

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

3-2006

Schwerpunkt

Politische Orientierungen Jugendlicher

- Politische Orientierungen von Jugendlichen in Deutschland im letzten Jahrzehnt
- Rolle von Schule, Elternhaus und Freundesgruppen
- Vertrauen in die Regierung bei jungen Erwachsenen
- Jugendkulturelle Kontexte im Prozess der politischen Sozialisation

Aufsätze

- Politische Bildung bildungsferner Jugendlicher
- Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen
- Studentenbiographien

Kurzberichte/Spektrum

Rezensionen



1. Jahrgang
3. Vierteljahr 2006
ISSN 1862-5002
Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 1

Inhalt

Editorial 331

Schwerpunkt

Politische Orientierung Jugendlicher

Johann de Rijke, Wolfgang Gaiser, Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann

Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik 335

Oliver Böhm-Kasper

Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? 353

Christian Babka von Gostomski

Vertrauen in die Regierung bei jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft im Zeitverlauf 2003 bis 2005 369

Nicolle Pfaff

Die Politisierung von Stilen. Zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Sozialisation Heranwachsender 387

Allgemeiner Teil

Aufsätze

Claudia Töpfer, Lothar Mikos

Chancen und Grenzen medienvermittelter politischer Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche 387

Barbara Stauber

Mediale Selbstinszenierung von Mädchen und Jungen – medienpädagogische Projekte als Rahmen für geschlechterbezogene Identitätsarbeit in riskanter gewordenen Übergängen 417

<i>Tino Bargel</i>	
Studentische Biographien im Wandel: Ausgewählte Trendentwicklungen 1983-2004	433
Kurzberichte	
<i>Jean Charles Lagrée</i>	
„French outskirts burning!“ A critical appraisal fo the 2005 autumn events	449
<i>Ursula Neumann</i>	
Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Das BLK-Programm „FÖRMIG“	457
Rezensionen	
<i>Ekkehard Sander</i>	
Thomas Wetzstein, Patricia I. Erbedinger, Judith Hilgers, Roland Eckert: Jugendliche Cliques	463
<i>Claus C. Tully</i>	
Claudia Seifert: Aus Kindern werden Leute, aus Mädchen werden Bräute ..	466
<i>Sylke Fritzsche</i>	
Andreas Klärner/Michael Kohlstruck (Hg.): Moderner Rechtsextremismus in Deutschland	469
Die Autoren dieser Ausgabe	473

Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe



Dr. Nicolle Pfaff,
Martin-Luther-
Universität Halle-
Wittenberg

Jugend und Politik – diese Stichworte markieren ein komplexes Forschungsfeld, in dem innerhalb unterschiedlicher Disziplinen, im Anschluss an eine Vielfalt theoretischer Zugänge und auf der Basis verschiedener Forschungsmethoden zum Verhältnis nachwachsender Generationen zu den politischen Institutionen gearbeitet wird.

Insbesondere im Verlauf der 1990er Jahre stieg das sozialwissenschaftliche Interesse an der Entwicklung politischer Einstellungen und Verhaltensdispositionen im Jugendalter. In Deutschland haben dabei vor allem die anhaltende Diagnose von jugendlicher Distanz zur institutionalisierten Politik bei hoher Fremdenfeindlichkeit und von großen Unterschieden zwischen alten und neuen Bundesländern das Interesse an diesem Thema wieder geweckt (vgl. z.B. Reinders 2001, S. 393). Ein stärkeres Interesse an politikbezogenen Fragen in der Sozialforschung scheint zugleich ein länderübergreifender Trend zu sein (vgl. Torney-Purta/Lehmann/Oswald/Schulz 2001, S. 12). Der Grund für diese Entwicklung liegt in der in den meisten westlichen Demokratien beobachtbaren Desillusionierung und Enttäuschung der Bürgerinnen und Bürger gegenüber dem politischen System und den politischen Institutionen in ihrem Land. So diagnostiziert ein Report der European Commission (2003) einen “decline in the numbers voting, with a below-average turnout among young people by around ten points, and a growing division in the participation rate between young people and other age groups”. Observers clame a “downward trend in young people’s participation in the mechanisms of representative democracy” (ebd.). “young people are becoming increasingly removed from traditional forms of political life” (CEC 2003a).

Innerhalb der politikbezogenen Jugendforschung im deutschsprachigen Raum können dabei drei verschiedene Forschungsstränge unterschieden werden:

Erstens fragt die politikwissenschaftlich orientierte Jugendforschung nach der Verteilung bekannter politischer Positionen und nach der Akzeptanz der geltenden Prinzipien unter Angehörigen nachwachsender Generationen. Dabei



Prof. Dr. Heinz-
Hermann Krüger,
Martin-Luther-
Universität Halle-
Wittenberg

geht es bspw. um das politische Interesse, die Parteienorientierungen, die Demokratievorstellungen, das Vertrauen in politische Institutionen, wie den Bundestag, Parteien, Verbände und Bewegungen oder um Fragen der politischen Beteiligung der Jugend (z.B. Jugendwerk der deutschen Shell 1997, Gille/Krüger 2000; Pickel 2003). Die Schwerpunkte dieser Forschungstradition lagen im letzten Jahrzehnt zum einen auf der unter dem Stichwort „Politikverdrossenheit“ bekannt gewordenen Analyse der Distanz Jugendlicher zu Politik und politischen Institutionen bzw. auf Formen politischer Beteiligung von Heranwachsenden (vgl. z.B. Gille/Krüger/de Rijke 2000, S. 258f.; Pickel 2002). Zum anderen dominierten in der Folge der Wiedervereinigung Deutschlands Studien, die Gemeinsamkeiten und Differenzen in den politischen Einstellungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland untersuchten (Fischer/Zinnecker 1992; Förster/Friedrich/Müller/Schubarth 1993; Schmidtchen 1997).

Dagegen befasst sich zweitens die politische Sozialisationsforschung mit der Genese politischer Einstellungen im Jugendalter. Dabei stehen, bezogen auf die Adoleszenz, vor allem verschiedene Gelegenheiten und Sozialräume als Bedingungen des Einstellungserwerbs im Vordergrund. Dabei geht es jedoch weniger um politikbezogene Lernprozesse selbst als vielmehr um die Größe des vermittelten Wissens (Sozialisationsagent Schule, vgl. z.B. Händle/Oesterreich/Trommer 1999; Oesterreich 2002), um intergenerative Stabilitäten bzw. Brüche politischer Einstellungen (Sozialisationsagent Familie, vgl. z.B. Hopf/Hopf 1997; Bock 2000), um die Herstellung politischer Konformität in Gruppen (Sozialisationsagent Peers, vgl. z.B. Möller 2000; Pfaff 2006) oder um sozioökonomische, milieu-, kultur- bzw. generationenspezifische Bedingungen des Erwerbs bestimmter Positionen (z.B. Rechtsextremismusforschung).

Drittens war in der Jugendforschung in den 1990er Jahren ausgelöst durch die breiten öffentlichen Debatten um fremdenfeindliche Gewalttaten und Proteste junger Menschen geradezu ein Boom an Studien zu beobachten, die sich mit dem Vorkommen, den spezifischen Ausformungen und Ausdrucksformen sowie den Bedingungsfaktoren von rechtsextremen Orientierungen unter Jugendlichen auseinandersetzen (für einen Überblick vgl. Schubarth/Stöss 2001). Neben allgemeinen Jugendsurveys, die das Thema meist nur am Rande streifen (vgl. Shell-Jugendstudie 1997, 2000; Schmidtchen 1997; Büchner/Fuhs/Krüger 1996), gibt es dabei auch auf Fragen der politischen Sozialisation fokussierte Jugendstudien (vgl. Heitmeyer 1987; Heitmeyer u.a. 1993; Willems u.a. 1995; Möller 2000; Groffman 2001; Helsper u.a. 2006). Dabei verbindet die Rechtsextremismusforschung seit den 1990er Jahren die Perspektive der politikwissenschaftlich orientierten Jugendforschung mit der politischen Sozialisationsforschung, indem sie sowohl nach dem Vorkommen rechtsextremer Einstellungsdimensionen wie auch nach deren Genese fragt.

Der Schwerpunkt dieses Heftes umfasst Beiträge aus der Forschungstradition der politikwissenschaftlich orientierten Jugendforschung und der politischen Sozialisationsforschung. So nehmen Wolfgang Gaiser, Martina Gille, Johann de Rijke und Sabine Sardei-Biermann auf der Basis von politikwissenschaftlich orientierten Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (DJI) aus den letzten 15 Jahren historisch vergleichende Analysen zur politischen Kultur Heranwach-

sender vor, unterscheiden dabei verschiedene Typen nach ihren Einstellungen zur Demokratie, für die sie einerseits Bedingungsfaktoren und andererseits deren Bedeutung für andere politische Einstellungsdimensionen in den Blick nehmen. Innerhalb der politikwissenschaftlich orientierten Jugendforschung bewegt sich auch der Beitrag von Oliver Böhm-Kasper, der ebenfalls auf der Grundlage eines Jugendsurveys mit 13- bis 16jährigen Lernenden das Bedingungsgefüge politischer Partizipation von Jugendlichen untersucht und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf den Zusammenhang zwischen schulischer und außerschulischer politischer Partizipation im Jugendalter legt.

Ebenfalls vor dem Hintergrund eines Jugendpanels und gleichermaßen in der Tradition der politikwissenschaftlich orientierten quantitativen Jugendforschung befasst sich der Beitrag von Christian Babka von Gostomski mit dem Regierungsvertrauen von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland und weist auf der Basis von Bedingungsanalysen unter anderem nach, dass die gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Migrantengruppen eine große Bedeutung für deren Bewertung des Regierungshandelns hat. Alle drei Beiträge befinden sich dabei zugleich an der Schnittstelle zur politischen Sozialisationsforschung, indem sie auch das Bedingungsgefüge der beschriebenen politischen Einstellungen betrachten. Eine Forschungslücke innerhalb dieser Tradition thematisiert schließlich Nicolle Pfaff unter Einbezug eines Jugendsurveys und einer rekonstruktiven Studie zu jugendkulturellen Szenen, in der sie am Beispiel von jugendlichen Protestszenen auf die Relevanz jugendkultureller Kontexte für die Entwicklung politischer Orientierungen hinweist.

Literatur

- Bock, K.: Politische Sozialisationsprozesse im intergenerativen Vergleich. Eine qualitative Studie über drei Familiengenerationen aus Ostdeutschland. Opladen 2000
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996
- Commission of the European Communities (Hrsg.): Analysis of Member States replies to the Commission questionnaires on youth participation and information. Commission Working Paper. Brüssel 2003b. Online unter: www.hm.ee/uus/hm/client/download.php?id=424 (zuletzt besucht am 15.7.2003)
- Fischer, A.: Jugend und Politik. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen 2000, S. 261-282
- Fischer, A./Zinnecker, J.: Einleitendes zur Jugendstudie 1992. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 1, Opladen 1992, S. 9-22
- Förster, P./Friedrich, W./Müller, H./Schubarth, W. (Hrsg.): Jugend Ost: Zwischen Hoffnung und Gewalt. Opladen 1993
- Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen 2000
- Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J.: Politische Orientierungen. In: Gille, Martina/Krüger, Winfried: Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen 2000, S. 205-265
- Groffmann, A.C.: Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess. Opladen 2001

- Händle, C./Oesterreich, D./Trommer, L.: Aufgaben der politischen Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 1999
- Heitmeyer, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim/München 1987
- Heitmeyer, W. u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Weinheim/München 1993
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006
- Hopf, Ch./Hopf, W.: Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim/München 1997
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Bd.1 Opladen 2000a
- Möller, K.: Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim/München 2000
- Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 2002
- Pfaff, N.: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden 2006
- Pickel, G.: Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung. Opladen 2002
- Reinders, H.: Politische Sozialisation Jugendlicher. Eine biographische Kontextualisierung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4/2001, S. 393-409
- Schmidtchen, G.: Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt. Opladen 1997
- Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland – Eine Bilanz, Opladen 2001
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W.: Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam 2001
- Willems, H./Eckert, R.: Wandlungen politischer Gewalt in der Bundesrepublik. In: Gruppendynamik 1995, Heft 1, S. 89-123

Heinz-Hermann Krüger/Nicolle Pfaff

Wandel der Einstellungen junger Menschen zur Demokratie in West- und Ostdeutschland – Ideal, Zufriedenheit, Kritik

*Johann de Rijke/Wolfgang Gaiser/
Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann*



Dr. Wolfgang Gaiser, Dr. Sabine Sardei-Biermann, Dipl.-Soz. Martina Gille, Dipl.-Soz. Johann de Rijk, alle Deutsches Jugendinstitut (DJI), München

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt durch die Verbindung von Einstellungen zum Ideal und zu Bewertungen der Realität der Demokratie unter Berücksichtigung von politischem Interesse eine Typologie von vier unterschiedlichen Haltungen gegenüber dem politischen System: zufriedene Demokraten, kritisch-politische sowie kritisch-unpolitische Demokraten, Distanzierte. Im Hinblick auf diese Typen von Demokratieeinstellungen werden objektive und subjektive Bedingungsfaktoren sowie Auswirkungen auf politisches Vertrauen und Partizipation analysiert. Empirische Basis sind dabei die drei Erhebungswellen des DJI-Jugendsurvey (1992, 1997, 2003). Es zeigt sich, dass die Gruppe der zufriedenen Demokraten in den alten Bundesländern fast doppelt so groß ist wie in den neuen Bundesländern. Die gestiegene Unzufriedenheit mit der Demokratie in der vereinigten Bundesrepublik drückt sich im Osten in einer stärkeren Distanz, im Westen in einer eher kritisch-unpolitischen Weise aus. Niedrigeres Bildungsniveau, Wahrnehmung sozialer Benachteiligung und soziale Verunsicherung führen zu einem distanzierten Verhältnis zur Demokratie und zu politischen Beteiligungsmöglichkeiten.

Schlagwörter: Jugend, Demokratie, politisches Vertrauen, West-Ost-Differenzen, Wandel politischer Einstellungen

Abstract

Change of attitudes towards democracy of youth in Western and Eastern Germany – ideal, satisfaction, critique

Combining attitudes towards the ideal of democracy, evaluations of the reality of democracy and political interest a typology of four different groups was developed: satisfied, critical-political, critical-unpolitical and detached democrats. Using the data of the three waves (1992, 1997, 2003) of the „Youth Survey“ of the German Youth Institute (DJI) objective and subjective factors of influence were analysed as well as consequences for political trust and participation. The results show that the group of satisfied democrats is nearly double the size in Western Germany in comparison to Eastern Germany. In Eastern Germany, the increase in dissatisfaction with democracy in unified Germany leads to an increase in detachment, in Western Germany to a rise of critical-unpolitical attitudes. Low level of education, feeling disprivileged and socially insecure leads to detached attitudes towards democracy and political participation.

Keywords: Youth, democracy, political trust, West-East-differences, change of political attitudes

1. Einleitung

Die Jugend steht wieder im Blickpunkt des öffentlichen Interesses: Wie reagiert sie auf die verschärften Anforderungen im Bildungssystem und die immer noch gravierenden Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt? Sind die Demonstrationen Studierender in Universitätsstädten nur ein begrenztes Aufbäumen gegen verschlechterte Studienbedingungen oder Anzeichen eines breiteren Protestes gegen die Generationenungerechtigkeit. Wird die Jugend wieder politischer oder nimmt die Distanz zur Politik zu? Bestehen noch bedeutsame Unterschiede in der politischen Kultur zwischen den alten und den neuen Bundesländern oder unterscheiden sich die jungen Bundesbürger in Ost und West kaum noch in ihren politischen Einstellungen? Auch neuere politikwissenschaftliche Analysen stellen das Verhältnis der Jugend zur Politik in den Mittelpunkt, weil deren politische Orientierungen nicht nur wesentliche Determinanten für Stabilität und Funktionsfähigkeit sind, sondern auch „als Gradmesser für die zukünftige Entwicklung einer Demokratie“ dienen können (*Roller/Brettschneider/van Deth* 2006, S.7). Dabei wird hervorgehoben, dass gerade für Deutschland dieses Thema von besonderem Interesse sei, weil nach der formellen Vereinigung beider deutscher Staaten 1990 die Analyse des Zusammenwachsens und des Stands der Einheit der politischen Kultur gerade mit Blick auf die junge Generation möglich sei. Um die Frage „Sind wir ein Volk?“ (*Falter* u.a. 2006) empirisch zu klären, werden auch jüngere Generationen im Kontrast zu älteren in den Blick genommen und es wird überrascht konstatiert, dass die Kluft bezüglich verschiedener politischer Einstellungen zwischen den alten und den neuen Bundesländern nach wie vor breit und vom Lebensalter unabhängig sei (*Arzheimer* 2006, S. 223).

Der DJI-Jugendsurvey hatte schon Anfang der 1990er Jahre einen Schwerpunkt beim Thema Jugend und Politik und ermöglicht aufgrund seines replikativen Konzepts mit nunmehr drei Wellen (1992, 1997, 2003) Analysen von Entwicklungen.¹ Auf diese Daten werden wir uns im Folgenden beziehen (vgl. auch *Gille* u.a. 2006).

Theorieansätze zur politischen Kultur, auf die im DJI-Jugendsurvey Bezug genommen wird, unterscheiden zwischen einerseits der subjektiven Bezugnahme auf Politik, andererseits Einstellungen gegenüber politischen Ordnungsmodellen sowie schließlich Bewertungen der Ergebnisse von Politik. Betrachtet man zusammenfassend die Entwicklung demokratischer Orientierungen in Ost und West, Identifikation und Zufriedenheit mit der Demokratie seit Anfang der 1990er Jahre, so verweisen die Ergebnisse der drei Wellen des DJI-Jugendsurvey insgesamt auf ein hohes Akzeptanzniveau demokratischer Ideale bei jungen Menschen in Ost und West gleichermaßen. Sie indizieren aber auch bemerkenswerte Veränderungsprozesse: Die starke Unterstützung der Idee der Demokratie liegt zwar auf hohem Niveau (im Westen noch ausgeprägter als im Osten), ging bis Ende der 1990er Jahre zurück, blieb dann aber stabil. Dagegen erfährt die Zufriedenheit mit der Realität der Demokratie in den neuen Bundesländern kontinuierlich, in den alten Bundesländern seit 1997 Einbußen. Der Abstand in der Demokratiezufriedenheit zwischen den beiden Teilen der Bundesrepublik

bleibt erheblich. Problematisch ist die Tendenz, dass gerade bei den unteren Bildungsgruppen die Unzufriedenheit mit der Demokratie deutlich steigt (ausführlich hierzu *Gaiser* u.a. 2005).

Im Folgenden werden Einstellungen zum Ideal und zu Bewertungen der Realität der Demokratie kombiniert und dann typisierend vier Haltungen gegenüber dem politischen System der Bundesrepublik unterschieden: zufriedene Demokraten, kritisch-politische und kritisch-unpolitische Demokraten sowie Distanzierte. Diese Typen von Demokratieorientierungen werden dann zu objektiven und subjektiven Bedingungsfaktoren (Alter, Geschlecht, Bildung, gerechter Anteil, soziale Verunsicherung) in Beziehung gesetzt und deren Auswirkungen auf Orientierungen wie politisches Vertrauen sowie Partizipationsbereitschaften untersucht.

2. Typen von Demokratieeinstellungen

Die Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit lässt sich für die Einstellungen zur Demokratie aus den Ebenen der politischen Kulturforschung – der Ebene des Ideals der Demokratie und derjenigen der Bewertung der realen demokratischen Prozesse – als zusätzlich bedeutsames Element politischer Einstellungen bestimmen. Klingemann hat diesen Gesichtspunkt herausgestellt und insbesondere die Kombination von Unzufriedenheit mit der Leistung oder der Form des politischen Systems und Zustimmung zu demokratischen Werten als mögliche Antriebskraft für Reformen politischer Verhältnisse interpretiert. Die sich daraus ergebende Gruppe bezeichnete er als unzufriedene bzw. kritische Demokraten (*Klingemann* 2000). Seine Untersuchungen bezogen sich auf mehrere Länder mit unterschiedlichen Demokratisierungs- und Modernisierungsniveaus und richteten sich auf die Frage, inwiefern diese kritischen Demokraten eine konstruktive Rolle bei stärkeren Demokratisierungsbestrebungen spielen können.

Gabriel sowie *Völkl* haben diese Analyseperspektive aufgegriffen und sie auf eine Gesamttypologie ausgeweitet. Konstruiert man nämlich die beiden Dimensionen von Einstellungen zur Demokratie als Dichotomien, so lassen sich formal vier Kategorien bilden. Diejenigen, die die Demokratie als ideale Form staatlicher Organisation ansehen bzw. die Demokratie gegenüber anderen Regierungsformen präferieren, aber eben unzufrieden mit der Realisierung im eigenen Land sind, kann man als kritische Demokraten bezeichnen; diejenigen, die beiden Dimensionen positiv gegenüberstehen, als zufriedene Demokraten; diejenigen, die hingegen unzufrieden mit der Demokratie sind und auch der Demokratie als Staatsform ablehnend gegenüberstehen, bilden eine problematische Gruppe und werden als „Nichtdemokraten“ bezeichnet (*Gabriel* 2000, *Völkl* 2005). Die vierte Gruppe der Typologie, die Kombination von Zufriedenheit mit der Demokratie, aber Ablehnung der Demokratie als Regierungsform, ist nur schwer interpretierbar und zumeist empirisch kaum vorhanden; sie wird hier nicht weiter berücksichtigt.²

Das Konzept der „kritischen Demokraten“ enthält eine gewisse Unschärfe, daher ist ein genauerer Blick auf diese Gruppe aufschlussreich. Die Akzeptanz des Ideals der Demokratie, verbunden mit einer Unzufriedenheit mit den realen demokratischen Prozessen kann ja aus unterschiedlichen Motivlagen heraus erfolgen: eine, die mit einer eher kritischen Wachsamkeit gegenüber den wahrgenommenen Unzulänglichkeiten der erfahrenen Demokratie einhergeht, oder eine mit eher passiven, resignativ-unzufriedenen Haltungen gegenüber der Politik „da oben“ (vgl. *Gaiser* u.a. 2001, *Geißel* 2006). In einer auf einer kommunal begrenzten Stichprobe basierenden Studie hat Geißel die Typologie, insbesondere den Typ der „kritischen Demokraten“, mit einer zusätzlichen Dimension ausdifferenziert. Sie unterscheidet dabei die Realitätsbewertung (Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit) von einer normativen Verhaltensdisposition (Kritikbereitschaft bzw. Nichtkritikbereitschaft). Letztere umfasst eine normative Vorstellung im Hinblick auf kritisches verbales oder auch aktives Handeln in Situationen, in denen Ungerechtigkeit oder Angriffe auf die Demokratie wahrgenommen werden. Während die unzufriedenen Demokraten ohne Kritikbereitschaft bei Merkmalen wie politischem Verständnis oder Partizipationsbereitschaft eher unterdurchschnittliche Werte hatten, waren die kritikbereiten unzufriedenen Demokraten stärker politisch kognitiv involviert und partizipationsbereit. Zufriedene und kritikbereite Demokraten engagieren sich zwar auch überdurchschnittlich, aber eher in traditioneller Weise (z.B. in politischen Parteien), während die unzufriedenen und kritikbereiten Demokraten eher unkonventionelle Engagementformen aufwiesen. Zusammenfassend konstatiert Geißel, dass eine Mischung aus Haltungen, wie man sie bei zufriedenen und unzufriedenen Kritikbereiten findet, als ein Potential für demokratisches Engagement angesehen werden kann (*Geißel* 2005, 2006). Dieser Idee, Kritisch-Aktivitätsorientierte von Passiv-Unzufriedenen zu unterscheiden, soll in den folgenden Abschnitten nachgegangen werden.

Zunächst wird versucht, mit den Indikatoren im DJI-Jugendsurvey, die in allen drei Wellen erhoben wurden, diese Konzepte zu erfassen. Es wird die Frage nach der „Idee der Demokratie“ mit der nach der „Zufriedenheit mit der Demokratie“, wie sie in der Bundesrepublik Deutschland ist, kombiniert und daraus die drei Typen zufriedene Demokraten, kritische Demokraten und Distanzierte gewonnen. Die Differenzierung bei den kritischen Demokraten in einen eher konstruktiv-aktiven Teil und einen unpolitisch-passiven wird unter Zuhilfenahme der Merkmale des politischen Interesses und zweier Items zur politischen Kompetenz vorgenommen.³ Es ist hier also weniger die normative Vorstellung einer Kritikorientierung, wie sie von Geißel verwendet wird, sondern die explizite Bezugnahme auf eine bewusst politische Färbung der Spannung zwischen Demokratieideal und Realität der erfahrenen Demokratie, die einen Unterschied in der Gruppe der „kritischen“ (oder eben, der Operationalisierung genauer entsprechend, „unzufriedenen“) Demokraten vermuten lässt. Daher sollen die beiden Untergruppen im weiteren „kritisch-unpolitische Demokraten“ bzw. „kritisch-politische Demokraten“ genannt werden.

Die Verteilung der Demokratietypen im DJI-Jugendsurvey von 2003 zeigt, dass die kritischen Demokraten insgesamt etwa die Hälfte der Befragten ausmacht, in West- wie in Ostdeutschland (vgl. Tabelle 1). Dabei sind die kritisch-

politischen Demokraten (entsprechend der oben gegebenen Definition) etwas stärker vertreten als die kritisch-unpolitischen. Deutliche West-Ost-Unterschiede gibt es hingegen bei den zufriedenen Demokraten sowie, komplementär dazu, den Distanzierten: erstere sind im Westen mit deutlich höherem Anteil zu finden, letztere sind hingegen in den neuen Bundesländern doppelt so stark wie in den alten (28% gegenüber 14%). Hierbei spiegelt sich die stärkere Unzufriedenheit mit der Demokratie wie die größere Distanz zur Idee der Demokratie in den neuen Bundesländern auch mehr als 10 Jahre nach der Wende wider.

*Tabelle 1: Typen von Demokratieeinstellungen (Spaltenprozent)**

	West			Ost		
	1992	1997	2003	1992	1997	2003
zufriedene Demokraten	49	46	35	30	22	19
kritisch-unpolitische Demokraten	16	15	23	22	24	23
kritisch-politische Demokraten	26	24	28	30	27	30
Distanzierte	9	14	14	17	28	28
N	4197	4005	4057	2369	2235	2014

* In dieser Tabelle werden zwei Fragen kombiniert: die Frage nach der Idee der Demokratie und die Frage nach der Zufriedenheit mit der Demokratie, ergänzend Items zum politischen Interesse und zur politischen Kompetenz (zur genauen Definition siehe Anmerkung 3).

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

Die Entwicklung der Demokratietypen seit 1992, also kurz nach der Vereinigung, zeigt in beiden Landesteilen ein etwas unterschiedliches Bild. Im Osten ist sie gekennzeichnet durch eine Abnahme bei den zufriedenen Demokraten (von 30% auf 19%) sowie eine Zunahme bei den Distanzierten. Der Anteil der kritischen Demokraten, der 1992 schon knapp über 50% betrug, hat sich hingegen so gut wie nicht verändert, auch nicht die Differenzierung nach politisch-unpolitischer Ausrichtung. Dies könnte auf eine gewisse Stabilität derjenigen hinweisen, die der Idee der Demokratie zugewandt sind, aber der Realität der Demokratie skeptisch gegenüberstehen. Im Westen ist dagegen ein stärkerer Wandel festzustellen: Einer Abnahme der zufriedenen Demokraten steht eine eher geringe Zunahme bei den Distanzierten gegenüber sowie eine stärkere Zunahme bei den kritischen Demokraten, vor allem jedoch bei den kritisch-unpolitischen. Man könnte dies dahingehend zusammenfassen, dass die stärker gewordene Unzufriedenheit mit der Demokratie in der vereinigten Bundesrepublik sich im Osten in einer stärkeren Distanz zur Demokratie, im Westen dagegen in einer eher kritisch-unpolitischen Weise ausdrückt.

Allerdings ist eine solche Betrachtung nur in Bezug auf die in Tabelle 1 ausgewiesenen Anteile dieser Gruppen zulässig. Über individuelle Stabilitäten bzw. Änderungen kann hier nichts gesagt werden, dazu wären Paneldaten notwendig. Aufgrund von Panelerhebungen kommt *Völkl* etwa zum Ergebnis (mit Daten für die Bevölkerung ab 16 Jahren zwischen 1994 und 2002, sowie etwas anderen Operationalisierungen der Demokratietypen – für die 16- bis 29-Jährigen wurden hierbei keine Ergebnisse gesondert ausgewiesen), dass die tat-

sächliche Stabilität der kritischen Demokraten in Ost wie West bei ca. 50% liegt und es insgesamt wesentlich mehr Austauschbewegungen gibt als es die aggregierten Anteile ausdrücken (Völkl 2005). Kaase hat das Phänomen, dass individuelle politische Einstellungen im zeitlichen Verlauf erhebliche Instabilität aufweisen, dieser aber ein hohes Maß an Stabilität in der aggregierten Betrachtung der Bevölkerung gegenübersteht, als das „Mikro-Makro-Puzzle“ der empirischen Sozialforschung bezeichnet (Kaase 1986). Beide Sichtweisen – intraindividuelle Einstellungsänderungen oder Aggregatbeschreibungen – haben jeweils eigene Bedeutsamkeit und verlangen unterschiedliche Interpretationen. Zu beachten bleibt also, dass die Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey zu den drei Erhebungszeitpunkten auf replikativen Querschnitterhebungen basieren und somit keine Panelelemente enthalten; über intraindividuelle Veränderungen kann damit nichts ausgesagt werden.

In den folgenden beiden Abschnitten soll nun genauer untersucht werden, inwieweit sich die Demokratietypen voneinander unterscheiden. Dabei werden einerseits Bedingungsfaktoren von Einstellungen zur Demokratie betrachtet, andererseits mögliche Konsequenzen dieser in den Typen gebündelten Sichtweisen. Eine Hauptfrage wird dabei sein, ob die Differenzierung bei den kritischen Demokraten relevante zusätzliche Erkenntnisse bringt, ob es also tatsächlich die kritisch-politischen Demokraten sind, die als konstruktiv-partizipatorisch gelten und dadurch ein Potenzial für Verbesserungen im Prozess der Demokratie darstellen können, welches von den kritischen Demokraten insgesamt erhofft wird (Klingemann 2000), und inwieweit dies für die Gruppe der Kritisch-Unpolitischen möglicherweise nicht zutrifft.

3. Demokratieeinstellungen und Bedingungsfaktoren

Welche Bedingungsfaktoren erweisen sich für die unterschiedlichen Demokratieeinstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen 1992, 1997 und 2003 als relevant? Welche Zusammenhänge lassen sich mit objektiven und subjektiven Aspekten der Lebensverhältnisse der jungen Menschen feststellen? Im Folgenden soll dies zuerst im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Bildungsniveau analysiert werden; dies sind Bedingungsfaktoren, die sich in empirischen Studien über politische Einstellungen immer wieder als wichtig erwiesen haben (vgl. z.B. Hoffmann-Lange 1995; Gille/Krüger 2000; Gaiser u.a. 2005). Anschließend wird die Teilnahme im Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsbereich als Bedingungsfaktor betrachtet, die ihrerseits stark mit dem Bildungsniveau zusammenhängt; weiter wird auf Wahrnehmungen von Benachteiligung bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand sowie auf subjektive Einschätzungen sozialer Verunsicherung eingegangen.

Im Hinblick auf Altersunterschiede zeigt sich in West- und Ostdeutschland ein weitgehend homogenes Bild: Der Anteil der zufriedenen Demokraten nimmt

Altersunterschiede zwar insgesamt in West- und Ostdeutschland von 1992 bis 2003 erheblich ab, ist aber in allen Altersgruppen von 16 bis 29 Jahren relativ ähnlich. In Westdeutschland ist bei dieser Gruppe eine sehr geringe

Zunahme mit dem Alter festzustellen; in Ostdeutschland zeigt sich überwiegend eine geringe Abnahme mit dem Alter. Die Gruppe der kritisch-unpolitischen Demokraten nimmt in West- und Ostdeutschland mit dem Alter überwiegend ab (um bis zu 7 Prozentpunkte). Die Gruppe der kritisch-politischen Demokraten nimmt dagegen in West- und Ostdeutschland mit dem Alter zu, insbesondere in Ostdeutschland (West: um bis zu 8 Prozentpunkte; Ost: um bis zu 15 Prozentpunkte). Dies entspricht der deutlichen Zunahme des politischen Interesses sowie der subjektiven politischen Kompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener mit dem Alter und kann als Ausdruck zunehmender Lebenserfahrung und von Prozessen der Aneignung gesellschaftlicher und politischer Lebensbereiche jenseits der eigenen sozialen Nahwelt verstanden werden. Einer solchen Entwicklung politischer Sozialisation entspricht auch der Befund, dass die Gruppe der Distanzierten in West- und Ostdeutschland mit dem Alter erheblich abnimmt (um bis zu 10 Prozentpunkte). Die Altersunterschiede bei den vier Typen von Demokratieeinstellungen gelten für alle drei Erhebungszeitpunkte.

Nach wie vor werden geschlechterdifferente politische So-
 zialisationsprozesse konstatiert (z.B. *Deutsche Shell* 2002; *Gille* 2004; *Westle* 2006); auch in den Daten des DJI-Jugendsurvey von 2003 lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen: Z.B. haben junge Männer in West- und Ostdeutschland häufiger ein starkes politisches Interesse als junge Frauen; auch in ihrer Selbsteinschätzung schreiben sich junge Männer in West- und Ostdeutschland häufiger politische Kompetenz zu als dies bei jungen Frauen der Fall ist. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass solche Unterschiede ebenfalls bei den Typen der Demokratieeinstellungen, die in diesem Beitrag analysiert werden, zum Ausdruck kommen. Dies lässt sich auch weitgehend bestätigen, was die Gruppe der kritisch-unpolitischen und der kritisch-politischen Demokraten betrifft: in West- und Ostdeutschland sind die jungen Männer in der Gruppe der kritisch-unpolitischen Demokraten seltener und in der Gruppe der kritisch-politischen Demokraten häufiger vertreten als die jungen Frauen (Geschlechterdifferenzen von überwiegend weniger als 10 Prozentpunkten). Interessanterweise ist aber der Geschlechterunterschied bei den kritisch-politischen Demokraten in Ostdeutschland sehr gering bzw. kaum vorhanden. Bei der Gruppe der zufriedenen Demokraten lassen sich ebenfalls kaum Geschlechterdifferenzen feststellen. Dasselbe gilt für die Gruppe der Distanzierten in Westdeutschland, in Ostdeutschland sind die Distanzierten bei den jungen Männern etwas häufiger. Auch dies zeigt sich zu allen drei Erhebungszeitpunkten.

