als Transkript direkt wiederzugeben oder diese im Stil einer inhaltsanalytisch gefüllten, ‚dichten Beschreibung‘ mit vereinzelt Interviewpassagen zu systematisieren. In beiden Fällen sind die AutorInnen durch eine Einführung in den jeweiligen Forschungsprozess zudem bemüht, sowohl die Repräsentativität des Samples als auch die entsprechende Form der Systematisierung zu verdeutlichen. Dies war zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Wahl der Texte.

Den exemplarischen Analysen religiöser Bezüge in den Selbstdeutungen Jugendlicher gegenüber ihrem jeweils eigenen Lebenskontext liegen drei verschiedene Beiträge zugrunde, die einmal sog. normale Jugendliche (normal adolescence, regular kids), ein anderes Mal sog. Problemjugendliche (youth at risk, drop outs, runaways) und schließlich die spezifische Perspektive afro-amerikanischer Jugendlicher betreffen. In allen drei Untersuchungen geht es

vom Forschungsinteresse und Design her um die Selbstbeschreibung Jugendlicher in ihrem sozialen Umfeld. Dabei bestanden durch die AutorInnen keinerlei Intentionen einer Thematisierung von Religion, sofern dies nicht durch die Jugendlichen selbst geschah. Entsprechende Erwähnungen entspringen also den jeweils individuellen weltanschaulichen Deutungspotenzialen der Jugendlichen selbst. Ihnen nachzugehen, sie auf Grundlage ihres Gehaltes zu charakterisieren und dabei Rückschlüsse auf ihre milieubezogene und/oder institutionelle Herkunft zu ziehen, soll die nachfolgende Aufgaben sein. Die dabei zutage tretenden Ergebnisse werden schließlich in den Gesamtprozess der empirischen Untersuchungen zur Verortung und Charakterisierung religiöser Deutungs- und Handlungsmuster amerikanischer Jugendlicher und ihre Verhältnismäßigkeit zu Institutionen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ einfließen.

6.2.2.1 Die Untersuchungsbeispiele und Arbeitsschritte

Ausgangspunkt der Studie der Journalistin Patricia HERSCH ist die Fragestellung nach der Konstituierung, also den Deutungs- und Verhaltensmustern ‚normaler‘ Jugendlicher im heutigen Amerika (vgl. Hersch 1999: 14 f.). Dazu begab sie sich in ihrer eigenen Heimatstadt Reston, Virginia, auf eine sechsjährige ethnographische Reise in die „adolescent world“. Ab 1992 besuchte sie für ein Jahr in regelmäßigen Abständen die Klassenstufen sechs bis zwölf der örtlichen Middle und High School, um sich der Alltagswelt der SchülerInnen zu nähern. Dabei kam es ihr darauf an, den jugendlichen „mainstream“ zu lokalisieren und darin ein Sample von „regular kids“ zu erstellen. Mit vorheriger Erlaubnis der Eltern befragte sie in einem weiteren Zeitraum von sechs Monaten im ersten Durchgang ihres Samples über 60 Jugendliche. Daraus folgte wiederum ein theoretisches Sample⁸⁴² von acht Teenagern, die wiederum über einen Zeitraum von drei Jahren interviewt wurden. Die Ergebnisse dieses qualitativen Longituden-Prozesses bilden die Grundlagen der Publikation (vgl. ebd.: 23 ff.).

Die Studie des Sozialarbeiters (youth counselor) und Co-Direktors eines Jugendentwicklungsprogramms Anthony ALLISON über Jugendliche am Rande der Gesellschaft entstand über einen Zeitraum von fünf Jahren. Ausgangspunkt bildete seine eigene Tätigkeit im Jugendsozialbereich und die damit einhergehenden Verbindungsmöglichkeiten zu anderen Reintegrationsprogrammen für Jugendliche. Darüber entstanden Kontakte zu verschiedenen Jugendlichen und in zeitlicher Abfolge jeweils mehrere Interviews unter der Fragestellung, was heutzutage ein Leben Jugendlicher am Rande der Gesellschaft bedeutet. Neben fünf internationa-

⁸⁴² Das Sample entwickelte sie nach Gender, Ethnie und Familien-Status (vgl. Hersch 1999:25).

len Beiträgen entstand dabei auch ein primär geographisches USA-Sample⁸⁴³ von fünf deprivierten und teils obdachlosen Teenagern, deren autobiografischen Selbstbeschreibungen die Publikation Raum gibt (vgl. Allison 1999).

Schließlich bildet die Exploration der Biografieforscherin und Pädagogin Rebecca CARROLL in die Lebenswelt farbiger Jugendlicher den Abschluss der empirischen Beispiele. Dabei handelt es sich um eine, mit Unterstützung einer Reihe an Instituten und Foundation entstandene Untersuchung, die innerhalb von zwei Jahren mittels biografischer Interviews die Selbstwahrnehmung afro-amerikanischer Mädchen und junger Frauen in landesweit zwölf verschiedenen Städten der USA dokumentiert. Das darin vorgenommene Sampling von fünfzig Befragungen umfasst eine große Bandbreite sozialer und regionaler Differenzen zwischen den Interviewten. Fünfzehn davon bilden den Umfang der Publikation (vgl. Carroll 1997: 14 f.).

Die sekundäranalytische Untersuchung der Interviewbeispiele baute auf den, inhaltsanalytisch an die Arbeit von Beate LITTIG (2002) angelehnten Schrittfolgen einer Selektion der religionsbezogenen Äußerungen innerhalb der Texte, ihrer Systematisierung und inhaltlichen Paraphrasierung, die zugleich in die Übersetzung mündete, und ihrer anschließenden funktionalen Attributierung auf. Ihr folgte über alle Textbeispiel hinweg eine vergleichende Häufigkeitsanalyse der inhaltlichen Kategorien, deren Ergebnis schließlich unter dem Aspekt einer generalisierenden Charakterisierung der, innerhalb dieser Interview gänzlich ungefragten und dennoch durch die Jugendlichen thematisierten, religiösen Bindungen und Deutungsmuster in die Auswertung führte.

6.2.2.2 Religionsbezüge in den Interviewbeispielen

In allen drei Interviewbeispielen finden wir Aussagen, die Bezug auf eine persönliche, religiöse Bindung nehmen, jedoch aufgrund der damit nicht korrelierenden Fragestellungen keine dominante Position beziehen. Wo sie allerdings thematisiert wird, nimmt Religion für die jeweiligen Jugendlichen einen ernsthaften, teils existenziellen Sinnbezug ein. Im Einzelnen werden in den Untersuchungen von HERSCH in sechs der acht Fälle christlich fundierte religiöse Bezüge aufgeführt, die meisten davon katholischer Konfession, und in einem Fall die jüdische Zugehörigkeit erwähnt (vgl. dazu Interview-Tabelle, Hersch 1999). In ALLISONs Befragun-

⁸⁴³ Mit den Bundesstaaten New York-Kalifornien und South Dakota-Colorado ergeben sich Ost-West und Nord-Süd-Kreuzungen (vgl. Allison 1999).

	<p>Gott, Familie und Freunde bilden für sie die zentralen Werte. (vgl.: 251-258).</p> <p>Familie J. „are people of faith“ und aktiv in Kirchengruppen der Heimatgemeinde involviert, von wo auch sie sich Hilfestellungen zur Konfliktbewältigung holen (vgl.: 55 f.)</p>	<p><i>gemeinschafts-bindend</i></p> <p><i>transzendierend</i></p>
Charles S.	<p>Die afro-amerikanische Familie S. gehört formal keiner Kirchengemeinde an, vertritt aber einen persönlichen, christlich fundierten Glauben und darin eingebundene, sozial-moralische Wertbindungen. Damit verbinden sich die sonntägliche Gospeltradition und gemeinsame Familienrituale wie das Tischgebet einerseits sowie Handlungsprioritäten gegenüber der Familie, den Freunden, der Arbeit, der Schule und dem Gemeinwesen andererseits⁸⁴⁸ (vgl.: 186-188).</p>	<p><i>sinnstiftend</i></p> <p><i>ethisch/handlungs-führend</i></p> <p><i>gemeinschafts-bindend</i></p> <p><i>sozialintegrierend</i></p>
Brendon L.	<p>Brendons Wunsch als „a good Christian kid“ Teil des „mainstream“ zu sein, wird durch Glaubens-Zweifel kontokariert, denn er fühlt sich mit seinen Problemen von Gott verlassen. Auch in seiner Kirchengemeinde, speziell der Jugendgruppe findet er keine Hilfe. Vielmehr werden von da her glaubensverbundene Verhaltensadaptionen erwartet, die er gegenwärtig nicht leisten will und kann. Einziger Gegenpol scheint ihm die Klarheit und Selbstsicherheit seiner „born-again“-Schwester, mit der er Stunden der Diskussion über Gott und Glauben verbringt⁸⁴⁹ (vgl.: 165)</p> <p>Brendon, der nebenbei illegal Drogen vertreibt, fühlt sich rubelos. Nie spricht er über Religion so herabsetzend wie über andere Institutionen der Gesellschaft. Er bewundert die Glaubensstärke seiner Mutter und Schwester und sucht emotional selbst nach Wegen Gottes Trost und Versöhnung zu empfinden. Alles, was er möchte, ist durch eigene Glaubensstärke ein „good</p> <p>Christian boy“ zu sein, dazugehören und seinen Frieden zu haben (vgl.: 232 f., 280 ff.).</p> <p>Eine spätere Befragung zeigt Veränderungen. Kirche und Religion bleiben zentral für sein</p>	<p><i>sinnsuchend</i></p> <p><i>emotiv</i></p> <p><i>Suche nach Kontingenzbewältigung</i></p> <p><i>identitätsstiftend</i></p> <p><i>sozialintegrierend</i></p> <p><i>sinnstiftend</i></p>

⁸⁴⁸ „I get involved because I don't want to live in a world where kids can do anything they want with no sense of responsibility to elder, to the community, to their fellow men. I want them to learn that sometimes you have to compromise.' [...] Charles knows his parents are his inspiration. „Mostly it is coming from my parents [...] because they always say that you have to give back to the community“ (Charles S.: 187 f.).

⁸⁴⁹ „What good is a God that you can't come to terms with your own way, and you have to follow some rules? [...] youth group [...] 'It is a waste of my time, but I constantly find myself going to it because I have nothing better to do' [...] 'They try to pump you full of morals but they don't have a clue what you are going through – like all the problems I feel with hate for school, and the problems I experience with my family and the cynicism for God. They just naturally expect you to be Christian because your parents are and you go to church“ (Brendon L.: 165).

	<i>Leben. Er wird aktives Mitglied des evangelikalen Jugendmissionsverbandes „Young Life“ und partizipiert an den Programmen seiner „familie's church“ (vgl.: 272).</i>	<i>gemeinschafts-bindend</i>
<i>Courney S.</i>	<i>Auf Nachdruck ihrer Mutter fährt Courney in den Sommerferien in ein „Christian Outward Bound Camp“⁸⁵⁰, dessen auf Glaubenserfahrungen, Seelsorge und struktureller Ordnung orientiertes „outdoor“-Programm disziplinierend auf sie wirken und die Verbindung zu ihrer bisherigen „peer group“ und dem damit verbundenen „middle-of-the-night-lifestyle“ unterbrechen soll. Auch wenn sie das Programm mochte, führte dies nicht zu generellen Verhaltensveränderungen, vielmehr empfindet sie diese Maßnahme als eine Überreaktion ihrer Eltern (vgl.: 173, 285 f.).</i>	<i>elterlicher Anspruch: identitätsverändernd ethisch/handlungs- führend sozialintegrierend</i>
<i>Ann S.</i>	<i>Ann, Courneys jüngere Schwester, ist Jessicas Freundin und gemeinsam mit ihr Teil der Jugendgruppe der St. John Neumann Church (vgl.: 251).</i>	<i>gemeinschafts-bindend</i>
<i>Joan G.</i>	<i>Joans Suche nach Hilfe aus ihrer durch Familienkonflikte entstandenen emotionalen Isolierung bei ihrem Pastor führt kaum zu einer Lösung, denn seine seelsorgliche Zuwendung ihren Problemen gegenüber erfolgt nur stückweise und unter biblischen Züchten. Erst der partnerschaftliche Neuanfang ihrer Eltern führt zu einer inneren Konfliktlösung und ihrer Teilnahme an einer Kirchenfreizeit zum Thema „teenage life“. Bibelkreis, Gebet, eine Menge coole (christliche) Musik und das gemeinsame Erleben der Tage mit 2000 anderen Jugendlichen hinterließen enthusiastische Spuren „to take power over her life“. In einer Bibelarbeit über Vergebung wurde ihr zudem klar, dass sie ihren Eltern und ihrer Umgebung noch nicht für subjektiv erlittenes Unrecht vergeben hatte (vgl.: 330, 337 f.)</i>	<i>emotiv kontingenz-bewältigend sinnbildend gemeinschafts-bindend performativ</i>
<i>Chris H.</i>	<i>Chris hat „his bar mitzvah“⁸⁵¹ this year“ (vgl.: 137)</i>	<i>gemeinschafts-bindend identitätsstiftend</i>

⁸⁵⁰ Dabei handelt es sich um Ferienlager in Naturgebieten, die sich zum Teil auch auf Problemjugendliche spezialisieren. Als “an opportunity for young people to discover God's love as it is revealed in Jesus Christ“ bildet der christliche Kontext darin sowohl eine weltanschauliche als auch sozial-moralische Leitlinie. In Virginia bestehen drei größere Camps mit christlichem Hintergrund. Vgl. Camp Page. A Comprehensive Listing of Summer Camps and Wilderness Programs for Youth in the United States and Canada (2001): Alphabetical Listing of Virginia Camps. Online in Internet: URL: <http://camppage.com/virginia.htm> [Stand 2003-01-10].

⁸⁵¹ „At the age of 13, Jews automatically become *bar* or *bat mitzvah* [Herv. im Org.], full-fledged members of the community. [...] *Bar* or *bat mitzvah* have a strong hold on the American Jewish community's loyalty and sense of identity“ (Diamant/Cooper 1991: 253, 255).

Abb. 24: Interview-Tabelle, Allison 1999

Name	Religionsbezug	Inhaltliche Charakterisierung des Religionsbezuges
Carrie Denver, CO	<p>Carrie's starke religiös gebundene Großmutter versuchte sie häufig in ihre Kirchgemeinde einzubinden und ihr damit gegenüber eigener Verhaltensdevianz (runaway) und zerrütteten, deprivierten Familienverhältnissen eine inhaltlich-weltanschauliche und formale Struktur entgegenzusetzen⁸⁵² (vgl.: 24).</p> <p>Später versteht sie das Engagement ihrer Großmutter und gewinnt nach deren Tod selbst, verbunden mit der eigenen Reintegration, stärkeren religiösen Bezug in einer persönlichen Gottesbindung. In Retrospektive empfindet sie ihren Ausstieg aus dem „runaway“-Dasein als Errettung Gottes und betet – versühnend – auch für jene, die ihr in jener Zeit Leid angetan hatten. All ihr Vertrauen für das weitere Dasein liegt in Gott⁸⁵³ (vgl.: 36).</p>	<p>sozialintegrierend</p> <p>identitätsstiftend</p> <p>gemeinschafts-bindend</p> <p>emotiv</p> <p>transzendierend</p>
Daisy San Francisco, CA	<p>Daisy stammt aus Hamilton, Ohio. Dort besuchte er eine parochiale Schule und wurde sich seiner homosexuellen Empfindungen bewusst. Dankbar erinnert er sich daran, dass sein Lehrer, Father Brian, in der „sex-education class“ auf seine Frage, warum Homosexualität entsteht, zwar keine Antwort geben konnte, sie jedoch auch nicht als ‚Fluch Gottes‘ und amoralisches Verhalten brandmarkte⁸⁵⁴ (vgl.: 63).</p> <p>Seit seiner Volljährigkeit in San Francisco lebend, besucht er Workshops zur Meditation und innerem Wachstum (vgl.: 66)</p>	<p>gemeinschafts-bindend</p> <p>ethisch/ handlungs-führend</p> <p>performativ</p> <p>emotiv</p> <p>kosmisierend</p>
Ranson Rapid City, SD	<p>Nativ-Amerikaner Ranson partizipiert an einem „mentoring program“ seiner Schule, das in therapeutischer Absicht den Glauben, die Sitten, Gebräuche und Ideen der indianischen „Lakota nations“ nutzt, um für ihre Teilnehmer einen ethnischen Selbstfindungsprozess in Gang zu setzen, an dessen Ende, mit einer Internalisierung des „Lakota way of life“, Selbstachtung und ein starkes, vor allem familienorientiertes „value system“ eigener</p>	<p>identitätsbildend</p> <p>gemeinschafts-bindend</p>

⁸⁵² „My grandmother's real religious, right? And she tried to get me to go to church, and I didn't want to, and it was a big ol' battle” (Carrie: 24).

⁸⁵³ „[E]very night since my grandmother's passed away [...] I pray to God that I'm glad I didn't do it. I actually pray that in the end they get their justice, and [...] I pray for these people that done me wrong to make sure that somebody's looking out for them. [...] I guess I'm putting all my faith and all I have into God, and He's removed me from the situation” (ebd.: 36).

⁸⁵⁴ „The only time I got anything positive about homosexuality was from Father Brian, at my old private school. [...] He didn't say it was a curse from God, or morally incorrect, and that was really nice” (Daisy: 63).

	<p><i>Ausrichtung und eigenen Handelns stehen (vgl.: 80, 93 ff.)</i></p> <p><i>In einem christlichen Kontext aufgewachsen, findet er im spirituellen Lakota-Glauben vor allem die emotionale Nähe zu Gott, die er in christlichen Gebeten vermisste. Das mit allen und allem eins zu seiende, spirituelle Gefühl während der gemeinsamen rituellen Zeremonien und zur gleichen Zeit die eigene dankbare Fokussierung auf den Geist Gottes und die eigene Familie, bilden für ihn zentrale Sinneserfahrungen innerhalb des Programms. Gott ist nicht einer, der von oben regiert, sondern überall auffindbar ist. Die dabei zutage tretende eigene spirituelle Kraft hilft, geradlinig und sauber zu bleiben⁸⁵⁵ (vgl.: 89 f.).</i></p>	<p><i>emotiv</i></p> <p><i>kosmisierend</i></p> <p><i>ethisch/ handlungs-</i> <i>führend</i></p>
--	--	--

Abb. 25: Interview-Tabelle, Carroll 1997

Name	Religionsbezug	Inhaltliche Charakterisierung des Religionsbezuges
<p><i>Lanika</i> <i>Birmingham,</i> <i>AL</i></p>	<p><i>Lanikas Familie hat einen starken Sinn für „blackness“. Das Charisma afrikanischer Kultur und Glaubensvorstellungen stellt deshalb auch für sie ein zentrales Element eigenen Selbstverständnisses dar. Dabei versteht und schätzt sie auch habituelle und spirituell Aspekte afro-zentrischer Überzeugungen (vgl.: 28-34)</i></p>	<p><i>identitätsbildend</i></p> <p><i>gemeinschafts-bindend</i></p> <p><i>handlungsführend</i></p>
<p><i>Jo-Laine</i> <i>Brooklyn, NY</i></p>	<p><i>Jo-Laine besucht eine strenge katholische Schule und sieht mit Freude ihrer baldigen Konfirmation entgegen, zu deren katechetischer Vorbereitung auch ihre Mutter hilfreich zur Seite steht. Religion nimmt sie sehr ernst und empfindet Gott als ein höchste Wesen, auf das sie vertrauen und sich verlassen kann. Probleme bringt sie im Gebet vor Gott bzw. Jesus und empfindet ihre Lösung als Gebetserhörnung. Was sie über ihre Religion und Gott weiß, ist ausschließlich positiv und hilfreich und ein gutes „support system“ der eigenen Verhaltenskontrolle, denn die Kraft das Richtige zu tun, kommt von Gott⁸⁵⁶ (vgl.: 41-</i></p>	<p><i>gemeinschafts-bindend</i></p> <p><i>transzendierend</i></p> <p><i>performativ</i></p>

⁸⁵⁵ „Growing up, thought I was more Christian thinking. I was growing up with the picture of the white God [...] Then I started to work with Sydney, and we started talking about Wakan Tanka. It's almost a whole other thing. [...] There's more of a feeling for me in the Lakota beliefs. I never really could feel a Christian God; I could more like pray to him, that was it. But over here [...] you can feel it. He's here and everywhere. [...] It's just a lot of spiritual felling [...] Listen to their prayers and their songs. But at the same time, stay focus with what you're in there and give thanks and think about your higher power and your Tunkashila. Pray for your grandma and your family. [...] On the Lakota side, it's not so much that God is up there looking down at us. God is all around us. And your higher power can also help you stay straight, stay real pure-stay gold" (Ranson: 89 f.).

⁸⁵⁶ „I do take the religious part of it seriously. God is a Supreme Being. [...] And God does work in mysterious ways. One time my mother read my diary and I got in trouble for what was in it. I prayed so hard to God, I was like, 'Please, please God, if you don't let Mommy beat me I promise I won't ever lie, and I'll be good' – you know, all that. I got in trouble, but my mother didn't beat me. [...] I'm so young too, and what I know of religion

	43).	ethisch/ handlungs- führend
Latisha Portland, OR	Latisha entstammt zerrütteten und deprivierten Familienverhältnissen. Diese Bedingung zu verkraften und einen Ausweg zu finden, nimmt sie sich ihre Tante, bei der sie zeitweise wohnt und die sich durch ein christlich fundiertes Leben und eine gute Arbeit auszeichnet, zum Vorbild. Ihre eigene Zukunft will sie dabei selbstverantwortlich gestalten, legt sie aber zugleich in die Hände Gottes. Gott ist für Latisha allgegenwärtig und lenkt die Schicksale nach ihrer Bestimmung. Diese Gewissheit gibt ihr Hoffnung und Vertrauen auf seine Hilfe selbst in Todesgefahr, denn sie ist gewiss zu sterben, wenn ihre Zeit gekommen ist ⁸⁵⁷ (vgl.: 49-51).	emotiv kontingenz-bewältigend ethisch/ handlungs- führend sinnstiftendtranszendierend
Aisha Seattle, WA	Aisha, die einer bürgerlich-intellektuellen Familie entstammt, differenziert ihren Glauben an Gott. Einerseits ist sie von der evolutionären Entwicklung der Welt und einer freien, nicht durch Gott vorherbestimmten Lebensgestaltung überzeugt, doch andererseits liegt es für sie dennoch in der Macht Gottes, bei wirklich schweren Probleme zu helfen ⁸⁵⁸ (vgl.: 87).	kontingenz-bewältigend
Myesha Cambridge, MA	Myesha glaubt an Gott. Der Glaube ist in Myeshas Familie ein zentraler Bestandteil. Vor allem durch ihre Großmutter erhielt sie vielfach religiöse Unterweisungen. Seit sie mit ihrer Familie aus Kalifornien nach Massachusetts zog, fanden sie allerdings noch keine Kirchgemeinde, die ihnen zusagte. Zwar gehen sie auch hier zur Kirche, aber nicht so oft, wie sie es in Kalifornien taten ⁸⁵⁹ (vgl.: 108).	identitätsbildend gemeinschafts-bindend handlungsführend

and the God I pray to is only positive and helpful [...] there is this force in me that makes me come straight and I think that's God" (Jo-Laine: 42 f).

⁸⁵⁷ „[M]y aunt, who I stay with sometimes, is also a role model for me. She is a Christian and has a good job. [...] I'm not scared of dying because I know the Lord will take care of me. [...] I know if I get killed it is because my time has come. If I could tell young black girls in America anything, I'd tell them to be hopeful and to know that there are always options. They can always turn to God. Even if we can't hug or touch God, He's there for all of us" (Latisha 49 ff).

⁸⁵⁸ „I sort of believe in God, but I don't believe that He created the heaven and all that. I believe in evolution. But also believe that when there is a bad enough problem, there is some higher power that can at least help to solve the problem. I don't think God intends things happen or dictates our lives because we have the resources we need to live decent" (Aisha: 87).

⁸⁵⁹ „I go to church sometimes. We went to church much more when we were in California, but we haven't been able to find a church out here that we like. I do believe in God. My grandmother has taught me a lot about God and the spirituals. [...] God is important to my family and [...] I believe in God" (Myesha: 108).

Betrachten wir den Charakter der unterschiedlichen religiösen Bezüge in allen drei Interviewprojekten, dann fällt, sofern es sich nicht nur um formale Erwähnungen religiöser Handlungen und Zugehörigkeiten handelt, eine Reihe vergleichbarer Aspekte auf. Erstens, Religion wird in *persönlicher Beziehung* verstanden. Sie wirkt dabei zuvorderst, sei es im familialen und/oder institutionellen Kontext, *gemeinschaftsbindend*. Denn die meisten der befragten Jugendlichen beschreiben, zwar in unterschiedlicher Weise, aber dennoch kongruent, ihren religiösen Bezug als formalen Bindungs-Aspekt konfessioneller (Religionsgemeinschaft), biologischer (Familie, Verwandte), sozio-kultureller bzw. ethnischer (Minoritätszugehörigkeit) und/oder peergroup-bezogener (kirchliche Jugendgruppe, christliche Gatherings) Loyalität und Zugehörigkeit. Darin ist zugleich die Stärkung einer individuellen *Identitätsbildung* intendiert, die ihren Vergleichspunkt nach mehrheitlicher Aussage in den Glaubens- und Lebensvollzügen der eigenen Familie sucht⁸⁶⁰. Der Religionsbezug verhilft hierbei zur ‚geleiteten‘ Selbstfindung und persönlichen Standortbestimmung innerhalb bestehender Netzwerke, die vor allem in devianten Kontexten und Erfahrungen um eine adaptive ‚Normalisierung‘ der Interaktionsprozesse und Lebensbedingungen bemüht sind.

Denominale bzw. konfessionell-dogmatische Differenzierungen werden in diesem Prozess der eigenen strukturellen und weltanschaulichen Verortung bei den Jugendlichen allerdings kaum thematisiert. Denn der sinnstiftende Beitrag von Religion für die weitere Ausrichtung ist vor allem mit *emotional* geprägten Hoffnungen und Erfahrungen zwischen unbedingtem Empfinden von Gottvertrauen und Gottverlassenheit, Glaubenshilfe und Hilflosigkeit von beruflichen Glaubensträgern, Errettungs-Gefühlen und Gefühlen innerer Stärke verbunden. Diesen persönlichen, religiösen Bindungsbekennnissen folgen in den religionsbezogenen Äußerungen der Teenager auch klare Benennungen *sozial-moralischer Handlungsmuster*, die einerseits zur Grenzziehung gegenüber bestimmten Verhaltensdevianzen Anlass und Begründung geben und andererseits als Hilfestellungen für eine reintegrative bzw. gemeinschaftsbindende Willensbildung verstanden werden. Ausschlaggebend für die darin bestehende lineare Verhältnisbestimmung von persönlichem Glauben und strikter Wertebindung sind dabei je nach Einbindung wiederum die Vorbildwirkung und der Anspruch des familial-religiösen und handlungsmoralischen Verhaltens, gefolgt von der Hilfestellung vermittelnden oder disziplinierenden und auf Verhaltensadaption ausgerichteten Funktion religiös fundierter Institutionen und

⁸⁶⁰ Dieser Prozess ist zudem mit den innerhalb der Texte an anderen Stellen ebenfalls thematisierten, entwicklungsbedingten, kognitiven und sensitiven Umbrucherfahrungen in adoleszenten Übergangsphasen und ihrer je nach den sozialen und milieubedingten Problemsituationen krisenhaften Verstärkung verbunden (vgl. Erikson 1963).

Organisationen. In stark deprivierten und sozial wie emotional belasteten Kontexten nimmt allerdings, den Äußerungen der entsprechenden Jugendlichen zufolge, die richtungweisende Funktion der Eltern bzw. religiöser Einrichtungen ab. Hierbei spielt für religiöse Bezüge, neben vereinzelter verwandtschaftlicher Unterstützung, vielmehr die Mischung aus Statusübergang, sozialer Bindungslosigkeit und empfundener wie erfahrener Existenzbedrohung, verbunden mit der Aneignung oder Wiederbelebung rudimentären, katechetischen Grundwissens eine Rolle, die zu einer individuell scheinbar ‚autodidaktisch‘ erworbenen, jedoch *kontingenzschließenden*, personalen Gottesbeziehung zu führen scheinen (siehe Carrie und Latisha). Gott ist darin gleichsam Schicksalsmacht und Schutz, ein Bild, das sozialpsychologisch formuliert auf die Sehnsucht nach Geborgenheit bzw. den symbolischen Ersatz für die nichtvorhandene „supportive“ Elternfunktion verweist (vgl. Erikson 1963). Die dabei angesprochene soziale Dimension des empfundenen Übergangs von immanenten Lebensbewältigungsaufgaben in das *transzendente* Handeln Gottes kommt allerdings in den Textbeispielen nicht ausführlich zum Ausdruck. Religiöse Empfindungen von ‚Ganzheitlichkeit‘ werden ebenfalls nur in zwei Beispielen artikuliert, deren Bezug allerdings nicht von einem christlichen Kontext ausgeht, sondern ethnisch motiviert ist (siehe Ranson und Lanika). Schließlich gibt es mit Courney S. einen bisheriger Charakterisierung scheinbar entgegenlaufenden Fall. Ihre ablehnende Position gegenüber dem Druck sozialer Konformität und Fokussierung auf die zu deviantem Verhalten neigende Peergroup ist durchaus ernst zu nehmen. Dennoch vollzieht sie sich in kompromissfähigen Bereichen und verdeutlicht zugleich mit dem elterlichen Anspruch (der Mutter) an religiös fundierte sozial-moralische „Um-Erziehung“ ihres Kindes, vor allem das an religiöse Einrichtungen herangetragene Selbstverständnis glaubens- und gemeinschaftsbindend als auch disziplinierend zu wirken.

6.2.2.3 Schlussfolgerungen

An zentraler Stelle in der Mehrzahl aller selbstreflexiven Aussagen der Jugendlichen in den drei Untersuchungen steht bei der Selbstthematization religiöser Bezüge vor allem die Sozialdimension des dazugehörigen Bindungsverhältnisses⁸⁶¹. Ganz im DURKHEIMschen Sinne scheint dabei die Grundlegung des persönlichen Glaubens wechselseitig an die sie stiftende ‚Gemeinschaft‘ gebunden⁸⁶². Hierbei spielen zu allererst familiäre oder verwandtschaftliche Gemeinschafts-Bezüge eine Rolle, ist die An- und Übernahme religiöser Glaubens- und damit

⁸⁶¹ Mit LUHMANN lässt sich darin auch die am Scheitelpunkt von Transzendenz und Immanenz gerinnende, glaubensbestätigende Begegnung mit Gott (Sozialdimension) einbinden (vgl. Luhmann 2000: 134).

⁸⁶² Siehe zum Ansatz von DURKHEIM Kap. 3.1.1.

verbundener Verhaltensmuster an die orientierungsstiftende, sicherheitsbietende und solidarische Dimension der eigenen ‚Sippe‘ gebunden⁸⁶³. Das Verhältnis der Eltern oder näheren Verwandten zur Religion korreliert familienbindend mit den eigenen Glaubenseinstellungen und ist zugleich konstruktiv für die Integration der kommunalen Gemeinde in das Leben des jeweiligen Teenagers. So spiegelt sich etwa die elterliche Einbeziehung der Kirchengemeinde in die Lösung familialer Probleme bei Jessica J. auch in ihrem Vertrauen auf das konfessionelle Netzwerk und Gottes Wirken darin wider. Bei Charles S. ist es das Verhältnis von familiären Glaubensbindungen und sozial-moralischem Verhalten im kommunalen Engagement. Bei Brandon wiederum wirkt das Vorbild seiner evangelikal-glaubensstarken Mutter und Schwester, um sich später selbst im Jugendmissionsverband „Young Life“ zu engagieren. In anderen, stark familial zerrütteten und deprivierten Kontexten ist es einmal die Großmutter und zum anderen eine Tante, deren Glaubens- und Gemeinschaftsbindung zum Antrieb und Vorbild werden, sich selbst (wieder) religiös zu orientieren. Schließlich zeigen auch die zwei ethnisch verankerten Beispiele, deren Hintergrund die familiengeschichtliche Verwurzelung und Ausprägung in der jeweiligen Minoritätsgruppe darstellt, dass die darin eingebundene, wiederbelebte Religiosität auf das Selbstverständnis der Jugendlichen übergreift bzw. übergreifen kann. In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Bar Mitzvah-Feier von Chris H. einordnen, die, sowohl konfessioneller als auch ethnischer Natur, in ihren Wirkungen zugleich, nach den allgemeinen Erfahrungen des jüdischen Glaubenslebens in den USA, in der Stärkung religiöser Fundierungen der Familie und Wiederbelebung der familiären Beziehung zur Glaubensgemeinschaft liegt (vgl. Diamant/Cooper 1991: 255 f.).

Den familiären oder verwandtschaftlichen Gemeinschafts-Bezügen eigener Religiosität folgen die Unterstützung und glaubensprägende Vor-Bildung durch Begleitung der Kirchengemeinde oder jeweiligen, religiösen Vereinigung. Wenn auch nur einige der Befragten direkte Hilfestellungen durch kirchliche Mitarbeiter⁸⁶⁴, Kirchenfreizeit-Erfahrung⁸⁶⁵ oder ihrer Partizipation in einer religiösen Gruppe⁸⁶⁶ erwähnen, so findet dennoch die Zugehörigkeit zu einem Religionsverband⁸⁶⁷ bzw. christlichen Jugendgruppe⁸⁶⁸ oder die retrospektive, parochiale

⁸⁶³ Diese empirische Evidenz wird inzwischen auch zunehmend in der Familienhilfe (social work practice with families) produktiv genutzt und findet beispielweise in der Implementierung religiöser und ritueller Bezüge im „Four-R Model of Family Dynamics“ (Rules, Roles, Relationship, Rituals) seinen Ausdruck. Ähnlich der „Rural America Initiative“ der „Lakota Nation“, in die Ranson integriert wurde (siehe Tabelle, Allison 1999), werden dabei auch spezifisch ethnische und multikulturelle Aspekte eingebunden (vgl. Helton/Jackson 1997).

⁸⁶⁴ Jessica, Daisy

⁸⁶⁵ Joan

⁸⁶⁶ Brendon, Ranson

⁸⁶⁷ Siehe Jessica, Brendon, Joan, Chris, Ranson, Myesha.

Schulerfahrung⁸⁶⁹ in den meisten Äußerungen in Retrospektive und Begründung des eigenen Glaubens Raum. Nicht eine der Familie vergleichbare Identifikation von Vorbildern oder Vertrauenspersonen in institutionalisierten, religiösen Settings (organized religion)⁸⁷⁰ ist dabei, wie die Äußerungen zeigen, maßgebend, sondern die Verbindung des eigenen religiösen Entscheidungsprozesses der Jugendlichen, der sich in „personal belief“ bzw. „personal relationship with God“⁸⁷¹ ausdrückt (vgl. auch Spanogle 1984: Kap. 11), mit dem hilfreichen „support system“ der konfessionellen oder ‚unabhängigen‘ (independent) religiös-spirituellen Gemeinschaft. Aus diesem, jeweils unterschiedlich konnotierten, triangulären Verhältnis von familiär-gemeinschaftlicher Religionsbindung, personalisierter Glaubensverortung und institutionalisierter Gemeinschaftszugehörigkeit entsteht, verbunden mit dem jeweils individuellen Erfahrungshorizont, schließlich die eigene, innere Verpflichtung „straight“ zu sein, aufrichtig glauben und handeln zu wollen und damit zugleich ein Sicherheitsempfinden durch, an den Werte- und Moralkodex von Religion gebundene, ‚richtige‘ Entscheidungen mit ‚Gottes Hilfe‘ Kontrolle und Perspektive über das eigenen Leben zu besitzen.

6.3 Religion als „Common Ground“– Zur Rekonstruktion der Deutungsmuster und Handlungsparadigmen einer Pädagogik des Sozialen in den Arbeitsfeldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘

6.3.1 Die Rezeption von Religion in Arbeits- und Lebenszusammenhängen – Eine Bündelung der empirischen Befunde

Die erste Bündelung der empirischen Resultate, sowohl der eigenen Erhebungen als auch der aus anderen Untersuchungszusammenhängen gewonnenen, exkursiven Ergebnisse, verweist auf einen strukturellen Aspekt religiöser Bezüge, der zumindest teilweise die Differenzierung zwischen den damit verbundenen Handlungskonzeptionen professioneller MitarbeiterInnen in den untersuchten Feldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ und den ebenfalls religionsbezogenen,

⁸⁶⁸ Siehe Brendon, Ann, Joan.

⁸⁶⁹ Siehe Daisy, Jo-Laine.

⁸⁷⁰ In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse einer Studie religiösen Verhaltens Jugendlicher in Kanada interessant, nach denen nur 29 Prozent der Befragten religiösen Vertretern (clergy) einen großen Einfluss auf ihr Verhalten zubilligen, bei denen allerdings erst nach Freunden, Familie und Schulpädagogen Hilfestellung gesucht wird (vgl. Atkinson 1997: 159). In den USA fallen die Prozentzahlen in Befragungen Jugendlicher im Bezug auf den Einfluss von „organized religion“ höher aus. So bildet etwa nach Erhebung des BARNA-Reports die örtliche Kirchengemeinde für 58 Prozent der 18- bis 25-jährigen Befragten noch immer einen zentralen Bezugspunkt in ihrem Alltag (vgl. Barna 1991: 187).

⁸⁷¹ Zit. n. den Aussagen der Jugendlichen Alice Miller, Beth Elliott, Bethany Kenner in Spanogle 1984: 155, 159.

erfragten Orientierungsmustern der Jugendlichen notwendig macht. Er liegt in der nur geringen Tragfähigkeit einer einfachen Kausalität zwischen den metasprachlichen, sozial-pädagogischen Intentionen der jeweiligen Institutionen und den selbstreflexiven Ausrichtungen der Jugendlichen, denn in Bezug dazu werden sowohl von den Jugendlichen als auch von den MitarbeiterInnen weitere Faktoren, allen voran die Familienbindung, aber auch die Involvierung des jeweiligen Handelns, in den weiteren kommunalen und konfessionellen Kontext benannt. Hierbei haben wir es also mit einem mehrstufigen Verhältnis zwischen familiär-konfessioneller Bindung, kommunal-religiösem Einfluss, Bindung an die untersuchte Einrichtung und damit verbundener Peergroup-Verortung zu tun, das Einfluss auf die religiöse Orientierung des/der Jugendlichen nimmt.

Demgegenüber lässt sich allerdings inhaltlich eine Reihe, alle Interviews durchziehende, religiös verankerte, funktional konvergierende bzw. kongruente, Charakteristika benennen, die auf einen soziokulturell und gesellschaftlich fundierten ‚*Minimalkonsens*‘ religiöser *Wirkungsmacht in öffentlichen Räumen* verweisen. Die wohl zentralste und in den Interviews generell durchscheinende Zuweisung besitzt Religion dabei in ihrer sozial-pädagogisch geleiteten und/oder individuell durchlebten Funktion *gesellschaftlich integrativ und sozial-moralisch stabilisierend* Entwicklungs- und Bewältigungsprozesse Jugendlicher zu begleiten. In ihrem Wesenskern meint dies eine, unter Metasprachlichkeit auf Dauer gestellte Transzendierung sozial-moralischer Verhaltensmuster und Handlungsideale, die sowohl durch biblische als auch retrospektiv geschichtliche, zivilreligiöse Sprach- und Symbolanalogien unterlegt werden und über das Maß möglicher, konfessionsbezogener Einflüsse hinaus, vor allem den Rahmen einer sozial akzeptablen Existenz innerhalb des kommunalen Gemeinwesens selbst formulieren⁸⁷². Dabei haben wir es mit empirischen Tatbeständen einer in der amerikanischen Gesellschaft weit tradierten Pädagogisierung von Religion zu tun, die das funktional-pragmatische Wesen der Religion als zutiefst sittliche Aus-Bildung individueller Partizipationsfähigkeit an der gesellschaftlichen Vervollkommnung versteht⁸⁷³.

Im Bestreben einer umfassenden Systematisierung der konkludierenden Relevanzen die sowohl zu strukturellen Differenzen zwischen den institutionellen und adressatenbezogenen Perspektiven Stellung nimmt als auch darüber hinaus die Konvergenzen der Untersuchungen

⁸⁷² Hierin spiegeln sich zugleich Aspekte einer tendenziell auf Assimilation ausgerichteten, geschichtlich gewachsenen, verbindliche Werte kanonisierten ‚Ziviltheologie‘ (vgl. Gerhard 1976), als unbedingtem Garanten sozialer Existenz der USA schlechthin (vgl. Schieder 1987: 218). Siehe auch Kap. 2.1.5.

⁸⁷³ Siehe dazu Kap. 3.1.4.

in Bezug auf die Forschungsfragestellungen beschreibt, entstanden fünf miteinander verbundene Zuordnungsbereiche der Verortung von Religion in den Arbeits- bzw. Lebenszusammenhängen der MitarbeiterInnen und Jugendlichen:

- Gesellschaftliche Verortung von Religion – Religion als erwarteter Deutungsimperativ
- Sozialisationshintergründe – Familie als Dominanz religiöser Ausrichtung
- Institutionelle Berührungspunkte – Verankerung von religiösen Deutungsmustern im ‚Jugendhilfe‘-System
- Sozial-pädagogische Effekte – Verhaltensregulierung und Assimilation
- Persönliche Überzeugungen – Religiöse Bindung als Fundament individueller Handlungsstabilität und sozialer Integrität

6.3.1.1 Gesellschaftliche Verortung von Religion – Religion als erwarteter Deutungsimperativ

Eine Vielzahl der Aussagen in den Interviews misst der genuin christlichen Bindung der zivilen Gesellschaft eine wesentliche, identitätsbildende Komponente und einen legitimen Bezugspunkt der Deutung amerikanischen Selbstverständnisses zu. Dabei bildet christlich fundierte Religion, über die ihr zugesprochene und tradierte sozial-moralische Funktion hinaus, in den untersuchten gesellschaftlichen und kommunalen Zusammenhängen mehrheitlich einen allgemeingültigen Konsens und Erwartungshintergrund mit dem Attribut persönlicher Integrität. Selbst die Distanzierung von substanziell christlicher Religionsbindung, sowohl institutionell als auch persönlich, gelingt deshalb nur um den Preis alternativ einheitsstiftender, metasprachlicher Ritualisierungsformen, d.h. der Verankerung individueller Zuordnungen und zivilgesellschaftlicher Handlungsmaßstäbe in Amerika-typische, zivil- oder ethnoreligiös ‚sakralisierende‘ Initiationsmuster. Der andererseits empfundene Trend einer die republikanische Einheit lösenden ‚Ent-Christlichung‘ in der amerikanischen Gesellschaft durch judizierte Ausgrenzungen tradierter Religionsbezüge aus vormalig noch religiös mit-bestimmten Handlungsbereichen und einer damit verbundenen, expressiven Individualisierung, die zu Beliebbarkeit, Entsolidarisierung und strukturell zerrüttender Diversität führe, gelten als Ursache sowohl des sittlich-moralischen Niedergangs der amerikanischen Gesellschaft als auch einer zunehmenden Polarisierung weltanschaulicher Positionen in den USA und der damit verbundenen fundamental-evangelikalen Trendwende. Hierzu werden auch die gesellschaftspolitischen Veränderungen der Reichweiten und Grenzen von Religion in pädagogischen Handlungsräumen gezählt, deren Spannungsfeld in einer gesellschaftlich zwar mit religiösen Formeln attribuierten

und in den Untersuchungsfeldern auch lokal praktizierten Realität liegt, die allerdings in staatlich sanktionierten, pädagogisch wirkenden Arbeitsbereichen qua *judica* eine strikte Trennung davon erwartet. Auch wenn diesen Erwartungen im Sinne der Einhaltung juristisch und politisch korrekter Handlungen vordergründig Tribut gezollt wird, bleibt dennoch eine subtile Kontinuität des religiösen Einflusses auch im öffentlichen Erziehungsrahmen spürbar, denn noch immer ist ein mehrheitlich geteiltes Selbstverständnis religiöser Sinnbezüge und damit verbundener alltäglicher Lebenszusammenhänge dominant.

Dem vor allem durch die MitarbeiterInnen kolportierten Selbstverständnis eines Dualismus von ‚Ent-Christlichung‘ und utilitärem Individualismus vs. christlichem Einfluss und solidarischer Gemeinschaftsstiftung, scheint die gerade stark individualistisch gefärbten Beschreibungen christlicher Glaubenspositionierung der befragten Jugendlichen relativierend zu konterkarieren, denn Religion wird hier vor allem in *persönlicher Beziehung* verstanden und ist mehrheitlich von emotional geprägten, sinnstiftenden Aspekten geleitet als von dogmatischen Zuordnungen. Dennoch erweisen sich bei genauerer Betrachtung auch diese scheinbar individuellen Positionen als Bestandteile umfangreicherer Sozialisationsbedingungen und Adaptionen, die wiederum an gesamtgesellschaftliche Ansprüche rückgebunden bleiben.

6.3.1.2 Sozialisationshintergründe – Familie als Dominanz religiöser Ausrichtung

Sowohl die Begründungen der individuellen Verhältnisbestimmung zur Religion bei den Jugendlichen in den untersuchten Einrichtungen als auch die exkursiven Ergebnisse, verdeutlichen an zentraler Stelle die Sozialdimension des dazugehörigen familiären Bindungsverhältnisses. Geradezu traditionell bilden die Eltern den spezifischen Hintergrund der Einbindung des Jugendlichen in religiöse Bezüge. Die Vorbildwirkung und der Anspruch des familial-religiösen und handlungsmoralischen Verhaltens wirkt dabei, mit teils geradezu transzendierendem Charakter, identitätsbildend für die Grundlegung des persönlichen Glaubens (der weltanschaulichen Überzeugungen) des Kindes und damit verbundener sozial-moralischer Handlungsmuster. Ihre denominale Zugehörigkeit stiftet in wechselseitiger Möglichkeit die Nutzung bestehender Netzwerke und Peergroup-Verbindungen in kirchlichen und nichtdenominal verorteten, meist religiös fundierten Jugendgruppen und ist dabei zugleich konstruktiv für die Integration der kommunalen Gemeinde in das Leben des jeweiligen Teenagers. Damit bildet die religiös gebundene Familie in ihrer intakten Form einen Beitrag für die Anpassung an soziokulturelle Verhaltensformen und Wertemaßstäbe der amerikanischen Gesellschaft selbst.

Das Fehlen einer solchen gesellschaftspolitischen Mitverantwortung für die Entwicklung des eigenen Kindes gilt deshalb auch aus der professionellen Perspektive als zentrale Ursache für eine zunehmende Devianz im Jugendalter. Doch selbst in devianzanfälligen, deprivierten und familiär zerrütteten Strukturen lassen einige exkursive Ergebnisse die Vermutung eines Reintegrationswillens zu, der mit der Wiederbelebung religiöser Deutungsmuster und familialer Werte verbunden ist. Zum einen entspringt er verwandtschaftlichen Übernahmeversuchen von Familienfunktionen, deren Glaubens- und Gemeinschaftsbindung zum Antrieb und Vorbild werden, sich selbst (wieder) religiös zu orientieren. Zum anderen gerinnt die persönliche Kontingenz schließende Glaubensbeziehung zum Familienersatz und einer teilweise dementsprechenden Ausrichtung eigener ‚normalisierter‘ Lebensentwürfe. Schließlich dient der Familienbezug in seiner Semantik über verwandtschaftliche Verbindungen hinaus als schlüssige Analogieformulierung des Gefühls von Vertrauen und Geborgenheit der Jugendlichen, aber auch von Mitarbeitern in den untersuchten Einrichtung.

6.3.1.3 Institutionelle Berührungspunkte – Verankerung von religiösen Deutungsmustern im ‚Jugendhilfe‘-System

Die eigene Zuordnung zum weltanschaulichen Kontext der jeweiligen Organisationsphilosophie steht bei den MitarbeiterInnen im Zentrum ihrer reflexiven, persönlichen und professionsbezogenen Verhältnisbestimmung. Dabei sind in den untersuchten, konfessionellen Einrichtungen deutliche Kongruenzen eines jeweils gemeinsam geteilten Grundkonsenses in Glaubens- und daraus abgeleiteten Handlungsbezügen sichtbar und bilden sich in adäquaten Semantiken und der Übernahme dazugehöriger, ritueller Ausdrucksformen ab. Die Stärkung christliche Glaubensbezüge bildet hier unter dem anthropologischen Selbstverständnis ‚ganzheitlicher Erziehung‘ ein zentrales Element auch reflexiv-professionell begründeter Zielsetzung. Ihre Differenz zwischen rein konfessioneller Jugendarbeit und konfessionell fundierter Jugend-Sozialarbeit liegt dabei allerdings in der unterschiedlichen Akzentuierung des religiösen Zugangs in die pädagogische Arbeit. Unter Thematisierung der mentalen Probleme Jugendlicher in ‚normalen‘ Lebensbezügen analogisiert sich allerdings der unter Gottes-bezüglichen Heilungsmetaphern stehende Anspruch kirchlich-protestantischer „youth ministry“ sichtbar mit dem des katholisch fundierten Jugendzentrums. Die Ausbildung eines glaubensfundierten Bewusstseins ist in beiden Fälle ‚heilende‘ Pädagogik einer Rekonstruktion bzw. Stärkung der Einheit zwischen Geschöpf und Schöpfer, die zugleich zur ‚Gesundung‘ der amerikanischen Gesellschaft selbst beitragen will.

Demgegenüber erscheinen religiöse Bezüge in säkularen Arbeitskontexten weniger deutlich. Dafür gewinnt die Verankerung von gesellschaftlichen Wertmaßstäben und Handlungsgeboten metasprachlich transzendierenden Charakter und findet sich in ritualisierten Ausdrucksformen wieder. Nicht die Abwesenheit von Religion scheint hier das zentrale Merkmal pädagogischen Wirkens zu sein, sondern die funktional ‚rationalisierte‘ Übernahme christlicher Semantik in die Sinnhorizonte eines der Gesellschaft verpflichteten Handelns. In Äquivalenz zum Anspruch ‚ganzheitlicher Erziehung‘ unter religiöser ‚Trägerschaft‘ liegt hierbei die Gewichtung auf der Sicherung des emotionalen Bindungsverhältnisses der Jugendlichen einmal an die Einrichtung und ihre sozial-pädagogische Zielstellung und zum anderen an eine dadurch auf Dauer internalisierte, über die Unmittelbarkeit des Intellekts hinausreichende Deutungs- und Handlungskompetenz⁸⁷⁴. Verbunden ist dies mit der Realität einer mehrheitlich noch immer religiös fundierten Umwelt der jeweiligen Adressaten des pädagogischen Wirkens. Die wenn auch juristisch umstrittene Einbeziehung dieses Einflusses und ihre Nutzung in säkularer Trägerschaft, hängt dabei sowohl von der persönlichen Religionsbindung der MitarbeiterInnen als auch von der strukturellen und finanziellen Einbindung der Einrichtung ab. In diesem Sinne ist die empirisch vorgefundene Differenz einer stark religiös unterminierten, von kommunalen Bedingungen abhängigen Schulerziehung gegenüber einer zentral finanzierten und staatlich gebundenen Jugendfreizeitarbeit nachvollziehbar, die allerdings auch in ihrer religionsneutralen Position auf lokaler Ebene Brüchen ausgesetzt ist.

6.3.1.4 Sozialpädagogische Effekte – Verhaltensregulierung und Assimilation

Die Verbindlichkeit sozial-moralischen Verhaltens bedarf in allen untersuchten Einrichtungen ihrer metasprachlichen Verortung. Mit Bedauern wird dabei seitens der MitarbeiterInnen auf einen entsprechenden Funktionsverlust der Familie verwiesen, der nun durch die Institutionen übernommen werde. Die Orientierung auf Religion erscheint hierin einmal als Legitimationsrahmen allgemeingültiger, sozialetischer Verhaltensweisen und andererseits zugleich als Bindeelement Jugendlicher an dieses Ordnungswissen. Selbst in den säkularen Einrichtungen, in denen nur eingeschränkt ein substanzialer Bezug dazu gemacht wird bzw. werden darf, rechnet die bekenntnishaft Fundierung sittlichen Handelns über das Maß von Vernunftgründen hinaus mit dem Selbstverständnis einer in transzendierender Semantik geübten, weil durch Religion berührten Jugend. Die damit gemeinschaftsstiftende und in das Gemeinwesen ein-

⁸⁷⁴ Siehe dazu Kap. 3.1.4.3.

bindende Erziehung entspricht dem traditionellen, gesellschaftlichen Anspruch auf ‚Amerikanisierung‘, d.h. der Sinnstiftung jugendlicher Lebensentwürfe im Rahmen vorgegebener aber dennoch als individuell empfundener Wertmaßstäbe (American values). Kern des Wirkens der untersuchten ‚Jugendhilfe‘-Institutionen und damit zugleich der gesellschaftliche Anspruch an sie ist also ihre disziplinierende, verhaltensregulierende und wertadaptive Funktion, deren substanzuell- oder zivilreligiöse Elemente unter Erlösungsmetaphern stehend, sozialintegrativ helfend und ‚heilend‘ wirken sollen. Dies gilt sowohl in der Betonung von „pre-evangelization“ oder „spiritual growth“ unter christlicher Trägerschaft als auch in der Vitalisierung des „melting pot“ oder der „Golden Rules“ bzw. „service ethic“ in säkularen Räumen. Als ordnender Bezug sollen sie die, mit jeweils anderer Betonung thematisierte, ‚chaotische‘ Umwelt, deren Attribute ‚Vereinzelung‘ (individualism, isolation), ‚Normbruch‘ (deviance) oder ‚Entsolidarisierung von Gemeinwesenstrukturen‘ (breakdown of community values) negativ konnotiert sind, durch Neubindung der Jugendlichen an tradiert christliche bzw. religiös fundierte Wertinhalte in ein quasi vorausgesetztes, soziales Gleichgewicht bringen. Damit handeln die untersuchten ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen zugleich, wenn auch aus differenzierten Perspektiven, als Hilfestellung vermittelnde, präventiv disziplinierende und auf Verhaltensadaption ausgerichtete, normativ verstandene Garanten der generativen Stabilisierung sozialetischen und zivilgesellschaftlichen Handelns im Sinne des „American way of life“⁸⁷⁵.

6.3.1.5 Persönliche Überzeugungen – Religiöse Bindung als Fundament individueller Handlungsstabilität und sozialer Integrität

Die Notwendigkeit von Verhaltensgeboten und zugleich damit implementierten Handlungsnormen verbindet sich oft deutlich mit Vorstellungen von innerer Religiosität, d.h. einer zwar nicht ausschließlich christlich verorteten, jedoch fast notwendig erscheinenden, persönlichen, religiösen Bindung, deren empfundene ‚Ganzheitlichkeit‘ die subjektive Differenzierung zwischen säkularem Unvermögen und religiös gefestigter Handlungsstabilität ermöglicht. Darin begründen sich sowohl Elemente professionsbetonter Handlungssicherheit der in religiösen Trägerstrukturen arbeitenden MitarbeiterInnen als auch jene stark von emotiven Aspekten geleiteten, individualistisch gefärbten Beschreibungen persönlicher, christlicher Glaubenspositionierung der Jugendlichen, die zugleich die Rückbindung an ‚normale‘ Lebensprozesse beto-

⁸⁷⁵ Dieser Aspekt findet sich in vielfältigen inneramerikanischen Diskussionen sozialpsychologischer wie auch kritisch soziologischer bzw. pädagogischer und sozialarbeiterischer Beiträge wieder (vgl. u.a. Gorer 1956; Apple 1983; Eitzen 1988; Martin, Jr. 1990).

nen bzw. in devianten Kontexten suchen und ihre persönliche Zielrichtung daraufhin versichern. Sowohl die familiäre Einbettung als auch schulisches oder kommunales Engagement, sportliche Erfolge oder die Einbindung in andere Organisations- und Peergroup-Kontexte spielen bei den Teenagern als Beleggründe eigener ‚Normalität‘ und Unbescholtenheit in den Selbstdarstellungen eine Rolle. Zugleich bilden die Andeutungen zu ihrer eigenen, denominalen Zugehörigkeit eine Versicherung strukturell christlicher Verortung und dadurch manifestierter, sozialer Integrität. Dort, wo diese allerdings nicht sichtbar werden, d.h. in einigen der exkursiven, sozial deprivierten Interviewbeispiele, legen die Jugendlichen, in kompensatorischer Weise, Wert auf eine verstärkte, geradezu schicksalsergebene, personale Gottesbeziehung, deren, unter Rettungsmetaphern stehende Führung, innere, mentale Stabilität, verbunden mit der Hoffnung auf einen Weg in äußere Lebensnormalität ermöglichen soll. Sofern in diesem Zusammenhang die Hilfestellung durch eine ‚Jugendhilfe‘-Einrichtung erfolgt, ist ein deutlicher Einfluss der MitarbeiterInnen auf die weltanschauliche und handlungsleitende Orientierung der Jugendlichen sichtbar. In ‚normalen‘ Kontexten allerdings wird eine gleichwertige Analogieziehung schwieriger, denn die persönlichen Bindungen dieser „middle class“-Jugendlichen sind darüber hinaus auch an andere Sozialsysteme verknüpft. Deshalb lässt sich hierbei eher von einer Unterstützungsfunktion und Verstärkung bereits vorsozialisierter, weltanschaulicher und damit verbundener, sozial-moralischer Handlungsmuster sprechen, deren jeweils organisationseigene ‚Vergeistlichung‘, ihre quasi anthropologisch vorausgesetzte Stabilität als Lebensleitfaktor auf Dauer stellen will. Aus subjektiver Sicht der Jugendlichen handelt es sich dabei allerdings, trotz Wahrnehmung der anderen Einflussfaktoren, um individuell getroffene, sowohl religiöse als auch verhaltensbezogene Entscheidungsprozesse unter Hilfestellung entwicklungsfördernder und Zugehörigkeit stiftender, supportiver Systeme. Damit verbindet sich, wie erwähnt, zwar mehrheitlich auch eine starke denominale Zugehörigkeit, dennoch bilden konfessionell-dogmatische Differenzierungen bei den Jugendlichen kaum ein Thema. Vielmehr erfolgen stärker biografische Begründungen persönlicher Religiosität, wie sie sich auch, unter Verweise auf die jeweils eigenen Sozialisations- und Aufwuchsbedingungen in konfessionell verorteten Elternhäusern und christlich dominierten Umgebungen, in den Retrospektiven einiger MitarbeiterInnen wiederfinden. Das Maß der Religiosität wird so zugleich generationsübergreifend und über soziale Kontexte hinweg, als Maß der Sozialität verstanden und verweist auf ein empirisch vorgefundenes, mehrheitlich geteiltes Selbstverständnis religiöser Deutungen alltäglicher Lebenszusammenhänge zwischen den Befragten. Selbst an den Peripherien dieser Religionsbezüglichkeit bilden sich, auch im Wissen um ihre

Deutungsdominanz, unter sozialerzieherischen Präventionsgedanken zumindest zivilreligiös integrative Dimensionen einer einheitsstiftenden Metaphysik/Metastruktur.

