

Grenzen der disziplinären »Ökumene«

Zur fundamentalen Differenz
von Jugendsoziologie und Pädagogik

Ronald Hitzler

1. (De)formations professionelles

Auf ihrer neuen Professur für Soziologie »unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs« an der Exzellenz-Universität Karlsruhe ist Michaela Pfadenhauer gehalten, mit Blick auf Forschungsideen auch Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperationen innerhalb der Hochschule auszuloten. Folglich hat sie einer Kollegin aus der Sportpädagogik ein Projektvorhaben über »Trainingsinteressen jugendlicher Fitness-Sportler« und ihre auf Voruntersuchungen in einer einschlägigen Studio-Kette abgestützte These vorgetragen, die meisten der jugendlichen Fitness-Sportler beiderlei Geschlechts wollten anscheinend vor allem anderen ihr Aussehen »verbessern«. Während für die Soziologin damit Fragen wie die nach dem Warum, dem Wie und dem Woraufhin der »Verbesserung des eigenen Aussehens« nahe lagen, äußerte die Pädagogin dezidierte Vorbehalte gegen dieses pädagogisch »bedenkliche« (nicht etwa: bedenkenswerte) Trainingsmotiv.

Diese kleine Anekdote transportiert meines Erachtens in nuce die ganze Problematik der Verständigung oder gar der Synergieeffekte zeitigenden Zusammenarbeit von Jugendsoziologen und Pädagogen – wobei ich empirisch arbeitende ebenso wie theoretisch reflektierte Erziehungswissenschaftler hier dezidiert nicht zu den Pädagogen zähle, sondern zu den Sozialwissenschaftlern. Damit folge ich, sozusagen unter umgekehrten Vorzeichen, Herman Giesecke (2004) der, mit völlig anderen Inten-

tionen, konstatiert hat, die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft missachte die Pädagogik, weil sie dieser kein handlungsorientierendes Praxiswissen (mehr) bereitstelle. Pädagogisch relevantes Praxiswissen ist demnach so etwas wie eine erfahrungsgesättigte Ansammlung von Gewissheit(en) darüber, was für die zu erziehende Klientel richtig und wichtig sei. Anders formuliert: Pädagogen *müssen* – ihrer (de-)formation professionelle nach – ebenso zwangsläufig wie selbstbewusst werteverhaftet und in diesem Verstande letztlich Moralisten sein, sonst können sie nicht pädagogisch wirken (in welche Richtung von Erziehungsidealen auch immer). Jugendsoziologen *müssen* – ihrer (de-)formation professionelle nach – Amoralisten oder zumindest allen wo und wie auch immer vorfindlichen Moralisten gegenüber zumindest indifferent sein, sonst können sie vielleicht zwar Jugend erforschen, aber gewiss nicht mit jenem soziologischen Blick, der es rechtfertigt, gesellschaftlich subventioniert zu werden. Diese vermutlich dreist wirkende Behauptung versuche ich im Folgenden zu erläutern.

2. Der soziologische Blick

Als Robert Ezra Park konstatierte, »a moral man cannot be a sociologist« meinte er damit nicht etwa, dass moralische Menschen keine Soziologen werden können. Dieses Statement des großen Pioniers der Chicago School weist uns vielmehr darauf hin, dass man seine wie auch immer gearteten Moralisten, die jeder von uns mit sich trägt, soweit wie irgend möglich »an der Garderobe« abgeben sollte, während man soziologische Feldforschung betreibt. Und eben deshalb hat er, wie etwa Roland Girtler (2004: 82) kolportiert, auch so verärgert reagiert, als er gefragt wurde, ob er in einem bestimmten städtischen Problemfall etwas Gutes getan habe. Natürlich hat er das nicht getan. Park war ein Soziologe und als solcher eben dezidiert *kein* (Sozial-)Pädagoge.