Das Bildungsniveau erweist sich erwartungsgemäß als sehr bedeutsamer Bedingungsfaktor der Demokratieeinstellungen. Dabei ist teilweise auch ein erheblicher sozialer Wandel in der Relevanz von Bildung für diese Einstellungen nachweisbar. Dies ist vor dem Hintergrund der Veränderungen zu sehen, die seit Anfang der 1990er Jahre bei der Bildungsbeteiligung stattgefunden haben: Während es in Westdeutschland eine leichte Erhöhung des Bildungsniveaus gegeben hat – eine Abnahme des unteren Bildungsniveaus, d.h. von Jugendlichen ohne oder mit Hauptschulabschluss, sowie eine Zunahme von Jugendlichen mit Fachhochschulreife bzw. Abitur –, ist in Ostdeutschland eine deutliche Zunahme der jungen Menschen mit höchstens Hauptschulabschluss und zugleich derjenigen mit Fachhochschulreife bzw.

Geschlechterdifferenzen

Bildungsniveau

Abitur auf Kosten der mittleren Abschlüsse feststellbar, was für Ostdeutschland eine erhebliche Ausdifferenzierung in der Bildungsbeteiligung und eine Annäherung an westdeutsche Verteilungen bedeutet (*Sardei-Biermann* 2006). Dies wirkt sich vermutlich u.a. auch auf die Entwicklung der Demokratieeinstellungen aus: Betrachtet man zuerst die Veränderungen bei der Gruppe der zufriedenen Demokraten, so zeigen sich 1992 bei dieser Gruppe nur relativ geringe Unterschiede nach dem Bildungsniveau, 1997 gibt es jedoch bereits deutliche Unterschiede, die bis 2003 noch erheblich zunehmen. Die starke Abnahme der Gruppe der zufriedenen Demokraten geht dabei vor allem auf die jungen Menschen mit mittlerem oder unterem Bildungsniveau zurück (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Typen von Demokratieeinstellungen in West- und Ostdeutschland 1992, 1997 und 2003 nach Bildungsniveau* (in Prozent)

Demokratietypen	West			Ost		
	Haupt-schul-abschluss	Mittlere Reife	FH-Reife/ Abitur	Haupt-schul-abschluss	Mittlere Reife	FH-Reife/ Abitur
1992						
zufriedene Demokraten	48	50	50	25	31	31
kritisch-unpolitische Demokraten	21	17	11	15	26	16
kritisch-politische Demokraten	19	24	32	18	25	44
Distanzierte	12	9	7	42	18	9
1997						
zufriedene Demokraten	39	44	50	19	18	28
kritisch-unpolitische Demokraten	17	18	13	23	25	22
kritisch-politische Demokraten	19	21	28	15	21	39
Distanzierte	25	17	9	43	36	11
2003						
zufriedene Demokraten	23	30	44	10	13	29
kritisch-unpolitische Demokraten	29	25	18	25	24	22
kritisch-politische Demokraten	21	27	32	19	29	37
Distanzierte	28	17	5	46	33	12

* Das Bildungsniveau stellt bei Befragten, die die allgemeinbildende Schule bereits verlassen haben, den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss dar, den sie erreicht haben; bei Befragten, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, wird der angestrebte Schulabschluss ausgewiesen.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

Bei den kritisch-unpolitischen Demokraten zeigt sich ein Ost-West-Unterschied, aber kaum ein bildungsspezifischer sozialer Wandel: Während in Westdeutschland 1992, 1997 und 2003 diese Gruppe unter den jungen Menschen mit Fachhochschulreife bzw. Abitur seltener ist, ist in dieser Gruppe in Ostdeutschland nur eine geringe Differenzierung nach Bildung sichtbar. Bei der Gruppe der kritisch-politischen Demokraten ist eine seit 1992 fast unverändert ausgeprägte Bildungsdifferenzierung erkennbar, die in Ostdeutschland sogar noch größer ist: kritisch-politische Demokraten sind in West- und Ostdeutschland unter den jungen Menschen mit Fachhochschulreife bzw. Abitur sehr viel häufiger (vgl. Tabelle 2).

Ganz besonders große Bildungsunterschiede gibt es bei der Gruppe der Distanzierten, die von 1992 bis 2003 insgesamt eine deutliche Zunahme erfahren haben, insbesondere in Ostdeutschland. Während in Westdeutschland bei dieser Gruppe 1992 nur geringe Bildungsunterschiede feststellbar sind, sind diese Unterschiede bis 1997 bereits deutlich angewachsen und sie haben bis 2003 noch weiter zugenommen (auf 23 Prozentpunkte); auch die Zunahme dieser Gruppe in Westdeutschland von 1992 bis 2003 geht auf die jungen Menschen mit unterem oder mittlerem Bildungsniveau zurück (vgl. Tabelle 2). In Ostdeutschland ist bei den Distanzierten zu den drei Erhebungszeitpunkten gleichermaßen eine sehr große Bildungsdifferenzierung erkennbar (von etwas über 30 Prozentpunkten); die erhebliche Zunahme dieser Gruppe von 1992 bis 2003 geht in Ostdeutschland vor allem auf die jungen Menschen mit mittleren Bildungsabschlüssen zurück. Allerdings ist der Anteil der Gruppe der Distanzierten in Ostdeutschland unter denjenigen mit höchstens Hauptschulabschluss 1992 bereits bei über 42%; bis 2003 nimmt dieser Anteil auf 46%, also fast die Hälfte der jungen Menschen der unteren Bildungsgruppe, zu – und dabei hat sich diese Bildungsgruppe selbst von 1992 bis 2003 auf fast ein Fünftel der jungen Menschen mehr als verdoppelt.

Die oben dargestellten Zusammenhänge der Demokratieeinstellungen mit dem Bildungsniveau zeigen sich auch, wenn man die jungen Menschen danach unterscheidet, in welchem Stadium ihrer ausbildungs- und berufsbezogenen Entwicklung sie sich befinden und welche Art von Berufsausbildung sie absolvieren. So gehören z.B. Studierende erwartungsgemäß besonders häufig – zu über vier Fünfteln in Westdeutschland und zu über 70% in Ostdeutschland – zu der Gruppe der zufriedenen oder der kritisch-politischen Demokraten. Arbeitslose, bei denen ein unteres Bildungsniveau besonders häufig ist, sind in West- und Ostdeutschland vergleichsweise sehr viel seltener in der Gruppe der zufriedenen Demokraten und sehr viel häufiger in der Gruppe der Distanzierten. In Westdeutschland hat etwa ein Fünftel der Arbeitslosen solche distanzierten Demokratieeinstellungen, in Ostdeutschland ist dies 1992 bereits fast ein Drittel der Arbeitslosen mit wachsender Tendenz: 2003 sind dies 40% – und dabei ist der Anteil der jungen Arbeitslosen in Ostdeutschland etwa doppelt so groß wie in Westdeutschland.

Dass sich Aspekte der Lebensverhältnisse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihre Demokratieeinstellungen auswirken, zeigt sich auch, wenn man Indikatoren der subjektiven Einschätzung der eigenen Lebensverhältnisse heranzieht. Im DJI-Jugendsurvey wurden die jungen Menschen z.B. danach befragt, inwieweit sie in ihrer Sicht – im Vergleich dazu, wie andere in der Bundesrepublik Deutschland leben – „ihren gerechten Anteil“ erhalten. Dies weist darauf hin, inwieweit junge Menschen sich in ihren Lebensverhältnissen als relativ benachteiligt wahrnehmen oder nicht. Zusammenhangsanalysen mit Demokratieeinstellungen zeigen, dass junge Menschen, die in ihrer Sicht ihren gerechten Anteil im Leben oder mehr erhalten, viel häufiger zu der Gruppe der zufriedenen Demokraten und viel seltener zu der Gruppe der Distanzierten gehören; umgekehrt sind junge Menschen, die sich in ihren Lebensverhältnissen benachteiligt sehen, viel seltener zufriedene Demokraten und viel häufiger Distanzierte (vgl. Tabelle 3). Auch

ausbildungs- und berufsbezogene Entwicklung

Einschätzung der eigenen Lebensverhältnisse

wenn in der Zeit von 1992 bis 2003 solche subjektiven Benachteiligungserfahrungen in West- und Ostdeutschland abgenommen haben, bleibt der beschriebene Zusammenhang bestehen; allerdings nehmen die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Gruppen der Demokratieeinstellungen, was den „gerechten Anteil im Leben“ betrifft, im Zuge der historischen Entwicklung ab, insbesondere in Westdeutschland (maximale Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen in Westdeutschland 1992: 0,8, 1997: 0,3 und 2003: 0,3; in Ostdeutschland 1992: 0,7, 1997: 0,6 und 2003: 0,5). Wahrnehmungen von Benachteiligung bezüglich der eigenen Lebensverhältnisse befördern die Distanz zu positiven Einschätzungen des demokratischen Systems und die Unzufriedenheit mit der Demokratie.

Tabelle 3: Typen von Demokratieeinstellungen in West- und Ostdeutschland 2003 nach Wahrnehmung von Benachteiligung und sozialer Verunsicherung (Mittelwerte)

Demokratietypen	gerechter Anteil im Leben*		soziale Verunsicherung**	
	West	Ost	West	Ost
zufriedene Demokraten	2,9	2,8	2,5	2,5
kritisch-unpolitische Demokraten	2,6	2,4	2,8	3,0
kritisch-politische Demokraten	2,8	2,5	2,6	2,7
Distanzierte	2,6	2,3	3,0	3,2
gesamt	2,8	2,5	2,7	2,9

* Die Frage lautete: „Im Vergleich dazu, wie andere hier in der Bundesrepublik leben: Glauben Sie, dass Sie Ihren gerechten Anteil erhalten, mehr als Ihren gerechten Anteil, etwas weniger oder sehr viel weniger?“ Die Antwortvorgaben waren: „gerechten Anteil“, „mehr als gerechten Anteil“, „etwas weniger als gerechten Anteil“, „sehr viel weniger als gerechten Anteil“. Für die Mittelwertberechnung wurden die Antwortvorgaben linear umkodiert in 1 „sehr viel weniger als gerechten Anteil“ bis 4 „mehr als gerechten Anteil“.

** Die Frage lautete: „In welchem Maße treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zu oder nicht zu? (1) Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass man auf alles gefasst sein muss. (2) Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht weiß, woran man sich halten soll. (3) Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.“ Die Antwortvorgaben waren: 1 „trifft überhaupt nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“ und 4 „trifft voll und ganz zu“. Aus den drei Aussagen wurde ein Summenindex gebildet, dessen Wertebereich von 1 bis 4 dem der Antwortvorgaben entspricht; die dargestellten Mittelwerte beziehen sich auf diesen Index.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

Weiterhin ist anzunehmen, dass sich subjektive Einschätzungen sozialer Verunsicherung in generellen Lebensorientierungen bei jungen Menschen auf ihre Demokratieeinstellungen auswirken. Insgesamt zeigt sich, dass sich das Ausmaß solcher Orientierungsunsicherheiten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 1992 bis 2003 kaum verändert hat, in Ostdeutschland aber verbreiteter ist als in Westdeutschland (vgl. Tabelle 3). Allerdings haben die Unterschiede zwischen den Gruppen der unterschiedlichen Demokratieeinstellungen, was das Ausmaß ihrer sozialen Verunsicherung betrifft, von 1992 bis 2003 in West- und Ostdeutschland zugenommen (die maximalen Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen nehmen im Westen von 0,3 auf

0,5 und im Osten von 0,5 auf 0,7 zu). Junge Menschen mit mehr Orientierungsunsicherheiten sind häufiger in der Gruppe der kritisch-unpolitischen Demokraten und der Distanzierten zu finden. Betrachtet man nur diejenigen mit starken Orientierungsunsicherheiten, werden bedenkliche Entwicklungen erkennbar: Von 1992 bis 2003 gehören diese jungen Menschen zunehmend seltener zu den zufriedenen Demokraten und zunehmend häufiger zu den Distanzierten (die jeweiligen Abweichungen vom Durchschnitt werden von 1992 bis 2003 immer größer). Von denjenigen mit starken Orientierungsschwierigkeiten sind 2003 in Westdeutschland fast 30% – und damit doppelt so viele wie im Durchschnitt – der Idee der Demokratie und der Zufriedenheit mit der realen Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland gegenüber distanziert; in Ostdeutschland sind dies mit 42% – im Vergleich zu durchschnittlich 28% – noch viel mehr.

4. Demokratieeinstellungen und Konsequenzen für politisches Vertrauen und Partizipation

Bisher wurden die vier Demokratietypen im Hinblick auf Einflussfaktoren wie Bildungsniveau, Wahrnehmung von Benachteiligung und Gefühlen der Verunsicherung beschrieben. Im Folgenden wird die Blickrichtung umgekehrt und danach gefragt, welche Konsequenzen mit diesen Haltungen verbunden sind und zwar im Hinblick auf das politische Vertrauen, also das Vertrauen in die Reaktionsbereitschaft des politischen Systems und seiner Akteure (externe Effektivität) und das Vertrauen in Institutionen etablierter Politik. Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die Demokratietypen in der Bereitschaft unterscheiden, sich in verschiedener Hinsicht politisch in konventioneller, unkonventionell-legaler oder unkonventionell-illegaler Weise zu engagieren.

Das Konzept des vorhandenen oder fehlenden Vertrauens in die Reaktionsbereitschaft des politischen System und seiner Akteure hebt hervor, dass Politik von den Bürgern vor allem als das Handeln der politischen Akteure wahrgenommen wird. In der Diskussion um die Politikverdrossenheit der Jugend wird häufig auf dieses Konzept Bezug genommen. Der Anteil der jungen Menschen in Deutschland mit politischem Vertrauen stieg von 30% (1992) auf 34% (1997) und schließlich auf 42% (2003) an. Dabei ist das Vertrauen in die Responsivität des politischen Systems in den alten Bundesländern zu allen drei Erhebungszeitpunkten höher als in den neuen Bundesländern (vgl. *Gaiser* u.a. 2005). Diese Ost-West-Differenz spiegelt sich auch in den Anteilen der vier Demokratietypen wider, die Vertrauen aufweisen. Ebenso zeigt sich der allgemeine Anstieg des Vertrauens in die Reaktionsbereitschaft des politischen Systems seit 1992 bei allen vier Typen von Demokratieeinstellungen. Diese Zunahme ist bei allen Demokratietypen zu finden, jedoch am wenigsten bei den Distanzierten.

Die Annahme, dass diejenigen Befragten, die ein hohes Demokratieideal und eine hohe Zufriedenheit mit der Demokratie bekunden, auch stärkeres politisches Vertrauen aufweisen, bestätigt sich. Der Demokratietyp der zufriedenen Demokraten weist das höchste Ausmaß an politischem Vertrauen auf (vgl. Ta-

Vertrauen in die
Reaktionsbereitschaft
des politischen Systems

belle 4), die kritisch-unpolitischen Demokraten sowie die Distanzierten dagegen das niedrigste. Die kritisch-politischen Demokraten, die sich zwar durch eine relativ hohe Unzufriedenheit mit der Demokratie charakterisieren lassen, die aber bei ihnen mit starkem politischem Interesse oder hoher politischer Kompetenz und einem hohen Demokratieideal verbunden ist, zeigen dagegen deutlich mehr politisches Vertrauen und nehmen damit eine Zwischenstellung zwischen zufriedenen und distanzierenden Demokraten ein.

Tabelle 4: Vertrauen in die Reaktionsbereitschaft des politischen Systems* nach Demokratietypen in West- und Ostdeutschland, 1992 bis 2003 (in Prozent)

hohes Vertrauen in Responsivität		zufriedene Demokraten	kritisch-unpolitische Demokraten	kritisch-politische Demokraten	Distanzierte
West	1992	39	19	30	27
	1997	47	23	34	27
	2003	56	32	47	30
Ost	1992	32	14	24	17
	1997	38	18	28	17
	2003	52	27	40	25

* Hier sind Prozentwerte für Vertrauen (Index) in Prozent dargestellt. Die Reaktionsbereitschaft des politischen Systems wurde mittels folgender Frage erhoben: „Auf dieser Liste stehen Aussagen über das Verhältnis von Bürgern und Bürgerinnen zur Politik. Sagen Sie mir bitte zu jeder Aussage, inwieweit diese Ihrer Meinung nach zutrifft oder nicht. (a) Ich glaube nicht, dass sich die Politiker viel darum kümmern, was Leute wie ich denken. (b) Leute wie ich haben so oder so keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut. (c) Die Politiker sind doch nur daran interessiert, gewählt zu werden, und nicht daran, was die Wähler wirklich wollen. (d) Bei uns gibt es nur einige wenige Mächtige, und alle anderen haben keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut.“ Zur Bewertung der Items gab es eine sechsstufige Antwortskala (1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“). Diese vier Items werden zu dem Index „politisches Vertrauen“ (umgekehrt gepolt) zusammengefasst; dieser Index hat ebenfalls die Skalenendpunkte 1 und 6; Vertrauen ist beim Index der Wertebereich 3,1 bis 6.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003.

Das Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen gilt als ein weiterer wichtiger Indikator für das Ausmaß an Unterstützung für das politische System (vgl. *Gille/Krüger/de Rijke* 2000). Dabei erfahren die etablierten Institutionen wie Bundesregierung, Bundestag und politische Parteien im Vergleich zu Institutionen der Judikative und Exekutive (wie beispielsweise Bundesverfassungsgericht, Gerichte und Polizei) oder zu Institutionen nicht-etablierter Politik (wie Greenpeace und Bürgerinitiativen) relativ geringes Vertrauen – und zwar bei jungen Menschen wie Erwachsenen gleichermaßen. Das Vertrauen in Institutionen etablierter Politik hat dabei nach den Daten des DJI-Jugendsurvey seit 1992 in den alten Bundesländern leicht abgenommen und in den neuen Bundesländern seit 1997 zugenommen, so dass sich diesbezüglich bei den 16- bis 29-Jährigen kaum noch Ost-West-Unterschiede zeigen (vgl. *Gaiser* u.a. 2005).

Unterscheiden sich nun die vier Demokratietypen hinsichtlich des Vertrauens in die Institutionen etablierter Politik? Es zeigen sich diesbezüglich Differenzen zwischen den zufriedenen Demokraten auf der einen Seite und den drei anderen Typen auf der anderen Seite (vgl. Tabelle 5). Ein hohes Demokratieideal und eine hohe Zufriedenheit mit der Demokratie wirken hier also unterstützend für die politische Vertrauensbildung. Unzufriedenheit mit der Demokratie verbunden mit einem schwach ausgeprägten Demokratieideal dagegen – unabhängig davon ob politisches Interesse und Kompetenz vorhanden sind – geht mit einem geringen Vertrauen in Institutionen etablierter Politik einher. Bemerkenswert sind allerdings die Vertrauensunterschiede bei den zufriedenen Demokraten in alten und neuen Bundesländern. In den neuen Bundesländern zeigt sich 2003 bei der relativ kleinen Gruppe der zufriedenen Demokraten (Anteil von 19%, vgl. Tabelle 1) ein deutlich stärkeres Vertrauen in die etablierte Politik als bei jenen in den alten Bundesländern. Im Osten wirkt sich offensichtlich eine hohe Zufriedenheit mit der Realität der Demokratie in Kombination mit der hohen Unterstützung demokratischer Ideale, wie dies den zufriedenen Demokratietyp charakterisiert, stärker auf das Vertrauen in die Institutionen etablierter Politik aus als im Westen.

Tabelle 5: Hohes Vertrauen in die Institutionen etablierter Politik* nach Demokratietypen in West- und Ostdeutschland, 1992 bis 2003 (in Prozent)

hohes Vertrauen in Institutionen etablierter Politik		zufriedene Demokraten	kritisch-unpolitische Demokraten	kritisch-politische Demokraten	Distanzierte
West	1992	30	14	12	13
	1997	27	8	10	11
	2003	26	9	10	12
Ost	1992	31	8	10	10
	1997	30	9	9	12
	2003	40	12	15	10

* Die Frage zum Vertrauen in Institutionen lautete: „Ich lese Ihnen nun eine Reihe von öffentlichen Einrichtungen und Organisationen vor. Sagen Sie mir bitte bei jeder Einrichtung oder Organisation, wie groß das Vertrauen ist, das Sie ihr entgegenbringen.“ Bundestag, Bundesregierung und politische Parteien werden hier als „etablierte Politik“ gebündelt. Die Einzelitems wurden mit einer 7-er Skala (1 „überhaupt kein Vertrauen“ bis 7 „sehr großes Vertrauen“) erhoben; sie werden mit einem Summenindex zusammengefasst, der ebenfalls Werte von 1 bis 7 aufweist; die Werte 5 bis 7 werden hier als „hohes Vertrauen“ bezeichnet.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 1992, 1997 und 2003

Eine weitere wichtige Konsequenz der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Demokratietyp könnte das Maß politischer Handlungsbereitschaft sowie die Art des politischen Engagements sein. Welche Rolle spielt nun das erhebliche Unzufriedenheitspotential gegenüber der Demokratie in Deutschland bei jungen Menschen im Hinblick auf ihre Bereitschaft, sich politisch zu beteiligen? Führt die hohe und wachsende Unzufriedenheit zu einem Rückgang des Engagements oder umgekehrt zu einer Mobilisierung der jungen Menschen? Wie unterscheiden sich die vier Typen der Demokratieeinstellungen in der Art ihres politischen Engagements?

politische Handlungsbereitschaft

Im DJI-Jugendsurvey wurde eine breite Palette von Möglichkeiten, seine politische Meinung zu artikulieren, erhoben, die konventionelle und unkonventionelle Partizipationsformen sowie auch illegale Aktionen umfassten (vgl. *Gaiser/de Rijke* 2000, S. 270 ff.). Hier soll zum einen auf die Bereitschaften, sich politisch zu beteiligen, eingegangen werden und nicht auf die bereits ausgeübten politischen Aktivitäten, weil sich für junge Menschen im Alter von 16 bis 29 Jahren hierzu noch nicht so viele Gelegenheiten im Alltag ergeben. Dabei soll das Spektrum von Partizipationsmöglichkeiten in einer Bündelung von eher konventionellen Aktionsformen (Schreiben von Briefen an Politiker oder Medien, Ausübung eines politischen Amtes, aktive Parteiarbeit, Spenden für politische Zwecke), unkonventionellen-legalen Aktionsformen (Mitarbeit in Bürgerinitiativen, Beteiligung an Unterschriftensammlungen, Teilnahme an genehmigten Demonstrationen, an gewerkschaftlichen Streiks) sowie unkonventionell-illegalen Partizipationsbereitschaften (nicht-genehmigte Demonstrationen, Hausbesetzungen, wilde Streiks, Aktionen mit möglichen Sach- oder Personenschäden), die sich an der Legalitätsgrenze bewegen, betrachtet werden. Seit Beginn der 1990er Jahre zeigen sich bezüglich der drei Typen von Engagementbereitschaften vor allem Veränderungen in den neuen Bundesländern, während sich die Situation hierzu in den alten Bundesländern als weitgehend stabil erweist. Im Osten nimmt seit 1992 die Bereitschaft zu unkonventionellen Aktionen ab (insbesondere bei den illegalen Formen) und es kommt damit zu einer Annäherung an das Niveau des Westens. Allerdings gehen in den neuen Bundesländern auch die konventionellen Partizipationsbereitschaften zurück, so dass hier nun eine Ost-West-Differenz zuungunsten der neuen Bundesländer entsteht (vgl. *Gaiser/de Rijke* 2006).

In Tabelle 6 sind die vier Demokratietypen differenziert nach den politischen Handlungsbereitschaften junger Menschen dargestellt. Unabhängig davon, welchem Demokratietyp junge Menschen angehören, erhalten die unkonventionell-legalen Partizipationsformen, die relativ spontan und ohne längerfristige Bindungen ausgeübt werden können, hohe Wertschätzung. Allenfalls die Distanzierten sind hier etwas zurückhaltender. Konventionelles Engagement, das größere zeitliche Ressourcen bindet und stärker institutionellen Regelungen unterliegt, ist bei den zufriedenen Demokraten und kritisch-politischen Demokraten annähernd gleich stark ausgeprägt, d.h. die Zufriedenheit mit der Demokratie ist für diese Engagementform nicht ausschlaggebend. Das politische Interesse sowie die Unterstützung demokratischer Ideale befördern konventionelles Engagement. Die konventionelle Partizipationsbereitschaft geht bei den distanzierten Demokraten in den neuen Bundesländern stark zurück (1992: 56% 1997: 40%, 2003: 39%). Dies ist sicherlich keine unproblematische Entwicklung, da die Distanzierten in den neuen Bundesländern 2003 bereits über ein Viertel der Befragten (28%) ausmachen (vgl. Tabelle 1) und zudem die Distanzierten ebenso wie die anderen Demokratietypen – wenn auch insgesamt auf geringem Niveau – eine durchaus nicht unerhebliche Bereitschaft zu unkonventionell-illegalen Aktionsformen äußern. Bei den Distanzierten wird diese Bereitschaft jedoch nicht wie bei den drei anderen Demokratietypen mit einer hohen Unterstützung demokratischer Ordnungsvorstellungen verknüpft.

Tabelle 6: Konventionelle, unkonventionell-legale und unkonventionell-illegale Partizipationsbereitschaften* nach Demokratietypen in West- und Ostdeutschland 2003 (in Prozent)

Partizipationsbereitschaften		zufriedene Demokraten	kritisch-unpolitische Demokraten	kritisch-politische Demokraten	Distanzierte
West	konventionell	63	46	69	45
	unkonventionell-legale	90	87	93	79
	unkonventionell-illegale	25	23	34	25
Ost	konventionell	58	38	56	39
	unkonventionell-legale	91	88	90	82
	unkonventionell-illegale	26	21	32	28

* Die Partizipationsbereitschaften wurden mit folgender Frage erhoben: „Angenommen, Sie möchten in einer Sache, die Ihnen wichtig ist, Einfluss nehmen bzw. Ihren Standpunkt zur Geltung bringen. Welche der Möglichkeiten auf dieser Liste kommen für Sie in Frage, und welche nicht?“ Konventionelle Partizipationsbereitschaft liegt vor, wenn mindestens eines der folgenden Items gewählt wurde: Briefe an Politiker schreiben, ein politisches Amt übernehmen, Schreiben von Leserbriefen, aktiv in einer Partei mitarbeiten, Spenden für politische Zwecke. Unkonventionelle Partizipationsbereitschaft wenn mindestens ein Item genannt wurde von: Mitarbeit in Bürgerinitiative, Beteiligung an Unterschriftensammlung, Teilnahme an genehmigter Demonstration, Teilnahme an gewerkschaftlichem Streik; unkonventionelle-illegale Partizipation, wenn mindestens eine Bereitschaft genannt wurde von: Teilnahme an nicht-genehmigter Demonstration, Hausbesetzung, wilder Streik, Aktionen mit möglicher Sachbeschädigung, Aktionen mit möglichem Personenschaden.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

5. Zusammenfassung und Bilanz

Wie lassen sich die unterschiedlichen Typen von Demokratieorientierungen in ihrem Profil zusammenfassend beschreiben?

Die zufriedenen Demokraten verfügen über hohes Bildungskapital und vertrauen den politischen Institutionen und Akteuren. Sie haben stärker als alle anderen Gruppen den Eindruck, einen gerechten Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand zu erhalten. Ihre Zufriedenheit verbindet sich nicht mit politischer Passivität, sondern sie sind in hohem Maße bereit, ihre demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Als Trend ergibt sich bundesweit eine Abnahme des Anteils der zufriedenen Demokraten. Die Ost-West-Differenz ist dabei aber erheblich: Die Gruppe der zufriedenen Demokraten ist in den alten Bundesländern fast doppelt so groß wie in den neuen Bundesländern.

Als kritische Demokraten sind – wie schon 1992 – auch 2003 etwa die Hälfte der Befragten zu kennzeichnen, in West- wie in Ostdeutschland. Dies verweist auf eine gewisse Stabilität der Gruppe derjenigen, die die Idee der Demokratie befürworten, aber der Realität der Demokratie skeptisch gegenüberstehen. Dabei sind die kritisch-politischen Demokraten etwas stärker vertreten als die kritisch-unpolitischen. Die zunehmende Unzufriedenheit mit der Demokratie in der vereinigten Bundesrepublik kommt im Osten in einer stärkeren Distanz

zur Demokratie, im Westen dagegen in einer eher kritisch-unpolitischen Weise zum Ausdruck. Bildungsressourcen unterstützen aber – besonders in den neuen Bundesländern – kritisch-politische Haltungen zur Demokratie; letztere kommen auch in hoher Bereitschaft zu unterschiedlichsten Formen der politischen Partizipation zum Ausdruck. Die kritisch-politischen Demokraten können damit als ein Potenzial für Verbesserungen im Prozess der Demokratie angesehen werden, während dies für die Gruppe der kritisch-unpolitischen weniger zutrifft. Damit bestätigt sich, dass es auf konzeptueller Ebene sinnvoll ist, bei einer Typenbildung von „kritischen Demokraten“ weitere Differenzierungen zu machen, wie es anhand des Kriteriums Politikinteresse und subjektive politische Kompetenz in diesem Beitrag vorgenommen wurde.

Bei der Untersuchung des Verhältnisses von Jugendlichen zur Politik verdient auch die Gruppe der Distanzierten besondere Beachtung. Diese Gruppe hat seit 1992 insgesamt zugenommen, und ein deutlicher Ost-West-Unterschied ist nach wie vor vorhanden: in Ostdeutschland ist ihr Anteil mit über einem Viertel doppelt so groß wie in Westdeutschland. Im Vergleich zu den anderen Demokratietypen sind die Distanzierten eher bildungsbenachteiligt, fühlen sich stärker verunsichert und haben häufiger den Eindruck, nicht den gerechten Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand zu erhalten. Sie haben weniger Vertrauen in das politische System und seine Repräsentanten und in Institutionen etablierter Politik. Sie sehen sie sich selbst kaum als Akteure in einer civic society. Unzufriedenheit und Systemkritik führen bei den Distanzierten nicht zu politischen Handlungsperspektiven, ihre Partizipationsbereitschaft ist wenig ausgeprägt. Diese schwierigen Voraussetzungen für Systemakzeptanz und politische Mobilisierung sollten verstärkt in politischen Programmen und in der Praxis der politischen Bildung berücksichtigt werden und bedürfen auch weiterer wissenschaftlicher Aufmerksamkeit.

Anmerkungen

- 1 Der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI), München, ist eines der großen replikativen Forschungsvorhaben, das im Rahmen der Sozialberichterstattung des DJI mit drei Erhebungen (1992, 1997 und 2003) durchgeführt wurde (Projekthomepage: www.dji.de/jugendsurvey). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt diese Forschung im Rahmen der Finanzierung des DJI. In den ersten beiden Wellen wurden jeweils ca. 7.000 16- bis 29-jährige deutsche Personen befragt (West: ca. 4.500, Ost: ca. 2.500), in der dritten Welle 9.100 12- bis 29-Jährige mit deutscher und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit (West: ca. 6.300, Ost: ca. 2.800) – wobei für die hier vorgelegten Ergebnisse nur die Teilstichprobe der deutschen 16- bis 29-Jährigen verwendet wurde. Die Stichproben 1997 und 2003 zeigen für die 16- bis 29-Jährigen im Hinblick auf das Alter relativ starke Abweichungen im Vergleich zur Grundgesamtheit. Die folgenden Ergebnisse wurden mit Hilfe einer Redressmentgewichtung gewonnen, die die Abweichungen der Stichprobe der 16- bis 29-Jährigen im Hinblick auf die Verteilungen der Altersjahrgänge korrigiert und an die Verteilungen der Grundgesamtheit angleicht.
- 2 Die Definition der Demokratietypen ist bei Gabriel und Völkl, die sich auf dieselben Datensätze aus dem DFG-Projekt „Politische Einstellungen, politische Partizipation und Wählerverhalten im vereinigten Deutschland“ (Bevölkerung ab 16 Jahren) beziehen, teilweise unterschiedlich; insbesondere Völkl (nicht hingegen Gabriel) berücksichtigt die

- zuletzt genannte 4. Gruppe und bezeichnet sie als „opportunistische Demokraten“ – sie umfassen 2002 im Westen 4%, im Osten 7%.
- 3 Zwei Fragen wurden kombiniert: Einerseits die zur Idee der Demokratie („Bei der folgenden Frage geht es um die Idee der Demokratie. Bitte sagen Sie mir anhand der Liste, wie sehr Sie grundsätzlich für oder grundsätzlich gegen die Idee der Demokratie sind.“ Antwortvorgaben „sehr für ...“, „ziemlich für ...“, „etwas für ...“, „etwas gegen ...“, „ziemlich gegen ...“ und „sehr gegen ...“) und zur Zufriedenheit mit der Demokratie („Kommen wir nun zu der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland. Wie zufrieden oder wie unzufrieden sind Sie – alles in allem – mit der Demokratie, so wie sie in der Bundesrepublik besteht?“ Antwortvorgaben „sehr zufrieden“, „ziemlich ...“, „etwas ...“, „etwas unzufrieden“, „ziemlich ...“ und „sehr ...“). Für die Typologie wurden die beiden Fragen dichotomisiert: bei der Idee der Demokratie: „sehr für“ und „ziemlich für“ versus andere Angaben, bei der Zufriedenheit mit der Demokratie: „sehr zufrieden“ und „ziemlich zufrieden“ versus andere Angaben. „Zufriedene Demokraten“: die Kombination der beiden positiven Werte; „kritische Demokraten“: Idee positiv, Zufriedenheit andere Angaben; Distanzierte: Kombination der anderen Angaben bei beiden Fragen. Da die Kategorien „etwas für“ die Idee der Demokratie und „etwas zufrieden“ mit der Demokratie mit den dezidiert ablehnenden Kategorien zusammengefasst werden (die drei ablehnenden Werte zur Idee der Demokratie wurden nur minimal gewählt), bezeichnen wir die ablehnende und unzufriedene Haltung nicht als „Nichtdemokraten“, sondern eben als „Distanzierte“. – Für die Differenzierung werden drei weitere Fragen verwendet: Die nach dem politischen Interesse („Wie stark interessieren Sie sich für Politik?“ – „sehr stark“, „stark“, „mittel“, „wenig“, „überhaupt nicht“) und zwei Items zur politischen Kompetenz (A. „Ich verstehe eine Menge von Politik“, B. „Manchmal finde ich die Politik viel zu kompliziert, als dass ein normaler Mensch sie noch verstehen könnte“, Antwortskala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“). Definition von „Kritisch-politischen Demokraten“: kritische Demokraten, die entweder sehr starkes oder starkes politische Interesse, oder bei Item A einen Wert 4 bis 6 sowie bei Item B einen Wert 1 bis 3 haben; „Kritisch-unpolitische Demokraten“: kritische Demokraten, die anderen Kombinationen der erwähnten drei Items aufweisen.