6.3.1.6 Zusammenfassung

Ausschlaggebend für die Verortung religiös dominierter Deutungs- und Handlungsmuster im amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-System ist, nach den empirischen Ergebnissen zu schlussfolgern, das quadranguläre Verhältnis von familiär-gemeinschaftlicher Religionsbindung, personalisierter Glaubensverortung (der MitarbeiterInnen und Adressaten), institutionalisierter Gemeinschaftszugehörigkeiten und die trägerschaftliche Bindung des Wirkungsfeldes. Hinzu tritt die religiöse Dimension der amerikanischen Gesellschaft selbst, die sich zum einen in der Dominanz kirchlicher bzw. religionsgemeinschaftlicher Bindungen und zum anderen in öffentlicher, gesellschaftspolitischer Zivilreligiosität ausdrückt und darin tradierte, allgemein prävalente Erwartungshintergründe integerer Selbstverortung und Entwicklung vorzeichnet. Die ‚Symmetrie‘ dieser Zusammenhänge im Sinne einer wechselseitigen Entsprechung der verschiedenen Bestandteile, ist wiederum, sowohl bei den MitarbeiterInnen als auch bei den Jugendlichen, von der jeweils unterschiedlich konnotierten Mischung aus struktureller und sozialer Verankerung⁸⁷⁶ und persönlicher, darin eingebundener ideeller Grundeinstellung abhängig. Deren Beschreibung wird einmal rhetorisch im Umfang der, um die gesellschaftliche Berechtigung von Religion bzw. Wertetranszendenz kreisenden Erörterung und damit verbundenen, sozial-moralischen Aussagen und andererseits semantisch in der An- oder Abwesenheit von biblischen und/oder zivilreligiösen Sprach- und Symbolanalogien sichtbar.

Aus den Aussagen der befragten MitarbeiterInnen und Jugendlichen, aber auch aus der strukturellen und inhaltlichen Kontextualisierung der untersuchten ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen werden verschiedene Formen der Verankerung von religiösen Deutungsmustern sichtbar, die sich, proportional zur trägerschaftlichen Verortung, semantisch in biblischen Bezügen und/oder zivilreligiösen Begriffen und Handlungsimperativen, sinnbildlich in Bildern, Zeichen

⁸⁷⁶ Gemeint sind damit nochmals die verwandtschaftlichen und institutionellen Bindungsverhältnisse (familiar/schulisch/beruflich/gemeinschaftlich/gruppenbezogen), zu deren Aufrechterhaltung unerschwerlich, das machen die Devianzbeispiele deutlich, allerdings auch die sozio-ökonomische Grundsicherung zählt, auf die hier nicht genauer eingegangen werden kann. Durch Dean R. HOGE und Ronald C. WIMBLEY vorgenommene, faktorenanalytische Untersuchungen zu konfessionellen und zivilreligiösen Bezügen bei protestantischen Pfarrern und Laien gehen allerdings davon aus, dass zumindest in ‚normalen‘ Lebenszusammenhängen sozio-ökonomische Faktoren bei der religionsbezogenen Einstellung keine signifikante Rolle spielen (vgl. Schieder 1987: 247 f.). In einer weiteren Studie unter unterschiedlichen religiösen, politischen und sozialen Verhältnissen kommt WIMBLEY gar zu dem Ergebnis, dass in niedrigen Einkommensklassen die religiöse, speziell die zivilreligiöse Einstellung höher als in anderen sozialen Gruppen ist (vgl. ebd.: 249 f.).

und Symboliken⁸⁷⁷ und in einer Vielzahl von ritualisierten Ausdrucksweisen⁸⁷⁸, aber auch in der Betonung pädagogischer Vorbildwirkung des Erziehers wiederfinden. Ihr gemeinsames Ziel besteht, verbunden mit Effekten emotionaler Bindung an die jeweilige Institution bzw. Grundüberzeugung, in sozial-pädagogischen Konzeptionen von ‚ganzheitlicher Erziehung‘ und/oder zivilgesellschaftlicher Charakter- und Wertebildung, deren Resultat die Befähigung zu selbstständigen Lebensentwürfen innerhalb vorgegebener, gesellschaftlich opportuner und kommunal integrativer Deutungs- und Handlungsmuster ist. Insbesondere konfessionell religiöse Bindungen gelten dabei als Fundament individueller Handlungsstabilität und sozialer Integrität. Ihr genereller Bestand innerhalb des eigenen Arbeitsfeldes oder der Adressatengruppe gilt in allen untersuchten Institutionen direkt oder unterschwellig als Garant einer präventiven Stützung sozialer Verhaltensmerkmale und damit disziplinierenden, für weitere Erziehungsziele wirkungsvollen Handlungsmoral. Verwoben ist dies mit der noch immer bestehenden Gegebenheit einer religiösen Majorität in der amerikanischen Gesellschaft, deren generierende und generative Wirkung, den Resultaten der Untersuchung zu folgern, in einer primär durch familial religiöse Bezüge bestimmten Sozialisation begründet liegt. Sie dominiert in kommunal konfessionellen Kontexten die religiöse Ausrichtung, und damit auch den damit verbundenen Deutungs-Zugang der Adressaten in ‚Jugendhilfe‘-Institutionen. Dennoch bleibt sie nicht allein bestimmend, sondern wird mit Zunahme und Intensität der Partizipation des Jugendlichen in anderen Gruppenkontexten ein relationaler Bestandteil der Sinndeutungen. Aus Sicht der untersuchten Einrichtungen bildet dieser mehrheitliche, familiär konfessionelle Bezug der Kinder und Jugendlichen und die damit verbundene, mentale Prägung religiösen Denkvermögens ein Grundelement eigener Anschlussmöglichkeiten religiöser bzw. transzendent formulierter Wertmaßstäbe. Andererseits gelingt in einigen Fällen deprivierter und profanisierter Lebenszusammenhänge von Kindern und Jugendlichen die reversible Stiftung eines konfessionell bzw. zivilreligiös bestimmten Deutungspotenzials, das reintegrativ zukunftsbildend wirken soll.

Christlich fundierte Sozialisation erscheint in den sozialen Umfeldern der untersuchten Institutionen mehrheitlich als Normalfall und wird zugleich von den MitarbeiterInnen nicht nur als unterstützend für die eigene, sozial-pädagogische Arbeit empfunden, sondern findet, selbst in säkularen Trägerstrukturen, teils direkte, teils unterschwellige, additive Verstärkung. Generelle

⁸⁷⁷ Dazu zählen je nach Einrichtung u.a. Portraits, Verbandsabzeichen, Verbandsfahnen, Nationalfarben, Religionssymbole und das Sternenbanner.

⁸⁷⁸ Hierzu gehören Gelöbnis, Gebet, Andacht, Bekenntnis, Segen, Kirchengang und Gottesdienst bzw. profane Weihhandlungen.

Religionskritik wird, und dies über alle Einrichtungen hinweg, nur in Zusammenhängen politisierten Fundamentalismus und evangelikaler Engstirnigkeit laut. Demgegenüber besteht jedoch eine breite Rezeptionsbasis für Elemente traditioneller, christlich fundierter, sowohl denominaler als auch öffentlicher Frömmigkeit (public piety)⁸⁷⁹. Allerdings verpflichtet die gegenwärtige Lesart der Vorgaben des ersten Artikels der US-Verfassung und der Bestimmungen zur Diskriminierungsfreiheit, Institutionen des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswezens in ambivalenter Weise zur weltanschaulichen Neutralität und Distanzierung von sichtbar christlichen Bezügen. Der häufig damit verbundene Kasuismus zeigt vor allem im schulischen Rahmen u.U. geradezu satirische Wirkungen⁸⁸⁰. Von größerer Tragweite für den Spielraum christlicher Einflüsse in den untersuchten Einrichtungen scheint demgegenüber jedoch eher die gegebene Organisationsstruktur und -finanzierung zu sein, deren je differenzierte Gebundenheit einerseits die im christlich-konservativ dominierten Kontext der Ortsgemeinde agierende Whitehall High School dazu verleitet, eine extracurriculare Plattform evangelikaler Missionsarbeit abzugeben, während sie den katholischen „Salesian Club“, bei stärkerer Vernetzung mit säkularen Organisationen, zu dezenterer Zurückhaltung zwingt⁸⁸¹. Diesen formal strukturellen Variablen gegenüber erweist sich jedoch vor allem in der übergreifenden Kritik zum Bestand eines expressiven Individualismus in der amerikanischen Gesellschaft, dessen ‚Egoismus‘ und weltanschauliche ‚Beliebigkeit‘ zur destruktiven Gefahr für das gesamte Ge-

⁸⁷⁹ Der Terminus „public piety“ entspricht einer Konnotation von Zivilreligion, die das amerikanische Nationalempfinden als religiöses Bewusstsein versteht, das allerdings nicht selbstständige Religion in geronnenem Sinne ist, da es nicht in Konkurrenz, sondern Konvergenz zu den Kirchen stehe (vgl. ebd.: 229).

⁸⁸⁰ In diesem Zusammenhang erzählt Principal VanLOON die folgende Begebenheit, der sich aus der Literatur noch eine Reihe andere anschließen ließen: “[I]n a school in Michigan. I can't remember if it was Kapkaska or. it was up. towards the northern part of the school. they had an issue where a kid said 'I find it offensive that you have Jesus up there'. and it was in a hallway of portraits of many great leaders. and one of them happened to be. a portrait of Jesus up there it was a picture of him looking to heaven. it wasn't on a cross it wasn't. it was just a portrait. and the kid said 'I find it offensive'. and until they had it through the court system. they had to shroud it. they had to put a piece of. linen over it. and not show it. or take it down. and the school said 'We're not taking it down. we'll cover it up. but we're not taking it down'. And the school eventually won. do you know when the school eventually won. the student was out of school for two years and it was still in the court system [...] if it offended that one student and now they're gone why are we continuing this? well. we're very principle-oriented. 'It's the principle of the thing'. and the kid still lost. so then they took the shroud off. and they still had. Washington. and Jackson. and Reagan was up there and Jesus was up there and Caesar was up there and Napoleon was up there. you know. they had them all up there. still. but it offended that kid [...] they had them up there all leaders. you know that was their biggest premise. it wasn't trying to single anyone out" (VanLoon, Zeile 615-625, 626-631, 635-637).

⁸⁸¹ Dieses Verhältnis gilt generell auch für die 4-H Arbeit, die je nach kommunalen Bedingungen mit substanzuell religiösen Bezügen kooperieren kann und dafür mit dem 4-H Gebetstext (4-H prayer) oder Tischspruch (4-H grace) zumindest formal eine religiös-metasprachliche Anschlussfähigkeit zur Verfügung stellt (siehe Kap. 5.2.2). Ebenso wird mit Blick auf die differenzierten Ausrichtungen von lutherischen Kirchengemeinden und damit verbundener Jugendarbeit selbst in der vergleichsweise liberal orientierten ELCA deutlich, wie abhängig das geistliche Klima von der jeweiligen Ortsgemeinde ist und je nach kommunaler Gegebenheit weniger theologisch reflexiv als vielmehr charismatisch-evangelikal ausgerichtet sein kann. Gerade dieser Trend wird gegenwärtig in den lutherischen Kirchen der USA als sicherer Weg zu ‚Gemeindegewachstum‘ gepriesen (vgl. Board of Publication LCA 1974; Blezard 1999; Nelson 1999; Schieber/Olson 1999;).

meinwesen stilisiert werden, einerseits die über alle untersuchten Einrichtungen hinweg bestehende Geschlossenheit institutionsphilosophischer und persönlicher Loyalität altruistisch verstandenen, gemeinsinnorientierten Denkens. Zum anderen zeichnet sich hierbei in den Interviews auch eine Grenze des Nachvollziehbaren gegenüber derartiger Individualpolarisierung und den damit verbundenen, selbstbezüglich-religiösen (Sheilism) oder profan-säkularen Haltungen ab, werden sie doch, vor dem amerikanischen Kontext, mehrheitlich als anthropologische Unnatürlichkeit und Devianz gedeutet, deren ‚Gesundung‘ nur durch Reintegration in die gemeinsam geteilten Deutungshorizonte möglich erscheint. Dabei gilt jedoch nicht das selbstständige Streben nach Eigennutz als Kernproblem, ist es doch eine Tugend des ‚amerikanischen Traums‘, allerdings die Entbindung dieses Anspruches von gemeinschaftlicher Rückbezüglichkeit und dem Partizipationsgebot am tradierten „common sense“ der amerikanischen Gesellschaft.

Insgesamt zeigt die Rekonstruktion der empirischen Untersuchungen einen stark normativen „mainstream“ an Deutungshorizonten, Selbstverständnissen und Handlungsmotiven von MitarbeiterInnen und Jugendlichen in den untersuchten Einrichtungen. Dabei sind kaum andere Metaphern oder Deutungsmöglichkeiten so stark als Metaformulierungen integriert, wie die Rückbindungen an christlich fundierte und gesellschaftlich transzendierter Positionen. Während im europäischen Kontext und mithin auch in den Handlungsfeldern der ‚Jugendhilfe‘ in Deutschland die Betonung auf rationale Diskursstrukturen und damit verbundene soziale und/oder pädagogische Prozesse eine Rolle spielen, bilden sich empirisch sichtbar als Rahmungen amerikanischer Persönlichkeitsentwicklung die Aspekte einer meta-perspektivischen Glaubenshaltung, in Verbindung retrospektiv-identitätsstiftender Gesellschaftsinterpretationen und damit verbundener Erkenntnisse unvergänglicher, zu universalem Recht eingesetzter Handlungsgebote, deren Profanisierung oder Dispositionierung in einer über alle Bekenntnisse hinweg vehement aufscheinender Individualismuskritik und Verdeutlichung eigener gemeinsinnbezogener Adaptionswilligkeit geradezu als frevelhaft empfunden wird. Und dennoch bildet sich hinter diesen gemeinsam geteilten Auffassungshorizonten in den Interviews keine ungebrochene, klerikalisierende oder staatskultische Ideologie in amerikanischen Erziehungsfeldern ab. Vielmehr zeigen die ebenso bestehenden, divergierenden, kommunal beeinflussten, eher spirituell oder pragmatisch verorteten Grundauffassungen, die ebenso kontinuierliche *Differenz der Einheit* in der amerikanischen Gesellschaft, deren pluralistische Freiräume inner-

halb des „common sense“ der Gesellschaft dem integrierten Individuum ‚unbegrenzte Möglichkeiten‘ der Entfaltung verheißt⁸⁸².

6.3.2. „The Making of the American Teenager“ – Amerikanische Studien zum Bestand von Religion in der sozialen Entwicklung und dem institutionellen Umfeld Jugendlicher

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen in den untersuchten Einrichtungen Michigans und Ohios werden auch durch eine Vielzahl verschiedener Belege in quantitativen Forschungszusammenhängen gestärkt. So ist, trotz der rapiden Modernisierungsschübe in der US-Gesellschaft, im Religionsverhalten amerikanischer Jugendlicher weniger Evidenz für dramatische Einbrüche, als für ein zunehmendes Wachstum festzustellen⁸⁸³. Verbunden damit sind auch Erkenntnisse über den, aufgrund des Schrumpfens der klassischen Kernfamilie und diagnostizierter, hedonistischer Peergroup-Orientierung kaum mehr erwarteten, aber dennoch erstaunlich hohen familiären Einfluss auf eine mehrheitlich pro-religiöse Ausrichtung der gegenwärtigen Jugend Amerikas. Korrelativ belegen Untersuchungen, dass trotz der kontinuierlich kontrovers diskutierten Gebote substanzieller Religionsneutralität und säkular kognitiver Bildung an öffentlichen Schulen der USA mehrheitlich nicht wirklich von irreligiöser und „pure humanistic“ Erziehung (study of Man) die Rede sein kann. Zudem sekundieren eine Vielzahl anderer ‚Jugendhilfe‘-Organisationen, gestärkt und zieljustiert durch staatsbürgerlich sozial-pädagogische Regierungsinitiativen der CLINTON- und BUSH-Administration⁸⁸⁴, die mit zivilreligiösen Metaphern gefüllte, gesellschaftlich opportune Charakterbildung der amerikanischen Jugend des 21. Jahrhunderts⁸⁸⁵.

⁸⁸² In diesem Sinne haben wir es mit einer empirisch sichtbaren Verhältnismäßigkeit zu tun, die Robert BELLAH in historischen Zusammenhängen als einer dem „American ethos“ inhärenten „dialectic between inclusion and exclusion“ charakterisiert (Bellah zit. n. Schieder 1987: 192 f.).

⁸⁸³ Siehe dazu Kap. 3.1.7.

⁸⁸⁴ Siehe dazu Kap. 3.3, 4.20, 4.21.

⁸⁸⁵ Allerdings finden wir in allen angeführten Beispielen auch, vor allem in Veröffentlichungen religiös und politisch konservativer Argumentationen, Kontinuitäten einer Krisenrhetorik, die das Gespenst säkularisierend antichristlicher, amoralischer und kulturdiversitär antiamerikanischer Entwicklungen beschreibt, und damit, korrelativ zur kontinuierlich beschworenen „crisis of education“ in den USA, ein Fakten konterkarierendes „Socrates‘ Syndrom“ (Berliner/Biddle 1997: 11) aufweist, dessen gesellschaftspolitischer Imperativ in restaurativer Idealisierungen und darin postulierter ‚Umkehr‘ liegt (vgl. u.a. Krason 1991; McDowell/Hostetler 1994; Hunter III 1996). David C. BERLINER und Bruce J. BIDDLE beschreiben in diesem Zusammenhang, in Anlehnung an die bekannte Klage des großen Philosophen über das vorgebliche Unwissen und die Disziplinlosigkeit der Jugend Athens, innerhalb des amerikanischen Bildungswesens die ebenso willige Rezeption wie Produktion, der von ihnen als Mythen, Halbwahrheiten und Falschdarstellungen diagnostizierten „Manufactured Crisis“ (vgl. Berliner/Biddle 1997).

6.3.2.1 „Adolescent Faith“ – Empirische Befunde über religiöse Bezüge und Verhaltensweisen Jugendlicher in den USA

„I am honored and flattered to speak about ‚what Jesus Christ and American teenager are saying to the mainline church.‘ But I am also intimidated by the task, because I don’t know what they are saying (much less whether they are saying the same thing). [...] But I am convinced in what has been called post-Christian America [...] young people are hungry for something to believe in that gives meaning and purpose to their lives and is worth committing themselves to“ (Guthrie 1998: 1 f).

Die letzten Jahrzehnte dominiert eine Diskussion vor allem die großen Kirchen und religiösen Jugendverbände, die sich in teils kontroverser Weise mit einem veränderten Glaubensverhalten amerikanischer Teenager auseinander setzt. Im Zentrum der Betrachtungen, die etwa auch in den Interviews mit Rev. HELTNE oder Rev. OGDEN angeklungen sind⁸⁸⁶, steht der scheinbare Trend einer Entkonfessionalisierung und institutionellen Kirchenabgewandtheit von Glaubensbezügen Jugendlicher, die entweder mit zunehmendem Paganismus⁸⁸⁷ oder dem Wachstum evangelikaler Jugendgruppen verbunden wird⁸⁸⁸ (vgl. u.a. Ludwig 1995; Roof 1998; Fickenscher 1999; Peterson 1999). Tom BEAUDOIN sieht in dieser Entwicklung, die den Wunsch der Jugendlichen und jungen, erwachsenen „Generation X“⁸⁸⁹ nach einer ‚lebendigen Theologie‘ zum Ausdruck bringe, die Neukonstituierung eines spezifisch amerikanischen Zusammenhangs von religiösen und gesellschaftlichen Deutungsmustern, von Theologie und amerikanischer Kultur. So war es die alte Konventionen hinter sich lassende, lebendige Theologie der puritanischen Siedler, d.h. ihr Bezug religiösen Denkens und Handelns in alltäglichen Abläufen, der über Jahrhunderte bestehend die Denkweise amerikanischer Kultur begründete. In gleicher Weise suche die Jugend Amerikas in einem neuen Zeitalter, die häufig als hypokri-

⁸⁸⁶ Siehe dazu auch Kap. 5.2.5.2 und Heltne, Zeile 707-716 bzw. Ogdén, Zeile 458-501.

⁸⁸⁷ „Popular books and record store offerings bear witness to this interest, as do the topics of popular young adult education classes and the profusion of Internet information on paganism. Practices or rituals suggestive of paganism even surface in some universities, particularly as an effect of one strand of feminism within the academy“ (Beaudoin 1998: 25).

⁸⁸⁸ In diesem Zusammenhang entstanden auch eine Reihe vielfältig zitierter, sozialpsychologischer Studien, die basierend auf Gordon ALLPORTs „Religious Orientation Scale“ intrinsisches und extrinsisches Religionsverhalten untersuchten, um Auskunft über die Gründe von Partizipation und Passivität Jugendlicher an kirchenverbundenen Aktivitäten zu erhalten (vgl. Davies 1991: 17 f.; Atkinson 1997: 166 ff.).

⁸⁸⁹ „It is a general label that lends itself to many interpretations“ (Reifschneider 1999: 18). Wie schon erwähnt wird dieser Terminus oft undifferenziert angewandt und umschließt in unterschiedlicher Weise einerseits Jahrgänge zwischen 1964 bis 1982 und andererseits „youth“ im allgemeinen (vgl. Howe/Strauss 1993: 14; Roof 1998(b): 108; Corpus 1999: 7; Reifschneider 1999: 19). Douglas COUPLAND, der Begründer dieses Begriffes, äußert in diesem Zusammenhang über dessen Verwendung: „Regarding Generation X, well, the whole point is that there never was or will be a definition [...], but it appears that pundits pluck the X-term out of the sack every time they need a synonym for young people“ (Coupland, Douglas: X This from Your Vocab. Online in Internet: URL: <http://hotwired.lycos.com/hardwired/wiredstyle/97/04/pickingbrains.html> [Stand 2003-02-04]).

tisch gesehenen, tradierten Kirchenstrukturen überwindend, neue, alltagstaugliche Ausdrucksformen ihrer Religiosität, die dennoch mit den gesellschaftlichen Wurzeln und der jüdisch-christlichen Tradition verbunden bleiben (vgl. Beaudoin 1998: 30 ff.). Diese „postmodern“ anmutende Entkirchlichung, so entgegnet Wade C. ROOF, führe jedoch letztendlich dazu, „that today’s young people are drifting in a sea of relativism and subjectivity“ (Roof 1998a:91). Aufgabe kirchlicher Jugendarbeit sei deshalb „to compete“, „to listen to the young and to identify with their concerns“ (Roof 1998b: 109). Dazu zähle auch eine ‚Neurahmung‘ (reframing) von Sprachform, Image und Stil lokaler „youth ministry“, die sich über ihre traditionellen und konfessionellen Begrenzungen hinweg dem jugendkulturellen Verständnis- und Erfahrungshorizont öffnen müsse und in einer Welt zunehmender Vereinzelung von Teenagern ‚authentische Beziehungen‘ anzubieten habe (vgl. ebd.). Auch andere mit diesem Thema befasste AutorInnen diagnostizieren ähnliche Zusammenhänge und Lösungsmöglichkeiten. Ihre gemeinsamen Schwerpunkte liegen dabei auf einer jugendgemäß offenen, aber dennoch familienanalog sicheren, sozial vertrauensvollen Einbindung von Jugendlichen in die Jugendgruppe der jeweiligen Ortsgemeinde, deren Sinn- und Gemeinschaftsstiftung weniger mit institutionellen oder konfessionellen Belangen verbunden sein sollte, als mit persönlicher ‚Christus – Zugehörigkeit‘⁸⁹⁰.

Der Tenor dieses gesamten Diskurses über das aktuelle Religionsverhalten amerikanischer Jugendlicher impliziert, noch vor allem Zahlenmaterial, einige generelle Aspekte, die es festzuhalten gilt. Zum einen wird deutlich, dass trotz der darin diagnostizierten Probleme bei der Einbindung Jugendlicher in tradierte Kirchenkontexte, und trotz der „changes in the family, the influence of the media, a shift in parenting style, and rapid changes in cultural values“ (Johnston 1994: 18), in keinem signifikanten Fall, wie noch etwa in den 1960er und 70er Jahren die Rede von aufkeimender Säkularisierung und genereller Abkehr von Glaubensverbindungen ist (vgl. Cox 1965, Kap. 10; Holderness 1981: 20 f.; Gilbert 1988: 126 f.). Vielmehr wird die Veränderung des religiösen Verhaltens gegenüber religiösen Institutionen diskutiert. Andererseits verweisen die konfessionsfreien, spirituell orientierten Lösungsvorschläge auf die zunehmende ‚Wiederentdeckung‘ evangelisierender Missionsarbeit, als erfolgreichem Trend jugendgemäßer „youth ministry“.

⁸⁹⁰ „The main point here is this: As long as we the church continue to insist that Generation X commit to the church before committing to Christ we will fight a losing battle. [...] Discipleship, for all of us, is discovering who Jesus Christ is and engaging in a faithful journey of following him. It’s not a set of doctrine or belief that held by all; it’s not becoming a member of a congregation“ (Peterson 1999: 144 f.; vgl. auch DeVries 1994: Kap. 10; Fickenscher 1999: 67 f.).

„The big events are back. Young people are flocking to Jesus festivals, Christian rock concerts, youth congresses, rallies, denominational conventions, and a host of other gatherings. The size of some of these gatherings staggers the imagination: The annual four-day Creation Festival in central Pennsylvania draws more than 40,000, while the Southern Baptist of Missouri packed in over 20,000 for an all-day celebration at a theme park outside of Kansas City. [...] Youth for Christ is rediscovering the rally. In cities across the country, young people are being drawn to gatherings reminiscent of rallies in the '40s and '50s. [...] Mainstream denominations, too, are discovering young people's current fascination with a style of evangelism that seemed all but written off by the late '50s" (Campolo 1989: 139 f.).

Durchaus ist mit BEAUDOIN dabei eine Verbindung zu den die Vitalität des Glaubens am Leben erhaltenden, Amerika-spezifischen, protestantisch-puritanischen Erweckungsbewegungen des letzten Jahrhunderts nachzeichenbar. Damit verknüpft sich jedoch nur vordergründig ein entinstitutionalisierter Freiraum individueller Religiosität Jugendlicher. Vielmehr zeichnet sich dahinter, so formuliert Michael W. APPLE unter Bezug auf Walter D. BURNHAM, eine gleichermaßen die Gesellschaft berührende politische Kultur ab, die „schon immer von den Werten des abweichenden Protestantismus des 17. Jahrhunderts beeinflusst“ (Apple 1994: 43), solche Wurzeln in Perioden der Krise und sozialer Wandlungsprozesse stärker hervortreten lässt.

„Wo und wann immer der Druck der ‚Modernisierung‘ [...] ungewöhnlich mächtig geworden ist, sind Episoden von Erweckungsbewegungen und kulturbewegten Politiken über die soziale Landschaft gefegt. In allen diesen Fällen [...] waren solche Bewegungen mehr oder weniger reaktionär und häufig mit anderen Formen von Reaktion auf explizit politische Weise verbunden“ (Burnham zit. n. ebd.).

Zwar muss die Tendenz der Aussage BURNHAMs um einiges relativiert werden, denn auch die Sozial- und Reformbewegungen, u.a. des „abolitionism“, des „social gospel movement“, des Soziale Arbeit mitbegründenden „settlement movement“ oder der „civil right movements“, stehen in der Tradition religiöser Erweckungs- und Erneuerungsbewegungen (vgl. Birnbaum/Christadler 1996: 119; DeVitis/Rich 1996). Dennoch ist die Analyse des zyklischen Charakters religiöser Aufbrüche in den USA, die in der Wiederbelebung massiver, evangelistischer Veranstaltungen deutlich werden, nicht nur empirisch evident, sondern begleitet zugleich das Selbstverständnis ihrer Aktivistinnen (vgl. auch Ostendorf 1998). Dabei entspricht BURNHAMs gesellschaftskritisch intendierte Charakterisierung der Bewegung, in Begriffen von „reaktionär“ und „Reaktion“, semantisch im Sinne eines „konservativen Response gegen-

über subjektiv stabilitätsgefährdenden Veränderungen“ bzw. als „Opposition gegenüber (weltanschaulichen) Wandlungsprozessen“ verstanden (vgl. Morehead 1978: 403; Pollard/Liebeck 1994: 664), auch den religiös-konservativen Zielsetzungen der meisten Befürworter christlicher Evangelisierungen, deren geistliche Botschaft sich immer auch mit einer handlungsmoralischen verknüpft (vgl. Falwell 1990)⁸⁹¹. Allerdings bedeutet der damit verbundene konservativ religiöse Populismus nicht, „daß er sich deswegen pauschal auf einen antimodernistischen, regressiven oder restaurativen Reflex reduzieren ließe. Wie die neuere Sozialgeschichte immer wieder hervorhebt, geht es in solchen vermeintlich reaktionären Bewegungen [...] vielmehr um die Sichtbarmachung der anomischen Effekte in der Gegenwart und deren Kontrastierung mit einer symbolischen Gegenwelt [...] als Projektionsfläche einer spezifischen Sozialkritik“ (Schimmer 1997: 142; vgl. auch Castells 2002: 28 f.). Damit jedoch manifestiert der Evangelisationstrend, was auf der anderen Seite in Bezug auf die klassisch konfessionelle Jugendarbeit der Ortsgemeinden für gängelhaft erklärt wird, den erzieherischen Gestaltungswillen religiösen Heilsanspruches⁸⁹² (vgl. Bielefeldt/Heitmeyer 1998: 15 f.). Und so setzt er zugleich mit der ‚Glaubensstärkung‘ sozial-moralische Handlungsmaßstäbe⁸⁹³.

Die ‚Wiederentdeckung‘ evangelistischer Veranstaltungen beeinflusste in den letzten Jahrzehnten sowohl die Inhalte und Formen konfessioneller Jugendarbeit als auch das Glaubensverhalten Jugendlicher selbst⁸⁹⁴. Seit den 1980er Jahren gilt dabei vor allem die „born again“-Bewegung mit ca. 45 Millionen ‚Bekennern‘⁸⁹⁵ als am schnellsten wachsende, überkonfessionelle Religionsgruppe (vgl. Rosenbaum 1983: 275). Ihr Aufstieg widersprach geradezu einem sozialwissenschaftlich scheinbar gesicherten, gesellschaftlichen Konsens, der, unter der Prämisse ‚privatisierter‘ Religiosität, Glaubensrhetorik mehr in metaphorischen oder philosophischen Kategorien verortet sah, denn als Machtfaktor weltlicher Gewalt (vgl. Friedman/Squire 1998: 23 f.). Inzwischen bezeichnen sich in Kontinuität der letzten Jahrzehnte mehr als ein

⁸⁹¹ Siehe dazu auch Kap. 3.1.5.

⁸⁹² „Youth worker who have failed to elicit faith from some teenager may find that faith comes easily to them at a Billy Graham evangelistic crusade. A bitter young person who experiences neither joy nor love might experience both in the context of a charismatic Jesus festival“ (Campolo 1989: 142).

⁸⁹³ Siehe dazu auch Kap. 3.1.5, 4.14, 4.20 und 4.21.

⁸⁹⁴ Dies spiegelt sich auch in den Aussagen Megan CROUCHs oder den exemplarischen Beispielen Brendon L. und Joan G. (vgl. Kap. 5.2.5.2; 6.2.2.2).

⁸⁹⁵ Untersuchungen der BARNAs Research Group und des GALLUP Institutes geben für 2001 41 Prozent (Barna) bzw. 46 Prozent (Gallup) an (vgl. Barna Research Online: Born Again Christians. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PageCategory.asp?CategoryID=8> [Stand 2003-03-13]; Christianity Today.Com (July/August 2001): What do We Believe? Online in Internet: URL: <http://www.christianitytoday.com/yc/2001/004/11.72.html> [Stand 2003-03-13]).

Drittel aller amerikanischen Teenager als ‚wiedergeborene‘ Christen (vgl. Rosenbaum 1983: 275)⁸⁹⁶.

Ähnliche Kontinuitäten lassen sich, trotz der Krisenrhetorik, jedoch auch im allgemeinen Glaubensverhalten amerikanischer Jugendlicher wiederfinden. So formuliert Roland D. MARTINSON in seinem Buch „Effective Youth Ministry“ unter Bezug auf verschiedenste empirische Untersuchungen der 1980er Jahre:

„Even though there are important changes in the quality and expression of belief, high level of faith commitment continue during adolescence. The Princeton Religious Research Center’s study reported on their findings from a selected sample of American adolescents:

95% believe in God.

85% pray.

75% believe in a personal God.

52% say grace before meals.

[...] A study conducted by Merton Strommen through Search Institute in 1980-1984 indicated that a majority of young adolescents found faith to be the most important or one of the most important influences in their lives. Each of these studies indicates that faith in God continues for most adolescents even though it takes individual expression which more often than not do not include participation in organized religion. Faith plays an important role in adolescent and young adult development” (Martinson 1988: 48).

Ein Blick auf adäquate Ergebnisse der GALLUP-Forschung zu religiösen Einstellungen Jugendlicher in den 1990er Jahren unter Kapitel 3.1.7 macht die ungebrochene Aktualität der Analyse MARTINSONs deutlich (vgl. auch Gallup/Lindsay 1999: 145-160). Selbst der immer wieder als „declining“ beschriebene Kirchenbezug (organized religion) Jugendlicher kann auf eine mehrere Jahrzehnte anhaltende, empirische Kontinuität zurückblicken, ohne dass sich tatsächlich dramatische Einbrüche ergeben hätten. So fand schon eine 1962er Studie der „Lutheran Youth Research“ (später Search Institute), dass nur 46 Prozent der Befragten eine aktive Partizipation in ihrer Kirche für wichtig hielten⁸⁹⁷ (vgl. Strommen 1963: 214). Im Jahr 1970 waren es in einer GALLUP-Umfrage 51 Prozent der bis zu 18-jährigen und ca. 40 Pro-

⁸⁹⁶ „One-third of all teenager (34%) as born again – unchanged in several years. (2000)” (Barna Research Online: Teenagers. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PageCategory.asp?CategoryID=37>[Stand 2003-03-13]).

⁸⁹⁷ Das Item dazu lautete „The leaguers love their church and participate actively as church members“ (vgl. Strommen 1963: 214). Die später in diesen Zusammenhängen gestellte Frage nach dem Wert von „organized religion“ oder Kirchenmitgliedschaft findet sich innerhalb der Studie noch nicht wieder und lässt vermuten, dass sich hier, zumindest in forschungstechnischer Wahrnehmung, der später mehrfach thematisierte „value shift“ der 60er Jahren noch nicht abzeichnet (vgl. u.a. Gilbert 1988: 125 ff.).

zent der College Studenten ab 19 Jahre⁸⁹⁸ (vgl. Armbruster 1972: 278). Letzteres Kirchen-Interesse älterer Jugendlicher und junger Erwachsener stieg zu Beginn der 1990er Jahre nach BARNAs Untersuchungen gar auf 58 Prozent der 18- bis 25-jährigen Befragten (vgl. Barna 1991: 187).

Als mit der Diskussion verbundener Indikator gilt das Verhältnis Jugendlicher zu regelmäßigen, sonntäglichen Kirchenbesuchen. Auch hier zeigt sich eine Konstante, die dennoch immer wieder problematisiert wird. So formuliert Harley ATKINSON:

„Regular attendance at a church or synagogue, suggests Kenneth Hyde, is a strong indicator of personal religious commitment. [...] According to a Gallup poll, 48 percent of the teenager surveyed said they had attended a religious service the previous week [...] The Barna Report found that 47 percent of the teenagers researched attended church service every week. [...] Studies of Canadian youth indicate that they are even less interested in religion and church involvement than their American counterparts. [...] Canadian sociologist Reginald Bibby concludes, organized religion is in serious trouble with young people“ (Atkinson 1997: 158 ff).

Der erwähnte Kenneth HYDE allerdings geht von einer differenzierteren Perspektive aus. So habe eine Studie von WINGROVE und ALSTON (1974) zum Kirchenbesuch (church attendance) über einen Zeitraum von 30 Jahren gezeigt, dass jede der darin enthaltenen fünf Generationen ihre eigene Charakteristik aufwies, die sich vor allem im Verlaufe des Alters veränderte (vgl. Hyde 1991: 121). Zentral für den Kirchenbezug von Kindern und Jugendlichen war dabei und ist generell das Verhalten der Eltern, denn „children’s church attendance follows at first the pattern of their parents“ (ebd.). Wenn andere Autoren nun gerade eine abnehmende Kirchenbeteiligung Erwachsener diagnostizieren, dann ist, nach HYDE, dafür weder historisch noch statistisch eine echte Evidenz vorhanden. Vielmehr ist die Rhetorik einer vermeintlich ‚kirchlicheren‘ Vergangenheit in den USA verfehlt⁸⁹⁹, denn gerade in der Gegenwart „adult church attendance in the United States has shown a steady increase over a long period“ (ebd.). HYDE unterstreicht dies durch eine Langzeitstudie von FINKER und STARK (1986), die in

⁸⁹⁸ Die prozentuale Unterteilung beläuft sich auf 43 Prozent bei 19-Jährigen, 39 Prozent bei 20-Jährigen, 28 Prozent bei 21-23-Jährigen und 41 Prozent bei 24-Jährigen und darüber (vgl. Armbruster 1972: 278).

⁸⁹⁹ Zum Beispiel der Kommentar des Präsidenten der Organisation „Christian Communicators Worldwide“, Jim ELLIFF: „Healthy churches have more people coming than on the rolls of the church. For instance, in Baptist’s early days in America, the average attendance was three times the membership. Today, it is reversed. That is, if hundred attended in the early 1800s, then you could assume 33 members. But if a hundred attend today, you can assume 300 members. The disparity between those numbers is alarming“ (Elliff 2001). Siehe dazu auch die Anmerkungen PUTNAMs in Kap. 3.1.7.

Auswertung entsprechender Statistiken und früher Untersuchungen, folgende Angaben über regelmäßige Kirchenbesuche zwischen 1850 und 1980 machen:

Tab. 3: Prozentzahl regelmäßiger Kirchgänger zwischen 1850-1980

Year	1850	1860	1870	1890	1906	1916	1926	1952	1980
Rate of attendance	34%	37%	35%	45%	51%	53%	58%	59%	62%

(Quelle: Finker/ Stark zit. n. Hyde 1991: 121).

In ähnlicher undramatischer Weise kommentiert auch James A. DAVIES die empirischen Befunde religiösen Verhaltens Jugendlicher in den USA, die wohl veränderte Ausdrucksformen, jedoch kein verändertes Interesse zeigten:

„Adolescents appear to have maintained the same degree of interest in religion over the last fifteen years. The Survey Research Center of the University of Michigan annually questions 16,000 high-school seniors. One topic routinely included is participation in worship and attitudes toward religion. High-school seniors' participation in worship has, according to these surveys, both risen and fallen from year to year since 1976, but the net effect is not dramatic. On a ten-year average [...] almost 40 percent 'attend weekly' services. [...] Gallup reports that their studies across the age range of thirteen-to-eighteen-year-olds show a relatively stable level of interest in religion across the last fifteen years” (Davies 1991: 17 f.)⁹⁰⁰.

Im Ergebnis bleiben die empirisch unterlegten Feststellungen zur religiösen Einstellung der amerikanischen Jugend über die letzten Jahrzehnte konstant. Steve CLAPP und Jerry O. COOK kamen zu Beginn der 80er Jahre in ihrem „Youth Workers' Handbook“, unter Bezug auf GALLUP, ebenso zu diesem Resultat (Clapp/Cook 1981: 7) wie Mark DeVRIES Mitte der 90er Jahre in Verbindung mit BARNA-Studien (DeVries 1994: 25). Die BARNA-Forschung selbst unterstreicht schließlich, in Ankündigung eines neuen umfangreichen Forschungsberichtes, 2002 erneut die religiöse Kontinuität Amerikas, deren empirische Quintessenz lautet: „Religious Beliefs Remain Stable“⁹⁰¹.

⁹⁰⁰ Nach Angaben der BARNA-Forschung gaben 56 Prozent der 1999 befragten Jugendliche an, Sonntags zur Kirche zu gehen (vgl. Barna Research Online: Teenagers. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PageCategory.asp?CategoryID=37>[Stand 2003-03-13]).

⁹⁰¹ Barna Research Online (June 17, 2002): America's Religious Activity has Increased Since 1996, But its Beliefs Remain Virtually Unchanged. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PagePressRelease.asp?PressReleaseID=115&Reference=F>[Stand 2003-03-13]).

6.3.2.2 „The Family Church“ – Zum Verhältnis religiöser und familialer Bindungen in empirischen Untersuchungen

Nicht nur Kenneth HYDE verweist auf den empirisch sichtbaren Zusammenhang zwischen religiösen und kirchlichen Bindungen von Eltern und Kindern in den USA, die auch in den Interviews sowohl der Untersuchungen in Michigan und Ohio als auch den exemplarischen Interviewbeispielen unter Kapitel 6.2, sichtbar werden. Auch andere der erwähnten AutorInnen und eine Reihe weiterer Studien beschäftigen sich mit dieser Problematik. Vor allem aus der mit starker Familien-Rhetorik verbundenen, religiös-konservativen Sicht gilt ihr höchste Aufmerksamkeit⁹⁰². So führten Josh McDOWELL und Bob HOSTETLER, bekannte Vertreter der „Campus Crusade for Christ“, mithilfe der BARNA-Gruppe 1994 eine Untersuchung unter Jugendlichen in dreizehn protestantischen Konfessionsgemeinschaften durch, deren Kategorien, neben Fragen zu persönlichem, religiösem und handlungsmoralischem Verhalten, vielfach Bezug auf das familiäre Verhältnis nimmt. Hierbei legen sie, trotz des innerprotestantischen Samples, Wert darauf, dass die Studie durchaus in vielen Fällen die nationalweiten Ergebnisse der BARNA-Forschungsgruppe dupliziere (vgl. MyDowell/Hostetler 1994: 251 f.). Als zentrale Faktoren der religiösen und kirchlichen Einbindung der Jugendlichen erwiesen sich dabei zwei Umstände. Einmal der Charakter familialen Zusammenlebens und die Stabilität der elterlichen Ehe bzw. der damit verbundene, vertrauensvolle Bezug des Jugendlichen zu beiden Elternteilen (vgl. ebd.: Kap. 16). Zum anderen das Selbstverständnis elterlichen und geschwisterlichen Kirchenbezuges und damit verbundener Glaubenspraxis (vgl. ebd.: Kap. 17).

Fast drei von vier aller befragten Jugendlichen (73%) gaben an, in intakten Familienverhältnissen zu leben. Demgegenüber kamen 23 Prozent aus geschiedenen Familienbeziehungen, 13 Prozent aus Single-Familien und 1 Prozent aus Stieffamilienverhältnissen (vgl. ebd.: 282). Das entspricht in seiner grundlegenden Relation durchaus analogen Untersuchungen der 1990er Jahre. So ergibt sich in den Vollerhebungen des amerikanischen Bundesamtes für Statistik (Bureau of Census) bis 1998 ein ähnliches Profil, wenn auch ein prozentuales Schrumpfen der klassischen Familie zu verzeichnen ist (vgl. Tabelle Lebensverhältnisse von Kindern unter 18 Jahren nach Anwesenheit der Eltern). Manuel CASTELLS merkt in diesem Zusammenhang zu Recht an, dass hier eine Form des Schwindens der Kernfamilie (archetypische Kategorie

⁹⁰² Einerseits handelt es sich dabei um statistisch und biblisch unterlegte Handlungsimperative (vgl. McDowell/Hostetler, Kap. 12; Hickmon 1999), die sich andererseits aber auch in politischen Aktionen und realen Lebensvollzügen widerspiegeln (vgl. Watson 1999: 73; Ammerman 1997: 111 f.).

„verheiratete Paare mit Kindern“) zu verzeichnen ist, der Anteil der Kinder in Single-Verhältnissen dagegen um ein Mehrfaches steigt (vgl. Castells 2002: 237 ff.). Ursachen finden wir mit CASTELLS in der entpatriarchalisierenden Emanzipationsbewegung der letzten Jahrzehnte (vgl. ebd.). Zudem spielen auch sozio-ökonomische Faktoren, hier vor allem die hohe Anzahl an unehelichen, mehrheitlich afro-amerikanischen Teenage-Müttern und das generelle Anwachsen der amerikanischen Population eine Rolle (vgl. Wright 1999: 300).

Tab. 4: Lebensverhältnisse von Kindern unter 18 Jahren nach Anwesenheit der Eltern, 1960-1998

Arrangements	1960	1970	1980	1990	1996	1998
<i>All children under 18</i>	63.727.000	69.162.000	63.427.000	64.137.000	71.100.000	71.377.000
<i>Living with</i>						
<i>Two parents</i>	87,7%	85,2%	76,7%	72,5%	71,6%	68,2%
<i>One parent</i>	9,1%	11,9%	19,7%	24,7%	27,6%	27,7%
<i>Mother only</i>	8,0%	10,8%	18,0%	21,6%	24,2%	23,3%
<i>Father only</i>	1,1%	1,1%	1,7%	3,1%	3,4%	4,4%
<i>Other relatives</i>	2,5%	2,2%	3,1%	2,2%	2,0%	3,0%
<i>Nonrelatives only</i>	0,7%	0,7%	0,6%	0,5%	0,6%	1,2%

(Quelle: U.S. Bureau of the Census. *Zit. n. Children's Defense Found 1997: 91; U.S. Bureau of the Census 1998: 4; Wright 1999: 298; Castells 2002: 240*)

Faktisch befinden sich allerdings alle Bereiche, trotz der das Gegenteil suggerierenden Prozentzahlen, in Steigerungsprozessen. So stieg die Anzahl der Familienhaushalte (family households) in der Dekade von 1990 bis 2000 um 11 Prozent. Jedoch stieg im gleichen Zeitraum der Anteil nichtfamiliärer Haushalte (nonfamily households)⁹⁰³ um 23 Prozent (vgl. Simmons/O'Neill 2001: 1 f.). Ebenso wuchs die Anzahl der Familienhaushalte mit Kindern zwischen 1990 und 2000 um 3 Prozent und beträgt inzwischen ein Viertel mehr als in den, meist aus konservativer Perspektive idealisierten 1950er Jahren (vgl. Tabelle Familien mit Kindern unter 18 Jahren). Dennoch verdreifachte sich zugleich der Anteil an Alleinerziehenden seit 1970 und hierbei vor allem der Single-Mütter-Haushalte (vgl. ebd.). Erklärungen in einfacher Stratifikation bleiben also etwas unvollständig. Sie verweisen zwar auf makrostrukturelle

⁹⁰³ Darunter werden Lebensarrangements verstanden, bei denen Personen allein oder mit anderen nichtverwandten Mitbewohnern das Haus bzw. die Wohnung teilen (vgl. Simmons/O'Neill 2001: 2).

Prozesse, geben aber kaum Auskunft über substantielle Differenzierungen⁹⁰⁴. So lässt sich rechnerisch nicht wirklich von einem Schwund der Kernfamilien reden, denn auch ihre Anzahl hat sich maximiert, jedoch von einem wie auch immer begründeten, schnelleren Wachstum alternativer Familienarrangements, die allerdings die Vorherrschaft klassischer Familienstruktur in den USA noch nicht gebrochen haben, denn: „Nationally, there were more than three times as many married-couple households with children as female family households with children” (Simmons/O’Neill 2001: 7).

Tab. 5: Familien mit Kindern unter 18 Jahren, 1950-2000⁹⁰⁵

Arrangements	1950	1960	1970	1980	1990	2000
All families with children under 18	20.324.000	25.690.000	28.812.000	31.022.000	32.289.000	34.605.000
Two-parent family groups	18.824.000	23.358.000	25.541.000	24.961.000	24.537.000	25.248.000
One parent families	1.500.000	2.332.000	3.271.000	6.061.000	7.752.000	9.357.000
Maintained by mother	1.272.000	2.099.000	2.971.000	5.445.000	6.599.000	7.571.000
Maintained by father	229.000	232.000	345.000	616.000	1.153.000	1.786.000

(Quelle: U.S. Bureau of the Census. Zit. n. Wright 1999: 299; U.S. Census Bureau 2001: 51; U.S. Census Bureau (June 29, 2001): Families, by Presence of Own Children Under 18: 1950 to Present. Online in Internet: URL: <http://www.census.gov/population/socdemo/hh-fam/tabFEM-1.txt> [Stand 2003-03-17].)

⁹⁰⁴ So formuliert auch das Bureau of Census zuweilen das Paradoxon, wie etwa beim Geburtenwachstum: „There were 71.1 million children younger than 18 years old in 1996, more than during the Baby Boom years, but their share of the total population has fallen, from 34 percent in 1970 to 27 percent in 1996“ (U.S. Census Bureau 1997: 4).

⁹⁰⁵ Zu beachten ist, dass es sich bei den Zahlen um selbstständige Familien handelt, d.h. abzüglich der sog. ‚Subfamilien‘, die zwar den gleichen Arrangements entsprechen, jedoch nicht selbst den jeweiligen Haushalt führen. In den letzten zwei Dekaden bis zum Jahr 2000 stiegen diese ebenfalls von 1.128.000 (1980), über 2.381.000 (1990) bis auf 2.890.000 (2000) und ergeben hinzuaddiert zugleich die Brutto-Gesamtzahl der amerikanischen Familien des jeweiligen Zeitraums (vgl. Wright 1999: 300; U.S. Census Bureau 2001: 51; U.S. Census Bureau (June 29, 2001): Families, by Presence of Own Children Under 18: 1950 to Present. Online in Internet: URL: <http://www.census.gov/population/socdemo/hh-fam/tabFEM-1.txt> [Stand 2003-03-17].)

Neben den Differenzen zwischen prozentualem und substanziellem Wachstum von amerikanischen Familien, kommt Mary Jo BANE in einer Untersuchung zur Komplexität der familiären Entwicklungstendenzen in den USA zu dem Ergebnis, dass auch über einen historischen Zeitraum betrachtet, kaum von einer chronologisch geradlinigen Abnahme der klassischen Familienstrukturen ausgegangen werden könne. So verloren 1911 bis 1920 geborene Kinder nach einer 1940er Zensus-Erhebung mehr Eltern durch Tod (22%) oder Scheidung (5%) als 1974 (17,9%), während die Anzahl der Kinder in Familienhaushalten im gleichen Zeitraum um 5 Prozent zunahm (vgl. Bane 1976: 12 f.). Damit verbunden war zugleich die Zunahme weiblicher Single-Familien von 44 Prozent aller geschiedenen oder verwitweten Frauen im Jahre 1940 auf 80 Prozent aller im Jahre 1970, bei entsprechender Abnahme der Fremdunterbringung von Kindern (vgl. ebd.). Es ließe sich also in diesem Zusammenhang von einem *zunehmenden Familientrend* innerhalb dieser Jahrzehnte sprechen. Um zu verdeutlichen, dass sich darin zugleich der eigentliche Trend manifestierte, der über mehr als ein Jahrhundert die Konstitution der amerikanischen Familie begleitete, verweist BANE auf eine Studie von Michael KATZ über die Familienverhältnisse in Hamilton, Ontario in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Hier spielte die Fremdunterbringung Jugendlicher, als ihren eigenen Lebensunterhalt bestreitende Kostgänger in Pflegeverhältnissen, eine große Rolle, von der 1851 die Hälfte aller jugendlichen Hamiltons und ein Jahrzehnt später, im Zuge der Verschulung und Industrialisierung, noch immer ein gutes Viertel betroffen war, während zudem knapp 25 Prozent als ‚Aussteiger‘ stark deviantes Verhalten aufwiesen (vgl. ebd.: 18). Gerade auf diesen weit verbreiteten Aspekt zwischen Devianz, Armut und familialer Zerrüttung in der Mitte des 19. Jahrhunderts verweist auch Harrison E. SALISBURY in Beschreibung der Situation New Yorks um 1850:

„Jahrzehntelang durchstreiften um die Mitte des 19. Jahrhunderts Horden von ‚arabischen Straßenjungen‘ die Straßen von New York. Das waren die zerrütteten Jugendlichen ihrer Generation, Kinder, die die unsere Küsten überschwemmende Einwanderungswelle in New York stranden ließ. Es waren von ihren Eltern verlassende Jugendliche, Lehrlinge, heimatlose, von ihren betrunkenen Eltern ausgestoßene Kinder, die verwahrlosten Abkömmlinge von verlorenen oder verschwundenen Vätern und Müttern“⁹⁰⁶ (Salisbury 1962: 90).

⁹⁰⁶ Eine Rekonstruktion, die gegenwärtig auch durch den, nach Motiven von Herbert ASBURY produzierten, populären Streifen „Gangs of New York“ aufgefrischt wird (vgl. Asbury 2003).

In der Tat lässt sich von solchen Bedingungen ausgehend die Entwicklung bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts als zunehmend pro-familiär beschreiben⁹⁰⁷. Zudem zeigt eine Reihe von Studien, vermerkt Christopher LASCH, dass gerade in von Deprivation bedrohten Arbeiterfamilien der familiale Zusammenhalt inzwischen unerwartet groß sei (vgl. Lasch 1979: 142 f.). Ähnliches unterstreicht auch Wilbert E. MOORE, wenn er im strukturellen Wandel der Familien eben nicht zwangsläufig einen „Funktionsverlust“ von verwandtschaftlichen Verpflichtungen sieht (vgl. Moore 1973: 169). Mary Jo BANE formuliert schließlich, empirisch fußend, vor allem gegen eine in den 1970er Jahren dominierende These über die Auflösung von familialen Strukturen⁹⁰⁸:

„In short, the major demographic changes affecting parents and children, in the course of the century have not much altered the basic picture of children living and being cared for by their parents. The patterns of structural changes so often cited as evidence of family decline do not seem to be weakening the bond between parents and children“ (Bane 1976: 20).

In ähnlicher Weise sieht auch CASTELLS, trotz immanent struktureller Veränderungen kein Verschwinden der amerikanischen Familie an sich gegeben. „In der Tat heiraten nach wie vor die meisten Menschen: 90% aller Amerikanerinnen und Amerikaner tun dies im Laufe ihres Lebens. Wen sie sich scheiden lassen, so heiraten 60% der Frauen und 75% der Männer erneut, durchschnittlich innerhalb von drei Jahren“ (Castells 2002: 237). Jedoch hat sich der vormals unbestrittene Typus gewandelt und mit den Veränderung der Partnerschaftsbeziehungen⁹⁰⁹ wird „ein großer Prozentsatz der Kinder unter Bedingen sozialisiert [...], die vor nur drei Jahrzehnten [...] marginal oder sogar undenkbar gewesen sind“ (ebd.: 242).

Auch McDOWELL und HOSTETLER nehmen diese Veränderungen des Familienbildes empirisch wahr. So beschreiben drei von fünf der befragten Jugendlichen (60%) Familie nicht mehr „based upon legal or biblical foundations“ einer verwandtschaftlichen Beziehung durch Geburt, Adoption oder Heirat, sondern „buy into the idea of this ‚nouveau family‘, defining family as ‚those who deeply care about you, or whom you deeply care about“ (McDowell/Hostetler 1994: 295). Nur 32 Prozent unterstützen die traditionelle Per-

⁹⁰⁷ Dennoch bangten bei steigender Scheidungsrate und fallenden Geburten sowie der damit verbundenen ‚neuen Selbstständigkeit‘ von (bürgerlichen) Frauen schon zum Ende des 19. Jahrhunderts amerikanische Politiker und Medien um die ‚Krise der Familie‘ und ihrer Möglichkeit, die nächste Generation Amerikas zu sichern (vgl. Lasch 1979: 8 f.).