»Not a damn thing« zu tun, das aufgrund welcher Wertsetzungen auch immer etwas aufgrund welcher Kriterien auch immer als gut Gemeintes bewirken soll, das entspricht ziemlich dem, was bekanntlich schon Max Weber (1973) als Maxime der »Werturteilsfreiheit« bezeichnet: Das – möglichst gänzliche – Absehen von den Wünschen und Zielen und insbesondere von den moralischen Vorstellungen dessen, der sie trifft, in einer (so-

zial-)wissenschaftlichen Aussage. Gerade Wissenschaften, die sich mit dem menschlichen Leben und Zusammenleben beschäftigen, haben Weber zufolge danach zu fragen, was war, was ist, warum das, was war und ist, so war und ist, wie es war und ist, und was möglich bzw. was eben nicht möglich ist – aber nicht danach, was sein *sollte*. Was sein *sollte*, ist laut Weber bekanntlich eben *keine* wissenschaftliche, sondern vielmehr eine wertende bzw. moralisierende Frage.

Und hierin liegt meines Erachtens auch bereits der entscheidende Unterschied zwischen Pädagogik und Jugendsoziologie: Wer Jugendforschung *wissenschaftlich* betreiben will, ist sozusagen gehalten, *als Soziologe* sich etwelcher Ratschläge für ein *wünschenswertes* juveniles und intergeneratives Zusammenleben und für *gute* (oder jedenfalls für bessere) Formen von jungendlichem Selbstverständnis und Verhalten – en gros und en detail, individuellem ebenso wie kollektivem – zu enthalten und, mit Bezug auf die Webersche Maxime, seine jeweiligen eigenen Werthaltungen so entschieden wie möglich auszuklammern. Wer seinen mitgebrachten Erwachsenenverstand demgegenüber im Feld nicht suspendieren mag oder kann, den dürfte die, aus der Fernseh- und Filmserie »Star Trek« geborgte, meines Erachtens (auch) oberste ethnographische »Direktive« »Nothing has to be done!« eher missmutig stimmen, denn sie kratzt an Weltgewissheiten und verwirrt vor allem pädagogische Impetús.

Bei der Aneignung des soziologischen Blicks geht es also um nicht weniger als um eine grundlegende Veränderung der Perspektive, aus der heraus wir uns üblicherweise in der Alltagswelt orientieren. Es geht gleichsam um eine Desorientierung gegenüber dem »Gewohnten«. Das bedeutet aber nicht etwa, dass jugend- und jugendkultursoziologische Forschung irgendwelche umstürzenden Entdeckungen in Aussicht stellen würde. Im Gegenteil: Jugendsoziologen befassen sich typischerweise mit dem ganz alltäglichen Zusammenleben von Menschen, die, welchen Kriterien nach auch immer, eben als Jugendliche gelten. Jugendsoziologische Kategorien machen auch nur dann Sinn, wenn sie sich verständlich auf die Interaktionen und Kommunikationen beziehen lassen, die Jugendliche in ihrem Alltag verwenden. Infolgedessen reagieren gerade Jugendliche auf soziologische Einsichten in ihr Leben und Zusammenleben nicht selten damit, dass sie sie als banal bezeichnen, weil sie den Eindruck haben, sie hätten das alles vorher schon gewusst – jedenfalls irgendwie.

3. Einige Notizen aus der soziologischen Jugend-Kultur-Forschung

Zumindest in der soziologischen Jugend-Kultur-Forschung, die *wir* betreiben (vgl. z.B. Hitzler et al. 2005; Hitzler, Pfadenhauer 2005 und Pfadenhauer 2005; vgl. auch unser Internet-Portal www.jugendszenen.com), geht es aber absichtsvoll und ganz wesentlich um Präzisierungen einer Vielzahl solcher irgendwie gewussten Sachverhalte und um deren Relationen und Relativitäten. Vereinfacht gesagt: Wir schauen nicht bzw. jedenfalls nicht vor allem dort hin, wo Jugendliche wem auch immer als ratlos, überfordert oder sonst wie »hilfebedürftig« erscheinen, sondern eher und vor allem zunächst einmal da hin, wo sie sich (scheinbar) ganz sicher sind. Das heißt, wir fokussieren – vor allem anderen – die Frage, wie Jugendliche zu wissen meinen, was wirklich und was nicht wirklich ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was richtig und was falsch ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was gut und was böse ist; wie Jugendliche zu wissen meinen, was man wollen und was man ablehnen soll usw.