Literatur

- Arzheimer, K. (2006): Von „Westalgie“ und „Zonenkindern“: Die Rolle der jungen Generation im Prozess der Vereinigung. In: Falter, J. W. u.a. (Hrsg.): Sind wir ein Volk? Ost- und Westdeutschland im Vergleich. – München, S. 212-234
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. – Frankfurt am Main
- Falter, J. W. u.a. (Hrsg.) (2006): Sind wir ein Volk? Ost- und Westdeutschland im Vergleich. – München
- Gabriel, O.W. (2000): Demokratische Einstellungen in einem Land ohne demokratische Traditionen? Die Unterstützung der Demokratie in den neuen Bundesländern im Ost-West-Vergleich. In: Falter, J./Gabriel, O. W./Rattinger, H. (Hrsg.): Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich. – Opladen, S. 41-77
- Gaiser, W. u.a. (2001): Zufrieden – kritisch – distanziert: Einstellungen junger Deutscher in West und Ost zur Demokratie. In: DISKURS 1/2001, S. 20-29
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2000): Partizipation und politisches Engagement. In: Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 267-323
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M. u.a.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. – Wiesbaden, S. 213-275
- Gaiser, W. u.a. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In:

- Merkens, H./Zinnecker J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. – Opladen, S. 163-198
- Geißel, B.* (2005): Critical Democratic Citizens as a Democratic Resource? Types of Critics and their Profiles in Germany. Paper prepared for delivery at the 2004 Annual Meeting of the American Political Science Association
- Geißel, B.* (2006): Politische Kritik – Gefahr oder Chance? Normative Grundlagen politischer Orientierungen. Discussion Paper SP IV 2006-401. – Wissenschaftszentrum für Sozialforschung (WZB)
- Gille, M.* (2004): Mädchen und Politik: Gibt es einen weiblichen Blick auf Politik und politisches Engagement? In: *Heinrich, G.* (Hrsg.): Jugend und Politik – Verdrossenheit? Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung. Heft 20. Universität Rostock. Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften. – Rostock, S. 33-54
- Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugendsurvey 2. – Opladen
- Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J.* (2000): Politische Orientierungen. In: *Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 205-265
- Gille, M. u.a.* (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. – Wiesbaden
- Hoffmann-Lange, U.* (Hrsg.) (1995): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. – Opladen
- Kaase, M.* (1986): Das Mikro-Makro-Puzzle der empirischen Sozialforschung. Anmerkungen zum Problem der Aggregatstabilität bei individueller Instabilität in Panelbefragungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 38, S. 209-222
- Klingemann, H.-D.* (2000): Unterstützung für die Demokratie: Eine globale Analyse für die 1990er Jahre. In: *Lauth, H.-J. u.a.* (Hrsg.): Demokratiemessung. – Opladen, S. 266-293
- Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J. W.* (Hrsg.), 2006: Jugend und Politik – Der Beitrag der Politischen Soziologie zur Jugendforschung. In: *Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J. W.* (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. –Wiesbaden, S. 7-19
- Sardei-Biermann, S.* (2006): Die Teilnahme Jugendlicher und junger Erwachsener im Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsbereich. In: *Gille, M. u.a.*: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. – Wiesbaden, S. 25-38
- Völkl, K.* (2005): Fest verankert oder ohne Halt? Die Unterstützung der Demokratie im vereinigten Deutschland. In: *Gabriel, O.W./Falter, J.W./Rattinger, H.* (Hrsg.): Wächst zusammen was zusammen gehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland. – Baden-Baden, S. 249-284
- Westle, B.* (2006): Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen – Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In: *Roller, E./Brettschneider, F./van Deth, J.* (Hrsg.): Jugend und Politik: „Voll normal!“. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung. – Wiesbaden, S. 209-240

Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen

Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender?

Oliver Böhm-Kasper



Juniorprofessor
Oliver Böhm-Kasper
Bergische Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Der Schule wird neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen auch die Aufgabe der Einführung in das demokratische Grundprinzip der Gesellschaft übertragen. Durch die Eröffnung der Möglichkeit schulischer Mitbestimmung und Mitwirkung kann Schule zudem als Lern- und Übungsfeld für demokratische Erfahrungen angesehen werden. Ob die Ermöglichung schulischer Partizipation auch Einfluss auf die allgemeine politische Partizipation von Jugendlichen hat, wird durch die Analyse eines Jugendsurveys mit rund 4.700 Schülerinnen und Schülern im Alter von 13-16 Jahren aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt untersucht. Zudem wird die Rolle des Elternhauses und der Gleichaltrigengruppe bei der Beeinflussung von Aspekten der politischen Identität Jugendlicher in den Blick genommen.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Partizipationsgelegenheiten in nur schwachem Zusammenhang mit der politischen Partizipation von Jugendlichen stehen. Eine weitaus höhere Bedeutung ist den Einflüssen von Elternhaus und Freundesgruppe zuzuschreiben.

Schlagwörter: Schulische Partizipation, Politische Partizipation, Politisches Interesse, Politische Sozialisation

Abstract

Research on school outcomes should not only focus on student achievement and competencies but also on civic education and the understanding of democracy. Active participation of students in school can play an important role in the civic education process. In this study the question is asked if students who participate in school affairs show higher engagement in civic activities? Furthermore the influence of family and peer groups related to civic engagement of students is analysed. This report provides results of a survey administered in two german federal states (Nordrhein-Westfalen and Sachsen-Anhalt) with about 4.700 students aged 13 to 16 years. The results indicate a slight relation between school participation and political engagement, whereas family and peer group influences show higher evidence.

Keywords: Participation in school, Political Engagement, Political Interest, Political Socialisation

1. Einleitung

Schule wird in einer traditionellen Auffassung als Ort angesehen, an dem der Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen im Vordergrund steht (vgl. *Eder* 1995, S. 13). Doch „Bildung besteht aus mehr als aus kognitiven Kompetenzen, Bildungseinrichtungen vermitteln mehr als Kompetenzen und Abschlüsse, die Kompetenzerwerb zertifizieren. Institutionalisierte Bildung leistet auch (...) einen Beitrag dazu, den sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft zu fördern. Insbesondere Schulen sollen dazu beitragen, junge Menschen so zu bilden, dass sie die Bereitschaft und auch die Fähigkeit entwickeln, für sich selbst, für andere und für die Gesellschaft insgesamt Verantwortung zu übernehmen“ (*Avenarius* u.a. 2003, S. 235).

Schule kommt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu: Neben der Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen hat sie auch die Aufgabe, Lern- und Übungsfeld für Demokratie zu sein und damit das demokratische Grundprinzip des gesellschaftlichen Systems den heranwachsenden Mitgliedern nahe zu bringen. Vor diesem Hintergrund erscheint der Einbezug der politischen Bildung in das Curriculum der allgemein bildenden Schulen und die Ermöglichung demokratischer Erfahrungen im Rahmen schulischer Mitbestimmung nur konsequent. Zudem bildet die Schule als Teil einer demokratisch verfassten Gesellschaft einen jener Lebensorte, an denen eine demokratische Alltagskultur auch jenseits formaler Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte Platz greifen sollte (vgl. *Eder* 1998, S. 14).

Der im vorangegangenen Satz gewählte Konjunktiv macht jedoch deutlich, dass diese Sichtweise eine pädagogische Zielvorstellung beinhaltet, die längst nicht als selbstverständliche Lebensform in den Schulen verankert ist. Im Hinblick auf Schülerpartizipation und Demokratie konstatiert *Keuffer* (1996) gar weitgehend uneingelöste Versprechen von Schulreformen.

Inwieweit Schule tatsächlich dem Anspruch eines Lern- und Übungsfeldes für demokratisch-politische Verhaltensweisen gerecht wird, soll Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen sein. Dazu wird zunächst der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen der Eröffnung schulischer Partizipationschancen und beobachtbarer demokratischer Willensbekundungen (politische Partizipation) bei Jugendlichen besteht. Weiterhin kann vermutet werden, dass in der Schule wahrgenommene Teilhabemöglichkeiten auch das politische Interesse von Jugendlichen positiv beeinflussen.

Die „Politisierung des Menschen“ (*Claußen/Geissler* 1996) vollzieht sich jedoch nicht nur im Schulsystem, sondern auch in weiteren Sozialisationsinstanzen wie dem Elternhaus, den Massenmedien und der Gleichaltrigengruppe (vgl. *Oesterreich* 2002, S. 84f.).

Auf der Basis eines Jugendsurveys (*Helsper* u.a. 2006) soll daher zudem die Frage analysiert werden, welche Bedeutung – neben der Schule – den Sozialisationsinstanzen Familie und Gleichaltrigengruppe für die politische Teilhabe und das politische Interesse von Jugendlichen im Alter von 13 bis 16 Jahren zuzuschreiben ist.

2. Schulische und außerschulische Einflussfaktoren auf das politische Interesse und die politische Partizipation von Jugendlichen: Erklärungsansätze und Befunde

Die Analyse des politischen Interesses und damit verbundener Bedingungsfaktoren gehört zum Standardrepertoire der Untersuchung politischer Orientierungen von Jugendlichen (vgl. *Schneider* 1995, S. 278). Als gesicherte Befunde können eine Reihe von deskriptiven Ergebnissen gelten, die sich über die verschiedenen Studien hinweg als stabil erweisen: Das politische Interesse ist im Allgemeinen stärker ausgeprägt je älter die untersuchten Jugendlichen sind und je höher ihre formale Bildung ist (vgl. *Tourney-Purta* u.a. 2001). Der Alterseffekt lässt sich recht einfach aus dem Zugewinn an politischen Handlungsmöglichkeiten und der daraus resultierenden Auseinandersetzung mit Politik ab dem Alter von 18 Jahren erklären. Dieser altersbedingte Entwicklungsverlauf des politischen Interesses vollzieht sich dabei unabhängig vom Bildungsabschluss (vgl. *Schneider* 1995, S. 281).

Viele, auch internationale, Studien lassen zudem erkennen, dass männliche Jugendliche ein höheres generelles politisches Interesse angeben als ihre Alterskameradinnen. Die Studie „Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries“ (*Tourney-Purta* u.a. 2001) zeigt jedoch, dass dieser Befund für die Altersgruppe der 14jährigen Jugendlichen nicht in allen untersuchten Ländern Bestand hat. Differenziertere Betrachtungen in neueren Studien führen die beobachtbare Geschlechterdifferenz im allgemeinen politischen Interesse auf ein unterschiedliches Politikverständnis zwischen Mädchen und Jungen zurück: Während das männliche Politikverständnis eher instrumentell, konkurrenz- und machtorientiert erscheint, wird dem weiblichen Politikverständnis eine stärkere Prägung durch Empathie, Kooperation und einer ganzheitlichen Sichtweise von Problemen zugeschrieben. Wird die Globalfrage nach dem politischen Interesse durch Fragen nach dem Interesse an speziellen politischen Themen wie Umweltschutz, Frieden und Dritte-Welt-Problemen ersetzt, so zeigen weibliche Jugendliche in Deutschland höhere Werte im politischen Interesse als männliche Jugendliche (vgl. *Oswald/Schmid* 1998, *Kuhn/Schmid* 2004). *Reinders* (2001) konstatiert in seiner Zusammenschau der Forschungslage kritisch, dass die Validität des Indikators „Politisches Interesse“ als Globalmaß für die politische Unterstützung insgesamt in Zweifel gezogen werden muss. Die oftmals beobachtete geringe Ausprägung des politischen Interesses bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen scheint der undifferenzierten Fragestellung geschuldet zu sein, die eher die Relevanz von Politik in der jugendlichen Lebenswelt widerspiegelt als die Bereitschaft zur Unterstützung der demokratischen Ordnung (vgl. ebd.).

Ein in der Nachwendeforschung speziell für Deutschland immer wieder beobachtbares Ergebnis bezieht sich auf die unterschiedlich hohe Ausprägung des politischen Interesses zwischen Ost- und Westdeutschland. Das geringere Interesse an Politik wird – auch bei Einbezug weiterer erklärender Variablen wie Alter, Geschlecht und Bildungsgrad – jeweils im Osten der Bundesrepublik verortet (vgl. *Reinders* 2001, S. 25). Kritisch be-

trachtet erfolgt die Analyse innerdeutscher Differenzen auf einem hoch aggregierten Niveau und nimmt die Entwicklung politischer Orientierungen von Jugendlichen nur vor dem Hintergrund makrosozialer Bedingungen in den Blick. *Reinders* (2001, S. 38) weist in diesem Zusammenhang zurecht auf eine dreifache Entkontextualisierung des Individuums in der Jugendforschung hin: Es ist zum einen die Ausblendung der mikrosystemischen Eingebundenheit der Jugendlichen (soziale Entkontextualisierung) zu beobachten, zum zweiten eine Nichtberücksichtigung des komplexen Geflechts psychischer Prozesse der Adoleszenz (psychische Entkontextualisierung) zu erkennen und zum dritten auf die wenig beachtete Tatsache hinzuweisen, dass Jugendliche nicht nur auf die sie umgebenden Bedingungen reagieren, sondern ihre Möglichkeiten und Chancen aktiv nutzen können (biographische Entkontextualisierung). Eine diese Kritikpunkte ernst nehmende Jugendforschung sollte nicht nur eine Synthetisierung vorhandener soziologischer und psychologischer Konzepte leisten, sondern auch eine eigenständige pädagogische Theorie der politischen Sozialisation entwickeln (vgl. ebd., S. 39) und mittels einer Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden (vgl. *Krüger/Pfaff* 2004) eine Rekontextualisierung des jugendlichen Subjektes vorantreiben.

In der Jugendforschung wird neben dem politischen Interesse auch die Partizipation der Jugendlichen an den unterschiedlichsten Formen politischer Meinungsäußerungen in den Blick genommen. Der Begriff der politischen Partizipation hat dabei in den letzten Jahrzehnten einen Bedeutungswandel erfahren und wird zunehmend weiter gefasst. *Kaase* (1991, S. 471) subsumiert unter politischer Partizipation ein „auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindung und individuellen Merkmalen zustande kommt“. Was bedeutet es aber, wenn im Folgenden von politischer Partizipation 13- bis 16jähriger Jugendlicher gesprochen wird? Legt man die Beteiligung am politischen Geschehen, wie wir sie aus der Erwachsenenwelt kennen, zugrunde, dann ist Politik für diese Altersgruppe zweifelsohne etwas in der Zukunft Liegendes (z.B. wählen gehen oder für politische Ämter kandidieren). Im Rahmen des breiteren Verständnis politischen Handelns sind jedoch auch solche Verhaltensweisen per se politisch, die nicht auf individuelle sondern auf kollektive Zwecke hin ausgerichtet sind und die bei Jugendlichen als Vorformen politischen Handelns angesehen werden können (vgl. *Oesterreich* 2002, S. 63).

Als Proxy-Indikatoren der politischen Partizipation werden in der Forschung oft „... auch die von den Befragten in Erwägung gezogenen Verhaltensweisen, ihre politischen Verhaltensbereitschaften herangezogen“ (*Schneider* 1995, S. 303) und entsprechende Bedingungsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse der Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts (vgl. *Hoffmann-Lange* 1995, *Gille/Krüger* 2000) zeigen jedoch, dass Verhaltensbereitschaften und tatsächliches Verhalten bei verschiedenen Formen politischer Partizipation deutlich voneinander abweichen. Im Spektrum der im DJI-Jugendsurvey untersuchten Verhaltensbereitschaften steht die Beteiligung an Wahlen an erster Stelle bei den befragten Jugendlichen. Aber auch beim tatsächlichen Verhalten findet die Ausübung des Wahlrechts die höchste prozentuale Zustimmung. (vgl. *Gaiser/de Rij-*

ke 2000, S. 272f.) Weitere bevorzugte und tatsächlich durchgeführte Partizipationsformen sind die Beteiligung an Unterschriftensammlungen, die Teilnahme an genehmigten Demonstrationen, die Mitarbeit in Mitbestimmungsgremien und die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen.

Die für das allgemeine politische Interesse Jugendlicher bereits aufgeführten Bedingungsfaktoren werden in der Jugendforschung auch für die Vorhersage der politischen Partizipation Jugendlicher angewandt. Im Gegensatz zum politischen Interesse differenzieren Geschlecht und Alter bei der Vorhersage politischer Partizipation kaum. Lediglich bei illegalen Formen politischer Partizipation sind es eher die Jüngeren, die eine erhöhte Bereitschaft für derartige Aktivitäten angeben (vgl. ebd., S. 281).

Internationale Befunde (*Tourney-Purta* u.a. 2001) lassen erkennen, dass die politische Beteiligung und das soziale politische Engagement von Jugendlichen nicht nur mit dem eigenen Bildungsgrad korreliert sondern auch in einem Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Eltern steht (vgl. *Oesterreich* 2002, S. 217). Interessant ist diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass trotz des generell gestiegenen Bildungsniveaus in den westlichen Industriestaaten keine damit einhergehende allgemeine Steigerung der politischen Partizipation festzustellen ist, obwohl dies aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischer Beteiligung zu erwarten wäre (vgl. *Weiss/Rebenstorf* 2003, S. 130). Als mögliche Erklärung für dieses Paradoxon bietet sich eine Sichtweise an, die Partizipation nur noch bedingt als eine Funktion von Bildung versteht. Partizipation erfolgt in diesem Modell nur dann, wenn man sich auch eine Wirkung davon verspricht. Da sich die Einwirkungsmöglichkeiten jedoch nicht in dem gleichem Maße erweitern, wie die Bildung der Bevölkerung zunimmt, ist folgenreiche Beteiligung nach wie vor nur begrenzt möglich; sie ist – in einer ökonomischen Terminologie – ein knappes Gut, um welches immer mehr „Gebildete“ konkurrieren (vgl. ebd., S. 131).

Gilt der Einfluss des Bildungsgrades auf politische Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen auch als unstrittiges Ergebnis einer Vielzahl empirischer Studien, so ist längst nicht eindeutig geklärt, „worauf sich dieser breit belegte Zusammenhang zwischen Bildung und politischen Haltungen begründet, welche Faktoren innerhalb des Bildungssystems sich hier auswirken“ (*Weiss/Rebenstorf* 2003, S. 129). Mögliche Erklärungsvariablen werden in der Vermittlung des Wissens um politische Fakten (z.B. *Krampen* 1998, *Oesterreich* 2002), in der Erziehung zur Staatsbürgerlichkeit (z.B. *Frazer* 1999) bzw. in der Unterstützung des Demokratielernens (z.B. *Reinhardt/Tillmann* 2002) oder auch in einem demokratischen Schul- und Klassenklima (z.B. *Hahn* 1999) gesehen. Unbestritten ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilhabe der Schüler an schulischen Prozessen, wie z.B. Entscheidungen selbst herbeiführen zu können oder in Kooperation mit anderen einen Konsens hinsichtlich der Schulgestaltung zu erreichen, einen wichtigen Aspekt in der Einübung demokratischer Verhaltensweisen darstellt (vgl. *Reinders* 2001, S. 124). Je stärker Schüler in derartige Formen schulischer Partizipation involviert sind, desto höher ist auch ihre Bereitschaft, sich politisch zu engagieren (z.B. zur Wahl zu gehen oder ehrenamtliche Arbeit zu leisten) (vgl. *Torney-Purta/Richardson* 2002).

Dennoch beantworten diese Befunde nicht in ausreichendem Maße, warum Jugendliche mit höherer formaler Bildung ein stärkeres Interesse an Politik und eine höhere Bereitschaft zur politischen Partizipation aufweisen. Eine Beantwortung dieser Frage könnte der Einbezug weiterer Sozialisationsinstanzen liefern. Insbesondere der enge Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie und der Wahl der Schulform der Kinder bietet einen möglichen Erklärungsansatz. „In Familien mit höherer Bildung wird mehr diskutiert und mehr Wissen vermittelt“ (*Oesterreich* 2002, S. 207). So zeigen mehrere empirische Arbeiten übereinstimmend, dass die Entstehung der Dispositionen zur politischen Partizipation in hohem Maße durch die Familie beeinflusst wird: Die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen (darunter wird das politische Interesse, die Bereitschaft zur politischen Informationsaufnahme, zur Teilnahme an Demonstrationen, zur politischen Diskussion mit Andersdenkenden u.ä. subsumiert) steht in einem engen Zusammenhang mit dem manifesten politischen Aktivierungsgehalt der Herkunftsfamilie. Eine Auswertung des „National Household Education Surveys“ in den USA (*Niemi/Chapman* 1999) macht deutlich, dass die elterliche Partizipationsbereitschaft und das elterliche Interesse an politischen Nachrichten mit einer höheren Partizipationsbereitschaft der befragten Jugendlichen verbunden ist. Der Zusammenhang zwischen familiären Interaktionsstrukturen und der politischen Aktivitätsbereitschaft Jugendlicher wurde von *Kötters-König* (2002) herausgearbeitet. Vor allem die Funktion der Eltern als Ansprechpartner in politischen Fragen bzw. häufige Gespräche über Politik mit Mutter und Vater liefern einen bedeutsamen Erklärungsbeitrag für die Aktivierungsbereitschaft von Jugendlichen (ebd., S. 202).

Bei der Betrachtung weiterer wirksamer Instanzen politischer Sozialisation in der Adoleszenz nehmen die Gleichaltrigen und die Gestaltung der Freizeit einen immer größer werdenden Raum in der Jugendforschung ein. Dennoch sind im Vergleich zum Kenntnisstand über Gleichaltrige als Sozialisationsinstanz im allgemeinen Sinne die theoretische Modellierung und die empirische Befundlage im Bereich der politischen Sozialisation als wenig ausgearbeitet einzuschätzen (vgl. *Reinders* 2001, S. 126).

Die latente Sozialisationswirkung von Gleichaltrigengruppen wird vorrangig durch die Verbindung von kultursoziologischen Ansätzen der Jugend(sub)kulturforchung mit Vorstellungen politischer Sozialisation untersucht. „Dabei ist die Idee dominant, „... daß bestimmte, in der Freizeit präferierte Handlungs- und Ausdrucksstile im Zusammenhang zu politischen Orientierungen stehen“ (ebd., S. 128). Ungeklärt bleibt bei dieser Sichtweise jedoch, ob sich durch Gleichaltrigenkontakte in der Freizeit politischen Orientierungen und Werthaltungen entwickeln oder ob die jugendkulturellen Freizeitstile Ausdruck eines individuellen Verhältnisses zur Gesellschaft sind. Diese Fragestellung ist nur durch längsschnittliche Untersuchungen abschließend zu beantworten.

3. Analyse des Einflusses von Schule, Familie und Gleichaltrigen auf die politische Teilhabe Heranwachsender

Ausgehend von den dargestellten Befunden der Jugendforschung soll im Folgenden untersucht werden, in welchem Ausmaß zentrale Instanzen der Sozialisation in der Adoleszenz (Schule, Elternhaus, Gleichaltrige) die politische Teilhabe von Jugendlichen prägen. Während vorliegende Studien vor allem auf globale soziodemographische Einflussfaktoren wie Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern und Schulform zurückgreifen (z.B. *Oesterreich* 2002), liegt der Fokus dieser Studie vor allem auf Indikatoren der schulischen Partizipation und der Kommunikation über Politik in Schule, Familie und Freundeskreis – ohne natürlich die genannten „klassischen“ Prädiktoren zu vernachlässigen. Die zugrunde liegenden Daten basieren auf einer standardisierten Befragung von über 4.700 Schülern der 8. und 9. Klassenstufe (mittleres Alter: 14,4 Jahre) an 43 Schulen des allgemein bildenden Schulwesens in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen im Winter 2002/2003. Diese Befragung wurde im Rahmen der Studie „Politische Orientierungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ (vgl. *Helsper* u.a. 2006) durchgeführt. Ein besonderes Merkmal der Studie ist die Anwendung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, die auf eine Triangulation der gewonnenen Daten und Befunde auf der Analyseebene zielt.

Triangulation

Zum Zusammenhang zwischen schulischer und politischer Partizipation

In einem ersten Schritt soll geprüft werden, inwieweit die Möglichkeiten der schulischen Partizipation – als Ausdruck einer demokratischen Schulkultur und damit Lern- und Übungsfeld für Demokratie – mit dem politischen Interesse und der politischen Partizipation von Jugendlichen im Zusammenhang stehen.

Die Operationalisierung des politischen Interesses und der politischen Partizipation der befragten 13-16jährigen Schüler sind in der Tabelle 1 mit den entsprechenden Indikatoren nach Schulform aufgeführt. Die politische Partizipation lässt sich dabei unterscheiden im Hinblick auf Beteiligungsbereitschaft und tatsächlicher Beteiligung.

Die Befunde der Tabelle 1 sind konform mit den bereits dargestellten Ergebnissen der DJI-Jugendsurveys (*Hoffmann-Lange* 1995; *Gille/Krüger* 2000): Die Bereitschaft zur politischen Beteiligung ist in allen Items ausgeprägter als die bereits ausgeführten Handlungen. Vor allem die zeitintensiven Beteiligungsformen wie die Mitarbeit in einer Schülerversammlung zeigen geringe Zustimmungswerte. Demgegenüber werden kurzzeitige Partizipationsmöglichkeiten, wie die Teilnahme an Unterschriftenaktionen, von einem deutlichen höheren Prozentsatz der befragten Jugendlichen als bereits durchgeführte Handlungen angegeben.

Tabelle 1: Prozentuale Zustimmung zu Kategorien der Variable „Politisches Interesse“ und „Politische Partizipation“ nach Schulform und Bundesland. (Mehrfachnennungen möglich)

	Haupt- schule NRW N = 572	Real- schule NRW N = 799	Gesamt- schule NRW N = 471	Gym- nasium NRW N = 915	Sekundar- schule LSA N = 1.036	Gym- nasium LSA N = 793
Politisches Interesse:						
Antwortkategorien sehr/ziemlich interessiert	7.5	14.9	13.9	19.0	7.8	17.2
Politische Partizipation – Beteiligungsbereitschaft*:						
Teilnahme Internetdiskussion über Politik	32.0	34.0	33.8	40.7	29.4	35.6
Mitarbeit in Schülervertretung	51.5	49.7	49.2	46.7	40.1	40.4
Teilnahme an Unterschriftenaktion	58.7	61.8	63.4	60.8	59.6	57.7
Teilnahme an Demonstration	38.1	47.4	43.4	57.7	44.3	55.9
Teilnahme an Streik	62.1	71.4	69.3	75.1	64.4	71.9
Politische Partizipation – tatsächliche Beteiligung**:						
Teilnahme Internetdiskussion über Politik	3.6	4.5	4.5	6.7	4.8	5.9
Mitarbeit in Schülervertretung	9.2	6.9	6.3	12.6	14.6	15.6
Teilnahme an Unterschriftenaktion	11.5	20.4	18.5	30.1	25.0	31.6
Teilnahme an Demonstration	5.8	7.6	9.1	12.5	16.9	15.8
Teilnahme an Streik	5.8	9.4	6.9	8.0	14.7	8.5

* Prozentuale Häufigkeiten der Antwortkategorie „kommt für mich in Frage“

** Prozentuale Häufigkeiten der Antwortkategorie „habe ich bereits gemacht“

Die Ausprägung des politischen Interesses und der politischen Partizipation wird im Sinne der oben aufgeworfenen Frage in Abhängigkeit von der Eröffnung schulischer Partizipationsmöglichkeiten betrachtet. Die Begriffe „schulische Partizipation“, „Schülermitbestimmung“, „Schülermitwirkung“ oder auch „Selbsttätigkeit“ sind in der empirischen Forschung und auch in der unterrichtlichen Praxis geläufige Begriffe, die jedoch höchst unterschiedlich verstanden und verwendet werden. Der semantische Gehalt reicht vom „Fingerheben“ im Unterricht, über die Mitplanungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Inhalten und Methoden im Unterricht bis hin zu den Mitwirkungsrechten von Schülervertretungen auf Schul-, Kommunal- und Landesebene (vgl. *Keuffer* 1996, S. 163). In der zugrunde liegenden Studie können lediglich zwei Facetten schulischer Partizipation in den Blick genommen werden: Zum einen die Mitgestaltung des Schullebens und zum anderen die Schülerbeteiligung bei der Unterrichtsgestaltung. Beide Dimensionen wurden durch entsprechende Skalen erfasst (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Skalen zur schulischen Partizipation. Mittelwerte, Standardabweichungen und Anteil der zustimmenden Antworten

Skala/Items	Mittelwert*	Standardabweichung	Zustimmung** (%)
Skala „Partizipation im Schulalltag“			
Schüler dürfen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung mitentscheiden.	1.69	.86	17,6
Schüler dürfen Ausflüge und Schulveranstaltungen organisieren.	2.40	.87	49,4
Schüler dürfen sich an der Ausgestaltung der Schule beteiligen.	2.56	.85	59,4
Wenn Schülervereine gewählt werden, die Vorschläge zur Lösung von Schulproblemen machen, wird es an der Schule besser.	2.35	.81	42,1
Skala „Partizipation im Unterricht“			
Schüler dürfen bei der Notengebung mitentscheiden.	1.64	.78	13,9
Schüler dürfen bei der Unterrichtsgestaltung mitentscheiden.	2.16	.83	35,1
Die Schüler können über Lerninhalte mitentscheiden.	1.98	.80	24,2

* Antwortformat: 1 = trifft gar nicht zu – 4 = trifft voll und ganz zu

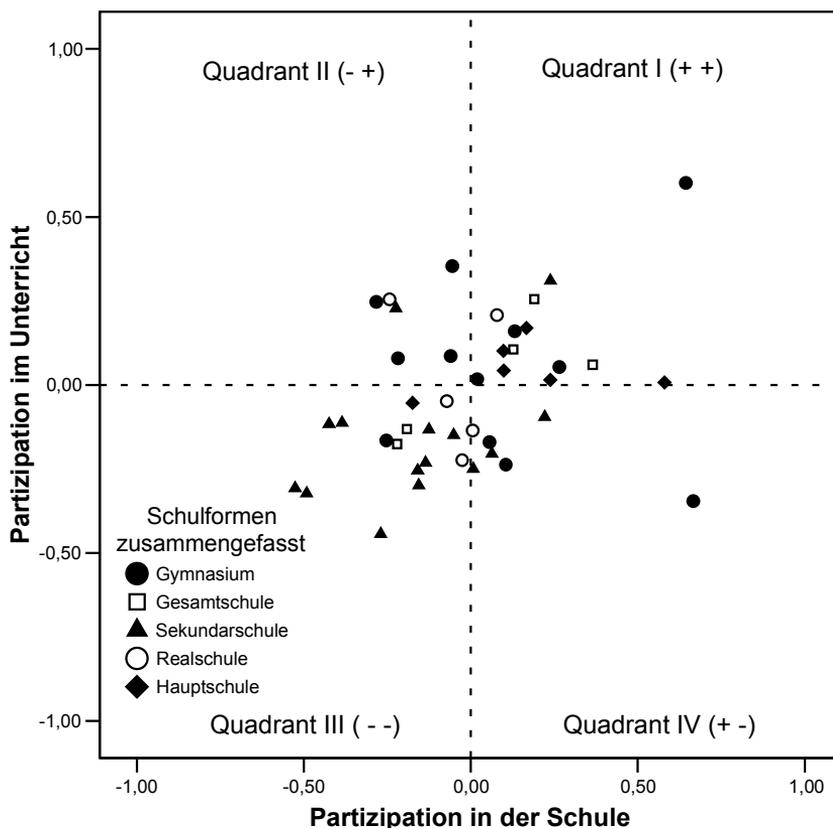
** Prozentualer Anteil der Antwortkategorien 3 = trifft eher zu & 4 = trifft voll und ganz zu

Der Anteil an Zustimmungen zu den vorgelegten Items zeigt, dass die Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten durch die Schülerinnen und Schülern eine hohe Streuung aufweist. Während die Gestaltung des Schullebens (Ausflüge, Schulveranstaltungen organisieren, Beteiligung bei der Ausgestaltung der Schule) offensichtlich von einer Mehrheit der Schüler als Partizipationsfeld angesehen wird, ist der Unterricht ein Bereich, der in der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen nur wenig Spielraum für Mitbestimmung lässt. *Keuffer* (1996, S. 167) kann anhand von Gesprächssequenzen aus Diskussionen mit Lehrern exemplarisch zeigen, dass für einige Lehrer Mitbestimmung von Schülern im Unterricht als überzogene Forderung der erziehungswissenschaftlichen/didaktischen Theorie angesehen wird, die in der Unterrichtspraxis kaum einzulösen ist. Doch eine Schule, die zwar auf der Gremienebene Demokratie zulässt, aber auf der unterrichtlichen Ebene an einem lehrerzentrierten Unterricht festhält, wird schwerlich demokratische Prinzipien als alltagskulturelle Selbstverständlichkeiten etablieren können.

auf der Gremienebene
Demokratie – auf der
unterrichtlichen Ebene
lernzentrierter Unterricht

In der Abbildung 1 werden die in der Studie untersuchten Schulen in einem zweidimensionalen Koordinatensystem positioniert, das durch die Merkmalsausprägungen der Skalen ‚Schülerpartizipation bei der Gestaltung des Schullebens‘ und ‚Schülerpartizipation bei der Gestaltung des Unterrichts‘ aufgespannt wird.