⁹⁰⁸ Eine umfangreiche, kritische und zugleich amüsante Diskussion über verschiedene, evolutionistische Theoriekonstrukte des familialen Wandels findet sich bei William GOODE (vgl. Goode 1976: letztes Kapitel).

⁹⁰⁹ „Da außerdem die meisten Leute trotz Enttäuschungen und Fehlschlägen weiter versuchen, Familien zu bilden, werden Familien mit Stiefeltern und einer Abfolge von Partnerschaften zur Regel“ (Castells 2002: 243).

spektive. Dennoch sind sich, nach den Ergebnissen der Studie, viele der Befragten nicht wirklich bewusst, welche Partnerschaften eine solch offene Definition einschließen würde und beschreiben mehrheitlich an anderer Stelle ihr Bild einer ‚realen Familie‘ wieder in Näherung der klassischen Maßstäbe (vgl. Tabelle Familienbeschreibungen Jugendlicher).

Tab. 6: Familienbeschreibung Jugendlicher

Defining „Family“

Definition	Those who deeply care about you, or you care about	People related to each other by birth, adoption, or marriage	People living together	People sharing same goals and values
Youth	60%	32%	5%	4%

Is This a Family?

Description	An unmarried mother and her children	A man and a woman who are living together and have children	Two women who share housing but do not have sexual relationship with each other	Divorced woman who is married but living together and have no children	A man and a woman who are living together	Two homosexual men living together	Two homosexual women living together
Youth	74%	40%	21%	14%	9%	8%	

(Quelle: McDowell/Hostetter 1994: 295, 297).

Der Aspekt eines mehrheitlich, trotz genereller Offenheit, dennoch tradierten Familienbildes zeigt sich deutlich in den Thematisierungen der je eigenen, familiären, ‚Normal‘-Erfahrungen, die drei von vier Jugendlichen als positiv erleben (vgl. ebd.: 291). So geben 74 Prozent der Befragten ein enges Verhältnis zu ihrem Vater und 88 Prozent gegenüber ihrer Mutter an. Eine Mehrheit der Jugendlichen fühlt sich dabei in einer von Liebe, Vertrauen, gegenseitiger Achtung und gegenseitigem Interesse geprägten familialen Umgebung zu Hause (vgl. Tabellen Verhältnis zu den Eltern, Häufigkeit familiärer Situationen). Ihre Eltern bilden dabei zugleich

ein Vorbild für die eigene Lebensplanung, die von einer tiefen Verbindlichkeit gegenüber der Ehe und dem Empfinden gesellschaftlicher Notwendigkeit tradierter Familienstrukturen geprägt ist (vgl. Tabelle Statements zu Ehe und Familie).

Tab. 7: Verhältnis zu den Eltern

	<i>Very close</i>	<i>Fairly close</i>	<i>Not too close</i>	<i>Not at all close</i>	<i>Is not alive</i>	<i>Do not know father/mother</i>
<i>Relationship with your father</i>	32%	42%	14%	7%	2%	3%
<i>Relationship with Your mother</i>	52%	36%	8%	3%	1%	0%

Tab. 8: Häufigkeit familiärer Situationen

<i>Situation</i>	<i>Frequently</i>	<i>Occasionally</i>	<i>Seldom</i>	<i>Never</i>
<i>feel proud of your father?</i>	56%	28%	9%	7%
<i>show your love for your father?</i>	41%	36%	18%	5%
<i>feel your father shows his love for you?</i>	51%	29%	14%	6%
<i>feel proud of your mother?</i>	58%	31%	8%	3%
<i>show your love for your mother?</i>	52%	34%	11%	3%
<i>feel your mother shows her love for you?</i>	68%	22%	7%	3%
<i>My parents...</i>				
<i>show that they really love each other</i>	56%	23%	10%	11%
<i>are really interested in who I am</i>	50%	30%	15%	5%
<i>spend time with me</i>	46%	38%	13%	3%
<i>set good examples for me</i>	54%	32%	10%	4%

Tab. 9: Statements zu Ehe und Familie

<i>Statements</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Not Sure</i>
<i>Overall, you feel that your family experience has been positive</i>	72%	14%	14%
<i>I want a marriage like my parents</i>	48%	36%	16%
<i>If the traditional family in America falls apart, American society will collapse</i>	47%	28%	25%
<i>God intended for marriage to last a lifetime</i>	90%	4%	6%

(Quelle: McDowell/Hostetler 1994: 255-257; Auszüge).

Das Aufwachsen in traditionellen Familienstrukturen für eine Mehrheit der befragten Jugendlichen resultiert zugleich in einer selbstverständlichen Einbindung in das jeweilige, kirchgemeindliche Leben. Mehr als vier von fünf Teenagern (85%) geben dabei an, wöchentlich in der kirchlichen Jugendgruppe aktiv zu sein, 78 Prozent besuchen den katechetischen Unterricht der Sonntagsschule. Zusätzlich nehmen vier von zehn Jugendlichen (43%) an Bibel-Studiengruppen teil (vgl. ebd.: 304). Unterstützt werden diese Aktivitäten, neben dem häuslichen Glaubensleben in der Familie, vor allem durch das kirchgemeindliche Engagement der Eltern. Besonders der regelmäßige, elterliche Gottesdienstbesuch, der in den freikirchlich organisierten Gemeinden zugleich der soziale Bezugspunkt des jeweils kommunalen Kirchenlebens ist, hat Vorbildfunktion für die Partizipation der Kinder. So unterstreicht auch die Studie jene Korrelation zwischen der Teilnahme der Jugendlichen und ihrer Eltern und Geschwister. Sechs bzw. sieben von zehn Befragten kommen dabei aus Familien, in denen entweder der Vater oder die Mutter allsonntäglich den Gottesdienst besucht. Damit deutlich verbunden, partizipiert die übergroße Mehrheit, 82 Prozent, der Jugendlichen selbst wöchentlich an den Gottesdiensten (vgl. ebd.: 302 f.; Tabelle Gottesdienstbesuche). Und die Autoren kommen zu dem Schluss:

„The study clearly and indisputably shows the importance of Mom and Dad’s church attendance on their children. Teens and pre-teens who attend church weekly are seven times more likely to have fathers who attend church weekly than those youth who attend only monthly or less

frequently; similarly, youth who attend church every week are nearly five times more likely to have mothers attend weekly. In other words, the study supports the widely held belief that children whose parents do not attend church will be very unlikely to develop a pattern of faithful church attendance themselves” (ebd.: 303).

Im Ergebnis entsteht dabei zugleich ein habituell pädagogischer Effekt unter einer Mehrheit der Teenager (63%), die angeben „to make church attendance a way of life“ (ebd.: 305).

Tab. 10: Gottesdienstbesuche

Personen	Every Week	2-3 Times each Month	Once a Month	Rarely	Never	N/A
Respondent	82%	12%	2%	3%	1%	1%
Father	56%	10%	2%	10%	15%	7%
Mother	70%	9%	2%	8%	9%	3%
Brothers/Sisters living at home	62%	11%	3%	7%	6%	12%

Tab. 11: Einfluss des Gottesdienstbesuches der Familie auf das eigene Verhalten

Family Member	Weekly	1-3 Times per Month	Infrequent	N/A
Among kids who attend church weekly:				
Father	65%	9%	21%	6%
Mother	80%	6%	12%	2%
Brothers/Sisters	73%	7%	8%	12%
Among kids who attend church monthly or less often:				
Father	9%	13%	73%	7%
Mother	17%	17%	64%	2%
Brothers/Sisters	12%	16%	59%	13%

(Quelle: ebd.: 302-303)

Trotz des deutlich konservativen Anspruches, entspricht die Tendenz der Untersuchung bei McDOWELL und HOSTETLER auch den Resultaten einer Vielzahl anderer Studien, die sich mit dem Zusammenhang von familiären Bedingungen, christlichem Glauben und kirchgemeindlichem Engagement Jugendlicher auseinander setzen. So sieht auch Harley ATKINSON in „family configuration“ und „parents attendance“ wesentliche Faktoren der Einbindung Jugendlicher in kirchenverbundene Aktivitäten und schließt einerseits strukturell: „Youth who have both parents living at home are more likely to be involved in church activities than teenagers from single-parent families“ (Atkinson 1997: 161). Hierbei seien es vor allem die sozio-ökonomischen Gesichtspunkte, die Single-Familien über den Broterwerb hinaus kaum noch andere, religiöse Aktivitäten in den Blick nehmen lasse. Unter Bezug auf eine Studie katholischer Teenager von Anatanas SUZIEDELIS und Raymond POTVIN (1982) verdeutlicht ATKINSON zudem, wie zentral der Faktor elterlicher Einbindung in kirchgemeindliches Leben für das Verhalten der Kinder sei. Dabei habe die Vorbildwirkung der Eltern vor allem bei Mädchen einen habituellen Effekt hinterlassen (vgl. ebd.). Anderen Untersuchungen, wie Fern WILLITS' und Donald CRIDERS Studie (1979) katholischer und protestantisch gebundener Jugendlicher oder Dean HOGES und Gregory PETRILLOS Erhebung (1979) unter katholischen, baptistischen und methodistischen Teenagern hätten hingegen keine wesentlichen Gender-Differenzen im Verhalten offen gelegt. Allerdings kamen alle zu den gleichen, empirischen Ergebnissen, die den starken Einfluss elterlichen Verhaltens auf die Partizipation der Kinder an kirchgemeindlichen Programmen und Aktivitäten immer wieder belegten⁹¹⁰ (vgl. ebd.: 162).

„The research clearly indicates that commitment to participation in church and other religious activities is sometimes better caught than taught. It must be entrenched deeply in the mind of parents that they serve as significant role models for their teenagers' own religious practice“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang geht Ronald KOTESKEY in seiner Analyse zur Entwicklung Jugendlicher in den USA von einer Korrelation zwischen religiöser und familiärer Identität aus, die besonders im judeo-christlichen Raum, über die alttestamentarischen Vätergeschichten und deren Bezug in den Evangelien, biblisch unterlegt sei (vgl. Koteskey 1991: 54). Diese ethnisch fundierte Analogie findet sich tatsächlich, wenn auch mit

⁹¹⁰ Als umfangreiche Diskussion verschiedener, empirischer Beiträge über den elterlichen Einfluss auf das religiöse Verhalten Jugendlicher, die zwischen 1937 und 1988 entstanden, sei an dieser Stelle erneut auf Kenneth HYDE verwiesen (vgl. Hyde 1991: 139-142).

rückläufiger Tendenz, in der amerikanischen Gesellschaft wieder. William GOODE verweist hierbei auf den empirisch noch immer signifikanten Einfluss der ethnisch-familiären Herkunft und Konfessionszugehörigkeit bei der Partnerwahl und Familiengründung gerade unter Euro-Amerikanern⁹¹¹ (vgl. Goode 1976: 71 ff.). KOTESKEY plädiert nun dafür, die Revitalisierung derartiger, familiär-religiöser Verwurzelungen über religiös begründete Familienrituale, etwa gemeinsamer Andachten oder gemeinsamer Familienzeiten (family supper), als eine Chance sowohl familialer als auch religiöser Stärkung zu sehen⁹¹² (vgl. Koteskey 1991: 55 f.). Ähnliche Erkenntnisse aufgreifend entwickelte sich in diesem Zusammenhang, unter dem kaum verhüllten Anspruch erneuernder, handlungsmoralischer „Homogenisierung“, im letzten Jahrzehnt der Charakter einer „family-based youth ministry“ zur Inkorporierung Jugendlicher in das kirchliche Gemeindeleben, die sich zur Aufgabe macht, vor allem die korrelative Dynamik der vertrauensbezogenen Vorbildwirkung Erwachsener auf Kinder frühzeitig produktiv für die Ausrichtung ihrer Entwicklung zu nutzen. Als einer ihrer Vorreiter gilt der „Young Life“-Aktivist Mark DeVRIES, dessen Konzept auf ein enges, gemeinsames, pädagogisches Wirken der Eltern (family) und Glaubensgemeinschaft (extended family of the church) beruht, in dem Kinder und Jugendliche durch die handlungsleitende Struktur der Gemeinde in einem engmaschigen Netzwerk vor den Auswirkungen der „juvenilizing force of youth culture“ bewahrt werden sollen, denn die „primary task of a family-based youth ministry is to ‚pass on the baton‘ of faith formation to the extended family of the church“ (DeVries 1994: 157). Die Gemeinde werde so in Übernahme der Verantwortung für die Glaubensentwicklung und Weltbilder des Kindes bzw. Jugendlichen quasi zur ‚Familie‘. Ihre Aufgabe sei es, ‚ihre‘ Kinder gegen den Strom der populären Jugendkultur zu ‚formieren‘ und in ihnen dieselbe Verschworenheit zur „community of faith“, die ja gleichzeitig die „extended family“ bildet, zu wecken, wie „to an athletic team“ (ebd.: 158). Joseph DeVITIS und John RICH sehen, unter Bezugnahme auf eine Vielzahl an entsprechender Forschungsliteratur, in derartigen Prozessen, die nicht nur fundamentalistische Züge tragen, sondern ironischerweise nicht weit entfernt von der Vorgehensweise sog. Kulte seien, nicht zu Unrecht die Realität

⁹¹¹ Die Nationalität der Vorfahren und die eigene konfessionelle Bindung gelten dabei zugleich als Integritäts-Indikatoren strukturell-familialen, religiös-handlungsmoralischen und sozio-ökonomischen Adaptionsverhaltens, d.h. als Sicherungssysteme erfolgreicher Handlungsfähigkeit der Folgegeneration (vgl. Goode 1976: 73). Auch die unter Kap. 5.2.2., 5.2.4 und 6.1 behandelten Interviews mit Prinzipal John VanLOON („Dutch“= Reformed), High School-Lehrer Mike SNELL und dem Jugendlichen Brandon KARISCH („German“=Lutheran) verweisen deutlich auf die Vitalität persönlicher Selbstverständnisse und Glaubenszugehörigkeiten mit den je familiären Wurzeln bzw. dazugehörigen Erwartungshaltungen des sozialen Umfeldes (vgl. VanLoon, Zeile 363-364, 557-558; Snell, Zeile 1043-1134; Karisch, Zeile 20-26, 320-327).

⁹¹² Hierbei bestehen Analogien zu interkulturellen Empowerment-Strategien und in der Sozialen Arbeit beheimateten integrativen Modellen der Familienhilfe (vgl. Helton/Jackson 1997). Allerdings werden in der Praxis, wie im Folgenden zu sehen ist, damit teilweise auch soziokulturelle Hegemonieansprüche verfolgt.

vorurteilsbehafteter Indoktrination (vgl. DeVitis/Rich 1988: 19 f.). DeVRIES hingegen verweist auf das statistisch ambivalente Verhältnis von prozentualer Verringerung und dennoch substanzieller Steigerung traditioneller Familien, um mit einem Plädoyer für die familienanaloge „re-education“ tradierter Werte und Normen unter Kindern und Jugendlichen zu schließen:

„When the statistics are added up, [...] there is a good chance that a significant percentage of the youth we work with have grown up in traditional family settings. There actually seems to be a growing desire among families to return to the traditional family model. [...] In light of this reality, Steven Bayme's conclusion to **Rebuilding the Nest** [Herv. im Org.], a collection of essays on the American family, offers the needed balance as we design ministries to changing families: Stable families, in turn, both provide opportunities for personal growth and hold the key to society's future through the socialization of children. For these reasons, we should be willing to assert our cultural preference for traditional norms such as marriage and the two-parent home while at the same time accommodating and reaching out to those who have chosen to lead their lives within alternative settings“ (DeVries 1994: 202).

6.3.2.3 „God and Country“ – Empirische Evidenzen der Kontinuität des Religiösen in institutionellen Erziehungsfeldern und Organisationsformen

Die empirischen Studien, die sich mit dem Zusammenhang von familiären und religiösen Bedingungen auseinander setzen, verdeutlichen, wie wir sahen, dass dieses Verhältnis kaum ohne Bezüge zu kommunal konfessionellen Gemeinschaften und darin implementierter Jugendarbeit existiert, die sich in unterschiedlicher Weise zugleich als Glaubens- und Lebenserziehung versteht und analog zum traditionellen Familienkonzept den Fortbestand ihrer Organisationsform, ihrer Glaubenslehre und darin eingebundenen handlungsmoralischen Deutungspotenziale sichern möchte. Sowohl die exemplarisch empirischen Resultate McDOWELLS und HOSTETLERS als auch das aus solchen Erkenntnissen entwickelte, familienanaloge Jugendarbeitskonzept DeVRIES' machen diesen ‚indoktrinativen‘ Erziehungsaspekt deutlich, an dessen Ende idealtypisch ein *habitualisierter „churched way of life“* der Jugendlichen entstehen soll (vgl. DeVitis/Rich 1988: 20 f.). Damit ist kirchliche Jugendarbeit zugleich sozial-pädagogisch, freizeitpädagogisch und religionspädagogisch ausgerichtet, betont James Michael LEE, dies jedoch primär „for the purpose of religious education“ (Lee 1991: 215). So seien die „youth ministers“ zugleich, ob sie wollten oder nicht, Pädagogen im eigentlichen Sinne, denn „education“ wie „religious education“ lasse sich nicht nur auf den Raum der Schule begrenzen und selbst dort bedarf der pädagogische Bezug

immer auch ‚transpersonaler‘ Rückbindung (vgl. ebd.). Folglich lässt sich für LEE nicht wirklich eine Trennlinie zwischen religiöser Erziehung im Schulkontext und in offenen bzw. kirchlichen Räumen ziehen, denn Jugendarbeiter und Pastoren fungieren in ihrer Umgebung ebenso als ‚Lehrer‘ wie Lehrer an den Schulen als ‚Jugendarbeiter‘ und ‚Seelsorger‘. Die Ganzheitlichkeit des pädagogischen Prozesses sei für den Erfolg maßgeblich, in welchem „youth religious education should culminate in enriched Christian living, in a religious lifestyle“ (ebd.: 251). Das Klassenzimmer bilde dabei einen ebensolchen Rahmen wie eine Jugendfreizeit mit Lagerfeuer oder die Kirche (vgl. ebd.: 220). Diesen Umgebungen nun gilt im Folgenden unsere genauere Betrachtung.

6.3.2.3.1 Die amerikanische Schule

Religions-Erzieher handeln mit Religion auf pädagogische Weise, Pädagogen handeln mit Erziehung auf religiöse Weise. Religion ist ein habituellem Lebensstil holistischer Handlungsfähigkeit. Erziehung die Kunst optimaler Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnis zur Ausbildung solcher Ganzheitlichkeit. Dies sind, über das Subjekt christlicher Jugendarbeit hinaus, LEEs Quintessenzen einer wissenschaftlich fundierten „religious education“, die mit Selbstverständnis auch auf den Raum der Schule verweisen, da Dogmatik nicht ihr zentrales Thema ist (vgl. ebd.). In der Tat verbindet sich diese Sichtweise mit einer progressiven Erziehungstheorie des 20. Jahrhunderts und einer pädagogischen Bewegung (religious education movement), die, unterstützt von einer Reihe liberaler Theologen, davon ausging, dass Erziehung als „divine“ Prozess zugleich religiös fundiert sei, denn „Religion [...] is holistic, embracing all major domains of human functioning – psychomotor, cognitive, affective, and lifestyle“ (ebd.: 217; Moran 1981: 26 ff.). John DEWEY verband mit diesem funktionalen Verständnis von „public religion“ seine Gedanken religiöser Erfahrung als Teil pädagogisch begleiteten „adjustments“⁹¹³ und George A. COE äußerte seine Zuversicht, in so verstandener Religionspädagogik den vollständigsten Ansatz aller Erziehung und Bildung gefunden zu haben:

„Religious education is not a part of general education, it is [Herv. im Org.] general education. It is the whole of which our so-called secular education is only a part or a phase“ (Coe zit. n. Moran 1981: 26).

⁹¹³ Siehe dazu Kap. 3.1.4.3.

In der weiteren Entwicklung verlor dieses liberale Konzept jedoch an öffentlicher Bedeutung und führte vordergründig, auch verbunden mit dem Erstarken der ‚religiösen Rechten‘ und des Kalten Krieges, zu einer erneuerten Definitionsmacht religiöser Erziehung über die Aufgabe der Kirchen und ihr nahe stehender Gruppen bzw. damit verbundener Glaubenslehre⁹¹⁴ (vgl. Moran 1981: 35 f.). Dennoch hat sich, wie wir mit LEE sehen, etwas von diesem funktional-erziehungstheoretischen Verständnis einer „religious education“ als „general education“ erhalten und findet sich inzwischen auch als vielfach verwobene Vorlage bei Lebenshaltungen transzendierenden Erziehungskonzeptionen wieder⁹¹⁵. Die amerikanische Schule, als natürlichstem Ort und zentralster Institution pädagogischen Handelns, ja gar – neben den Kirchen – der generellen Schaffung und Erhaltung zivilisatorischer Regeln und Ordnung in einer, über mehr als ein Jahrhundert durch territoriale Expansion und rechtsfreie Räumen bestimmten Geschichte des Landes (vgl. Bernier/Williams 1973: 382 f.), ist dabei ausdrücklich eingeschlossen. Denn schon seit den Tagen JEFFERSONs ist sie, neben dem Elternhaus, die wichtigste Institution der Persönlichkeitsentwicklung des ‚Amerikaners‘⁹¹⁶. So lässt sich in verschiedenen Ebenen bei genauerer Betrachtung eine Vielfalt an Evidenzen des Religiösen in schulischer Pädagogik lokalisieren und werden empirisch in einer Vielzahl verschiedener Studien zu unterschiedlichen Schultypen und Trägerstrukturen festgehalten.

A) Private Bildungseinrichtungen

Vordergründig finden sich substanziiell klar bestimmbare, religiöse Curricula und Bezugspunkte in den 21.329 konfessionell getragenen Schulen der USA, die einen Anteil von 24 Prozent gegenüber den 88.223 öffentlichen Schulen ausmachen. Hinzu treten 6.357 weitere private Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche, die ebenfalls in differenzierter Weise, unangefochten vom ersten Zusatzartikel der US-Verfassung, religiöse Bildungsaspekte integrieren können (vgl. Wright 1999: 369 f.). Allerdings erweisen sich auch die Handlungsräume der öffentlichen Schulen, wie u.a. die empirischen Erhebungen an der Whitehall High School⁹¹⁷, aber auch andere, im Folgenden dargelegte Untersuchungen belegen, trotz manifester Kirchen-Staat-Trennungsrhetorik und evangelikaler

⁹¹⁴ Siehe dazu auch Kap. 4. 14 f.

⁹¹⁵ Auch die Thematisierungen einer jeweils holistischen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen als Zielsetzung religiös inspirierter schulischer und sozialarbeiterischer Orientierungshilfe in der Whitehall High School und dem „Salesian Boys and Girls Club“ von Columbus, Ohio, verweisen auf, über religiös-handlungsmoralische Disziplinierung hinausgehende Ansprüche ganzheitlicher Entwicklungsangebote unter Nutzung der inhärent emotiven Aspekte (vgl. Kap. 5.2.3.2, 5.2.4.2).

⁹¹⁶ Siehe zur schulischen Entwicklung in den USA Kap. 4.

⁹¹⁷ Siehe dazu Kap. 5.2.4 und 6.1.

Säkularisierungsängste als widerstrebende Orte in Adaption kommunal-konfessioneller Dominanzen, die schließlich auch liberale Politiker und Pädagogen zu verstärkten Überlegungen des Unterrichtens *über* Religion führen. Darüber hinaus gilt die öffentliche Schule, in ihrem historisch gewachsenen und bildungspolitisch beanspruchten Selbstverständnis als Zentrum der staatsbürgerlichen Erziehung, als Hort des Glaubens an die Progressivität der amerikanischen Werte und damit noch immer, wenn auch weniger empathisch als noch vor einem Dreivierteljahrhundert, als zivilreligiös intendierte „Kirche der Demokratie“ (Dewey) (vgl. Cremin 1976: 76 f.). Gerade dieser kaum gebrochene Anspruch an öffentliche Erziehung ist ein, aus verschiedenen Motiven, vielfach untersuchter und empirisch belegter Aspekt, dessen Ergebnisse im Folgenden ebenso zur Sprache kommen werden.

Nach Angaben des „National Center for Educational Statistics“ bzw. der „National Catholic Education Association“ bestehen in den USA im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 21.329 parochiale Schulen, d.h. Schulen in Trägerschaft religiöser Gemeinschaften, deren Curricula, neben dem allgemeinen Lehrstoff (academics), auch religiöse Unterweisungen und Praktiken (mehrheitlich im Sinne eines „Christ-centered environment“⁹¹⁸) enthalten. Mit 8.248 Einrichtungen und mehr als 2,6 Millionen SchülerInnen stellen dabei die katholischen Schulen den weitaus größten Teil, neben den insgesamt 13.081 protestantischen und jüdischen Bildungseinrichtungen (vgl. Wright 1999: 370 f.). Dennoch sank ihr Anteil in geringem Maß von 8.731 (Schuljahr 1990/91), über 8.351 (Schuljahr 1993/94) auf den gegenwärtigen Stand, bei gleichzeitiger Steigerung vor allem evangelikal-fundamentalistischer Schulgründungen um 1.605 Einrichtungen zwischen den Jahren 1990 und 2000. Demgegenüber erhöhten sich jedoch die Zahlen der Einschreibungen (enrollment) in katholischen Schulen im selben Zeitraum um 92.924 (vgl. Tabellen Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen). Ein Grund dafür mag in ihrem erheblichen Ausbau zu mittleren und großen Bildungseinrichtungen liegen, der weit über andere parochiale Schulen fortgeschritten ist (vgl. Tabelle Aufnahmegröße von Schülern in öffentlichen und privaten Schulen).

⁹¹⁸ „Generally, this means that every class will have an awareness of Christ at its core. In a Christian school, every side of an issue – including the spiritual – can be explored and debated. That’s forbidden in public schools” (Yorkey 1996: 146).

Tab. 12: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1990/91

	<i>Total</i>	<i>Catholic</i>	<i>Other Religions</i>	<i>Nonsectarian</i>
<i>Numbers of Schools</i>	24.690	8.731	11.476	4.483
<i>Numbers of Students</i>	4.673.878	2.555.930	1.468.534	649.414

Tab. 13: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1993/94

	<i>Total</i>	<i>Catholic</i>	<i>Other Religions</i>	<i>Nonsectarian</i>
<i>Numbers of Schools</i>	26.093	8.351	12.180	5.563
<i>Numbers of Students</i>	4.970.646	2.516.130	1.686.064	768.451

Tab. 14: Anzahl der Privatschulen und Einschreibungen, Schuljahr 1999/2000

	<i>Total</i>	<i>Catholic</i>	<i>Other Religions</i>	<i>Nonsectarian</i>
<i>Numbers of Schools</i>	27.686	8.248	13.081	6.357
<i>Numbers of Students</i>	5.032.200	2.648.854	1.843.580	808.063

(Quelle: National Center for Educational Statistics, National Catholic Education Association zit. n. Walz-Michaels/Jones 1996: 601; Prichard 1998: 198; Wright 1999: 370.⁹¹⁹).

⁹¹⁹ "NOTE: Detail may not add to totals because of rounding or missing values in cells with too few sample cases" (National Center for Educational Statistics: Private School Universe Survey: 1999-2000. Online in Internet: URI: <http://nces.ed.gov/pubs2002/quarterly/fall/q3-4.asp> [Stand 2003-03-18]). In diesem Sinne bleiben auch die Angaben zum Schuljahr 1999/2000 different. So geht das NCES von insgesamt 2.511.040 katholischen Einschreibungen aus, während die NCEA über 2,6 Millionen angibt (vgl. ebd.). Adäquat verbleiben nach den an der NCEA angelehnten Angaben WRIGHT's etwa rund 2,4 Millionen SchülerInnen in anderen, privaten Bildungseinrichtungen, während es sich nach NCES-Angaben um über 2,6 Millionen handelt. Da nach WRIGHT hierbei allerdings keine genauere Aufschlüsselung angegeben wird, erfolgt die Differenzierung zwischen „Other Religions“ und „Nonsectarian“ im Schuljahr 1999/2000 nach den Zahlen des National Center for Educational Statistics (vgl. ebd.; Wright 1999: 371).

Tab. 15: Aufnahmegröße von Schülern in öffentlichen und privaten Schulen, Schuljahr 1993/94

	Enrollment Size				
	<50%	50-99%	100-149%	150-299%	>300%
Total Public	3.0	3.8	4.9	17.3	71.0
Total Privat	24.3	17.2	12.7	26.1	19.6
Privat Schools Affiliation Categories					
<i>Montessori</i>	48.7	34.3	12.7	3.9	0.4
<i>Schools for Exceptional Children</i>	21.1	37.2	14.4	24.6	2.7
<i>National Association of Independent Schools</i>	5.0	9.2	8.3	29.5	48.1
<i>Other Nonreligious Private Schools</i>	48.3	22.8	11.1	10.6	7.1
<i>Hebrew Day</i>	8.9	13.2	14.1	28.3	35.5
<i>Solomon Schlechter</i>	9.7	4.9	17.0	34.2	34.2
<i>Other Jewish</i>	15.5	22.5	16.2	11.6	34.1
<i>Catholic</i>	0.5	6.5	11.8	45.7	35.5
<i>Episcopal</i>	0.8	20.7	18.6	33.3	26.6
<i>Friends</i>	28.0	20.4	15.1	21.0	15.5
<i>Seventh-Day Adventist</i>	68.9	11.7	1.1	12.8	5.5
<i>Christian Schools Intl.</i>	17.0	2.8	4.0	32.5	43.7
<i>Association of Christian Schools Intl.</i>	10.3	24.1	21.9	28.4	15.3
<i>Lutheran, Missouri Synod</i>	8.6	24.4	25.9	30.1	11.0
<i>Lutheran, Wisconsin Synod</i>	23.2	44.1	15.1	14.6	3.1
<i>Evangelical Lutheran</i>	7.6	21.8	14.2	53.7	2.6
<i>Other Lutheran</i>	48.5	23.6	11.8	16.1	0.0

(Quelle: National Center for Educational Statistics, zit. n. Johnson et al. 1999: 196).

Vor allem katholische Schulen gelten nach Untersuchungen als wirkungsvolle Einrichtungen disziplinierender, religiöser Erziehung von Kindern und Jugendlichen:

„Parents who make the financial sacrifice involved in sending a child to a parochial school should realize such schooling is not without effect. In one Catholic high school the religious attitudes for boys and girls, when compared with Catholic students in public high school, indicated more frequent church attendance, higher contributions to the church, and rated religion as being higher in importance (Benson, Donahua, and Guerra 1989). Other religious school show no influence upon student behavior“ (Davies 1991: 18).

Dennoch sind die Motive der Eltern, ihre Kinder in eine konfessionelle Bildungseinrichtung zu senden und dabei finanzielle Unkosten von 1.500 bis 5.000 USD an Schulgebühr zu tragen sehr differenziert (vgl. Yorkey 1996: 146). Nach Umfragen des GALLUP-Institutes (1998) präferieren neun von zehn Amerikanern (89%), unabhängig von ihrem eigenen Kontext, eine religiöse Erziehung ihrer Kinder (vgl. Gallup/Lindsay 1999: 62 f.). Allerdings senden nur etwa 11 Prozent, „far below the proportion of Americans who profess serious religious beliefs“ (Prichard 1998: 99), ihre Kinder in religiöse Bildungseinrichtungen. Dabei spielt, wie eine Untersuchung des lutherisch affilierten ALBAN INSTITUTE unter nicht-lutherischen Eltern zeigt, die eigene Konfessionszugehörigkeit für die Wahl der Einrichtung oft nur eine sekundäre Rolle (vgl. Klaas 1999:117). Nur im Kontext katholischer Kirchenzugehörigkeit stellt sich, auch aufgrund der entsprechenden Kirchenlehre und Traditionen, ein verbindlicherer Effekt ein (vgl. Jordan 1973: 36). Vor allem jedoch sind es Aspekte, wie die disziplinierende Führung, eine Homogenität geteilter Werte und Normen unter der Lehrerschaft, Sicherheit und Ordnung der Umgebung und die Klarheit von Zweck und Mission der Erziehung, die nach einer Untersuchung von James CIBULKA (1982), Eltern dazu bewegt, ihre Kinder in konfessionelle Schulen zu senden (vgl. Bryk et al. 1993: 57). Zwei weitere Studien desselben Jahres, durch COLEMAN, HOFFER, KILGORE einerseits und GREELEY andererseits, kommen, in komparativer Perspektive zwischen öffentlicher und katholischer Erziehung, auch aus inhaltlicher und struktureller Sicht zu der Auffassung, dass die parochiale Schulbildung u.a. aufgrund strengerer Schulregeln und eines entsprechenden „governance arrangement“ im Vergleich zu den öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen höhere leistungs- und charakterbildende Effekt erziele (vgl. ebd.: 59).

Auf Basis dieser bisherigen Ergebnisse untersuchten Anthony S. BRYK, Valerie E. LEE und Peter B. HOLLAND im Verlauf der 1980er Jahre die bis dahin kaum tiefer erforschte Binnenstruktur parochialer Schulen, denn auch die Studien COLEMANs et al. und GREELEYS stützten sich nicht auf eigene Erhebungen, sondern auf schon vorhandene quantitative Daten (vgl. ebd.: 58). In einem „field sample“ von sieben landesweit verstreuten, katholischen Schulen⁹²⁰ führte ein jeweiliges Forschungsteam in zwei Wellen mehrere hundert Interview mit SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern durch, nahm über 160 Unterrichtsvisitationen vor und sammelte über 2.000 vorher ausgegebene Fragebögen ein. Hinzu traten Analysen statistisch zugänglicher Daten über Catholic High Schools (vgl. ebd.: 59 f.). Neben Fragen der finanziellen, curricularen und strukturellen Organisation spielte hierbei auch der Aspekt des spezifisch Religiösen bei der Erziehung und Bildung der SchülerInnen eine Rolle. Dieser findet sich auf drei Ebenen wieder. Er bildet (erstens), neben kognitiver Ausbildung (academics), den Wesensbestandteil des leitbildorientierten Lehrstoffes, der (zweitens) über gemeinsame, rituelle Glaubenspraxen weltanschauliche Festigung erfährt und (drittens) in gemeinwesenorientierten Handlungsbezügen unter reflexiven Prinzipien christlich begründeter Deutungsmuster zu einer habitualisierten Sensitivität gegenüber tradierten Wertbeständen familialer und kommunaler Gemeinschaftlichkeit entwickelt werden soll.

Das Curriculum im Fach „Religion“ besteht in den untersuchten Schulen aus jeweils drei ganzjährigen Pflichtstunden und der Wahl eines semesterlangen Wahlkurses in der Oberstufe (senior year). In allen Schulen werden, unabhängig von der eigenen religiösen Bindung der SchülerInnen, für den Schulabschluss ausreichende Zensuren (credit points) im Fach Religion verlangt. Didaktisch erfolgt, den Feldstudien zufolge, der Unterricht oft in Form themenbezogener Gruppendiskussionen und daraus folgender Entwicklung christlich (katholisch) begründeter Standpunkte. Allerdings finden sich in einigen Schulen auch traditionell-dogmatische Formen des Vortrages, „placing heavier emphasis on the notion of faith as received truth“ (ebd.: 113). Dabei werden diversive Themen, etwa zu Fragen der Scheidungsmoral oder Abtreibungsdebatte, generell im Sinne der offiziellen Kirchenposition reflektiert, deren Auffassung die SchülerInnen teilen lernen sollen. In der Untergliederung des Unterrichtsfaches bestehen generell Äquivalenzen zwischen den verschiedenen Schulen. Als Beispiel dient den AutorInnen dabei die Unterteilung der Abschnitte in der St. Edward's High

⁹²⁰ St. Richard's High School, Boston; St. Frances' High School, Baltimore; St. Cornelius High School, Cleveland; St. Madeleine's High School, Los Angeles; St. Edward's High School, Louisville; St. Peter's High School, San Antonio und Bishop O'Boyle High School, Maryland (vgl. Bryk et al. 1993: 64).

School (vgl. Tabelle Gliederung des Unterrichtsfaches Religion), deren Fokus auf dem Bewusstwerden des eigenen Glaubens (Religion I: „belief in a personal God“), der damit verbundenen Verpflichtung glaubensgemäßem Handelns (Religion II: „living their faith“), der Verantwortung für moralisches Verhalten (Religion III: „moral behavior and personal responsibility for making moral decisions“) und schließlich daraus folgender Internalisierung eines lebenslangen, christlichen Habitus (Religion IV: „Christian Lifestyles“) liegt (vgl. ebd.: 112).

Tab. 16: Gliederung des Unterrichtsfaches Religion, St. Edward's High School, Louisville

Religion I	<i>Relation to the world</i> <i>Role of faith</i> <i>Belief in a personal God</i> <i>Study of the Old Testament as the expression of a community's wonder about God</i>
Religion II	<i>Christian Relationship to himself, other people, and God</i> <i>Study of New Testament to discuss the life of Jesus</i> <i>Discussing issues as per pressure, obedience versus freedom, and sexuality in the light of faith</i> <i>Studying sacraments, the liturgy of the Church, and students' role within a Christian community</i>
Religion III	<i>Treating moral behavior and personal responsibility for making moral decision</i> <i>Students own moral values in the context of Church teachings</i> <i>Notions about sin, personal redemption, and reconciliation</i> <i>Faith principles on personal and global issues</i>
Religion IV	<i>"Christian Lifestyle" (marriage and other lifestyles)</i> <i>"Belief and Unbelief" (ontological question)</i> <i>"Contemporary Catholic Faith" (roots of Catholic faith)</i> <i>"The Meaning of Life" (values and guidance for a personal philosophy)</i> <i>"Death and Dying" (issues and concerns about the reality of faith)</i>

(Quelle: Bryk et al. 1993 : 112).

Die Art der Religionsstudien gründet in der Prämisse, den christlichen Glauben als Entwicklungsprozess zu verstehen, den es zu formen und zu begleiten gelte. Dabei bilden die religiösen Aktivitäten der jeweiligen Schulen eine als persönlichen Lebensbezug verstandene Ergänzung. Im Zentrum steht hierbei der Gemeinschaftscharakter der Glaubensvollzüge zwischen SchülerInnen und Erwachsenen durch Liturgien, Rüstzeiten (retreats) und kommunale Sozialprojekte (vgl. ebd.: 136 f.). Die Hl. Messe bildet hierbei einen Kern

liturgischen Handelns, auch wenn sie nicht mehr wie etwa in den 1950er und 60er Jahren täglich zelebriert wird.

„The meaning of the Mass, the central ritual of Catholic faith, has remained unchanged. In eating the bread and drinking the wine of the communion Eucharist, participants are called to share Christ's life and vision and are exhorted to 'go and live this faith' (ebd.: 137).

Hinzu kommen weitere, ‚informelle‘ Möglichkeiten der geistlichen Prägung der SchülerInnen durch gemeinsamen Gebetszeiten (prayer readings), gemeinschaftliche Versöhnungsdienste (communal reconciliation service), die Zelebrierung des Kirchenjahres (liturgical year) und kirchliche Gesangsprogramme (song programs) (vgl. ebd.).

Rüstzeitprogramme werden unter großer Beteiligung von Schulpersonal und Eltern typischerweise als drei bis viertägige Klassenfahrten unter Beteiligung des jeweiligen „pastoral minister“ bzw. „school chaplain“ organisiert. Im Zentrum stehen dabei, neben Gesprächen über die persönlichen Befindlichkeiten der Jugendlichen, thematisch unterlegte sozial-moralische Wegweisungen und die religionspädagogische Formung zur Gemeinschaft, „to the idea of community, captured in the image of the ‚people of God““ (ebd.: 138), d.h. also im Sinne einer sich mit der Glaubensgemeinde identifizierenden Zusammengehörigkeit. Zu den Aufgaben der beteiligten Schulkaplane (school chaplain) oder der Laienseelsorger/Vertrauenslehrer (pastoral minister) zählen hierbei, neben der, bei Laien allerdings eingeschränkten, religionspädagogisch intendierten Leitung und Anleitung zu liturgischem Handeln, vor allem die Einzelfallgespräche (individual counseling) und/oder kleinere Gruppendiskussionen über persönliche Probleme der Jugendlichen unter der Zielstellung damit verbundener, mentaler und geistlicher Hilfestellung und Stärkung. Adäquat sind dies zugleich Funktionen, die auch in täglichen Schulzusammenhängen durch beide Personengruppen übernommen werden, und zugleich in quasi supervisorischer Form auch dem Lehrpersonal Gelegenheit geben, schulische Arbeitsprozesse zu evaluieren. Allerdings bleiben die traditionell liturgischen bzw. sakramentalen Aufgaben in beiden Fällen (offering Mass, hearing confession) allein ordinierten Priestern vorbehalten (vgl. ebd.: 140 f.). Das starke Engagement des Lehrpersonals zur erfolgreichen Realisierung der Rüstzeiten verbindet die Studie mit dem generell vorfindlichen schulkonformen Korpsgeist der Lehrerschaft, die, wie Interviews ergaben, ihre Aufgabe ganzheitlich geleitet als „ministry“, „vocation“ oder „calling“ verstehen, eine „conception of teaching [that] is apparently widely shared in Catholic high schools“ (ebd.: 142). Den darin eingebundenen und auch in Rüstzeiten realisierten, außerunterrichtlichen

Zielsetzungen der Pädagogen unterliegt dabei der Gedanke über soziale Erfahrungen und Engagements unter den SchülerInnen jene ‚spirituelle Kraft‘ (spiritual force) zu formieren, die die Jugendlichen zu bewussten Entscheidungen unter den Prinzipien christlicher Vervollkommnung (principles of Christian personalism) veranlassen. Damit verbindet sich in religiöser Semantik zugleich der sozial-pädagogische Gehalt der Rüstzeiten als Bestandteil des gesamten katholisch fundierten Erziehungsprozesses und als „another important opportunity for school staff to shape the kind of people students will become“ (ebd.: 138).

Schließlich bilden die kommunalen Sozialaktivitäten der SchülerInnen während der Schulzeit eine Gelegenheit die sozialen und philanthropischen Aspekte des christlichen Glaubens auszuprobieren und sich damit auch physisch auseinander zu setzen. Die Mehrheit der meist dem Mittelstand entstammenden Jugendlichen wird dabei in Pflegeheimen oder Suppenküchen zum ersten Mal in ihrem Leben hautnah mit existenziellen Nöten, mit Armut und ethnischen Differenzen konfrontiert. So bleiben auch die glaubensverbundenen, sozial-pädagogischen Effekte dieser Lernerfahrungen langanhaltend und dienen einerseits dankbarer Reflexion der eigenen, gesicherten Lebenszusammenhänge und andererseits der Verinnerlichung christlich gebotenen Handelns in und für das Gemeinwesen. Über 90 Prozent aller katholischen Schulen integrieren kommunale Sozialprojekte in ihr Curriculum, dessen Wertschätzung auch im allgemeinen Schulzeugnis über sog. „credit points“⁹²¹ zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 139). Dies als charakteristischen Schwerpunkt katholischer Schulerziehung unterstreichend, äußert auch ein „school board“-Mitglied während der Feldstudien: „A school should not call itself Catholic if it doesn't have a volunteer service program“ (zit. n. ebd.). Denn, wie an anderer Stelle ausgeführt wird, christliches Moralverhalten und Handeln äußert sich nicht allein in individueller Gewissensreinheit, sondern auch im aktiven Wirken für andere (vgl. ebd.: 146).

Im Kern erweisen sich die christlich fundierten, sozial-moralischen Erziehungsziele katholischer Schulen in der Studie als mit Selbstverständnissen christlich bzw. katholisch unterlegter Glaubenshaltungen verbundene Entwicklungshilfen zur Stärkung der religiösen Orientierung, deren Tiefe zugleich als indirekte Korrelationen für erwünschtes Sozialverhalten, schulische Leistungsfähigkeit und Strebsamkeit angesehen werden⁹²². Je

⁹²¹ Die Leistungsnachweise erfolgen nach einem „credit point“-System, d.h. Punkten für Leistungserbringung bzw. Teilnahme an den entsprechenden Lehrveranstaltungen und Praktika, die abschließend kulminieren.

⁹²² Ein Beispiel ist hierbei die ‚Schulphilosophie‘ der vom Jesuiten-Orden getragenen St. Ignatius High School: „During the four years at St. Ignatius High School, a student should grow in a personal relationship with Jesus

umfassender dabei die Einbindung des/der Jugendlichen in das schulische Leben gelingt, umso intensiver ist dessen/deren (katholisch fundierte) Religiosität entwickelbar. Je stärker wiederum die religiöse Verwurzelung des/der Jugendlichen entwickelt ist, umso umfangreicher wird sein/ihr Engagement in der Schule und mithin in gesellschaftlichen Kontexten sein. Dies allerdings auch, wie die Untersuchungen zeigen, zu dem Preis einer, in konservativ-katholischer Dogmatik verhafteten Befangenheit (vgl. ebd.: 220; siehe auch DeVitis/Rich 1988: 19 f.).

„Religious orientation is directly connected, however, to several of the social outcomes that we investigated. Students who describe themselves as religious are likely to exhibit more positive attitudes toward community and family, but they also hold more stereotypic views about woman's roles. These attitudes reflect traditional Catholic values” (ebd.).

Dennoch sind, nach Aussage der AutorInnen, traditionelle Argumente der Abgrenzung zwischen öffentlicher und parochialer Erziehung in ihrer Substanz unbegründet. Weder die diskursiven Vorurteile einer konfessionell gebundenen und damit selektiven Schulbildung noch Befürchtungen einer dadurch evidenten, einseitigen Etablierung von Religion könnten durch die Ergebnisse der Studie bestätigt werden. Im Gegenteil, gerade durch das religiöse Verständnis gelinge die Ordnung des täglichen Schulalltages in einer wirkungsvoll selbstverständlichen und verbindlichen Art und Weise. Dabei meint religiöse Orientierung nicht eine enge, katechetische Perspektive, sondern den Blick auf die ganzheitliche, alle Lebensbereiche der Jugendlichen umfassende, erfolgreiche Entwicklung und Ausbildung demokratischer Verhaltensweisen in einer ‚postmodernen‘ Gesellschaft. Diese Ausrichtung habe nichts mit den anhaltenden und unfruchtbaren Diskussionen um Bibellesungen, Schulgebete oder christliche Festtage in öffentlichen Schulen zu tun, sondern mit der Qualität, die der Pflege des seelischen Innenlebens der SchülerInnen gewidmet werde und der damit verbundenen Ausprägung des alles künftige Handeln bestimmenden Gewissens (vgl. ebd.: 340 f.):

Christ. He should come to realize that he is invited to follow Jesus and work with Him to build God's kingdom on earth. Just as the motto of all Jesuits is 'For the Greater Glory of God', the student should come to the same orientation of making choices that honor God by doing the greater or better good. [...] A St. Ignatius student is a person of faith. He has basic knowledge of the major doctrine and practices and spirituality of the Catholic Church. He strengthens his relationship with a religious tradition and community. What is said here [...] also applies to students of other religious backgrounds. A St. Ignatius student [...] is preparing himself to become a competent, concerned, and responsible member of the world, national, local, and family communities. Thus he is beginning to appreciate the fact that Christian morality [...] demands that each person work actively – in society – to positively promote social justice” (vgl. Bryk et al. 1993: 146 f.).

„In this sense, **all** [Herv. im Orig.] education conveys religious understandings, that is, a set of beliefs, values, and sentiments that order social life and create purpose for human activity“ (ebd.: 341).

Aus Sicht der AutorInnen berechtigten die Ergebnisse der Studie schließlich zu der Feststellung, dass kaum eine andere schulpädagogische Konzeption der Gegenwart als jene im katholischen Kontext vorgefundene den mit aller tradierten Erziehungsphilosophie Amerikas verbundenen Ehrentitel einer „common school“ tragen könne (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Notwendigkeit einer Erweiterung der Erziehungsressourcen bleibe deshalb, auch im komparativen Vergleich zu anderen Ländern, die Frage, ob der rigide Ausschluss konfessioneller Schulen im öffentlichen Bereich tatsächlich noch immer gegenüber dem Gemeinwesen gerechtfertigt sei (vgl. ebd.: 343).

Neben den ca. 80 Prozent konfessionell privater Bildungseinrichtungen stehen dem öffentlichen Erziehungssektor auch, wie schon erwähnt, etwa 20 Prozent nicht-kirchliche Privatschulen gegenüber (vgl. Waltz-Michaels/Jones 1995, S. 599). Da diese ebenso weltanschaulich unabhängig von öffentlich verfassungsrechtlichen Grundsätzen agieren können (independent schools), finden sich hier zum Teil auch an parochiale Kontexte erinnernde, religiöse Bezüge wieder. Ein Beispiel mag die Rezeption religiös bestimmter Ausprägungen in der MONTESSORI-Pädagogik sein, die sowohl explizit die Erziehung zur (katholischen) Religion als auch implizit zur Ganzheitlichkeit schöpfungsgemäßer Ausprägung des Kindes meint⁹²³ (vgl. Johnson et al. 1999: 319; Berg 1995: 10).

⁹²³ Dabei zielt sie mit der Idee kindlicher Selbstorganisation in vorbereiteter Umgebung auf soziale Lernprozesse, die MONTESSORI selbst in Analogie zur religiösen Kontemplation und klösterlichen Tradition einen Vorgang der ‚Bekehrung‘ nennt (vgl. Schulz-Benesch 1964: 46). Dieser erweise sich zugleich als Ausprägungen ‚göttlicher Kräfte‘ im Kind, die ein ‚universelles Bewusstsein‘ für die lebenspendenden und lebenserhaltenden Gesetze der kosmischen Schöpfung begründen können. Das spirituelle Element bildet hierin die meditative Kultur der Stille, als religiösem Akt verwandte Möglichkeit, „zur eigenen Mitte und damit zu Gott zu finden“ (Berg 1995: 9; vgl. auch Schulz-Benesch 1964: 49). Über diese impliziten Gedanken einer die Perspektive religiöser Anthropologie voraussetzenden, gelingenden Erziehung und Bildung leiblicher und seelischer Einheit des Kindes hinaus, bildet die liturgische Erziehung unter der Idee des „Atriums“, als ‚Eingemeindung‘ der Kinder und Jugendlichen in das christliche Glaubensleben vor allem in katholisch bestimmten Bildungseinrichtungen eine rezeptive Rolle der MONTESSORI-Konzeption (vgl. Berg 1995: 6), denn, so intendiert die Begründerin des seit 1913 auch in den USA verbreiteten Ansatzes: „Man erreicht die vollkommene Gesellschaft nicht, indem alle Menschen sich untereinander vereinigen, sondern indem sich jeder mit Christus vereinigt“ (Montessori zit. n. Schulz-Benesch 1964: 41 f.).

B) Öffentliche Schulerziehung

Trotz hitziger Debatten und kontroverser Entwicklungen, die neben den klassischen Themen zu Fragen der Bibelnutzung, des Schulgebets, kreationistischer Lehre oder Verbreitung religiöser Lehren gegenwärtig auch um die Neuformung des schulischen Flaggengelöbnisses unter Ausschluss der Phrase „under God“⁹²⁴ geführt wurden und werden, bestehen auch im öffentlichen Bildungswesen in kommunalen Zusammenhängen vielfache, substanziell religiöse Bezüge. Mike YORKEY macht aus christlich-konservativer Perspektive hierbei vor allem auf die vielfache Einbindung religiös motivierter Eltern in die lokalen Schulbezüge aufmerksam:

„That’s why you should get involved in your local school district. [...] In the public school, you’ll also find dedicated Christians serving Christ. True, they cannot openly ‘preach’ to children, but nothing prevents them from living out their faith before the students. Numerous Christian parents are involved in their children’s education. They know what’s going on in the classroom, and they’re working to change the curriculum where needed. By their commitment, they’re not only part of an exciting mission field, but they’re touching lives for eternity.” (Yorkey 1996: 149).

Entsprechendes gilt, nach YORKEY, auch für eine Mehrheit des Personals an öffentlichen Schulen, denn: „The countless thousands of Christians who teach in the public schools are - powerful witnesses for Jesus Christ. They realize that the best way to brighten the darkness is not to condemn it, but to shine a light in it” (ebd.). Deutlich zeigen sich hierbei intentionelle Bezüge zu den Interviews an der Whitehall High School, besonders zu Principal VanLOONs Begründung einer Notwendigkeit christlichen Einflusses in öffentlichen Schulen⁹²⁵. Über diese vorsichtigen Näherungen durch christliche Vorbildwirkung und indirekte ‚Zeugnisschaft‘ (witnessing) hinaus, prägen aber in vielen, meist religiös homogenen Schulbezirken der USA noch immer, scheinbar unbeeindruckt von den bildungspolitisch verankerten Debatten, in protestantischer Selbstverständlichkeit fundierte Rituale und Lektionen das lokale Schulleben. Erst ihre jeweilige Skandalierung und damit verbundene gerichtliche Auseinandersetzungen bringen sie in vereinzelt Fällen an das Licht der nationalen Öffentlichkeit und geben den Kontroversen um das Maß der Separierung von öffentlicher Erziehung und religiösen Bekenntnissen immerfort neue Nahrung (vgl. Fraser 1999: Kap. 9). Eines der jüngsten, damit verbunden Beispiele ist die Anzeige eines stellvertretenden Schuldirektors (assistant principal) im DeKalb County von Alabama gegen Schulen seines Bezirkes, die durch offizielle

⁹²⁴ Siehe dazu Kap. 4.21.

⁹²⁵ Siehe dazu Kap. 5.2.4.2 und 6.1.

Gebetshandlungen bei Schulabschlussfeiern und American Football-Spielen, durch kontinuierliche Gebetsformulierungen über die Schulsprechanlagen, durch Unterstützung der Gideon-Bibel- und Traktatsverteilung in Schulräumen, durch Beibehaltung schülergeleiteter Klassengebete und religiös motivierte Zusammenkünfte die Bundesgesetze und Verfassung verletzen (vgl. ebd.: 206). Das Bundesgericht verfügte daraufhin am 30. Oktober 1997 die Abschaffung und Überwachung dieser gesetzeswidrigen Handlungen. Die Reaktion darauf war heftig. Ähnlich wie Jahrzehnte vorher Gouverneur WALLACE⁹²⁶, widersprach Gouverneur Fob JAMES der religionsdifferenzierten Bundesentscheidung und erklärte, dass „the First Amendment did not apply to state law“ (ebd.) und sein Berater setzte hinzu:

“The order is so stridently worded toward school officials that it is going to make them afraid to allow anything.... **DeKalb County was just doing what most districts were doing in Alabama** [Herv. d. Verf.]” (zit. n. ebd.: 206 f.).

Die Problematik vielfacher ‚Normalität‘ gesetzeswidriger Parteinarbeit für christlich indoktrinative Handlungen und Unterstützung von konfessionell fundierten Lehrprogrammen und Erziehungsintentionen an mehreren öffentlichen Schulen in den USA führte, verbunden mit einem andern Fall in Florida, unter Leitung der liberalen Bürgerrechtsorganisation „People for the American Way“ (PFAW) zu einer inhaltsanalytischen Untersuchung curriculärer Einbindung von Studien *über* Religion innerhalb des Gesellschaftskunde-Unterrichts (social studies) an High Schools Floridas (Schaeffer/Minberg 2000). Den Hintergrund bildeten dabei lokale Kontroversen in der Entwicklung eines örtlichen Lehrplans für bundesstaatlich sanktionierte „Bible History“-Kurse im Schulbezirk von Lee County, Florida, die sich mehrheitlich auf Curricula einer fundamentalistisch affiliierten Organisation stützten. Bibeltexte wurden folglich als reelle geschichtliche Ereignisse aus christlich protestantischer Perspektive interpretiert und Aufgabenstellungen nicht kritisch informativ, sondern im Sinne religiöser Unterweisung formuliert. Die Beilegung des Konfliktes erfolgte schließlich 1998 durch gerichtliche Unterbindung dieser Form des indoktrinativen Unterrichtes (Gibson vs. Lee County School Board) und Neubildung eines wissenschaftlich fundierten Curriculums für einen säkularen Unterricht *über* Religion an Lee Counties Schulen (vgl. ebd.: 2 f.).

Basierend auf den, mit dem Lee County-Fall verbundenen Informationen über die Existenz von „Bible History“-Kursen in Floridas High Schools, erbat sich ein Forschungsteam im

⁹²⁶ Siehe dazu Kap. 4.12 f..

Auftrag der „People For the American Way Foundation“ vom Florida Department of Education die Adressen aller Schulen des Bundesstaates, in denen entsprechende Unterrichtsprogramme laufen. Wie sich ergab, unterrichteten im Zeitraum der Schuljahre 1996-97, 1997-98, 1998-99 High Schools in vierzehn der siebenundsechzig Schulbezirke Floridas „Bible History“⁹²⁷ (vgl. Tabelle Einschreibungen in die „Bible History“-Kurse der vierzehn Schulbezirke).