Denn auch und nicht zum wenigsten (sondern eher am dezidiertesten) Jugendliche beziehen und berufen sich auf Moralen und Moralismen, bzw. aktueller ausgedrückt: auf Werte und Normen. Das heißt: Jugendliche haben auch und vielleicht gerade »heute« sehr wohl verbindliche Orientierungspunkte. Allerdings sind diese Orientierungspunkte oft nicht mehr in einem transzendenten Wertekosmos, ja vielfach nicht einmal mehr in gesellschaftlich tradierten Wertekonsensen verankert. Dass aber lebensstil- und gruppierungsspezifische, teilzeitliche und zeitweilige Wert-Haltungen – und zwar zumeist eben ausgesprochen dezidierte Wert-Haltungen – gerade für Jugendliche (nachgerade jeglicher Provenienz) symptomatisch sind, zeigen so gut wie alle spezielleren sozialwissenschaftlichen Jugendkultur-Studien – (fast) unabhängig von der jeweiligen methodischen Vorgehensweise. Und selbst weltanschaulich vor-aufgeladene (Auftrags-)Untersuchungen fördern beim juvenilen Gegenstand ihrer Interessen weniger Null-Wert-Optionen als vielmehr Fehl-Wert-Attitüden bzw. andersartige – oder im (neuen?) Jargon von Kardinal Meissner vielleicht sogar »entartete« – Moralen zutage. Diese Moralen bleiben allerdings mehr oder weniger unsichtbar, wenn man mittels wie auch immer überkommener Werte-Raster und/oder in einer unreflektierten Attitüde normativer Selbstgewissheit nach ihnen fahndet. In dem Maße, in dem man ihnen hingegeben in einer Haltung moralischer *In*-Diffe-

renz begegnet, werden sie augenfällig – als mehr oder weniger in sich stimmige ›Systeme‹ von Ansichten und Anweisungen für eine als »richtig«, »gut«, »wünschenswert« deklarierte Art, zu leben (vgl. Luckmann 1998).

Um das Gemeinte lediglich – sehr stark komprimiert und vereinfacht – an drei Beispielen anzudeuten, die wir beim DGS-Kongress 2000 in Köln schon einmal genauer dargestellt haben (vgl. Hitzler, Pfadenhauer 2001): Das moralische Orientierungsangebot der *Techno-Party-Szene* verweist wesentlich auf das Ideal einer sich im faktischen Vollzug sozusagen von selbst verstehenden und mithin per se friedfertig-solidarischen Gemeinschaft globalisierter Individualisten, die sich in außeralltäglichen Zeit-Räumen unter dem Primat der Allen-ihren-Spaß-ermöglichenden Spaß-Teilhabe konstituiert. Das moralische Orientierungsangebot der *Hiphop-Szene* hingegen verweist wesentlich auf die Idee einer »neuen Generation«, die auf ihre als sozial bedingt verstandenen biographischen Befindlichkeiten aufmerksam und ihre daraus resultierenden kollektiven Ansprüche nach außen geltend machen und ihre je individuellen Ansprüche zugleich auch nach innen im Rahmen harter, aber fairer ›battles‹ durchsetzen muss. Das moralische Orientierungsangebot der *Gothic-Szene* schließlich verweist wesentlich auf die Idee einer jungen Elite von Sinnsuchern, Rätsellösern und Wahrheitssehern, deren kollektive Selbststigmatisierung im Verfolg eines »wanderen« Schönheitsideals ihre geistesadlige Seelenverwandtschaft nicht nur manifestieren, sondern nachhaltig befördern und vertiefen soll. Wieder auf einen Nenner gebracht erweisen sich zumindest aus der hier protegierten soziologischen Sicht nicht nur diese drei, sondern tatsächlich alle (von uns erkundeten) Jugendszenen – also auch und nicht zum wenigsten die aus Pädagogensicht »problematischen« (Rechte Skins, Hooligans, Junkies usw.) – als überaus vitale Moral-Institutionen – nicht nur im Hinblick auf das je eigene Leben, sondern auch im Hinblick auf mögliche Aspekte eines guten bzw. besseren Lebens miteinander.