Abbildung 1: Mittelwerte der Einzelschulen (z-standardisiert) in den Dimensionen „Partizipation im Schulalltag“ und „Partizipation im Unterricht“



Die im ersten Quadranten liegenden Schulen sind durch überdurchschnittliche Werte in beiden Dimensionen (Partizipation im Schulalltag & Partizipation im Unterricht) gekennzeichnet. In diesen Schulen wird – zumindest in der Wahrnehmung der befragten Schüler – sowohl eine Mitwirkung bei der Schulgestaltung als auch im Unterricht ermöglicht.

Spiegelbildlich dazu sind im dritten Quadranten diejenigen Schulen positioniert, die sowohl bei der schulischen als auch der unterrichtlichen Gestaltung unterdurchschnittliche Werte aufweisen. Im Diagramm ist zu erkennen, dass insbesondere die Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt zu dieser Gruppe zählen. Schulen, die sich im zweiten oder vierten Quadranten positionieren lassen, sind durch einen widersprüchlichen Umgang mit Schülerpartizipation gekennzeichnet. Die Partizipationsmöglichkeiten sind jeweils nur auf einer Ebene (Unterricht oder Schulgestaltung) überdurchschnittlich ausgeprägt. Insgesamt lässt sich bei Betrachtung der Abbildung festhalten, dass eine hohe Streuung zwischen den Einzelschulen im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten besteht. Vor

allen das Gymnasium ist als Schulform in allen vier Quadranten vertreten. Haupt- und Sekundarschulen lassen sich hingegen in der Mehrheit zu jeweils einem der vier Quadranten zuordnen. Während die Sekundarschulen dabei zu denjenigen Schulen mit gering ausgeprägten Partizipationsmöglichkeiten zählen, sind bei den untersuchten Hauptschulen durchschnittliche bis überdurchschnittliche Werte im Hinblick auf schulische und unterrichtliche Partizipation beobachtbar. Bei der Interpretation der Positionierungen der Schulen ist jedoch zu beachten, dass über alle Schule hinweg betrachtet ein eher niedriges Niveau an schulischen Partizipationsmöglichkeiten für die befragten Schüler besteht.

Die oben aufgeworfene Frage des Zusammenhangs zwischen schulischer und politischer Partizipation kann aufgrund der unterschiedlichen Positionierungen der Schulen untersucht werden: Unterscheiden sich Schüler hinsichtlich ihres politischen Interesses und ihrer politischen Partizipation voneinander, wenn sie aus Schulen mit unterschiedlich ausgeprägter demokratischer Alltagskultur stammen? In der Tabelle 3 sind die Befunde entsprechender Mittelwertvergleiche dargestellt.

Tabelle 3: Mittelwerte der Variablen Politisches Interesse, Politische Beteiligungsbereitschaft und Tatsächliche Politische Beteiligung (z-standardisiert) nach Einordnung der Schüler in Schulen mit unterschiedlich ausgeprägten Möglichkeiten schulischer Partizipation (Quadrant I -IV)

	Schüler aus Schulen in Quadrant I N = 1.313	Schüler aus Schulen in Quadrant II N = 1.258	Schüler aus Schulen in Quadrant III N = 1.439	Schüler aus Schulen in Quadrant IV N = 575	Gesamt N = 4.585	p-Wert	η^2
	Mittelwert <i>Standardabweichung</i>						
Politisches Interesse	0.12 <i>0.94</i>	-0.01 <i>1.00</i>	-.09 <i>1.06</i>	0.04 <i>0.96</i>	0.00 <i>1.00</i>	.000	< .01
Politische Partizipation: Beteiligungsbereitschaft	0.09 <i>0.98</i>	-0.03 <i>1.01</i>	-0.07 <i>1.01</i>	0.04 <i>0.97</i>	0.00 <i>1.00</i>	.000	< .01
Politische Partizipation: Tatsächliche Beteiligung	0.07 <i>1.02</i>	-0.03 <i>1.02</i>	-0.02 <i>0.97</i>	0.01 <i>0.99</i>	0.00 <i>1.00</i>	.035	< .01

In allen drei Aspekten politischer Teilhabe lassen sich zwar signifikante (zurückzuführen auf die hohen Stichprobenumfänge) aber praktisch unbedeutende Effekte der Schulzugehörigkeit beobachten. Der Großteil der Varianz liegt zwischen den einzelnen Schülern und nicht zwischen den untersuchten Schulen. Dieses Ergebnis ist konform mit einer neueren Untersuchung, die ebenfalls die Zusammenhangserwartungen zwischen lebensweltlichen Partizipationserfahrungen und Aspekten politischer Identität von Jugendlichen im Alter von 17-18 Jahren nicht bestätigen kann (vgl. *Biedermann* 2006).

Vor dem Hintergrund des hier zu konstatierenden recht geringen Einflusses der Schulen auf das politische Interesse und die politische Teilhabe der untersuchten Jugendlichen ist nun im zweiten Schritt der Analyse zu fragen, inwieweit andere Sozialisationsinstanzen wie Familie und Gleichaltrigengruppe Einfluss auf die Herausbildung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen ausüben.

Der Einfluss von Schule, Familie und Gleichaltrigen auf die politische Partizipation Jugendlicher

Als erklärende, unabhängige Variablen werden in diesem Schritt der Analyse zunächst die soziodemographischen Variablen „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ der Schüler betrachtet, da diese beiden Merkmale in den dargestellten Studien jeweils prädiktive Wirkungen zeigten. In Ergänzung dazu werden weitere Einflussfaktoren in den Blick genommenen, die sich in Merkmale der Schule, des Elternhauses und der Gleichaltrigengruppe unterteilen lassen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Prädiktoren zur Vorhersage Politischen Interesses, Politischer Beteiligungsbereitschaft und Tatsächlicher Politischer Beteiligung von 13- bis 16jährigen Jugendlichen

Unabhängige Einflussgrößen	Indikatoren
Merkmale der Schule	Schulform (Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule; Referenzkategorie: Gymnasium)
	Herkunft politischer Kenntnisse: Schule ($\alpha = .51$) (z.B. „Woher hast Du Deine politischen Kenntnisse?“ Antworten: Lehrer oder Unterricht)
	Politik als Thema in der Schulklasse ($\alpha = .77$) (z.B.: „In meiner Schulklasse unterhalten sich viele untereinander über politische Angelegenheiten.“)
	Partizipation im Schulalltag ($\alpha = .56$) (z.B.: „Schüler dürfen bei der Erstellung oder Änderung der Hausordnung mitentscheiden.“)
Merkmale des Elternhauses	Partizipation im Unterricht ($\alpha = .63$) (z.B. „Schüler können über Lerninhalte mitentscheiden“)
	Politik als Thema in der Familie ($\alpha = .83$) (z.B. „In unserer Familie unterhalten wir uns gemeinsam über politische Angelegenheiten.“)
Merkmale der Gleichaltrigengruppe	Politisches Interesse in der Familie ($\alpha = .76$) (Einschätzung des politischen Interesses von Mutter und Vater)
	Politik als Thema unter den peers ($\alpha = .85$) (z.B. „Meine Freunde unterhalten sich mit anderen über Politik.“)
	Politisches Interesse der peers ($\alpha = .86$) (Einschätzung des politischen Interesses ihres Freundeskreises)
	Übereinstimmung politischer Ansichten unter den peers (0 – keine Übereinstimmung, 1 – Übereinstimmung der Ansichten)

Mittels regressionsanalytischer Verfahren wird die Vorhersagekraft der einbezogenen Prädiktoren auf das politische Interesse und die politische Partizipation abgeschätzt. Aufgrund der hierarchischen Datenstruktur sowie der simultanen Modellierung von individuellen Prädiktoren und Schulmerkmalen (Schulform) kommen Mehrebenenanalysen (vgl. *Ditton* 1998) zur Anwendung (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Mehrebenenanalysen zur Vorhersage des Politischen Interesses, Politischer Beteiligungsbereitschaft & tatsächlicher Politischer Beteiligung (stand. Regressionskoeffizienten)

Prädiktoren	Modell 1 Interesse	Modell 2 Bereit- schaft	Modell 3 Beteiligung
Schülerebene			
Geschlecht (0 – Jungen, 1 – Mädchen)	-.14 **	.11 **	n.s.
Migrationshintergrund (0 – kein, 1 – Migrationshintergrund)	n.s.	n.s.	n.s.
Politische Kenntnisse in der Schule erworben	n.s.	.11 **	n.s.
Politik als Thema in der Schulklasse	.19 **	n.s.	.12 **
Partizipation im Schulalltag	n.s.	n.s.	n.s.
Partizipation im Unterricht	.04 *	n.s.	n.s.
Politik als Thema in der Familie	.19 **	.08 **	n.s.
Politisches Interesse der Eltern	.12 **	.06 *	n.s.
Politik als Thema unter den peers	.12 **	n.s.	.13 **
Politisches Interesse der peers	.13 **	n.s.	.10 **
Übereinstimmung politischer Ansichten d. peers	.05 *	n.s.	n.s.
Schulebene			
Schulform (Referenz: Gymnasium)			
Hauptschule Nordrhein-Westfalen	n.s.	n.s.	n.s.
Realschule Nordrhein-Westfalen	n.s.	n.s.	n.s.
Sekundarschule Sachsen-Anhalt	n.s.	-.07 *	.09 **
Gesamtschule Nordrhein-Westfalen	n.s.	n.s.	n.s.
Aufgeklärte Varianz auf Individualebene (R ²)	.39	.07	.11

* $\alpha < .05$; ** $\alpha < .01$; n.s. – nicht signifikant

Im ersten Modell ist das politische Interesse der Jugendlichen die abhängige Variable. Alle drei betrachteten Sozialisationsinstanzen zeigen signifikante Einflüsse auf das politische Interesse. Der im Forschungsstand referierte Geschlechtseffekt bleibt dabei erhalten. Auch in dieser Studie zeigen die Mädchen ein geringeres politisches Interesse als ihre befragten männlichen Mitschüler.

Die demokratische Alltagskultur einer Schule – operationalisiert über die beiden Skalen zur schulischen Partizipation – ist hier analog zu den Befunden aus Tabelle 3 mit einem als unbedeutend zu charakterisierenden Einfluss verbunden. Interessanterweise ist die Kommunikation der Schulklasse über Politik ein weitaus stärkerer Prädiktor bei der Vorhersage politischen Interesses. Die beiden Sozialisationsinstanzen Familie und Gleichaltrigengruppe zeigen in allen Prädiktoren substantielle Zusammenhänge mit dem politischen Interesse der befragten Jugendlichen. Die Schulformen weisen bei der Kontrolle der individuellen Merkmale keinen davon unabhängig bestehenden Zusammenhang mit dem politischen Interesse auf.

Eine insgesamt deutlich geringe Varianzaufklärung zeigen die einbezogenen Prädiktoren bei der Vorhersage der politischen Beteiligungsbereitschaft (Modell 2). Auch hier ist zwischen den Merkmalen einer demokratische Schulkultur und der Bereitschaft zum politischen Handeln kein Zusammenhang feststellbar. Dagegen weist die Vermittlung von politischen Kenntnissen durch die Schule einen signifikanten Einfluss auf die politische Beteiligungsbereitschaft auf. Ebenfalls

signifikant ist der Einfluss des Geschlechts, der hier aber eine andere Richtung als im ersten Modell aufweist: Mädchen zeigen eine tendenziell höhere Bereitschaft als Jungen, sich an Formen politischer Partizipation zu beteiligen. Alle weiteren Effekte sind als gering einzuschätzen und tragen letztendlich auch nicht zu einer substantiellen Varianzaufklärung in der Beteiligungsbereitschaft bei.

Im dritten Modell der Vorhersage tatsächlicher politischer Beteiligung ist die Kommunikation über Politik in der Schulklasse ein signifikanter Prädiktor. Im Gegensatz zum zweiten Modell zeigen hier die Merkmale des Umgangs mit Politik in der Gleichaltrigen-Gruppe Zusammenhänge mit der politischen Teilhabe von Jugendlichen. Vorbildwirkungen des Freundeskreises bei der Teilnahme an den Formen politischer Partizipation könnten dafür als Erklärung herangezogen werden. In diesem Modell zeigt das Geschlecht bei Kontrolle der weiteren einbezogenen Prädiktoren keinen Einfluss auf die tatsächlich durchgeführten Handlungen. Interessant ist hier der einzig signifikante Schuleffekt: Die Sekundarschüler in Sachsen-Anhalt weisen eine leicht höhere politische Teilhabe auf als die gleichaltrigen Gymnasiasten. Dieser Befund erhält seine Plausibilität vor dem Hintergrund der sich ständig verändernden Schullandschaft Sachsen-Anhalts durch Schulschließungen und Schulfusionen. Diesem Prozess waren in den letzten Jahren vor allem die Sekundarschüler ausgesetzt, die ihren Unmut über behördlich verordnete Schulzusammenlegungen oder sogar -schließungen durch Schülerstreiks oder Demonstrationen Ausdruck verliehen.

4. Diskussion der Befunde

Bei der Interpretation der gewonnenen Befunde muss zunächst auf den querschnittlichen Charakter der vorliegenden Daten verwiesen werden. Eine kausalanalytische Betrachtung, wie sie in der Formulierung von Sozialisationswirkungen immanent enthalten ist, kann nur über längsschnittliche Studie erfolgen. Sind aber die in der Jugendforschung postulierten Zusammenhänge zwischen Sozialisationsagenten und den Aspekten politischer Identität schon aufgrund von Querschnittsdaten zurückzuweisen, so sind entsprechende theoretische Modifikationen geboten.

Die Befunde zeigen zunächst, dass die oft zitierte Abhängigkeit politischer relevanter Einstellungen vom formalen Bildungsniveau dahingehend interpretiert werden kann, dass sich hier nicht die Wirkungen unterschiedlicher schulischer Entwicklungsmilieus manifestieren, sondern dass eher die primären Ungleichheiten in der politischen Sozialisation in Familie und Freundeskreis, also unterschiedliche Ausgangslagen der Schülerschaft, zu den beobachtbaren Disparitäten in der politischen Teilhabe beitragen. Mit anderen Worten: Ein politisch interessiertes Elternhaus oder die Einbindung in einen politisch engagierten Freundeskreis steigert für einen Jugendlichen unabhängig von der besuchten Schulform die Wahrscheinlichkeit, politisch interessiert und engagiert zu sein.

Die primären Ungleichheiten in der politischen Sozialisation tragen zu den beobachtbaren Disparitäten in der politischen Teilhabe bei

Aufgrund der beobachtbaren Befunde ist festzuhalten, dass nicht die Schule allein in die Pflicht genommen werden sollte, wenn über mangelndes politisches Interesse oder fehlende politische Partizipation der nachwachsenden Generation geklagt wird. Analog zu ergänzenden Analysen der PISA-Studie (vgl. *Meier* 2004) lassen sich aus den dargelegten Befunden vor allem Forderungen ableiten, die nicht nur auf eine Veränderung schulischer Bedingungen abzielen, als vielmehr eine Verbesserung der Lern- und Lebensbedingungen der Jugendlichen in den Blick nehmen. Bezogen auf die Heranführung an politische Themen ist vor allem auch die Familie in die Pflicht zu nehmen, die durch eine aktive Auseinandersetzung mit politischen Themen in der innerfamiliären Kommunikation und ein vorgelebtes politisches Engagement (z.B. an Demonstrationen teilnehmen oder regelmäßig zur Wahl gehen) eine grundlegende Basis für eine aktive politische Partizipation der nachwachsenden Generation legen kann.

Die Schule darf vor dem Hintergrund der vorgetragenen Argumente jedoch nicht gänzlich aus ihrer Pflicht entlassen werden, auch ein Lern- und Übungsfeld demokratischer Teilhabe zu sein. Wie die deskriptiven Auswertungen zeigen, ist die Eröffnung schulischer und unterrichtlicher Partizipationsmöglichkeiten auf einem insgesamt niedrigen Niveau angesiedelt. Die schwachen Effekte schulischer Einflüsse auf die politische Teilhabe Jugendlicher können daher auch auf die wenig vorhandenen Möglichkeiten der Partizipationserfahrungen im schulischen Raum zurückzuführen sein. Diese Interpretation wird durch die qualitativen Auswertungen der vorliegenden Studie (vgl. *Helsper* u.a., 2006) gestützt, die zeigen, dass Schule vor allem dann ihr politisches Bildungspotenzial entfaltet, wenn sie den Jugendlichen Erfahrungen der Partizipation und eines demokratischen Umgangs miteinander ermöglicht. Dies gilt vor allem für diejenigen Jugendlichen, die entsprechende Anregungen im Elternhaus nicht oder nur im geringen Umfang erfahren.

Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M.* (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. – Opladen.
- Biedermann, H.* (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? – Münster
- Claußen, B./Geißler, R.* (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. – Opladen, S. 15-48
- Ditton, H.* (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells. – Weinheim
- Eder, F.* (Hrsg.) (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. – Innsbruck
- Eder, F.* (1998): Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. – Innsbruck
- Frazer, E.* (1999): Introduction: The Idea of Political Education. *Oxford Review of Education*, 25, 1+2: 5-22
- Gaiser, W./de Rijke, J.* (2000): Partizipation und politisches Engagement. In: *Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 267-323
- Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen

- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.* (Hrsg.) (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. – Wiesbaden
- Hahn, C. L.* (1999): Citizenship Education: an empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25, 1+2: 231-250
- Hoffmann-Lange, U.* (1995): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. – Opladen
- Kaase, M.*: Partizipation. In: *Nohlen, D.* (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik. – München, S. 466-471
- Keuffer, J.* (1996): Schülerpartizipation in Schule und Unterricht. In: *Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H.* (Hrsg.): Schule und Gesellschaft in Umbruch, Bd.2. – Weinheim, S. 160-181
- Kötters-König, C.* (2002): Zur Bedeutung familialer Erfahrungen für die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen. In: *Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F.* (Hrsg.): Jugend und Demokratie – politische Bildung auf dem Prüfstand. – Opladen, S. 179-209
- Krampen, G.* (1998): Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 2: 80-88
- Krüger, H.-H./Pfaff, N.* (2005): Triangulation. In: *Helsper, W./Böhme, J.* (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 159-182
- Kuhn, H.-P./Schmid, C.* (2004): Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In: *Hoffman, D./Merkens, H.* (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung. – Weinheim, S. 71-89
- Meier, U.* (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: *Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analyse der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. – Wiesbaden, S. 187-216
- Niemi, R./Chapman, C.* (1999): The Civic Development of 9th- through 12th-Grade Students in the United States: 1996. Statistical Analysis Report. – Washington
- Oesterreich, D.* (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. – Opladen
- Oswald, H./Schmid, C.* (1998): Political participation of young people in East Germany. *German Politics*, 7: 147-164
- Reinders, H.* (2001): Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen. – Opladen
- Reinhardt, S./Tillmann F.* (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: *Krüger, H.-H./Reinhardt, S./Kötters-König, C./Pfaff, N./Schmidt, R./Krappidel, A./Tillmann, F.* (Hrsg.): Jugend und Demokratie – politische Bildung auf dem Prüfstand. – Opladen, S. 43-74
- Schneider, H.* (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel. In: *Hoffmann-Lange, U.* (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. – Opladen, S. 275-336
- Tourney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W.* (2001): Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen. – Amsterdam
- Tourney-Purta, J./Richardson W. K.* (2002): Trust in Government and Civic Engagement among Adolescents in Australia, England, Greece, Norway, and the United States. – Boston
- Weiss, K./Rebenstorf, H.* (2003): Bildungswege, politische Partizipation und Demokratieverständnis – Junge Menschen in Brandenburg. *ZSE*, 2: 127-146

Vertrauen in die Regierung bei jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft im Zeitverlauf 2003 bis 2005¹

Christian Babka von Gostomski



Dr. Christian Babka von Gostomski, Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Die 2.599 Befragten des IKG-Jugendpanels verringerten ihr Vertrauen in das Handeln der Regierung von 2003 auf 2005 kontinuierlich. Ausgehend von dem Parteipräferenz-Ansatz, der Deprivationstheorie, dem Performanz-Ansatz und dem Konzept des sozialen Kapitals werden Hypothesen zur Erklärung des Vertrauens in die Regierung im Jahre 2005 entwickelt. Zusammen mit Kontrollvariablen werden diese in nach jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund, mit Aussiedlungshintergrund aus den GUS-Staaten oder aus Polen sowie mit deutschem Herkunftshintergrund differenzierten, multivariaten Modellen überprüft. Gemäß den Annahmen des Deprivationsansatzes zeigt sich, dass insbesondere eine Wahrnehmung geringer Anerkennung der Eigengruppe in Deutschland mit Misstrauen gegenüber der Regierung einhergeht. Bei Aussiedlern und Deutschen hat zudem die Parteipräferenz für die an der Regierung beteiligten Parteien einen positiven Einfluss auf das Vertrauen. Zudem zeigen sich Ausstrahlungseffekte zwischen dem Regierungsvertrauen, dem Vertrauen auf eine rechtsstaatliche Behandlung, auf Absicherung und auf die wirtschaftliche Stabilität in Deutschland.

Schlagwörter: Regierungsvertrauen, Erklärungsmodell, junge Erwachsene, IKG-Jugendpanel, Personen mit Migrationshintergrund

Summary

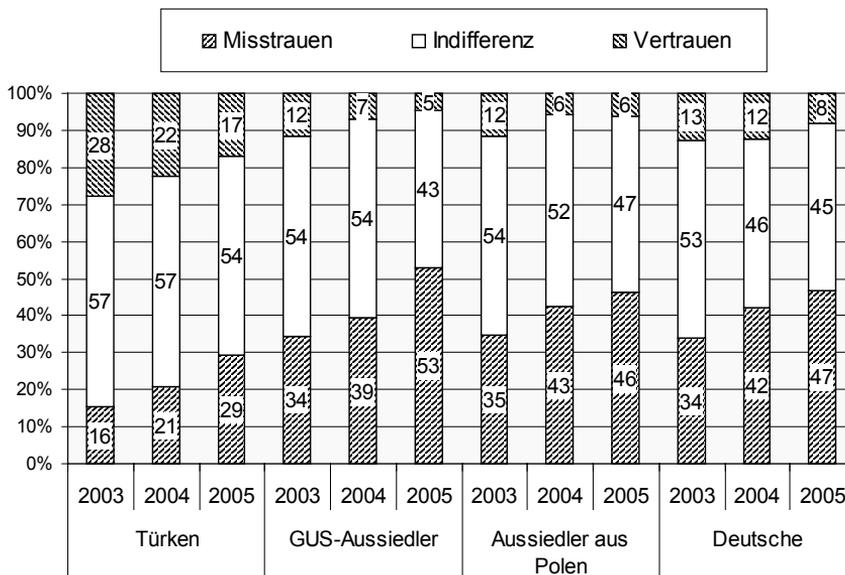
Trust in the government from 2003 to 2005 among young adults with different ethnic origin
The 2.599 young adults interviewed in the IKG Youth Panel show continuously decreasing trust in the government from 2003 to 2005. The theoretical frameworks to explain the trust in the government in 2005 are the approach of party preference, the theory of deprivation, the approach of governance performance and the concept of social capital. Hypotheses for the explanation of trust in the government in 2005 are developed. The hypotheses are tested in multivariate models using data from young adults with Turkish origin, from late migrants from the former Soviet Union and Poland (Aussiedler) as well as with German origin. The results show that in particular perceptions of low reputation of the in-group in Germany are associated with distrust in the government. If the late migrants from the former Soviet Union and Poland or the young Germans prefer the governing parties, then there is a positive influence on trust in the government. Furthermore there are spill-over effects between trust in government, institutional trust, trust in security by means of the welfare state and trust in economic stability in Germany.

Keywords: Trust in Government, explanation model, young adults, IKG Youth Panel, persons with migration background

1. Einleitung

Am 1. Juli 2005 stellte der damalige Bundeskanzler *Gerhard Schröder* (SPD) die Vertrauensfrage, erreichte die notwendige Kanzlermehrheit nicht und beantragte daraufhin bei Bundespräsident *Horst Köhler* die Auflösung des 15. Deutschen Bundestages. Bei einer Reihe von Landtagswahlen in den Jahren zuvor verlor die SPD zunehmend Wähleranteile. Es lässt sich zeigen, dass im Zeitraum von 2003 bis 2005 nicht nur Wähler dem rot-grünen Projekt immer weniger ihre Stimme geben wollten, sondern dass auch bei jungen Erwachsenen das generelle Vertrauen in die Regierung der Bundesrepublik zunehmend zurückging.

Abbildung 1: Regierungsvertrauen (Angaben in %) differenziert nach Herkunftshintergrund



Quelle: IKG-Jugendpanel (gewichtet)

Abbildung 1 macht deutlich, dass bei in Deutschland lebenden jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft, die im Jahre 2003 um die 19 Jahre alt waren, sich im Zeitverlauf zunehmend mehr Misstrauen bezüglich des Regierungshandelns einstellte. Waren es im Jahr 2003 immerhin schon 34% der jungen Erwachsenen mit deutschem Herkunftshintergrund (in Abbildung 1 kurz als „Deutsche“ bezeichnet), die Misstrauen bezüglich des Regierungshandelns äußerten, so steigerte sich der entsprechende Anteil auf fast die Hälfte der Deutschen im Jahre 2005. Auch wenn man die in Deutschland lebenden jungen Erwachsenen mit einem anderen als einem deutschen Herkunftshintergrund betrachtet, dann zeigt sich deutlich ein zunehmender Schwund des Vertrauens in das Regierungshandeln.

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, wie die Variation in das Regierungsvertrauen im Jahre 2005 bei etwa 21 Jahre alten Personen unterschiedlicher Herkunft zu erklären ist.

2. Theoretische Überlegungen zur Erklärung von Regierungsvertrauen

Regierungsvertrauen kann man als einen Teilbereich dessen betrachten, was allgemeiner unter dem Begriff *politisches Vertrauen* behandelt wird.² Folgt man *Walter-Rogg* (2005, S. 131), dann kann das politische Vertrauen wiederum unterschieden werden in das Vertrauen a) zu den Politikern, b) zu den politischen Parteien, c) zu den Entscheidungsinstitutionen (Bundestag, Bundesregierung) und d) zu den Implementationsinstitutionen (Gerichte, Polizei, Verwaltung) (zu empirisch generierten Strukturen des politischen Vertrauens etwa: *Fischer* 2000, S. 271; *Gabriel* 1999, S. 209; *Gabriel/Kunz* 2002, S. 266; *Schmitt-Beck/Rohrschneider* 2004, S. 242). In der Regel stellen sich zwischen den verschiedenen Vertrauensebenen substantielle Korrelationen ein. Theoretisch werden diese als „Spillover“-Effekte (*Walter-Rogg* 2005, S. 130) reformuliert, das heißt, dass das Vertrauen in einem Bereich auch auf das Vertrauen in anderen Bereichen ausstrahlt. Für die USA etwa zeigte sich, dass die Bewertung des Präsidenten langfristig auch Auswirkungen auf das Vertrauen in andere politische Institutionen hat (zu Ausstrahlungseffekten etwa: *Bierhoff* 2002, S. 250; *Walter-Rogg* 2005, S. 135ff.).

Zwar wurden in der letzten Zeit einige empirische Arbeiten zur Erklärung von verschiedenen Aspekten des politischen Vertrauens vorgelegt, aber *Gabriel/Kunz* (2002, S. 255) stellen mit Blick auf die Forschung fest, dass es zwar einzelne Sichtweisen, Ansätze oder isolierte Hypothesen, jedoch keine explizit ausformulierte und empirisch bewährte Theorie zur Erklärung des politischen Vertrauens gäbe (ähnlich *Walter-Rogg* 2005, S. 155). Einige dieser Ansätze, die zur Erklärung von Regierungsvertrauen beitragen könnten, werden im Folgenden angesprochen.³

Abgeleitet aus der „*Home Team-Hypothese*“ von *Holmberg* (1999, S. 117ff.) wird angenommen, dass Personen mit einer *Parteipräferenz* für die regierende Partei oder für eine an der Regierung beteiligten Partei auch den Institutionen, die von ihrem parteipolitischen Block mitgeprägt werden, mehr Vertrauen entgegenbringen als es Personen tun, die Oppositionsparteien oder nicht im Parlament vertretenen Parteien nahe stehen. Für die Zuneigung zu bestimmten Parteien kann die Annahme der Übereinstimmung in *grundlegenden politischen Positionen* eine Rolle spielen. Beispielsweise war für die Gründung der Grünen und ihre Etablierung in Deutschland entscheidend, dass sie sich zunächst sehr stark als Umweltpartei darstellten, die als einzige konsequent die Bekämpfung der Umweltzerstörung vertrat. Eine Übereinstimmung mit der Programmatik einer der Regierungsparteien sollte also das Vertrauen in die Regierung positiv beeinflussen. Home Team-Hypothese

Verfechter der *Deprivationstheorie* bringen mangelndes politisches Vertrauen mit dem Gefühl der Benachteiligung der Bürger für sich selbst oder aber auch bezüglich der Gruppe, zu der sie sich zugehörig fühlen, in Verbindung. *Walz* (1997, S. 158) etwa zeigt, dass mit der Wahrnehmung, nicht den gerechten Anteil in einer Gesellschaft zu erhalten, sich das Vertrauen in politiknahe Institutionen verringert.

Die „*Performanz*“ *des politischen Systems* wird als ein weiterer Aspekt gesehen, der das politische Vertrauen beeinflusst (*Gabriel* 1999, S. 217; *Schmitt-Beck/Rohrschneider* 2004, S. 242; *Walter-Rogg* 2005, S. 158). Als Indikatoren werden dabei insbesondere solche Größen herangezogen, die Hinweise darauf geben, ob die Politik dauerhaft zur *Lösung wirtschaftlicher Probleme* beitragen kann. Da andere Messungen oft nicht zur Verfügung stehen, werden dafür etwa die Bewertung der eigenen wirtschaftlichen Situation (etwa *Fischer* 2000, S. 272) oder die Wahrnehmung der generellen wirtschaftlichen Entwicklung (etwa *Walter-Rogg* 2005, S. 160) berücksichtigt.

Das *Konzept des sozialen Kapitals* schließlich, das vor allen durch die Arbeiten von *Coleman* (1991), *Putnam/Leonardi/Nanetti* (1994) und *Putnam* (2000) geprägt wurde, lenkt den Blick auf positive Erfahrungen, die das Individuum in seinem sozialen Umfeld gemacht hat. Dieses soziale Vertrauen könnte, so die Annahme, dazu beitragen, dass auch politischen Institutionen ein Vertrauensvorschuss gewährt werde (*Newton* 1999, S. 179f.). Hervorgehoben für den Erwerb sozialen Vertrauens wird dabei insbesondere die Eingebundenheit in freiwillige Organisationen.

3. Hypothesen

Die Überprüfung der oben angeführten Annahmen erfolgte bisher in Deutschland, wenn überhaupt, dann mit Datenmaterial aus Befragungen der volljährigen Bevölkerung. Eine Ausnahme stellt die Analyse von *Fischer* (2000, S. 270ff.) dar, die auf der Befragung 15 bis 24 Jähriger basiert. Für junge Erwachsene können einige Hypothesen recht problemlos übernommen werden, bei anderen sind jedoch Erläuterungen nötig, die die spezifische Phase des Lebenslaufs, in der sich Jugendliche und junge Erwachsene befinden, in den Blick nehmen. Relativ unproblematisch sind die Hypothesen, die sich auf die Parteipräferenz (H1a) und die Übereinstimmung mit bestimmten Grundrichtungen einer Partei (H1b) beziehen:

H1a: Mit einer Parteipräferenz für die SPD oder die Grünen nimmt das Regierungsvertrauen zu.

H1b: Mit Ansichten, die sich stark mit der generellen Programmatik einer an der Regierung beteiligten Partei überschneiden, steigt auch das Regierungsvertrauen.

Bezüglich der Deprivationshypothese (H2) wird im Folgenden angenommen, dass bei Personen um die 21 Jahre der Vergleich mit Gleichaltrigen der gleichen

Herkunftsgruppe und das Gefühl, ob diese in Deutschland fair und gerecht behandelt werden, relevanter ist als ein generelles Empfinden, wie Menschen allgemein in Deutschland behandelt werden.

H2: Je stärker wahrgenommen wird, dass die gleichaltrigen Personen aus der eigenethnischen Gruppe in Deutschland nicht anerkannt werden, desto geringer fällt das Regierungsvertrauen aus.

In Zeiten des nicht einfachen Übergangs von der Schule oder aus einer beruflichen Ausbildung in die Arbeitswelt kann ein Indikator für die Lösung wirtschaftlicher Problematiken durch die Politik darin gesehen werden, ob es jungen Menschen objektiv nach der Schul- und/oder Berufsausbildung gelingt, in ein Vollzeitverhältnis zu gelangen (H3a). Die subjektive Bewertung der eigenen finanziellen Situation wird als ein weiterer Proxy-Indikator für die wirtschaftliche Situation der Befragten herangezogen, der mit dem politischen Vertrauen in einem Zusammenhang stehen sollte (H3b).

H3a: Mit dem Fußfassen im Arbeitsmarkt in Deutschland steigt das Regierungsvertrauen.

H3b: Je schlechter die persönliche finanzielle Situation eingeschätzt wird, desto geringer fällt das Regierungsvertrauen aus.