Tab. 17: Einschreibungen in die „Bible History“-Kurse der vierzehn Schulbezirke, 1996-1999

	Bible History: Old Testament				Bible History: New Testament			
	Total students	1996-97	1997-98	1998-99	Total students	1996-97	1997-98	1998-99
Clay County	383	107	145	131	299	75	89	135
Columbia County	38	16	10	12	29	12	6	11
Escambia County	78	45	7	26	12	11	0	1
Gulf County	48	0	25	23	51	0	26	25
Hillsborough County	53	36	0	17	42	0	0	42
Indian River County	28	0	24	4	53	32	21	0
Ley County	24	0	0	24	25	0	0	25
Madison County	68	0	0	68	69	0	0	69
Marion County	173	105	46	22	107	85	22	0
Okaloosa County	119	27	53	39	162	34	68	60
Polk County	128	26	57	45	112	35	49	28
Santa Rosa County	183	56	30	97	181	56	30	95
Taylor County	24	0	0	24	0	0	0	0
Walton County	36	0	14	22	39	0	15	24

⁹²⁷ Ein weitere Schulbezirk, Duval County, wurde nicht in den Report aufgenommen, da er, nach eigenen Angaben, nur im Herbstsemester 1996-97 einen entsprechenden Kurs durchführte und zudem keinerlei Instruktionsmaterial dazu besitzt (vgl. Schaeffer/Minberg 2000: 15).

(Quelle: Schaeffer/Minberg 2000: 17-52).

Alle diese Schulbezirke erhielten 1998, unter Hinweis auf das „Florida Public Records Act“, Fragebögen in Bezug auf den „Bible History“-Unterricht der letzten zwei Jahre. Diese Anfragen bezogen sich auch auf Kopien aller Lehrpläne und Lehrstoffe, Aufgaben, Klassenarbeiten, Leselisten, Bücher und Medien. Vor allem die Examina erwiesen sich dabei als spezifische Indikatoren der Reflexion des unterrichteten Inhaltes innerhalb der Kurse, da sie nicht nur Fakten, sondern auch die spezifische Lernintention der entsprechenden Lehrer widerspiegeln (vgl. ebd.). Die Resultate der Untersuchungen dieser Materials ergaben, dass Inhalt und Form der Durchführung dieser Kurse in allen vierzehn Schuldistrikten nicht konform mit den verfassungsmäßigen Grundsätzen verliefen und statt distanzierter Studien über Religion, die Praxis und Perspektive von Religion als Lehrstoff zur Grundlage legten. Dabei lassen sich, nach Aussage der Untersuchung, durch alle „Bible History“-Kurse hindurch vier zentrale Aspekte benennen, die eine eindeutig verfassungswidrige, christlich indoktrinative Parteinahme der Unterrichtsstunden und Lernintentionen verdeutlichen; einmal die Nutzung und Gleichsetzung biblischer Geschichten mit historischer Realität, zum anderen die unhinterfragte Vorannahme christlicher Überzeugungen bei den partizipierenden SchülerInnen und (drittens) daraus folgenden, inhaltlich doktrinäre Glaubensunterweisungen, statt differenzierter Unterrichtung und Wertung und schließlich eine Form der Prüfung und Bewertung des Wissens in diesen Kursen, die eher an katechetisches Training oder Sonntagsschule erinnerten, als an eine offene, akademische Form wissenschaftlich fundierter Reflexivität des Lehrstoffes (vgl. Tabelle Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung des Kursmaterials).

<i>Bibelgeschichte als historische Realität</i>	<i>Christlicher Glaube als imperative Vorannahme</i>	<i>Bibeltexte als Glaubensunterweisungen</i>	<i>Didaktik der Sonntagschule</i>
<i>Examples:</i> <i>Genesis 11-11 as the "Early history of man"</i> <i>"Creation" and "Flood" as "historical event[s]"</i> <i>The Bible as "the most reliable source for history we have"</i> <i>The Gospel as giving "a complete picture of Jesus' life and teaching"</i> <i>Bible referring to ancient history</i> <i>Using of non standard/academical resources as the "Halley's Bible Handbook", a product of a religious publishing house</i>	<i>Examples:</i> <i>Exam questions like:</i> <i>"If you had a Jewish friend who wanted to know if Jesus might be the expectant [sic] Messiah, which book [of the Gospel] would you give him?"</i> <i>"Compose an explanation of who Jesus is for someone who has never heard of Him."</i> <i>"Why is it hard for a non-Christian to understand things about God?"</i> <i>"What is Jesus Christ's relationship to God, to creation, and to you?"</i> <i>"Who, according to Jesus, is the father of the Jews? The devil."</i> <i>Referring to "our" Bible or how "we" interpret the Bible</i> <i>Referring to "our Lord", "why we believe", "why we should" etc.</i>	<i>Examples:</i> <i>Genesis 3, the story of Adam and Eve referred to as „the Fall of Man“ and the serpent as “Satan”</i> <i>Final exam requirement for an essay, “[re]sing Scripture references to support [their] thoughts,” about each of the following topics: “God’s Plan For The Family; Living A Victorious Life In The World Which Is So Dark; and God’s Directions For Righteous Living.”</i> <i>Essay requirements to relation of the Ten Commandment (OT) and the Sermon on the Mount (NT) in personal life of the students and “the world we live in”</i>	<i>Examples:</i> <i>Requirement to memorize the names of the 27 books of the “New Testament”, in order</i> <i>Exam request to identify “from memory – all Old Testament books with the appropriate divisions”</i> <i>Identifying the source (Bible book, chapter and verse) of specified Bible quotes</i> <i>Games and puzzles to further students’ memorization of Bible content</i>

(Quelle: ebd.: 5-12).

Unter Bezugnahme auf die Fachexpertisen des Theologen und Religionswissenschaftlers Prof. T. W. LEWIS' im Fall „*Gibson vs. Lee County School Board*“ und eines ähnlichen Falles im Jahre 1995 (*Herdahl vs. Pontotoc County School District*), kommt die Untersuchung zu folgenden Ergebnissen:

Formal: Der Kurs „*Bible History*“ suggeriert den SchülerInnen aufgrund des Titels, dass sie an einer Klasse in Geschichte teilnehmen und durch Lesen der Bibel etwas über die nahöstliche Antike lernen. Unterstützt wird dieses Image durch die unglücklich vom Florida Department of Education vorgenommene Einbindung des Kurses in das Gemeinschaftskunde-Thema „*World and Eastern Hemispheric Histories*“, mit Unterthemen wie „*World History*“, „*African*

History“, „British History“ oder „European History“. Dieses Missverständnis eröffnete geradezu die Annahme und Möglichkeit, biblische Geschichte als historisch verbürgt zu lehren und zu verstehen. Hinzu tritt, dass außer einer basalen Grobvorgabe des Kurses keine inhaltlichen Hilfen durch das Amt gegeben werden. Aus diesen Gründen wird empfohlen, die bisherige Form und Praxis von „Bible History“-Kursen aus dem Programm der „Social Studies“ zu nehmen und ein entsprechendes Fach zu Religion und Bibel in etwa in den Literatur-Unterricht oder in Klassen zu Fragen der Weltreligionen einzubinden (vgl. ebd.: 4-13).

Inhaltlich: Das analysierte Material an Lehrmitteln, Mitschriften und Examina zeigt eine deutliche Überfrachtung christlicher Termini, die schon zu Beginn verdeutlichen dass die Intentionen und das Selbstverständnis der „Bible History“-Unterrichtsstunden nicht in objektiv säkularer, sondern christlich bestimmter Perspektive liegen. In diesem Rahmen erfolgen alle Erklärungen und Aufgabenstellungen an die SchülerInnen wie Prof. LEWIS formuliert, „interpreted in Christian faith“ (Lewis zit. n. ebd.: 5). Aber auch diese christliche Perspektive ist eingeschränkt auf ein engeres protestantisches Verständnis. Deutlich wird dies u.a. bei den Bibelreferenzen der Kurse, die sich nur auf jene 66 Bücher der reformierten King James Version beziehen, während die bei Katholiken akzeptierte New American Bible, die alle 73 Bücher enthält, nicht in das Bibelverständnis eingebunden ist und die entsprechenden Texte nur als „The Apocrypha“ Erwähnung finden. Hinzu tritt die unverflorene Erwartung religiöser Homogenität zwischen den SchülerInnen und dem Lehrpersonal, die jegliche objektive Herangehensweise vermissen lässt. Dazu gehört neben der Favorisierung der King James Übertragung auch die Aufforderung, die entsprechende Bibel von zu Hause mitzubringen, d.h. „it also assumes that all students have a Bible at home and, particularly that they have the Protestant Bible in their homes“ (ebd.: 9). Die Abwesenheit jeglicher wissenschaftlich-säkularer Zielstellung in den Kursen manifestiert sich schließlich in den Aufgabenstellungen und Examensfragen und (erwarteten) -antworten, ein gesetzeswidriger Aspekt, der dem Schiedsspruch im Fall „*Herdahl vs. Pontotoc County School District*“ entspreche, denn: „to include students ... into the belief and moral code of fundamentalist Christianity [is] an admirable goal für some privat citizen or for a privat religious school, but a forbidden one for the government“ (zit. n. ebd.: 11). Adäquat charakterisieren die AutorInnen der Untersuchung auch die damit verbundenen didaktischen Konzeptionen und formulieren mit Prof. LEWIS; „[i]n my opinion, there is no legitimate pedagogic purpose to such rote memorization in a secular class. These tasks are typical of what children do in Sunday school,

and are a means of further inculcating children in the Christian Bible“ (Lewis zit. n. ebd.: 12). Im Ergebnis wird deutlich, dass die Verletzung des verfassungsmäßigen Trennungsgebots von Staat und Kirche im Falle der „Bible History“-Kurse die Regel war und somit öffentliche Mittel für klare religiöse Erziehungsziele missbraucht wurden (vgl. ebd.). Die Konsequenz müsse deshalb auch für die jeweiligen Schuldistrikte, noch vor allen kommenden, administrativen und gerichtlichen Auflagen, die Beendigung dieser Form religiösen Unterrichtes an ihren Schulen sein und eine vollkommene Neustrukturierung und inhaltliche Ausgestaltung, die den Anforderungen einer unvoreingenommenen, wissenschaftlich fundierten, säkularen Herangehensweise entspreche. Dazu gehöre auch eine entsprechende Vorbereitung der LehrerInnen (vgl. ebd.: 14).

„Like all public school districts, the school districts that are the subject of this report owe their students a sound education. And they owe their citizens – who pay for the public school – instruction that complies with the Constitution. The ‘Bible History’ courses in the state of Florida fall short on both counts“ (ebd.).

Allerdings erweist sich die damit vorgenommene Klärung der rechtlichen Sachverhalte von Religion im öffentlichen Bildungsraum weniger mehrheitsfähig, als die untersuchte Evidenzen der faktischen Unterminierung selbst. Denn das Zentrum der Problematik scheint in der Künstlichkeit des Konstrukts der Separierung zu liegen, wird doch von den Befürwortern und Aktivisten einer Einbindung der Religion in die öffentliche Erziehung, wie auch durchgehend in den Fällen der „Bible History“-Kurse sichtbar ist, nicht gänzlich grundlos von einer damit verbundenen Mehrheitsfähigkeit in der jeweiligen Bevölkerung ausgegangen. Die „People For the American Way Foundation“ selbst verdeutlicht dies in einer zweiten, wiederum mit einem spezifischen Fall verbundenen, bei der DYG, Inc. in Auftrag gegebenen Untersuchung über Optionen des Unterrichts von naturwissenschaftlicher Evolutionstheorie und biblischem Kreationismus an öffentlichen Schulen⁹²⁸ (vgl. PFAW 2000); ein Aspekt, der auch deutlich im Whitehall-Highschool-Interview mit Lehrer Mike SNELL zum Tragen kommt⁹²⁹. Hierbei wurde ein national repräsentatives Sampling von 1.500 Amerikanern erstellt und Ende 1999 durch Telefoninterviews befragt. Nachfolgende Interviews erfolgten etwa einen Monat später. Die Anwendung der Random-Digit-Dial-Sampling-Methode (RDD) sollte dabei die

⁹²⁸ Dabei handelt es sich um die 1999er Votierung des Kansas State Board of Education den Evolutions-Unterricht aus den bundesstaatlichen Standards naturwissenschaftlicher Unterrichtsthemen zu streichen (vgl. PFAW 2000: 4, 26).

⁹²⁹ Siehe dazu Kap. 5.2.5 und 6.1.

Projizierbarkeit der Ergebnisse auf die gesamte amerikanische Population ermöglichen (ebd.: 11).

Generell unterstützen die Ergebnisse der Studie eine Mehrheitsoption der wissenschaftlichen Entwicklungslehre als Unterrichtsthema an öffentlichen Schulen (66%). Allerdings „most Americans do **not** [Herv. im Org.] take an absolutist position on this issue“ (ebd.: 14). So spricht sich eine Mehrheit der Befragten für beide Formen der Darstellung menschlicher Entwicklung aus (63%) unterscheidet sich jedoch in den Fragen des Charakters und Fachbereiches, die dafür denkbar wären⁹³⁰. Jeweils nur eine Minderheit lehnt hingegen eine der beiden Positionen generell ab (vgl. Tabelle Positionen zur Vermittlung der Entwicklungsgeschichte des Menschen im öffentlichen Schulsystem). Demgegenüber steht der mehrheitlich geteilte Gedanke einer Koexistenz beider Lehren in öffentlichen Unterrichtscurricula, denn die meisten der selbst religiös gebundenen Befragten (85%) empfinden keinen Konflikt zwischen religiösem Glauben und evolutionärer Lehre, jedoch eine Notwendigkeit der Integration beider Wissensgrundlagen für die künftige Deutungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen⁹³¹.

Tab. 19: Positionen zur Vermittlung der Entwicklungsgeschichte des Menschen im öffentlichen Schulsystem

<i>Evolution only</i>	<i>Evolution in science class and religious explanation in another class</i>	<i>Creationism in science class, but discussed as a "belief"</i>	<i>Both Evolution and Creationism as "scientific theory"</i>	<i>Both Evolution and Creationism, but not sure exactly how to do it</i>	<i>Creationism only</i>	<i>No opinion</i>
20%	17%	29%	13%	4%	16%	1%

⁹³⁰ Die damit in einer der Positionen verbundene Differenzierung zwischen der Darstellung von Evolution als Wissenschaftstheorie und Kreationismus als Glaubensgeschichte ist für die jeweilige Plausibilität weltanschaulicher Positionierung jedoch gegenwärtig kaum noch entscheidend, denn dem Streit der 1920er Jahre (siehe Kap. 4.7) ist inzwischen eine christliche Liberalisierung gewichen, die unter Einschluss wissenschaftlicher Erkenntnisse, die schon mehrfach erwähnte Ganzheitlichkeit der Erziehung beansprucht. „[S]cience, although of central importance, is not the whole life, and [...] certain vital truths and values cannot be subsumed under scientific method and outlook“ (Mason 1960: 150). „For Generation X, however, the obstacle of faith is not science [...] Xers are eager to believe in something that will give their lives meaning, particularly if that faith can be experienced in either a mystical or pragmatic way“ (Fickenscher 1999: 66). Auch die Ergebnisse der DYG-Studie unterstreichen dies durch den Übereinklang mehrheitlich religiöser Gebundenheit (85%) und Unterstützung (auch) der wissenschaftlichen Entwicklungslehre (66%) (vgl. PFAW 2000: 15, 51).

⁹³¹ Die AutorInnen sehen darin eine „post modernist mentality“ (ebd.: 48) relational „unideologischer“ Orientierung, trotz differenzierter weltanschaulicher Herkunft. „Those Americans believe it is good to expose students to several different ways of thinking about complex ideas“ (ebd.). Dennoch bedeutet dies nicht Beliebigkeit, sondern vielmehr Offenheit gegenüber möglichst umfassender Erziehung und Bildung, die Wissenschaft und Glauben einschließt (siehe vorherige Fußnote).

(Quelle: PF-AW 2000: 15).

Auch Erhebungen des GALLUP-Institutes zeigen in adäquater Weise eine mehrheitliche Unterstützung der Amerikaner für die Integration von Religion in öffentliche Schulcurricula, ein Aspekt der für mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen (53%) schon praktiziert wird (vgl. Tabelle, Positionen und Bestände von Religion in öffentlichen Schulen). Eingebunden in Initiativen zu neuere gesetzliche Regelungen, die das Verhältnis von Religion in der öffentlichen Erziehung verbessern sollen⁹³², äußern über alle Altersgrenzen hinweg acht von zehn Amerikaner ihre generelle Zustimmung für komparative Religions-Kurse (vgl. Gallup/Lindsay 1999: 155). Darüber hinaus wünscht sich eine Mehrheit vor allem von Eltern mit schulpflichtigen Kindern die Möglichkeit der Reetablierung bzw. Legalisierung von freiwilligen Gebetszeiten in öffentlichen Schulen (vgl. Tabelle, Positionen zum Schulgebet unter Bezug auf die 1998er Verfassungsinitiative zur Etablierung eines Zusatzartikels über Religionsfreiheit). So stellen GALLUP und LINSEY schlussfolgernd fest: „Among all national regions and in every major population group, heavy public support can be found for each of the religious activities named“ (Gallup/Lindsay 1999: 155).

Tab. 20: SchülerInnen zu Positionen und Beständen von Religion in öffentlichen Schulen

	<i>Would not object</i>	<i>Already doing this</i>
<i>Teaching about the major religions in the world</i>	80%	53%
<i>Offering elective courses in Bible studies</i>	78%	12%
<i>Using the Bible in literature, history, and social studies classes</i>	67%	18%

⁹³² Damit verbunden sind das 1984er „Equal Access Act“, das religionsgebundenen SchülerInnen in öffentlichen Schulen die gleichen Rechte wie anderen Jugendlichen zugesteht. „In other words, a district could bar all meetings or allow all meetings, but it could not allow secular meetings and bar religious or political ones“ (Fraser 1999: 180). Ebenso das „Religious Freedom Restoration Act“ von 1993, das alle gesetzlichen Regelungen, die die Freiheit der Religionsausübung in öffentlichen Räumen einschränken, dem jeweiligen Nachweis eines ausgesprochen zwingenden staatlichen Interesses (compelling state interest) unterwirft (vgl. Schmidt et al. 1995: 116). Die Durchsetzung dieser Novelle erwies sich jedoch als schwierig und wurde 1997 durch den Obersten Gerichtshof relativiert (vgl. Fraser 1999: 200). Schließlich ist hier auch der 1998er Versuch religiös konservativer Kreise in Verbindung mit der „Christian Coalition“ zu sehen, einen Zusatzartikel zur Religionsfreiheit in die US-Verfassung zu integrieren, der bei Notwendigkeit einer Zweidrittel-Mehrheit, mit immerhin 224 zu 203 Stimmen scheiterte (vgl. ebd.: 183).

<i>Making facilities available after school for use by student religious groups or clubs</i>	82%	30%

Tab. 21: Positionen zum Schulgebet unter Bezug auf die 1998er Verfassungsinitiative zur Etablierung eines Zusatzartikels über Religionsfreiheit

„An amendment to the U.S. Constitution has been proposed that would permit prayer to be spoken in public school. Do you favor or oppose this amendment?“ (ebd.).

	<i>National</i>	<i>No children in school</i>	<i>Public school parents</i>	<i>Non-public school parents</i>
<i>Favor</i>	67%	64%	73%	85%
<i>Oppose</i>	28%	31%	22%	13%
<i>Don't know</i>	5%	5%	5%	2%

(Quelle: Gallup/Lindsay 1999: 152, 155)

Religion habe ihren Platz in der öffentlichen Erziehung, so kommentiert E. Wayne ROSS ähnliche Ergebnisse einer Studie Gary WILLS' (1990), denn Religion sei immer ein Bestandteil der Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse Amerikas gewesen (vgl. Ross 1992: 213). Dabei komme in ihr auch die Funktion ganzheitlichen und dialogischen Verstehens der US-gesellschaftlichen Zusammenhänge in ihrer progressiven und konservativen Gestalt zum Ausdruck. Ihren zentralen Stellenwert aus dem schulischen Alltag zu verdrängen, entwickelte sich hingegen zu einem Aspekt zunehmender Polarisierungen. Sie hingegen einzubinden, sich über die religiös-demokratischen Traditionen Amerikas in der Sklavenbefreiung oder Bürgerrechtsbewegung bewusst zu werden, könne den nötigen demokratischen Dialog im Erziehungsprozess beleben und würde künftigen Generationen helfen, „to avoid both the blind patriotism of a civic religion and the absolutism of the religious right while advancing a democratic vision within an increasingly pluralistic society“ (ebd.: 214).

Nicht zufällig erwähnt ROSS, neben den auch in den vorherigen Studien angeklungenen Versuchen religiöser Einflussnahme im öffentlichen Bildungswesen durch religiös-konservative Kräfte, den Aspekt von Zivilreligion; gilt doch die amerikanische Schule traditionell als ‚Schule der Nation‘, deren Herzstück, neben den „three-R“ kognitiver Bildung, vor allem die staatsbürgerliche Ausbildung ist⁹³³ (vgl. Dichanz 1991, Kap. 5). Auch für den Soziologen Phillip HAMMOND ist die „public school“, allerdings in positiver Hinsicht, die wichtigste Institution für den Erhalt und die Entwicklung einer tradierten und durch Robert BELLAH erstmals systematisierten, staatstragenden „civil religion“ (vgl. Bellah 1986a). In seiner strukturellen Analyse, die Rolf SCHIEDER zusammenfassend wiedergibt, kommt er dabei zu folgendem Ergebnis:

„Weil den Kirchen der [direkte] Zutritt zu den öffentlichen Schulen verwehrt ist, werden die Schüler fast ausschließlich mit zivil-religiösem Kulturgut konfrontiert. Die Bilder Washingtons, Jeffersons und Lincolns hängen in jeder Schule. Die **Declaration of Independence** [Herv. im. Org.] und die **Constitution** werden auswendig gelernt und bei feierlichen Anlässen rezitiert. Die Revolution und der **Civil War** werden als Ereignisse einer ‚saced history‘ gelehrt. In speziellen Kursen wird das Verhalten beim Absingen der Nationalhymne ebenso gelernt wie der Umgang mit der Flagge der USA: wie man sie aufzieht, wie man sie abnimmt, wie man sie faltet und wie man sie aufbewahrt [...] Hammond kann darum feststellen: ‚The civil religion is both parent and child to the public school‘“ (Schieder 1987: 251).

Demgegenüber malt vor allem die religiöse Rechte ein Bild öffentlicher Erziehung, das von ‚Säkularisierung‘, unfairer Vorteilmahme materialistischer Auffassungen bei gleichzeitiger Unterstützung amoralischer, antifamiliärer und anti-amerikanischer Schul-Curricula geprägt sei (vgl. u.a. die Beiträge in Krason 1991). Als Nachweis dient diesen Behauptungen meist der Hinweis auf die ‚säkularisierte‘ Schulliteratur (vgl. auch Fraser 1999: 229 ff.). Dieser Vorwurf allerdings initiierte eine Reihe inhaltsanalytischer Untersuchungen, deren Ergebnisse ihn mehrfach zu entkräften scheinen. Vielmehr kontrastiert sich den Erkenntnissen zufolge eine, seit den „McGuffey’s Readers“ schier ungebrochene Vitalität der „American Paideia“, als einer, wie Lawrance CREMIN mit Gunnar MYRDAL formuliert „common held pattern of beliefs [...] that derived from Christianity, the Enlightenment, the English legal tradition, and American constitutionalism“ (Cremin 1988: 673). Ihr Imperativ lautet dabei, mit John S. BRUBACHER formuliert, eher:

⁹³³ Sieh dazu Kap. 3 und 4.

„No young student is adequately introduced to contemporary American education unless he has portrayed for him the place occupied in our educational system by the religious part of our culture“ (Brubacher zit. n. Bell 1949: 118).

Patricia SHARP und Randy WOOD, vom Texanischen Baylor University Center for Christian Education, untersuchten den Anwurf völligen Fehlens christlich fundierter, amerikanischer Werte in der schulischen Erziehung in Gemeinschaftskundetexten (social studies) der dritten und fünften Klasse. Ihr Sample an Schulliteratur beinhaltete 24 verschiedene Lesebücher, zu denen einmal schuljahresdifferenzierte Texte und andererseits Bücher führender Hersteller von Unterrichtsliteratur zählten, die alle innerhalb des Unterrichtsfaches nationale Verbreitung finden (vgl. Berliner/Biddle 1997: 109). Die möglichen, aussagekräftigen Indikatoren ihrer Nachforschungen differenzierten sie nach:

(1) *Religiösen Werten*

(„religious conformity, belief in God traditional beliefs associated with religion, respect for religious symbols, questions on the meaning, purpose, and value of life“),

(2) *Individuellen Werten*

(„independent decision making, attitudes toward nonstereotypical life style, virtuous behavior, accountability for one’s own action, and the need to take action“), und

(3) *Sozial-säkularen Werten*

(„reflection on social standards, focus on positive family values, vicarious experience of societal mores, alternative moral perspectives, explicit statements of personal moral values“⁹³⁴).

Im Ergebnis fanden die ForscherInnen eine Vielzahl an Evidenzen, die den gängigen, religiös neokonservativen Vorurteilen gegenüber öffentlicher Erziehung zuwidersprachen. So beinhalten über 80 Prozent der durchschnittlichen Studentexte in Klasse 3 und über 90 Prozent in Klasse 5 die von den AutorInnen gesuchten Wertmaßstäbe, etwa in „commentary on religious freedom, the fact that the church has been the center of community life“ oder „that freedom has to be fought for, that courage is needed by our citizen, and so forth“ (Sharp/Wood zit. n. Berliner/Biddle 1997: 110). Die Lesetexte für SchülerInnen der gleichen Altersstufe sind wiederum zu 55 Prozent mit erzieherischen Wertmaßstäben in Unterstützung klassischer Primärtugenden wie „honesty, courage, compassion, persistence, and other positive

⁹³⁴ Alle erklärend eingeklammerten Zitate nach Berliner/Biddle 1997: 110.

values [...] who embody ... moral values“ gefüllt (ebd.). Schlussfolgernd äußern die Autorinnen, dass die Kritiker weniger in den Texten, die sie beanstanden, lesen, als vielmehr unwissend vorverurteilen, denn ganz im Sinne sozial-moralischer und das amerikanische Bekenntnis stärkender Erziehungsziele, „[f]rom MyGuffes’s Reader to today’s texts, our school books have been repositories of moral messages that encourage unity in our nation“ (ebd.).

In einem ähnlichen Umfang haben auch David PURPEL und Kevin RYAN den Versuch unternommen, eine systematische Analyse christlich unterlegter, national-moralischer und werteorientierter Erziehung und Bildung im Schulalltag sichtbar zu machen (vgl. Purpel/Ryan 1976). Unter Verweis auf kaum vorhandene, strukturierte Untersuchungen der Formen und Zielsetzungen amerikanischer Erziehung in öffentlichen Einrichtungen, entwickelten die Autoren über die Reflexion biografischer Erfahrungen, über Beobachtungen und offizielle Schulpublikationen wie Bulletins, Hausordnungen und Vorschriften eine Reihe an differenzierten Nachweisen der alltäglichen, ‚amerikanischen Werten‘ verpflichteten, sozial-moralischen Einflussnahme und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Schulen der USA (vgl. ebd.: 44 f.). Dabei unterteilen sie ihre Ergebnisse in Formen sichtbarer, formaler Curricula und Instruktions-Programme und unterschwelliger, vor allem durch das extracurriculare und sozio-kulturelle Umfeld der Schule bestimmter, sozial-moralischer Erziehung (vgl. Tabelle, Moralische Implikationen in der gegenwärtigen Erziehungspraxis öffentlicher Schulen). Die Aufbereitung der Erkenntnisse erfolgt schließlich in einem imaginären Schulbesuch, der durch die vorgefundenen Bereiche oft zivilreligiös unterlegter, moral-pädagogischer Formen schulischen Alltags führt.

Abb. 26: Moralische Implikationen in der gegenwärtigen Erziehungspraxis öffentlicher Schulen

<i>Moral education in the visible curriculum</i>	<i>Moral education in the hidden curriculum</i>
<i>Moral issues in class curriculum</i>	<i>Classroom culture</i>
<i>Programs in carrier education and personal development</i>	<i>Other formal school activities</i>
<i>Town meetings in school</i>	<i>Student culture</i>
<i>Class gathering</i>	<i>School culture</i>
<i>Show-and-tell</i>	
<i>Stories, myths, and folk tales</i>	
<i>Exhortations, proverbs, mottos, homilies, and epigrams</i>	

(Quelle: Purpel/Ryan 1976: 45-52).

Das formale Programm christlich fundierter, moralischer Erziehung beginnt, nach PURPEL/RYAN, in der tradierten Schulpraxis fast jeder Unterrichtsstunde. Seien es Debatten über Abtreibung im Biologieunterricht, der radikalen Natur der amerikanischen Revolution in Geschichts-Klassen, dem Verhältnis von Huckleberry Finn zu Jim, dem entlaufenen Sklaven, im Englisch-Unterricht oder Fragen zur Auslegung des „First Amendment“ in Staatsbürgerkunde (civics class), alle Themen seien gefüllt mit moralischen Positionierungen (vgl. ebd.: 45 f.). Ebenso beinhalteten die Selbstreflexionen in berufspädagogischen und Förder-Programmen eine Vielzahl an individuell und gesellschaftsmoralischen Entscheidungsprozessen, um Karrierepläne, Verdienste, Ausbildung und Studium, Familienkonflikte und die Ansprüche einer gesellschaftlich akzeptierten Lebensorientierung. Hinzu kämen andere, von den Schülern handlungsmoralische Entscheidungen fordernde Aktivitäten, die persönliche und kommunale Belange in den Mittelpunkt stellten wie Leistungsvergleiche, Klassenzusammenkünfte oder Bürgerversammlungen. In gleicher Weise zählen die Autoren Zwischenfälle und Ereignisse hinzu, die als Besinnungsmomente und Lernsituationen genutzt werden, etwa einen Todesfall in der Schulgemeinde, eine Klassenfahrt oder eine Anzahl schuldisziplinarischer Maßnahmen aufgrund rechtswidriger Vorfälle (vgl. ebd.: 47). Schließlich sei eine Vielzahl an Geschichten, Mythologien und Volkserzählungen in unterschiedlichen Klassenstufen vor allem in Bezug auf ‚amerikanische Bekenntnisse‘ maßgeblich für das Gewahrwerden handlungsmoralischer Tugenden und damit verbundener Identifikationsmuster.

- „1. George Washington and his fallen cherry tree are often used to extol the virtues of honesty and facing the music.
2. ‚Three Little Pigs‘ are often used to point up the value of careful planning and industry.
3. Bible readings (in some schools) are used to illuminate a variety of subjects including the divine bases of authority and goodness.
4. Cinderella is presumably rewarded for her patience, forbearance, modesty, and obedience [...]
5. ‚The Man Without a Country‘ finds that to reject one’s nation is to invite despair and emptiness.
6. The little Dutch boy who saved his community from disaster by plugging up a hole in the dike certainly demonstrates the importance of social responsibility and how every little thing helps“ (ebd.).

Verbunden damit sind Internalisierungen und Einübungen moralischer Imperative als Handlungsmuster⁹³⁵ und aufbauend darauf eine Reihe zivilreligiöser Botschaften über die manifeste Berufung von anglo-amerikanischer Standfestigkeit und Demut, deren Auflistung, so die Autoren, jedem Amerikaner, aus der eigenen schulischen Sozialisation heraus problemlos möglich ist:

- „1. Patriotic songs like ‚God Bless America,‘ ‚America the Beautiful,‘ and ‚The Battle Hymn of the Republic‘ said something to us about God’s special relationship with the U.S.A..
2. We still remember the Alamo, the Maine, and Pearl Harbor – lest foreign treachery and American bravery and steadfastness be forgotten.
3. King Arthur on his round table for us a number of vivid instance of loyalty, persistence, dedication, and devotion to God, woman, and a set of rules. [...]
6. Abraham Lincoln’s childhood of poverty, honesty, and determination seemed to provide the necessary ingredients for a political career of emancipation, charity for all, and martyrdom. [...]
8. Squanto and his fellow Indians’ assistance to the Pilgrims in 1620 became early models of: (a) giving technical assistance to underdeveloped nations, (b) assisting the culturally disadvantaged, and (c) Brotherhood Week“ (ebd.: 48).

In ähnlicher Weise finden sich in den formalen Regeln der Klassendisziplinierung und -aktivitäten, etwa im schulischen oder kommunalen Kontext bzw. in Leistungsbewertungen von Lehrern⁹³⁶ (classroom culture), in der Vielzahl an Beratungsprogrammen und extracurricularen Möglichkeiten (other formal school activities) zivilreligiös und moralisch verankerte Instruierungen und Aktivitäten wieder.

„For example, the purpose of some Memorial Day exercises seems to be to involve participants in grieving for fallen warriors and for reaffirming the validity and majesty of giving one’s life for one’s country. Pep rallies are designed to generate the kind of enthusiasm, fervor, and identification that will produce deep and abiding support for athletic teams. If our visit were at Christmas time we might see a pageant in which students can be expected to experience piety, awe, and reverence“ (ebd.: 51).

⁹³⁵ Hierzu einige Beispiele der Autoren, die im schulischen Rahmen verhaltensmoralische Maßstäbe setzen wollen: „Waste not, want not“, „Love thy neighbor“, „You reap what you sow“, „If at first you don’t succeed, try, try, again“, „Patience is a virtue“ oder „Busy hands are happy hands. Idle minds are the devils playground“ (Purpel/Ryan 1976: 47 f.).

⁹³⁶ „Teacher [...] showing affection to kids who have been ‚good.‘ [...] Students who achieve at a certain level are given special privileges [...] Students who ‚try hard‘ are often singled out and recognized, a policy which often extends to passing any student who shows sufficient effort“ (ebd.: 50).

Schließlich spielen zudem sowohl das Maß der Selbstanpassung der schuladministrativen Nutzung von Kindern und Jugendlichen zur Vorbildwirkung und schülergruppenspezifischen, internen Disziplinierungen eine entscheidende Rolle (student culture) als auch die externe Rahmung des Charakters der Schule (school culture), der sich wiederum den SchülerInnen über imperativ sozial-moralische Verhaltenserwartungen mitteilt (vgl. ebd.: 52 f.).

Die Evidenz vieler der genannten zivilreligiös unterlegten und handlungsmoralisch intendierten Aspekte wird auch in anderen inhaltsanalytischen Studien, aber ebenso in verschiedenen narrativen Interviews mit Lehrkräften öffentlicher Schulen in den USA sichtbar (vgl. u.a. in Terkel/Maurer 1987; Kidder 1992). Michael W. APPLE sieht, unter Bezug auf Autoren der kritischen „research in the sociology of curriculum“ wie Allan LUCKE (Apple 1993: 60), in diesem Zusammenhang einen wachsenden, neokonservativen Trend zunehmenden Drucks zu stärkerer Publizierung von Schultexten, die „make certain that the texts place more stress on ‚American‘ themes of patriotism, free enterprise, and the ‚Western tradition““ (ebd.: 52). Die Inhalte und Wirkungen solcher, vor allem auch in der Gegenwart aktuellen, zivilreligiös gefüllten, staatsbürgerlichen Erziehung⁹³⁷ analysiert und beschreibt, in autobiografischer Form, auch Michael PARENTI und unterstreicht damit zugleich die Aussagen der benannten Untersuchungen in explizit gesellschaftskritischer Weise:

„I was taught the religion of nationalism, complete with its hymns (Star Spangle Banner), its sacred symbols (Old Glory), its rituals (flag drill, salutes), its holy scriptures (Declaration of Independence, Constitution, Gettysburg Address), its litany and incantations (pledge of allegiance, patriotic slogans), its Early Church Fathers (Washington, Adams, Jefferson), its harbingers and prophets (Paul Revers, Patrick Henry), its martyrs (Nathan Hale, Abraham Lincoln), its Judases and apostates (Benedict Arnold, John Wilkes Booth) and its myths of divine origin (Plymouth Rock, Constitution Hall). [...] At the age of ten I was a flag-waving, gut-responding nation-state chauvinist who shrieked with delight when rows of enemy soldiers were machine-gunned in their tracks and who experienced the death of each American soldier (complete with plaintive background music) and the downing of each American plane as a personal loss. [...] America emerged supreme and God showed he had sense enough to be on our side. It was my unexamined faith that the United States was the greatest and finest of all countries, the guardian of freedom, the nation that acted only with benevolent intent and beneficial“ (Parenti zit. n. Eitzen 1988: 495).

⁹³⁷ Siehe dazu die Erziehungs-Initiativen der BUSH-Administration im Kontext des „Kampfes gegen das Böse“ in Kap. 4.21.

6.3.2.3.2 Organisationen und Programme amerikanischer Jugendarbeit

Aus der unmittelbaren schulischen Erziehung der Kinder und Jugendlichen heraus entwickelte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Vielzahl an extracurricularen Programmen, die zu selbstständigen Verbänden der Jugendarbeit erwachsen. Hinzu traten in Verbindung mit den sozialreformerischen und reformpädagogischen Bewegungen der Jahrhundertwende (social gospel movement, settlement movement, progressive education movement), die zugleich den Ursprung der modernen Sozialarbeit in den USA markierten, eine Reihe von praxisbezogenen Bildungskonzepten und Freizeitangeboten für deprivierte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, in deren Intention nationale „youth service“-Programme entstanden und sich lokale Jugendgruppen entwickelten. Schließlich bildeten sich schon frühzeitig auch in kirchlichen Kontexten spezifische Programme für Minderjährige und junge Erwachsene, die ebenfalls Teil einer sich vor allem zwischen 1910 und 1919 erstmals umfassend ausbreitenden ‚Jugendhilfe‘-Struktur wurden (vgl. Lindsey 1994: 19, 95; Wuthnow 1996: 121; Erickson 1998: 146). Dabei kulminierte in fast allen Organisationen der sozialerzieherische Schwerpunkt in einer integrativen ‚Charakterbildung‘ der PartizipantInnen, die in den ersten Jugendverbänden und Jugendgruppen mehrheitlich christlich unterlegt war und dem Assimilationsgedanken, der unter einheitlichen Symbolen und Handlungsparadigmen stehenden, ‚amerikanischen Werte‘ nahe stand. ‚Christ-sein‘ und ‚Amerikaner-sein‘ bildeten somit häufig korrelative, (protestantisch) staatsbürgerliche Erziehungsziele, die zugleich mit dem Anspruch einer Befähigung des Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gesellschaftlicher Partizipation und damit einer Integrationsfähigkeit sowohl unter die tradierten amerikanischen Gemeinschaftsformen (also auch einer Kirchenzugehörigkeit) als auch ihrer Ideale und Primärtugenden verbunden wurde⁹³⁸. Vielfach finden wir diese Verbindung direkt, unter religiöser Trägerschaft, oder indirekt, unter öffentlicher Trägerschaft, etwa in Schulsportverbänden oder sog. „civic education“- bzw. „character-building organization“ auch bis in die Gegenwart wieder, deren sozial-moralischen Implikationen allerdings mehr durch zivilreligiöse Bestandteile gestützt werden (Gorer 1956: 67; Eitzen 1988: 171 ff.; Putney 1997: 242 f.). Hinzu kommt als eine neuere Form der „Role of ‚the Faith Factor‘ in Social Change“ (Miller 1999: A21) die ‚therapeutische‘ Nutzung von (meist christlich unterlegter) Spiritualität in der Einzelfallhilfe (case work) bzw. Gruppenarbeit auch mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Bullis 1996; Ellor/Netting/Thibault 1999; Haight 1999).

⁹³⁸ Siehe zur Entwicklung auch Kap. 3 und 4 (vgl. auch Butts/Cremin 1953; 598 f.; DeVitis/Rich 1996: 71 ff.).

„Religious youth programs have been instrumental in the development and growth of youth work in the United States. Many major national youth development organization have religious roots (for example YMCA and YWCA). Furthermore, religious youth programs occupy a sizable proportion of youth work in America. In Judith B. Erickson's **Directory of American Youth Organization** [Herv. im Org.], one out of three youth-serving organization is religiously affiliated – and the listing doesn't include major denominations or the thousands of programs that occur in congregations" (Roehlkepartain/Scales 1995: 7)

Die Studie von Judith B. ERICKSON über nationalweit agierende, amerikanische Jugendgruppen und Verbände zählt zu einer der ersten und umfangreichsten Arbeiten, die einen Überblick über die Variabilität und Inhalte dieser Organisationsformen vermitteln. Erstmals 1983 veröffentlicht, entstand sie durch ein Forschungsprojekt des „Visiting Fellow program“ des „Boys Town Center at Father's Flanagan's Boys' Home“ und wurde bis 1989 im „Center for Youth Development and Research“ der University of Minnesota fortgeführt (vgl. Erickson 1991; 1998: vii). Mit dem Wechsel der Autorin nach Indianapolis, Indiana, fand auch ein Transfer der Forschungsarbeit zum „Indiana Youth Institute“ statt, einer Forschungseinrichtung, die sich die wissenschaftliche Betreuung und Unterstützung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Aufgabe macht⁹³⁹. Damit verband sich zugleich die Erweiterung des Forschungsfokus, in deren Folge eine erneuerte Überarbeitung des Surveys notwendig wurde, das inzwischen kontinuierlich aktualisiert 1998 in seine siebente Auflage ging (vgl. ebd.).

Die Erhebungen selbst erfolgten über standardisierte Fragebögen und darauf folgender telefonischer Kontaktierung der jeweiligen Organisation. Die Frageformulare enthielten dabei, neben den Angaben zu Adresse und Kontaktperson, auch die Bitte um eine Kurzbeschreibung des Programms, die maßgeblich für die Kategorisierung des Verbandes wurde. „When an organization could have been placed in more than one category, we consulted with a member of its staff before making our final decision“ (ebd.: 3). Ausschlaggebend für die Auswahl und kontinuierliche Erweiterung waren folgende Charakteristika (vgl. ebd.):

- Die Organisationen wirken für und mit Kindern und Jugend im Alter bis zu 18 Jahren.
- Sie konstituieren sich in Gruppen, Trupps oder Teams von jungen Peers, die unter erwachsener Aufsicht geführt werden.

⁹³⁹ vgl. The Indiana Youth Institute: Home. Online in Internet: URL: <http://www.iyi.org/> [Stand 2000-06-06].

- Sie sind gemeinnützig (obgleich einige mit gewinnerzielenden Firmen assoziiert sind).
- Ihr Umfang und Einfluss trägt nationalen Charakter, d.h. Mitglieder kommen aus mehr als einem Bundesstaat und es gibt ein zentrales Koordinierungsbüro.

Im Ergebnis entstand ein Kompendium von 500 Verbänden, deren Zielsetzungen, trotz Differenzen in der Trägerschaft, in unmittelbaren Grundsätzen und Mitgliedsanforderungen dennoch, über die erwähnten, strukturellen Vorgaben des Forschungsteams hinaus, auch mehrheitlich inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Dazu zählen einerseits ein professionalisiert qualitatives „commitment to national standards“ und zum anderen inhaltlich staatsbürgerlich formende „activities that they feel contribute to wider citizenship or character-building goals“ (ebd.: 147, 149). Hierzu gehören traditionell auch die bewusste, sozial-pädagogische Inklusion benachteiligter Kinder und Jugendlicher wie die gemeinwesenbezogene Arbeit:

„Help others has been a vital part of youth organization programs since the very beginning. It is sometimes forgotten that these groups were the pioneers, encouraging service among generation of young Americans a century and a half in advance of the service-learning movement now gaining momentum in the nation's schools“ (ebd.: 149).

Der Charakter dieser erzieherischen Aufgaben ist dabei mit den jeweiligen lokalen Bedingungen und dem darin eingebunden ehrenamtlichen Engagement der Eltern, speziell der Mütter bzw. anderer Erwachsener eng verknüpft. Hierbei findet häufig eine jeweils auf die Örtlichkeit zugeschnittene Formung der Programm-Vorgaben statt, die sich generell für die Stärkung der jeweiligen Verbands-Jugendarbeit bewährt hat, allerdings manches Mal auch zu einer Kluft zwischen nationalen Richtlinien und der lokalen Praxis führen kann, die es zu überprüfen gilt (vgl. ebd.: 151 f.). Diese von ERICKSON diagnostizierte Differenz macht zugleich gegenüber den eigenen Untersuchungen in Ohio deutlich, dass und warum z.B. religiöse Gebetsformen in der 4-H-Arbeit vorhanden sein können, aber in den Vor-Ort-Interviews mit den angestellten MitarbeiterInnen des 4-H in Columbus keine Erwähnung finden und deren Position dennoch nicht mit der auf dörflich-kommunaler Basis stark religiösen Bindung des befragten jugendlichen Mitgliedes kollidiert⁹⁴⁰. Denn „[m]ost organizations foster a marked degree of local autonomy“ (ebd.). Dennoch stehen regionale Transformationen unter den gleichen, zentralen, sozial-pädagogischen Zielsetzungen, die von den meisten der erfassten Organisationen geteilt werden. Zu ihnen zählen die Stärkung

⁹⁴⁰ Siehe dazu Kap. 5.2.2.

familialer Bindungen und Wertschätzungen, die Unterstützung höchstmöglicher sozialer und moralischer Entwicklung, eine Sensibilisierung für die Unterstützung gesellschaftlicher Belange, die Herausbildung von Möglichkeiten und Erfahrungen in staatsbürgerlichem Verhalten und „meaningful service to the community“ (ebd.: 154). Verbunden mit diesen, gegenwärtig auch in der amerikanischen Öffentlichkeit und Innenpolitik stark sanktionierten, tradiert konservativen Zielen, scheinen jedoch vor allem auf lokaler Ebene Probleme zu bestehen, innovativ offenen und aktuell progressiven Programmen, die auf die Veränderungen der letzten Jahre Bezug nehmen, Raum zu geben, denn vielfach gelten Jugendorganisationen aus Sicht der Eltern und Erwachsenen noch immer als Moratorien der Formung des ‚idealen‘ Kindes bzw. Jugendlichen in Segregation von den Problemen und Widersprüchen der Erwachsenen-Welt. So blickt, nach den Erkenntnissen von ERICKSON, auch eine Vielzahl an JugendleiterInnen zurück auf eine angebliche Zeit ‚unschuldiger‘ Jugend, die es wiederzugewinnen gelte und setzen sich dabei zugleich gegen Veränderungen, die in subjektiver Perspektive ihrem Bild der erzieherischen Formung der ‚idealen‘ Jugend Amerikas entgegenstehen, zur Wehr. Gestützt werden diese konservativen Reaktionen durch meist vorhandene „adult vision of the ‚ideal‘ future citizen and society“ in den „laws, promises, mottoes, and pledges“ der Verbände selbst (ebd.: 156). Jedoch sei eine Immunisierung gegen den Druck der Herausforderungen in der amerikanischen Gesellschaft mit Blick auf das 21. Jahrhundert der falsche Weg, wendet ERICKSON gegen diese dominierenden empirischen Befunde ein. Sowohl demographische Wandlungen etwa durch kontinuierliche Immigrationerschübe, die zunehmende, geographische Mobilität der Populationen, einschneidende, ökonomische und sozialpolitische Veränderungen als auch die zunehmenden, gesetzlich gestützten handlungsmoralischen Verpflichtungen politisch korrekter Organisationsarbeit oder die Notwendigkeit sozialarbeiterischen Engagements gegenüber Jugendproblemen, die mit Armut, ungewollter Schwangerschaft, Schulabbruch und Drogen- bzw. Alkoholmissbrauch verbunden sind, benötigen die zunehmende Wahrnehmung dieser Aufgaben durch die Jugendverbände „as educational environments as well as providers of recreational activity to fill leisure hours“ (ebd.: 158).

„Standing as a bridge between generations, and at the junction of home, school, and community, youth organizations have a unique potential to “re-connect” young people to the supports that they require for healthy development. They also have a unique educational mission. Back in 1907, Lord Baden-Powell created Boy Scouting to ‘fill the chinks’ left in a boy’s education by the school: Character, Physical Fitness, Handicraft for Making a Living [...], and Service to Others. One or

more of these themes continues to be prominent in the mission statements of most youth groups today. And certainly the needs remain as well“ (ebd.: 156)

Staatsbürgerlich-zivilgesellschaftliche und darin zugleich zivilreligiöse Zielsetzungen finden sich in einer Vielzahl der von ERICKSON erfassten und in 17 Kategorien unterteilten Verbände. Sie umfassen zugleich ein Arbeitsfeld beginnend bei außerschulischer Freizeitpädagogik, über weltanschaulich, ethnisch und religiös gebundener ‚Kulturpflege‘ bis zu sozialarbeitsnahen Reintegrations- und Erziehungshilfen für verschiedene Altersgruppen. Vor allem die religiösen, politischen und charakterbildenden Organisationen nehmen hierbei eine Vorreiterrolle ein. Allerdings enthalten auch viele der anderen Programme und Verbände entsprechende Implikationen, die jedoch nicht immer in den vorliegenden Selbstbeschreibungen sichtbar werden. So machen z.B. umfangreiche Untersuchungen zur jugendbezogenen, amerikanischen Sportkultur deutlich, dass innerhalb der 134 von ERICKSON erfassten Jugendsportverbände, auch unabhängig von deren Selbstbeschreibungen, in denen die athletischen Programme im Mittelpunkt stehen, verbunden mit einer in den USA bestehenden „Sports Mania“ (Perrin 2000), oftmals sowohl konfessionelle als auch zivilreligiöse Elemente zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.; Leonard II 1988; Adler/Adler 1991; Sugden/Tomlinson 1994; Brettschneider/Brandl-Bredenbeck 1997).

Abb. 27: Kategorien der Jugendverbände und -gruppen (vgl. ebd.: 4 ff.)

Agriculture and Livestock Associations
Alcohol, Tobacco, and Other Drug Use Prevention Organization
Career Education and Vocational Student Groups
Character-Building Organizations
Civic Education and Political Organizations
Conservation and Humane Education Groups
Ethnic Heritage Groups
Hereditary, Veterans, Military, and Patriotic Groups
Hobby and Special Interest Groups, Academic Clubs, and Honor Societies
Peace and Global Understanding Groups
Religious Organizations

Science, Math, and Technology Organizations
Self-Help Organizations
Service Organization Youth Programs
Social Welfare and Community Development Groups
Sport Organizations
Youth Lodges and Orders

Mit Religion verbundene Programme bilden etwa ein Drittel aller erfassten Organisationen. Dazu zählen neben den kirchlich affilierten Jugendgruppen auch überkonfessionelle Verbände wie der YMCA bzw. YWCA, die BSA oder GSA. Darüber hinaus enthalten die Selbstbeschreibungen eines weiteren Viertels an Organisation in den Kategorien 3, 4, 5, 7, 8, 9, 14 und 17 handlungsmoralische, staatsbürgerliche und nationalpatriotische Bezüge, wie die etwa unter „Career Education and Vocational Student Groups“ kategorisierten Young Marines, „[s]tresses honesty, fairness, courage, respect, loyalty, dependability, attention to duty, love of God, a drug-free lifestyle, and fidelity to the United States and its institutions“ (ebd.: 23; vgl. Tabelle: Anzahl der Organisationen mit religiösen bzw. zivilreligiösen Implementierungen).

Tab. 22: Anzahl der Organisationen mit religiösen bzw. zivilreligiösen Implementierungen in der Selbstbeschreibung (In Klammern die Gesamtzahl der Verbände innerhalb der Kategorie)

Verbandskategorie	3.	4.	5.	7.	8.	9.	11.	14.	17
Anzahl der Organisationen	5 (21)	18 (18)	20 (24)	12 (34)	11 (11)	4 (36)	90 (90)	6 (15)	8 (13)

(Quelle: Erickson 1998: Kap. 5).

Zwar dominieren religiöse bzw. zivilreligiöse Implementierungen nicht mehrheitlich die Selbstbeschreibungen der erfassten Organisationen, jedoch dass sie einen erheblichen Teil bilden verweist auf ein damit einhergehendes, umfangreiches Selbstverständnis innerhalb der amerikanischen Jugendarbeit. Darüber hinaus machen Studien des National Center for Education Statistics laut ERICKSON deutlich, dass die außerschulische Partizipation Jugendlicher in organisierten Strukturen generell mit positiven sozialerzieherischen Effekten verbunden ist, die aufgrund strukturierter, wertegebundener Rahmungen auch im

Freizeitbereich der Kinder und Jugendlichen, als der „andere[n] Hälfte der schulischen Bildung“ (Becky 1986: 130), verantwortungsbewusste und aktiv gesellschaftlich bzw. kommunal integrierte Verhaltensformen und Persönlichkeitsprofile entstehen lässt (vgl. Erickson 1998: 155).

Diese Verbindungen einer wertegebundenen, handlungsführenden Rahmung und ihrer erzieherischen, verhaltensformenden Effekte bilden in der amerikanischen Jugendarbeitslandschaft auch den Fokus anderer Forschungszusammenhänge wie etwa den Untersuchungen des „Carnegie Council on Adolescent Development“ oder des „Search Institutes“ zu organisationsgebundenen Entwicklungszusammenhängen Jugendlicher, die empirisch auf deutliche, sozial-pädagogisch intendierte, inhaltliche und formale Gemeinsamkeiten religiös und säkular charakterisierter Jugendgruppen verweisen (vgl. Roehlkepartain/Scale 1995).

Mit Unterstützung des „De Witt Wallace-Reader’s Digest Fund“ unternahmen das SEARCH INSTITUTE und das CENTER FOR EARLY ADOLESCENCE Mitte der 1990er Jahre eine Untersuchung zur Tragweite und Korrelation konfessioneller und nicht-konfessioneller Jugendprogramme. Dabei wurden im urbanen wie ländlichen Raum Minnesotas und North Carolinas 70 JugendarbeiterInnen kirchlicher und säkularer Jugendverbände interviewt, 44 Gruppendiskussionen durchgeführt, 450 Fragebögen von religiösen Gruppen und 527 Fragebögen von professionellen und ehrenamtlichen JugendarbeiterInnen ausgewertet und Arbeitsmaterial von 34 national agierenden religiösen wie säkularen Organisationen evaluiert (vgl. ebd.: 10).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine vielschichtige, wenn auch nicht generalisierbare, jedoch aus Sicht der Autoren dafür umso mehr anzustrebende Verwobenheit religiöser und säkularer Strukturen, Programmzusammenhänge und Zielsetzungen, deren gemeinsame Visionen mit einem je kommunal orientierten, sozial-pädagogischen Netzwerk ‚positiver‘, durch die Ausbildung von Sozialkompetenz und gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen geprägter Jugendentwicklungsmöglichkeiten verbunden sein sollte (vgl. ebd.: 14). Als tragendes Element erweisen sich hierbei empirisch vor allem die Potenziale örtlicher Kirchgemeinden, deren ehrenamtliche Substrukturen und materiellen Möglichkeiten sowohl zentral für die Etablierung und Beständigkeit auch nicht-kirchlicher Jugendarbeit sind als auch unterschwellig eine wesentliche Basis für handlungsmoralisch disziplinierende Wertebestände

in den verschiedenen Jugendprogrammen bilden (vgl. ebd.: 58). Zentralste Zielsetzungen religiöser Jugendprogramme zeigen sich hierbei auch als „goals shared by many secular youth-serving organizations“ (ebd.: 55). Vor allem in Relationierung des Verhältnisses von religiös fundierten, sozial-moralischen Standards und pro-sozialem Verhalten versuchen die Autoren, zugleich deutlich die Unabdingbarkeit der Involvierung religiöser in säkularer Verbindung empirisch zu belegen.

„However, there is some empirical evidence that religious involvement and commitment do lead young people to develop prosocial attitudes and behaviors. [...] While 55 percent of youth who say religion is not important have care attitudes, 86 percent of those who say religion is 'very important' express a caring attitude. An even greater difference is seen in the area of caring activities, jumping from 29 percent of youth who say religion is not important to 60 percent of those who say it is very important“ (ebd.: 52).

Schließlich seien es, so die Autoren, vor allem Vertreter religiöser Organisationen, die in vielen kommunalen Gemeinden eine signifikante Vorreiterrolle in der gemeinwesenbezogenen Jugendarbeit spielten. Dies beinhaltet sowohl die zunehmende Unterstützung nicht-kirchlicher Jugendprogramme durch konfessionelle Gemeinden als auch die innerkirchliche Jugendarbeit mit einem Großteil nicht-kirchlicher Jugendlicher (ebd.: 59).

„A growing number of religious congregations sponsor after-school programs, particularly for fifth- and sixth-grade youth. Some of these programs are developed locally. Others sponsor national programs such as the Logos Program or Pioneer Clubs. In addition, many congregations sponsor Boy Scout, Girl Scout, or Camp Fire groups both for youth in the congregation and the community. [...] [M]any congregations (or groups of congregations) sponsor community youth outreach centers that seek to provide positive recreation for youth and to draw youth into the faith. These are most common in independent evangelical traditions and in urban areas. [...] And for some congregations, thinking about programs for youth 'in' the congregation is largely a misnomer. In the 1995 study of religious youth workers, 11 percent of the congregations report that **half or more** [Herv. im Org.] of the youth they serve are not members of the congregation“ (ebd.: 42 f., 84).

Diese Zusammenhänge gelte es, nach ROEHLKEPARTAIN und SCALES, nun in eine verstärkte Vernetzung religiöser und säkularer Jugendarbeit vor Ort einzubringen, seien sie sich doch intentionell und in vielerlei Praxis wesenseins und die Einsicht auf beiden Seiten notwendig, verantwortlicher Teil im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen zu sein (ebd.: 55). Das religiöse Element trage dabei vor allem zur handlungsmoralischen

Sicherung der sozial-pädagogischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen bei (vgl. Tabelle: Das Verhältnis von Religion und Fürsorgeverhalten von Teenagern).