Das zu erkennen – und vor allem das als eigen-sinnig so-seiend anzuerkennen –, impliziert nun jene grundsätzliche moralische Abstinenz (und vermutlich auch eine gewisse »ironische« Distanz zu sich selber), jene »Attitüde der künstlichen Dummheit« (Hitzler 1986), die das prägt, was ich eben den »soziologischen Blick« zu nennen vorgeschlagen habe. Die so verstandene künstliche Dummheit verfremdet absichtsvoll das auf die moral-praktischen Belange des gelebten Lebens abgestellte, mitgebrachte Erwachsenenwissen und ermöglicht so eine affirmative(re) Beschreibung

jugendkultureller Welten. Sie ermöglicht aber selbstverständlich auch (und darum vor allem geht es ja hier) die distanzierte Beobachtung und Analyse von so genannten professionellen Wissensbeständen – wie hier z.B. dem von Pädagogen (welche ich, nochmals, nicht mit empirisch und theoretisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlern zu verwechseln bitte).

4. »Programm und Auftrag« der Pädagogik

Pädagogen benötigen sogenanntes *Praxiswissen*. Damit gemeint ist »ein Wissen, das pragmatisch auf den Umgang mit der Umwelt ausgerichtet ist« (Braun 1972: 344). Das Interesse beim Betreiben von Sozialwissenschaft (einschließlich Erziehungswissenschaft) hingegen zielt primär auf *Deutungswissen*. Pädagogische Praxis und sozialwissenschaftliche Theorie aufeinander zu beziehen, ist Aufgabe des Betriebens pädagogischer Theorie. Pädagogen legitimieren sich professionell dadurch, dass sie ihre Erkenntnisse an die Praxis zur *Lösung* praktischer Fragen zurückvermitteln. Pädagogik als *Handlungsform* soll typischerweise *verändernd* in die Praxis eingreifen. Als *Wissenschaft* soll sie, wenn ich das als wissenschaftlich deklarierte »Programm« der Pädagogik richtig verstehe, die Ziele und die Voraussetzungen eines solchen Eingreifens klären.

Sozialwissenschaftliche Analysen können Pädagogen Hinweise für die Formulierung erziehungsrelevanter Kategoriensysteme bieten. Die Formulierung dieser Kategoriensysteme bleibt aber Aufgabe und eigenständige Leistung pädagogischer Theoriebildung. Für eine als Handlungswissenschaft sich verstehende Pädagogik kommt speziell der soziologischen »Attitüde der künstlichen Dummheit« gleichwohl eine besondere Bedeutung zu, weil *vor* etwelchen erzieherischen Maßnahmen ein tatsächlich vorurteilsenthaltender Blick auf den Alltag der handelnden Subjekte – hier also der Jugendlichen –, auf die Strukturen ihres alltäglichen Handelns und auf die Verständigungsprozesse zwischen ihnen sicherlich sinnvoll sein dürfte, wie ich im weiteren zu zeigen versuchen werde:

Das Ziel, an dem sich Pädagogen in der Arbeit mit ihren Klienten (hier: Jugendlichen) in der Regel orientieren, kann man als *Stärkung der Handlungskompetenz der Klienten* (also der Jugendlichen) bezeichnen. Dies bedeutet, dem (jugendlichen) Klienten Vertrauen in sich selbst, das heißt, in die Wirksamkeit seiner Situationsdefinitionen und Interpretationsmuster zu

vermitteln. Dies setzt aber voraus, dass der Pädagoge sich zunächst einmal »bemüht« (was immer das implizieren mag), seine Klienten, hier wieder: die Jugendlichen, in deren Wirklichkeit(en), das heißt, mit Blick auf deren *Definitionen von Wirklichkeit* zu verstehen. Diese methodologische Grundorientierung ist grosso modo gemeint, wenn in der (Sozial-)Pädagogik von »Lebensweltorientierung« die Rede ist (Thiersch 2005; vgl. zur Anwendung und Weiterentwicklung auch die Beiträge in Grunwald, Thiersch 2004). Lebensweltorientierung bezeichnet hier also einen kategorialen Rahmen. *Konkrete pädagogische Maßnahmen*, die diesen Rahmen ausfüllen können – wie Stärkung von Handlungskompetenz, Etablierung von Vertrauen, Verstehen und Verständigung –, müssen jedoch in der Pädagogik selber entwickelt werden. Der Rekurs auf einen lebensweltanalytisch interessierten »soziologischen Blick« (vgl. z.B. Hitzler, Eberle 2000, Honer 2000) ist für die Pädagogik mithin von – allenfalls – begrenzter programmatischer Relevanz. Mehr zu erwarten, hieße die Funktion soziologischer Theorien für pädagogische Theoriebildung überzubewerten und überzustrapazieren.