Aspekte der Idee der positiven Wirkung sozialen Kapitals werden erstens über den Grad der Eingebundenheit in freiwillige Vereine und Organisationen abzubilden versucht (H4a). Zweitens wird angenommen, dass mit dem Grad der Wichtigkeit der Religion auch die Eingebundenheit in eine religiöse Gemeinschaft zunimmt. Und mit einer starken Beteiligung am Leben der religiösen Gemeinde kann sich ein Zuwachs an sozialem Vertrauen bilden, was auch auf das Regierungsvertrauen ausstrahlen könnte. Über diesen Weg wird ein Effekt der Wichtigkeit der Religion auf das Regierungsvertrauen vermutet (H4b). Zum Dritten wird angenommen, dass mit der Präferenz, sich an Regeln zu halten, auch die Prinzipien politischen Handelns eher akzeptiert werden, was sich im politischen Vertrauen niederschlagen könnte (H4c).

H4a: Mit der Eingebundenheit in formelle Strukturen nimmt das Regierungsvertrauen zu.

H4b: Je wichtiger die Religion für die jungen Erwachsenen ist, desto mehr wird der Regierung vertraut.

H4c: Mit der Präferenz, sich an Regeln zu halten, steigt das Regierungsvertrauen.

Es ist nicht auszuschließen, dass auch Persönlichkeitseigenschaften und die Geschlechtszugehörigkeit das politische Vertrauen beeinflussen. In Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit fand allerdings Norris (1999, S. 232) einen nur sehr gering ausgeprägten Einfluss. Bei Fischer (2000, S. 272) sind es eher männliche Befragte, die ein hohes Vertrauen in staatliche Organisationen haben. Hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaften wird eine Variable kontrolliert, die sich im

Bereich des Konstrukts „Gewissenhaftigkeit“ (*Schumann* 2001, S. 260) ein-gruppieren lässt.

4. Empirische Analyse

Das nun herangezogene IKG-Jugendpanel wurde im Rahmen eines Projekts erhoben, dessen Ziel es war, die wechselseitigen Wahrnehmungen und das Gewaltverhalten von türkischen, deutschen und Aussiedler-Jugendlichen im Zeitverlauf ab etwa dem 16. Lebensjahr zu untersuchen (*Heitmeyer/Möller* 1998). Zu diesem Zweck fanden jährliche Befragungen vom Jahre 2001 bis zum Jahre 2005 statt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) förderte das Projekt von 1999 bis 2005. Die angestrebte Grundgesamtheit der Ausgangserhebung umfasste alle Jugendlichen mit deutscher Staatsbürgerschaft, alle Jugendlichen mit Aussiedler-Status und alle Jugendlichen mit türkischer Staatsbürgerschaft, die im Schuljahr 2000/2001 die zehnte Klasse in Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen besuchten. Die Auswahlgesamtheit beschränkte sich auf Schüler und Schülerinnen in 24 der 54 kreisfreien Städte und Kreise in Nordrhein-Westfalen (*Heitmeyer* u.a. 2005, S. 198). Der Ausgangserhebung im Jahre 2001 war ein umfangreiches Adressenscreeningverfahren über Schulen vorgeschaltet (*Babka von Gostomski* 2001).

a) Datenbasis

Im Folgenden werden primär Ergebnisse der postalischen Befragungen aus den Jahren 2003 bis 2005 präsentiert, wobei nur Personen berücksichtigt werden, die in allen drei Jahren den Fragebogen beantworteten. Die Fallzahlen belaufen sich damit auf 406 Personen mit türkischem Herkunftshintergrund (im Folgenden *vereinfacht* abgekürzt als *Türken*), 585 Personen mit einem Aussiedlungshintergrund aus den GUS-Staaten (*GUS-Aussiedler*), 364 Personen mit einem Aussiedlungshintergrund aus Polen (*Aussiedler aus Polen*) und 1.244 Personen mit einem deutschen Herkunftshintergrund (*Deutsche*) (detailliert zum Herkunftshintergrund: *Heitmeyer* u.a. 2002, S. 221). Aufgrund der disproportionalen Studienanlage im Jahre 2001 anhand von Herkunftshintergrund, besuchtem Schultyp und Geschlecht werden die Analysen gewichtet berechnet. Das Alter der Befragten betrug im Jahre 2005 im Mittelwert 20,9 Jahre, wobei die Standardabweichung von 0,74 auf die relative Altershomogenität der Befragten hinweist. Das Gros der Fragebögen zur Befragung 2005, nämlich 84%, traf vor dem 22. Mai 2005 bei der Projektgruppe ein, also vor dem Tag, an dem *Gerhard Schröder* nach der Niederlage der SPD bei den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen erklärte, er wolle so bald als möglich Neuwahlen auf Bundesebene erreichen, die dann letztlich am 18. September 2005 stattfanden.

b) Operationalisierungen und deskriptive Resultate

Das *Regierungsvertrauen* (zur Operationalisierung siehe Übersicht 1) nimmt bei allen vier Gruppen junger Erwachsener mit unterschiedlichen Herkunftshintergrund von 2003 auf 2005 ab (siehe Mittelwerte in Tabelle 1 sowie die einführende Abbildung 1).⁴

Übersicht 1: Variablenübersicht

Skala/Variable	Items	Erhebungsjahr
<i>Regierungsvertrauen</i>	„Die Bundesrepublik Deutschland wird zum Wohle aller regiert“, „Ich vertraue darauf, dass die Regierung so handelt, wie sie es eigentlich sollte“	2003, 2004, 2005
<i>Vertrauen in eine rechtsstaatliche Behandlung</i>	„In Deutschland kann ich mich auf die Gleichbehandlung vor dem Gericht verlassen“, „In Deutschland kann ich mich auf Recht und Gesetz verlassen“, „Im Umgang mit der deutschen Polizei kann ich mich darauf verlassen, dass meine Rechte gewahrt werden“, „Bei Behörden kann ich mich darauf verlassen, dass ich gerecht behandelt werde“	2001, 2002, 2003, 2004, 2005
<i>Vertrauen in Absicherung bei Not und Arbeitslosigkeit</i>	„Ich kann mich darauf verlassen, in der Bundesrepublik nicht in finanzielle Not zu geraten“, „Für den Fall, dass ich arbeitslos werde, kann ich auf die Unterstützung durch die Arbeitslosenhilfe vertrauen“	2001, 2002, 2003, 2004, 2005
<i>Vertrauen in wirtschaftliche Stabilität und Arbeitsplatzsicherheit</i>	„Im allgemeinen halte ich die wirtschaftliche Situation in der Bundesrepublik für ziemlich stabil“, „Ich bin mir sicher, in Deutschland einen Arbeitsplatz zu bekommen“	2001, 2002, 2003, 2004, 2005

Anmerkungen: Jeweils fünfstufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme völlig zu“, Antwortwerte wurden jeweils addiert und durch die Anzahl der Items dividiert

Im Vergleich der Gruppen sind es die Türken, die in allen drei Jahren weniger skeptisch gegenüber der Regierung sind, während sich die Aussiedler und die Deutschen in der Regel im Mittelwert nicht unterscheiden (siehe Tabelle 1) (für ein tendenziell ähnliches Ergebnis bei Betrachtung von Türken und Deutschen: Gille/Krüger 2000, S. 413; Weidacher 2000, S. 144).

Das *Vertrauen in eine rechtsstaatliche Behandlung*, für das ein Vergleich der Bewertungen von 2001 bis 2005 möglich ist, nimmt bei den Befragten von 2001 auf 2005 ebenfalls ab (für frühe Anzeichen dieses Prozesses: Möller/Heitmeyer 2004, S. 506). Allerdings ist der Verlust des Vertrauens in eine rechtsstaatliche Behandlung nicht so stark wie der Verlust des *Vertrauens in eine Absicherung bei Not und bei Arbeitslosigkeit* sowie in *wirtschaftliche Stabilität und Arbeitsplatzsicherheit*. Auch hier fällt auf, dass die Türken nicht ganz so misstrauisch wie die Aussiedler aus Polen und die Deutschen im Verlauf der Jahre wurden. Zudem ist die Sonderentwicklung bei den GUS-Aussiedlern zu beachten: Bei ihnen findet sich bei allen drei letztgenannten Vertrauensarten der jeweils stärkste Rückgang des Vertrauens von 2001 auf 2005.

Tabelle 1: Mittelwerte (kursiv) der Variablen differenziert nach Herkunftshintergrund

	Türken	GUS- Aussiedler	Aussiedler aus Polen	Deutsche
Regierungsvertrauen				
2003	3,23 ***	2,61	2,63	2,65
2004	3,02 ***	2,49	2,42	2,51
2005	2,79 ***	2,23 #	2,34	2,37
Vertrauen in rechtsstaatliche Behandlung				
2001	3,75 **	3,65	3,65	3,57
2002	3,60 **	3,30	3,24	3,36
2003	3,52 *	3,22 *	3,26	3,37
2004	3,48 *	3,17 *	3,25	3,33
2005	3,40 *	3,04 *	3,15	3,23
Vertrauen in Absicherung bei Not und Arbeitslosigkeit				
2001	3,84 ***	3,77 **	3,59 #	3,40
2002	3,65 ***	3,40	3,30	3,18
2003	3,42 ***	3,14	3,00	3,03
2004	3,08	2,95	2,89	2,97
2005	2,78	2,60	2,66	2,65
Vertrauen in wirtschaftliche Stabilität und Arbeitsplatzsicherheit				
2001	3,89 ***	3,74 ***	3,62 *	3,41
2002	3,62 ***	3,33 **	3,13	3,08
2003	3,14 ***	2,67	2,69	2,63
2004	2,88 ***	2,56	2,49	2,61
2005	2,63 **	2,18 **	2,34	2,40

Signifikanzniveau bei Vergleich mit Deutschen: # = $p \leq .10$, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$

Quelle: IKG-Jugendpanel (gewichtet)

Tabelle 2 präsentiert weitere Unterschiede zwischen den Gruppen (zu Operationalisierung der dargestellten Variablen siehe Übersicht 2).

Tabelle 2: Mittelwerte (*kursiv*) beziehungsweise Verteilungen (%) der Variablen differenziert nach Herkunftshintergrund

	Türken	GUS-Aussiedler	Aussiedler aus Polen	Deutsche
Männlich	49,0%	49,1%	52,4%	49,7%
CDU/CSU/FDP	11,2% ***	65,8% ***	44,3% #	35,0%
SPD/Grüne	51,3% *	17,1% ***	32,5% *	43,7%
PDS	1,8%	0,4%	1,0%	2,0%
DVU/Republikaner/NPD	0,0% ***	0,5% *	2,3%	4,4%
Andere Parteien	0,7%	1,0%	0,3% #	1,5%
Würde keine Partei wählen	31,8% ***	13,7%	19,1% *	11,8%
Fehlende Werte	3,2% #	1,5%	0,6% *	1,6%
Technik und Chemie zerstört	3,30	3,49 **	3,46 *	3,16
Anerkennung der Eigengruppe	2,59 ***	2,93 ***	3,04 *	3,25
Anerkennung der Deutschen	4,12 ***	3,88 ***	3,67 ***	3,25
Ganztagserwerbstätigkeit	12,0%	23,9% ***	11,9%	14,2%
Schlechte finanzielle Situation	2,48 **	2,58 ***	2,32	2,24
Keine Vereinsaktivität	57,5% **	61,1% ***	56,0% #	46,7%
In einem Verein	33,3%	31,1% #	36,3%	38,4%
In zwei Vereinen	8,0% #	7,2% *	6,9%	12,9%
In mehr als zwei Vereinen	1,2%	0,6%	0,9%	2,0%
Wichtigkeit der Religion	4,15 ***	3,08 **	3,02 ***	2,46
An Regeln halten	3,36 **	3,03	3,02	3,09
Strenge mich unermüdlich an	3,67 ***	3,39	3,38	3,30
Deutsche Staatsbürgerschaft	48,5% ***	97,2% ***	98,3% ***	100,0%
Wichtigkeit, Türke zu sein	3,42			
Wichtigkeit, Aussiedler zu sein		2,42	1,73	
Wichtigkeit, Deutscher zu sein		1,89 ***	2,40 ***	3,03

Signifikanzniveau bei Vergleich mit Deutschen: # = $p \leq .10$, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$

Quelle: IKG-Jugendpanel (gewichtet)

Bei der *Wahlabsicht* wurden, um die Kategorienanzahl für die empirischen Analysen zu reduzieren, die Antwortvorgaben auf die Wahlabsichtsfrage im Jahre 2005 zum Teil zusammengefasst (CDU/CSU und FDP; SPD und Bündnis90/Die Grünen; DVU/Republikaner und NPD). Dann erkennt man, dass die GUS-Aussiedler überproportional häufig CDU/CSU/FDP wählen würden. Die Türken ziehen mehrheitlich SPD und Grüne vor. Bei den Deutschen findet diese Kombination eine relative Mehrheit. Personen, die explizit meinten, sie würden keiner Partei ihre Stimme geben, waren im Jahre 2005 überproportional bei den Türken zu finden. Dies mag damit zusammenhängen, dass nur knapp die Hälfte der Türken die deutsche Staatsangehörigkeit haben und sie daher eine Frage nach der Wahlabsicht in Anbetracht ihrer diesbezüglichen Rechtlosigkeit als irrelevant ansehen. Wie dem auch sei, zu guter Letzt erkennt man bei der Wahlabsicht, dass rechte Parteien sich kaum auf Stimmen von Personen mit Migrationshintergrund stützen können, sondern eher von 4,4% der Deutschen präferiert werden. Der Aussage, dass *Technik und Chemie* zur *Zerstörung* beiträgt, die gemäß Hypothese H1b bei Zustimmung durch die Befragten auf eine Übereinstimmung der Parteiprogrammatik der Grünen hindeuten sollte, stimmten die Aussiedler etwas stärker zu als die Deutschen.

Übersicht 2: Variablenübersicht

Skala/Variable	Item(s), Frage, Antwortskala, Skalenbildung	Erhebungsjahr
<i>Technik und Chemie zerstört</i>	„Mit all der Technik und Chemie werden wir uns noch selbst zerstören“	2004
<i>Anerkennung der Eigengruppe</i> sowie <i>Anerkennung der Deutschen</i>	Vier Items, die sowohl im Hinblick auf türkische Jugendliche, Aussiedler-Jugendliche als auch im Hinblick auf deutsche Jugendliche formuliert wurden: „Türkische Jugendliche...“, „Aussiedler-Jugendliche...“ beziehungsweise „Deutsche Jugendliche...“ „werden fair und gerecht behandelt“, „bekommen insgesamt, was ihnen zusteht“, „bekommen die Unterstützung, die sie brauchen“, „werden insgesamt anerkannt“, die jeweils vier Items wurden für die Summenindexe addiert und durch vier dividiert	2005
<i>Ganztagsserwerbstätigkeit</i>	Wenn angegeben wurde, dass „ca. 40 Stunden (ganztags)“ gearbeitet wird, erhielt die Variable den Wert 1, sonst 0	2005
<i>Schlechte finanzielle Situation</i>	Frage: „Wie würden Sie Ihre finanzielle Situation beschreiben?“, Antwortvorgaben: 1 „Ich komme sehr gut aus und kann mir auch Extrawünsche leisten“, 2 „Ich komme gut aus und muss mich nicht einschränken“, 3 „Ich komme mit meinem Geld aus, wenn ich mich einschränke“, 4 „Eigentlich reicht es vorne und hinten nicht“, 5 „Ohne Schulden ginge es gar nicht“	2005
<i>Anzahl der Vereine</i>	Frage: „Gehören Sie einem Verein oder einer Partei an, wo Sie regelmäßig hingehen und sich an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen?“. Antwortmöglichkeiten auf den Satz „Ja, ich gehe regelmäßig...“ „in einen Sportverein“, „in einen Musikverein/zu einer Musikgruppe“, „zu einer kirchlichen oder religiösen Jugendgruppe“, „zur freiwilligen Feuerwehr“, „zu einer politischen Partei oder zu der Jugendorganisation einer politischen Partei“ und „zu einem anderen Verein“, die sechs 0/1-Variablen wurden addiert und entsprechend der Darstellung in Tabelle 2 gruppiert.	2005
<i>Wichtigkeit der Religion</i>	Vervollständigung des Satzes „Für mich ist die Religion...“ mittels einer fünfstufigen Antwortskala von 1 „gar nicht wichtig“ bis 5 „sehr wichtig“	2005
<i>An Regeln halten</i>	„Ich finde, man sollte sich an Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird“	2004
<i>Strenge mich unermüdlich an</i>	„Bei allem, was ich tue, strenge ich mich unermüdlich an“	2004
<i>Wichtigkeit, Türke/Aussiedler/Deutscher zu sein</i>	Ermittlung der entsprechenden Gruppenzugehörigkeiten mittels einer fünfstufigen Antwortskala von 1 „gar nicht wichtig“ bis 5 „sehr wichtig“	2005

Anmerkung: Wenn nicht anders angegeben, wurde eine fünfstufige Antwortskala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme völlig zu“ verwendet

Türken sehen türkische Jugendliche und GUS-Aussiedler finden Aussiedler-Jugendliche nicht so stark in Deutschland anerkannt, wie es Deutsche entsprechend für die deutschen Jugendlichen empfinden (siehe *Anerkennung der Eigengruppe* in Tabelle 2). Da fast alle Aussiedler die deutsche Staatsbürgerschaft haben, ist es bei dieser Frage nicht einfach, zu bestimmen, ob die Aussiedler als

ihre Eigengruppe die Aussiedler oder die Deutschen sehen. Um sich dieser Frage empirisch zu nähern, ist unten in Tabelle 2 auch die *Wichtigkeit*, ein *Aussiedler* oder ein *Deutscher zu sein*, aufgeführt. Man erkennt, dass die Aussiedler aus Polen das Aussiedlersein weniger wichtig finden als die GUS-Aussiedler. Gleichzeitig finden es die Aussiedler aus Polen etwas wichtiger als die GUS-Aussiedler, Deutsche zu sein. Auch wenn man sich den Befund einer größeren Annäherung jugendlicher Aussiedler aus Polen an die Lebensverhältnisse jugendlicher Deutschen im Vergleich mit GUS-Aussiedler-Jugendlichen vor Augen hält (*Babka von Gostomski* 2006), dann ist für die Aussiedler aus Polen eher als für die GUS-Aussiedler anzunehmen, dass sie ihre Eigengruppe in den deutschen Jugendlichen sehen. Der Mittelwert der Bewertung, dass *deutsche Jugendliche* in Deutschland *anerkannt* werden, ist dann auch bei den Aussiedlern aus Polen dem Mittelwert der Deutschen ähnlicher als derjenige der GUS-Aussiedler.

Aufgrund der starken Orientierung auf eine berufliche Ausbildung der GUS-Aussiedler-Jugendlichen – deutsche und Aussiedler-Jugendliche aus Polen streben nach der zehnten Klasse eher eine weiterführende Schulkarriere an (*Babka von Gostomski* 2006, S. 340) – gingen im Jahre 2005 eher die GUS-Aussiedler einer *Ganztagsarbeitslosigkeit* nach als es bei den jungen Erwachsenen aus den anderen drei Gruppen der Fall war. Gleichzeitig berichteten sie, aber auch die Türken, über eine tendenziell *schlechtere finanzielle Situation* als die Deutschen.

Deutsche waren eher als Personen der anderen drei Gruppen in *Vereinen* aktiv. Die *Religion* spielt besonderes bei den Türken, aber auch bei den Aussiedlern, eine *wichtigere* Rolle als bei den Deutschen. Die Aussage, dass man sich *an Regeln halten* sollte, findet bei den Türken mehr Unterstützung.

Auch dem Item, dass man sich *unermüdlich anstrengt*, das als Kontrollvariable für Aspekte einer Persönlichkeitseigenschaft „Gewissenhaftigkeit“ berücksichtigt wurde, wird stärker von den Türken zugestimmt als von den anderen drei Gruppen.

Es sind insgesamt mehr Unterschiede zwischen Türken und GUS-Aussiedlern im Vergleich mit Deutschen als von Aussiedlern aus Polen im Vergleich mit Deutschen festzustellen. Die Aussiedler aus Polen sind damit den Deutschen, wenn man alle drei Gruppen mit Migrationshintergrund vergleichend betrachtet, am ähnlichsten.

c) Multivariate Ergebnisse

Wie nach den in Abschnitt 2 erwähnten „*Spillover*“-Effekten nicht anderes zu erwarten, sind auch mit den Daten des IKG-Jugendpanels aus dem Jahre 2005 substantielle Korrelation zwischen unterschiedlichen Arten des Vertrauens zu erkennen (siehe Tabelle 3): Von der Höhe der Korrelationen ergeben sich dabei kaum Unterschiede nach den vier Gruppen, das heißt, unabhängig vom Herkunftshintergrund stellt sich mit einer Art des Vertrauens auch Vertrauen in anderen Bereichen ein.

Tabelle 3: Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten zwischen Regierungsvertrauen und weiteren zusammengefassten Variablen zum Systemvertrauen im Jahre 2005

	Vertrauen in		
	rechtsstaatliche Behandlung	Absicherung bei Not und Arbeitslosigkeit	wirtschaftliche Stabilität und Arbeits- platzsicherheit
Türken	0,62	0,51	0,57
GUS-Aussiedler	0,46	0,45	0,54
Aussiedler aus Polen	0,54	0,50	0,59
Deutsche	0,54	0,51	0,56

Alle Koeffizienten signifikant bei $p \leq .001$

Quelle: IKG-Jugendpanel (gewichtet)

Für multivariate Modelle würde es nun keinen Sinn machen, zur Erklärung des Regierungsvertrauens, die in den Tabellen 1 und 3 dargestellten anderen Vertrauensarten als erklärende Variable einzuführen, da sich technisch-statistische Probleme der Multikollinearität ergeben könnten. Bei den multiplen Regressionsanalysen (zu dieser Methode einfürend etwa: *Brosius 2004*, S. 545ff.) zur Erklärung des Regierungsvertrauens im Jahre 2005 werden daher nur die in Tabelle 4 aufgeführten Variablen eingeführt.

Tabelle 4: Beta-Koeffizienten bei multiplen Regressionsanalysen zur Erklärung von Regierungsvertrauen im Jahre 2005

	Türken	GUS- Aussiedler	Aussiedler aus Polen	Deutsche
Männlich	-0,18 ***	0,02	0,10 #	0,04
SPD/Grüne	-0,09	0,18 ***	0,18 **	0,19 ***
PDS	-0,05	-0,07 #	-0,04	-0,05 #
DVU/Republikaner/NPD		-0,02	-0,18 **	-0,04
Andere Parteien	-0,07	-0,09 *	0,01	-0,04
Würde keine Partei wählen	-0,10	-0,08 *	-0,04	-0,07 **
Fehlende Werte	-0,01	0,10 **	0,01	0,05 #
Technik und Chemie zerstört	-0,01	-0,09 *	-0,07	-0,10 ***
Anerkennung der Eigengruppe	0,39 ***	0,25 ***		
Anerkennung der Deutschen			0,10 #	0,16 ***
Ganztagsarbeitslosigkeit	-0,10 *	-0,10 *	-0,03	-0,01
Schlechte finanzielle Situation	-0,06	-0,07 #	-0,03	-0,10 ***
Anzahl der Vereine	0,10 *	0,06	0,08	0,02
Wichtigkeit der Religion	0,10 *	0,03	0,03	0,09 **
An Regeln halten	0,12 *	0,08 *	0,01	0,02
Strenge mich unermüdlich an	0,12 **	0,01	0,10 #	0,07 **
Anteil erklärter Varianz: R ² in %	29,9	16,6	13,9	16,0

Signifikanzniveau: # = $p \leq .10$, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$

Referenzkategorien: Weiblich, CDU/CSU/FDP und Keine Vollzeitarbeitslosigkeit

Quelle: IKG-Jugendpanel (gewichtet)

Die *Geschlechtszugehörigkeit*, die zur Kontrolle mit in die Analysen aufgenommen wurde, hat keinen eindeutigen Effekt bei den vier Rechnungen: Bei Türken sind es unter Kontrolle einer Reihe weiterer Variablen eher die jungen

Männer, die vergleichsweise misstrauisch bezüglich der Regierung sind, als die jungen Frauen. Bei den Aussiedlern aus Polen ist der Effekt gegenläufig und bei GUS-Aussiedlern sowie Deutschen bleibt die Variable ohne Einfluss auf die Erklärung des Regierungsvertrauens.

Die Hypothese H1a, die besagt, dass mit einer *Parteipräferenz* für die SPD oder die Grünen das Regierungsvertrauen zunimmt, kann für die Aussiedler und die Deutschen, nicht jedoch für die Türken, recht gut bestätigt werden. Die Vorzeichen der Variable, die das Item beinhaltet, dass Technik und Chemie zerstört, sind entgegen der Vermutung (Hypothese H1b). Dabei sind die Effekte allerdings nur für die GUS-Aussiedler und die Deutschen signifikant.

Hingegen zeigt sich bei allen vier Gruppen übereinstimmend, dass mit dem Gefühl der *Anerkennung der Eigengruppe* das Regierungsvertrauen zunimmt.⁵ Besonders ausgeprägt ist der Zusammenhang bei den Türken. Aber auch bei den GUS-Aussiedler-Jugendlichen ist der Effekt mit einem Beta-Koeffizienten von 0,25 als bedeutend zu kennzeichnen. Weniger ausgeprägt ist der Einfluss auf das Regierungsvertrauen, wenn die Aussiedler aus Polen und die Deutschen meinen, dass deutsche Jugendliche in Deutschland nicht anerkannt werden.

Entgegen der Hypothese H3a geht mit einer Ganztagsarbeitsstätigkeit nicht ein verstärktes Maß an Regierungsvertrauen einher, sondern bei Türken und GUS-Aussiedlern ist mit einer solchen Tätigkeit ein gesteigertes Misstrauen verbunden. Die Vorzeichen der Koeffizienten der Variablen, die die schlechte *finanzielle Situation* thematisiert, bestätigten die Hypothese H3b: Allerdings ist die Effektgröße nur bei den Deutschen von Bedeutung, sodass sich nur für sie sagen lässt, dass mit einer schlechteren finanziellen Situation auch das Vertrauen in die Regierung abnimmt.

Die drei Variablen, die *Aspekte des sozialen Kapitals* abdecken, haben bei Betrachtung der Vorzeichen der Beta-Koeffizienten Einflüsse, wie in den Hypothesen H4a bis H4c angesprochen. Allerdings sind die Zusammenhänge nur bei den Türken nennenswert: Mit der Eingebundenheit in Vereine, mit der Wichtigkeit der Religion und mit der Zustimmung zur Aussage, dass man sich an Regeln halten sollte und man tun sollte, was von einem verlangt wird, steigt das Regierungsvertrauen.⁶

Auch die Zustimmung zur Eigenbewertung, dass man sich bei allem, was man tut, *unermüdlich anstrengt*, die als Hinweis auf das Vorhandensein des Persönlichkeitskonstrukts „Gewissenhaftigkeit“ interpretiert wird, hat bei Türken und Aussiedlern aus Polen einen das Regierungsvertrauen verstärkenden Effekt.

5. Diskussion

Die über drei beziehungsweise fünf Jahre gewonnenen Ergebnisse aus dem IKG-Jugendpanel zum Vertrauen in verschiedene Bereiche der bundesrepublikanischen Gesellschaft deuten in eine Richtung der *Abnahme von Vertrauen*. In Anlehnung an Korte/Fröhlich (2004, S. 113) lässt sich für die hier spezifisch betrachtete Kohorte der heute etwa 22 Jährigen sagen, dass sie eine Sozialisation in eine „Misstrauensgesell-

Sozialisation in eine Misstrauensgesellschaft

schaft“ (Korte/Weidenfeld 2001, S. 11) erlebten: Während beim Vertrauen in eine rechtsstaatliche Behandlung bei Institutionen wie der Polizei, Gerichten oder Behörden noch bei allen vier Gruppen junger Erwachsener im Jahre 2005 das Vertrauen überwog, hat sich das Vertrauen in die sozialstaatliche Absicherung bei Notfällen, in die wirtschaftliche Stabilität und in die Sicherheit, einen Arbeitsplatz zu bekommen, das im Jahre 2001 bei den damals etwa 17 Jahre alten Jugendlichen noch bestand, im Laufe von fünf Jahren in Misstrauen gewandelt. Interessanterweise sind es junge Erwachsene mit türkischem Herkunftshintergrund, die im Jahre 2005 vergleichsweise weniger Misstrauen als die anderen drei in diesem Beitrag betrachteten Gruppen äußerten. Dies mag mit den Erfahrungen zusammenhängen, die ihre türkischen Eltern sowohl in ihren Heimatland machten – sie verließen als „Gastarbeiter“ ihr Land, um an der damals prosperierenden Wirtschaft in Deutschland teilzuhaben – als auch an den Erfahrungen der jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund in Deutschland. Denn sie könnten im Abgleich der Erzählungen der Eltern über die vergleichsweise schlechteren Bedingungen in der Türkei ein geringeres Anspruchsniveau entwickelt haben als etwa junge Deutsche, die selber, aber auch deren Eltern, nur Entwicklungen in Deutschland erlebten. Die GUS-Aussiedler haben einen Teil ihres Lebens in einem anderen Staatensystem verbracht. Bei ihnen ist nun die vergleichsweise größte Desillusionierung bezüglich des Vertrauens zu erkennen. Dies mag damit zusammenhängen, dass insbesondere diejenigen, die ihre berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, im Jahre 2005 mit allen Härten des heutigen Arbeitsmarktes direkt konfrontiert wurden.

Eine in etwa ähnliche Entwicklung wie der Niedergang des Verlasses auf Wirtschaft und Arbeitsplatzsicherheit nahm in den Jahren 2003 bis 2005 das *Vertrauen in das Handeln der Regierung*. Sowohl bei jungen Erwachsenen mit einem türkischen Herkunftshintergrund, bei solchen mit einem Aussiedlungshintergrund aus den GUS-Staaten, bei jenen mit einem Aussiedlungshintergrund aus Polen, als auch bei jungen Personen mit deutschem Herkunftshintergrund überwog im Jahre 2005 der Anteil derjenigen, die das Regierungshandeln misstrauisch bewerteten gegenüber denjenigen, die der Regierung (noch) vertrauten.

Ausgehend von dieser Beobachtung zeigt sich bei multivariaten Modellen, dass im Jahre 2005 insbesondere *ein Aspekt relativer Deprivation* bei der Erklärung der Unterschiede in den Vertrauensbekundungen gegenüber der Regierung eine vergleichsweise starke Rolle spielt: die *Wahrnehmung der Anerkennung der Eigengruppe in Deutschland*. Wenn junge Erwachsene mit türkischem Herkunftshintergrund und solche mit einem Aussiedlungshintergrund aus den GUS-Staaten meinten, dass Jugendliche aus ihrer jeweiligen Eigengruppe nicht fair und gerecht behandelt werden, nicht das bekommen, was ihnen zusteht, nicht die Unterstützung bekommen, die sie brauchen und sich insgesamt wenig anerkannt fühlen, dann ist es wahrscheinlicher, dass diese Jugendlichen auch ein Misstrauen bezüglich des Handelns der Regierung äußerten, als bei jenen jungen Menschen mit türkischem Herkunftshintergrund oder mit Aussiedlungshintergrund aus den GUS-Staaten, die ihre jeweilige Eigengruppe insgesamt als anerkannt wahrnahmen. Ebenfalls vorhanden, aber nicht so ausgeprägt wie bei jungen Türken und GUS-Aussiedler-Jugendlichen, ist der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Anerkennung deutscher Jugendlicher in unserer

Gesellschaft und dem Regierungsvertrauen bei jungen Erwachsenen mit einem Aussiedlungshintergrund aus Polen und bei jungen Menschen mit einem deutschen Herkunftshintergrund. Insgesamt ist festzustellen, dass das *Gefühl der Benachteiligung* der Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, mit dem Nachlassen des Vertrauens in das Regierungshandeln einhergeht.

Ein *zweiter relevanter Erklärungsfaktor* stellt die *Affinität zur* im Jahre 2005 (noch) *regierenden Parteienkoalition* dar: Jene jungen Erwachsenen mit Aussiedlungshintergrund oder mit deutschen Herkunftshintergrund, die im Jahre 2005 eine Wahlabsicht für die SPD oder die Grünen bekundeten, bringen in der Regel der – zum Zeitpunkt der Befragung rot-grün geführten – Regierung etwas mehr Vertrauen entgegen als junge Personen, die anderen Parteien ihre Stimme geben würden oder explizit angaben, keiner Partei ihre Stimme zu schenken. Diese *Bestätigung der „Heimspiel-Hypothese“* zeigt sich jedoch nicht bei den jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund. Eine Plausibilitätserklärung könnte in der Tatsache gesehen werden, dass die meisten der jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund nicht die deutsche Staatsbürgerschaft haben und eine Frage nach der Wahlabsicht für sie schlicht ohne Relevanz ist.

Bei Kontrolle der Anerkennung der Eigengruppe und der Wahlabsicht haben andere vermutete Einflussfaktoren in der Regel eine nur geringe Kraft für die Erklärung des Regierungsvertrauens im Jahre 2005. Die Vorzeichen der Beta-Koeffizienten deuten in der Regel aber in die Richtung der Einflüsse wie bei den theoriegeleiteten Hypothesen angenommen. Allerdings gibt es zwei Ausnahmen. Bei einer Vollzeitberufstätigkeit ergab sich bei jungen Erwachsenen mit türkischem Herkunftshintergrund und bei solchen mit einem GUS-Aussiedlungshintergrund ein so nicht vermuteter Effekt: Mit einer Ganztagsbeschäftigung erhöhte sich das Misstrauen gegenüber der Regierung. Um dieses Ergebnis zu interpretieren, muss man die Jugendlichen etwas genauer betrachten, die beim IKG-Jugendpanel im Jahre 2005 eine Ganztagsberufstätigkeit hatten. Der Großteil dieser jungen Erwachsenen hat eine Berufsausbildung hinter sich. Wenn man von einer etwa dreijährigen Ausbildung ausgeht, dann war diese Ganztagsberufstätigkeit für die meisten ihre erste „richtige“ Beschäftigung. Es kann nun sein, dass Begleiterscheinungen wie das erstmalige Spüren der steuerlichen und sozialversicherungstechnischen Abgabenlast, bei gleichzeitiger stetiger Rücknahme von Leistungen des Staates und der Sozialversicherungssysteme, sich auch in Misstrauen gegenüber der Regierung äußert. Mit der Zustimmung zur Meinung, dass Technik und Chemie zur Selbstzerstörung der Menschheit führe, nahm zudem insbesondere bei jungen Deutschen das Regierungsvertrauen ab. Dies nährt den Zweifel daran, dass diese Aussage, wie vermutet, als Nähe zur Programmatik der 2005 mitregierenden Grünen interpretiert werden kann.