„What happens in neighborhoods, schools, community organizations, and other settings certainly impacts the effectiveness of congregations in building a base of development assets. In some communities, congregation already play a significant role as community leaders, and there already is a foundation of trust and cooperation. For example, the National Congress of Black Churches' Project SPIRIT after-school program is designed to be a unifying agent among church, family, and community. [...] Our 1995 data showed that [...] the important youth program goals of many secular and religious organizations are quite similar. Single institutions and sole sectors of community cannot do it alone. [...] [R]eligious youth workers and clergy need to establish more relationships with appropriate secular youth-serving organizations and, especially, with broad community coalitions, to ensure that the voices of the faith communities are represented in key discussions, decisions, and initiatives regarding youth” (ebd.: 85 f.).

Tab. 23: Das Verhältnis von Religion und Fürsorgeverhalten von Teenagern

	<i>Percent Of Total</i>	<i>Caring Attitude</i>	<i>Service Involvement</i>
<i>Church/Synagogue Attendance</i>			
<i>Never</i>	<i>18%</i>	<i>62%</i>	<i>32%</i>
<i>Rarely</i>	<i>24%</i>	<i>70%</i>	<i>41%</i>
<i>Once or twice a month</i>	<i>14%</i>	<i>72%</i>	<i>48%</i>
<i>About once a week or more</i>	<i>44%</i>	<i>75%</i>	<i>55%</i>

<i>Importance Of Religion</i>			
<i>Not important</i>	2%	55%	29%
<i>Somenbat important</i>	27%	66%	42%
<i>Important</i>	45%	75%	51%
<i>Very important</i>	26%	86%	60%

(Quelle: Roehlkepartain/Scale 1995 : 53).

Eine Vielzahl an Beiträgen beschreibt inzwischen verschiedenste, auf kommunalen Ebenen angesiedelte Verbände und Programme an der Schnittstelle religiöser und säkular getragener ‚Jugendhilfe‘, denen kontinuierliches Wachstum bescheinigt wird. Dabei scheint damit weniger ein substantielles Ansteigen religiöser Involvierung in Jugendprogramme verbunden zu sein, als eine gestiegene, öffentliche Wahrnehmung bereits bestehender Projekte und Gruppen⁹⁴¹. So bietet Eugene C. ROEHLKEPARTAIN schon vor mehr als einem Jahrzehnt ein inhaltliches Kompendium der Beschreibungen entsprechender, urbaner Förder- und Reintegrationsprogramme, angefangen bei freizeitpädagogischen Sportgruppen, über Modellprojekte der Arbeit mit Schulverweigerern, bis zu Präventions- und Hilfsprogrammen in der Drogenarbeit und gangbezogener Jugendkriminalität (vgl. Roehlkepartain 1989). F. Ellen NETTING kommt in einer 1982er Studie zur Sozialarbeit religiöser Gruppen auf allein 14.000 national affilierte Einrichtungen und Verbände an der Schwelle kirchlich-säkularer Arbeit, die auch in den Bereich der ‚Jugendhilfe‘ involviert sind (vgl. Popple/Leighninger 1999: 155). Schließlich untersuchte das COUNCIL ON FOUNDATIONS im Jahre 1984 2.700 landesweit und regional agierende religiöse Organisationen in Bezug auf deren Hilfstätigkeit und „was surprised at the amount of service provided by religious groups“ (ebd.). Der Schwerpunkt aller sozialen Arbeit konzentriert sich dabei konfessionsübergreifend auf Kinder und Jugendliche, denn neben der ‚harten‘ Hilfe („such as providing food, shelter, and recreation“; ebd.) liegt dieser Altersgruppe gegenüber oft auch der religiös unterlegte, erzieherische Aspekt ‚ganzheitlicher‘ Gesundung an Körper, Geist und Seele des Kindes bzw. Jugendlichen als Wesenszug des sozialen Handelns der Verbände und Einrichtungen

⁹⁴¹ Dass Diskussionen und Aktivitäten dazu schon seit einigen Jahrzehnten bestehen macht Sarah LITTLE in ihren Ausführungen zu „ecumenical high school extra-curricular club“-Modellen in den 1960er Jahren deutlich (vgl. Little 1968).

zugrunde, wie er sich z.B. auch in den Aussagen der Mitarbeiter des „Salesian Club“ wiederfindet⁹⁴² (vgl. Tabellen: Hilfsprogramme).

Tab. 24: Hilfsprogramme protestantischer Gruppen für Kinder und Jugendliche

	<i>Baptist</i>	<i>Episcopal</i>	<i>Lutheran</i>	<i>Methodist</i>	<i>Presbyterian</i>	<i>Other Traditions</i> ⁹⁴³	<i>Total</i>
<i>Total No.</i>	31	37	37	20	53	61	239
<i>Children and Youth</i>							
<i>No.</i>	21	28	27	15	42	37	170
<i>Percent</i>	68%	76%	73%	75%	79%	61%	71%

Tab. 25: Hilfsprogramme verschiedener religiöser Gruppen für Kinder und Jugendliche

	<i>Protestant</i>	<i>Catholic</i>	<i>Jewish</i>	<i>Interreligious Groups</i>	<i>Nondenominational Groups</i>	<i>Total</i>
<i>Total No.</i>	239	156	38	23	29	485
<i>Children and Youth</i>						
<i>No.</i>	170	129	27	11	20	357
<i>Percent</i>	71%	83%	71%	48%	69%	74%

(Quelle: Council on Foundations, zit. n. Pople/Leighninger 1999: 156).

Gegen die Skepsis der Sozialforschung in verschiedensten Fachbereichen entwickelte sich zudem, in Wahrnehmung des signifikanten Umfangs religiöser Verbände und Einrichtungen

⁹⁴² Siehe Kap. 5.2.3.

⁹⁴³ „The ‚Other‘ category is composed of groups such as Seventh-Day Adventists and the Salvation Army“ (Pople/Leighninger 1999: 155).

in Bereichen der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘, ein zunehmendes Interesse an der Erforschung des ‚faith factor‘, d.h. des Verhältnisses religiöser Bindung und sozialem Verhalten Jugendlicher, die dahinter idealtypische Sozialisationsbedingungen vermutet (vgl. Miller 1999: A21). Als Beispiele hierfür können die sozialpsychologische Studie Steven REISS' (2000) zur Differenz des Verhaltens jugendlicher Studenten mit religiöser Bindung und ohne religiöse Bindung oder die sozial-pädagogische Arbeit von Mark A. HARRIS (1999) über das Verhältnis religiöser Involvierung und individueller Delinquenz in kommunalen Strukturen gelten. Während die REISS-Studie der religiös gebundenen Untersuchungsgruppe gegenüber der nicht-religiösen Gruppe eine Vielzahl an positiven, gesellschaftlichen Grundwerten wie Friedfertigkeit, Gemeinschaftssinn, Familienorientierung, Ordnungssinn und Loyalität bescheinigt (vgl. ebd.), kommt HARRIS in ähnlicher Weise zu dem empirischen Schluss, dass einerseits „effects of disadvantage is reduced or buffered for youth who have high levels of religious involvement“ (Harris 1999: 97) und andererseits „interpersonal delinquency is substantially reduced for adolescents with high level of religious involvement“, und er schlussfolgert:

„This effect was anticipated. It suggests support for the theoretical position that religious involvement among adolescents is a potent insulating mechanism which serves to buffer the effect of poor neighborhood economic conditions on the most serious form of delinquency [...] Consistent with the writings of Tittle and Welch (1983), I interpret this to mean that religious involvement provides access to important external and internal control mechanism which insulate adolescents from detrimental neighborhood factors. [...] [T]he positive doctrine of these denominations serve to reduce alcohol and marijuana use even when the neighborhood context presents greater opportunities to engage in this form of delinquency.“ (ebd.: 145 f., 149).

Zwar ließen sich auch im Wirken säkularer Organisationsstrukturen und Programme entsprechende Puffer-Mechanismen (buffering mechanism) feststellen, jedoch meint, so HARRIS, eine Reihe von Forschern, dass der sozialerzieherische Effekt dieser Trägerverbände kaum das gleiche Niveau auf Dauer gestellter, reintegrativer Verhaltensveränderungen unter Jugendlichen erreichen könne. Die über Religion begründete Rahmung des richtigen Handelns (religious behavior standards) sei also nach bisheriger empirischer Erkenntnis die wirkungsvollste Form der Intervention in devianten und deprivierten Kontexten Jugendlicher (vgl. ebd.: 150 f.).

Von der Richtigkeit dieser Erkenntnisse überzeugt, deren Erforschung und Diskussion nach HARRIS schon seit dem 1970er Jahren zunehmend intensiviert wurde (vgl. ebd., Kap. 2), wird

auch zunehmend das sozial- und jugendpolitische Handeln nicht erst seit Amtsantritt US-Präsident BUSH, Jr. bestimmt (vgl. Miller 1999: A21). So formulierte schon Bill CLINTON 1995, dass eine größere, öffentliche Unterstützung religiöser Strukturen in den Feldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ wesentlich helfen könnte „that the drug rate, the crime rate, the violence rate, the sense of self-destruction would go way down and the quality of the character of this country would go way up“ (Clinton zit. n. Roehlkepartain/Scale 1995: 7 f.). BUSHs offene, politische Unterstützung dieser, in der amerikanischen Gesellschaft weit verbreiteten und zugleich über empirische Studien sichtbaren Grundauffassung bildet dazu inzwischen die entsprechende Konsequenz⁹⁴⁴.

6.3.2.4 Zusammenfassung

Kontinuität trotz Wandlungen könnte das Fazit aus den angeführten empirischen Studien lauten. Sowohl im gegenwärtigen Glaubensverhalten Jugendlicher und junger Erwachsener und dem damit verbundenen Verhältnis von familialer Religionsbindung und individueller Partizipationsbereitschaft als auch bei institutionellen Religionseinflüssen durch Schulen und Jugendgruppen bzw. Einrichtungen im ‚Jugendhilfe‘-Bereich sind, trotz einer in allen Feldern auffindbaren Krisenrhetorik, keine substanziellen Einbrüche sichtbar. Vielmehr bestehen verschiedene Evidenzen eines zunehmenden Wachstums bzw. des veränderten Umgangs mit diesen Bedingungen im öffentlichen Raum. Aus sozial- und religionswissenschaftlicher Perspektive lösten diese Erkenntnisse, wie wir erfahren konnten, oftmals Erstaunen aus, konterkarierten sie doch bisherige, oft an evolutionistische Theoreme gebundene Annahmen der Entwicklung westlicher Gesellschaften (vgl. u.a. Goode 1976: 193 f.; Friedman/Squire 1998: 275; Hein 2002: 31). Ein Blick auf die statistische Entwicklung jedoch belege, so Laurence MOORE, dass die Aussagen zur ‚Säkularisierung‘ in den USA nicht das Verschwinden, sondern die Modifizierung von Religion in der Kultur der amerikanischen Gesellschaft beschreiben (vgl. Moore 1994: 5). Auch Robert WUTHNOW formuliert in Bezug auf entsprechende empirische Belege: „all dies dokumentiert, daß die Religion angesichts der Säkularisierung keinesfalls einen beschämenden Rückzug angetreten hat. Selbst in Brooklyn ist das Szenarium einer um sich greifenden Verweltlichung schwer mit den Tatsachen in Einklang zu bringen. Das Bild von zerrütteten Nachbarschaften und einem Rückzug der Kirchen hat sich nicht bewahrheitet“ (Wuthnow 1996: 12).

⁹⁴⁴ Siehe dazu Kap. 4.21.

Die Wandlungen vollzogen sich vielmehr *innerhalb nahezu gleichbleibender Substanzen des Religiösen* in der amerikanischen Gesellschaft. So bestehen zwar, wie wir sahen, seit einigen Jahrzehnten stärkere Schwankungen und Veränderungen im Religionsverhalten Jugendlicher, die gegenwärtig sowohl ein Desinteresse an konfessionellen Tradierungen und eine Wiederentdeckung evangelistischer, spiritueller oder paganistischer Formen des Glaubensbezuges nach sich ziehen. Dennoch verbindet sich damit auf längere Sicht keine Abkehr von der Herkunftsgemeinde und kirchlich-institutionellen Strukturen überhaupt, die spätestens bei der eigenen Familiengründung wieder aufgenommen werden. Hierbei ist selbst Familien ohne stärkere religiöse Bindung die christlich-kirchgemeindliche Einbindung und Erziehung ihrer Kinder ungemein wichtig (vgl. Gallup/Lindsay 1999: 63). In diesem Sinne geben also empirische Belege keinen Grund zur seriösen Annahme einer zunehmenden Entkirchlichung der Mehrheit amerikanischer Kinder und Jugendlicher. Die dargelegten Befunde vermitteln vielmehr eine generativ transportierte Kontinuität religiöser Selbstverortung Jugendlicher und junger Erwachsener. Ebenso wenig scheint empirisch ein dramatisches Schrumpfen der Substanz klassischer Familienstrukturen sichtbar, das zugleich Auswirkungen auf die Entstrukturierung der dazugehörigen konfessionellen Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen haben könnte. Die Wandlungsprozesse, in denen auch alternative Lebenskonzepte hinzutreten, beziehen sich vielmehr auf Diskontinuitäten geschlossener Ehen und Lebenspartnerschaften, deren funktionale Wiedergewinnung, so CASTELLS, allerdings mehrheitlich immer wieder neu angestrebt wird. Dabei ist und bleibt das Familiensystem, nach Aussage der dargelegten Untersuchungen, über seine Vorbildwirkung und Introdution in das Glaubensleben der wesentlichste Einflussfaktor substanziell religiöser Sozialisation und Bindung von Kindern und Jugendlichen. Aussagen, die in diesem Zusammenhang eine zunehmende Auflösung klassisch familialer Strukturen einerseits und einen (damit verbundenen) eklatanten Rückgang der Partizipation Jugendlicher an kirchgemeindlichen Veranstaltungen und Gottesdiensten andererseits postulieren, prüfen BANE und HYDE jeweils an historischen Longitudenstudien zur familialen Entwicklung in den USA wie auch zur vermeintlich ‚kirchlichen‘ Vergangenheit Amerikas, in deren Ergebnis beide jeweils unabhängig voneinander zur Auffassung kommen, dass in keinem der Fälle von einer Minimierung, sondern vielmehr von einer über 120 bis 130 Jahre stetig gewachsenen Entwicklung die Rede sein müsste⁹⁴⁵.

⁹⁴⁵ GOODE verweist in ähnlichem Zusammenhang auf eine bisher nur unzureichende historische Sozialforschung in den USA, durch die jene Verbreitung der Mythen über die ‚harmonische‘ Vergangenheit ermöglicht wird und eine entsprechende Untersuchung ihres Realitätsbezuges kaum möglich ist (vgl. Goode 1976: 191).

Die empirischen Belege eines noch immer starken Einflusses familialer Bindungen und Strukturen, aber auch teilweise darin eingebundener ethnischer Traditionen für die religiöse Zugehörigkeit und Entwicklung der Nachfolgeneration führt schließlich einerseits zu praxisnahen Überlegungen missionarisch unterlegter familienbezogener Jugendarbeit, in der die Kirchgemeinde als externe Glaubensfamilie vor allem aus der evangelikalen Sicht (DeVRIES*) zugleich zum Zufluchtsort und zu einer Festung ‚wahrer‘, christlicher Erziehung für Kinder und Jugendliche gegenüber als deviant angesehenen Einflüssen einer unmoralischen Jugendkultur wird (vgl. dazu auch Castells 2002: 25 f.). Andererseits gewinnen erziehungstheoretische Überlegungen eine erneute Renaissance, die wie etwa LEE oder BRYK et al. aus der Perspektive religiöser Anthropologie einen „holistic approach“ gelingender Erziehung und Bildung beanspruchen, dessen Erfolg in einer alle Lebensbereiche des Kindes bzw. Jugendlichen durchdringenden religiösen Orientierung begründet ist. Religiöse Erziehung im Elternhaus und der lokalen Umgebung wie auch eine abgestimmte außerfamiliäre Religionspädagogik (religious education) in parochialen Erziehungsstrukturen bilden hierbei, unter Zielsetzung einer ‚gesunden‘, ganzheitlichen Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen, quasi das alles durchdringende Element pädagogischen Handelns. Sichtbare Effekte seien die damit verbundene, deutliche Ausprägung positiven Sozialverhaltens und eine Habituisierung der, von den sozial-moralischen Grundsätzen des Glaubens her geleiteten, selbstverantwortlichen Partizipationsbereitschaft gegenüber kommunalen und gesellschaftlichen Belangen. Damit wird das religiöse Verständnis der Erziehung zugleich unter sozial-pädagogischen Prämissen interpretiert, weist aber auch darüber hinaus und beansprucht so, zugleich das eigentliche Paradigma allen, sinnvollen pädagogischen Wirkens zu sein (vgl. hierzu auch Rodger 1982).

Parochiale Schulen, die prozentual in ihrer Gesamtheit nicht nur ihren Bestand im Bildungssystem der USA behaupten, sondern in den letzten Jahren weiter ausbauen, sind ein zentraler Träger des unter Religionsbezügen ganzheitlich verstandenen Ansatzes der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird vor allem im katholischen Bereich die Einführung und Einübung in den christlichen Glauben als Entwicklungsprozess betrachtet, der einerseits in kognitiver Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen an die Glaubenslehre gebunden Entscheidungsprozesse je nach Ausprägung der Schule entweder zur Diskussion stellt oder zu internalisieren versucht. Andererseits bilden religiöse Aktivitäten eine als persönlichen Lebensbezug der SchülerInnen verstandene Ergänzung und Verinnerlichung des

religiösen Verhaltens als Lebensstil. Genau dieser Aspekt, der mit einer disziplinierenden und klare Wertmaßstäbe vermittelnden Formung der Kinder und Jugendlichen verbunden ist, macht für die Mehrheit der Eltern, gegenüber einer als zu inkonsequent oder zu liberal angesehenen öffentlichen Erziehung, die Attraktivität konfessioneller Schulbildung aus, die damit zugleich den eigentlichen Anspruch des religionspädagogischen Impetus handlungspragmatisch deutet ohne die Konsequenz des darüber hinaus gehenden, konfessionsgebundenen, spirituell-geistlichen Aspektes zu bedenken. Folglich spielen auch bei der Wahl einer parochialen Schule für viele Eltern konfessionelle Bindungen nur eine untergeordnete Rolle. Allerdings ist das empirisch offenkundige Interesse dafür um ein Vielfaches höher als die Realisierung, da damit zugleich ein umfangreicher finanzieller Aufwand verbunden ist.

Der starke „common sense“ religiöser Fundierung schulischer Erziehung erweist sich, sowohl in Aussagen evangelikal orientierter Stimmen als auch kritischer Untersuchungen liberaler Vertreter selbst nach Jahrzehnten konsequenten Handelns zur Durchsetzung der verfassungsgemäßen Exklusion religiös-missionarischer und liturgischer Aktivitäten an öffentlichen Schulen und damit verbundener, zum Teil widersinnig wirkender Kasuistik, vor allem in kirchlich und ethnisch weitgehend homogenen Kommunalstrukturen als noch immer vital. Bis in die Gegenwart werden über Skandalierungen und gerichtliche Auseinandersetzungen kontinuierliche Beispiel dafür sichtbar, die zugleich eine erhebliche Grauzone an damit verbundenen, kommunal verantworteten Gesetzesbrüchen vermuten lassen, die selbst, wie das Beispiel Alabamas zeigt, höchsten politischen Rückenwind erhalten. Die Qualität des religionspädagogischen Inhaltes, das machen SCHAEFFER und MINCBERG in ihrer Untersuchung zu „Bible History“-Kursen in Florida deutlich, unterscheidet sich allerdings wesentlich von den holistischen Ansätzen parochialer Schulen. Während in konfessionellen Lernkontexten mehrheitlich das Wachstum des Glaubens durch differenzierte Heranführung an seine Deutungskraft in Bezug auf persönliche Erkenntnisse und Erfahrungen eine Rolle spielt, erweisen sich im Florida-Fall die Religionsstudien als Indoktrinationen in vorgestanzte (protestantische) Weltbilder und Handlungsparadigmen. Konsequenz ist die Androhung gerichtlichen Vorgehens gegen die damit verbundene offenkundige Verletzung des ersten Verfassungsartikels. Allerdings kann diese bisher in allen sichtbaren Fällen vollzogene, judikatorische Handhabung keine wirkliche Lösung offerieren. Mit Blick auf die kontinuierlichen Umfragen des GALLUP-Institutes, aber auch Untersuchungen der „People For the American Way Foundation“ (PFAW) wird deutlich, dass eine kontinuierliche Mehrheit der Amerikaner die Integration von religiösen Aspekten und

Aktivitäten in öffentliche Schulcurricula unterstützt. Zudem tragen veränderte politische Bedingungen und damit verbundene Vitalisierungen der christlichen Rechten (Christian Right) zu einer verstärkt im Rampenlicht der Öffentlichkeit sichtbaren, kontrovers geführten Debatte um die Berechtigung christlicher Bezüge in der öffentlichen Erziehung bei. Unter diesen Bedingungen, teilweise verbunden mit Aktivitäten der inzwischen erneut an vielen Stellen recht einflussreichen konservativen Bewegung zur charakterlichen Schulerziehung von Kindern und Jugendlichen (character education movement), entstanden und entstehen gegenwärtig in den einzelnen Bundesstaaten qualitativ unterschiedliche Curricula, die eine akademisch fundierte, ‚säkular-objektive‘ Unterrichtung *über* Religion ermöglichen sollen (vgl. Muir Kjesbo 1998; Haynes/Thomas 2001). Allerdings, das macht zugleich der Florida-Fall deutlich, erscheint dieses Neutralitätsgebot in der gesellschaftlichen Praxis als nur unzureichend entwickelbares Element.

Ein wesentlicher Grund für die Latenz pro-religiösen Einflusses scheint, neben konfessionell homogenen Lokalstrukturen, auch in der staatsbürgerlichen Funktion öffentlicher Erziehung zu liegen. Sie ist seit ihrer Entstehung in zunehmendem Maße der Initiation in das Wesen amerikanischer Identität verpflichtet. Dabei entwickelte sich, um mit HAMMOND zu sprechen, in nationalen Symbolen, Ritualen und retrospektiven Heilsgeschichten zur Genesis und Schicksalsbestimmung Amerikas ein sich immer wieder generativ erneuerndes, zivilreligiöses Kulturgut, dessen behauptete Transzendenz für die Geschichte, Gegenwart und Zukunft Amerikas untrennbar mit christlicher Semantik und protestantisch-puritanischer Verwobenheiten gefüllt ist. Religion ist also auch unabhängig von jeglichem direkten, konfessionellen Einfluss in den Vergegenwärtigungen der christlichen Fundierung und Zelebrierung der amerikanischen Föderation und ihrer sozial-moralischen Gebote (American creed) präsent. Sei es beim täglichen Flaggengelöbnis, den Zeremonien zu Schulveranstaltungen, dem Gedenken nationaler Feiertage oder der Einführung in die ‚heiligen‘ Texte und Narrationen amerikanischer Geschichte während der Sozial- oder Staatsbürgerkunde-Stunden (social studies, civic education). Zugleich desavouiert diese etwa durch SHARP/WOOD oder PURPEL/Ryan auch empirisch belegte Kontinuität einer bis in die Gegenwart reichenden, zivilreligiösen und handlungsmoralischen Sinnstiftung in der öffentlichen Erziehung christlich konservative Pauschalurteile, die kommunalen Schulen generell eine Abkehr von moralischen, christlich fundierten und amerikanischen Werten vermittelnden Positionen vorwerfen und dabei zugleich das Recht pädagogischen Handelns allein in die Hände des (allerdings vorausgesetzten) christlichen Elternhauses und der ihm

verbundenen Glaubensfamilie legen wollen (vgl. Berliner/Biddle 1997: 136; Castells 2002: 26). Mit PARENTI können wir vielmehr kritisch anmerken, dass die Internalisierung eben jener aus konservativer Perspektive mangelhaften Aspekte einer protegierten Verbindung aus protestantischer Dogmatik und religiösem Nationalismus besonders in Kriegs- und Krisenzeiten expressiv zum Ausdruck kommt und damit zugleich ihren Bestand im öffentlichen Erziehungsraum belegt.

Darüber hinausgehende Aspekte konfessionellen und zivilreligiösen Einflusses in kommunalen Schulstrukturen, aber auch in den Freizeitbereichen Jugendlicher finden sich in der durch ERICKSON erstmals umfangreich subsumierten und evaluierten, erstaunlichen Vielzahl an religiösen und patriotisch bzw. charakterbildend orientierten Organisationen und Einrichtungen im extracurricularen Raum. Viele religiöse Jugendverbände, wie etwa „Young Life“ oder „The Fellowship of Christian Athletes“ haben sich dabei besonders auf die Rekrutierung Jugendlicher im unmittelbaren schulischen Umfeld spezialisiert. Andere, stärker mit zivilreligiösen Metaphern arbeitende Organisationen wie die „Boy Scouts“ oder der YMCA bzw. ihre weiblichen Pendanten empfehlen sich gar als wertevermittelnde, erlebnispädagogische Ergänzungen in Unterrichtscurricularen. Schließlich bildet die schulische Sportkultur ein eigenes Feld der Einübung zivilreligiöser Rituale und Primärtugenden.

Kern amerikanischer Jugendarbeit ist, so ERICKSON, mehrheitlich die Formung und Integration der Kinder und Jugendlichen in die idealtypischen Vorgaben der amerikanischen Gesellschaft. Zwar verbinden sich damit zugleich progressive Lernziele etwa individueller Entfaltung, eigenständigen Handelns und verantwortungsbewußter Partizipation. Allerdings brechen sie sich oftmals zugleich an der in lokaler Praxis von ehrenamtlichen Jugendleitern geführten Jugendarbeit. Denn noch immer bilden aus elterlicher und ehrenamtlicher Sicht organisierte Jugendgruppen ein Moratorium der Formung des idealen Kindes bzw. Jugendlichen, als einem an nationalen und kommunalen Vorgaben und Idealen wachsenden und sich bewährenden, ‚nützlichen‘ Individuum. Eine Ursache dieser konservativen Perspektive findet sich in den Ergebnissen des SEARCH INSTITUTE zu Korrelationen konfessioneller und nichtkirchlicher Jugendprogramme. Sie ist in der empirischen Tatsache begründet, dass ausgerechnet Kirchgemeinden ein wesentliches Potenzial ehrenamtlicher Substrukturen und materieller Möglichkeiten für die kommunale Jugendarbeit verschiedenster Verbände bieten und somit über partizipierende Gemeindeglieder und/oder die Integration der freien Jugendgruppe in die Konzeption der eigenen „youth ministry“ einen korrelativen

Einfluss auf die unmittelbare Zielsetzung der Arbeit ausüben. Unterstützt werden diese Verflechtungen und eine damit verbundenen Präferenz stärkerer, konfessioneller Involvierung in weitgehend alle Arbeitsbereiche amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ durch die neue soziale Rolle, die religiösen Organisationen seit Mitte der 1990er Jahre von sozial- und erziehungspolitischer Seite nahe gebracht wird (vgl. Miller 1999: A21) und einem damit verbundenen, zunehmenden empirischen Interesse für die positiven, sozialdisziplinierenden und handlungsmoralischen Effekte religiöser Bindung Jugendlicher, wie es sich in den Arbeiten von REISS oder HARRIS wiederfindet. Damit verbundene, wachsende Publikationen über entsprechende Jugendverbände und Programme, die an der Schnittstelle religiöser und säkular getragener ‚Jugendhilfe‘ agieren, zeigen indessen, mit Blick auf die empirischen Belege der letzten Jahrzehnte, nur scheinbar eine Zunahme der religiösen Involvierung in diese Bereiche. Vielmehr ist eher eine veränderte, öffentliche Wahrnehmung gegenüber bereits seit Jahrzehnten bestehenden oder geradezu klassischen Verflechtungen konfessioneller Tätigkeit innerhalb der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ festzustellen, deren Begründung einerseits im generell kirchlichen Ursprung einer Vielzahl dieser Programme zu finden ist bzw. andererseits im Anspruch religiöser Organisationen besteht, gegenüber etwa der Deprivation von Kindern und Jugendlichen in der unmittelbaren Umgebung nicht allein mit ‚harten‘ Hilfsangeboten materieller Unterstützung der betroffenen Familien zu reagieren, sondern zur ‚ganzheitlichen‘ Gesundung und Reintegration der Minderjährigen über sozial-pädagogische, allerdings zugleich auch religionspädagogisch unterlegte Programme beizutragen. Evidenzen dafür zeigen sich in den Untersuchungen des COUNCIL ON FOUNDATIONS, der vor allem Hilfsprogramme in der Jugendsozialarbeit als einen traditionellen Schwerpunkt sozialarbeiterischen Wirkens religiöser Gruppen ausmacht. All diese Aspekte führten schließlich erneut zu der Erkenntnis, dass, neben einer gegenwärtig auch diese Verflechtungen unterstützenden, politischen Willensbildung, ebenfalls von einer zumindest langjährigen Kontinuität der oftmals geradezu als Junktim verstandenen vielfachen, strukturellen und inhaltlichen Verbindungen religiöser und säkular getragener Arbeit für und mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgegangen werden kann, die sich in fast allen Bereichen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ wiederfinden lässt.

6.3.3 Die Präsenz von Religion in der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘ – Bestandsaufnahme und Konklusion

6.3.3.1 Ursprung und Ausformung der religiösen Dimension pädagogischen Handelns

“Sitting on the four corners of an intersection in the town where I grew up are the public school, the library, the town hall and my home church. Every morning an American flag is raised in front of each of the four buildings. The church, however, sits on a hill above the other public buildings, as if presiding over all of them” (Copenhaver 1998: 933).

Sowohl die theoretischen Erkenntnisse als auch empirische Studien machen deutlich, dass wir bei Beantwortung der Frage nach dem Einfluss von Religion auf die Arbeitsfelder amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ nicht von singulären oder monokausalen Erklärungszusammenhängen ausgehen können. Vielmehr haben wir es im Kontext der besonderen gesellschaftlichen Entwicklung in den USA mit einer ebensolchen, besonderen sozio-kulturellen Struktur zu tun, in der dem weit verbreiteten Selbstverständnis nach die gesellschaftliche Integrität von Institutionen und Individuen noch immer mit dem Maß ihrer religiösen Bindung kongruiert. Der Ursprung dieser genuin religiös orientierten Korrelation der zivilen Gesellschaft in den USA findet sich in der radikal fundamentalistisch orientierten Begründung der neuzeitlichen Geschichte des nordamerikanischen Kontinents durch die verfolgten Pilgrims und Puritans des alten England. Ihr Anspruch der Schaffung eines neuen, wahrhaft christlichen Gemeinwesens in einem neuen Bündnis des freien Glaubens und einem neuen Bund mit Gott, ihre theologische Perspektive der Auserwähltheit dieses Flecken Erdes und der immer neue Zustrom von radikalen Glaubensströmungen, aber auch christlich-humanistischen Geistern, führte zu einer Vitalität der Religion in den Kolonien, die sie selbst zu einem Teil des vorrevolutionären Geistes der Unabhängigkeit und Freiheit werden ließ (vgl. Hoye 1999). Auch die Gründungsväter waren nicht ohne religiöse Prinzipien, wenn auch wesentlich stärker einem deistischen, kognitiven Verständnis der Lehre Jesu als Moralprinzipien zugewandt. Doch schnell brach sich der aufklärende Anspruch, allein Vernunftgründe gelten zu lassen im davon unbeeindruckten, neuen Staatsvolk, das noch zu Lebzeiten der letzten Veteranen des Unabhängigkeitskampfes eine christlich-amerikanische Mythologie um die säkulare Fundierung der neuen Nation zu weben begann. Noch war die neue Republik ohne eigene Geschichte und stand unter der Notwendigkeit, die Fundamente der jungen Demokratie und damit verbundene Ordnungsprinzipien auf Dauer zu etablieren. Zudem blieben, trotz erstmals säkularisierter Verfasstheit des politischen Feldes, die Kirchen als

traditionelle Träger der Ordnung des nordamerikanischen Gemeinwesens die wichtigsten Bündnispartner der Administrative. Verbunden mit einem empathischen Vertrauen auf die Bildungsfähigkeit des neuen Amerikas und Konzepten der Etablierung eines einheitlichen Bildungs- und Erziehungssystems, das dem Gleichheitsgrundsatz der Verfassung folgend allen Bürgern des Landes, unabhängig ihres gesellschaftlichen Standes, die gleichen Chancen auf Entfaltung ihrer Fähigkeiten einräumen sollte und zugleich die ideelle Klammer der Formung einer homogenen nationalen Identität bildete⁹⁴⁶, entwickelten sich so zwei Säulen der sozial-moralischen Rahmung des neuen Gemeinwesens, die über die Jahrhunderte zentral für die Etablierung der zivilgesellschaftlichen Autorität vor allem im Kontext individueller Mobilität und sozialen Wandels werden sollten und noch immer für eine Mehrheit der Kinder und Jugendliche Amerikas die grundlegenden Sozialisationsinstanzen außerhalb der Familie bilden: *Kirchgemeinde und Schule*. Die Synthese zwischen tradierter, protestantisch-puritanischer Frömmigkeit (in die sich selbst die Hermeneutik des amerikanischen Katholizismus einfügte) und dem öffentlichen Interesse einer auf nationale Grundwerte orientierten Ausbildung und Erziehung nachfolgender Generationen, verband sich von Anbeginn, auch über die Verwobenheit der kommunalen Strukturen und schulischen Lehrmittel, mit der pragmatischen Ausformung einer die puritanische Tradition biblisch fundierter Verhaltensgebote aufnehmenden *Pädagogisierung der Religion*, als legitimum ‚Zuchtmeister‘ des freien Willens und moralischem Gegengewicht der unbegrenzt erscheinenden Freiheiten eigener Verwirklichung in der Offenheit des geographischen Raumes. Zugleich begann sich mit der Mythologisierung der amerikanischen Genesis in enger Korrespondenz von politischem und religiösen Denken eine *Sakralisierung der amerikanischen Demokratie* zu entwickeln, die die Autorität der Föderation jenseits des politisch-gesellschaftlichen Raumes verortete und an die puritanischen Überzeugungen göttlicher Vorsehung für Amerika anknüpfte. „George Washington hat etwa auf ‚das Eingreifen der Vorsehung‘, ‚die eingreifende Hand des Himmels‘ und ‚den Höchsten Herrscher des Universums‘ häufig hingewiesen. Er beteuerte, daß das ‚höchste Seiende‘, die Freiheit und das Glück dieser Vereinigten Staaten‘ geschützt habe“ (Hoye 1999: 168). Die damit verbundene Etablierung einer zum *Amerikanismus* gerinnenden zivilen bzw. öffentlichen Religion (civil religion/public religion) als empirisch notwendig scheinender Synthese aller vorfindbaren handlungsmoralisch-puritanischen, christologisch-konfessionellen und

⁹⁴⁶ Damit verband sich ursprünglich die angestrebte Höherbildung des Menschen, als eines demokratischen, von den feudalen Fesseln der ‚Alten Welt‘ befreiten Wesens, das seinen Ausdruck in der Institutionalisierung eines gemeinsamen progressiv amerikanischen Wertekanon (American creed) finden sollte, allerdings im Verlaufe der folgenden zwei Jahrhunderte zunehmend zu einer erstarrenden, dogmatisierten Komponente der Assimilation wurde.

identitätsstiftend-geschichtlichen Wesensbestandteile bildete die ideelle Grundlage einer sensualistisch verstandenen, auf die sich verändernden gesellschaftlichen Bedürfnisse funktional angepassten und zugleich auf größtmögliche und reibungslose Integration und Sozialdisziplinierung ausgerichteten Formung künftiger ‚Amerikaner‘.

Verbunden mit der gewachsenen, dezentralen Strukturiertheit des Landes, seiner geographischen Größe, den mobilen Bevölkerungswanderungen und unaufhörlichen Immigrationen, zu deren Geschichte auch die Vertreibungspolitik und Zwangsassimilation der Ureinwohner des nordamerikanischen Kontinents gehört, entstanden einerseits sich verschärfende, gesellschaftliche Spannungen in den Ballungszentren und andererseits eine Vielzahl rechtsfreier Räume vor allem in den neu erschlossenen, westlichen Siedlungsgebieten der USA. Nicht die Gegenwart der Administrative, sondern das moralisierende und sozial-kommunale Engagement der verschiedenen, meist protestantischen Kirchgemeinden, verbunden mit Evangelisationsbewegungen unterschiedlichen Ausmaßes und der wachsenden, inhaltlich an ein moralisches, werktätiges Christentum gebundenen, öffentlichen Erziehung bildeten hierbei vielerorts die eigentlichen, sittlichen Ordnungs- und Stabilisierungsfaktoren. Schon früh übernahmen damit die gemeinnützigen und erzieherischen Netzwerke der Ortsgemeinden (community), „mit ihren extrem konformistischen, voluntaristischen Zügen“ (Sennett 2002: 3) die Funktion des sozialen und reintegrativen Ausgleiches. Der Ausbau der Schulen zur ersten, öffentlichen ‚Erziehungsanstalt‘ des Landes, deren zentralste Funktion, neben dem Erlernen von Grundwissen (three-R) seit Anbeginn, allerdings differenziert konnotiert in der staatsbürgerlichen Bildung der Kinder und Jugendlichen lag, sollte dabei zugleich die „säkulare Kirche“ einer „religion of democracy“ mit dem Ziel „der planmäßige[n] Errichtung und Bewahrung der Einheit der amerikanischen Kultur“ bilden (Kamphausen 1992: 276). Lange Zeit galt unter dieser Prämisse die Assimilation aller Differenzen unter den Schmelzriegel des Amerikanismus (*E pluribus unum*) als wichtigstes, sozial-pädagogisches Erfordernis.

6.3.3.2 Einflüsse und Begrenzungen religiöser Deutungsmuster in Handlungsfeldern amerikanischer ‚Jugendhilfe‘

Im Verlauf der amerikanischen Geschichte, die in retrospektiver Mentalität als Bestandteil eines noch immer un abgeschlossenen ‚Experiments‘ (American experiment) der Schaffung einer idealtypischen Gesellschaft verstanden wird, veränderte sich die ‚Ziviltheologie‘ (vgl. Gerhard 1976), d.h. das zivilreligiöse Deutungspotenzial der Korrelationen zwischen religiösen

und erzieherischen Feldern sowohl durch die zunehmende, verfassungsrechtlich interpretierte Verdrängung konfessionellen Einflusses und direkter, christlich-protestantischer Deutungshorizonte aus dem öffentlichen Bildungsraum als auch durch die wachsende Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns in eine Fülle neuer, außerschulischer Bildungs- und Erziehungsbereiche, die zur Entstehung eines vielfältigen Netzwerkes amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ (youth services delivery system) führte. Ihr minimalster Fixpunkt jedoch verblieb in geronnenen, das Gesellschaftliche transzendierenden Symbolen, Narrationen und Ritualen, deren Sinngehalt wiederum *nicht ohne* die weltbildformende Dominanz der infrastrukturell und sozialisatorisch unverändert zentralen Rolle der konfessionellen Gemeinschaften Wirkungsmächtigkeit erlangte und bis in die Gegenwart besitzt. Dabei kongruieren die pädagogischen Zielvorstellungen beider Seiten sowohl in der Implementierung einer religiösen Dimension von gesellschaftlichen Deutungs- und Handlungskontexten als auch damit verbundenen, sozial-moralischen Forderungen an die Kinder und Jugendlichen zu (geleitetem) eigenverantwortlichem Handeln in vorgegebenen, kommunal bestimmten Paradigmen. Aktuell empirische Untersuchungen etwa des SEARCH INSTITUTE oder die Studien von REISS und HARRIS, die an die erziehungspolitisch seit Mitte der 1990er Jahre revitalisierten Initiativen von, mit amerikanistischem Gemeinschaftspathos verbundenen, nationalen Vernetzungen amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ anknüpfen, verweisen auf die gegenwärtig wieder stark geförderte Kontinuität dieser ideellen und inhaltlichen Zusammenhänge in praktischen Vollzügen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Zugleich werden in den Vor-Ort-Untersuchungen in Whitehall, Michigan, und Columbus, Ohio, unabhängig von den Trägerstrukturen, mehrheitlich ähnliche Implikationen einer direkt oder unterschwellig an gemeinschaftsstiftende, christlich-religiöse Moralaßstäbe gebundenen Orientierung und Überzeugung der verschiedenen MitarbeiterInnen bei der Ausrichtung charakterlicher Formung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen sichtbar. Unter den Paradigmen einer ganzheitliche Bildung und Erziehung fordernden, christlich-religiösen Anthropologie finden sich dabei wiederkehrende Argumente, die auf die Notwendigkeit von spirituellen und transzendent sozial-moralischen Bezugspunkten verweisen, deren mentalen Balancefunktion die ‚gesunde‘ Entwicklung Jugendlicher in ‚normalen‘ Lebensprozessen sichere. Sozial-Pädagogik, verstanden als pädagogisches Handeln im sozialen Entwicklungsgefüge Jugendlicher, schließt hierbei in pragmatischer Weise religiöse und moralische Erziehung als selbstverständliche Wesensbestandteile mit ein (vgl. Rodger 1982: 56). Die öffentliche Ausgrenzungen tradiert Religionsbezüge aus vormals noch religiös mitbestimmten, pädagogischen Handlungsbereichen und damit verbundene, expressive Individuali-

sierungstendenzen, gelten hingegen als Ursache sowohl des sittlich-moralischen Niedergangs der amerikanischen Gesellschaft als auch einer zunehmenden Polarisierung weltanschaulicher Positionen in den USA und der damit verbundenen religiösen Radikalisierung. Die sichtbare Verbreitung dieser handlungspädagogischen Perspektive findet sowohl im dargelegten empirischen Material als auch in den nachgezeichneten historischen Prozessen einen vielseitigen Niederschlag und ist vor allem im Rahmen öffentlicher Erziehung äußerst konturenreich. Erstaunlich ist dabei, trotz der geschichtlichen Auseinandersetzungen um eine Verwissenschaftlichung der schulischen Bildung und Erziehung etwa in Fragen evolutionärer Lehre oder der weltanschaulichen Entdogmatisierung schulischen Alltages durch Verwerfung religiöser Gebetszeiten und Rituale, die ungebrochene, geradezu kontradiktorische Verbreitung undifferenzierter, unterschwelliger Unterstützung christlich-religiöser Bezüge und Aktivitäten im schulischen Rahmen, wie sie sich an der Whitehall High School im Grenzbereich der Verfassungsmäßigkeit wiederfinden. Hierbei spielen zwar kommunal kleinräumig verfasste, ethnische und religiöse Homogenitäten eine nicht unerhebliche Rolle. Das Ausmaß der Religionsbezüglichkeit im Praxisvollzug öffentlicher Erziehung jedoch, das immer wieder über Skandalierungen und juristische Auseinandersetzung sichtbar wird und zu einer umfangreichen Studie der „People For the American Way Foundation“ (PFAW) in Florida beigetragen hat, scheint um ein Vielfaches größer und in der dezentralisierten, kommunalen Strukturiertheit öffentlicher Schulen zumindest in ländlichen Räumen nie wirklich in Gefahr gewesen zu sein, ‚säkularisiert‘ zu werden. Zugleich verweisen Umfragen des GALLUP-Institutes und der PFAW Foundation auf ein unvermindertes Interesse gegenüber einer religiösen Fundierung öffentlicher Erziehung, das mit Deutlichkeit die Legalisierung religiöser Rituale und Ausdrucksformen im schulischen Rahmen einschließt.

Weniger spektakulär erscheint dagegen auf den ersten Blick die Vielzahl an oft traditionellen Kinder- und Jugendverbänden zu sein, die sich der umfassenden Ausbildung und Formung ihrer Mitglieder verschreiben, denn ihr privater Status erlaubt es ihnen auf jeweils unterschiedliche Weise, religiöse Bezüge zu intendieren. Allerdings sind damit bei genauerer Betrachtung zugleich Konflikte zwischen öffentlichem Recht und der Möglichkeit privater Einschränkungen verbunden. Besonders deutlich wurde dies im Fall des Mitgliedsausschlusses von „Assistant Scout Master“ James DALE aufgrund bestehender Homosexualität und dem nachfolgenden Ausgang des mit nationaler Aufmerksamkeit verfolgten Gerichtsprozesses (Boy Scouts of America vs. James Dale), dessen Urteil den privaten Status der Organisation bestätigte und damit zugleich verdeutlichte, dass innerhalb dieses Bereiches religiös fundierte,

diskriminierende Abgrenzungen möglich sind⁹⁴⁷. Allerdings machten die Vor-Ort-Untersuchungen im katholischen „Salesian Boys and Girls Club“ von Columbus, Ohio, andererseits deutlich, dass bei stärkerer öffentlicher Vernetzung und Abhängigkeit selbst unter konfessioneller Trägerschaft eine ‚religionsneutrale‘ Sensibilität und entsprechende diskriminierungsfreie weltanschauliche Offenheit erwartet wird, die der religiösen Identität des Verbandes formal nur Raum für fakultativ religionspädagogische Angebote an die Kinder und Jugendlichen lässt. Der religiöse Einfluss in entsprechenden Organisationen ist also stark von der eigenen, weltanschaulichen Fundierung des Verbandes und dem Maß der Einbindung in öffentlich geförderte Substrukturen abhängig und wird, wie der Direktor des „Salesian Clubs“ in Bezug auf andere, katholisch fundierte „Boys and Girls Clubs“ im New Yorker Raum feststellte, in der Praxis innerhalb der jeweiligen Kommunen, abhängig zugleich von der Stärke religiöser Gruppierungen, immer wieder neu ausgehandelt. Der unterschwellige Bestand religiösen Deutungspotenzials in einer Vielzahl von ‚Jugendhilfe‘-Bereichen ist indessen schon dadurch gesichert, dass die materiellen und ehrenamtlichen Ressourcen für die Etablierung und den Bestand von Jugendprogrammen und Organisationen häufig durch daran zugleich partizipierende Kirchgemeinden gestellt werden. So verweist die empirische Studie des SEARCH INSTITUTE auf entsprechende Korrelationen und Engagements kirchlicher Bereiche, ein Aspekt, der auch durch die befragten MitarbeiterInnen in den Vor-Ort-Untersuchungen bestätigt wird und vor allem einen sichtbaren Kontrast zur religionsneutralen Verortung des „4-H Extension Service“ von Columbus, Ohio, bildet. Denn auch dessen Bezugsgruppen und Handlungsfelder rekrutierten sich, nach Auskunft der Jugendarbeiterin, häufig in kirchlich affilierten Jugend- und Gemeindezentren.

6.3.3.3 Zur Dominanz religiöser Sozialisationskontexte und Charakterzüge gesellschaftlicher Rezeptionsfähigkeit

Trotz der vielfältigen religiösen Bezüge in Jugendverbänden und selbst der öffentlichen Erziehung liegt der generelle Ursprung religiöser Bindung und Deutungsfähigkeit bzw. das damit verbundene Selbstverständnis und die Aufnahmebereitschaft religiöser Metaphern genuin in der familiären Entwicklung begründet. Darauf verweisen sowohl viele der MitarbeiterInnen in den Vor-Ort-Untersuchungen als auch eine Reihe an empirischen Studien zum Verhältnis familialer Bindung und religiöser Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die mit Hilfe der BARN-Gruppe durchgeführte Untersuchung von McDOWELL/HOSTETLER

⁹⁴⁷ Siehe Kap. 4.21.

verdeutlicht hierbei klare Korrelationen zwischen dem kirchlichen Engagement der Eltern und daraus folgenden Verhaltensweisen der Kinder. Die Einbindung und Teilnahme erwachsener und geschwisterlicher Familienmitglieder im Leben der eigenen Kirchgemeinde, das damit verbundene Selbstverständnis familialen Glaubenslebens und das Maß der Intaktheit der familiären Strukturen bilden hierbei einen deutlichen Einfluss auf die weltanschauliche und habituelle Ausrichtung der Kinder und Jugendlichen. Zugleich sind die kirchlichen Zugehörigkeiten zentrale soziale Verbindungen aus denen Freundskreise und, verquickt mit innerkirchlicher und überkonfessioneller Jugendarbeit, Peer Groups erwachsen und das familial-kommunale Leben beeinflussen. Schließlich können religiös-familiäre Vernetzungen wie einerseits GOODE in Bezug auf weiße Familienbildungen vermerkt und andererseits die exemplarischen Einblicke religiöser Bezüge in den Interviews von Anthony ALLISON und Rebecca CARROLL unter Jugendlichen mit afro-amerikanischer bzw. indianischer Herkunft zeigen, auch einer ethnisch identitätsstiftenden Komponente unterliegen und machen damit zugleich den noch immer lebendigen, sozio-kulturellen Stellenwert konfessioneller Zugehörigkeiten deutlich. Auch die Aussagen der Jugendlichen in den Vor-Ort-Untersuchungen lassen diese Verbindungen sichtbar werden. Zugleich wird sowohl in den qualitativen Studien als auch standardisierten Erhebungen deutlich, dass die An- oder Übernahme von Glaubens- und damit verbundenen Verhaltensmustern bei Jugendlichen kaum als eine unhinterfragte ‚Eingemeindung‘ unter das Dach einer Konfessionsgemeinschaft verstanden werden kann. Vielmehr spielt hier vor allem die Sozialdimension dazugehöriger Bindungsverhältnisse eine Rolle, die den Wunsch einer ‚persönlichen Gottesbeziehung‘ in ein rückgebundenes, trianguläres Verhältnis zu den „support“-Systemen familiärer Religionsbindung und institutionell-sozialer Gruppenzugehörigkeit stellt. Wie schon einmal formuliert, scheint hierbei ganz im DURKHEIMschen Sinne, die Grundlegung persönlicher Religiosität wechselseitig an die sie stiftenden Gemeinschaften gebunden. Wesentlich sind deshalb sowohl sozial integrative Komponenten als auch, unter dem Anspruch der Jugendlichen, aufrichtig glauben und handeln zu wollen, Fundierungen eines (geleiteten) quasi ‚autonom‘-spirituellen Deutungshorizontes unter sinnstiftenden Prinzipien, die zugleich in ‚Weltdistanziertheit‘ den kritischen Blick auf gegebene Sozialverhältnisse und entsprechendes, religiös begründetes Engagement in kommunalen bzw. international agierenden Gruppen ermöglicht. Diese generative, dem christlichen Weltbild verbundene Kritikfähigkeit bildete in der Sozialgeschichte Amerikas sowohl den Hintergrund des Engagements junger Menschen in der Bürgerrechtsbewegung der 1950er und Studentenbewegung der 1960er Jahre als auch der Revitalisierungen evangelikaler Aktivitäten in den 1980er und 1990er Jahren. Denn die

Legitimation alternativen Handelns sowohl vermeintlich „revolutionärer“ als auch „spiritueller“ Aktivitäten zur Verbesserung und Erneuerung gesellschaftlicher Verhältnisse blieb mehrheitlich an das amerikanische Selbstverständnis von (christlich fundierter bzw. daraus folgender ziviler) Religion als bindender und regulierender Kraft sozialen Verhaltens rückgebunden, dessen Kernkonflikt sich, im Sinne des un abgeschlossenen „American experiment“, bis in die Gegenwart um hermeneutische Prozesse der richtigen Auslegung transzendent gebotenen und gesellschaftlich verfassten Handelns dreht. Die Integrität autonomer Ansprüche und individuellen Handelns der Jugend Amerikas war und ist also verquickt mit dem Maß ihrer religiösen Inspiriertheit, ein Aspekt, der sich auch in den Vor-Ort-Interviews widerspiegelt. Die Grundlage dafür, und damit zugleich einen entscheidenden Beitrag zur Anpassung an die soziokulturellen Verhaltensformen und Wertemaßstäbe der amerikanischen Gesellschaft, bildet wiederum die intakte, religiös gebundene Familie. Das Fehlen einer solchen Einbindung, die zugleich als gesellschaftspolitische Mitverantwortung für die Entwicklung der Kinder verstanden wird, gilt folgerichtig auch aus professioneller Perspektive vor allem in deprivierten Kontexten als zentrale Ursache für eine zunehmende Devianz im Jugendalter, der man in örtlicher ‚Jugendhilfe‘-Praxis, wie die Entwicklungen der Sozialen Arbeit einerseits und die Vor-Ort-Erhebungen vor allem im Salesian Club andererseits zeigen, sowohl über familienanaloge Hilfestrukturen als auch präventiv religionspädagogische Angebote (pre-evangelization) zu begegnen sucht.

Selbst in devianz anfälligen, benachteiligten und familiär zerrütteten Strukturen, die zugleich mit Erfahrungen sozialer Bindungslosigkeit und Existenzbedrohung verbunden sind, zeigen einige der exkursiven Ergebnisse in Kap. 6.2 unter befragten Jugendlichen, das den „mainstream“ sozial-familialer und religiöser bzw. religionsgemeinschaftlicher Eingebundenheit generelle Wirkungsmächtigkeit besitzt. Denn in diesen Fällen wird der Verlust familiärer Strukturen nach Möglichkeit durch verwandtschaftliche Ersatzvorbilder und zugleich bzw. auch unabhängig davon in einem Verbleib torsohafter religiöser Deutungsmuster kompensiert, die kontingenzschließend, mit ‚Gottes Hilfe‘ eine reintegrative ‚Normalisierung‘ der eigenen Lebenszusammenhänge und damit verbundene Wiedererlangung der Kontrolle und Perspektive über das eigene Leben anstreben.

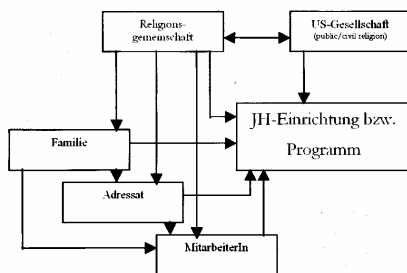
6.3.3.4 Verortung und Wirkungen religiöser Dimensionen sozialer Verfasstheit in amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen

Die Verortung religiös dominierter Deutungs- und Handlungsmuster im amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-System ist also, wie im letzten Kapitel beschrieben, über die offensichtliche, inhaltlich-religiöse und kontextuell-trägerschaftliche Bindung hinaus, auch mit dem Umfang lokaler, familiär-gemeinschaftlicher Religionsbindung und daraus folgender bzw. davon beeinflusster, personalisierter Glaubensverortung und handlungsleitender Lebensbezüge der agierenden Personen innerhalb der jeweiligen ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen verbunden. Dies schließt MitarbeiterInnen wie Adressaten von ‚Jugendhilfe‘ gleichermaßen ein, denn auch wenn, wie etwa die Vor-Ort-Befragungen der JugendarbeiterInnen, Pastoren oder Pädagogen zu ihrem eigenen biografischen Kontext ergaben, sich künftige, ehren- oder hauptamtliche Aktive in den jeweiligen Einrichtungen oftmals aus vormals involvierten Jugendlichen rekrutieren, transportieren sie zugleich unabhängig davon auch persönlich-familiäre Sozialisationskontexte in die Arbeit der Einrichtung. Sowohl in den Ambivalenzen und Grenzbereichen zur öffentlichen Erziehung als auch sinnstiftenden Stabilisierungskonzepten der Aufwuchsbedingungen Jugendlicher in devianten Kontexten werden diese Zusammenhänge am deutlichsten sichtbar. Hinzu tritt die religiöse Dimension der amerikanischen Gesellschaft selbst, die sich zum einen in der aufgezeigten Dominanz kirchlicher bzw. religionsgemeinschaftlicher Bindungen und zum anderen in der gewachsenen, öffentlichen bzw. zivilen Religiosität eines nationalen Geistes (American spirit) ausdrückt und darin über gemeinschaftsstiftende, das Gesellschaftliche in retrospektiver Mentalität transzendierende Symbole, Narrationen und Rituale tradierte, allgemein prävalente Erwartungshintergründe integrierender Selbstverortung und Entwicklung vorzeichnet. „Natürlich ist Amerika immer schon eine sehr religiöse Gesellschaft gewesen“, schreibt Manuel CASTELLS in ähnlichem Zusammenhang, „und das ist es noch immer in weit höherem Maße als etwa Westeuropa oder Japan. Aber diese religiöse Gefühlslage scheint immer mehr die Tonlage einer Erweckungsbewegung anzunehmen und in eine mächtige fundamentalistische Strömung hinein zu treiben“ (Castells 2002: 25). Die gegenwärtigen erziehungspolitischen Initiativen der BUSH-Administration, ob es die mit dem ‚Sputnikschock‘ von 1957 vergleichbare Mobilmachung öffentlicher Bildung („No Child Left Behind“) oder die Schaffung eines stärker religionsfundierten, patriotischen ‚Jugendhilfe‘-Netzwerkes („USA Freedom Corps“)

ist, stehen deutlich vor diesem national ‚missionarischen‘ Hintergrund⁹⁴⁸. Ebenso die erfolgreiche gesellschaftliche Einflussnahme der christlichen Rechten über die „Christian Coalition“ (vgl. Watson 1999). Religion in kirchlicher wie ziviler Form gilt dabei erneut als moralisch reinigende und gemeinschaftsbildende Kraft in Zeiten der Krise und Bewährung Amerikas. Folgerichtig wird die erneute, administrative Ausrichtung amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ auf „faith based“ Organisationen implizit nicht als ein simples neoliberales Konzept verstanden, sondern als Rückübereignung sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Wirkens in die Hände jener moralischen Gemeinschaften, die als ordnende Rahmen sittlichen und zivilgesellschaftlichen Handelns in der amerikanischen Gesellschaft das ‚Herz und den Glauben Amerikas‘ begründen und tragen. Erneut wird hierbei die Verwobenheit amerikanistischer Metaphern mit substanziell religiösen Fundierungen sichtbar und damit zugleich die Dependenz zivilreligiöser Bezüge und Deutungsmuster vom allgemein verbreiteten Selbstverständnis konfessionell religiöser Sinngehalte, ein Zusammenhang, der auch durch die religionswissenschaftlichen Arbeiten von Martin E. MARTY oder Richard J. NEUHAUS thematisiert wird (vgl. Schieder 1987: 228 ff.). Religiös inspiriertes Sozialverhalten ist dabei im amerikanischen Verständnis noch immer Wesenselement glaubwürdiger, empathischer und loyaler Handlungsintention, sodass Kirchengemeinschaften und religiöse Organisationen als geradezu natürliche Orte der Erziehung und Erlernung zivilgesellschaftlich-sozialen und individuell-mitmenschlichen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen gelten. Damit verbindet sich zugleich das Selbstverständnis religiöser Semantik in öffentlicher Rede und die Nutzung zivilreligiöser Symbole in einer Vielzahl von ‚Jugendhilfe‘-Initiativen, deren Aussagekraft im Bekenntnis einer relativen Geschlossenheit zwischen religiösem/zivilreligiösem Glauben und sozialem Handeln liegt, d.h. also in der Würdigung konfessionell religiöser Substanz amerikanischen Sozialstrukturen und ihrer gesellschaftlichen Ausformung in öffentlicher Religiosität für die Motivation sozialer, staatsbürgerlicher und gemeinsinnbezogener Handlungsprinzipien.