Der gesellschaftliche Auftrag an die Pädagogik als einer sozialen Institution ist die im Sinne »der Gesellschaft« gelingende (Re-)Sozialisierung. (Re-)Sozialisierung meint (Wieder-)Eingliederung in die Gesellschaft. Als (re-)sozialisiert gilt, wer Situationen *in gesellschaftlich akzeptierter Weise* definiert. Das heißt, die gesellschaftliche Aufgabe der Pädagogik ist immer auch Anpassung an die – wie auch immer definierbaren – gesellschaftlichen Erfordernisse. Ihrem typischen Selbstverständnis nach aber versuchen Pädagogen, zwischen (gesamt-)gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen bzw. gruppenspezifischen Bedürfnisstrukturen zu vermitteln. Dabei gehen sie wiederum davon aus, dass eigene Definitionen nur zur Geltung bringen kann, wer in der Lage ist, Situationen adäquat zu definieren. Und eben dies zu können, gilt ihnen dann als Handlungskompetenz. Der typische Klient des Pädagogen besitzt (*vor* seiner pädagogischen »Bearbeitung«) diese Kompetenz – angeblich – *nicht* bzw. nicht in hinreichendem Maße. Allerdings befindet über die Frage, welche Situationsdefinition als adäquat gelten darf, symptomatischerweise nicht der Klient, hier also: nicht der Jugendliche, sondern im unreflektierten Falle der mit konsensuellem »gesundem Menschenverstand«, im reflektierteren Falle der mit professionellem Sonderwissen operierende Pädagoge. Ziel pädagogischer Intervention ist die – wie auch immer geartete – Herstellung bzw. Stärkung einer dergestalt (implizit) »verordneten« Handlungskompetenz.

Formuliert man dementsprechend ein generelles Erziehungsziel, so stellt sich notwendig die Frage nach dessen *Legitimation*. Oder als Frage formuliert: Welche Argumente lassen sich eigentlich für das Erziehungsziel »Stärkung von Handlungskompetenz« anführen? – Nun, prinzipiell geht es darum, beim zu Erziehenden (hier also: beim Jugendlichen) die Teilnahme an »normalen« Interaktionen zu ermöglichen bzw. zu gewährleisten. Darüber hinaus muss Pädagogik *als Wissenschaft* aber auch Antworten auf die Frage finden, was sie berechtigt, ihren Klienten Interpretationen zu vermitteln, die deren vorgängige Selbstverständlichkeiten, deren vorgängige Alltagsgewissheiten problematisieren. Denn da es in der Pädagogik, anders als in der Soziologie, letztendlich eben nicht nur um (werturteilsenthaltendes) Deutungswissen geht, sondern um normatives Praxiswissen, kann sie ihre (re-)sozialisatorischen Maßnahmen letztlich auch nur *politisch* und *moralisch* begründen: Die Legitimation der Entscheidung, pragmatisch als »adäquat« angesehene Wissensbestände und Handlungskonzepte zu vermitteln, ist in der – empirisch durchaus aufweisbaren – Maßgabe begründet, dass ohne eine solche Vermittlung die Klienten ständig aufs Neue Objekte besonderer, insbesondere: negativer Etikettierungen werden. Dass sie dies nicht werden *sollen*, lässt sich aus der Interaktionslogik selber aber selbstredend *nicht* begründen. Die Entscheidung, diese Emanzipation (qua pädagogischer Direktive – die selbstredend auch dezidiert als »non-direktiv« deklariert werden kann –, vulgo also: durch Erziehung) doch zu wollen, lässt sich folglich sehr wohl *politisch* und *moralisch*, nicht jedoch *wissenschaftlich*, und schon gar nicht in irgendeinem Sinne (jugend-)soziologisch legitimieren.