Sicherlich wäre es von wissenschaftlicher Relevanz solchen noch offenen Fragen mit weiteren Befragungen nachzugehen. Besonders interessant wäre dann die Beobachtung, wie sich das Regierungsvertrauen im Jahre 2006 in der Zeit der Großen Koalition fortentwickelt und ob sich dann auch wieder die Heimspiel-Hypothese und die Deprivationsannahme als entscheidende Erklärungsfaktoren herauskristallisieren. Leider ist es aber nicht möglich, die Ent-

wicklung des Regierungsvertrauens mit Daten des hier vorgestellten Personenkreises kontinuierlich fortzuschreiben.⁷ Wie dem auch sei, die Varianzaufklärungen der Modelle für das Jahr 2005 lassen Raum für theoretische Erweiterungen, die bei zukünftigen Befragungen von Jugendlichen im Zuge des Erwachsenwerdens der empirischen Überprüfung harren. Festzustellen bleibt aber, – im Einklang mit Ergebnissen zum „*Spillover*“-Effekt bei der volljährigen wahlberechtigten Bevölkerung – dass mangelndes Regierungsvertrauen nicht folgenlos für das Vertrauen auch in andere Bereiche des „Systems“ der Bundesrepublik Deutschland zu sein scheint: Ausstrahlungseffekte können zur allmählichen Aushöhlung des Vertrauens auch in anderen Institutionen als der Regierung beitragen.

Anmerkungen

- 1 Für wertvolle Anmerkungen zu früheren Versionen dieses Textes danke ich herzlich *Maik Begemann, Wilhelm Heitmeyer, Renate Möller, Katrin Starcke* (alle Universität Bielefeld) und *Henrik Netzow*.
- 2 Hier kann keine ausreichende Würdigung der grundlegenden Arbeiten wie etwa von *Almond/Verba* (1963), *Axelrod* (1987), *Easton* (1965), *Erikson* (1961), *Giddens* (1992, 1995) oder *Luhmann* (1968) erfolgen, die maßgeblich zur Entwicklung und Etablierung des Begriffs des politischen Vertrauens beigetragen haben. Dazu sei auf die zusammenfassenden Arbeiten etwa von *Eidmann* (1999), *Gabriel* (1999), *Schmitt-Beck/Rohrschneider* (2004) oder die Beiträge im Sammelband von *Schmalz-Bruns/Zintl* (2002) hingewiesen, die knappe Einführungen diesbezüglich liefern.
- 3 Es erfolgt hier nur eine sehr kurze Darstellung. Ausführlichere Erörterungen, vertiefende Literaturhinweise und bisherige empirische Ergebnisse finden sich zum Beispiel bei *Gabriel* (1999), *Gabriel/Kunz* (2002), *Schmitt-Beck/Rohrschneider* (2004) oder *Walter-Rogg* (2005).
- 4 Für die Darstellung in Abbildung 1 werden beim Regierungsvertrauen die Werte von 1 bis 2 als „Misstrauen“, 2,5 bis 3,5 als „Indifferenz“ und 4 bis 5 als „Vertrauen“ bezeichnet.
- 5 Den empirischen Betrachtungen im Abschnitt 4b folgend, die zeigen, dass die Aussiedler aus Polen weiter in der Integration fortgeschritten sind als die GUS-Aussiedler, wurden für die multiple Regressionsanalyse mit den Aussiedlern aus Polen die Aussagen, die sich auf die deutschen Jugendlichen beziehen, bei der Eigengruppenzuordnung verwendet.
- 6 Die Variable *Anzahl der Vereine* geht mit Werten von 0 bis 3 in die multiplen Regressionsanalysen ein.
- 7 Im Juni 2005 wurde eine abschließende letzte Befragung für das Jahr 2006 bei der DFG beantragt. Dieser Antrag wurde im April 2006 abgelehnt.

Literatur

- Almond, G. A./Verba, S.* (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in 5 Nations.* – Princeton
- Axelrod, R.* (1987): *Die Evolution der Kooperation.* – München
- Babka von Gostomski, C.* (2001): Adressenscreening über Schulen: Erfahrungen beim IKG-Jugendpanel. *ZA-Information* 49: 29-48
- Babka von Gostomski, C.* (2006): In Vorurteilen gegenüber türkischen Jugendlichen vereint? Eine desintegrationstheoretisch geleitete Längsschnittanalyse zur Entwicklung von Einstellungen gegenüber türkischen Jugendlichen bei Jugendlichen deutscher Herkunft und

- Aussiedler-Jugendlichen mit Daten des IKG-Jugendpanels 2001-2003. Dissertation. – Universität Bielefeld = http://bison.uni-bielefeld.de/opus/frontdoor.php?source_opus=870 (9.6.2006)
- Bierhoff, H.-W.* (2002): Politisches Vertrauen: Verschiedene Dimensionen, verschiedene Ebenen der Betrachtung. In: *Schmalz-Bruns, R./Zintl, R.* (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. – Baden-Baden, S. 241-253
- Brosius, F.* (2004): SPSS 12. – Bonn
- Coleman, J. S.* (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. – München
- Easton, D.* (1965): A Systems Analysis of Political Life. – New York
- Eidmann, M.* (1999): Politisches Vertrauen: Kulturelle und rationale Grundlagen eines Elementes der Politischen Kultur. Ein theoretischer Beitrag zu Funktion, Bedeutung und empirischer Operationalisierung politischen Vertrauens. In: *Henning, E./Homburg, H./Lohde-Reiff, R.* (Hrsg.): Politische Kultur in städtischen Räumen. – Opladen, S. 91-120
- Erikson, E. H.* (1961): Kindheit und Gesellschaft. – Stuttgart
- Fischer, A.* (2000): Jugend und Politik. In: *DEUTSCHE SHELL* (Hrsg.): Jugend 2000. Band 1. – Opladen, S. 261-282
- Gabriel, O. W.* (1999): Integration durch Institutionenvertrauen? Struktur und Entwicklung des Verhältnisses der Bevölkerung zum Parteistaat und zum Rechtsstaat im vereinigten Deutschland. In: *Friedrichs, J./Jagodzinski, W.* (Hrsg.): Soziale Integration. – Opladen, S. 199-235
- Gabriel, O. W./Kunz, V.* (2002): Die Bedeutung des Sozialkapital-Ansatzes für die Erklärung politischen Vertrauens. In: *Schmalz-Bruns, R./Zintl, R.* (Hrsg.): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. – Baden-Baden, S. 255-274
- Giddens, A.* (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. – Frankfurt/Main
- Giddens, A.* (1995): Konsequenzen der Moderne. – Frankfurt/Main
- Gille, M./Krüger, W.* (2000): Die Bedeutung des Politischen bei jungen Migranten und jungen Deutschen. In: *Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Einstellungen der 16 bis 29jährigen im vereinten Deutschland. – Opladen, S. 399-422
- Heitmeyer, W./Möller, R.* (1998): Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen türkischer und deutscher Herkunft unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen durch fremdenfeindliche und islamisch-fundamentalistische Orientierungen (Längsschnittstudie). Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Neuantrag). Unveröffentlicht. – Universität Bielefeld
- Heitmeyer, W./Möller, R./Babka von Gostomski, C./Brüß, J./Wiebke, G.* (2002): Forschungsprojekt Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen (Längsschnittstudie). Zwischenbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Universität Bielefeld = http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Projekt_Feindbilder_Zwischenbericht-1.pdf (9.6.2006)
- Heitmeyer, W./Möller, R./Babka von Gostomski, C./Brüß, J./Wiebke, G.* (2005): Forschungsprojekt Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen (Längsschnittstudie). Zwischenbericht II (2. Förderphase: 01.11.2002-31.10.2005) an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Universität Bielefeld = http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Projekt_Feindbilder_Zwischenbericht-2.pdf (9.6.2006)
- Holmberg, S.* (1999): Down and Down We Go: Political Trust in Sweden. In: *Norris, P.* (Hrsg.): Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance. – Oxford, S. 103-122
- Korte, K.-R./Fröhlich, M.* (2004): Politik und Regieren in Deutschland. Strukturen, Prozesse, Entscheidungen. – Paderborn

- Korte, K.-R./Weidenfeld, W.* (2001): Die Deutschland-Trends: Einführung. In: *Korte, K.-R./Weidenfeld, W.* (Hrsg.): Deutschland-Trendbuch. Fakten und Orientierungen. – Opladen, S. 7-13
- Luhmann, N.* (1968): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. – Stuttgart
- Möller, R./Heitmeyer, H.* (2004): Anerkennungsdefizite und Vorurteile. Ergebnisse einer Langzeituntersuchung mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7,4: 497-517
- Newton, K.* (1999): Social and Political Trust in Established Democracies. In: *Norris, P.* (Hrsg.): *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance.* – Oxford, S. 169-187
- Norris, P.* (1999): Institutional Explanations for Political Support. In: *Norris, P.* (Hrsg.): *Critical Citizens. Global Support for Democratic Governance.* – Oxford, S. 217-235
- Putnam, R. D.* (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. – New York
- Putnam, R. D./Leonardi, R./Nanetti, R. Y.* (1994): Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. – Princeton
- Schmalz-Bruns, R./Zintl, R.* (Hrsg.) (2002): Politisches Vertrauen. Soziale Grundlagen reflexiver Kooperation. – Baden-Baden
- Schmitt-Beck, R./Rohrschneider, R.* (2004): Soziales Kapital und Vertrauen in die Institutionen der Demokratie. In: *Schmitt-Beck, R./Wasmer, M./Koch, A.* (Hrsg.): Sozialer und politischer Wandel in Deutschland. Analysen mit ALLBUS-Daten aus zwei Jahrzehnten. – Wiesbaden, S. 235-260
- Schumann, S.* (2001): Persönlichkeitsbedingte Einstellungen zu Parteien. Der Einfluß von Persönlichkeitseigenschaften auf Einstellungen zu politischen Parteien. – München
- Walter-Rogg, M.* (2005): Politisches Vertrauen ist gut – Misstrauen ist besser? Ausmaß und Ausstrahlungseffekte des Politiker- und Institutionenvertrauens im vereinigten Deutschland. In: *Gabriel, O. W./Falter, J. W./Rattinger, H.* (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammengehört? Stabilität und Wandel politischer Einstellungen im wiedervereinigten Deutschland. – Baden-Baden, S. 129-186
- Walz, D.* (1997): Einstellungen zu den politischen Institutionen. In: *Gabriel, O. W.* (Hrsg.): Politische Orientierungen und Verhaltensweisen im vereinigten Deutschland. – Opladen, S. 147-165
- Weidacher, A.* (2000): Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen. In: *Weidacher, A.* (Hrsg.): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. – Opladen, S. 139-154

Die Politisierung von Stilen. Zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Sozialisation Heranwachsender

Nicolle Pfaff



Dr. Nicolle Pfaff,
Martin-Luther-
Universität Halle-
Wittenberg

Zusammenfassung

Abgesehen von einigen Studien zum Rechtsextremismus unter Jugendlichen hat die politische Sozialisationsforschung die kulturellen Praxen in den Peergroups und Szenen Jugendlicher als Bedingungsfaktor der politischen Bewusstseinsbildung bislang weitgehend ausgeblendet. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an und präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer multimethodischen Studie zur Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die politische Bewusstseinsbildung. Dazu werden ausgehend von einer knappen Skizze des Forschungsstandes in der politischen Sozialisationsforschung (1) und einer knappen Beschreibung der Theoriebezüge und Forschungsmethodik der zugrunde liegenden Studie (2) am Beispiel jugendkultureller Protestszenen unter Bezugnahme auf Resultate des Jugendsurveys und auf die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu ausgewählten Jugendszenen Phänomene der Politisierung exemplarisch herausgearbeitet (3). Abschließend werden einige allgemeine Aussagen zur sozialisatorischen Kraft von Jugendkulturen für die Entwicklung politischer Einstellungen und Orientierungen entwickelt (4).

Schlagwörter: politische Sozialisation, Partizipation, Jugendkultur, Methodentriangulation

Abstract

Except some studies on right wing extremism of the young the research on political socialisation up to now disregarded the cultural practice, styles and scenes of the young as one impact on the development of political attitudes. Subsequent to this gap in youth research this paper presents results from an empirical study on the relevance of youth cultural contexts for the political socialisation of adolescents. Therefore, starting from a short introduction in the state of research in this field (1) and a brief overview over theoretical and methodical aspects of the underlying investigation (2) phenomena of politization in youth culture will be explored (3). Finally some general conclusions on the meaning of youth culture for the development of political attitudes will be drawn (4).

Keywords: political socialisation, participation, youth culture, triangulation of methods

1. Jugendkultur – eine Leerstelle in der politischen Sozialisationsforschung

Obgleich gerade in der politikwissenschaftlichen Forschung schon früh Kritik am Sozialisationsparadigma geübt wurde, markiert dieser Zugang noch immer die zentrale Perspektive bei der Analyse der Entwicklung des politischen Bewusstseins. Die Kritik am Begriff der Sozialisation zielt vor allem auf dessen Überbetonung der Anpassung des Individuums an gesellschaftliche Strukturen gegenüber den Konstruktionsleistungen von Jugendlichen beim Aufbau von Identität (vgl. z.B. Breidenstein/Kelle 1996; für die politische Sozialisationsforschung vgl. Claußen 1996).

Vorliegende empirische Studien zur politischen Sozialisation im Jugendalter nehmen eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz in den Blick, die Helmut Fend (2000, S. 380) als „Selbstverortung von Jugendlichen im Rahmen politischer Strukturen“ beschrieben hat. Sie fragen dabei einerseits nach der Bedeutung bestimmter Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung eines politischen Bewusstseins bei Heranwachsenden (vgl. z.B. Hopf/Hopf 1997; Hoffmann-Lange 1995; Händle/Oesterreich/Trommer 1999; Bock 2000; Möller 2000; Kuhn 2000). In diesem Zusammenhang wurden im letzten Jahrzehnt eine ganze Reihe von Studien

Selbstverortung von Jugendlichen im Rahmen politischer Strukturen

realisiert, die entweder für einzelne Sozialisationsinstanzen wie Familie (z.B. Hopf/Hopf 1997; Bock 2000), Schule (z.B. Händle/Oesterreich/Trommer 1999; Krüger u.a. 2003; Helsper u.a. 2006), Medien (Kuhn 2000) oder (wenngleich deutlich seltener)

die Gleichaltrigengruppe (z.B. Möller 2000) Effekte der politischen Bewusstseinsbildung nachweisen oder das Zusammenspiel dieser Sozialisationsagenten im Bezug auf einzelne politische Einstellungen im Jugendalter in den Blick nehmen (z.B. Oesterreich 2002; Horowitz 2003; Böhm-Kasper 2006).

Diese auf den Prozess der politischen Sozialisation zielenden Studien werden in der Forschungslandschaft flankiert und sind teilweise motiviert einerseits von einer quantitativ dominierten politikwissenschaftlich orientierten Jugendforschung und andererseits von einer multimethodischen und interdisziplinären Tradition der Untersuchung von Rechtsextremismus im Jugendalter.

In der politikwissenschaftlich orientierten Jugendforschung dominiert seit Mitte der 1980er Jahre die Diagnose einer ‚Politikverdrossenheit‘ der Jugend, die immer wieder eine zunehmende oder hohe Distanz Jugendlicher zur Politik beschreibt (vgl. u.a. Hoffmann-Lange 1999; Pickel 2002). Studien zum Verhältnis von Jugend und Politik fragen im Wesentlichen nach dem Vorkommen und der Genese systemkonformer Einstellungen und institutioneller Formen politischer Beteiligung gefragt (vgl. z.B. die Shell-Studien 1992,

Diagnose einer Politikverdrossenheit der ‚Jugend‘

1997, 2000). Einen weiteren Fokus bildete im letzten Jahrzehnt in erster Linie die Untersuchung von Unterschieden zwischen

der Jugend in Ost- und Westdeutschland, wobei für die Heranwachsenden in den Neuen Bundesländern eine höhere Politikverdrossenheit (vgl. Hoffmann-Lange 1999; Pickel 2000; Gaiser u.a. 2000) und auch eine stärkere Verbreitung von Fremdenfeindlichkeit festgestellt wird (ebd.; siehe auch Böhm-Kasper/Krappidel 2006). Die dabei beschriebenen Bedingungen dieser Phäno-

mene reichen von makrostrukturellen Aspekten, wie Deprivation oder Jugendarbeitslosigkeit; über institutionelle Faktoren, wie bspw. schul- oder familienklimatische Einflüsse, bis hin zu individuellen soziodemographischen (z.B. Geschlecht, Alter und Herkunftsmilieu) oder Persönlichkeitsmerkmalen (bspw. Schulleistungen, Selbstwirksamkeit bzw. Bindungsfähigkeit).

Andererseits untersuchen Studien das Bedingungsgefüge abweichender politischer Orientierungen, wobei in den letzten Jahrzehnten die Forschung zu Phänomenen des jugendlichen Rechtsextremismus den zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. u.a. Heitmeyer 1987; Heitmeyer u.a. 1993; Gille/Krüger 2000; Sturzbecher 2001). Die Erkenntnisse dieser Untersuchungen liefern wichtige Hinweise zu den Einflüssen von Familie, Schule und Peers auf die Entwicklung politischer Orientierungen. Übereinstimmend weisen dabei einige quantitative und qualitative Studien (vgl. Hopf u.a. 1995; Heitmeyer/Müller 1995; Kracke u.a. 1993) darauf hin, dass ein positives Familienklima, liebevolle Zuwendung, Anerkennung und emotionale Nähe rechtsextremen Orientierungen bei Jugendlichen entgegenwirken. Eine Reihe von Analysen belegen darüber hinaus die hohe Bedeutsamkeit der Einbindung in cliquenförmige Gleichaltrigenzusammenhänge für die rechtsextreme Sozialisation (z.B. Möller 2000; Groffmann 2001).

Gemeinsam ist beiden Traditionen in der politischen Sozialisationsforschung zum Jugendalter zunächst vor allem ihr normativer Blickwinkel. Fast alle Untersuchungen, die sich mit der aktuellen Verfasstheit politischer Einstellungen, ebenso wie mit der Genese des politischen Bewusstseins befassen, messen ihre Befunde an der Zielkategorie des interessierten, mündigen und die demokratische Verfasstheit des Nationalstaates akzeptierenden Staatsbürgers (vgl. Fend 2003, S. 387f.). Dieser Maßstab der Bürgerrolle verengt den Blick auf politische Lernprozesse in der Jugend, da er auf einer erwachsenenzentrierten Perspektive basiert und somit jugendspezifische politische Ausdrucksformen und Phänomene des Politischen nicht berücksichtigt (vgl. Pfaff 2006, S. 54ff.).

Maßstab der Bürgerrolle verengt den Blick auf politische Lernprozesse der Jugend

Während die politische Sozialisationsforschung bis heute von „der weitgehenden Ausblendung der Untersuchung kultureller Ausformungen politischer Meinungen, Einstellungen, Mentalitäten und Verhaltensweisen bei Jugendlichen in Gestalt von Stilen, Stilisierungen und Symboliken“ geprägt ist (vgl. Möller 1995, S. 173; Sünker 1996), haben vor allem Untersuchungen aus der politikwissenschaftlich geprägten Jugendforschung und im Umfeld der Jugendkulturforschung Zusammenhänge zwischen jugendkultureller Stilisierung und der Entwicklung politischer Orientierungen (meist am Rande ihrer Forschungsinteressen) zum Gegenstand gemacht. Erstens liegen aus den Auswertungen zu inhaltlich vielfältigen Jugendsurveys quantitative Systematisierungsversuche jugendkultureller Stile vor, die jugendkulturelle und politische Orientierungen im Zusammenhang betrachten (vgl. bspw. Fritzsche 1997, Roth/Rucht 2000, Krüger/Pfaff 2004). Die Ergebnisse dieser Surveys weisen auf eindeutige Zusammenhänge zwischen Präferenzen für bestimmte jugendkulturelle Gruppenstile und politischen Einstellungen hin, wie z.B. auf ein deutlich distanzierteres Verhältnis von Musik-Fans zu Politik im Vergleich zu Anhängern von Protestbewegungen (Fritzsche 1997) oder auf spezifische politische Positionen von Angehörigen verschiedener Stile (Krüger/Pfaff 2004). Davon lassen sich zweitens qualitativ-

Jugendkulturforschung

hermeneutische bzw. diskursanalytische Untersuchungen zu verschiedenen einzelnen Stilen und Szenen unterscheiden, die politische und kulturelle Ausdrucks- und Protestformen jugendkultureller Alltagspraxis in den Blick nehmen (vgl. z.B. Weinfeld 2000, Richard 1999). Diese Studien lesen die ästhetischen Symboliken und Praxen in einzelnen Stilen als Kritiken an den sozialen und politischen Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft und zeigen z.T. auch, wie diese Ausdrucksformen von politischen Institutionen aufgegriffen und bearbeitet werden. Neben diesen Ergebnissen liegen drittens auch aus Studien zu jugendlichen Peergroups Befunde über Prozesse der Politisierung in bestimmten jugendkulturellen Kontexten vor (z.B. Bohnsack u.a. 1995, Eckert/Reis/Wetzstein 2000, Nohl 2000, Weller 2003), die vor allem auf die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe hingewiesen haben, über die jugendkulturelle Stilisierungen realisiert werden und vor deren Hintergrund Politisierungsprozesse in einzelnen Szenen ablaufen.

Die Resultate der beiden letztgenannten Forschungstraditionen machen deutlich, dass sich ‚Politisches‘ in jugendkulturell orientierten Peer-Kontexten in verschiedenen Formen beschreiben lässt: als konstitutives Element der Vergemeinschaftung sowie als Handlungsraum (z.B. Eckert/Reis/Wetzstein 2000), als Übernahme von Fremdetikettierungen (z.B. Bohnsack u.a. 1995, Groffmann 2001), als Ergebnis von Aushandlungs- und Entwicklungsprozessen (ebd.) und als Form des Umgangs mit generations- und milieuspezifischen Problemen und Anforderungen (Nohl 2000, Weller 2003), als Thema oder Motiv in der ästhetischen Praxis der Jugendlichen (z.B. Rose 1997) bzw. als Feld zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen (Krüger/Fritzsche/Pfaff/Wiezorek 2006). Die gemeinsamen politischen Orientierungen in Jugendgruppen erscheinen dabei zumeist als Indizien für die Anpasstheit/Devianz bzw. die gesellschaftliche Integration/Desintegration Jugendlicher oder aber als Bestandteil von Gruppenideologien und werden kaum im Hinblick auf politische Sozialisationsprozesse gedeutet.

Im folgenden werden Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die an der Frage nach der Bedeutung von Jugendkultur für die politische Sozialisation ansetzt und an die skizzierte Perspektive der Jugendkulturforschung anschließt, indem sie einerseits die politischen Orientierungen von Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Stile und Praxen exemplarisch rekonstruiert und andererseits den Zusammenhang zwischen jugendkulturellen und politischen Orientierungen systematisch analysiert. Dazu gibt ein erster Abschnitt zunächst in aller Kürze einige konzeptionelle und methodische Informationen zur empirischen Studie, auf der der Betrag basiert. Im Anschluss daran werden habituelle Orientierungen und Praxen im Bezug auf politische Phänomene anhand von exemplarischen Rekonstruktionen zu einer Gothic-Punk-Szene beschrieben und mit Resultaten eines Jugendsurveys zur Bedeutung des Politischen in der aktuellen Jugendkulturlandschaft kontrastiert. Abschließend werden die dargelegten Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die politische Sozialisationsforschung zusammenfassend diskutiert.

2. Zur Studie: Jugendkultur und Politisierung¹

Die dieser Darstellung zugrunde liegende Untersuchung¹ verfolgte zwei zentrale Ziele: einerseits die Beschreibung von jugendkulturspezifischen politischen Einstellungen und Handlungsformen in ihrem jeweiligen Bedingungsgefüge und andererseits die Rekonstruktion politikbezogener Deutungen und politischer Ausdrucksformen in jugendkulturellen Kontexten. Theoretisch wie auch methodisch knüpft die Jugendstudie an zwei bislang weitgehend unverbundene Forschungstraditionen an. Dabei handelt es sich einerseits um die auf Theorien zur Politischen Kultur basierende politikwissenschaftliche Jugendforschung und andererseits um die gegenwärtig mit erheblichen Systematisierungsproblemen kämpfende Jugendkulturforschung. Beide Forschungslinien werden hier über sozialisationstheoretische Annahmen zur Entwicklung politischer Orientierungen in der Gleichaltrigengruppe verbunden, wobei angenommen werden kann, dass Jugendliche in ihren Gleichaltrigengruppen vor dem Hintergrund soziohistorischer und milieuspezifischer Bedingungen über ihre Stile und ästhetische Praxen spezifische politische Orientierungen entwickeln (vgl. u.a. Möller 1995, Sünker 1996). Im Sinne einer systematischen Beschreibung dieses Gegenstandes und im Hinblick auf die Mehrdimensionalität der Frage nach der Bedeutung jugendkultureller Kontexte für die Entwicklung politischer Orientierungen in der Adoleszenz wurden dabei in der Untersuchung standardisierte und nicht standardisierte Forschungszugänge kombiniert angewandt.

Entwicklung politischer Orientierungen in der Gleichaltrigengruppe

So erfolgt die Analyse der Bedeutung von Formen der jugendkulturellen Selbstverortung für die Entwicklung politischer Einstellungen hypothesengeleitet mit Mitteln der politikwissenschaftlichen Jugendforschung. Dies geschieht auf der Basis eines Jugendsurveys, bei dem ca. 4700 13- bis 16-jährige Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen Ende 2003 zu Schule, Politik, Familie und Gleichaltrigengruppe befragt wurden (vgl. Helsper u.a. 2006, Pfaff 2006, S. 101ff.)².

Der kollektiven Verfasstheit, der Einbettung politischer Orientierungen in stilspezifische ästhetische Praxen und dem aktivistischen Charakter dieser Praxen geht die Untersuchung dagegen auf der Basis rekonstruktiver Zugänge zu Jugendgruppen in der Tradition der Jugendkulturforschung nach (vgl. Pfaff 2006, S. 191ff.). Für die nicht standardisierte Teilstudie wurden in Großstädten in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen Gruppendiskussionen mit insgesamt 7 Gruppen mit Gothic-Punk- und Hip-Hop-Szenen durchgeführt, von denen vier Diskussionstexte im Rahmen der Studie einer dokumentarischen Interpretation unterzogen wurden (zur Methode vgl. z.B. Bohnsack 1991).

Dem methodischen Gesamtdesign der Studie liegt damit ein komplementäres Verständnis verschiedener Forschungsmethoden zugrunde, dass einerseits einem Phasenmodell der Triangulation folgt, da die Fallauswahl für die Rekonstruktion auf den ersten Ergebnissen der quantitativen Teilstudie beruhte (vgl. z.B. Erzberger 1998, S. 137; Pfaff 2005; 2006, S. 69ff.), andererseits aber grundsätzlich von einer komplementären Anwendung der Forschungsmethoden ausgeht. Beide Untersuchungsteile zielten auf verschiedene Dimensionen des Gegenstandes und

wurden erst zum Ende der Studie hin in ein Verhältnis zueinander gestellt. Der vorliegende Beitrag vernachlässigt zum Zwecke einer knappen und fokussierten Darstellung die Chronologie des methodischen Settings und fokussiert dagegen auf die Stile und Szenen, die sich als ‚Protestszenen‘ beschreiben lassen. Am Beispiel von zwei Gruppen (im Folgenden ‚alta4‘ und ‚p-park‘ genannt) innerhalb einer Gothic-Punk-Szene in einer Großstadt wird die Vermittlung von Stil und Protest in jugendkulturellen Kontexten rekonstruiert. Diese Darstellung wird um Befunde aus der quantitativen Teilstudie ergänzt.

komplementäres Verständnis
verschiedener
Forschungsmethoden

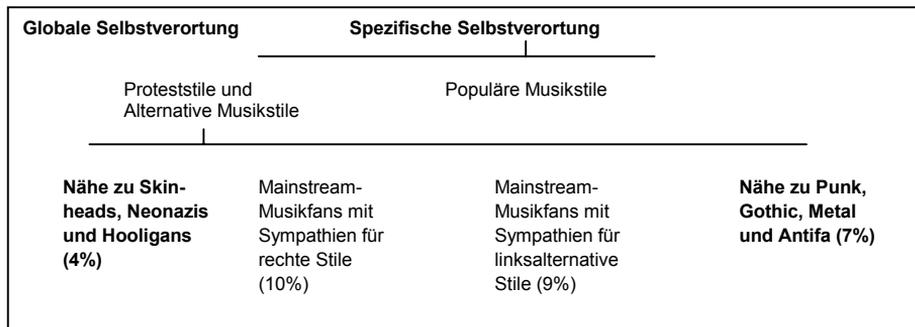
3. Jugendkulturelle Proteststile als Kontexte der Entwicklung politischer Positionen und Kompetenzen

Unterscheidet man statistisch zwischen Gruppen von Jugendlichen, die sich ähnlich in einem für eine Fragebogenstudie operationalisierten Schema jugendkultureller Gruppenstile verorten, dann lassen sich grundsätzlich zwei Arten jugendkultureller Differenzierung unterscheiden, wobei sich knapp zwei Drittel der Befragten an bestimmten Stilen oder Stilgruppen orientieren (spezifische Selbstverortung) und etwa ein Drittel sich pauschalisierend gegenüber der abgefragten Landschaft jugendkultureller Stile insgesamt verortet (globale Selbstverortung) (ausführlich dazu vgl. Pfaff 2006, S. 123ff., vgl. auch Strzoda/Zinnecker/Pfeffer 1996)³.

Für weiterführende Analysen sind vor allem die Jugendlichen mit spezifischen jugendkulturellen Orientierungen interessant, die sich wiederum grob unterscheiden lassen in Anhänger jugendkultureller Protest- und alternativer Musikstile und Heranwachsende, die sich an verschiedenen populären Musik- und Medienstilen orientieren. Eine differenziertere Aufschlüsselung ergibt vier inhaltlich unterscheidbare protestbezogene Selbstverortungen (dargestellt in Abbildung 1), auf die dieser Beitrag fokussiert, und drei Gruppen von Anhängern verschiedener populärer Musikstile.

Von den in diesem Zusammenhang besonders bedeutsamen und in Abbildung 1 aufgelisteten protestbezogenen Selbstverortungen beziehen sich dabei je zwei Profile auf beide Seiten des politischen Spektrums, wobei sich die hier zugeordneten Jugendlichen einerseits an Neonazis, Skinheads und Hooligans und andererseits an Antifa, Punks und alternativen Musikstilen orientieren. Dabei steht je eine Gruppe diesen Stilen näher, je eine Gruppe identifiziert sich dagegen mit den verbreiteten Musikstilen und orientiert sich eher lose an den jeweiligen jugendkulturellen Protestszenen. Unterschieden werden können diesbezüglich Jugendliche, die sich im Kontext rechter Jugendszenen verorten und die in unserer Stichprobe 4 Prozent ausmachen, Jugendliche, die Fans von Mainstream-Musikstilen sind und gleichzeitig mit rechten Szenen sympathisieren (10%), Jugendliche, die Mainstream-Musikstile und linksalternative Szenen schätzen (9%) und schließlich solche, die sich im Kontext linksalternativer Szenen verorten (7%).

Abbildung 1: Klassifizierung von Formen jugendkultureller Selbstverortung auf der Basis des Jugendsurveys mit besonderer Berücksichtigung protestbezogener Gruppen



Für diese vier Gruppen der an Protestszenen orientierten Jugendlichen kann gezeigt werden, dass sie in den neuen Bundesländern etwas stärker verbreitet sind als in den alten, dass Jungen hier häufiger partizipieren als Mädchen und dass bezogen auf das Bildungsniveau der Befragten gilt: je niedriger, desto eher an rechten und je höher, desto eher an linken Protestszenen orientiert (Pfaff 2006, S. 146f.). Ausgehend von den Rekonstruktionen zu Phänomenen des Politischen in einer Gothic-Punk-Szene wird in den folgenden Abschnitten unter Hinzuziehung von Befunden aus dem Jugendsurvey exemplarisch der Kritik der Jugendlichen an den gesellschaftlichen Zuständen und ihren politischen Aktivitäten nachgegangen (zu weiteren Phänomenen vgl. Fritzsche u.a. 2006).

3.1 Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen

Die beschriebene Oppositionshaltung gegenüber dem gesellschaftlichen und politischen System basiert in der untersuchten Gothic-Punk-Szene vor allem auf dem persönlichen Erleben der Verweigerung von Anerkennung, sowie auf der Beobachtung der Verknüpfung von ökonomischem Kapital und politischer Macht.

Stigmatisierungserfahrungen und Benachteiligungen aufgrund ihrer stilsspezifischen ästhetischen Praxis erfahren die Jugendlichen z.B. bei zwischenmenschlichen Begegnungen oder beim Einstieg in den Beruf. Dabei erfolgt in den Gruppen eine gesellschaftskritische Deutung sozialer Anpassungserfordernisse (p-park, Passage Pazifisten 26-56⁴).

Stigmatisierungsverfahren und Benachteiligungen

Dm: Ich meine wenn man jetzt wie ich jetzt mit-m Bewerbungsfoto ankommt mit langen Haaren und so dann ist das nichts so schlimm aber wenn man zu irgendnem Vorstellungsgespräch kommt zu irgendnem Test dann sehen se wie man sich kleidet und dann ist das negativ.

Cm: Die brauchen bloß n Nietenarmband zu sehen da is Schluss.

Dm: Naja das is soundso scheiße wenn man sich erstmal vorstellt irgendwie man muss beruflich und privat trennen irgendwie.

?m: L Hmm.