⁹⁴⁸ Siehe Kap. 4.21.

Abb. 28: Strukturen konfessioneller bzw. zivilreligiöser Bezüge in amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen⁹⁴⁹



Zusammenfassend lässt sich unter Bezug auf die in idealtypisch vereinfachter Form strukturierte Abbildung differenziert bestehender, konfessioneller bzw. zivilreligiöser Verortungen in amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Einrichtungen, wie sie sich aus dem historisch-theoretischen und empirischen Material ergeben, von fünf Ebenen ausgehen, die in ihrer realen Komplexität natürlich auch durch wechselseitige Beeinflussungen der ‚Jugendhilfe‘-Institution auf die jeweils anderen Bezugsgrößen gekennzeichnet sind. Sie reicht von konfessionellen Jugendverbänden (Religionsgemeinschaft + JH-Programm), über ‚rein‘ zivilreligiöse Verankerungen bis zu säkularen Trägerstrukturen und Institutionsbezügen, die über familiäre, mitarbeiter- und/oder adressatenbezogene Religionsbindungen als auch gesellschaftliche Vorgaben (civic education) von subtilen religiösen Bezügen durchwebt sind. Ihre Vergegenwärtigung findet sich in einer Vielzahl von symbolischen, rituellen, narrativen und formal bzw. inhaltlich dogmatisierten Formen und Handlungen wieder, deren Ziel in kontinuierlicher Erneuerung und Internalisierung damit verbundener Bekenntnisse liegt. Dabei geht das dahinter liegende sozial-pädagogische und zugleich gesamtgesellschaftlich geteilte Verständnis davon aus, dass die Verbindlichkeit sozial-moralischen Verhaltens ihrer transzendenten Begründung und damit verbundenen metasprachlichen Verortung bedarf. Die Orientierung auf Religion erscheint hierin sowohl als Legitimationsrahmen allgemeingültiger, sozialetischer und staatsbürgerlicher Verhaltensweisen als auch, unter konfessionellen bzw. zivilreligiösen Termini wie „pre-evangelization“, „spiritual growth“, „melting pot“, „civic

⁹⁴⁹ Die einzelnen Bereiche sind idealtypisch generalisiert und stehen stellvertretend für die jeweilige Fülle der Differenzen in jedem Feld. So umfasst „JH-Einrichtung bzw. Programm“ die Menge der Möglichkeiten privater und öffentlicher Erziehung bzw. sozialer Arbeit mit und gegenüber Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In gleichem Sinne subsumiert „Religionsgemeinschaft“ die Fülle der differenzierten, religiösen bzw. konfessionellen Gruppierungen und Denominationen. Auch „Familie“ steht für jegliche Form familialen Kontextes, ebenso „MitarbeiterIn“ und „Adressat“.

faith“, „public piety“, „golden rule“ oder „service ethic“ (vgl. dazu auch Schieder 1987), als manifester Konnex der Adressaten an dieses Ordnungswissen. Zugleich rechnen religiös wie säkular getragene Einrichtungen dabei mit dem Selbstverständnis einer in transzendierender Semantik und metaphysischem Verständnis vertrauten Adressatengruppe oder betonen bei Abwesenheit entsprechender Sozialisationskontexte, deren Notwendigkeit für die Integrationsfähigkeit in das jeweilige Gemeinwesen bzw. die Gesamtgesellschaft. Damit offenbart der sozial-pädagogisch institutionalisierte Anspruch, der je nach Positionierung der Einrichtung bzw. des Verbandes in unterschiedlicher Konnotation das „Verbindende und Gemeinsame der Kirchen in Amerika einerseits und [...] des politischen [gesellschaftlichen] Bereiches andererseits“ (Krakau 1967: 28) zu subsumieren sucht und dabei gleichzeitig einen universalistischen Erziehungsanspruch unter der Observanz retrospektiv-nationaler Sinnstiftung erhebt, die Kontinuität seines im Kern *amerikanistischen* Wesens, das sich der Fundierung und Gemeinschaftsbindung jugendlicher Lebensentwürfe im Rahmen tradiert, metaphysisch begründeter, aber dennoch empirisch als zugleich individuell empfundenen Wertmaßstäbe (American values) verschreibt. Die USA, als eine Gesellschaft, die sich unablässig in sozialen Veränderungen und individueller Mobilität befindet, scheint in Kontinuität, so können wir an CASTELLS angelehnt formulieren, solcher „Sicherheit traditioneller Werte und Institutionen, die in der ewigen Wahrheit Gottes wurzeln“ zu bedürfen (Castells 2002: 24). Quintessenz des Wirkens der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘-Institutionen und damit zugleich der gesellschaftliche Anspruch an sie ist damit ihre disziplinierende, verhaltensregulierende und werteadaptive Funktion, deren konfessionelle oder zivilreligiöse Elemente unter Erlösungsmetaphern stehend, sozialintegrativ helfend und ‚heilend‘ wirken sollen („mission of salvation“⁹⁵⁰). Mehrfach formulierte Zielsetzung ist hierin, eine Rekonstruktion des, unter religiös anthropologischem Verständnis stehenden Gleichgewichts ganzheitlicher Erziehung in einer ‚zerbrochenen‘ Umwelt, deren Gefahren in Isolation, dem Verlust von Deutungsfähigkeit, in Devianz und struktureller Entgrenzung gesehen werden⁹⁵¹, durch Integration der Jugendlichen in tradiert konfessionelle bzw. zivilreligiös fundierte Wertinhalte und Bewältigungsmöglichkeiten, um damit zugleich, wie Jürgen HABERMAS es im Anklang an die sichtbaren Revitalisierungen des Religiösen nicht nur in den USA ausdrückt, „der schleichenden Entropie der knappen Ressource Sinn entgegen zu wirken“ (Habermas 2001: 1396). Die dadurch erwartete, kompensierende Stabilisierung integrativer Verhaltensparadigmen und deren sinnhafte Formgebung in innergesellschaftlicher Logik wird

⁹⁵⁰ Krakau 1967: 29.

⁹⁵¹ Vgl. dazu auch Rauschenbach 1992: 30 f.

dabei zugleich als eine bipolare ‚Ganzheit‘ vollzogen, die sich sichtbar einerseits auf der politischen (und damit auch der erziehungspolitischen) Bühne und in nationalen Krisenzeiten als amerikanischer Nationalismus gebärden kann, um andererseits auf die gemeinwesenorientierten Erfordernisse des je kommunalen Raumes pragmatisch herabgestimmt unmittelbar identitätsbildend das zu vermitteln, was Ernst BLOCH und Dorothee SÖLLE in Reflexion der gesellschaftlichen Rolle von Religion „Heimat“ nennen, „etwas, das allen in die Kindheit scheint“ (Bloch zit. n. Sölle 1975: 151) und dabei zugleich das implizite Wesen der Unmittelbarkeit des kompensatorischen Anspruchs sozial-pädagogischen Handelns im US-Kontext verdeutlicht; ein idealtypischer Ort, an dem das Konstrukt familialer bzw. familienanaloger und kommunale Strukturen (d.h. Familie, Kirchgemeinde, Erziehungseinrichtung/Schule, Freizeitgruppe) zusammentrifft bzw. die Rekonstruktion dessen; Fundament und Ziel zugleich für den strukturellen Sinn der sozial-pädagogischen und sozialhelferischen Netzwerke, die das System der ‚Jugendhilfe‘ Amerikas (youth services delivery system) bilden und mit öffentlicher wie konfessioneller Religion, als zentralen Deutungskategorien der amerikanischen Gesellschaft rechnen.

6.3.3.5 Konsequenzen einer ‚religiösen Kultur‘ für die Netzwerke amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ – Ein kritischer Blick aus deutscher Perspektive

Entscheidend für die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Netzwerkes amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ waren die revolutionären Umwälzungen und gesellschaftlichen Modernisierungsschübe seit dem 18. Jahrhundert. Sie fanden zugleich korrelative und analoge Entwicklungsvorgänge im deutschsprachigen Raum die sich einerseits im Verlauf des 19. Jahrhunderts in amerikanischen Rezeptionen deutschsprachiger ‚Volkserziehung‘ (und Hochschulbildung) und ein Jahrhundert später im großen Enthusiasmus auf deutschsprachiger Seite gegenüber den ‚amerikanischen Methoden‘ Sozialer Arbeit widerspiegelten (vgl. Neville Bonner 1963; Herbst 1965; Müller 1982; Röhrs 1996; Fallon 2001). Während jedoch im Kontext zunehmender Rationalisierungsprozesse der Gesellschaft und auftretender Sozialkonflikte in Deutschland die Traditionslinie einer mit ‚Erziehung zur Gemeinschaft‘ verbundenen jugend- und familienorientierten Sozialpädagogik und der damit einhergehende Anspruch Pädagogik und Fürsorge miteinander zu verbinden, zugunsten einer stärkeren Orientierung auf institutionalisierte, unterstützende soziale Hilfe unter psychosozialen und materiellen Gesichtspunkten ausgerichtet wurde (vgl. Süunker 1995: 81; Rauschenbach/Züchner 2002), konservierte das amerikanische Verständnis jenes im

„pädagogischen Jahrhundert“ erhobene Prinzip sensualistischer Menschenbildung implizit zur zentralen Form geleiteter Sozialisationsprozesse, einer präventiv orientierten und integrativ verstandenen Formung und Re-Formung (re-education) des nützlichen Bürgers durch Stärkung seiner Funktionsfähigkeit (vgl. Tuggener 1971: 19). In diesem Sinne dominierte bei der Professionalisierung vor allem der Sozialen Arbeit in den USA, dem calvinistisch unterlegten, sozialpolitischen Verständnis Amerikas folgend, „nicht die bessere, christliche, humanitäre oder solidarische Hilfe, sondern die *empirisch begründete Hilfeverweigerung* [Herv. im Org.]“ (Müller 1993: 85). Dennoch stellte sich, wie wir der sozialen Entwicklung und den gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen speziell der empirisch untersuchten ‚Jugendhilfe‘-Bereiche in den USA entnehmen können, eine Dynamik des Modernisierungsprozesses der amerikanischen Gesellschaft ein, die sich in ihrer Beschreibung kaum von deutschen Analysen unterscheidet und mit Thomas RAUSCHENBACH, als ein von Individualismus und Neoliberalismus gekennzeichnete „Verlust an kollektiver Orientierung umschrieben werden [kann], [...] als eine ‚Enttraditionalisierung‘ der individuellen Lebensführung“ (Rauschenbach 1992: 40 f.). Während sich jedoch daraus in der deutschen sozialgeschichtlichen Entwicklung aus philanthropischen und karitativen Konzepten sozialer und erzieherischer Hilfe ein *Diktum ihrer Vergesellschaftung* entwickelte, die Hilfe über private Strukturen und moralisch-normative Traditionen hinaus für alle Bedürftigen der Gesellschaft universalisierte und durch Rechtsansprüche kodifizierte (vgl. Thiersch 2001: 1250 f.) und damit zugleich zu Konsequenzen im Verhältnis zu den tradierten Organisationsformen führte, die im Laufe der Entwicklung ihre Dominanz gegenüber staatlich geförderten, institutionalisierten Hilfemustern einbüßten, ohne jedoch ganz zu verschwinden⁹⁵² (vgl. ebd.), konterkarierte die amerikanische Entwicklung in den Bereichen der ‚Jugendhilfe‘, aber auch darüber hinausreichende Felder Sozialer Arbeit, trotz ähnlicher gesellschaftlicher Herausforderungen, derartige Entwicklungstendenzen und blieb langfristig auf die kleinräumlichen, privaten, religiös fundierten und kommunalen Sozialisations- und Hilfsstrukturen beschränkt (vgl. Müller 1997: 107). Der entscheidende Unterschied bestand dabei in den divergierenden Auffassungen von der Rolle des Staates, die in Deutschland seit Bismarck mit einem aus

⁹⁵² Damit zeichnete sich zugleich eine Entwicklung ab, die von der Auflösung soziokultureller Milieus und der Transformation des durch sie vormalig gesicherten Handelns in funktionale Dienstleistungsperspektiven und-strategien gekennzeichnet ist (vgl. Olk/Rauschenbach/Sachße 1995: 13, 22 f.; Flösser/Otto 1996: 180 f.). Dies allerdings, so die Kritik, zum Preis einer im HABERMASschen Sinne kommunikativen Rationalisierung, die zum „Absterben ‚vitaler Überlieferungen‘, zu Deformationen der Alltagspraxis [...] einer zunehmenden ‚Profanisierung der Kultur‘ und der [...] Auflösung traditionaler Weltbilder“ führt (Sünker 1989: 97, 99). Während die positive Perspektive damit vielmehr eine Stärkung der Professionalisierung und systematischen Neuformung des Interaktionsverhältnisses von Professionellen und Adressaten unter qualitativen, effizienten und fachlich eigenständigen Funktionsaspekten verbindet (vgl. Schaarschuch/Flösser/ Otto 2001).

amerikanischer Sicht geradezu paternalistischen Unterstützungsgebot belegt ist, während das Leitbild sozialen Gemeinwesens in den USA von den Prinzipien der Selbsthilfe, der privaten Wohltätigkeit und Leistungsorientierung des Gerechtigkeitskonzepts geprägt ist: „Noch Präsident Nixon äußerte: ‚The welfare ethics breeds weak people‘“ (Kaufmann 2002: 8). „Wollte man die [zu dieser Perspektive führenden] gesellschaftlichen Hintergründe und Dynamik der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung in den USA mit einem Phänomen benennen, dann mit Calvinismus und Puritanismus“ (Reichert/Wieler 2001: 1611). Zugleich beschreibt diese religiös bestimmte Differenz einer Nachordnung des weltlichen Staates unter seine geistliche Fundierung die Realität des historischen, christlich-puritanisch begründeten, aber erst über die Staatsbildung manifestierten Nationalcharakters einer in der westlichen Welt bestehenden ‚Ausnahmeentwicklung‘ des Sozialgesellschaftlichen in den USA (vgl. Kaufmann 2002: 8), deren Kern eben jene religiöse Fundierung ist, die sich zugleich als das beständigste Orientierungsmuster, Handlungsparadigma und gesellschaftliche Kommunikationselement integrativer und integrierender Ausrichtung entwickelt hat. Während sich eine antimodernistische, aber auch progressiv gesellschaftskritische Rhetorik Öffentlichkeit verschaffte, die unter apokalyptisch anmutenden, kapitalismuskritischen Vorzeichen den Zusammenbruch tradiert kommunaler oder öffentlicher Regularien sozialer Bezüge diagnostizierte und in ihrer Semantik kaum von ähnlichen, deutschen Diskursen unterschieden werden kann (vgl. u.a. Beck 1986; Fabricant/Burghardt 1992; Hopps/Pinderhughes 1992; Rauschenbach 1992; Finn-Stevenson/Zigler 1999; O’Connell 1999), entwickelte sich, verbunden mit der konservativen Wende in den USA seit den 1980er Jahren, eine (auch unter der CLINTON-Administration) zunehmende ‚Retraditionalisierung‘ der gesellschaftlichen Zusammenhänge, in deren Kern die kommunalen Strukturen und mithin religiösen Verbände erneut zum Zentrum sozialen Handelns erwachsen sind (vgl. Garvin/Tropman 1998: 26 f.). Die von RAUSCHENBACH mit biblischer Metapher aus deutscher Perspektive verabschiedete „Hoffnung einer Regulation des Sozialen durch die privaten, stillen und barmherzigen Samariter“⁹⁵³ und die „Quellen der naturwüchsigen Hilfsbereitschaft, der uneigennütigen Solidarität, des Sozialen als wesentlichem Lebensmerkmal und selbstverständlichen Bestandteil“ (Rauschenbach 1992: 46), findet also in Amerika auf den Ebenen kommunaler Strukturen des Zusammenlebens kaum generalisierbare empirische Entsprechungen. Der damit einhergehende ‚amerikanische Geist‘

⁹⁵³ Hans THIERSCH nimmt dieses Gleichnis auf und beschreibt damit den modernen, professionalisierenden Vergesellschaftungsprozess sozialer Hilfe: „Nicht der Samariter, sondern der Wirt, bei dem der Samariter den unter die Räuber Gefallenen gegen Geld zur Pflege lässt, wird Leitbild der Sozialen Arbeit: Der Wirt, der bezahlt wird und Hilfe als Beruf praktiziert, ist Prototyp moderner Hilfe und Unterstützung“ (Thiersch 2001: 1250; vgl. auch Müller 1982: 22).

einer tradierten „kommunitarischen Einstellung“⁹⁵⁴ wird selbst in ‚Jugendhilfe‘-Bereichen der Bundesrepublik über die Diskussion kommunitaristischer Paradigmen einer (ethisch-normativen) Wiedergewinnung soziokulturell natürlicher Basisstrukturen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sichtbar, die, den US-Diskursen entspringend, eben nicht nur theoretische Entwürfe, sondern eine idealtypische Adaption des realen „amerikanischen Dorfes“ darstellen (Goebel/Clermont 1999: 27). Denn darin wird „eine politische Ethik entworfen, die vom Vorrang des gemeinschaftlichen Lebens vor individueller Selbstbestimmung ausgeht und gegenüber den im Liberalismus betonten individuellen Freiheitsrechten die Bedeutung der sozialen Verantwortung hervorhebt, um über eine ‚Neuinszenierung‘ von Gemeinschaft und sozialen Bindungen das Zusammenleben unter den Bedingungen der pluralen Massendemokratie erträglicher zu gestalten“ (Olk/Rauschenbach/Sachße 1995: 30). Damit verbinden sich zugleich klassische Verständnisse der Reziprozität, die, wie Hans GÄNGLER analysiert, davon ausgehen, dass Hilfe, die in derartigen ethischen bzw. moralischen Kontexten zugleich weltanschaulich/religiös unterlegt ist, eine spezifische inkludierende Funktion in der Gesellschaft hat, die gleichzeitig normativ aus wechselseitigen Verpflichtungen innerhalb der Gesellschaft (und damit auch dem Gemeinwesen) erwachsen, die sie steuert (Gängler 2001: 772 f.). Diese konservativen, protestantisch-normativen Elemente seien es nun, so Richard SENNETT, die den ‚neuen Kapitalismus‘ Amerikas leiten und mit kapitalismuskritischen Denkstrukturen und Termini nicht zu fassen sind, denn:

„Offen gestanden bin ich nicht glücklich über den Gebrauch von Begriffen wie ‚Individualismus‘ oder auch ‚Neoliberalismus‘ zur Beschreibung der Kultur Amerikas. Sie verschleiern eher als dass sie etwas erklären können. Meine Lehrerin Hannah Arendt sagte über die Amerikaner einmal, dass sie in einem Maximum politischer Freiheit mit einem Minimum sozialer Freiheit leben. Die USA sind ein Land, das bestimmte Formen individuellen Handelns feiert, die Gemeinschaft aber dem Individuum zugleich äußerst rigide Beschränkungen auferlegt. Europäern fällt es meist schwer einzuschätzen, wie konformistisch die Amerikaner wirklich sind. Die kleinsten Abweichungen im alltäglichen Leben geraten sofort unter enormen gesellschaftlichen Druck. [...] Der Begriff des ‚Individualismus‘ verschleiert also den repressiven Charakter der US-Gesellschaft. Warum ähneln sich die Häuser in amerikanischen Vorstädten so sehr? Das ist keine Frage des Einkommens, die Menschen wollen sich nicht von ihren Nachbarn unterscheiden. Nicht einmal durch einen Zaun, der ihren Vorgärten so etwas wie eine ‚Privatsphäre‘ geben könnte. Ein Zaun würde sofort als

⁹⁵⁴ „Die primäre Freiheit im puritanischen Amerika war die Freiheit der Kommune [...] ‚Für Amerikaner [...] kamen Freiheit und Gleichheit den einzelnen eben aufgrund der Gemeinschaft zu‘. Man findet sogar [...] einen christlich begründeten Anti-Individualismus im Puritanismus wieder.[...] ‚Statt angehende Individualisten zu sein, waren Amerikaner reformiert-protestantische Kommunalisten, die das Universum als einen geordneten Kosmos betrachteten‘ [...] Der Grundsatz war, dass alles dem Anliegen der Öffentlichkeit nachgeordnet werden sollte“ (Hoye 1999: 161 ff.).

Eingeständnis aufgefasst, dass man etwas zu verbergen habe, nicht wirklich zur ‚Community‘ gehöre. [...] Was in Europa heute unter dem Neoliberalismus der USA verstanden wird, ist die Vorstellung, dass die Märkte absolut schrankenlos herrschen sollten, während die soziale Reparaturarbeit nicht vom Staat, sondern vielmehr von der ‚Community‘ geleistet wird. Die ‚Community‘ mit ihren extrem konformistischen, voluntaristischen Zügen soll den Ausgleich leisten. Man glaubt, Jugendliche aus sozialen Problemgruppen müssten nicht durch professionelle Sozialarbeiter, sondern besser durch die Nachbarn betreut werden – Geisteskranke nicht in Hospitälern, sondern besser durch Freiwillige der Gemeinde. Dahinter steht die Vorstellung, dass kirchliche Organisationen die Armut besser bekämpfen könnten als der Staat. Die amerikanische Spielart [...] bedeutet: Korrektiv zum Markt ist die ‚Community‘, nicht etwa eine staatliche Ordnung“ (Sennett 2002: 3).

Die funktional normative Eigenständigkeit des amerikanischen Gemeinwesens als einer zunehmend wichtigeren Instanz sozialen Ausgleiches ist also eine empirische Realität, deren integrative Stärke im Zusammenhang mit tradierten, christlich-puritanisch fundierten und gesellschaftlich implizit getragenen Pädagogisierungen von generativen Sozialisationsprozessen und lokalräumlichen sozialen Problemen liegt, die zugleich konformisierende Tendenzen und fachliche Entgrenzungen aufweisen (vgl. auch Matthias 1985; Watzlawick 1993: 145 ff.). Hierbei tritt sozusagen *rückwärts gewendet* die von RAUSCHENBACH im Anschluss an HABERMAS diagnostizierte Differenzierung eben nicht ersetzter, sondern revitalisierter religiös verankerter, normativer Verhaltensmuster zu einer vor allem moralisch-konsensuellen Handlungskoordination auf (Rauschenbach 1999: 103 f.). Empirisch ist dies, wie auch die vorherigen Kapitel der Arbeit nachzuzeichnen versuchten, in der institutionalisierten und verbandlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zum Teil deutlich sichtbar, die, oft in Zusammenhang mit denominalen Strukturen agierend, sowohl eine gesellschaftlich-staatsbürgerliche und kommunalräumliche Erziehungsfunktion als auch korrektive Sozialisation zur Aufgabe haben; Bedingungen und Selbstverständnisse, die, folgen wir den Analysen von OLK/RAUSCHENBACH/SACHSSE oder GÄNGLER, auch in der engergefassten, deutschen Jugendverbandsarbeit zu finden sind (vgl. Gängler 1991; Olk/Rauschenbach/Sachße 1995; Gängler 2001). Jedoch bildet sich das tradierte und vor allem auch gegenwärtig vitalisierte Element soziokultureller Integration der jeweils heranwachsenden Generation in das amerikanische Gemeinwesen vor den Kontexten stärker als in Deutschland bestehender, konfessionell-lokaler und auf Sinnstiftung durch ‚kanonisierte‘ Vorstellungen von amerikanischer Identität abgestimmter Sozialisationsbedingungen. Die ‚religiöse Kultur‘ der amerikanischen Gesellschaft trägt dabei die sozial-pädagogische Funktion der symbolischen Kommunikation und Reproduktion von

zentralen Handlungsmustern gesellschaftlicher Zugehörigkeit und mehrheitlich geteilten weltanschaulich-sittlichen Überzeugungen, die zugleich ausgleichend (und kritisch betrachtet entpolitisierend) die „Kultur gegenüber dem grassierenden ‚Materialismus‘ wieder zur Geltung“ bringt (Luhmann 2000: 10). Dabei steht sie jedoch in der Gefahr zum bloßen Instrument eines reaktiven, wenn nicht gar reaktionären Anpassungsmediums an die gesellschaftlich diktierten Bedingungen und Erfordernisse zu werden. Nicht die religiöse Dimension sozialen Lernens bzw. damit verbundener Bewältigungsprobleme jugendlicher Aufwuchsbedingungen wäre hierin Handlungselement (vgl. Bohnsack 1996: 70), sondern die Inanspruchnahme zwar jugendgemäß geformter, aber dennoch im Sinne des gesellschaftlichen Jugendentwurfes ‚passender‘ Handlungsparadigmen⁹⁵⁵ (vgl. auch Müller/Otto 1980: 24 f.). Diesen Gefahren eines „schlechten Nationalismus“ bei der Ausbildung amerikanischer Identität stehen für John DEWEY indessen die diesem nationalen Bewusstsein inhärenten pluralistischen, multiethnischen und demokratischen Bestandteile entgegen, aus deren Geist heraus sie sich konstituieren und schließlich einer oktrinären Praxis widersprechen (vgl. Ryan 2000: 331 f.). Mit Blick auf eine der demokratischen Entwicklung verpflichteten Moderne fand er in der Reformfähigkeit des amerikanischen Erziehungswesens sichtbare Indikatoren der progressiven Ausrichtung einer kulturellen Pluralität unter der politischen Einheit des „amerikanischen Projekts“, denn die amerikanische Identität ist „eher der Zukunft als der Vergangenheit zugewandt“ (ebd.: 333) und damit in ihrem Wesen zutiefst progressiv. Unter diesem Eindruck steht z.B. auch Herbert LATTKE in seinem Aufruf die demokratischen Einflüsse Amerikas im Erziehungswesen und der Sozialen Arbeit aufzugreifen, denn: „[v]iele Sozialarbeiter in allen Teile der Welt haben eingesehen, daß es nicht ein Vorrecht und eine Verpflichtung nur der Nordamerikaner ist, die Soziale Arbeit und Erziehung immer mehr von herkömmlichen patriarchalischen, autoritären Gedanken und Einstellungen [...] zu befreien; sie andererseits gemäß dem demokratischen und christlichen Geiste der Solidarität, der Partnerschaft, zu gestalten“ (Lattke 1955: 20). Und tatsächlich zeigen sich gerade in den Arbeitsfeldern der amerikanischen ‚Jugendhilfe‘, in ihrer Geistes- und Sozialgeschichte, in ihren heterogenen Konstrukten regional-strukturierter Verfasstheit, in den von ihr mitinitiierten, gesellschaftspolitischen Brüchen und Reformen, in der progressiven Position Sozialer Arbeit, die oftmals zu Kontroversen Anlass gab, in kritisch sozial- und erziehungswis-

⁹⁵⁵ Empirisch erwiesen sich in den Vor-Ort-Gesprächen Tendenzen in diese Richtung, denn nur selten ist die Autonomie des Subjekts oder die gegenseitige Anleitung des Handelns zur selbsttätigen Bildung ein Prinzip des Arbeitsprozesses mit den Jugendlichen. Vielmehr stehen klare Konzepte, klare Ergebnisse (output) oder zumindest die gesicherte Anleitung und Betreuung durch Erwachsene im Vordergrund (siehe die Kap. zu den Ergebnissen der Vor-Ort-Untersuchungen).

senschaftlichen Reflexionen und nicht zuletzt in differenzierten, pragmatisch herabgestimmten Handlungspraxen, Elemente progressiv emanzipatorischer Durchbrechung zum auch in fortschrittlicher Semantik verstehbaren „amerikanischen Projekt“ (American experiment) einer multikulturellen Gesellschaft frei bestimmter Lebenskonzepte, deren Ursprung und damit zugleich die religiöse Dimension der amerikanischen Demokratie in den Unbegrenztheiten der (religiösen) Freiheit und gleichberechtigten Möglichkeit eigener Verwirklichung unter dem einigenden Band gleicher, von göttlicher Autorität und nationaler Geschichte autorisierter Menschenrechte liegt⁹⁵⁶ (vgl. Emerson 1940; Hoye 1999). Die ‚religiöse Kultur‘ der amerikanischen Gesellschaft bildet somit vor allem in den von gesellschaftlicher Sinnstiftung bestimmten Netzwerken amerikanischer ‚Jugendhilfe‘ die Entfaltung einer augenscheinlichen sozialen Paradoxie der Gleichzeitigkeit von Progress und Restauration, deren (idealtypischer) „Eschaton“ – unter der zugleich nicht zu unterschätzenden Dynamik einer religiös empfundenen Observanz höherer Gerichtsbarkeit – die befreiungstheologische Konstante des „amerikanischen Projekts“ aufgreift und zur „deliberativen Demokratie“ einer „Weltzivilreligion“ bzw. „Weltzivilgesellschaft“ durchbricht (vgl. Bellah 1986: 38; Benhabib 1999: 111 f.; kritisch Walzer 1999: 39 ff.).

⁹⁵⁶ Siehe Kap. 3.1.

Literaturverzeichnis

A

- Abels, G.; Behrens, M.: ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtstheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 173-190.
- Ackermann, F.: Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf. Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. Frankfurt a. M. 1999.
- Ackermann F.: (2001) Experte? Laie? Dilletant? Modifikation der Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser/Nagel. Online in Internet: URL: <http://www.qualitative-sozialforschung.de/experte.htm> [Stand 2001-07-10].
- Ackermann, F.; Seec, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich, New York 1999.
- Adam, G.; Pithan, A. (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Münster 1990.
- Addams, J.: The Second Twenty Years at Hull-House. New York 1930.
- ADL-Anti Defamation League: A World of Difference. Hands-on Training to Help Children and Adults Challenge Prejudice and Discrimination. Boston, MT (Winter) 1999.
- Adler, P. A.; Adler, P.: Backboards and Blackboards. College Athlets and Role Engulfment. New York, Oxford 1991.
- Advisory Committee on Child Development; Assembly of Behavioral and Social Sciences; National Research Council: Toward a National Policy for Children and Families. Washington, D. C. 1976.
- Ahrens, R. (Hg.): Amerikanische Bildungswirklichkeit heute. Hildesheim, New York 1981.
- Aiken, M.; Dewar, R.; DiTomaso, N.; Hage, J.; Zeitz, G.: Coordinating Human Services. San Francisco, CA, Washington, D.C., London 1975.
- Alaska's Division of Family and Youth Services: Home Page. Online in Internet. URL: <http://www.hss.state.ak.us/dfys> [Stand 2002-01-11].
- Albelda, R.; Folbre, N.; The Center for Popular Economics: The War on the Poor. A Defense Manual. New York 1996.
- Alberts, S.: Zur Praxis in Deweys Laborschule. In: Schreier, H. (Hg.): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart 2001: 203-212.

-
- Alheit, P. (2001): Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. Online in Internet: URL: <http://www.ibl.uni-bremen.de/inbl/doc/2001palheit.bielefeld.pdf> [Stand 2002-05-12].
- Allison, A.: *Hear These Voices. Youth at the Edge of the Millennium.* New York 1999.
- Althen, G.: *American Ways. A Guide for Foreigners in the United States.* Yarmouth, ME 1988.
- American Atheist, Inc.: Church. Online in Internet: URL: www.atheists.org/church/ [Stand 2001-12-4].
- American Atheist, Inc.: Home. Online in Internet: URL: www.atheists.org/ [Stand 2001-12-4].
- American Atheist, Inc.: Mission and Vision. Online in Internet: URL: www.atheist.org/family/html/mission.html [Stand 2001-12-5].
- American Atheist, Inc.: Clubs. Online in Internet: URL: www.atheist.org/family/html/clubs.html [Stand 2001-12-5].
- American Legion Auxiliary: *The American Legion Auxiliary's Mission.* Indianapolis, IN 1999.
- American Legion, The: *The American Legion. Who We Are.* Online in Internet: URL: <http://www.legion.org/backfact.htm> [Stand 2001-03-06].
- American Legion Organization, The: *Americanism: "To preserve and enhance patriotism and education".* Online in Internet: URL: <http://www.legion.org/backfact.htm> [Stand 2001-03-06].
- American Youth Policy Forum (AYPF): *Some Things DO Make A Difference For Youth. A Compendium Of Evaluations Of Youth Programs And Practices.* Washington, DC 1997.
- America's Promise. *The Alliance for Youth: About Us.* Online in Internet: URL: <http://www.americaspromise.org/aboutus/aboutus.cfm> [2001-07-31].
- American Youth Policy Forum - AYPF (Ed.): *Some Things That DO Make a Difference for Youth. A Compendium of Evaluations of Youth Programs and Practices. Vol. I,* Washington, DC 1997.
- American Youth Policy Forum - AYPF (Ed.): *More Things That DO Make a Difference for Youth. Vol. II,* Washington, DC 1999.
- Apple, M. W.; Weis, L. (Ed.): *Ideology and Practice in Schooling.* Philadelphia, PA 1983.
- Apple, M. W.: *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age.* New York, N.Y., London 1993.
- Apple, M. W.: *Wie Ideologie wirkt: Die Wiederherstellung der Hegemonie während der konservativen Restauration.* In: Sünker, H.; Timmermann, D.; Kolbe, F.-U.: *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit.* Frankfurt a. M. 1994: 34-63.
- Arato, A.; Cohn, J.: *Civil Society and Social Theory.* In: *Thesis Eleven*, (1988) No. 21: 40-64.

-
- Arbeitskreis Evangelischer Jugend (Hg.): *Bibel AnDenken 1992. Betrachtungen zu Jahreslosung und Monatsprüchen*. Stuttgart 1991.
- Arkansas Division of Youth Services: General Information. Online in Internet. URL: <http://www.state.ar.us/dhs/dys> [Stand 2002-01-11].
- Armstrong, K.: *The Ohio State University. A Grand Tradition*. Dublin, OH 1999.
- Arnold, C.: *Children of the Settlement Houses*. Minneapolis, MN 1998.
- Arons, S.: *Short Route to Chaos. Conscience, Community, and the Re-Constitution of American Schooling*. Amherst, MA 1997.
- Artenstein, J.: *We Grow Up Fast Nowadays: Conversations with a New Generation*. Los Angeles, CA, Chicago, IL 1991.
- Asbury, H.: *Gangs of New York*. München 2003.
- Atkinson, H.: *Ministry with Youth in Crisis*. Birmingham, AL 1997.
- Atteslander, P.: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York 1993.
- Austin County 4-H Program: Emblem, Slogan, Prayer, Pledge and Motto. Online in Internet: URL: <http://agfacts.tamu.edu/D11/Austin/4h/emblem.html> [Stand 2002-11-05].
- Axinn, J.; Levin, H.: *Social Welfare. A History of the American Response to Need*. New York, London 1982 (2).
- AYPF. American Youth Policy Forum (Ed.): *Some Things That DO Make a Difference for Youth. A Compendium of Evaluations of Youth Programs and Practices. Vol. I*, Washington, DC 1997.
- AYPF. American Youth Policy Forum (Ed.): *More Things That DO Make a Difference for Youth. Vol. II*, Washington, D.C. 1999.
- AYPF Forum Brief: *The Juvenile Justice System: The Best Way to Deal With Juvenile Crime, Delinquency And Prevention*. February 20, 1998.

B

- Backhaus-Maul, H.: *Bürgerschaftliches Engagement und gesellschaftliche Solidarität. Über deutsche Eigenarten und US-amerikanische Innovationen*. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. (29. Jg.) Heft 4/1999, S. 337-340.
- Bammé, A.; Martens, B.: *Methodenvielfalt und Forschungspragmatik. Zur wissenschaftstheoretischen Situation der empirischen Sozialforschung*. In: *Soziologie*, Heft 1 (1985): 5-35.
- Bane, M. J.: *Here To Stay. American Families in the Twentieth Century*. New York 1976.
- Barker, R. L.: *The Social Work Dictionary*. Baltimore, MD 1999.
- Barman, A.; Kehm, F. S.: *Your Child and the People Around Him*. Chicago, IL 1956.

-
- Barna, G.: *The Barna Report: An Annual Survey of Values and Religious Views in the United States*. Ventura, CA 1991.
- Barna Research Online (June 17, 2002): *America's Religious Activity has Increased Since 1996, But its Beliefs Remain Virtually Unchanged*. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PagePressRelease.asp?PressReleaseID=115&Reference=F> [Stand 2003-03-13].
- Barna Research Online: *Born Again Christians*. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PageCategory.asp?CategoryID=8> [Stand 2003-03-13].
- Barna Research Online: *Teenagers*. Online in Internet: URL: <http://www.barna.org/cgi-bin/PageCategory.asp?CategoryID=37>[Stand 2003-03-13].
- Barow-Bernstorff, E.; Günther, K.-H.; Kreckler, M.; Schuffenhauer, H. (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin 1968 (3).
- Bastian, T.: *55 Gründe mit den USA nicht solidarisch zu sein – und schon gar nicht bedingungslos*. Zürich, München 2002.
- Baumbach, G.; Fischer, K. M.: *Das Neue Testament mit Erklärungen. Nach der Übersetzung Martin Luthers*. Berlin und Altenburg 1986.
- Beaudoin, T.: *Virtual Faith. The Irreverent Spiritual Quest of Generation X*. San Francisco, CA 1998.
- Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere moderne*. Frankfurt a. M. 1986.
- Becky, S. (Hg.): *Jugend und Jugendhilfe in den USA*. Weinheim, München 1986.
- Belardi, N.: *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Paderborn 1992.
- Bell, B. I.: *Crisis in Education. A Challenge to American Complacency*. New York, London, Toronto 1949.
- Bellah, R. N.: *Zivilreligion in Amerika*. In: Kleger, H.; Müller, A. (Hg.): *Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa*. München 1986(a): 19-41.
- Bellah, R. N.: *Religion und die Legitimation der amerikanischen Republik*. In: Kleger, H.; Müller, A. (Hg.): *Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa*. München 1986(b): 42-63.
- Bellah, R. N.; Madsen, R.; Sullivan, William M.; Swidler, A.; Tipton, S. M.: *The Good Society*. New York 1992.
- Benhabib, S.: *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt a. M. 1999.
- Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim 1991 (3).
- Benson, P. L.; Roehlkepartain, Eugene C.: *Beyond Leaf Raking. Learning to Serve / Serving to Learn*. Nashville, TN 1993.

-
- Bereday, G. Z. F.: *Comparative Method in Education*. New York 1964.
- Berg, H. K.: „Hilf mir, selbst zu glauben“. Was religiöse Erziehung von der Montessori-Pädagogik lernen kann. In: *Die Christenlehre*. Jg. 48, Nr. 1, Berlin 1995: 3-12.
- Berliner, D. C.; Biddle, B. J.: *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading, MA 1997 (3).
- Berliner, P.: *The Soul of Mbira. Music and Traditions of the Shona People of Zimbabwe*. Chicago, IL, London 1993 (3).
- Bernall, M.: *She Said Yes. The Unlike Martyrdom of Cassie Bernall*. Littleton, CO 1999.
- Bernier, N. R.; Williams, J. E.: *Beyond Beliefs. Ideological Foundation of American Education*. Englewood Cliffs, NJ 1973.
- Besag, F. P.; Nelson, J. L.: *The Foundations of Education: Stasis and Change*. New York 1984.
- Besser, J.: *Wofür es zu leben lohnt. Ketzereien eines Europäers*. Düsseldorf, Wien 1963.
- Bettmer, F.; Prüß, F.: *Schule und Jugendhilfe*. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.: *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 1532-1539.
- Beutmeyer, W.; Kaplitzka, G.: *Sekundäranalyse*. In: Roth, E.; Holling, H. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien 1989 (2): 302-318.
- Bezruczka, S.: *Qualitative Research Methods for Public Health*. Seattle, WA 1998.
- Bidwell, C. E.; Friedkin, N. E.: *The Sociology of Education*. In: Smelser, N. J. (Ed.): *Handbook of Sociology*. Newbury Park, Beverly Hills, CA, London, New Delhi 1988: 449-471.
- Bielefeldt, H.; Heitmeyer, W.: *Einleitung: Politisierte Religion in der Moderne*. In: Bielefeldt, H.; Heitmeyer, W. (Hg.): *Politisierte Religion. Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus*. Frankfurt a. M. 1998: 11-33.
- Biestek, F. P.: *Religion and Social Casework*. In: DeSantis, L. C. (Ed.): *The Social Welfare Forum*. New York 1956: 86-95.
- Bievert, B.: *Der internationale Vergleich*. In: Koolwijk, J. v.; Wicken-Mayser, M.: *Techniken der empirischen Sozialforschung*. 2. Band *Untersuchungsformen*. München, Wien 1975: 113-130.
- Birnbaum, G.; Christadler, M.: *Awakenings/Revivals*. In: Wersich, R. (Hg.): *USA Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen*. Berlin 1996: 118-121.
- Bleuel, J.(2000): *Zitation von Internet-Quellen. Geplant zur Veröffentlichung in : Hug, T. (Hg): Wie kommt die Wissenschaft zu ihrem Wissen?. Band 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Hohengehren, 2000, Online in Internet: URL: <http://www.bleuel.com/ip-zit.pdf> [Stand 2002-08-28]*.

-
- Blezard, R.: „Mission Minded. The ELCA is Counting on Congregations to Sponsor New Churches in Growth Areas“. In: *The Lutheran Magazine of the Evangelical Lutheran Church in America*. Vol. 12 (April 1999), No. 4: 32-34.
- Bliss, J. R.: *Public School Administrators in the United States: An Analysis of Supply and Demand*. In: Griffiths, D. E.; Stout, R. T.; Forsyth, P. B.: *Leaders for Americas Schools. The Report and Paper of the National Commission of Excellence in Educational Administration*. Berkeley, CA 1988.
- Bloom, B. S.; Davis, A.; Hess, R.: *Compensatory Education for Cultural Deprivation*. New York, Chicago, IL, San Francisco, CA, Toronto, London 1967 (2).
- Bloom, M.: *Introduction to the Drama of Social Work*. Itasca, IL 1990.
- Board of Publication LCA: *The Charismatic Movement in the Lutheran Church in America. A Pastoral Perspective*. Philadelphia, PA 1974.
- Boateng, F.: *Policy Failure in Urban Schools: How Teachers Respond to Increased Accountability for Students*. In: Lomotey, K. (Ed.): *Going to School: The African-American Experience*. New York 1990: 73-79.
- Bobbio, N.: *Gramsci and the Concept of Civil Society*. In: Keane, J. (Ed.): *Civil Society and the State*. New York, London 1989: 73-99.
- Bock, K.; Kutscher N.; Richter, A.; Voigtsberger, U.: *Perspektiven der Jugendhilfeforschung – Das erste Marienfelder Gespräch*. In *Neue Praxis*, 31. Jg. (2001), Heft 2: 178-188.
- Bode, H. F.: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in den USA*. München 1980.
- Bodensieck, J. (Ed.): *The Encyclopedia of the Lutheran Church*. Volume III. Minneapolis, MN 1965.
- Böhm, M.: *Konservative Werteeziehung. Exemplarische Untersuchungen als Beitrag zur pädagogischen Forschung und zur Konservatismustheorie*. Weinheim 1986.
- Böhnisch, L.: *Jugendverbandsarbeit im kirchlichen Raum*. In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T.: *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim, München 1991: 366-372.
- Böhnisch, L.; Gängler, H.; Winter, R.: *Die symbolische Welt der Jugendverbände*. In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T.: *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim, München 1991: 326-330.
- Böhnisch, L.: *Sozialpädagogische Forschung. Grundzüge einer sozialpädagogischen Jugendkunde*. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden*. Weinheim, München 1998: 97-111.
- Böhnisch, L.: *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim, München 2001 (3).

-
- Böhnisch, L.; Schröer, W.: So führt kein Weg nach Amerika... – Plädoyer für die Wiederbelebung eines sozialpädagogischen Diskurses. Zum 65. Geburtstag von Hans Thiersch. In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 31. Jg. (2001), Heft 2: 170-177.
- Boettcher, R. E.: Revitalizing Families: A Communitarian Agenda for Social Work. In: *Journal of Community Practice*, Vol. 4 (1997), No. 3: 47-58.
- Bogner, A.; Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, A.; Lüttig, B.; Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen 2002: 33-70.
- Bohnsack, F.: Grundlegende Thesen zum Sozialen Lernen. In: Bohnsack, F.; Leber, S. (Hg.): *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim, Basel 1996: 63-70.
- Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen, 1991.
- Boisvert, R. D.: *John Dewey. Rethinking Our Time*. New York 1998.
- Bonhoeffer, D.: *Ethik*. München 1949.
- Bonß, W.; Ludwig-Mayerhofer, W.: Arbeitsmarkt. In: Allmendinger, J.; Ludwig-Mayerhofer, W. (Hg.): *Soziologie des Sozialstaates. Gesetzliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen*. Weinheim, München 2000: 109-144.
- Bonvillain, N.: *Language, Culture, and Communication: The Meaning of Messages*. Englewood Cliffs, NJ 1993.
- Booton, F.: *Studies in Social Education. Vol. 1, Work with Youth 1860 – 1890*. Hove, Sussex 1985.
- Boorstin, D.: The Americans. The Democratic Experience. In: Bellah, Robert N.; Madsen, Richard; Sullivan, William M.; Swidler, Ann; Tipton, Steven M.: *The Good Society*. New York, 1992: 145-147.
- Bortz, J.; Döring, N.: *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York 1995 (2).
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen 1983: 183-198.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1987.
- Bourdieu, P.: *Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens*. Konstanz 2000.
- Boyer, P. S.; Clark, Jr., C. E.; Kett, J. F.; Salisbury, N.; Sitkoff, H.; Woloch, N.: *The Enduring Vision. A History of the American People*. Lexington, MA, Toronto 1993 (2).
- Boy Scout of America (BSA): *Boy Scout Hand Book. A Handbook of Training for Citizenship by Scouting*. New Brunswick, NJ 1968 (4).
- Boy Scouts of America (BSA): *The Big Bear Cub Scout Book*. Irving, TX 1984.

-
- Boy Scouts of America (BSA): Wolf Cub Scout Book. Irving, TX 1986.
- Boy Scout of America (BSA): Scouting in Protestant Churches. Online in Internet: URL: <http://www.scouting.org/factsheet/02-545.html> [Stand 2000-11-17].
- Boy Scouts of America (BSA) (June 28, 2000): Boy Scouts of America Sustained By United States Supreme Court. Online in Internet: URL: <http://www.scouting.org/nav/about.html>. [Stand 2002-08-08].
- Boy Scouts of America (BSA): Position Statement: United Way. Online in Internet: URL: <http://www.scouting.org/nav/about.html> [Stand 2002-08-08].
- Boy Scouts of America (BSA): Position Statement: School Access. Online in Internet: URL: <http://www.scouting.org/nav/about.html> [Stand 2002-08-08].
- Boys and Girls Club of America (B&GCA): Youth Development: The Foundation for the Future. Atlanta, GA 1998(a).
- Boys and Girls Club of America (B&GCA): Tools for Inspiring and Enabling Young People to Realize Their Full Potential. Our National Programs. Atlanta, GA 1998(b).
- Boyton, N.: The Blessed Friend of Youth. Saint John Bosco. New York 1944 (6).
- Bradford, W. (1630): Of Plymouth Plantation. Online in Internet: URL: http://members.aol.com/calebj/bradford_journal9.html [Stand 2001-11-22].
- Bräutigam, B. (Januar 2000): Die Vertreibung des inneren Dämon: Zur Motivation therapeutischer Arbeit mit politisch verfolgten und traumatisierten Menschen und deren Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 1, No. 1, Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00braeutigam-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Braun, W.; Naudascher, B.: Für eine menschenfreundliche Schule. Erfahrungen im amerikanischen Schulwesen. München 1978.
- Bredella, L. (Hg.): Die USA in Unterricht und Forschung. Bochum 1984.
- Bremner, R. H. (Ed.): Children and Youth in America. A Documentary History. Vol. 3, Cambridge, MA 1974.
- Bremner, R. H.: American Philanthropy. Chicago, IL, London 1988 (2).
- Brettschneider, W.-D.; Brandl-Bredenbeck, H. P.: Sportkultur und jugendliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Studie über Deutschland und die USA. Weinheim, München 1997.
- Britannica.com: Encyclopaedia Britannica Article. Social Service. Major Areas of Concern. Child Welfare. Online in Internet: URL: <http://www.britannica.com/eb/article?eu=117546&tocid=38973> [Stand 2001-07-18].
- Broder, D.: „Poll Disperses Notion of ‚Civic Slugs‘“. In: The Daily Oklahoman (December 17, 1997): 6-7.

-
- Brofke, C.: Why We Need a Guaranteed Minimum Income. In: Albelda, R.; Folbre, N.; The Center For Popular Economics (Ed.): *The War on the Poor. A Defense Manual*. New York 1996: 128-129.
- Broughman, S. P.; Colaciello, L. A.: *Private School Universe. Survey 1999-2000*. Washington DC 2001.
- Brown, A.: Group Work. In: Davis, M. (Ed.): *The Blackwell Companion to Social Work*. Cambridge, MA 1997: 223-230.
- Brown, J.; Rosenzweig, R. (Ed.): *Who Build America? Working People and the Nation's Economy, Politics, Culture, and Society*. New York 1992.
- Bruckberger, R. L.: *Amerika - die Revolution des Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. 1960.
- Brumlik, M.: Was heißt „Zivile Gesellschaft“? Versuch, den Pudding an die Wand zu nageln. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (1991) Heft 36: 987-993.
- Bryk, A. S.; Lee, V. E.; Holland, P. B.: *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA, London 1994 (2).
- Buchwald, E.; Fletcher, P.; Roth, M. (Ed.): *Transforming a Rape Culture*. Minneapolis, MN 1993.
- Büttner, F.: Islamischer Fundamentalismus: Politisierter Traditionalismus oder revolutionärer Messianismus? In: Bielefeldt, H.; Heitmeyer, W. (Hg.): *Politisierte Religion. Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus*. Frankfurt a. M. 1998: 188-210.
- Buhle, P.; Georgakas, D.: Communist Party, USA. In: Buhle, Mari Jo; Buhle, Paul; Georgakas, Dan (Ed.): *Encyclopedia of the American Left*. Urbana, Chicago, IL 1992.
- Bullis, Ronald K.: *Spirituality in Social Work Practice*. Washington DC 1996.
- Bush, Jr., G.: Vereinigte Staaten würdigten Beiträge der Gläubigen von Anfang an. Rede des Präsidenten. Online in Internet: URL: www.usembassy.de/us-botschaft/cgi/ad-detail.htm [Stand 2001-09-06].
- Button, H. W.; Provenzo, Jr., E.: *History of Education and Culture in America*. Englewood Cliffs, NJ 1983.
- Butts, R.F.; Cremin, L. A.: *A History of Education in American Culture*. New York, Chicago, IL, San Francisco, CA, Toronto, London 1953.

C

- CNN.com (june 27, 2002). Online in Internet: URL: www.cnn.com/2002/LAW/06/27/scotus.school.vouchers [Stand 2003-05-05]
- Campbell, J.: *Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago, La Salle, IL 1995.
- Camp Fire Boys and Girls: *Annual Report 1998-99*. Kansas City, MO 2000.
- Campolo, A.: *Growing Up in America. A Sociology of Youth Ministry*. Grand Rapids, MI 1989.

-
- Camp Page. A Comprehensive Listing of Summer Camps and Wilderness Programs for Youth in the United States and Canada (2001): Alphabetical Listing of Virginia Camps. Online in Internet: URL: <http://camppage.com/virginia.htm> [Stand 2003-01-10].
- Carroll, R.: Sugar in the Raw. Voices of Young Black Girls in America. New York 1997.
- Carter, S.: The Culture of Disbelief. How Americans Law and Politics Trivialize Religious Devotion. New York 1993.
- Cassie Bernall Foundation: Yes, I Believe. The Cry of The New Millenium. Online in Internet: URL: <http://www.yesibelieve.com/>, [Stand 2000-03-08].
- Castells, M.: Das Informationszeitalter II: Die Macht der Identität. Opladen 2002.
- Chamber of Commerce: White Lake Area Relocation Guide. Whitehall, MI 2000.
- Chamber of Commerce: The White Lake Area : Whitehall. Online in Internet: URL: <http://www.multimag.com/city/mi/whitehall/> [Stand 2002-05-25].
- Children's Defense Found (Ed.): The State of America's Children. Yearbook 1997. Washington, DC 1997.
- Christianity Today.Com (July/August 2001): What do We Believe? Online in Internet: URL: <http://www.christianitytoday.com/yc/2001/004/11.72.html> [Stand 2003-03-13].
- Chworowsky, K. M.; Raible, Christopher G.: What is a Unitarian Universalist? In: Rosten, Leo (Ed.): Religions of America. Ferment and Faith in Age of Crisis. New York 1975 (6).
- Clapp, S.; Cook, J. O.: Youth Workers' Handbook. Bloomington, IL 1981.
- Clarke County Equine Enthusiastic 4-H Club: Homepage. Online in Internet: URL: <http://equineenthusiasts.homestead.com/4hequinehome.html> [Stand 2002-11-05].
- Clarke, J.; Piven, F. F.: United States: An American Welfare State? In: Alcock, P.; Craig, G. (Ed.): International Social Policy. Welfare Regimes in the Developed World. New York 2001: 26-44.
- Cleve, B. v.: Erwachsenenbildung und Europa. Der Beitrag politischer Bildung zur Europäischen Integration – Bilanz und Perspektive aus pluralismustheoretischer Sicht. Weinheim 1995.
- Cloud, J. (May 1, 2000): "Can A Scout Be Gay? The By Scout's battle to stay straight goes to the Supreme Court". In: Time. The Weekly Newsmagazine. Online in Internet: URL: http://www.time.com/time/archive/preview/from_search/0,10987,1101000501-43536,00.html [Stand 2002-08-12].
- CNN.com (June 27, 2002): "Lawmakers blast Pledge ruling". Online in Internet: URL: <http://www.cnn.com/2002/LAW/06/26/pledge.allegiance/> [Stand 2002-08-12].
- Coates, R. B.; Miller, A. D.; Ohlin, L. E.: Diversity in a Youth Correctional System. Handling Delinquents in Massachusetts. Cambridge, MA 1978.

-
- Cockcroft, J. D.: Über alles in der Welt. Das amerikanische Sendungsbewusstsein.
In: Guha, A.-A.; Papcke, S. (Hg.): Amerika der riskante Partner. Königstein, Ts. 1984: 11-34.
- Cohen, C.: Homeschooling. The Teen Years. Your Complete Guide to Successfully Homeschooling the 13- to 18-Year-Old. Roseville, CA 2000.
- Cohen, S.: Die Geschichte der Erziehung als Studiengebiet in den Vereinigten Staaten, 1945 bis zur Gegenwart.
In: Heinemann, M. (Hg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart 1979: 225-289.
- Cohen, S.: V für Victory. America's Home Front During World War II. Missoula, MT 1999 (7).
- Cohn-Bendit, D.; Schmid, T.: Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg 1993 (2).
- Coleman, J. S.: Equality of Educational Opportunity. Washington, DC 1966.
- Colonial Hall (Ed.) (1999): The Biographies of the Founding Fathers. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/biography.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of John Adams. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/adamsj/adamsj.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of Samuel Adams. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/adamss/adamss.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of Benjamin Franklin. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/franklin/franklin.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of Alexander Hamilton. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/hamilton/hamilton.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of Thomas Jefferson. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/jefferson/jefferson.asp> [Stand 2001-11-20].
- Colonial Hall (Ed.) (1999): Biography of Benjamin Rush. Online in Internet: URL: <http://www.colonialhall.com/rush/rush.asp> [Stand 2001-11-20].
- Committee on Family and Child Welfare: External and Internal Forces in Family and Child Welfare Work. Richmond, VA 1932.
- Committee on Economic Security: Social Security in America. The Factual Background of the Social Act as Summarized from the Staff Reports for the Committee. Washington, DC 1937.
- Compton, B. R.: Introduction To Social Welfare And Social Work: Structure, Function, and Process. Georgetown, ON 1980.
- Conant, J. B.: Gleichheit der Chancen. Erziehung und Gesellschaftsordnung in den Vereinigten Staaten. Bad Nauheim 1955.