5. Fazit

Die Zusammenarbeit von (theoretisch reflektierter) empirischer Erziehungswissenschaft und sonstiger (theoretisch reflektierter) empirischer Sozialwissenschaft würde ich nicht als interdisziplinäres Problem begreifen wollen – ja eigentlich gar nicht als Problem ansehen, weil empirische Erziehungsforschung nichts anderes ist als *eine thematische Spezialisierung* unter vielen anderen der empirischen Sozialforschung schlechthin. Es mag zwar plausible historische, politische und pekuniäre Gründe dafür geben, dass die empirische Erziehungsforschung in pädagogischen und nicht in sozial-

wissenschaftlichen Instituten und Fakultäten angesiedelt ist. Von der ›Logik‹ der Sache her aber gehört sie meines Erachtens *nicht* in die Pädagogik. (Auch) ansonsten muss ich hier schlussendlich sozusagen fach-fundamentalistisches Wasser in den Messwein disziplinärer ›Ökumene‹-Hoffnung (oder gar -Begeisterung) schütten: Für die Pädagogik hat die Soziologie meines Wissens die Funktion eines Hilfsmittels der Erkenntnis – und zwar eines Hilfsmittels, auf das vorzugsweise dann zurückgegriffen wird, wenn man mit Psychologie nicht (mehr) »weiterkommt«. Für die Soziologie – jedenfalls für die Soziologie in dem von mir vertretenen Verstande (vgl. dazu auch Hitzler 1997) – andererseits ist die Pädagogik kein Anwendungs-, sondern ein Beobachtungs- und Forschungsfeld (das von Pädagogen sozusagen chronisch zu wichtig genommen bzw. gesetzt wird). *Jugendsoziologisch* relevant ist die Pädagogik mithin nur in dem Maße, wie Jugendliche mit ihr zu tun haben, wie sie Teil der juvenilen bzw. jugendkulturellen Erlebenswelt ist. Ansonsten tangiert die Pädagogik keineswegs per se jugendsoziologische Erkenntnisinteressen – sondern eben die einer Soziologie der *Pädagogik*.

Literatur:

- Braun, W. 1972: Einführung in die Pädagogik. Köln: BBE-Verlag.
- Giesecke, H. 2004: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? Neue Sammlung, 44. Jg., Heft 2, 151–165.
- Girtler, R. 2004: 10 Gebote der Feldforschung. Wien: LIT.
- Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.) 2004: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. München, Weinheim: Juventa.
- Hitzler, R. 1986: Die Attitüde der künstlichen Dummheit. Zum Verhältnis von Soziologie und Alltag. Sozialwissenschaftliche Informationen (SOWI), 15. Jg., Heft 3, 53–59.
- Hitzler, R. 1997: Perspektivenwechsel. Über künstliche Dummheit, Lebensweltanalyse und Allgemeine Soziologie. Soziologie, 26. Jg., Heft 4, 5–18.
- Hitzler, R., Bucher, T., Niederbacher, A. 2005: Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute (Reihe ›Erlebniswelten‹, Bd. 3). Wiesbaden: VS (2., akt. Aufl.).
- Hitzler, R., Eberle, T.S. 2000: Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 109–118.

- Hitzler, R., Pfadenhauer, M. 2001: Unsichtbare Moralen? Zum ethischen Orientierungspotenzial von Jugendszenen. In: J. Allmendinger (Hg.), Gute Gesellschaft? Teil B. Opladen: Leske + Budrich, 823–837.
- Hitzler, R., Pfadenhauer, M. 2005: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. Düsseldorf: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Honer, A. 2000: Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: U. Flick, E. v. Kardorff, I. Steinke (Hg.), Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 194–204.
- Luckmann, T. 1998: Gesellschaftliche Bedingungen geistiger Orientierung. In: T. Luckmann (Hg.), Moral im Alltag. Gütersloh: Bertelsmann, 19–46.
- Pfadenhauer, M. 2005: Ethnography of Scenes. Towards a sociological life-world analysis of (posttraditional) community-building. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal] 6(3), Art. 43. Special Issue on ›The State of the Art of Qualitative Social Research in Europe‹, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-43-e.htm>, (letzter Aufruf: 7.2.2008)
- Thiersch, H. 2005: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim, München: Juventa (6. Aufl.).
- Weber, M. 1973: Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. In: M. Weber, Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik. Stuttgart: Kröner, 186–262.