Dm: Im Beruf macht ma halt den normalen Snob irgendwie, privat kann mer machen was man will. hauptsache man hat sein Einkommen, seine Zukunft.

(Dm, alta4, Passage „Politik und Radikalismus“, 9-10). Damit wird das Erreichen politischer Macht in Deutschland als ökonomische Angelegenheit betrachtet, wobei die Jugendlichen sich auch mit den als politische und ökonomische Außenseiter beschriebenen kleinen Parteien identifizieren.

Dass diese Präferenz vielen Jugendlichen im Kontext von Protestkulturen gemeinsam ist, und noch deutlich stärker für rechte Protestszenen gilt, kann mit Mitteln des Jugendsurveys gezeigt werden (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Ausgewählte Parteienpräferenzen, Wahlverweigerung und Unsicherheit in Protestszenen (in %)

Angenommen am nächsten Sonntag ist eine Bundestagswahl, welche Partei würdest du wählen?					
Angaben in Prozent	Nähe zu rechten, gewaltbereiten Szenen	Mainstream-Musikfans mit Sympathien für rechte Szenen	Mainstream-Musikfans mit Sympathien für linksalternative Szenen	Nähe zu linksalternativen Szenen	Gesamt
SPD	14	30	29	22	22
CDU/CSU	16	23	23	14	31
Die Grünen	2	4	14	19	11
PDS	2	3	7	8	3
rechtspopulistische und rechte Parteien	46	10	2	1	4
andere Parteien	2	1	2	9	2
Wahlverweigerung	1	2	2	7	2
würde nicht wählen	6	9	4	6	6
weiß nicht	9	14	13	13	17

Die Parteienwahl der Jugendlichen in den verschiedenen Gruppen entspricht zuerst deren politischer Selbstverortung. So würde fast jede/r zweite Anhänger rechter Protestszenen eine rechte oder rechtspopulistische Partei wählen⁵. Auch die Musikfans mit Sympathien für rechte Jugendszenen würden noch zu 10 Prozent einer rechten Partei ihre Stimme geben. Die Kritik an den großen Parteien im Umfeld von linksalternativen jugendkulturellen Stilen zeigt sich zum einen in einem hohen Anteil an Wahlverweigerungen. Im Gegensatz zu den Anhängern rechter Szenen scheinen sich diese Jugendlichen in den Parteien des linken politischen Spektrums nur schlecht wieder zu finden. Zum anderen erhalten die unter „andere Parteien“ bezeichneten weniger erfolgreichen Gruppierungen überdurchschnittlich viele Stimmen. Darüber hinaus zeigt diese Analyse, dass die Unsicherheit über die eigene Wahlentscheidung in den protestbezogenen Profilen jugendkultureller Selbstverortung etwas geringer ist als in der Gesamtstichprobe. Auch ein deutlich höheres politisches Interesse kann für Jugendliche, die sich an protestbezogenen Stilen orientieren werden, nachgewiesen werden (vgl. Pfaff 2006, S. 153).

3.3 Politisches Handeln: Demonstration und Diskurs

Ausgehend von der politischen Selbstverortung und Kritik der Jugendlichen in der Gothic-Punk-Szene kann für protestbezogene Formen der jugendkulturellen Selbstverortung angenommen werden, dass deren Angehörige über umfassendere Partizipations- und Protesterfahrungen verfügen als andere Heranwachsende. Auch diese Hypothese kann mit Hilfe des Jugendsurveys bestätigt werden.

Tabelle 2: Erfahrungen bzw. Bereitschaft zur Nutzung ausgewählter Partizipationsformen in Protestszenen (in %)

Angaben in Prozent	Nähe zu rechten, gewaltbereiten Szenen	Mainstream-Musikfans mit Sympathien für rechte Szenen	Mainstream-Musikfans mit Sympathien für linksalternative Szenen	Sympathie mit linksalternativen Szenen	Gesamt
<i>konventionelle Beteiligungsformen</i>					
Teilnahme an Wahlen	10	10	13	19	12
Mitwirkung in der Schülervertretung	13	13	16	17	12
<i>unkonventionelle Beteiligungsformen</i>					
Teilnahme an einer Unterschriftenaktion	19	23	33	35	24
Teilnahme an einer Demonstration	17	12	22	31	12
<i>Gewaltanwendung</i>					
bei einer Demonstration randalieren	12	9	8	13	5
Straßenschlachten	15	9	6	10	5

Im Unterschied zur Gesamtheit und den anderen an Protestszenen orientierten Jugendlichen, wo cirka jede/r Zehnte Erfahrungen mit Urnengängen hat, gaben unter den Jugendlichen im Umfeld linker Szenen fast 20 Prozent der Befragten an, schon einmal gewählt zu haben und verfügen damit über die umfassendsten Erfahrungen mit konventionellen Protestformen. Dies gilt auch für die dargestellten unkonventionellen Mittel, wie die Teilnahme an Demonstrationen, die

ein Viertel der so orientierten Musikfans und ein Drittel der Anhänger linker Szenen, aber nur 12 Prozent aller Befragten schon einmal erlebt haben. Die auffälligste Position beziehen Jugendliche in den protestbezogenen Gruppen jedoch zur Gewaltanwendung mit politische Zielen. So hat jede/r Achte aus den Extremgruppen Erfahrungen mit Randalen auf Demonstrationen gegenüber nur jedem Zwanzigsten 13- bis 16-Jährigen in der Gesamtstichprobe. Im Unterschied zu den unkonventionell-legalen Beteiligungsformen, die von den an linken Protestszenen orientierten Jugendlichen bevorzugt werden, präferieren Anhänger rechter Protestszenen eher gewaltförmige Aktionsformen. Wenn gleich mit Mitteln des Jugendsurveys Hinweise auf Erfahrungsvorsprünge von Jugendlichen im Kontext protestbezogener Jugendszenen und darüber hinaus

auch messbare Einflüsse der Zugehörigkeit zu Protestszenen auf den Umfang von Partizipations- und Protesterfahrungen nachgewiesen werden können (vgl. Pfaff 2006, S. 186f.), bleibt der Vollzug politischen Handelns bei den Jugendlichen dabei außerhalb des Blickfelds.

Die Rekonstruktion der politischen Orientierungen der Jugendlichen schließt dagegen die politische Praxis der Heranwachsenden ein und weist für die untersuchte Gothic-Punk-Szene auf eine besondere Bedeutung von Demonstrationen und politischen Diskussionen einerseits sowie auf die selbstverständliche Nutzung politischer Strukturen andererseits hin.

So nutzen beispielsweise Jugendliche aus beiden Gruppen der untersuchten Gothic-Punk-Szene Demonstrationen als öffentliche Meinungsbekundungen für die szenebezogene Artikulation von Kritik an den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen (ausführlich in Pfaff 2006, S. 223). Die Protestform erscheint dabei als efferveszenter Ereigniszusammenhang innerhalb der ästhetischen Praxis der Jugendlichen, die analog zur Praxis der körperlichen Auseinandersetzung bei den Hooligans (vgl. Bohnsack u.a. 1995; Gaffer/Liell 2001) oder zur ästhetischen Praxis des Rappens (vgl. Weller 2003) auf die Inszenierung von Gemeinsamkeit und die Herstellung habitueller Übereinstimmung zielt.

Ein weiterer Aktionismus, der in den Gothic-Punk-Gruppen einerseits in der Darstellungen eigener Handlungspraxis und andererseits in der Struktur des Diskurses innerhalb der Jugendgruppen aufscheint, ist der der politischen Diskussion. In einer der beiden Gruppen besteht eine gemeinsame Orientierung aller Jugendlichen in einem ausgeprägten Interesse an intellektuellen Auseinandersetzungen mit dem jugendkulturellen und politischen Gegner in rechten Jugendszenen (alta4, Gut und Böse, 17-29):

Dm: es gibt halt auch wirklich Rechte die sich hinsetzen mit denen kannst du drüber diskutieren.

Me: ^L Mhm. Ja.

Dm: Und das find ich genial sich mit einem der ne total andre Meinung hat als du hinsetzen und über die Meinungsverschiedenheiten zu diskutieren du kommst auch nicht unbedingt auf einen Nenner aber halt

Am: Du kannst mit ihm reden

Dm: Du siehst wie er drüber denkt und das toleriert man eigentlich auch.

Am: Und du siehst auch, dass der endlich mal was davon versteht und nicht einfach nur sagt ja das is Scheiße

Dm: Da sieht man vielleicht hat er Mein Kampf gelesen oder irgendwelche anderen Bücher was auf dieses Thema bezogen ist und ich meine solche Leute die das wirklich machen die haben dann auch Ahnung davon von dem was se sagen (7)

Dm und Am beschreiben in dieser Sequenz interaktiv im Sprecherwechsel eine Praxis der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Jugendlichen aus dem gegnerischen Lager. Demnach geht es ihnen nicht so sehr darum, den Anderen von den eigenen Vorstellungen zu überzeugen, sondern darum, dessen Positionen kennen zu lernen. Die am Beispiel von Demonstrationen geschilderte physische Feindschaft wird offensichtlich für eine gemeinsamen Praxis des Diskutierens ausgesetzt, bei der die inhaltliche Position des Gegenübers „toleriert“ wird. Umdeutungen des Themas oder auch partielle Einigungen gewinnen dabei im Diskursverlauf die Bedeutung von rituellen Konklusionen, die an die Stelle sachlicher Ergebnisse treten (vgl. Bohnsack 1991, S. 139).

Diese Toleranz der Verschiedenheit von Positionen und Deutungen gewinnt in den Diskursen beider Gruppen die Bedeutung eines Kommunikationsmodus. Es besteht bezogen auf eine Vielzahl von Themen kein Bedarf an Übereinstimmung sondern es geht eher um die Diskussion über gesellschaftliche Probleme und politische Positionen. Im Diskursverlauf können unterschiedliche Positionen so explizit benannt und damit offen gelegt werden, ohne zu ernsthaften Auseinandersetzungen zu führen. Habituelle Übereinstimmung wird in diesem Kontext in der Praxis des Diskutierens über Gesellschaft und eigene Gemeinschaft hergestellt, einer Form von Aktionismus, die die Verschiedenheit von Positionen zur Bedingung hat. Es erfolgt so gesehen ein spielerischer Umgang mit der Diskussion über Politik, in der politische Positionen innerhalb der eigenen Szene vor dem Hintergrund stilspezifischer Ideologien, aber auch in Auseinandersetzung mit opponierenden Szenen inhaltlich ausformuliert und in der politischen Diskussion erprobt werden.

Einen Hinweis auf Effekte dieser Auseinandersetzungen mit politischen Mechanismen stellt die selbstverständliche Nutzung politischer Strukturen dar, die den Jugendlichen in der untersuchten Gothic-Punk-Szene ebenfalls gemeinsam ist. An der Schule, die ein Teil der Jugendlichen der Gruppe *alta4* gemeinsam besucht, war aufgrund einer ministeriellen Neuregelung zum Diskussionszeitpunkt unklar, wie die Jahresabschlussnoten berechnet werden. Weil die Jugendlichen von ihrer Schulleitung trotz mehrmaligem Nachfragen keine Antworten bekommen,

„gehen [sie, d.V.] halt zur hier in der X[Schule] zu ner Veranstaltung wo man direkt mit dem Schulamt in Kontakt kriegt eh eh tritt und ohne jetzt erst zur Schulleitung gehen zu müssen und so sondern direkt zum Schulamt gehen kann und ehm Vorschläge bringt beziehungsweise Dinge anbringt, die verhandelt werden müssen. und das Schulamt ist da eigentlich och eh ziemlich tolerant und eh einsichtig auch weil hier in der Schulleitung die gestehen sich auch die Fehler die se machen nicht richtig ein (3) ja und da versuchen wir mal was zu machen.“ (*alta4*, Politik und Radikalismus, 84-91).

Die Lernenden setzen sich für eine Klärung dieses Problems ein, indem sie Repräsentanten zu einem bald in der Schule stattfindenden Treffen mit Vertretern des Schulamts schicken. Wenn Lehrende schlecht informiert sind, die Schulleitung Fehler verschweigt und sich wenig handlungsfreudig zeigt, treten die Schüler mit der in der Hierarchie ihres Bildungssystems nächst höheren Instanz in Verbindung – in diesem Fall dem Schulamt. Dafür nutzen sie einerseits die Strukturen des institutionalisierten Gemeinwesens von Schule und Klasse sowie andererseits die Dienstwege der Verwaltung innerhalb des Schulsystems. Damit halten die Jugendlichen sowohl in der eigenen Organisation als auch darüber hinaus bezogen auf die politischen und administrativen Strukturen des Bildungssystems in Sachsen-Anhalt institutionalisierte Etiketten des politischen Systems ein.

selbstverständliche Nutzung
politischer Strukturen

5. Stil und Protest – Zusammenfassung

Die hier vorgestellten Analysen zur politischen Positionierung, Kritik und politischen Aktionismen von Jugendlichen in Protestszenen deuten auf stilvermittelte Prozesse der Politisierung und damit auch der politischen Bewusstseinsbildung hin. Jugendkulturelle Protestszenen inszenieren mit ihrer ästhetischen Praxis (im Sinne der Selbststilisierung ihrer Anhänger, z.B. Kleidungsstil etc.) ebenso wie über Aktionismen (die sich, wie z.B. Demonstrationen, auch innerhalb der Strukturen politischer Partizipationsmechanismen ereignen), öffentlich sichtbare Kollektive, die Kritiken an gesellschaftlichen Zuständen und bestimmte Lösungsvorschläge präsentieren. In der Orientierung an etablierten Proteststilen innerhalb der Jugendkulturlandschaft (z.B. Punk und Skinhead sind diesbezüglich zu den traditionellen Stilformen zu zählen, vgl. Baacke 1993) und deren Inszenierung in ihren Szenen und Peergroups erwerben Jugendliche dabei, z.B. in der Nutzung komplexitätsreduzierender politischer Codes, Semantiken und Argumentationslinien, in der Aushandlung kollektiver Orientierungen gegenüber sozialen und politischen Strukturen und Machtverhältnissen bzw. in diskursiven und organisierten Aktionismen, Kenntnisse und Fähigkeiten für die politische Teilhabe.

Dass dieser Befund teilweise auch für populäre Musikstile gilt, kann am Beispiel der Hip-Hop-Kultur verdeutlicht werden (vgl. Weller 2003; Pfaff 2006, S. 289). So gesehen fungieren jugendkulturelle Stile und Szenen als soziale Räume, in denen Jugendliche auf der Basis gemeinsamer Erfahrungen und Praxis Position zu Gesellschaft und Politik entwickeln. Diese muss die politische Sozialisationsforschung einbeziehen, wenn sie das Bedingungsgefüge der politischen Bewusstseinsbildung, wie auch die Genese der andauernden Distanz der Jugend zu politischen Institutionen aufklären will.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde im Rahmen eines von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionsvorhabens am Fachbereich Erziehungswissenschaften und am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg realisiert.
- 2 Die Daten des Jugendsurveys, auf denen die Auswertungen in dieser Studie basieren, stammen aus dem Projekt „Politische Orientierungen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“, das in der Zeit von 2002-2005 unter Leitung von Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger und Prof. Dr. Werner Helsper am ZSL durchgeführt wurde. Dabei wurden an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen insgesamt ca. 4.800 Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren befragt (vgl. dazu Helsper u.a. 2006; Pfaff 2006, S. 86f.). Die hier vorgestellten Analysen wurden auf der Basis einer nach Bundesland, Schulform und Geschlecht gewichteten Stichprobe erstellt (genauer zur Operationalisierung vgl. ebd., S. 101ff.).
- 3 Die Unterscheidung von Formen der jugendkulturellen Selbstverortung wurde auf der Basis von Clusteranalysen berechnet (vgl. Pfaff 2006) und ähnelt strukturell einer auf der Basis der Daten aus den Shell-Jugendstudien entwickelten Klassifikation (vgl. Strzoda/Zinnecker/Pfeffer 1996).
- 4 Der Darstellung der Zitate in diesem Beitrag geht jeweils eine Nennung der untersuchten Gruppe (hier p-park), der jeweiligen Diskussionspassage (hier Passage ‚Pazifisten‘) und

- der jeweiligen Zeilennummern innerhalb dieser Textstelle (hier die Zeilen 26-56) voran, um Interessierten die Möglichkeit zu geben, ausführliche Rekonstruktionen zu den jeweiligen Stellen in der Gesamtstudie aufzufinden (vgl. Pfaff 2006).
- 5 Davon entfielen 39 Prozent auf die Nationaldemokratische Partei Deutschlands (NPD), gegen die zum Zeitpunkt der Befragung ein Verbotsantrag beim Bundesverfassungsgericht lief, und 5 Prozent auf die Schill-Partei, die kurz zuvor mit sicherheitspolitischen Themen die Regierungsbeteiligung in der Hansestadt Hamburg erreicht hatte. Während die erwachsenen Wähler bei der Bundestagswahl im Jahr 2002 der Schill-Partei doppelt so viele Stimmen gaben wie der NPD, steht die Gruppe der potentiellen jugendlichen Rechtswähler in Deutschland parteipolitisch zum größten Teil rechts außen.

Literatur

- Baacke, D.*: Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung. Weinheim 1993
- Bock, K.*: Politische Sozialisationsprozesse im intergenerativen Vergleich. Eine qualitative Studie über drei Familiengenerationen aus Ostdeutschland. Opladen 2000
- Böhm-Kasper, O.*: Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: *Helsper* u.a.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, S. 53-74.
- Bohnsack, R.*: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen, 1991
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städler, K./Wild, B.*: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen 1995
- Breidenstein, G./Kelle, H.*: Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: *Tillmann, K.-J./Lenzen, K.-D.* (Hg.): Gleichheit und Differenz, Impuls Bd. 27, Bielefeld 1996, S. 52-63.
- Clarke, J./Hall, S./Jefferson, T./Roberts, B.*: Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: *Clarke, J.* u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M. 1979, S. 39-133
- Claußen, B.*: Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In: *Claußen, B./Geißler, R.* (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996, S. 15-48
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T. A.*: „Ich will halt anders sein wie die anderen.“ Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen 2000
- Erzberger, Ch.*: Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim 1998
- Fend, H.*: Ausländerfeindlich – nationalistische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* H. 2/1994, S. 131-162
- Fend, H.*: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000
- Fritzsche, Y.*: Jugendkulturen und Freizeitpräferenzen: Rückzug vom Politischen?. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997, S. 343-377
- Gaffer, Y./Liell, C.*: Handlungstheoretische und methodologische Aspekte der dokumentarischen Interpretation jugendkultureller Praktiken. In: *Bohnsack, R.* u.a. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 179-207
- Gille, M./Krüger, W.* (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. Opladen 2000
- Groffmann, A.C.*: Das unvollendete Drama. Jugend- und Skinheadgruppen im Vereinigungsprozess. Opladen 2001
- Händle, C./Oesterreich, D./Trommer, L.*: Aufgaben der politischen Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 1999

- Heitmeyer, W.*: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim/München 1987
- Heitmeyer, W.* u.a.: Die Bielefelder Rechtsextremismusstudie. Weinheim München 1993
- Heitmeyer, W./Müller, J.*: Fremdenfeindliche Gewalt junger Menschen. Bonn 1995
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N.*: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006
- Hoffmann-Lange, U.*: Trends in der politischen Kultur Deutschlands. Sind Organisationsmüdigkeit, Politikverdrossenheit und Rechtsextremismus typisch für die deutsche Jugend? In: *Gegenwartskunde* 1999, H. 3, S. 365-390
- Hopf, C./Rieker, P./Sanden-Marcus, M.*: Familie und Rechtsextremismus. Weinheim 1995
- Hopf, Ch./Hopf, W.*: Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim/München 1997
- Horowitz, E. M.*: The family and the media in the political socialisation of polish Youth. In: *Forbrig, Joerg* (Ed.): Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2005, S. 83-92.
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Opladen 1992
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen 1997
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): Jugend 2000. Bd.1 Opladen 2000a
- Kracke, Bärbel/Noack, Peter/Hofer, Manfred/Klein-Allermann, Elke* (1993): Die rechte Gesinnung. Familiäre Bedingungen autoritärer Orientierungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1993, H. 6, S. 971-988
- Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Pfaff, N./Sandring, S.*: Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2003, S. 797-816
- Krüger, H.-H./Pfaff, N.*: Entpolitisierung von Jugendkulturen? Zum Zusammenhang von jugendkulturellen und politischen Orientierungen bei ostdeutschen Jugendlichen. In: *Helsper, W./Kamp, M./Stelmaszyk, B.* (Hrsg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Opladen 2004, S. 230-249
- Kuhn, H.-P.*: Mediennutzung und politische Sozialisation. Opladen 2000
- Lindner, R.*: Editorial. In: *Clarke, J.* u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt/M. 1979 S. 7-14
- Möller, K.*: Jugend(lichkeits)kulturen und (Erlebnis)Politik. Terminologische Verständigungen. In: *Ferchhoff, W.* u.a. (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendlichen Lebenswelten. Weinheim 1995, S. 172-185
- Möller, K.*: Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15jährigen. Weinheim München 2000
- Nohl, A.-M.*: Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationsmilieu. Adoleszenz und Migration einer Breakdancegruppe. In: *Roth, R./Rucht, D.* (Hrsg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Opladen 2000, S. 237-252
- Oesterreich, D.*: Politische Bildung von 14jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 2002
- Pfaff, N.*: Triangulation standardisierter und nicht standardisierter Forschungsmethoden – Eine Studie aus der Jugendforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, Heft 2/2005, S. 249-268
- Pfaff, N.*: Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden 2006
- Pfaff, N./Krüger, H.-H.*: Jugendkulturen, Cliques und rechte politische Orientierungen – Interdependenzen und Einflussfaktoren. In: *Helsper, W.* u.a.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, S. 340-360
- Pickel, G.*: Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich. Opladen 2002

- Richard, B.*: Die Industrial Culture-Szene. 1999 Online unter: <http://www.birgitrichard.de/menue/frame.htm> (zuletzt besucht am 20.09.2005)
- Rose, T.*: Ein Stil, mit dem keiner klar kommt. Hip-Hop in der postindustriellen Stadt. In: SPoKK (Hrsg.): Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende. Mannheim 1997, S. 142-156
- Roth, R./Rucht, D.*: Weder Rebellion noch Anpassung: Jugendproteste in der Bundesrepublik 1950-1994. In: *Roth, R./Rucht, D.* (Hrsg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Opladen 2000b, S. 283-304
- Strzoda, C./Zinnecker, J./Pfeffer, S.*: Szenen, Gruppen, Stile. Kulturelle Orientierungen im Jugendraum. In: *Silbereisen, R. K.* u.a. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen 1996, S. 57-83
- Sturzbecher, D.* (Hrsg.): Jugend in Ostdeutschland. Lebenssituation und Delinquenz. Opladen 2001
- Sünker, H.*: Gleichaltrigen – Gruppen im Jugendalter und die Konstitution politischen Alltagsbewusstseins. In: *Claußen, B./Geißler* (Hrsg.), Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996, S. 101-111
- Weinfeld, J.*: HipHop – Licht und Schatten einer Jugendkulturbewegung. In: *Roth, R./Rucht, D.* (Hrsg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Opladen 2000, S. 253-262
- Weller, W.*: HipHop in Sao Paulo und Berlin. Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten. Opladen 2003

Chancen und Grenzen medienvermittelter politischer Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche

Claudia Töpfer, Lothar Mikos



Claudia Töpfer,
Dipl. AV-Medien-
wissenschaftlerin,
Hochschule für Film
und Fernsehen
„Konrad Wolf“
Potsdam-Babelsberg

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit 60 Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus Formen medial vermittelter politischer Bildung und deren Rezeption durch Jugendliche vor.

Die politische Bildungsarbeit wird nicht nur durch die Gruppe der Jugendlichen, die nur bedingt schulische Bildungswege beendet haben, vor neue Herausforderungen gestellt, sondern auch durch die von Prozessen der Mediatisierung veränderten Wahrnehmungsweisen der Jugendlichen. Ausgehend vom allgemeinen Politikverständnis der befragten Jugendlichen, ihrer Haltung zu politischer Partizipation und ihrer Beurteilung von beispielhaften Konzepten arbeitet der Beitrag Prinzipien medial vermittelter politischer Bildungsarbeit für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus heraus und diskutiert sie vor dem Hintergrund der Mediatisierung und den Auswirkungen der Wissensgesellschaft.

Schlagwörter: bildungsferne Jugendliche, Medienrezeption, Politikaneignung, politische Bildung, globale Wissensgesellschaft

Abstract

On the basis of focus group discussions with 60 teenagers from educationally disadvantaged milieus, the article presents forms of medially communicated political education and its reception by teenagers. The work on political education is not only presented with new challenges by the group of teenagers having finished only limited academic education but also by the teenager's changed ways of perception through processes of mediatization. Based on the general understanding of politics of the interviewed teenagers, their attitude towards political participation and their evaluation of exemplary concepts, the article works out principles of medially communicated political education for teenagers from educationally disadvantaged milieus and discusses them against the background of mediatization and the impacts of the knowledge society.

Keywords: educationally disadvantaged youth, media use, appropriation of politics, political education, global knowledge society



*Prof. Dr. Lothar
Mikos*, Hochschule
für Film und
Fernsehen „Konrad
Wolf“ Potsdam-
Babelsberg

1. Einleitung: Die Bedeutung der Medien für die politische Sozialisation

Die Prozesse der Globalisierung und die Auswirkungen der globalen Wissensgesellschaft stellen die medial vermittelte politische Bildungsarbeit vor neue Herausforderungen. In der heutigen Welt- und Wissensgesellschaft brauchen Jugendliche Qualifikationen, die es ihnen ermöglichen, Politik mitzugestalten und verantwortungsbewusst einzusetzen. Medien stellen dabei eine Schlüsselinstanz zur Politikvermittlung dar. Im Leben von Jugendlichen nehmen sie eine wichtige Rolle ein. Sie nehmen Einfluss auf die Meinungsbildung und die politische Orientierung. Medien dienen Jugendlichen dabei nicht nur zur Information, sondern auch als Aufbereitungs- und Auswahlinstanz in einer Welt, in der es nicht mehr möglich ist, alle erreichbaren Informationen eigenständig zu ordnen und zu überblicken. Medien gelten demnach als globale Wissensressource, Lieferant von Informationen und Vermittler von (politischem) Wissen.

Für die politische Bildungsarbeit stellen insbesondere Jugendliche eine schwierige Zielgruppe dar, erst recht wenn sie einen geringen formalen Bildungsgrad haben. Sie sind für Maßnahmen der politischen Bildung besonders schwer erreichbar. Ihr Interesse an Politik ist in der Regel gering und über die klassischen Medien der Bildungsvermittlung werden sie kaum angesprochen. Ihr Medienkonsum richtet sich im Wesentlichen nicht auf Information, sondern auf Unterhaltung.

In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die sich mit Formen medial vermittelter politischer Bildung und deren Rezeption durch Jugendliche mit einer geringen formalen Bildung auseinandersetzt. Anhand von Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen wird auch ihr allgemeines Politikverständnis und ihre Haltung zu politischer Partizipation untersucht. Die Untersuchung beansprucht keinerlei Repräsentativität, gewährt aber Einblicke in die Lebenswelten von Jugendlichen aus ‚bildungsfernen‘ Milieus und kann die Muster und Strukturen aufzeigen, die ihrer politischen Sozialisation durch Medien und ihrer politischen (Meinungs-)Bildung zu Grunde liegen. Daraus lassen sich wiederum Empfehlungen für die medial vermittelte politische Bildungsarbeit vor dem Kontext einer globalen Wissensgesellschaft ableiten.

2. Design der Studie

Die im Herbst 2005 im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführte Studie verfolgte das Ziel, Prinzipien medial vermittelter politischer Bildungsarbeit für Jugendliche aus so genannten ‚bildungsfernen‘ Milieus herauszuarbeiten.¹ Als ‚bildungsfern‘ gelten *per definitionem* Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss. Da die Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen über andere als schulische Wege dabei ausgeblendet wird, beschreibt der Begriff den institutionell anerkannten Bildungsgrad zwar nicht exakt, ist jedoch für die empirische Arbeit ausreichend². Unstrittig ist auch, dass soziode-

mografische Variablen einen starken Einfluss auf die Bildungschance und das dadurch erreichbare Bildungsniveau haben. Daher wurden insgesamt sieben themenfokussierte Gruppendiskussionen mit 60 Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Alter von 14 bis 25 Jahren in Jugendzentren in Stadtteilen von Berlin, Leipzig, Brandenburg, Rendsburg und Rathenow mit einer hohen Konzentration sozial schwacher Bewohner durchgeführt. Zwei Gruppen bestanden aus Migranten und Migrantinnen, die überwiegend aus der Türkei stammten. Als Kontrollgruppe diente eine Gruppe fünf Heranwachsender mit einem höheren Bildungsniveau aus einem Jugendtreff in Berlin.

Die Gruppen bestanden in der Regel aus mindestens fünf bzw. maximal zehn Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die sich bereits untereinander kannten. Vorzugsweise wurden die Jugendlichen in einer ihnen vertrauten Umgebung (vor allem in Jugendclubs und Freizeiteinrichtungen) aufgesucht und dort von einem Moderator bzw. einer Moderatorin befragt. Entsprechend dem in der qualitativen Forschung geltenden Prinzip der Naturalistizität wurde die Realgruppe als Vorteil gewertet, da gruppenspezifische Aushandlungsprozesse bei vertrauten Personen in der Regel minimal sind und die Rollen, die in der Diskussion eingenommen werden, mit denen in der sozialen Realität meist identisch sind.

Als „Grundreiz“ (Schäffer 2005, S. 308) diente die Präsentation von zwei Ausschnitten bzw. Zusammenschnitten aus den Sendungen *Giga Real* (NBC Giga) und *Eurochartsurfer* (Viva). *Eurochartsurfer* wird aus verschiedenen europäischen Städten gesendet und vermittelt dabei Informationen über die jeweilige Stadt und Kultur der EU-Länder. In der internetaffinen Sendung *Giga Real* können die jugendlichen Zuschauer per E-Mail oder SMS Fragen an Experten im Studio stellen und mitbestimmen, welche Experten eingeladen werden. Dabei wird eine aktive parallele Nutzung der beiden Medien Fernsehen und Internet angestrebt. Durch eingblendete Hinweise auf das zusätzliche (politische) Informationsangebot der Bundeszentrale für politische Bildung versuchen die Sendungen, Konzepte partizipativer politischer Bildung zu realisieren. Durch die lockere Präsentation der politischen Themen sollen jugendliche Zuschauer angeregt werden, sich auf den Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung zu informieren und politisch zu bilden. Eine Kernfrage der Untersuchung war demnach, inwiefern Prozesse einer konvergenten Mediennutzung bei den befragten Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus stattfinden.

Anhand eines strukturierten Leitfadens wurden fünf Themenbereiche angesprochen: Präsentation der Sendungen, Inhalt, konvergente Mediennutzung, politisches Informationsverhalten und Politikverständnis. Nach Beendigung der Diskussion wurden die Teilnehmer/-innen aufgefordert, einen zweiseitigen Ergänzungsfragebogen auszufüllen, der die soziodemografischen und soziokulturellen Daten sowie ihre individuelle Mediennutzung und ihre Medienpräferenzen erfassen sollte. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

3. Auf welche Voraussetzungen trifft medial vermittelte politische Bildung bei den Jugendlichen?

3.1 Mediennutzung und Medienpräferenzen der befragten Jugendlichen

Medienvermittelte politische Bildung kann von einer mit Medien sehr gut ausgestatteten jugendlichen Zielgruppe ausgehen. Fernsehen ist nach wie vor das Leitmedium, dicht gefolgt von der DVD- und Computernutzung.

59 der 60 Befragten besitzen ein Handy. 51 haben ein eigenes Fernsehgerät, 38 einen Videorekorder bzw. einen DVD-Player, 51 einen CD-Player, 46 einen Computer und 34 einen MP3-Player. Knapp jede/-r Zweite (N=27) hat einen Internetzugang.

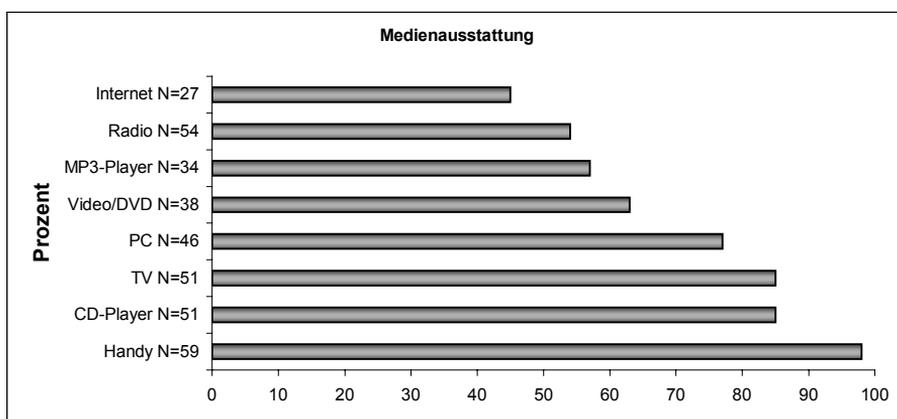


Abb. 1: Medienausstattung der Befragten (eigener Medienbesitz)

Am wichtigsten sind den Jugendlichen das Handy, der Fernseher und ihr CD-Player. Zu den wichtigsten Medien zählen ferner Radio, Computer und Internet.

Was die Fernsehnutzung betrifft, so geben 36 der befragten Jugendlichen an, dass sie täglich fernsehen, 13 mehrmals die Woche und elf sehen nach eigenen Angaben weniger als einmal die Woche und seltener fern. Die weiblichen Befragten sehen nach eigenen Angaben signifikant häufiger fern als die männlichen Befragten. Die Mehrheit gibt eine Fernsehnutzungsdauer zwischen 60 bis 180 Minuten an an einem durchschnittlichen Tag an. Der Mittelwert der Befragten liegt bei 199 Minuten pro Tag. Die gemessene Nutzungsdauer der 14- bis 19-Jährigen, die repräsentativ erhoben wird, liegt bei einer durchschnittlichen Sehdauer von 109 Minuten pro Tag und 162 Minuten bei den 20- bis 29-Jährigen (vgl. Zubayr/Gerhard 2006, S. 127). Damit liegt die Nutzungsdauer der befragten Jugendlichen über der gemessenen Nutzungsdauer der Bevölkerungsgruppe gleichen Alters.