-
- Conant, J. B.: *The American High School Today*. New York, Toronto, London 1959.
- Constable, R. T.: Values, Religion, and Social Work Practice. In: *Social Thought*. Vol. 4 (1983), No. 9: 29-41.
- Copenhaver, M. B.: Formed and Reformed. In: *The Christian Century*. Vol. 115 (1998), No. 27: 933, 937-940.
- Corpus, J. M.: God's Call. In: Schieber, A. L.; Olson, A. T. (Ed.): *What NeXt? Connecting Your Ministry with the Generation Formerly Known as X*. Minneapolis, MN 1999: 7-15.
- Correll, W.: *Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen*. Donauwörth 1974 (14).
- Costin, L. B.; Raab, E.: *Schulsozialarbeit in den USA*. München 1983.
- Coupland, D.: X This from Your Vocab. Online in Internet: URL: <http://hotwired.lycos.com/hardwired/wiredstyle/97/04/pickingbrains.html> [Stand 2003-02-04].
- Cox, D.; Franklin, D.: *Michigan*. Portland, OR 1998.
- Cox, H.: *The Secular City. Secularization and Urbanization in Theological Perspective*. New York 1965 (6).
- Coyle, G. L.: *Group Experience and Democratic Values*. New York 1947.
- Cozic, C. P. (Ed.): *Education in America. Opposing Viewpoints*. San Diego, CA. 1992.
- Cremin, L. A.: The Commitment to Popular Education. In: Froese, Leonhard (Hg.): *Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA*, Heidelberg 1968: 57-70.
- Cremin, L. A.: *Public Education*. New York 1976.
- Cremin, L. A.: *American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980*. New York, Cambridge, Philadelphia, San Francisco, Washington, London, Mexico City, Sao Paulo, Singapore, Sydney 1988.
- Cressman, G. R.; Benda, H. W.: *Public Education in America*. New York 1961 (2).
- Crouch, C.: Committee Reports - LYO. In: *Annual report of the Congregation. Annual Congregation Meeting*. Whitehall, MI (January 23) 2000: C-7.
- Crystal, D.: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge, MA 1998 (2).
- Culkin, J. M. In: Hart, H. H. (Hg.): *Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis*. Reinbeck bei Hamburg 1971: 27-31.
- Cunningham, C. A. (1992): "A Certain And Reasoned Art: The Rise And Fall Of Character Education In America." Unpublished master's paper, University of Chicago. Online in Internet: URL: <http://cuip.uchicago.edu/~cac/chared/risefall.htm>. [Stand 2001-01-16].
- Cunningham, C. A. (1997): *Character Education: A General Introduction*. Online in Internet: URL: <http://cuip.uchicago.edu/~cac/chared/intro.htm>. [Stand 2001-01-16].

Curtis, L.: Dear Residents. In: Whitehall District Schools (Ed.): Focus on Whitehall. Whitehall Schools Community Newsletter. Vol. 16 (March 2000), No. 3: 1

Curtis, L.: Superintendent's Newsletter. Whitehall, MI, December 1998.

Cutler, L.; Safrit, R. D.; King, J.; Clark, R. (Ed.): Ohio 4-H Program. Agent's Handbook. Columbus, OH 1994.

Cypress, A.; Davenport, C. (August 8., 2002): "A 'Good Scout' Is Honored for Lifelong Commitment." In: Washington Post: Archive. Online in Internet. URL: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A54769-2002A.htm> [Stand 2002-08-12].

D

Dahrendorf, R.: Die Bürgergesellschaft. In: Pong, A. (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Bd. 1, München 1999: 87-104.

Dahrendorf, R.: Zu viel des Guten. Über die soziale Dynamik von Staatsbürgerschaft. In: Mackert, J.; Müller, H.-P. (Hg.): Citizenship. Soziologie der Staatsbürgerschaft. Wiesbaden 2000: 133-155.

Daley, T. T.; Feingold S. N.; Katz, B.; Schaeffer, A. J. (Ed.): Career Information Center. Volume 7, 8, 11. New York 1993 (5).

Dalferth, I. U.: Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974.

Dalferth, M.: Zur Bedeutung von Ritualen und Symbolen in der Heimerziehung. In: Cotta, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Krefeld 1999: 385-395.

Daly, C.B.: Die Metaphysik und die Grenze der Sprache. In: High, D. (Hg.): Sprachanalyse und religiöses Sprechen. Düsseldorf 1972: 93-121.

Das Don-Bosco-Werk in Deutschland. Online in Internet: URL: <http://www.donbosco.de> [Stand 2001-05-12].

Dass, R.; Gorman, P.: How Can I Help? Stories and Reflections on Service. New York 1993.

Davies, J. A. : Adolescent Subculture. In: Ratcliff, D.; Davies, J. A.: Handbook of Youth Ministry. Birmingham, AL 1991: 7-41

Davis, E. Dale: Focus on Secondary Education. An Introduction to Principles and Practices. Glenview, IL 1966

Dederichs, M. R.: "Countdown zum Wahnsinn." In: Stern Magazin. (20.09.2001) Heft 39: 15-29.

Deißinger, T.: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg 1992.

Deppermann, A.: Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen 1999.

-
- Derrida, J.: Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der „Religion“ an den Grenzen der bloßen Vernunft. In: Derrida, J.; Vattimo, G.: Die Religion. Frankfurt am Main 2001: 9-106.
- Deschner, K.: Der Moloch. Eine kritische Geschichte der USA. München 2003 (3).
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Wörterbuch soziale Arbeit. Band 1. Frankfurt a. M. 1988.
- DeVitis, J. L.; Rich, J. M.: Helping and Intervention. Comparative Perspectives on the Impossible Profession. New York 1988.
- DeVitis, J. L.; Rich, J. M.: The Success Ethic, Education, and the American Dream. New York 1996.
- DeVries, M.: Family-Based Youth Ministry. Reaching the Been-There, Done-that Generation. Downers Grove, IL 1994.
- Dewe, B.; Otto, H.-U.: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002: 179-198.
- Dewey, J.: Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten. Erfahrung und Erziehung. München, Basel 1974.
- Dewey, J.: The Middle Works: 1899-1924. Vol. 9, Carbondale and Edwardsville, IL, London, Amsterdam 1980.
- Dewey, J.: A Common Faith. New Haven, London 1991.
- Dewey J.: Science Belief and the Public. In: Hewitt, H. (Ed.): Searching for God in America. The Companion Volume to the Acclaims Public Television Series. Dallas, London, Vancouver Melbourne 1996: 333-336.
- Dewey J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim, München 2000.
- DeYoung, C. A.; Wynn, R.: American Education. New York, San Francisco, Toronto, London 1964 (5).
- Diamant, A.; Cooper, H.: Living a Jewish Life. Jewish Traditions, Customs and Values for Today's Families. New York 1991.
- Diaz Soto, L.: Politics of Civility: Struggles of a Latina in the Academy. In: Taboo. The Journal of Culture and Education, Vol. 4 (2000), No. 2: 5-10.
- Dichenz, H.: Schulen in den USA. Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim, München 1991.
- Dickens, C.: A Cristmas Carol in Propose. Being a Gost Story of Christmas. Hannover 1916.
- Direction Sports, Inc.: The Direction Sport Concept. Los Angeles, CA 1999.

Distance Learning Consulting GmbH (2002): News der DL.C. Ergebnisse der Online-Umfrage: Trend in der Personalentwicklung. Online im Internet: URL: <http://www.dlconsulting.de/news.html> [Stand 2003-01-07].

Döring, W. O.: Das Lebenswerk Immanuel Kants. Vorlesungen gehalten im Auftrage der Oberschulbehörde zu Lübeck im Kriegswinter 1916. Lübeck 1916 (2).

Don Bosco in Österreich. Online in Internet: URL: <http://www.donbosco.at/donbosco/paedagogik/paedagogik-vorsorge.html> [Stand 2001-06-30].

Dreier, P.; Flacks, D. (3 June 2002): "Patriotism's Secret History." In: The Nation. Review. <http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20020603&s=dreier> [Stand 2002-05-22].

Dröser, E.: Die Sehnsucht nach der Welt von gestern. In: Schissler, J. (Hg.): Neokonservatismus in den USA. Eine Herausforderung. Opladen 1983: 89-110.

Drosowski, G.; Müller, W.; Schilze-Stubenrecht, W.; Wermke, M. (Hg.): Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1990 (5).

Durkheim, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt a. M. 1981.

Durkheim, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Schlußkapitel. In: Fürstenberg, F.: Religionssoziologie. Neuwied am Rhein, Berlin 1964.

Dwyer, D. (July 1999): Emics v. Ethics: Harris v. Pike. Online in Internet: URL: <http://www.msu.edu/~dwyer/EmicEtic.htm> [Stand 2001-04-09].

E

Ebeling, G.: Einführung in theologische Sprachlehre. Tübingen 1971.

Eckardt, R. W.: Christianity and Government: A Plea for Sane Social Action. In: The Paraclete. Vol. 1 (Spring 1974): 12-18.

Eckardt, R. W.: Evangelical Christianity and Social Work: A Study of the Beliefs and Practice of Graduates of the Social Work Majors. In: The Paraclete. Vol. 9 (Fall 1982): 36-59.

Edwards, H.: Sociology of Sport. Homewood, IL 1973.

Eisenstadt, S. N.: Die Antinomien der Moderne. Die jakobinischen Grundzüge der Moderne und des Fundamentalismus. Frankfurt a. M. 1998.

Eitzen, D. S.: In Conflict and Order. Understanding Society. Newtown, MA 1988 (4).

Eliade, M.; Couliano, I. P.: Handbuch der Religionen. Zürich, München 1991.

Elliff, J. (2001): Caught in our Shame: Comments on the Recent Barna Report. Online in Internet: URL: <http://www.ccwonline.org/pbarna.html> [Stand 2003-03-13].

-
- Ellor, J. W.; Netting, F. E.; Thibault, J. M.: *Understanding Religious and Spiritual Aspects of Human Service Practice*. Columbia, SC 1999.
- Emerson, R. W.: *The American Scholar*. In: Atkinson, B. (Ed.): *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*. New York 1940: 45-63.
- Encyclopedia Americana. International Edition. Vol. 9, Danbury, CO 1987.
- Engelke, E.: *Soziale Arbeit als Wissenschaft*. Freiburg i. Br. 1992.
- Epstein, H.; Buckner, E.: *Social Work and Fundamental Religious and Political Values*. Atlanta, GA, 1987 (Unpublished paper).
- Erickson, J. B.: *Directory of the American Youth Organizations. A Guide to 500 Clubs, Groups, Troops, Teams, Societies, Lodges, and More for Young People*. 1992-1993. Minneapolis, MN 1991 (4).
- Erickson, J. B.: *Directory of the American Youth Organizations. A Guide to 500 Clubs, Groups, Troops, Teams, Societies, Lodges, and More for Young People*. 1998-1999. Minneapolis, MN 1998 (7).
- Erickson, K.: *Champions Again. An Inside Look at the 1994-95 NCAA UCLA Basketball and Championship Season*. Nashville, TN, 1996
- Ericson, E. L.: *The „Unchurched“ Americans: What Do They Believe?* In: Rosten, Leo (Ed.): *Religions of America. Ferment and Faith in an Age of Crisis*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 1975.
- Erikson, E. H.: *Childhood and Society*. New York 1963 (2).
- Erning, G.: *Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich*. In: Erning, G.; Neumann, K.; Reyer, J.: *Geschichte des Kindergartens. Band I. Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg i. Br. 1987: 4-41.
- Espe, H.: *Die Aufgaben der vergleichenden Erziehungswissenschaft bei der Neugestaltung des technischen Bildungswesens*. In: Hausmann, G. (Hg.): *Internationale pädagogische Kontakte*. Heidelberg 1963: 31-41.
- Etzioni, A.: *Die Entdeckung des Gemeinwesens: Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*. Stuttgart 1995.
- Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg (Hg.): *Kleines Bibellexikon*. Berlin 1988.

F

- Fabricant, M. B.; Burghardt, S.: *The Welfare State Crisis and the Transformation of Social Service Work*. Armonk, NY, London 1992.
- Fagnano, C. L.; Weber, B. Z.: *School, Family and Community Interaction. A View from the Firing Lines*. Boulder, Co, San Francisco, CA 1994.

-
- Fallon, D.: Deutsche Einflüsse auf das amerikanische Erziehungswesen. In: Trommler, F.; Shore, E. (Hg.): Deutsch-amerikanische Begegnungen. Konflikte und Kooperationen im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart, München 2001: 91-103.
- Falwell, J.: Future-World. In: Bateman, N. I.; Petersen, D. M.: Social Issues. Conflicting Opinions. Englewood Cliffs, NJ 1990: 243-256.
- Farnen, R. F.: Politik, Bildung und Paradigmenwechsel: jüngste Trends in der Kritischen Pädagogik, in den politischen Wissenschaften, der politischen Sozialisation und in der politischen Bildung in den Vereinigten Staaten. In: Sünker, H.; Timmermann, D.; Kolbe, F.-U.: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M. 1994: 338-384.
- Farrell, E. W.: Hanging In and Dropping Out. Voices of At-Risk High School Students. New York 1990.
- Farrell, E. W.: Self and School Success. Voices and Lore of Inner-City Students. Albany, NY 1994.
- Fatout, M.; Rose, S. R.: Task Groups in Social Services. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi 1995.
- Faver, C. A.; Hunter, M.: Feminism, Christianity, and Social Work Education. In: Social Work and Christianity. Vol. 9 (1981), No.2/1: 54-57.
- Feldman, L.: „A High-School Legend Leads the Irish.“ In: Family Weekly. (October 18, 1981): 23-24.
- Fellowship of Christian Athletes (FCA): Fellowship of Christian Athletes Publication. Kansas City, MO 1998.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in der Sozialisationsforschung. Weinheim, Berlin, Basel 1970 (3).
- Fernau, J.: Halleluja. Die Geschichte der USA. München 2001 (9).
- Ferrainola, S.: Glen Mills School. In: Cotta, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Krefeld 1999: 945-949.
- Ferrante, J.: Sociology. The United States in a Global Community. Belmont, CA 2000.
- Fickenscher, P.: Sharing Good News. In: Schieber, A. L.; Olson, A. T. (Ed.): What Next? Connecting Your Ministry with the Generation Formally Known as X*. Minneapolis, MN 1999: 59-100.
- Finn-Stevenson, M.; Zigler, E.: Schools of the 21st Century. Linking Child Care and Education. Boulder, CO 1999.
- First Priority: Belief Statement, Denver, CO 1999.
- Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.: (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000.
- Flösser, G.; Otto, H.-U.: Professionelle Perspektiven der Sozialen Arbeit. Zwischen Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung. In: Dewe, B.; Otto, H.-U.: Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim, München 1996: 179-188.

-
- Ford, H.: Das große Heute: das größere Morgen. Leipzig 1928.
- 4-H Centennial: Report Details. Online in Internet: URL: <http://www.4hcentennial.org/conversations/s2/report.asp?eventid=485> [Stand 2002-11-05].
- 4-H Ontario: What is 4-H??? Online in Internet: URL: <http://www.geocities.com/timiskaming4hassoc/whatis4h.html> [Stand 2002-11-05].
- Fournier, R. (August 10, 2002): Democratic Chairman Lashes out at Bush. In: The Nando Times. Online in Internet: URL: <http://www.nandotimes.com/politics/story/494693p-3946155c.html> [Stand 2002-08-12].
- Frase, S.: Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817. New York 1964.
- Fraser, J. W.: Between Church and State: Religion and Public Education in a Multicultural America. New York 1999.
- Frey, E.: Clintons Amerika. Präsident einer neuen Generation. Frankfurt a. M. 1993.
- Friebertshäuser, B.: Ethnographische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In: Homfeldt, H. G.; Schulze-Krüdener, J.; Honig, M.-S. (Hg.): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung. Trier 1999: 65-96.
- Friebertshäuser, B.: Rituale im pädagogischen Alltag. Inszenierungen von Statuspassagen in Institutionen der öffentlichen Erziehung. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 31. Jg. (2001), Heft 5: 491-506.
- Friedman, D.: Der ökonomische Code. München 2001.
- Friedman, E. G.; Squire, C.: Morality USA. Minneapolis, MN, London 1998.
- Friemel, F. G. (Hg.): Erste Auskunft Religion. In 1111 Stichworten. Leipzig 1991.
- Fröbel, F. W. A.: Gedenkschrift zum 100. Todestag von Friedrich Fröbel am 21. Juni 1952. Berlin 1952.
- Froese, L.: Die Überwindung des Deweyismus in den USA. In: Froese, L. (Hg.): Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA. Heidelberg 1968: 179-191.
- Froese, L.: Grenzen und Möglichkeiten des Vergleichs. In: Bode, H. F.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in den USA. München 1980: vii- xi.
- Frommer, M. K.; Frommer, H.: It Happened in Brooklyn. An Oral History of Growing Up in the Borough in the 1940s, 1950s and 1960s. San Diego, New York, London 1993.
- Froschauer, U.; Lueger, M.: ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 223-240.
- Furck, C.-L.: Aufgaben der Sozialpädagogik in der Gegenwart. In: Mollenhauer, K. (Hg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim 1966: 46-66.

G

- Gabriel, K.; Hobelsberger, H. (Hg.): *Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung*. Opladen 1994.
- Gängler, H.: *Soziale Arbeit auf dem Lande. Vergessene Lebensräume im Modernisierungsprozess*. Weinheim, München 1990.
- Gängler, H.; Winter, R.: *Jugendverbände zwischen Programmatik und Funktion*. In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T. (Hg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim 1991: 218-227.
- Gängler, H.: *Sozialisation und Erziehung in Jugendverbänden*. In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T. (Hg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim 1991: 469-477.
- Gängler, H.: *Hilfe*. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 772-786.
- Gängler, H.: *Jugendverbände und Jugendpolitik*. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 894-903.
- Gallup, Jr., G.; Lindsay, D. Michael: *Surveying the Religious Landscape. Trends in U.S. Beliefs*. Harrisburg, PA 1999.
- Galuske, M.; Rauschenbach T.: *Jugendhilfe Ost. Entwicklung, aktuelle Lage und Zukunft eines Arbeitsfeldes*. Weinheim, München 1994.
- Galuske, M.: *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim, München 2001 (3).
- Gardner, J. W.: *Foreword: The American Experiment*. In: O'Connell, B.: *Civil Society. The Underpinnings Of American Democracy*. Hanover and London 1999: xi-xx.
- Garreau, J.: *The Nine Nations of North America*. New York 1982 (2).
- Garland, D. S. R.: *The Social Worker and the Pastoral Councilor: Strangers or Collaborators?* In: *Social Work and Christianity*. Vol. 10 (1984), No. 2/1: 22-41.
- Garson, G. D. (NC State University): *Quantitative Research in Public Administration*. Online in Internet: URL: <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/ethno.htm> [Stand: 2002-04-09].
- Garvin, C. D.; Tropman, J. E.: *Social Work In Contemporary Society*. Needham Heights, MA 1998 (2).
- Gassert, P.: *Was meint Amerikanisierung?* In: Bohrer, K. H.; Scheel, K. (Hg.): *Europa oder Amerika? Zur Zukunft des Westens. Sonderheft Merkur*, 54. Jg. (2000), Heft 9/10: 785-796.
- Gassmann, G.; Hendrix, S.: *Introduction to the Lutheran Confessions*. Minneapolis, MN 1999.

-
- Gebhardt, J.: Die Krise des Amerikanismus. Revolutionäre Ordnung und gesellschaftliches Selbstverständnis in der amerikanischen Republik. Stuttgart 1976.
- Geertz, C.: The Interpretation of Cultures. New York 1973.
- Gerhard, W.: Helmut Plessner. In: Kaesler, D.; Vogt, L.: Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart 2000: 356-359.
- Geyer, A.: "The Social Awakening of America. Faith-based Organizations are Putting the Welfare Home Back in Order". In: The American Legion. The Magazine for a Strong America. Vol. 148 (February, 2000), No. 2: 14-16.
- Gibbs, N.: "Special Report. The Littleton Massacre". In: Time. The Weekly Newsmagazine. Vol. 153 (May 3, 1999), No. 17: 20-36.
- Giddens, A.: Soziologie. Wien 1995.
- Gilbert, W. K.: Commitment to Unity. A History of the Lutheran Church in America. Philadelphia, PA 1988.
- Gilder, G.: The Nature of Poverty. In: Serow, A.; Shannon, W.; Ladd, E. (Ed.): The American Policy Reader. New York 1990: 554-663.
- Gillis, J. R.: Geschichte der Jugend. München 1980.
- Goad, J.: The Readneck Manifesto. How Hillbillies, Hicks, and White Trash Became America's Scapegoats. New York 1997.
- Goebel, J.; Clermont, C.: Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Hamburg 1999 (3).
- Goldsmith, S.: A City Year. On the Streets and in the Neighborhoods with Twelve Young Community Service Volunteers. New Brunswick, NJ 1998.
- Goode, W. J.: Soziologie der Familie. München 1976 (6).
- Goodman, P.: Growing Up Absurd: Problems of Youth in the Organized System. New York 1960.
- Gorer, G.: Die Amerikaner. Eine völkerpsychologische Studie. Hamburg 1956.
- Graf, F. W.: "In God we trust". Über mögliche Zusammenhänge von Sozialkapital und kapitalistischer Wohlfahrtsökonomie. In: Graf, F. W.; Platthaus, A.; Schlessing, S. (Hg.): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart, Berlin, Köln 1999: 93.129.
- Graham, A. B.: Dedication Address. In: Springfield Daily News. (December 12, 1957): 5.
- Grant, G. B.; Grobman, L. M. : The Social Worker's Internet Handbook. Harrisburg, PA 1998.
- Green, J. E.: The Social Worker and the Community. In: McCabe, P. C.; Turner, F. J. (Ed.): Catholic Social Work. A Contemporary Overview. Ottawa 1965: 120-131.

-
- Griese, H. M.: Jugendvergleichsstudien – Königsweg oder Fallgrube? In: Bolz, A.; Griese H. M.: Deutsche Jugendforschung. Theoretische und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ostdeutscher Sicht. Weinheim, München 1995: 267-292.
- Grimbol, W. R.: *Befriending Your Teenager. How to prevent a Crisis From Happening*. Minneapolis, MN 1991.
- Grözinger, A.: *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch: Grundwissen für Theologinnen und Theologen*. München 1991.
- Grossmann, V.: *Von Manhattan bis Kalifornien. Aus der Geschichte der USA*. Berlin 1975 (2).
- Groothoff, H.-H.: Pädagogik. Zur Einleitung. In: Groothoff, H.-H. (Hg.): *Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1968 (5): 204-221.
- Guha, A.-A.; Papeke, S. (Hg.): *Amerika der riskante Partner*. Königstein, Ts. 1984.
- Gurteen, S. H.: *A Handbook of Charity Organization*. Buffalo, NY 1882.
- Guthrie, S. C.: Something to Believe In: Institute for Youth Ministry: At-Risk Youth, At-Risk Church: What Jesus Christ and American Teenager are Saying to the Mainline Church. The 1997 Princeton Lectures on Youth, Church, and Culture. Princeton, NJ 1998: 1-9.
- Gwynne, S.C.: "An Act of God? The family of Rachel Scott believes she died at Columbine to spark a spiritual revival among youth". In: *Time Exclusive*. Vol. 154 (December 20, 1999), No. 25: 58-59.
- ## H
- Haarmann, H.: *Die Sprachwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural*. Frankfurt a. M., New York 1993.
- Haberfellner, R.; Schwarz, I.; Maad, C. (2000): *Beschäftigung, Familie und Gemeinschaftsaktivitäten: Ein neues Gleichgewicht für Männer und Frauen*. Online in Internet: URL: <http://www.eurofound.ie/publications/files/EF00113DE.pdf> [Stand 2001-10-17].
- Habermas, J.: *Vergangenheit als Zukunft*. Zürich 1990.
- Habermas, J.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M. 1999 (7).
- Habermas, J.: *Glauben und Wissen. Dankesrede von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 14. Oktober 2001*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*. (2001) Heft 11: 1392-1397.
- Hafner, S.: *Nice Girls don't Drink. Stories of Recovery*. New York 1992.
- Haigh, W. L.: "Gathering the Spirit" at First Baptist Church: Spirituality as a Protective Factor in the Lives of African-American Children. In: Ewalt, P. L.; Freeman, E. M.; Fortune, A. E.; Poole, D. L.; Wikin, S. L. (Ed.): *Multicultural Issues in Social Work. Practice and Research*. Washington, DC 1999: 245-256.

-
- Hamilton, D. G.: Symbole und Riten in Gottesdienst und Unterricht mit behinderten Kindern und Jugendlichen. In: Adam, G.; Pithan, A. (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen. Münster 1990: 13-24.
- Hand, L.: Das Wesen der Freiheit. Aufsätze und Reden. Frankfurt a. M. 1953.
- Hank, R.: „Amerika ist der Ofen, in dem die Zukunft geschmiedet wird“. In: Bohrer, K. H.; Scheel, K. (Hg.): Europa oder Amerika? Zur Zukunft des Westens. Sonderheft Merkur, 54. Jg. (2000), Heft 9/10: 929-947.
- Harris, B.: Ohio. A Picture Memory. Avena, NJ 1994.
- Harris, M. A.: Neighborhood Structure, Religious Involvement, and Individual Delinquency: Context and Buffering Hypotheses. Columbus, OH 1999 (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Hart, H. H. (Hg.): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbek bei Hamburg 1971.
- Hartmann, P.: Religiöse Texte als linguistische Objekte. In: Michals, T.; Paus, A. (Hg.): Sprache und Sprachverständnis in religiöser Rede. Zum Verhältnis von Theologie und Linguistik. Salzburg, München 1973: 109-125.
- Haslinger, J.: Das Elend Amerikas. Elf Versuche über ein gelobtes Land. Frankfurt a. M. 1992.
- Havel, V.: Faith in the World. In: Civilization. The Magazine of the Library of Congress, Special Issue. (April/May) 1998.
- Haynes, C. C.; Thomas, O. (Ed.): Finding Common Ground. A Guide to Religious Liberty in Public Schools. Nashville, TN 2001.
- Hechinger, F. M. In: Hart, H. H. (Hg.): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1971: 33-43.
- Heffernan, J.; Shuttleworth, G.; Ambrosino, R.: Social Work and Social Welfare. An Introduction. St. Paul, MN 1997 (3).
- Heil, S.; Faust-Siehl, G.: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitativ empirische Untersuchung. Weinheim 2000.
- Heineken, M. J.: A Lutheran Style of Life. Philadelphia, PA 1977.
- Heins, V.: Das Andere der Zivilgesellschaft. Zur Archäologie eines Begriffs. Bielefeld 2002.
- Heitmeyer, W.: Islamisch-fundamentalistische Orientierungen bei türkischen Jugendlichen. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd? Ethnische Orientierung in Jugendgruppen. Bonn 1997.
- Helle, H. J.: Religionssoziologie. Entwicklung der Vorstellung vom Heiligen. München, Wien 1997.

-
- Helms, E.: Die Hochschulreform in den USA und ihre Bedeutung für die BRD. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1971.
- Helms, E.: USA. Staat und Gesellschaft. Hannover 1978 (5).
- Helton, L. R.; Jackson, M.: Social Work Practice with Families. A Diversity Model. Needham Heights, MA 1997.
- Henkel, H. A.: Soziale Sicherung in den USA - eine neue Chance dem „Welfare Capitalism“. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Jg. 15 (1985): 1-11.
- Hennen, M.: Ein Paradigma nordamerikanischer Sozialphilosophie. Zu John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit. In: Saame, O.; Schneider, P. (Hg.): Zu Problemen und Wirkungen der Vereinigten Staaten von Amerika. Ringvorlesung Sommersemester 1976. Mainz 1978: 40-62.
- Henry III, W. A. (1. July 1991): "Tying The Boy Scouts In Knots." In: Time. The Weekly Newsmagazine. Online in Internet: URL: <http://www.time.com/time/archive/preview/0,10987,1101910701-157376,00.html> [Stand 2002-08-12].
- Herbst, J.: The German Historical School in American Scholarship. A Study in the Transfer of Culture. Ithaca, NY, 1965
- Herbst-Schetter, E.; Platz, F.; Born, D.; Schlott, K.; Koss, T.: „Internet-Café für Mädchen“ im Mädchentreff Ludwigsburg. Projektbericht. Ludwigsburg 2001.
- Hersch, P.: A Tribe Apart. A Journey into the Heart of American Adolescence. New York 1999 (2).
- Herzinger, R.: Europa und Amerika: Zwei Varianten einer offenen Frage. In: Bohrer, K. H.; Scheel, K.: Europa oder Amerika? Zur Zukunft des Westens. Sonderheft Merkur, 54. Jg. (2000), Heft 9/10: 958-967.
- Heslep, R. D.: Education in Democracy. Education's Moral Role in the Democratic State. Ames, IA 1989.
- Heubner, T.: Die Rebellion der Betrogenen. Rocker, Popper, Punks und Hippies. Modewellen und Protest in der westlichen Welt? Berlin 1985.
- Hewitt, H. (Ed.): Searching for God in America. The Companion Volume to the Acclaims Public Television Series. Dallas, London, Vancouver Melbourne 1996.
- Hick, J.: Die Rechtfertigung des religiösen Glaubens. In: Dalfert, I. U.(Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974: 229-237.
- Hickmon, A.: Generation to Generation. In: Church and Family. Vo. 1, No. 4, Searcy, AR 1999: 11-15.
- Hicks, D.; Gwynne, M. A.: Cultural Anthropology. New York 1994.
- High, D. M. (Hg.): Sprachanalyse und religiöses Sprechen. Düsseldorf 1972.
- Hills, S. M.; Reubens, B. G.: Youth Employment in the United States. In: Reubens, B. G (Ed.): Youth at Work: An International Survey. Totowa, NJ 1983: 269-318.

-
- Himmelfarb, G.: *On Looking into the Abyss. Untimly Thoughts on Culture and Society*. New York 1994.
- Hine, T.: *The Rise and Fall of the American Teenager*. New York 1999.
- Hitzler, R.; Honer, A.; Maeder, C. (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen 1994.
- Hitzler, R.; Honer, A. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen 1997.
- Hitzler, R. [1999(a)]: *Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft*. Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs/beirat/hitzler-sw-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Hitzler, R. [1999(b)]: *Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie*. Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs/beirat/hitzler-vortrag-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Hörner, H.: *Demokratisierung der Schule in Schweden. Genese, Deskription und Explikation*. Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- Holderness, G. W.: *Youth Ministry. The New Team Approach*. Atlanta, GA 1981.
- Hollander, Z. (Hg.): *The Modern Encyclopedia of Basketball. An Associated Features Book*. Garden City, NY 1979 (2).
- Holman, R.: *The Christian Social Worker: A British View*. In: *Social Work and Christianity*. Vol. 11 (1984), No. 2: 48-60
- Holstein Foundation (Ed.): *Holstein Foundation*. Brattleboro, VT 1998.
- Holy Bible. King James Version. New York, Scarborough, Ontario 1974.
- Hompesch, R.; Hompesch-Cornetz, I.: *Jugendkriminalität und pädagogisches Handeln. Eine Untersuchung an Resozialisierungsprogrammen der California Youth Authority*. Band 2. Bad Honnef, Frankfurt a. M. 1979.
- Honneth, A.: Jürgen Habermas. In: Kaesler, Dirk (Hg.): *Klassiker der Soziologie*. Bd. 2, München 1999: 230-251.
- Honneth, A.: Jürgen Habermas. In: Kaesler, Dirk; Vogt, Ludgera (Hg.): *Hauptwerke der Soziologie*. Stuttgart 2000: 186-192.
- Honold, A.: *Das Fremde verstehen - das Verstehen verfremden: Ethnographie als Herausforderung für Literatur- und Kulturwissenschaft*. In: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, (1997) Nr. 1, Online in Internet: URL: <http://www.fh-mars.ac.at/artl/institut/trans/1Nr/honold.htm> [Stand 2000-11.21].
- Hopf, C.: *Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick*. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, S. (Hg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim, München 1995 (2): 177-182.

-
- Hopps, J. G.; Pinderhughes, E. B.: Social Work in the United States. History, Context, and Issues. In: Hokenstad, M. C.; Khinduka, S. K.; Midgley, J. (Ed.): Profiles in International Social Work. Washington, DC 1992: 163-179.
- Hornstein, W.: Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998: 47-80.
- Horsburgh, M.: Christianity and Social Work: Some Practical Issues. In: Social Work and Christianity. Vol. 14 (1987), No. 2: 63-77.
- Howe, N.; Strauss, B.: 13th Gen. Abort, Retry, Ignore, Fail? New York 1993.
- Howell, R.: „First Priority for Teenagers.“ In: The White Lake Beacon. Vo. 18 (January 31, 2000), No. 3: 1-A.
- Hoye, W. J.: Demokratie und Christentum. Die christliche Verantwortung für demokratische Prinzipien. Münster 1999.
- Hoyng, H.: „Die unvereinigten Staaten. Amerika im Wahljahr-eine gespaltene Nation“. Spiegel Special (1996), Heft 2: 18-23.
- Hoyng, H.; Spörl, G.: „Krieg aus Nächstenliebe“. In: Der Spiegel, (2003), Heft 8: 90-99.
- Hudson, W. D.: Einige Bemerkungen zu Wittgensteins Darstellung des religiösen Glaubens. In: Dalferth, I. U.(Hg): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974: 211-225.
- Hüster, M.: Strukturwandel der Sozialarbeit. Dargestellt am Zusammenschluß katholischer, protestantischer und humanistischer sozialer Dienste in den Niederlanden. Frankfurt a. M. 1976.
- Hume, R. E.: The World's Living Religions. An Historical Sketch With Special References to their Sacred Scriptures and in Comparison with Christianity. New York 1944.
- Hundertmarck, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969.
- Hunter III; G. G.: Church for the Unchurched. Nashville, TN 1996.
- Huntington, S. P.: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München, Wien 1997 (5).
- Hutchins, R. M. (January 23, 1941): America and the War. In: Cohen, S.: V for Victory. America's Home Front During World War II. Missoula, MT 1999 (7): 8-10.
- Hyde, K. E.: Adolescents and Religion. In: Ratcliff, D.; Davies, J. A.: Handbook of Youth Ministry. Birmingham, AL 1991: 119-161.
- Hyer, M.: The Empty Pew. A Study of Americans Who Don't Go To Church. Washington, DC 1980.

I

- Iben, G.: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. (1969) Heft 4: 385-401.
- Iben, G.: Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme. München 1974 (3).
- Iben, G.: Compensatory Education. In: Wersich, R. B. (Hg): USA – Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Berlin 1996: 182-184.
- Indiana Youth Institute, The: Home. Online in Internet: URL: <http://www.iyi.org/> [Stand 2000-06-06].
- Internationaler Jugendaustausch-und Besucherdienst (IJAB): „Service Learning – ein Konzept für die Zukunft Amerikas“. In: IJAB Informationen. Jugendarbeit und Jugendpolitik international. (1998) Heft 3: 10.

J

- Jackson, C. L.: African-American Education: A Reference Handbook. Santa Barbara, CA, Denver, CO, Oxford 2001.
- Jaspers, K.: Antwort zur Kritik meiner Schrift ‚Wohin treibt die Bundesrepublik?‘. Stuttgart, Hamburg 1967.
- Jennings, P.; Brewster, T.: The Century. New York 1998.
- Jensen, S.: Talcott Parsons. Eine Einführung. Stuttgart 1980.
- Joas, H. (Hg): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a.M. 2000.
- Johanningmeier, E. V.: Americans and Their Schools. Boston, MA 1980.
- Johnson, A. G.: The Blackwell Dictionary of Sociology. A User's Guide to Sociological Language. Malden, MA 1997 (3).
- Johnson, D. (15. February 2002): “Fees for Boy Scouts Challenged in Court. Activist Calls Them Discriminatory”. In: The Washington Post: Archive. Online in Internet: URL: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A54769-2002A...> [Stand 2002-08-12].
- Johnson, F. E.: Protestant Social Work. In: Kurtz, R. H. (Ed.): Social Work Year Book. New York 1941: 403-412.
- Johnson, J. A.; Dupuis, V. L.; Musial, D.; Hall, G. E.; Gollnick, D. M.: Introduction to the Foundations of American Education. Needham Heights, MA 1999 (11).
- Johnston, R.: Developing Spiritual Growth in Junior High Students. A Step-By-Step Program to Guide Your Junior Highers into Spiritual Maturity. El Cajon, CA 1994.
- Jones, E. S.: The Christ of the American Road. New York, Nashville, TN 1944.

Jones, T. H.; Walz-Michaels, G.: Public Schools. In: Wersich, R. B. (Hg.): USA-Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Berlin 1996: 615-617.

Jordan, T. E.: America's Children: An Introduction to Education. Chicago, IL, New York, San Francisco, CA, London 1973.

Just, W.-D.: Religiöse Sprache und analytische Philosophie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1975.

K

Kadushin, A.: Strategy in the Coming Years: An Overview. In: U.S. Department of Health, Education, and Welfare (Ed.): Child Welfare Strategy in the Coming Years. Washington, DC 1978.

Kaempfert, M.: Säkularisation und neue Heiligkeit. Religiöse und religionsbezogene Sprache bei Friedrich Nietzsche. Berlin 1971.

Kamerman, S.; Kahn, A. J.: Social Services in the United States. Philadelphia, PA 1976.

Kamphausen, G.: Ideengeschichtliche Einflüsse und Ursprünge. In: Adams, P. W.; Czempiel, E.-O.; Ostendorf, B.; Shell, K. L.; Spahn, P. B.; Zöllner, M. (Hg.): Länderbericht USA. Band 1, Bonn 1992 : 259-280.

Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart 1984 (2).

Karcher, W.: Studenten in privaten Hochschulen. Zum Verfassungsrecht der USA. Stuttgart 1971.

Kardorff, E. v.: Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München 1995 (2): 3-8.

Kassner, K.; Wassermann, P.: Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 95-111.

Kaufmann, F.-X.: Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums. Freiburg, Basel, Wien 1979.

Kaufmann, F.-X.: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen 1989.

Kaufmann, F.-X.: „Die Kraft des Nationalcharakters. Warum es in den Vereinigten Staaten keinen Sozialstaat gibt“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, (29. Januar 2002) Nr. 24: 8.

Kearny, E. N.; Kearny, M. A.; Crandall, J. A.: The American Way. An Introduction to American Culture. Englewood Cliffs, NJ 1984.

Kehrer, G.: Einführung in die Religionssoziologie. Darmstadt 1988.

Keith-Lucas, A.: Giving and Taking Help. Capitol Hill, NC 1972.

Keith-Lucas, A.: So You Want to be a Social Worker. A Primer for the Christian Student. St. Davids, PA

1985 (a).

Keith-Lucas, A.: Interpreting Christian Social Work Principles in the Secular World. In: Social Work and Christianity. Vol. 12 [1985 (b)], No. 2: 40-43.

Keith-Lucas, A.: Does Social Work Need Christians? In: Social Work and Christianity. Vol. 15 (1988), No. 1: 16-22.

Kelle, H.: Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.); Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997.

Kelley, E.: Return To Democracy. Washington, DC 1964.

Kempe, C. H.: Child Abuse: The Pediatrician's Role in Advocacy and Preventive Pediatrics. In: American Journal of Diseases in Children. (1978) No. 132: 255-260.

Kennedy, J. F. (January 20, 1961): Inaugural Address. Boston, MA 1996.

Kerr, J. S.: Basics of the Christian Faith. Philadelphia, PA 1977.

Kessel, F.: Von Fremd- und Selbsttechnologien – mögliche Perspektiven einer Gouvernementalität der Gegenwart. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (2001a) Heft 2.

Kessel, F.: Teilnahme ohne Teilhabe? Anmerkungen zur Debatte um die zivilgesellschaftlichen Potenziale des modernen Wohlfahrtsstaates. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 31. Jg. (2001b), Heft 2: 129-145.

Ketzer, C.(1999): Die Situation des Jugendmedienschutzes in Deutschland nach der Kommerzialisierung des Internets. Köln, (Diplomarbeit) Online im Internet: URL: <http://www.ailis.de/~ketzer/> [Stand 2001-10-17].

Kidder, R. M.: Heartland Ethics. Voices from the American Midwest. St. Louis, MS 1992.

Kirschenbaum, H.: A Comprehensive Model for Value Education and Moral Education. In: Phi Delta Kappan. Vol. 73 (Jury 6, 1992), No. 19: 7717-7725.

Klaas, A. C.: In Search of the Unchurched. Why People Don't Join Your Congregation. Washington, DC 1999 (3).

Klawe, W.: Arbeit mit Jugendlichen. Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialisationsformen der Jugendarbeit. Weinheim, München 1996 (4).

Kluge, P.; Marotzki, W.: Die Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln. Aspekte einer bildungstheoretisch inspirierten Internetkritik in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 19. Jg. (1999), Heft 73: 53-74.

-
- Kluge, S. (Januar 2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 1, No. 1, Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Knight, E. W.: Fifty Years of American Education: 1900-1950. A Historical Review and Critical Appraisal. New York 1952.
- Kohlberg, L.: The Cognitive Developmental Approach to Moral Education. In: Purpel, D.; Ryan, K. (Ed.): Moral Education. It Comes With the Territory. Berkeley, CA 1976: 176-196.
- Köckeis-Stangl, E.: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Ulrich, D.; Hurrelmann, K. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980: 321-370.
- Köhnen, H.: Deutsch-englisches Glossar der Jugendhilfe. Ein vergleichendes Handbuch. German-English Glossary of Youth Services. A Comparative Handbook. Weinheim, München 1992.
- König, R.: Das Amerika-Bild von Claude-Henri de Saint-Simon und seine Bedeutung für die Entwicklung der europäischen Soziologie. In: Geist einer freien Gesellschaft. Festschrift zu Ehren von Senator James William Fulbright aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Deutschen Fulbright-Programms. Heidelberg 1962.
- König, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band II. Stuttgart 1969.
- Körner, A.: Die englische Comprehensive School. Entwicklung und Gestalt 1944-1970. Bad Heilbrunn, Obb. 1973.
- Kolbe, F.-U.; Sünker, H.; Timmermann, D.: Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung - Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker, H.; Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a. M. 1994: 11-33.
- Koppe, A.: Beruf ohne Berufung. Gesichtspunkte zu einer Ethik der Arbeit. Dresden 1992 (Unveröffentlichte Examensarbeit).
- Korn, I. S.: American Traveler. Ohio. New York 1992.
- Kosmin, B. A.; Lachman, S. P.: One Nation Under God. Religion in Contemporary American Society. New York 1993.
- Koteskey, R. L.: Adolescence as a Cultural Invention. In: Ratcliff, D.; Davis J. A. (Ed.): Handbook of Youth Ministry. Birmingham, AL 1991:42-69.
- Kothenschulte, D.: Nachbesserungen am amerikanischen Traum. Der Regisseur Robert Redford. Marburg 1998.
- Kottak, C. P.: Anthropology. The Exploration Of Human Diversity. New York 1997 (7).
- Krakau, K.: Missionsbewußtsein und Völkerrechtsdoktrin in den Vereinigten Staaten von Amerika. Frankfurt a. M., Berlin 1967.
- Krason, S. M.: The Recovery of American Education. Reclaiming a Vision. Lanham, MD, New York 1991.

-
- Kraus, H. (Hg.): Casework in USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe. Frankfurt a. M. 1950.
- Krause, C. A.: Grandmothers, Mothers, and Daughters. Oral Histories of Three Generations of Ethnic American Women. Boston 1991.
- Krause, K. M.: From Americanism to Athleticism. A History of the American Legion Junior Baseball Program. Ann Arbor, MI 1998.
- Krech, V.: Religionssoziologie. Bielefeld 1999.
- Krenzer, R. P.: Erziehungsdenken in den amerikanischen Kolonien. Zur Geschichte der Pädagogik in den amerikanischen Kolonien. Kastellaun 1979.
- Krenzer, R. P.: Erziehungsdenken in den Vereinigten Staaten von Amerika. Frankfurt a. M., Bern, New York, Nancy 1984.
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen 1998 (8).
- Krug, E. A.: The Shaping of the American High School: 1920-1941. Vol. II. Madison, Milwaukee, London 1972.
- Kuhmann, E.G.: A Christian Interpretation of Humanity for Social Work. Grantham, PA 1982 (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Kumlehn, M.: Symbolisierendes Handeln. Schleiernachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik. Gütersloh 1999.
- L**
- Laan, P. H. v. d.: Erziehungslager ("Kampementen") in den Niederlanden. In: Cotta, H.; Gabriel, T.; Millham, S.; Müller-Teusler, S.; Winkler, M. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel 1999: 907-915.
- Ladd, E. C.: "A Vast Empirical Record Refutes the Idea of Civic Decline". In: The Public Perspective, Vol. 7 (1996), No. 4: 29-34.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Band 1, Weinheim, München 1995(a) (3).
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Band 2, Weinheim, München 1995 (b) (3).
- Lanczkowski, G.: Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt 1991.
- Landis, B. Y.: Careers of Service in the Church. A Description of Many Interesting and Satisfying Vocations. New York 1974.
- Lane, C. (June 27, 2002): "U.S. Court to Bar Pledge of Allegiance. Use of 'God' Called Unconstitutional". In: Washington Post. Online in Internet: http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article_8 [Stand 2002-08-12].

-
- Langeveld, M. J.: Disintegration and Reintegration of "Pedagogy". In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vol. 13 (1966), Heft 1: 51-66.
- Lasch, C.: Haven in a Heartless World. The Family Besieged. New York 1979 (2).
- Lattke, H.: Soziale Arbeit und Erziehung. Ihre Ziele, Methoden und psychologischen Grundlagen. Freiburg i. Br. 1955.
- Lee, J. M.: Procedures in the Religious Education of Adolescents. In: Ratcliff, D.; Davis J. A. (Ed.): Handbook of Youth Ministry. Birmingham, AL 1991: 214-256.
- Lehmann, P.: Christologie und Politik. Eine theologische Hermeneutik des Politischen. Göttingen 1987.
- Lehner, R.: Struktur- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung in Lateinamerika, dargestellt am Beispiel Ecuador. Frankfurt a. M. 1993.
- Leitner, A.; Wroblewski, A.: Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen. ExpertInneninterviews in der Praxis der Arbeitsmarktevaluation. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 241-256.
- Leland, J.: "Savior of the Streets". In: Newsweek. Vol. CXXXI (June 1, 1998), No. 22: 20-25.
- Lemonick, M. D. (May 6, 2002): Germany's Columbine". In: Time. The Weekly Newsmagazine. Online in Internet: URL: <http://www.time.com/time/archive/preview/0,10987,1101020506-234133,00.html> [Stand 2002-08-12].
- Lennox, K. F.: Religion and Child Care. In: Johnson, F. E. (Ed.): Religion and Social Work. New York 1956: 97-111.
- Lenz, K.: Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen. Frankfurt a. M., New York 1986.
- Leo, J. (23. October 2000): "Un-American Activity?" In: U.S. News and World Report. Archive. Online in Internet: URL: http://nl12newsbank.com/nl-search/we/Archives?s_hidethis=yes [Stand 2002-08-12].
- Leonard II, W. M.: Sport in Sociology. Ann Arbor, MI 1984 .
- Leonard II, W. M.: A Sociological Perspective of Sport. New York, London 1988 (3).
- Lerner, M.: America as a Civilization. Volume One. The Basic Frame. New York 1967 (8).
- Lerner, M.: America as a Civilization. Volume Two. Culture and Personality. New York 1965 (6).
- Lettau, R.: Täglicher Faschismus. Amerikanische Evidenz aus 6 Monaten. München 1971 (2).
- Lewis, C. S.: Mere Christianity. New York 1977 (25).
- Lickona, T.: The Return of Character Education. In: Educational Leadership. Vol. 51 (1993), No. 3: 6-11.

-
- Lincoln, A.: Collected Works. Volume IV. New Brunswick, NJ 1953-1955.
- Lindenberg, M.: Zwischen sicher sein und sich sicher fühlen. Kommunale Hilfsdienste als Geburtshelfer für verdichtete städtische Gemeinschaften? In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 20.Jg. (2000),Heft 76: 37-49.
- Lindsey, D.: The Welfare Of Children. New York 1994.
- Lipsitz, J.: Growing Up Forgotten: A Review of Research and Programs Concerning Early Adolescence. New Brunswick, NJ 1980.
- Littig, B.: Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtstheoretischer Sicht. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 191-206.
- Little Friends for Peace (Ed.): Kids Answer The Violence With Skills Of Peace. A Little Friend For Peace Program For Adults, Teens, And Kids. Mount Rainier, MD 2000.
- Little, S.: Youth, World, and Church. Richmond, VA 1968.
- Locke, J. (1690): Two Treatises of Government. Ed. by P. Laslett. Cambridge 1970.
- Locke, J. (1693): Gedanken über Erziehung. Stuttgart 1997.
- Loduchowski, H.: Pädagogik aus Amerika? Analyse der „progressive education“. Freiburg, Basel, Wien 1961.
- Loehr, T.: Re: Interview mit jungen Erwachsenen. Internet Mail Sender: biographieforschung-request@uni-magdeburg.de [Sent 2000-02-28, 7 :28 AM].
- Lösche, P.: Politik in den USA. Das amerikanische Regierungs- und Gesellschaftssystem und die Präsidentschaftswahl 1976. Opladen 1977.
- Lösche, P.: Amerika in Perspektive. Politik und Gesellschaft der Vereinigten Staaten. Darmstadt 1989.
- Loewenberg, F. M.: Religion and Social Work Practice in Contemporary American Society. New York 1988.
- Lore-Kelly, C.: Caring Community. A Design for Ministry. Chicago, IL 1983.
- Lowell, J. S. (1890): The Economic and Moral Effects of Public Outdoor Relief. In: Axinn, J.; Levin, H.: Social Welfare. A History of the American Response to Need. New York, London 1982 (2): 124-126.
- Lowy, L.: Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Stand und Entwicklung. Freiburg i. Br. 1983.
- Luckmann, T.: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Institutionen, Person und Weltanschauung. Freiburg i. Br. 1963.
- Ludwig, R.: Reconstructing Catholicism. For a New Generation. New York 1995.

Lüders, C.: Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998: 113-131.

Luhmann, N.: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. 1977.

Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1994.

Luhmann, N.: Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2000.

Lutheran Social Service of Central Ohio: Hands...Yours, Ours, and Those We Serve. Annual Report. Columbus, OH 1994.

Lutheran Youth Organization(LYO): From Luther League to ELCA: From 1895 to the Present. Online in Internet: URL: <http://www.elca.org/dcm/youth/lyo/history.html> [Stand 2002-05-12].

Lutheran Youth Organization (LYO) Board: Report of the Lutheran Youth Organization. In: Making Christ Known. Evangelical Lutheran Church In America. Pre-Assembly Report. Minneapolis, MN 1995: 18-20.

Lutheran Youth Organization (LYO): Churchwide Constitution. ELCA Lutheran Youth Organization. Minneapolis, MN 1987.

Lutheran Youth Organization (LYO) (Ed.): Fisher's Market. The Official Newsletter of the Lutheran Youth Organization. Volume 1 (2001), Issue 1

Lutterbeck, C.: "Eine Nation zeigt Flagge". Stern Magazin. (17.09.2001) Nr. 39: 196-200.

M

McCabe, P. C.: Introduction. In: McCabe, P. C.; Turner, F. J. (Ed.): Catholic Social Work. A Contemporary Overview. Ottawa 1965: 120-131.

McCabe, P. C.; Turner, F. J. (Ed.): Catholic Social Work. A Contemporary Overview. Ottawa 1965.

McDonald, J. L.: The Priest or Religious as a Professional Social Worker. In: McCabe, P. C.; Turner, F. J. (Ed.): Catholic Social Work. A Contemporary Overview. Ottawa 1965: 63-78.

McDowell, J.; Hostetler, B.: Right form Wrong. What You Need to Know to Help Youth Make Right Choices. Dalles, London, Vancouver, Melbourne 1994.

McGuffey, W. H.: Newly Reversed Eclectic Second Reader. New York, Cincinnati, OH 1848.

Macionis, J. J.: Sociology. Englewood Cliffs, NJ 1995 (5).

Maeder, C.; Brosziewski, A.: Ethnographische Semantik: Ein Weg zum Verstehen von Zugehörigkeit. In: Hitzler, R.; Honer A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen 1997: 335-362.

Mann, G.: Vom Geist Amerikas. Eine Einführung in amerikanisches Denken und Handeln im zwanzigsten Jahrhundert. Stuttgart 1961 (3).

-
- Maroon, I.: *Becoming a Professional Social Worker. Developmental Processes and Challenges in Supervision Theory and Practice.* Hildesheim, Zürich, New York 1997.
- Marotzki, W.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* (1999a) Heft 3: 324-341.
- Marotzki, W.: Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen 1999(b): 109-134.
- Marotzki, W.: Der Aufbau einer ethnographischen Haltung - Ein notwendiger Habitus für Diplompädagogen. In: Homfeldt, H. G.; Schulze-Krüdener, J.; Honig, M.-S. (Hg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung.* Trier 1999(c): 43-63.
- Marsden, M.: The American Myth of Success: Visions and Revisions. In: Geist, C. D.; Nachbar, J. (Ed.): *The Popular Culture Reader.* Bowling Green, OH 1983 (3): 67-80.
- Marshall, R. J.: *On Being a Church Member in the Evangelical Lutheran Church in America.* Minneapolis, MN 1988.
- Martinson, R. D.: *Effective Youth Ministry. A Congregational Approach.* Minneapolis, MN 1988.
- Maryland Association of Youth Service Bureaus: About Us. Online in Internet. URL: http://www.maysb.com/about_us.htm [Stand 2002-01-11].
- Mason, R. E.: *Educational Ideals in American Society.* Boston, MA 1960.
- Matthes, J.: *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II.* Reinbek bei Hamburg 1969.
- Matthias, L. L.: *Die Kehrseite der USA.* Reinbek bei Hamburg 1985 (6).
- Mayflower Society, The (2001): The Pilgrims. Online in Internet: URL: <http://www.mayflower.org/pilgrims.htm> [Stand 2001-11-22].
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim, Basel 1983.
- McCormick, V. E.; McCormick, R. W.: *A.B. Graham. Country Schoolmaster and Extension Pioneer.* Worthington, OH, 1984.
- McDowell, J.; Hostetler, B.: *Right form Wrong. What You Need to Know to Help Youth Make Right Choices.* Dalles, London, Vancouver, Melbourne 1994.
- McGuffey, W. H.: *Newly Reversed Eclectic Second Reader.* New York, Cincinnati, OH 1848.
- Meier, U.: Armut im Stadtteil – Realität und Bedarf: das Projekt Gießen .Nord. Online in Internet: URL: [http://www.gesundheitberlin.de/content\(aktivitaeten/a_g/frauen/meier.html](http://www.gesundheitberlin.de/content(aktivitaeten/a_g/frauen/meier.html) [Stand 2002-10-17].

-
- Mendel, R. A.: *Less Hype, More Help: Reducing Juvenile Crime, What Works – And What Doesn't*. Washington DC 2000.
- Menze, E. A.: *Land der begrenzten Möglichkeiten. Eine Amerikakunde*. Heidelberg 1975.
- Merken, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997: 97-106.
- Merten, K.: *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen 1995 (2).
- Merton, R. K.; Kendall, P. L.: Das fokussierte Interview. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart 1979: 171-204.
- Meuser, M.: „Das kann doch nicht wahr sein“: Positive Diskriminierung und Gerechtigkeit. In: Meuser, M.; Sackmann, R. (Hg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler 1992: 89-102.
- Meuser, M.; Nagel, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Kraimer, K. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen 1991: 441-471.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997: 481-491.
- Meuser, M.; Nagel, U.: Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen 2002: 257-272.
- Meuser, M.; Sackmann, R.: Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M.; Sackmann, R. (Hg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler 1992: 9-37.
- Meyer, A. E.: *An Educational History of the American People*. New York, Toronto, London 1957.
- Michels, P. M.: *Aufstand in den Ghettos. Zur Organisation des Lumpenproletariats in den USA*. Frankfurt a. M. 1972.
- Michals, T.; Paus, A. (Hg.): *Sprache und Sprachverständnis in religiöser Rede. Zum Verhältnis von Theologie und Linguistik*. Salzburg, München 1973.
- Mill, J. S.: *Der Utilitarismus*. Stuttgart 1985.
- Miller, B.: „Comander's Message. Making Sense of the Senseless“. *The American Legion. The Magazin for a Strong America*. Vol. 147 (July, 1999), No. 1: 10.
- Miller, D. W.: „Measuring the Role of 'the Faith Factor' in Social Change“. In: *The Chronicle of Higher Education*. (November 26, 1999): A21-A22.

-
- Miller, L. S.: *An American Imperative. Accelerating Minority Educational Advancement.* New Haven, CT, London 1995.
- Miller, T.: *The Hippies and American Value.* Knoxville, TN 1992 (2).
- Mills, C. W.: *Die amerikanische Elite. Gesellschaft und Macht in den Vereinigten Staaten.* Hamburg 1962.
- Miner, B. (Ed.): *Good Order. Right Answers to Contemporary Questions.* New York 1995.
- Mollenhauer, K.: *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart.* Weinheim 1966.
- Mollenhauer, K.: *Jugendhilfe. Soziologische Materialien.* Heidelberg 1968.
- Mollenhauer, K.: „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematisch-theoretische Skizze. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden.* Weinheim, München 1998: 29-46.
- Monsheimer, O.: *Erziehung für Übermorgen. Erziehung für die technisierte Arbeitswelt in der amerikanischen Leistungsgesellschaft.* Weinheim, Berlin, Hamburg 1968.
- Montagu, Ashley. In: Hart, H. H. (Hg.): *Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis.* Reinbeck bei Hamburg 1971: 45-56.
- Moore, M.: *Stupid White Man. Eine Abrechnung mit dem Amerika unter George W. Bush.* München, Zürich 2003 (18).
- Moore, R. L.: *Selling God. American Religion in the Marketplace of Culture.* New York, Oxford 1994.
- Moore, W. E.: *Strukturwandel der Gesellschaft.* München, 1973 (3)
- Mora, D. (1997): *Probleme des Mathematikunterrichtes in lateinamerikanischen Ländern. Explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curricularer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela.* Norderstedt, (Diss.) Online in Internet: URL: www.sub.uni-hamburg.de/d.../Mathematikunterricht_Educacion_Popular.htm [Stand 2000-11-18].
- Moran, G.: *Interplay: A Theory of Religion and Education.* Winona, MN 1981.
- Morehead, P. D. (Ed.): *The New American Roget's Thesaurus.* Chicago, IL 1978.
- Moser, H.: *Grundlagen der Praxisforschung,* Freiburg i. Br. 1995.
- Mruck, K.; Mey, G. (Januar 2000): *Qualitative Sozialforschung in Deutschland.* In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 1, No. 1,* Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mruckmey-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Mühlum, A.: *Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive.* Frankfurt a. M. 1981.
- Müller, C. W.: *Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit.* Weinheim, Basel 1982.

-
- Müller, C. W.: Jugendverbände und Jugendpflege. In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T.: Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim, München 1991: 231-240.
- Müller, C. W.: Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit? Soziale Arbeit in Geschichte und Perspektive. In: Vahsen, F. (Hg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld 1992: 49-65.
- Müller, C. W.: Soziale Arbeit zwischen Größenwahn und Scham. In: Rauschenbach, T.; Ortmann, F.; Karsten, M.-E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993: 83-91.
- Müller, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945-1995. Weinheim, Basel 1997 (3).
- Müller-Guggenbühl, F.: Amerikanische Schulen. Ihr Wesen und ihre Problematik. Basel, New York 1956.
- Müller, H. P.: Emile Durkheim. In: Kaesler, Dirk (Hg.): Klassiker der Soziologie. Bd. 2, München 1999: 150-170.
- Müller, S.; Otto, H.-U.: Gesellschaftliche Bedingungen und Funktionsprobleme der Organisation sozialer Arbeit im Kontext staatlichen Handelns. In: Neue Praxis. (1980) Sonderheft 5: 5-29.
- Münsterberg, H.: Die Amerikaner. Berlin 1904.
- Muir Kjesbo, D.: "What Schools are Teaching Kids". In: Group Magazine. Vol. 24 (1998), No. 4: 40-41, 66.
- Murphy, S. T. : On Being L.D.: Perspectives and Strategies of Young Adults. New York 1992.
- Murray, C.: Losing Ground. American Social Policy 1950-1980. New York 1984.
- Murswieck, A.: Sozialpolitik. In: Adams, P. W.; Czempiel, E.-O.; Ostendorf, B.; Shell, K. L.; Spahn, P. B.; Zöllner, M. (Hg.): Länderbericht USA. Band II. Bonn 1992: 415-438.
- Myers, W. R.: Black and White Styles of Youth Ministry. Two Congregations in America. New York 1991.
- N**
- Nagl, E.: Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche? Weinheim, München 2000.
- Nagel, U.: Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen 1997.
- Nasser, D.: Erlebnispädagogik in Nordamerika. Eine Darstellung am Beispiel ‚Project Adventure‘. Das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung. Lüneburg 1993.
- National Association of Social Workers: Code of Ethics. Washington DC 1996.
- National Center for Educational Statistics: Private School Universe Survey: 1999-2000. Online in Internet: URL: <http://nces.ed.gov/pubs2002/quarterly/fall/q3-4.asp> [Stand 2003-03-18].

-
- National Commission on Youth (NCY): The Transition of Youth to Adulthood : A Bridge too long. A Report to Educators, Sociologists, Legislators, and Youth Policymaking Bodies. Boulder, CO, 1980.
- National 4-H Council: Positive Change. 2001 Annual Report. Chevy Chase, MD 2001.
- National 4-H Headquarters: 4-H History. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_history.htm [Stand 2002-01-22].
- National 4-H Headquarters: 4-H History. Online in Internet: URL: http://www.reusda.gov/4h/4h_artifacts.htm [Stand 2001-11-28].
- National 4-H Headquarters: 4-H Artefacts. Online in Internet: URL: http://www.national4hheadquarters.gov/4h_artifacts.htm [Stand 2001-11-28].
- National 4-H Headquarter: 4-H History. Online in Internet: URL: <http://www.bgca.org/whoweare/history.asp>[Stand 2001-11-28].
- National 4-H Headquarter: 4 H Artifacts. Online in Internet: URL: <http://www.reeusda.gov/4h/4h-artifacts.htm> [Stand 2001-11-28].
- National Grange of The Order Of Patrons Of Husbandry: National Grange Departments. Washington DC 2000.
- National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment: The Educational System in the United States: Case Study Findings. Washington, DC 1999.
- National Resource Center For Youth Services: Our Mission. Online in Internet. URL: <http://www.nrcys.ou.edu/orgback.htm> [Stand 2002-01-11].
- Nawratil, G.; Rabaioli-Fischer, B.: Sozialpsychologie leicht gemacht. Einführung und Examenshilfe. Berlin 1994.
- Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg 1970 (11).
- Nelson, J.: "A Ministry of Our Saviour's Lutheran Church Naperville, Illinois". Unpublished Master Paper to the Workshop "Making it Work in the Parish" of the North/West Lower Michigan Synod-ELCA, Muskegan, MI 1999.
- Netting, F. E.: Social Work and Religious Values in Church Related Social Agencies. In: Social Work and Christianity. Vol. 9 (1982), No. 2/1: 4-20.
- Netting, F. E.: Church Related Agencies and Social Welfare. In: Social Service Review. (1984) No. 58: 404-420.
- Neumann, G.; Schellenberg, G. (Hg.): Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA. Erfahrungsbericht über den deutsch-amerikanischen Lehreraustausch 1952-1959. München 1961.
- Neumann, R.; Rosenstiel, L. v.: Konsum. In:Flick, U.; Kardorff, E. v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. v.; Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, methoden und Anwendungen. Weinheim 1995 (2): 343-347.

Neville Bonner, T.: American Doctors and German Universities. A Chapter in International Intellectual Relations. 1870-1914. Lincoln, NE 1963.

New American Library: The Holy Bible. King James Version. New York 1974.

Newby, I. A. In: Journals of Negro History. Vol. 53 (1969). No. 2: 24-36.

New York Times, The (January 30, 2001): Faith-Based Services. Online in Internet: URL: <http://query.nytimes.com/gst/abstract.html?Pres=F50815F63A5B0C738FDDA80894D9404482> [Stand 2002-08-12].

Newsweek. NY (August 27, 2001), No. 34.

Newsweek. NY (July 22, 2002), No. 24.

Newsweek. NY (June 1, 1998), No. 22.

Niemeyer, C.: Die disziplinäre Engführung des Sozialpädagogikbegriffs im Zuge des Jugendwohlfahrtsdiskurses der Weimarer Epoche. In: Niemeyer, C.; Schröer, W.; Böhnisch, L. (Hg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim, München 1997: 165-177.

Niemeyer, C.: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim, München 2002.

Nietzsche, F.: Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen. Stuttgart 1990.

Norman, J.; Harris, M. W.: The Private Life of the American Teenager: The Norman/Harris Report. New York 1981.

North West Lower Michigan Synod Council (Ed): North West Lower Michigan Synod Assembly. Lansing, MI 1998.

Northwest Ordinance Act. (July 13, 1787) In: Scott, J. A. (Ed.): Living Documents in American History. New York, 1964 (2): 615-621.

Nowotny, H.; Knorr, K. D.: Die Feldforschung. In: Koolwijk, J. v.; Wieken-Mayser, M. (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Band. 2, Untersuchungsformen. München, Wien 1975: 82-112.

O

O'Connell, B.: Civil Society. The Underpinnings Of American Democracy. Hanover, London 1999.

Oelkers, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.

Oelkers, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann, N.; Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a. M. 1992: 11-57.

-
- Oelkers, J.: John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, H. (Hg): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt a.M. 2000, S. 280-315.
- Oerter, R.; Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1995 (3).
- Oevermann, U.: Partikularistische und universalistische Momente religiöser Systeme. Am Beispiel des Vergleiches polytheistischer und monotheistischer Religionen und der gegensätzlichen Folgen des puritanischen und islamischen Fundamentalismus. Frankfurt a. M. 1995 (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Offer, D.; Ostrov, E.; Howard, K. I.: The Adolescent. A Psychological Self-Portrait. New York 1981.
- Office of the Press Secretary (July 6, 2002). Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/06/print/20020508.html> [Stand 2002-08-12].
- Ohio State University Extension. 4-H Youth Development (Ed.): Family Guide to 4-H 1999. Columbus, OH 1999.
- Olk, T.; Rauschenbach, T.; Sachße, C.: Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Oder: über die Schwierigkeit, Solidarität zu organisieren. Eine einführende Skizze. In: Rauschenbach, T.; Sachße, C.; Olk, T. (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a. M. 1995: 11-33.
- Oppenheimer, M.: Warum gibt es in den USA keine linke Massenbewegung? In: Guha, A.-A.; Papcke, S. (Hg.): Amerika der riskante Partner. Königstein, Ts. 1984: 131-147.
- Orenstein, P.: School Girls. Young Woman, Self-Esteem, and the Confidence Gap. New York 1995 (2).
- Ostendorf, B.; Levine, P.: Kulturbegriff und Kulturkritik. Die amerikanische Definition von Kultur und die Definition der amerikanischen Kultur. In: Adams, P. W.; Czempiel, E.-O.; Ostendorf, B.; Shell, K. L.; Spahn, P. B.; Zöllner, M. (Hg.): Länderbericht USA. Band 2, Bonn 1992(a): 515-525.
- Ostendorf, B.; Levine, P.: Kulturbegriff und Kulturkritik. Intellektuelle und die Krise der amerikanischen Kultur. In: Adams, P. W.; Czempiel, E.-O.; Ostendorf, B.; Shell, K. L.; Spahn, P. B.; Zöllner, M. (Hg.): Länderbericht USA. Band 2, Bonn 1992(b): 526-536.
- Ostendorf, B.: Conspiracy Nation. Verschwörungstheorien und evangelikaler Fundamentalismus: Marion G. (Pat) Robertsons "Neue Weltordnung". In: Bielefeldt, H.; Heitmeyer, W. (Hg.): Politisierte Religion. Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus. Frankfurt a. M. 1998: 157-187.
- Ostrander, G.: The Rights of Man in America: 1606-1861. Columbia, MO 1960.
- Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997: 71- 87.
- Otto, H.-U.: Die Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Forschung. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998: 133-140.

- o.V.: "Boy Scouts pull out of agreement with cult". In: Pentacostal Evangel. (July 11, 1999) No. 4444: 12.
- o.V.: Our Founding Fathers. Online in Internet: URL: <http://www.unitedstates-on-line.com/foundingfathers.htm> [Stand 2001-11-20].
- o.V.: Understanding the Balkans: Online in Internet: URL: <http://www.desk.org:8080/wvdc/Understanding+the+balkans> [Stand 2001-01-12].
- Oxford University Press (Ed.): Boas, Franz (1858-1942). Online in Internet: URL: <http://www.xrefer.com/entry170499> [Stand 2002-04-09].

P

- Palmer, H.: Zum Verstehen. In: Dalferth, I. U.(Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974: 237- 247.
- Papcke, S.: Ist Welfare nur ein Begriff? In: Guha, A.-A.; Papcke, S. (Hg.): Amerika der riskante Partner. Königstein, Ts. 1984: 62-76.
- Papenberg, S.: „United we stand...“ – Amerikanisches Selbstverständnis im Wandel der Zeit. In: UniReport. Berichte aus der Forschung der Universität Dortmund. (2002) Heft 34: 26-31.
- Parker, W.: The United States. In: Cogan, J. J.; Derricott, R. (Ed.): Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education. London 1998.
- Parsons, T.: Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt a. M. 1975.
- Patnaik, G.; Sninseki, M. T. (Ed.): The Secret Life of Teens. Young People Speak Out About Their Lives. San Francisco 2000.
- Patzelt, W. J.: Sozialwissenschaftliche Forschungslogik. Einführung. München, Wien 1986.
- Paulwitz, I.: Freiwillige in sozialen Diensten. Volunteers und Professionelle im Wohlfahrtssektor der USA. Weinheim, München 1988.
- Pelto, P. J.; Pelto, G. H.: Units of Observation: Emic and Etic Approaches. In: Anthropological Research: The Structure of Inquiry. Cambridge, MA 1978.
- Pentacostal Evangel. (June 13, 1999) No. 4440.
- People For The American Way Foundation (PFAW) (Ed.): Evolution and Creationism in Public School: An In-depth Reading of Public Opinion. Washington, DC 2000.
- Perlman, H. H.: Relationship: The Heart of Helping People. Chicago, IL 1979.
- Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke und Briefe. Bd. 2. : Lienhard und Gertrud.. 2. Teil, Zürich 1995.
- Petch, A.: Community Care. In: Davis, M. (Ed.): The Blackwell Companion to Social Work. Cambridge, MA 1997.

-
- Peterson, M. A.: Making Disciples. In: Schieber, A. L.; Olson, A. T. (Ed.): What Next? Connecting Your Ministry with the Generation Formally Known as X. Minneapolis, MN 1999: 137-160.
- Peukert, H.: Zur Einführung: Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachanalyse und Theologie. In: High, D. (Hg.): Sprachanalyse und religiöses Sprechen. Düsseldorf 1972: ix-xxiv.
- Pfadenhauer, M.: Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002: 113-130.
- Phillips, D. Z.: Religiöser Glaube und philosophische Untersuchung. Eine Erwiderung an Dr. Hick und Dr. Palmer. In: Dalferth, I. U. (Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974: 247-257.
- Phillips, D. Z.: Religiöse Glaubensansichten und Sprachspiele. In: Dalferth, I. U. (Hg.): Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache. München 1974: 258-273.
- Pierce, F. (1854): Veto-Message. Ten-Million Acre Bill. In: Axinn, J.; Levin, H.: Social Welfare. A History of the American Response to Need. New York, London 1982: 80-84.
- Pike, K. L.: Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior. Mouton, New York 1967.
- Pinborg, J.: Textsemantische Probleme in der Sprachtheorie und Logik des Mittelalters. In: Michals, T.; Paus, A.: Sprache und Sprachverständnis in religiöser Rede. Zum Verhältnis von Theologie und Linguistik. Salzburg, München 1973: 135-147.
- Pittenger, W. N.; Bayne, S. F.: What is an Episcopalian? In: Rosten, L. (Ed.): Religions of America. Ferment and Faith in Age of Crisis. New York 1975 (6).
- Pocock, J. G. A.: Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption. Frankfurt, New York, Paris 1993.
- Pollack, W.: Real Boys. Rescuing our Sons from the Myths of Boyhood. New York 1999 (2).
- Pollard, E.; Liebeck, H. (Ed.): The Oxford Paperback Dictionary. Oxford 1994 (4).
- Poppo, P. R.; Leighninger, L.: Social Work, Social Welfare, and American Society. Needham Heights, MA 1999 (4).
- Postman, N.: The End of Education. Refining the Value of School. New York 1996.
- Poteat, W. H.: Geburt, Selbstmord und die Lehre von der Schöpfung: Eine Untersuchung von Analogien. In: High, D. (Hg.): Sprachanalyse und religiöses Sprechen. Düsseldorf 1972: 159-175.
- Powers, R.: The Apocalypse of Adolescence. In: The Atlantic Monthly. Vol. 289 (March 2002), No. 3: 58-74.

-
- Preglau, M.: Das „postmoderne“ Selbst: Jenseits von Solidarität und Gemeinschaft? In: Honegger, C.; Hradil, S.; Taxler, F. (Hg.): *Grenzenlose Gesellschaft? Verhandlungen des 29. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, des 16. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, des 11. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Freiburg i.Br.*, 1998. Opladen 1999: 307-323.
- Preißner, A; Engel, S; Albert, B.; Neeb, C.: *Promotionsratgeber*. München, Wien, Oldenburg 2001 (4).
- Prichard, I.: *Good Education. The Virtues of Learning*. Washington, D.C., Norwalk, CT 1998.
- Public Children Service Association of Ohio (PCSAO): *An Analysis of the Activities, Knowledges and Skills of County Children's Protective Services Workers*. Cleveland, OH 1990.
- Pulliam, J. D.: *History of Education in America*. Columbus, OH, 1982 (3).
- Purpel, D.; Ryan, K.: *It Comes With the Territory: The Inevitability of Moral Education in the Schools*. In: Purpel, D.; Ryan, K. (Ed.): *Moral Education. It Comes With the Territory*. Berkely, CA 1976: 44-54.
- Purves, A. C.: "Divergent Views on the Schools: Some Optimism Justified". In: *The New York Times* (January 16, 1974): C74.
- Putnam, H.: *Für eine Erneuerung der Philosophie*. Stuttgart 1997.
- Putnam, R. D.: *Demokratie in Amerika am Ende des 20. Jahrhunderts*. In: Graf, F. W.; Plathaus, A.; Schlessing, S. (Hg.): *Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft*. Stuttgart, Berlin, Köln 1999: 21-70.
- Putney, C.: *From Character to Body Building. The YMCA and the Duburban Metropolis, 1950-1980*. In: Mjagkij, N.; Spratt, M.: *Men and Woman Adrift. The YMCA and the YWCA in the City*. New York, London 1997: 231-249.
- Pyatt, B. G.: *Youth Empowerment in the Church. A Handbook for Youth Ministry*. New York 1983.
- R**
- Radtke, F.-O.: *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen 1996.
- Ragin, C. C.: *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi 1994.
- Ramsay, I. T.: *Religiöse Paradoxien*. In: High, D. (Hg.): *Sprachanalyse und religiöses Sprechen*. Düsseldorf 1972: 133-158.
- Rank, M.: *Der Christusglaube. Entfaltungen und Widerspruch in zwanzig Jahrhunderten*. Göttingen 1981 (10).
- Rauschenbach, T.: *Das Ehrenamt im Jugendverband. Historisches Relikt oder unverzichtbarer Bestandteil?* In: Böhnisch, L.; Gängler, H.; Rauschenbach, T. (Hg.): *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim 1991: 282-294.
- Rauschenbach, T.: *Soziale Arbeit und soziales Risiko*. In: Rauschenbach, T.; Gängler, H. (Hg.): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. Neuwied, Kriftel, Berlin 1992: 25-60.

-
- Rauschenbach, T.; Ortmann, F.; Karsten, M.-E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993.
- Rauschenbach, T.; Schilling, M.: Die Dienstleistenden. Wachstum, Wandel und wirtschaftliche Bedeutung des Personals in Wohlfahrts- und Jugendverbänden. In: Rauschenbach, T.; Sachße, C.; Olk, T.: Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a. M. 1995: 321-345.
- Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998.
- Rauschenbach T.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim, München 1999.
- Rauschenbach, T.; Otto, H.-U.: Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004: 9-29.
- Rauschenbach, T.; Züchner, I.: Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002: 139-160.
- Rautenberg, U.; Wetzel, D. (2001): Hinweise zum Literaturverzeichnis und zur Zitierweise. Skript für die Haus- und Magisterarbeiten in der Buchwissenschaft. Online in Internet: URL: <http://www.phil.uni-erlangen.de/~p1bbk/Materialien/Zitat.pdf> [Stand 2002-09-30].
- Ravitch, D.: The Troubled Crusade. American Education, 1945-1980. New York 1983.
- Reeves, R.: American Journey. New York 1982.
- Reichert, E.; Wieler, J.: Soziale Arbeit in den USA. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied, Krefeld 2001 (2): 1611-1621.
- Reichertz, J.; Clifford Geertz. In: Kaesler, D.; Vogt, L. (Hg): Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart 2000: 140-142.
- Reichertz, J. (Juni 2000): Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung /Forum Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 1, No. 1, Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Reifschneider, C. L.: A New Generation. In: Schieber, A. L.; Olson, A. T. (Ed.): What Next? Connecting Your Ministry With Generation Formerly Known As X. Minneapolis, MN 1999: 17-40.
- Reiss, S.; Havercamp, S. M.: Toward a Comprehensive Assessment of Fundamental Motivation: Factor Structure of the Reiss Profiles. In: Psychological Assessment. Vol 10 (1998), No. 2: 97-106.
- Reiss, S.: Why People Turn to Religion: A Motivational Analysis. In: Journal for the Scientific Study of Religion. (2000) No. 39: 47-52.
- Reitsem, G. W.: Vom Winken der Wörter. Wege des Denkens über religiöse Sprache. Assen, Maastricht 1993.

-
- Rekurs, J.: *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht.* Weinheim, München 1993.
- Renner, E.: *Die Suche nach Harmonie: Navajo-Versionen. Mit Interviews von Andreas Renner.* Weinheim 1996.
- Rescher, N.: *Welfare: The Social Issues in Philosophical Perspective.* Pittsburgh, PA 1972.
- Ressler, L.: *When Social Work and Christianity conflict.* In: Hugen, B. (Ed.): *Christianity and Social Work.* Botsfort, CT, 1998: 65-86.
- Richmond, W. K.: *The Literature of Education. A Critical Bibliography 1945-1970.* London 1972.
- Richter, A.: *Die Entwicklung evangelischer Kinder- und Jugendheime im Rahmen administrativer Jugendhilfepolitik in der SBZ/DDR zwischen 1945 und 1953.* In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen.* 9. Jg. (2001), Heft 1: 41-53.
- Richter, A.: „A Major Hope for the Victory“- Berufsbildende Erziehung und Ausbildungshilfen in den USA und ihre Positionierung im globalen Wettstreit. In: Wustmann, C. (Hg.): *Jugendberufshilfe in einem neuen Jahrhundert. Neue Konzepte, neue Wege oder das alte Dilemma?* Dresden 2003: 97-118.
- Richter, A.: *Ziviles Handeln in den USA.* In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik.* Jg. 34. (2004) Heft 4, S. 511-530.
- Richter, E.: *Christentum und Demokratie in Deutschland. Beiträge zur geistigen Vorbereitung der Wende in der DDR.* Leipzig, Weimar 1991.
- Richter, I.: *Die unorganisierte Bildungsreform. Innovations-, Legitimations- und Relevanzprobleme im amerikanischen Bildungswesen.* München 1975.
- Riege, M.: *Soziale Arbeit in den USA.* In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik.* Jg. 20 (1990) Heft 2: 143-159.
- Riesebrodt, M.: II. Die amerikanischen Religionen. 1. Der protestantische Rahmen. In: Adams, P. W.; Czempiel, E.-O.; Ostendorf, B.; Shell, K. L.; Spahn, P. B.; Zöllner, M. (Hg.): *Länderbericht USA. Band 2, Bonn 1992: 537-554.*
- Rimscha, R. v.: *George W. Bush. Präsident in Krisenzeiten.* München 2001.
- Rivera, E. (16. August 1999): "All for a Scout's Honor". *Time. The Weekly Newsmagazine, Archive, Online in Internet:* URL: <http://www.time.com/time/archive/preview/0,10987,1101990816-29370,00.html> [2002-08-12].
- Robinson, J. P.; Godbey, G.: *Time for Life. The Surprising Ways Americans Use Their Time.* University Park, PA 1999.
- Robinson, N. H. G.: *Die Logik der religiösen Sprache.* In: Dalferth, I. U. (Hg.): *Sprachlogik des Glaubens. Texte analytischer Religionsphilosophie und Theologie zur religiösen Sprache.* München 1974: 190-207.

-
- Roche, J. ; Tucker, S. (Ed.): *Youth in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice*. New York, London 1997.
- Rodger, A. R.: *Education and Faith in an Open Society*. Edinburgh, London 1982.
- Roehlkepartain, E. C.: *Youth Ministry in City Churches*. Loveland, CO 1989.
- Roehlkepartain, E. C.; Scales, P. C.: *Youth Development in Congregations. An Exploration of the Potential and Barriers*. Minneapolis, MN 1995.
- Röhrs, H.: Die amerikanische Schule in der gegenwärtigen Diskussion. In: Froese, Leonhard (Hg.): *Aktuelle Bildungskritik und Bildungsreform in den USA*, Heidelberg 1968: 191-211.
- Röhrs, H.: *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden*. Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- Röhrs, H.: *Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Probleme der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel 1975.
- Röhrs, H.: *Bildungsreformen und Reformbestrebungen in den USA*. Weinheim 1996.
- Rohde, J.: *Der Brief des Paulus an die Galater. Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament. Band 9*, Berlin 1989.
- Roof, W. C.: At-Risk Youth. In: *Institute for Youth Ministry: At-Risk Youth, At-Risk Church: What Jesus Christ and American Teenager are Saying to the Mainline Church. The 1997 Princeton Lectures on Youth, Church, and Culture*. Princeton, NJ 1998(a): 85-92.
- Roof, W. C.: Ministry to Youth Today. In: *Institute for Youth Ministry: At-Risk Youth, At-Risk Church: What Jesus Christ and American Teenager are Saying to the Mainline Church. The 1997 Princeton Lectures on Youth, Church, and Culture*. Princeton, NJ 1998(b): 103-110.
- Roosevelt, F. D. (December 8, 1941): To the Congress of the United States. In: Cohen, S.: *V for Victory. America's Home Front During World War II*. Missoula, MT, 1999 (7): 35
- Roosevelt, F. D. (August 27, 1942): Address of the President. In: Cohen, S.: *V for Victory. America's Home Front During World War II*. Missoula, MT 1999 (7): 108.
- Rosenbaum, A.: *The Young People's Yellow Pages. A National Sourcebook for Youth*. New York 1983.
- Ross, E. W.: Religion and Education: What Role Should Religion Play in the Public Schools? In: Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R. (Ed.): *Thirteen Questions. Reframing Education's Conversation*. New York 1992: 209-214.
- Rossmann, M. In: Hart, H. H. (Hg.): *Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis*. Reinbeck bei Hamburg 1971: 119-130.
- Rosten, L. (Ed.): *Religions of America. Ferment and Faith in an Age of Crisis*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 1975.

-
- Rousseau, J.-J.: *Emil oder Über die Erziehung*. Stuttgart 1963.
- Rubin, Jerry: *Do it! Szenario für die Revolution*. Reinbek bei Hamburg 1971.
- Ruff, G.E.: *The Dilemma of Church and State. The Knobel-Miller Lectures 1953*. Philadelphia, PA 1954.
- Russell, B.: *What Is An Agnostic? IN: Rosten, L. (Ed.): Religions of America. Ferment and Faith in an Age of Crisis*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 1975.
- Ryan, A.: *Pragmatismus, soziale Identität, Patriotismus und Selbstkritik*. In: Joas, H. (Hg): *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*. Frankfurt am.M. 2000: 316-340.
- Ryan, K.: *The New Moral Education*. In: *Phi-Delta-Kappan*. Vol. 68 (1986), No. 4: 228-233.
- S**
- Sachs, S. B.: *Voices of Reason. Adolescents Talk About Their Futures Over Time*. Westport, CT 2001.
- Safranski, R.: *Nietzsche. Biographie seines Denkens*. München, Wien 2000.
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *Salesian Boys and Girls Club. (Flyer)* Columbus, OH 1997.
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *The Positive Place for Kids*. Columbus, OH 1999.
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *Locations*. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/location.htm> [2002-01-22].
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *Programs*. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/rogram.htm> [2002-01-22].
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *Salesian Center Unit*. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/facility.htm> [2002-01-22].
- Salesian Boys & Girls Club of Columbus (SB&GC): *Our Mission*. Online in Internet: URL: <http://www.sbgcc.org/organization.htm> [2002-01-22].
- Salisbury, H. E.: *Die zerrüttete Generation*. Reinbek bei Hamburg 1962.
- Samuels, A.; Gordon, D.; Rhodes, S.: "The Lord's Foot Soldiers". *Newsweek*. Vol. CXXXI (June 1, 1998), No. 22: 26-28.
- Samuelson, R. J.: "Bowling Alone' Is Bunk". In: *The Washington Post* (October 4, 1996): 7A.
- Sandler, M. W.: *Civil War*. New York 1996.
- San Francisco Atheists: *Home Page*. Online in Internet: URL: <http://www.sfatheists.com/> [Stand 2002-08-12].
- Sautter, U.: *Lexikon der amerikanischen Geschichte*. München 1997.

-
- Schaarschuch, A.: Soziale Dienstleistungen. Neuwied 2001.
- Schaarschuch, A.; Flösser, G.; Otto, H.-U.: Dienstleistung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.: Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 266-274.
- Schaeffer, J. E.; Minberg, E. M.: The Good Book Taught Wrong: ‚Bible History‘ Classes in Florida’s Public Schools. Washington, DC 2000.
- Schaffer, M. (April 9, 2001): “‘Be Prepared’ for the War in the ‘Troops’”. U.S.News and World Report Archive. Online in Internet: URL: http://nl.newsbank.com/nl-search/we/Archives?p_action=list&p_topdoc=31 [Stand 2002-08-12].
- Scheffler, I.: The Moral Content of American Public Education. In: Purpel, D.; Ryan, K. (Ed.): Moral Education. It Comes With the Territory. Berkely, CA 1976: 20-29.
- Schieber, A. L.; Olson, A. T. (Ed.): What NeXt? Connecting Your Ministry with the Generation Formerly Known as X. Minneapolis, MN 1999.
- Schieder, R.: Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur. Gütersloh 1987.
- Schilling, M.: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.
- Schimmer, R.: Populismus und Sozialwissenschaften im Amerika der Jahrhundertwende. Frankfurt a. M., New York 1997.
- Schissler, J.: Die Krise des politischen Gemeinwesens. In Schissler, J. (Hg.): Neokonservatismus in den USA. Eine Herausforderung. Opladen 1983: 23-69.
- Schleiermacher, F. : Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Leipzig 1924.
- Schleiermacher, F. : Über die Mittel, dem Verfall der Religion vorzubeugen. In: Schleiermacher, F.: Kleine Schriften und Predigten. Band 2, Berlin 1969: 64-112.
- Schlesinger, Jr., A. M.: The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society. New York, London 1998 (3).
- Schmidt-Grunert, M.: Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg i. Br. 1997.
- Schmidt, S. W.; Shelley II, M. C.; Bards, B. A.: American Government and Politics Today. 1995-1996 Edition. St. Paul, MN, New York, Los Angeles, San Francisco, CA 1995.
- Schneider, F.: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Salzburg 1957.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien 1999 (6).
- Schreyer, S.: Neue Politiker und Parteiströmungen im US-Kongress. Zum Wandel der Struktur politischer Entscheidungsprozesse 1959-1994. Frankfurt a.M., New York 1997.

-
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Groddeck, M.; Schumann, M. (Hg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg I. Br. 1994: 189-297.
- Schulz-Benesch, G.: *Zum Stil katholischer Schule heute. Entwurf einer Begründung – Versuch einer Verwirklichung*. München 1964.
- Schumann, M.: Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial)pädagogischen Ausbildung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München 1997: 661-677.
- Schweitzer, F.: Religiöse Erziehung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 1490-1498.
- Scouting Press: *Scouts Present Report to the Nation*. Washington, DC 1998.
- Search Institute: *Development Assets: A Profile of Your Youth*. Report Nr. 8285. Minneapolis, MN 1999.
- Seeligman, A. B.: *The Idea of Civil Society*. Princeton, NJ 1992.
- Seely, G. M.: *Education And Opportunity: For What And For Whom?* Englewood Cliffs, NJ 1977 (2).
- Sienknecht, H.: *Sekundarschulen in England. Dokumentation mit einleitendem Kommentar*. Köln, Wien 1985.
- Sendker, J.-P.: „Rambo will die Welt beherrschen. Stern-Serie Teil 6“. *Stern Magazin*, (2002) Nr. 12: 179-198.
- Sennett, R.: „Amerika und die Macht des Scheiterns“. In: Freitag. *Die Ost-West-Wochenzeitung*, (8. November 2002) Heft 46: 3.
- Sewing, W.: John G. A. Pocock und die Wiederentdeckung der republikanischen Tradition. In: Pocock, J. G. A.: *Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption*. Frankfurt, New York, Paris 1993.
- Shalhevet High School: *History and Philosophy*. Online in Internet: URL: <http://www.shalhevet.org/flash/philosophy.html> [Stand 2001-04-16].
- Shanks, A. Z.: *Busted Lives. Dialogues With Kids in Jail*. New York 1982.
- Shea, T. M.; Bauer, A. M.: *Teaching Children and Youth with Behavior Disorders*. Englewood Cliffs, NJ 1987.
- Sherwood, D. A.: Add to Your Faith Virtue: The Integration of Christian Values and Social Work Practice. In: *Social Work and Christianity*, Vol. 8 (1981), No. 1/2: 41-54.
- Shulman, L.: *The Skills of Helping. Individuals, Families, and Groups*. Boston 1992 (3).
- Sichtermann, B.: *Karl Marx: Neu gelesen*. Berlin 1995.
- Silberman, C. E.: *Die Krise der Erziehung. Eine allgemeine Bestandsaufnahme des Zustandes und der Perspektiven öffentlicher Erziehung, dargestellt am speziellen Fall Amerika*. Weinheim, Basel 1973.

-
- Simmons, T.; O'Neill, G.: *Households and Families: 2000*. Washington, DC 2001.
- Simon, S. B.; Howe, L. W.; Kirschbaum, H.: *Values Clarification*. New York 1978.
- Siporin, M.: *Moral Philosophy in Social Work Today*. In: *Social Service Review*. Vo. 3 (1982), No. 56: 516-538.
- Siporin, M.: *Morality and Immorality in Working With Clients*. In: *Social Thought*. Vo. 4 (1983) No. 9: 10-27.
- Siporin, M.: *Contribution of Religious Values to Social Work and the Law*. In: *Social Thoughts*. Vol. 7 (1986), No. 12: 40-41.
- Slavin, P. (May 2000): "NASW Opposes Ban on Gay Scouts". Online in Internet: URL: <http://www.naswpress.org/publications/news/0500/scouts.htm> [Stand 2001-01-30].
- Slusher, H. S.: *Men, Sport and Existence: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA 1967.
- Smart, N.: *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney 1989.
- Snedeker, B.: *Hard Knocks. Preparing Youth for Work*. Baltimore, MD 1982.
- Sölle, D.: *Der Wunsch ganz zu sein. Gedanken zur neuen Religiosität*. In: Bahr, H.-E. (Hg.): *Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion*. Darmstadt, Neuwied 1975: 146-161.
- Solberg, R. W.: *Lutheran Higher Education in North America*. Minneapolis, MN 1985.
- Solin Weill, S.: *We're Not Monsters: Teens Speak Out about Teens in Trouble*. New York 2002.
- Spanogle, H. (Ed.): *Teenager Themselves. Teenagers speak about*. New York 1984.
- Spanogle, H. (Ed.): *Voices of Conflict. Teenager Themselves*. New York 1987.
- Spanogle, H. (Ed.): *Voices of Hope. Teenager Themselves III*. New York 1988.
- Spöhring, W.: *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart 1989.
- Stabauer, B.: *Motivationsstrategien der Fremdenverkehrswirtschaft zur Stabilisierung des Tourismus-Images in der Bevölkerung. Dargestellt am Beispiel der Kampagne „Initiative Pro Fremdenverkehr“ der Salzburger Land Tourismus GesmbH (SLTG)*. Wien 1995.
- Staub-Bernasconi, S.; Passavant, C. v.; Wagner, A. (Hg.): *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*. Bern 1983.
- Steen, I.: *The March of Faith*. Minneapolis, MN 1939.
- Stephens, A.: "Trust Your Kids Not Condoms." In: *Focus on the Family with Dr. James Dobson*. Vol. 22 (March 1998), No. 3: 12-13.
- Stevenson, D. (Ed.): *The Ohio State University Bulletin. College of Social Work 98-99*. Columbus, OH 1998.

-
- Storrie, T.: Citizens or What? In: Roche, J. ; Tucker, S. (Ed.): Youth in Society. Contemporary Theory, Policy and Practice. New York, London 1997: 64-72.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991.
- Strommen, M. P.: Profiles of Church Youth. Report on a Four-Year Study of 3,000 Lutheran High School Youth. Saint Louis, MO 1963.
- Struck, P.: Die Kunst der Erziehung. Ein Plädoyer für ein zeitgemäßes Zusammenleben mit Kindern und Jugendlichen. Darmstadt 1996.
- Stryker, R.; Patico, J. (Ed.): The Paradoxes of Progress: Globalization and Postsocialist Cultures. Berkeley, CA 2001.
- Sünker, H.: Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
- Sünker, H.; Timmermann, D.; Kolbe, F.-U.(Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a. M. 1994.
- Sünker, H.: Theoretische Ansätze, gesellschaftspolitische Kontexte und professionelle Perspektiven Sozialer Arbeit. In: Sünker, H. (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld 1995: 72-99.
- Sugden, J.; Tomlinson, A. (Ed.): Hosts and Champions. Soccer Cultures, National Identities and the USA World Cup. Brookfield, VT 1994.
- Suhr, M.: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994.
- Supreme Court of the United States: Boy Scouts of America and Monmouth Council, et al., Petitioners v. James Dale. On Writ of Certiorari to the Supreme Court of New Jersey. (June 28, 2000) Online in Internet: URL: <http://supct.law.cornell.edu/supct/html/99-699.ZD.html> [Stand 2002-08-12].
- Sweet, W. W.: The Story of Religion in America. New York 1950 (3).
- Swenson, D. S.: Society, Spirituality, and the Sacred. A Social Scientific Introduction. Ontario, New York 1999.
- T**
- Taylor, C.: Der Begriff der „bürgerlichen Gesellschaft“ im politischen Denken des Westens. In: Brumlik, M.; Brunkhorst, H. (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. 1995: 117-148.
- Taylor Jr., S. (July 8, 2002): "Holding Courts In Contempt". Newsweek Archive. Online in Internet: URL: http://archives.newsbank.com/ar-search/we/Archives?p_action=list&tp_topdoc=21 [Stand 2002-08-12].
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München 1992.

-
- Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997: 27-42
- Terkel, S; Maurer, H.: Amerikanische Porträts. Leipzig 1987.
- Texas 4-H Youth Development: Go 4 It! Make a Difference in 4-H. Borden 4-H Club. Online in Internet: URL: windmill.tamu.edu/D2/Borden/4H/ [Stand 2002-11-05].
- Texas Network of Youth Services: Home Page. Online in Internet. URL: <http://www.tnoys.org> [Stand 2002-01-11].
- Texas Network of Youth Services: Star Program. Service To At Risk Youth. Online in Internet. URL: <http://www.tnoys.org/starprogram.html> [Stand 2002-01-11].
- Textor, M. R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München 2000.
- Thaa, W.: "Zivilgesellschaft". Von der Vergesellschaftung der Politik zur Privatisierung der Gesellschaft. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. 20. Jg. (2000), Heft 76: 9-18.
- "The Hub of the Heartland" Community Development Corporation (2001): 4-H Clubs. Online in Internet: URL: http://www.ec-cdc.com/4h_club.htm [Stand 2002-11-05].
- The Nando Times (August 10, 2002) Online in Internet: URL: www.nandotimes.com[Stand 2002-12-12].
- The White Lake Beacon. Vol. 18 (May 22, 2000), No. 19.
- The White Lake Beacon. Vol. 18 (July 3, 2000), No. 24.
- Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, T.; Gängler H. (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1992: 9-23.
- Thiersch, H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung. In: Rauschenbach, T.; Thole, W. (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktion, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998: 81-96.
- Thiersch, H.: Moral und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.: Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 1245-1258.
- Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim, München 2000.
- Thomas, C.: "The Battle for Today's Youth". Alliance Life. The Magazine of The Christian and Missionary Alliance. Vol. 133 (September 2, 1998), No. 12: 12-13.
- Thomas; G.: Medien, Ritual, Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens. Frankfurt a. M. 1998.
- Tibi, B.: Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik. München 1995.

- Tindall, J. A.: *Peer Programs. An In-depth Look at Peer Helping Planning, Implementation, and Administration.* Bristol, PA 1994 (3).
- Titus, D. N.: *Value Education in American Secondary Schools.* Kutztown, PA 1994 (Unpublished paper at the Kutztown University Education Conference).
- Tocqueville, A. de: *Democracy in America.* London 1994.
- Touch The World Ministries (Ed.): *Touch the World Times.* Vol. 1 (1999), No. 1.
- Towns, E. L.: *Have the Public School „Had It“? Can American Public School Survive Lawlessness, Immorality, and Permissiveness?* Nashville, TN 1974.
- Trautner, H. M.: *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie.* Bd. 2: *Theorien und Befunde.* Göttingen, Toronto, Zürich 1991.
- Tröhler, D.: *Kommunitarismus und Sozialpädagogik.* In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 31. Jg. (2001), Heft 2: 113-129.
- Trouillet, B.: *Vorschulerziehung in den USA. Struktur, Probleme, Perspektiven.* Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- Tudyka, K.: *Anti-Amerikanismus – was ist das?* In: Guha, A.-A.; Papcke, S. (Hg.): *Amerika der riskante Partner.* Königstein, Ts. 1984: 117-130.
- Tuggener, H.: *Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik.* Weinheim, Berlin, Basel 1971.
- Tyack, D.; Hansot, E.: *Conflict and Consensus in American Public Education.* In: *Daedalus.* (Summer 1981): 1-43.

U

- Ueding, G.: *Klassische Rhetorik.* München 1995.
- Uncle Sam Poster (1942). In: Cohen, S.: *V for Victory. America's Home Front During World War II.* Missoula, MT 1999 (7): 55.
- United States Court of Appeals for the Ninth Circuit: Michale A. Newdow, Plaintiff-Appellant v. US Congress; United States of America; William Jefferson Clinton, President of the United States; State of California; Elk Grove Unified School District; David W. Gordon, Superintendent EGUSD; Sacramento City Unified School District; Jim Sweeney, Superintendent SCUSD, Defendant-Appellees. San Francisco, CA (June 26, 2002).
- University of Virginia (1997): *American Studies Program at the University of Virginia.* Online in Internet: URL: <http://xroads.virginia.edu/> [Stand 2001-22-20].
- USA Freedom Corps (January 2002): *About Us: The President's Call to Serve.* Online in Internet: URL: http://www.usafreedomcorps.gov/about_usafc/index.asp [Stand 2002-08-13].

-
- USA Freedom Corps (January 29, 2002): About USA Freedom Corps. What's New. Online in Internet: URL: http://www.usafreedomcorps.gov/about_usafc/whats_new/index.asp [Stand 2002-08-13].
- USA Freedom Corps (January 30, 2002): President Lauches USA Freedom Corps. Online in Internet: URL: http://www.usafreedomcorps.gov/about_usafc/whats_new/speeches.asp [Stand 2002-08-13].
- USA Freedom Corps (August 10, 2002): For Volunteers, Spotlights/ Take Action Now. Online in Internet: URL: http://www.usafreedomcorps.gov/for_volunteers/spotlight/articles/200208-01.asp [Stand 2002-08-13].
- US Botschaft: Präsident Bush gelobt, für den Aufbau einer geeinten Nation zu arbeiten. Amtsantrittsrede des Präsidenten (20. Januar 2001). Online in Internet: URL: <http://www.usembassy.de/us-botschaft/cgi/ad-detail.cgi?ifdnr=1215> [Stand 2001-09-06].
- US Bureau of the Census; US Department of Commerce: Population Profiles of the United States. Current Population Reports. Special Studies P23-194. Washington, DC 1998.
- US Bureau of the Census; US Department of Commerce: Statistical Abstract of the United States: 2001. Washington DC 2001.
- US Bureau of the Census (June 29, 2001): Families, by Presence of Own Children Under 18: 1950 to Present. Online in Internet: URL: <http://www.census.gov/population/socdemo/hh-fam/tabFM-1.txt> [Stand 2003-03-17].
- US Department of Health and Human Services: Press Kid for the Work and Responsibility Act. Washington DC 1994.
- US Diplomatic Mission to Germany (01. Februar 2001): US-Gesellschaft/Kultur. Vereinigte Staaten würdigen Beiträge der Gläubigen von Anfang an. Rede des Präsidenten. Online in Internet: URL: www.usembassy.de/us-botshaft/cgi/ad-detail.htm [Stand 2001-09-06].
- US Informationsdienst (Hg.): Erziehung in USA. Formen, Ziele, Wandlungen, Probleme. Bad Godesberg 1961.
- US Naval Sea Cadet Corps (Ed.): US Naval Sea Cadet Corps. The Adventure Of A Lifetime. Arlington, VA 2000.
- Uncle Sam Poster (1942). In: Cohen, S.: V for Victory. America's Home Front During World War II. Missoula, MT 1999 (7), S. 55.

V

- Vander Zanden, J. W.: Human Development. Columbus, OH 1998 (4).
- VanLoon, J. B.: Principal's Perspective. In: Whitehall High School (Ed.): Whitehall High School Newsletter. Whitehall, MI (November/December, 1999).
- Verba, S.; Lehman Schlozman, K.; Brady, H. E.: Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge, MA 1995.
- VGM Career Horizons (Ed.): VGM's Career Encyclopedia. Lincolnwood, IL 1991 (3).

Vogel, D.: Reformkonzeptionen der Lehrerbildung in den USA. Weinheim, Basel 1981.

Vogt, L.: Thorstein Veblen. In: Kaesler, D.; Vogt, L. (Hg.): Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart 2000: 435-439.

W

Walker, S.: Sense and Nonsense about Crime: A Policy Guide. Monterey, CA 1989 (2).

Walzer, M.: Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M., New York 1994.

Walzer, M.: Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Frankfurt a. M. 1996.

Walzer, M.: Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie. Frankfurt a. M. 1999.

Walz-Michaels, G.; Jones, T. H.: Privat Schools. In: Wersich, R. B. (Hg.): USA-Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Berlin 1996, S. 599-601.

Wasser, H.: Die USA – der unbekannt Partner. Materialien und Dokumente zur politisch-sozialen Ordnung der Vereinigten Staaten von Amerika. Paderborn 1983.

Wasser, H.: Erziehung und Demokratie in den USA. Bildungspolitische Modelle von den Gründungsvätern bis zur Gegenwart. In: Hepp, G.; Schneider, H. (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Schwalbach, Ts. 1999: 50-63.

Waters, R. T.: Values and Rights in Education. In: Krason, S. M. (Ed.): The Recovery of American Education. Reclaiming a Vision. Lanham, MD, New York 1991: 17-54.

Watson, J.: The Christian Coalition. Dreams of Restoration, Demands for Recognition. New York 1999.

Watzlawick, P.: Gebrauchsanweisung für Amerika. Ein respektloser Reisebrevier. München, Zürich 1993 (11).

Wax, D. M (February 1, 2000): Franz Boas and the Rise of Modern Culture (Part I). Online in Internet: URL: http://www.suite101.com/article.cfm/jewish_american_history/32804 [Stand 2001-04-09].

Weber, M.: Soziale Schichtung und Religiosität. In: Fürstenberg, F.: Religionssoziologie. Neuwied am Rhein, Berlin 1964: 109-154.

Weber, M.: Die Protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung. Gütersloh 1991 (8).

Webster, N.: On the Education of Youth in America. In: Frederick R. (Ed.): Essays on Education in the Early Republic. Cambridge, MA 1965: 54-59.

Weiler, K.: Education. In: Buhle, M. J.; Buhle, P.; Georgakas, D. (Ed): Encyclopedia of the American Left. Urbana and Chicago, IL 1992: 209-211.

Wengert-Köppen, M.-L.: Die Schulgliederung als pädagogischer Einflussfaktor. Eine empirische Studie an der schottischen comprehensive school. Frankfurt a. M., Bern, New York 1984.

-
- Wersich, R. B.: Peace Corps (USPC). In: Wersich, R. B. (Hg.): USA – Lexikon. Schlüsselbegriffe zu Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Geschichte und zu den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Berlin 1996: 560-561.
- Westram, H. (1999): Schule und das neue Medium Internet – nicht ohne Lehrerinnen und Schülerinnen! Dortmund, (Diss.) Online in Internet: URL: <http://eldorado.uni-dortmund.de:8080/FB12/inst3/forschung/1999/westram/SCHULE.pdf> [Stand 2001-01-14].
- White, M.: Stranger at the Gate. To Be Gay and Christian in America. New York 1994.
- Whitcomb, Jr., J. C.; Morris, H. M.: The Genesis Flood: The Biblical Record and Its Scientific Implications. Grand Rapids, MI, 1961.
- Whitehall District Schools (Ed.): Calendar of Events 1998-1999. Whitehall District School Annual Report, Improvement Plan and 1998-1999 Activities Calendar. Whitehall, MI 1998.
- Whitehall District Schools (Ed.): Focus on Whitehall. Whitehall Schools Community Newsletter. Vol. 15 (October 1998), No. 1.
- Whitehall High School (Ed.): Public Information. Whitehall, MI 2001.
- Whitehall High School (Ed.): Whitehall High School Newsletter. Whitehall, MI (November/December 1999).
- White House, The (January 20, 2001): Faith-Based and Community Initiatives: Rallying the Armies of Compassion. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/faith-based/> [Stand 2002-07-11].
- White House, The (January 8, 2002): Office of the Press Secretary: President Outlines Education Reform in Boston Speech. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/01/20020108-5.html> [Stand 2002-08-23].
- White House, The (March 2, 2002): Transforming the Federal Role in Education. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/education/> [Stand 2002-08-12].
- White House, The (March 4, 2002): A Quality Teacher in Every Classroom. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/teacherquality/> [Stand 2002-08-12].
- White House, The (April 2, 2002): Early Childhood Education Initiative. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/earlychildhood/> [Stand 2002-07-11].
- White House, The (May 8, 2002): Office of the Press Secretary: President Joins “No Child Left Behind Tour Across America”. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/05/print/20020508.html> [Stand 2002-08-12].
- White House, The (May 10, 2002): Welfare Reform Works. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/welfareform/> [Stand 2002-07-11].

-
- White House, The (June 13, 2002): Office of the Press Secretary: Flag Day and National Flag Week 2002. By the President of the United States of America. A Proclamation. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/06/20020613-12.html> [Stand 2002-08-12].
- White House, The (June 26, 2002): Office of the Press Secretary: White House Reaction to Circuit Court Ruling. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/06/20020626-8.html> [Stand 2002-08-12].
- White House, The (July, 2002): USA Freedom Corps, President Celebrates USA Freedom Corps Six-Month Anniversary with New Public Service Ads and breakthrough Web Site. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/infocus/freedomcorps/> [Stand 2002-08-13].
- White House, The (July 1, 2002): President Lauds Supreme Court School Choice Decision. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/07/20020701-7.html> [Stand 2002-08-12]
- White House, The (July 6, 2002): Office of the Press Secretary: President's Radio Adress. Online in Internet: URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2002/07/print/20020706.html> [Stand 2002-08-12].
- White Lake Area Community Education: Continuing Education Programs. Whitehall, MI (Summer 2000).
- White, M.: *Stranger at the Gate. To be Gay and Christian in America*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 1994.
- Whitfield, R.: *Strategies for Prevention: Education for Good Child Care Practice*. In: Maher, Peter (Ed.): *Child Abuse. The Educational Perspective*. Oxford 1987.
- Wichern, H.: *Aus den Briefen der Brüder des Rauhen Hauses in Amerika*. In: Wichern, H. (Hg.): *Fliegende Blätter als offener Brief aus dem Rauhen Hause zu Horn bei Hamburg (Mai 1845) Nr. 9: 170-174*.
- Wieler, J.; Zeller, S.: (Hg.): *Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen*. Freiburg i. Br. 1995.
- Wieler, J.; Reichert, E.: *Soziale Arbeit in den USA*. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H.(Hg.): *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied, Kriftel 2001 (2): 1611-1621.
- Wilensky, H. L.; Lebeaux, C.N.: *Industrial Society and Social Welfare*. New York 1958.
- Wilkinson County 4-H: *Homepage*. Online in Internet: URL: members.tripod.com/sw4-h/ [Stand 2002-11-05].
- Willers, G.: *Das Bildungswesen der USA. Eine Gesamtdarstellung der Entwicklung bis zur Gegenwart*. München 1965.
- Williams, M.: *Umgang mit Symbolen im Religionsunterricht der Grundschule - unter Berücksichtigung behinderter Kinder*. In: Adam, G.; Pithan, A.: *Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen*. Münster 1990: 25-34.
- The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship: *The Forgotten Half: Non-College Youth In America. An Interim-Report on the School-to-Work Transition*. Washington DC 1988.

-
- Wilson, B. L.; Corbett, H. D.: *Listening to Urban Kids. School Reform and the Teachers They Want.* New York 2001.
- Wilson, J. Q.; Kelling, G.: *Character and Community: The Problem of Broken Windows.* In: Miner, B.: *Good Order. Right Answers to Contemporary Questions.* New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore 1995: 91-108.
- Winter, R.: William F. Ogburn. In: Kaesler, D.; Vogt, L. (Hg.): *Hauptwerke der Soziologie.* Stuttgart, 2000: 326-328.
- Witkin, S. L. (Ed.): *Multicultural Issues in Social Work. Practice and Research.* Washington, DC 1999: 245-255.
- Wittenbruch, W.: *Chancen sozialer Erziehung heute. Fallstudien aus pädagogischen Handlungsfeldern.* In: Biermann, R.; Wittenbruch, W. (Hg.): *Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder.* Heinsberg 1986: 18-45.
- Wittgenstein, L.: *Tractatus logico-philosophicus. (TLP)* In: Wittgenstein, L.: *Werksausgabe. Band 1,* Frankfurt a. M. 1984: 7-85.
- Wittgenstein, L.: *Philosophische Untersuchungen. (PU)* In: Wittgenstein, L.: *Werksausgabe. Band 1,* Frankfurt a. M. 1984: 225-580.
- Wittig, M.: *Devianz und Anpassungsmechanismen in einer amerikanischen High School.* Essen 1974.
- Witzel, A.: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt a. M., New York, 1982.
- Witzel, A. (Januar 2000): *Das problemzentrierte Interview.* In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 1, No. 1,* Online in Internet: URL: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Stand 2000-12-06].
- Wolfe, A.: *One Nation After All. What Middle-Class Americans Really Think About.* London, New York 1998.
- Woodcraft Ranger (Ed.) *After School And Camping. Services For Los Angeles Youth.* Los Angeles, CA 1999.
- Woodward, K. L.: "The New Holy War". *Newsweek.* Vol. CXXXI (June 1, 1998), No. 22: 26-29.
- Woodward, K. L.: "The Making of a Martyr. Inspiration in the Form of Littleton Victim Cassie Bernal". *Newsweek.* Vol. CXXXII (June 14, 1999): 64.
- Word of Life Fellowship, Inc.: *Word of Life Progress Report.* Schroon Lake, NY 1998 (Unpublished paper).
- Wright, J. W. (Ed.): *The New York Times Almanac. The World's Most Comprehensive and Authoritative Almanac.* New York 1999.
- Wuthnow, R.: *Der Wandel der religiösen Landschaft in den USA seit dem zweiten Weltkrieg.* Würzburg 1996.

Yorkey, M.: The Christian Family Answer Book. Wheaton, IL 1996.

Youth and America's Future: The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship: The Forgotten Half: Non-College Youth In America. An Interim-Report on the School-to-Work Transition. Washington DC 1988.

Youth Enrichment Services: Frequently Asked Question. Online in Internet. URL: <http://www.yeskids.org/faq.html> [Stand 2002-01-11].

Youth Leadership (YL): Center for Youth and Family Ministry. (Ed.): Excellence in Youth Ministry Training. St. Paul, MN 2000.

Youth Service America: About YSA. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/about.html> [Stand 2002-01-11].

Youth Service America: About National Youth Service Network. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/nsap/about.html> [Stand 2001-01-11].

Youth Service America: Affiliates. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/nsap/faq.html> [Stand 2001-01-11].

Youth Service America: National Youth Service Day: About NYSD. Online in Internet: URL: <http://www.ysa.org/nysd/About.html> [Stand 2002-01-11].

Youth Service League, The: Welcome. Online in Internet: URL: <http://www.youthservice.org> [Stand 2002-01-11].

Youth Service League, The: Mission Statement. Online in Internet: URL: <http://www.youthservice.org/mission.htm> [Stand 2002-01-11].

Z

Zapf, K.: Wörterbuch der Sozialarbeit. Dictionary of Social Work. Dictionnaire du Travail Social. Dizionario del Lavoro Sociale. Woordenboek voor Maatschappelijk Werk. Diccionario de Trabajo Social. Köln, Berlin, München, Bonn 1961.

Zill, N.; West, J.: Entering Kindergarten: A Portrait of American Children When They Begin School. In: U.S. Department of Education (Ed.): Entering Kindergarten. Findings from The Condition of Education 2000. Washington DC 2001: 1-23.

Znaniecki, F.: The Social Role of the Man of Knowledge. New York 1975.

Anhang

Der Anhang befindet sich in einer eigenen Bindung. Er beinhaltet die vollständigen Interview-Transkriptionen der Vor-Ort-Untersuchungen in Michigan und Ohio und damit verbundene Auswertungsschritte.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass die von mir als Dissertation vorgelegte Arbeit weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung der Universität Dortmund oder einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegen hat, und dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt habe.

Dortmund, 25.09.2003