Am liebsten sehen die Jugendlichen ProSieben (N= 23). Der zweitliebste Sender ist RTL (N=13), wobei elf Befragte hier keine Angabe gemacht haben.

Vier Befragte mögen SAT.1, drei RTL2 und je zwei Befragte MTV und den türkischen Sender Kanal D.

Beliebtestes Genre bei den befragten Jugendlichen ist Comedy (N= 43), gefolgt von Horror/Splatter (N= 37) und Actionfilmen (N= 34). Aber auch Thriller sind bei 29 der Befragten beliebt sowie Liebesfilme bei 24 Befragten.

Die befragten Jugendlichen gehen verhältnismäßig wenig ins Kino, nutzen aber umso häufiger Video und DVD.

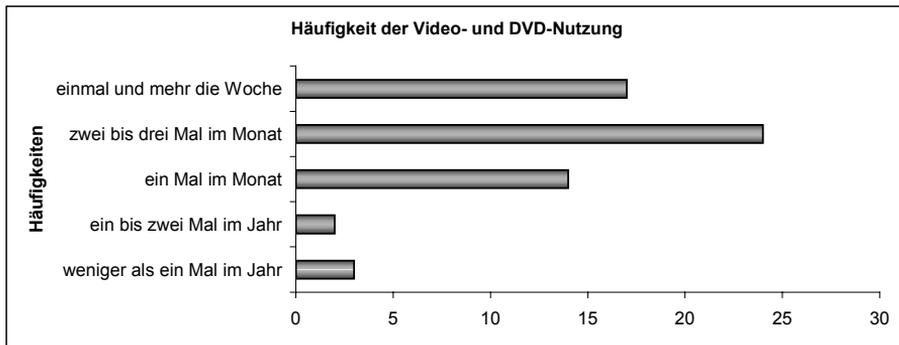


Abb. 2: Video- und DVD-Nutzung der Befragten

3.2 Politikverständnis und politische Partizipation der befragten Jugendlichen

Unabhängig vom Bildungsstatus interessieren sich die befragten Jugendlichen eher wenig für Politik. Sie sind zwar an gesellschaftlichen Problemen interessiert, politischen Institutionen und ihren Handlungsträgern stehen sie jedoch eher ablehnend gegenüber. Vorherrschend ist ein ‚enger‘ Politikbegriff. Politik erscheint entfernt von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit und wird von ihnen nicht als Chance und Prozess der Gestaltung des eigenen Lebensalltags gesehen. Dieser Befund deckt sich mit den Einschätzungen Farins (2005) oder denen von Zinnecker et al. (2003) im Hinblick auf das Politikverständnis der gegenwärtigen Jugendgeneration. Aufgrund mangelnden Wissens über die Funktionsweisen einer Demokratie erkennen die befragten Jugendlichen auch nicht die Bedeutung von Politik als Form der Demokratie und Möglichkeit der Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen. Eine aktive Teilnahme am parlamentarisch-demokratischen System ist für die von uns befragten Jugendlichen dementsprechend vollkommen abwegig, womit ein essentielles Sozialisationsziel verfehlt zu sein scheint (vgl. Hurrelmann, 2001).

Der Begriff Politik wird von den Befragten primär negativ konnotiert und mit der institutionellen Dimension („polity“) und mit Personen verknüpft. Explizite Werthaltungen, politische Handlungsspielräume und überhaupt ein Interesse an politischen Themen („policy“) werden artikuliert. Sie basieren im Wesentlichen auf Resignationen, die mit der Angst um einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz sowie mit finanziellen Nöten verbunden sind. Prinzipiell fehlt den befrag-

ten Jugendlichen der Zugang zu Politik und zur politischen Bildung. Sie fühlen sich nicht angesprochen, haben kaum Visionen und zeigen keinerlei Mitgestaltungswillen oder Beteiligungsbereitschaften („politics“), um ihre Situation für sich und andere zu ändern. Primär nehmen sie diesbezüglich eine defensive Haltung ein. Sie fordern aber, dass Politiker sie und ihre Belange mehr wahrnehmen und vor allem ernst nehmen sollen. Die befragten Jugendlichen verlangen allgemein von den verantwortlichen Politikern kurzfristige Handlungsoptionen, Perspektiven und Erfolge. Zugleich missbilligen sie deren Versprechensrhetorik und Handlungspraxis.

Aufgrund des geringen Interesses und ihres mangelnden politischen Basiswissens sind politische Handlungskompetenz und politische Urteilsfähigkeit für die Jugendlichen keine hinreichenden Motive für eine Nutzung von Angeboten politischer Bildung. Medial vermittelte politische Bildung muss versuchen, an die Themen anzuknüpfen, die Jugendliche interessieren, und muss versuchen diese entsprechend ihrer Alltagsästhetik aufzubereiten. Damit medial vermittelte politische Bildung dort anschließen kann, ist es neben Kenntnissen über die alltäglichen Kommunikationsgewohnheiten der Zielgruppe wichtig zu wissen, welche Alltagsästhetiken und Themen ihr Leben bestimmen.

4. Rezeption medial vermittelter politischer Bildung durch die befragten Jugendlichen

4.1 Ästhetische Kriterien und Gestaltungswünsche der Jugendlichen

Im Zuge der Globalisierung – mit der Zunahme an verfügbaren Fernsehkanälen und Informationen – hat sich auch der allgemeine Stellenwert visueller Kommunikationsformen verändert. Da Vermittlungsprozesse innerhalb der politischen Bildung zu einem Großteil ästhetisch bestimmt sind, muss medial vermittelte politische Bildung bewusst gestaltet sein, um Jugendliche anzusprechen.

Der Ansatz, Jugendliche über den popkulturellen Bereich, der ihnen über ihre alltägliche Medienpraxis bekannt ist, zu erreichen, wird von den Jugendlichen positiv bewertet. Die Effektivität medial vermittelter politischer Bildungsarbeit hängt jedoch stark von der Aufmerksamkeit und der Senderbindung ab. Welche Kriterien den Jugendlichen bei der Gestaltung medialer Angebote politischer Bildung wichtig sind, wird im Folgenden vorgestellt.

Lebensweltnähe

Um Interesse zu wecken, sollte medial vermittelte politische Bildung immer auch die Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigen und ihre Angebote und Themen danach ausrichten. Anscheinend empfinden die Jugendlichen eine Lücke zwischen der Politik und ihren Institutionen sowie der politischen Bildung auf der einen und ihrem alltäglichem Lebensumfeld auf der anderen Seite. Insbesondere medial vermittelte politische Bildung für bildungsferne Jugendliche

sollte in anschaulicher Form auf die Lebenswelt der Jugendlichen Bezug nehmen, um eine Übernahme der Inhalt zu bewirken.

Form und Inhalt

Als besonders drängende Themen werden vor allem Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzsuche genannt. Darüber hinaus wünschen sich Jugendliche mehr übersichtliche Informationen über die Ziele der einzelnen Parteien und Informationen zur Wirtschaftslage (Benzinpreis, Erhöhung der Mehrwertsteuer). Auch reklamieren sie mehr politisches Basiswissen (Aufklärung über politische Grundbegriffe) und schlagen die Vermittlung folgender politischer Inhalte vor:

- Was ist eine Demokratie und wie funktioniert sie?
- Wie funktioniert das Steuersystem?
- Wie ist der Staatshaushalt aufgebaut?
- Was passiert im Bundeskanzleramt?
- Wie sieht der Bundestag aus?

Auch wären sie im Prinzip sehr offen für Themen der Bildungs-, Umwelt- und Familienpolitik, wenn diese nur inhaltlich, ästhetisch und dramaturgisch so aufbereitet wären, dass sie nicht langweilig, sondern vor allem unterhaltend und verständlich sind. Die Jugendlichen sind schnelle und visuell anspruchsvolle Sendungen gewöhnt. Mit diesen Maßstäben messen sie medial vermittelte politische Bildung. Dementsprechend erwarten sie keine problemorientierten Inhalte, die sie als langweilig wahrnehmen, sondern eine ästhetisch und dramaturgisch anspruchsvolle Aufbereitung politischer Themen. Hinzu kommt die Tatsache, dass medial vermittelte politische Bildung für bildungsferne Jugendliche, deren sprachliche Kompetenz zum Teil schwach ausgebildet ist, visualisiert werden muss.

Die Orientierung an unterhaltenden Formaten und Angeboten birgt zwar immer auch die Gefahr der Verkürzung und Verknappung, hat andererseits jedoch auch das Potential, nicht interessierte Jugendliche erstmals in eine politische Auseinandersetzung hineinzuziehen.

Gefragt nach ihren Vorschlägen bzw. Verbesserungen medial vermittelter politischer Bildung orientieren sich die befragten Jugendlichen primär an populären Unterhaltungsformaten, die sie meistens auf ProSieben oder RTL rezipieren:

- *Politikvermittlung durch Talkshows mit Jugendlichen und (jugendlichen) Politikern:*
Die Gäste sollten Jugendliche und (jugendliche) Politiker sein, mit der Möglichkeit einer Zuschauerbeteiligung durch das Saalpublikum und Call-Ins.
- *Comedy-Shows:*
Politische Sendungen sollten, laut Aussage der Jugendlichen, humorvoll sein, um Interesse zu wecken. Peter (18) aus Brandenburg meint dazu:
„Ja, lässig, spaßmäßig so. Das nicht so ernst sehen, alles. Manchmal ist das ganz schön krass, aber man muss es eben spaßig rüberbringen. Man muss auch lachen können.“
- *Soap Operas:*
Politische Informationen könnten nach Meinung der Jugendlichen in fiktionale Formate eingeflochten werden. Dabei geht es ihnen nicht um kurze

Gastauftritte von Politikern, sondern um die Vermittlung von Inhalten. Die 16-jährige Jaqueline aus Berlin-Wedding sagt dazu:

„Zum Beispiel in so einer Serie. Halt in einen Film einbauen, wo die Schüler auch zur Schule gehen und dann vielleicht über Politik quatschen. Es darf nicht so ein Film sein, der nur über Politik ist, sondern das muss auch mit anderen Sachen verweben sein, mit Comedy oder so was. Und dann trotzdem ein bisschen Politik mit rein.“

Unter den Lieblingssendungen der Jugendlichen liegt die Soap Opera *Gute Zeiten – Schlechte Zeiten* ganz vorn. Soap Operas als serielle Formate bieten ein Gefühl von Kontinuität. Dementsprechend können sie als ein Stabilisator von bildungspolitischen Inhalten fungieren. Außerdem bietet das Format die Möglichkeit, Inhalte konkret, anschaulich und alltagsnah aufzubereiten.

– *Boulevardmagazine:*

Die aus Boulevardmagazinen bekannte Form der Ansprache durch Emotionen und Sensationen könnte nach Aussage der Befragten auch für politische Informationsvermittlung genutzt werden, um bei den Jugendlichen Aufmerksamkeit zu erreichen. Besonders interessieren sie sich dabei für so genannte ‚Homestories‘ und persönliche Fallbeispiele. Dazu sagt Maren (22) aus Berlin-Wedding:

„Vielleicht auch mehr Fallbeispiele. Das würde mehr auch das Interesse der Menschen wecken. Wenn da jemand sitzt und dem ist das und das passiert und ich bin dann wieder rausgekommen aus dem Dope oder Metadonprogramm, dann gucken sich das die Leute auch mehr an, weil das Interesse weckt.“

Eine „Boulevardisierung“ von Themen beinhaltet immer auch eine inhaltliche Reduktion, Verzerrung und Verkürzung eigentlicher komplexer Thematiken. Dagegen steht jedoch eine Veranschaulichung und Verlebendigung durch die Personalisierung. Unterhaltsame Geschichten bergen das Potential, politische Probleme und Lösungsansätze über die übliche Reichweite der prinzipiell an Politik Interessierten hinaus zu vermitteln. Zusätzlich kann die Form der Personalisierung der Inhalte den Jugendlichen helfen, das Wissen in ihre Lebenswelt zu übertragen. Ein Bezug zu ihrem Lebensalltag ist dabei überaus wichtig. Fehlt der Alltagsbezug zum Leben der Jugendlichen, werden auch vermeintlich jugendaffine Themen als langweilig beurteilt.

Integration und Partizipation

Das Hauptmotiv der befragten bildungsfernen Jugendlichen für ihr mangelndes politisches Interesse ist die Auffassung, dass sie keinen Einfluss nehmen können und dementsprechend auch nichts an den Umständen ändern können.

„Man müsste mir halt das Gefühl geben, dass ich was verändern kann,“

antwortet der 17-jährige Bülent aus Berlin-Neukölln auf die Frage, wie man sein Interesse wecken könnte. Das Beispiel zeigt: Bildungsferne Jugendliche benötigen neben einer Lebensweltorientierung auch eine Handlungsorientierung, die an den Grundbegriffen politischer Partizipation ansetzt.

Bei den in den Gruppendiskussionen eingesetzten Beispielsendungen stehen für die Jugendlichen vor allem die Moderatoren im Mittelpunkt. Die Jugendlichen sehen den Moderator oder die Moderatorin nicht nur als Informati-

onslieferanten, sondern erwarten auch eine Aufbereitungs- und Auswahlinstanz, die ihnen bei der Orientierung in der Masse an Informationen hilft. Die Idealvorstellung eines guten Moderators ist in allen Gruppendiskussionen ähnlich. Glaubwürdigkeit und Professionalität sind den Jugendlichen wichtige Kriterien zur Beurteilung. Der Moderator oder die Moderatorin soll kompetent und seriös erscheinen, gleichzeitig aber auch ein gewisses Maß an Lockerheit rüberbringen. Gülcan (16) aus Berlin-Neukölln fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Also, ich finde, der war schon wieder ein bisschen zu locker (Anm.: Sie bezieht sich auf den Moderator der Sendung *Eurochartsurfer*). Also, er hat das schon ganz gut rübergebracht, war recht locker, aber der war schon wieder ein bisschen zu ... Also, er ist so rausgekommen, hat ein Wort vergessen, gestottert oder so. Also, irgendwie ein Mittelweg zwischen dem ersten Moderator (Anm.: *Eurochartsurfer*) und den anderen beiden aus der anderen Sendung (Anm.: *Giga Real*). Also, irgendwie so'n Jungscher. Also, locker drauf, aber auch irgendwie kompetent.“

Im Zusammenhang mit ihrer Beurteilung der Moderation legen die ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen großen Wert auf einen einfachen, verständlichen Sprachduktus ohne Fremdwörter und die Visualisierung komplexer Zusammenhänge durch Animationen.

Da sie monothematische Sendungen ablehnen, plädieren sie eher für Magazinformat mit abwechslungsreichen Themen, die nicht allein aus dem Bereich der Politik stammen.

4.2 Konvergenzprozesse

In der globalen Medienlandschaft nimmt das Medium Internet neben dem Fernsehen für die politische Bildungsarbeit eine besondere Rolle ein. Es bietet neue Mittel zur Diskussion und Partizipation und kann dadurch zu neuen Formen demokratischer Beteiligung führen. Das Internet ergänzt die politischen Kommunikationsformen und „verändert im Gegenstandsbereich der politischen Bildung Wesentliches und damit auch die Möglichkeit der Information und der Teilhabe“ (Meyer 2000, S. 5).

Jugendliche sind dabei einer großen Menge an global verfügbaren Informationen ausgesetzt, die sie verarbeiten, reflektieren und bewerten müssen. Ausführliche Informationen zu Politik und politischer Bildung konkurrieren mit Werbung und Kommerz. Falschmeldungen, mangelhafte Recherche und das Überangebot an Informationen erschweren die Orientierung, insbesondere für bildungsbenachteiligte Jugendliche. Um sich politische Inhalte, Probleme, Entscheidungen und ihre Folgen erschließen zu können, gehört es dazu, sich selbstständig und gezielt über Massenmedien Informationen zu beschaffen. Der kompetente Umgang mit dem Internet als Informationsquelle gehört heutzutage zu einer der Schlüsselkompetenzen der Mediennutzung und wird zunehmend zu einer Basis-Kulturtechnik. Privilegierte Jugendliche die das Internet als Informationsmedium stärker und umfassender nutzen (vgl. Jim 2005) stehen dabei benachteiligten Jugendlichen gegenüber, die neben anderen Defiziten keinen permanenten Zugang zum Netz haben oder es nicht souverän und seinen Möglichkeiten entsprechend nutzen können. Hier zeigt sich, dass die modernen Infor-

mations- und Kommunikationstechniken mit ihrem Beitrag zur so genannten Wissensgesellschaft vor allem zur Stabilisierung von Wissensformen und Deutungsmustern herrschender Milieus beitragen (vgl. Bittlingmayer 2005, S. 332). Den benachteiligten Jugendlichen fehlen damit Kompetenzen sowie häufig auch Zugangsmöglichkeiten zu neuen Medien, um Wissen und Informationen für ihre Lebenssituationen anwendbar zu machen.

Informationsstrategien

Die in den Gruppendiskussionen befragten Jugendlichen können sich dementsprechend nur bedingt auf Informationsangebote im Internet einlassen. Obwohl sie es allgemein für wichtig erachten, politisch informiert zu sein, handeln sie in ihrem Alltag und ihrer Freizeit nicht entsprechend. (Politische) Informationen beziehen sie, wenn überhaupt, vor allem aus Fernsehsendungen. Nur gelegentlich informieren sie sich über das Radio oder Zeitungen. Die Jugendlichen aus ‚bildungsfernen‘ Milieus geben an, dass sie die Nachrichten im Fernsehen oftmals nicht verstehen. Sie werden ihnen zu schnell und zu komprimiert präsentiert. Oftmals sei auch Vorwissen für das Verständnis der Nachrichten vonnöten. Dementsprechend werden Nachrichten von allen befragten Jugendlichen eher sporadisch, zufällig oder anlassbezogen rezipiert. Wenn Nachrichten genutzt werden, dann vorzugsweise die Fernsehnachrichten auf ProSieben, RTL, auch auf N24 oder via Teletext/Videotext. Boulevardnachrichten, Berliner Zeitung (BZ) und Nachrichten im Radio (KissFM) werden zudem zur Kenntnis genommen. Von den Förderschülern wird auch das Boulevardmagazin *taff* neben RTL und N24 als Nachrichtensendung angeführt, die gesehen wird. Die Jugendlichen haben ein unterschiedliches Verständnis von Informationen, das von seriösen Nachrichten bis zu Klatsch und Tratsch reicht, sich jedoch eher an Letzterem orientiert.

Anreize und Hemmschwellen

Insbesondere ‚bildungsferne‘ Jugendliche verirren sich nur ausnahmsweise zu Angeboten politischer Bildung im Internet. Für sie müssen besondere Anreize geschaffen werden, die sich an ihrer alltäglichen Medienrezeption orientieren. Gezielte Hinweise in Fernsehsendungen können eine konvergente Mediennutzung beeinflussen. Starke Moderationsfiguren bieten beispielsweise einen solchen Anreiz zur Nutzung weiterer Bildungsangebote im Netz. Dabei gilt es jedoch auch, unterschiedliche Hemmschwellen abzubauen. Zwischen dem Sehen einer Fernsehsendung, dem Erkennen, dass es im Internet weitere Informationen gibt und dem Besuch dieser Internetseite liegt ein langer Weg, auf dem etliche Hindernisse zu überwinden sind – wie beispielsweise einen Ortswechsel, da der Computer in einem anderen Zimmer steht, Vergesslichkeit, Zeitmangel etc. Die Anreize müssen also dementsprechend stark sein oder die Thematik muss die Jugendlichen außerordentlich interessieren, damit sie die entsprechende Internetseite tatsächlich besuchen.

Zusätzlich hängt ein Besuch der Internetseite stark mit einer positiven Sichtweise der Sendung zusammen, wie der 22-jährige Student Sascha aus Berlin-Mitte feststellt:

„Wenn einem die Sendung nicht gefällt, warum sollte man dann auf die Seite gehen, die in der Sendung erwähnt wird.“

Der Hinweis auf die Internetseite muss also nicht nur bei bildungsfernen Jugendlichen ein starkes Interesse wecken. Der 16-jährige Cem aus Berlin-Neukölln treibt diese Feststellung auf die Spitze:

„Man muss auch – ganz ehrlich – man muss Sachen nehmen wie Skandale, weil die sprechen die Leute doch an. Zum Beispiel: Marihuana legalisieren. Da guckt automatisch jeder. Das ist so. Das muss so ein bisschen ein Skandal sein.“

Ein weiterer Anreiz für den Besuch der Internetseite sind (Gewinn-)Spiele und die Möglichkeit des Downloads der Sendung, beziehungsweise Teile der Sendung, wie beispielsweise kurze Interviews mit jugendlichen Passanten.

Form und Inhalt

Gefragt nach ihren Vorstellungen über die Inhalte eines Internetangebots sind den Jugendlichen die Möglichkeit eines Chats, Blogs und ein Forum wichtig. Ebenso wurde mehrfach der Wunsch nach einer Übersicht über die verschiedenen Wahlprogramme der Parteien geäußert.

Da die Jugendlichen einen gewissen Nachholbedarf an politischer Grundbildung haben, wünschen sie sich von einer Internetseite auch die Vermittlung politischen Basiswissens. Auch hier unterscheiden sich die bildungsfernen Jugendlichen nicht von der Kontrollgruppe der Gymnasiasten und Studenten. Für Ludmilla beispielsweise, die 21-jährige Studentin, fehlt ein guter Einstieg:

„Also, für mich, es fehlt irgendwie etwas, wo du einsteigen kannst, wo du wirklich mit null Kenntnis irgendwo einsteigen kannst und mehr oder weniger orientiert und dir nicht gleich total verloren vorkommst und denkst okay, nie wieder.“

Prinzipiell hängt die aktive und parallele Nutzung des Fernsehens und des Internets sehr stark vom Thema und der Machart der Fernsehsendung ab. Sind diese für die jugendlichen Zuschauer interessant, erklären sie sich eher bereit, sich an der Sendung selbst und den Angeboten im Netz zu beteiligen. Dort erwarten sie vor allem Einfachheit und Verständlichkeit. Die im Netz angebotenen Inhalte sollen möglichst anschaulich und mit wenig Text übersichtlich dargestellt werden. Die knappen Infos sollen ohne Ausschmückungen möglichst einfach formuliert sein und keine Fremdwörter benutzen.

5. Chancen und Grenzen politischer Sozialisation durch die Medien

Politische Orientierung ist aus entwicklungspsychologischer Sicht ab dem mittleren Jugendalter eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Insbesondere ab dem 16. Lebensjahr steigt das Interesse an Politik deutlich an (Schäfers & Scherr 2005, S. 126). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation auch ein Bedürfnis haben, sich über Politik, politische Werthaltungen und Systeme zu informieren, sich politisch zu positionieren und auszutesten (vgl. Hoffmann & Boehnke 2004, Schäfers & Scherr 2005).

Politische Bildungsarbeit im Fernsehen und Internet kann für Jugendliche folgende Möglichkeiten bieten:

- Es können Angebote zur politischen Information objektiv bzw. vielfältig bereitgestellt werden (Fakten- und Hintergrundwissen zu Personen und Ereignissen, Gesetzgebungen, Entwicklungen etc.) ohne persuasiven Anspruch und Charakter.
- Es können politische Werte, Einstellungen und Meinungen erörtert und verhandelt werden, die Selbstpositionierungen ermöglichen.
- Es können Anregungen zur politischen Mitwirkung (Handlungsspielräume) und Verantwortung transportiert werden (Selbstverantwortung und Förderung der Willensbildung).
- Es können individuelle Partizipationsmöglichkeiten offeriert werden wie Televotings, Call-Ins, Chatrooms, Foren etc.
- Je nach Machart und Thematisierung von gesellschaftsrelevanten Ereignissen und Prozessen, können Jugendliche mitunter Betroffenheit teilen und im Sinne der parasozialen Interaktion sich mit anderen Jugendlichen in Bezug auf individuelle Problemlagen in Gemeinschaft fühlen, wobei interpersonale Prozesse ja von großer Bedeutung bei der politischen Orientierung sind (vgl. Zinnecker et al. 2003).
- Unseres Erachtens muss medienvermittelte politische Bildung durch flankierende Maßnahmen und Aktivitäten der direkten Kommunikation in Verbindung mit traditionellen Bildungs- und Freizeiteinrichtungen gestützt werden, um erfolgreich und nachhaltig sein zu können.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse können für die medial vermittelte politische Bildungsarbeit im Fernsehen und im Internet auch folgende *Grenzen* angenommen werden:

- Sie kann die eigenständige Meinungsbildung und politische Beteiligung anregen, aber nur bedingt fördern, denn diese stellt sich auf der Handlungsebene offenbar nur über die realen sozialen Interaktionen im Alltag her. Politische Orientierungen im Jugendalter bedürfen sehr der positiven Sanktionierung und Unterstützung der Gleichaltrigen. Somit finden sich auch selten politisch konträre oder absolut inhomogene Jugendliche in einer Gruppe zusammen (vgl. Zinnecker et al. 2003).
- Die Nachhaltigkeit und Effektivität der medialen politischen Bildung hängt stark vom Grad der Nutzung und der Aufmerksamkeit ab, der Senderbindung und der regelmäßigen Frequentierung des Internet.
- Interaktive Angebote werden meist nur von Informationseliten genutzt, bildungsferne Jugendliche sind aufgrund von Unwissen, Hemmschwellen und Kommunikationsbarrieren marginalisiert.

In einer ausdifferenzierten, komplexer gewordenen Welt, muss politische Bildungsarbeit Jugendliche mit Kompetenzen ausstatten, mit denen sie in der künftigen globalen Wissensgesellschaft partizipieren können. Medien stellen dabei eine Schlüsselinstanz der Politikvermittlung dar. Jugendliche mit geringer formaler Bildung sind über die populären Medien, die sie regelmäßig nutzen, gut zu erreichen. In erster Linie ist dies nach wie vor das Fernsehen.

Die Evaluation der Sendungen durch die befragten Jugendlichen zeigte, dass sie sich neben einer abwechslungsreichen Gestaltung der Sendungen durchaus mehr Informationen zum Thema Politik wünschen. Diese sollten informativ und interessant sein. Das heißt, die Themen sollten so gut wie möglich auf ihren Lebensalltag bezogen sein. Ein weiterer Befund der Studie macht die Bedeutung der Moderatoren deutlich. Sie nehmen entscheidenden Einfluss auf die Befürwortung oder Ablehnung der Sendung. Sie wecken das Interesse für Themen und stellen diese glaubwürdig und kompetent in einer leicht verständlichen Sprache dar.

Da sich die befragten Jugendlichen insgesamt sehr an gängigen, bekannten und von ihnen präferierten Fernsehsendungen orientieren, verweisen sie in ihren Vorschlägen für neue, beziehungsweise verbesserte Formen medial vermittelter politischer Bildung häufig auf ihnen bekannte und beliebte Fernsehformate (Talkshows, Comedy-Shows, Soap Operas, Boulevardmagazine).

Das Internet spielt bei den befragten Jugendlichen als Informationsmedium eine untergeordnete Rolle und wird vor allem zur Unterhaltung genutzt. Dies bedeutet nicht, dass die Jugendlichen das Internet als Möglichkeit, sich politisch zu informieren ablehnen. Im Gegenteil, sie stehen dem Medium aufgeschlossen gegenüber, wünschen sich Informationen, aber einfach, entsprechend ihren kognitiven Fähigkeiten aufbereitet. Dabei gilt es die Jugendlichen direkt anzusprechen und für Bildungsprozesse zu gewinnen. Insbesondere ‚bildungsferne‘ Jugendliche verirren sich nur ausnahmsweise zu den Angeboten der politischen Bildung. Für sie müssen besondere Anreize geschaffen werden, die sich an ihrer üblichen Medienrezeption orientieren.

Fernsehsendungen, in denen auf entsprechende Angebote hingewiesen wird, müssen vor allem durch das Thema Interesse wecken. Weitere Anreize für den Besuch der Internetseiten könnten durch die stärkere Platzierung von Spielelementen geschaffen werden. Download-Möglichkeiten auf den Internetseiten erhöhen den Reiz für Jugendliche. So erwarten viele Jugendliche beispielsweise, dass sie sich im Internet die Einspieler der Sendung herunterladen können.

Trotz der Schwierigkeiten die Jugendlichen durch Hinweise in Fernsehsendungen zu erreichen, bietet das Internet die Chance zur Förderung politischer Handlungsfelder. Immer wieder betonen die befragten Jugendlichen, unabhängig vom Bildungsgrad, ihr mangelndes politisches (Grund-)Wissen. Das Internet bietet die Möglichkeit (spielerisch) an demokratischen Prozessen teilzunehmen und dadurch nötiges Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die für das Leben in einer globalen Wissensgesellschaft notwendig sind.

Allein im Internet funktioniert politische Bildung jedoch nicht. Zusätzlich müssen Anreize durch andere Medien geschaffen werden. Die Hemmschwellen zur Nutzung des Mediums müssen ebenso überwunden werden wie die, sich intensiver mit Politik zu befassen. Das Interesse ist da, aber die Themen stoßen in der Lebenswelt der Jugendlichen auf keine Resonanz. Darin liegt offenbar auch eines der Probleme in der Vermittlung politischer Inhalte: Sie sind für die Jugendlichen zu abstrakt und knüpfen nicht an ihren konkreten Erfahrungen in der Lebenswelt an. Das wäre aber notwendig, um ihnen politische Bildung zu vermitteln. Die mediale Aufbereitung, die sich an einer jugendkonformen Ästhetik und Dramaturgie orientiert, kann dabei förderlich sein. Zugleich geraten dabei jugendliche Lebenswelten mit den ihnen eigenen Kompetenzen und Wissens-

formen in den Blick, in die politische Bildung sich integrieren muss. Das erfordert außerdem die Förderung von sozialer Handlungskompetenz und Medienkompetenz, damit die ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen die von den Medien global zur Verfügung gestellten Wissensressourcen nutzen, verarbeiten und in ihrer alltäglichen Lebenspraxis anwenden können. Im Zentrum können dabei nicht nur die Partizipationsmöglichkeiten klassischer, institutioneller Politik stehen, sondern vor allem die Möglichkeiten aktiver Lebensgestaltung und sozialer Handlungskompetenz in den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Jugendlichen.

Anmerkung

- 1 Die Autoren danken Dr. Dagmar Hoffmann, die maßgeblich an der Konzeption und Auswertung der Studie beteiligt war, sowie Jesko Jockenhövel und Anna Tasja Flügel für die Durchführung der Gruppendiskussion.
- 2 Bei Jugendlichen, die die Schule noch nicht abgeschlossen hatten, wurde der angestrebte Schulabschluss verwendet. Aus diesem Grund kann es sein, dass bei Schüler/-innen das von ihnen angegebene Bildungsniveau höher ist als dasjenige, das sie tatsächlich erreichen werden.

Literaturverzeichnis

- Bittlingsmayer, U. H.* (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK
- Farin, K.* (2002): generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute. 2. Aufl., München: Beck
- Gaiser, W., Gille, M., de Rijke, J. & Sardei-Biermann, S.* (2005): Zur Entwicklung der politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: *Merkens, H. & Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 5. Ausgabe, Wiesbaden: VS, S. 163-198
- Hoffmann, D. & Boehnke, K.* (2004): Politische Sozialisation. In: *Sommer, G. & Fuchs, A.* (Hrsg.): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 169-181
- Hurrelmann, K.* (2001): Warum die junge Generation politisch stärker partizipieren muss. In: Das Parlament, Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ B44, S. 3-6
- Lamnek, S.* (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Merton, R. K. & Kendall, P.* (1956): The focussed interview. Glencoe, Illinois
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P.L.* (1990): The focussed interview: A manual of problems and procedures. (2nd ed.). London: Collier MacMillan
- Meyer, T.* (2000): Internet und politische Bildung – Zehn Thesen. www.fes-online-akademie.de/send_file.php/download/pdf/zehnthesen_pdf.pdf (06.07.06)
- Mikos, L.* (2003): Film- und Fernsehanalyse. Konstanz: UVK/UTB
- Mikos, L. & Prommer, E.* (2005): Das Babelsberger Modell. In: Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK/UTB, S. 162-169
- Schäfers, B. & Scherr, A.* (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 8. Aufl., Wiesbaden: VS
- Schäffer, B.* (2005). Gruppendiskussion. In: *Mikos, L. & Wegener C.* (Hrsg.), Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK/UTB, S. 304-314
- Schorb, B. & Theunert, H.* (Hrsg.) (2000): „Ein bisschen wählen dürfen ...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige: München: KoPäd
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L.* (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich
- Zubayr, C. & Gerhard, H.* (2006): Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Fernsehreichweiten im Jahr 2005. In: Media Perspektiven 3/2006, S. 125-137

Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen – medienpädagogische Projekte als Rahmen für geschlechterbezogene Identitätsarbeit in riskanter gewordenen Übergängen

Barbara Stauber



PD Dr. Barbara Stauber, TIFS und IRIS, Tübingen

Zusammenfassung

Medienpädagogik öffnet jungen Frauen und Männern den Experimentier- und Variationsraum „Geschlecht“, schafft aber auch Gelegenheiten, ihre Selbstinszenierungen kritisch zu reflektieren. In solchen Settings wird die Gestaltbarkeit von Geschlechter-Bildern betont, anstatt quasi-natürliche Geschlechterunterschiede zu reproduzieren. Diese Lernprozesse können im Kontext riskanter Übergänge ins Erwachsensein bildungsrelevant werden, wenn ihre Anschlussfähigkeit an weitergehende biografische Übergangsthemen und -schritte erkannt, gewährleistet und genutzt wird.

Schlagwörter: Medienpädagogik – jugendliche Selbstinszenierungen – Geschlecht – Bildung

Abstract

Media pedagogics give young women and men space to experiment and vary gender, but also to critically reflect on their self-performances. These settings stress the possibility to shape gender-images instead of merely reproducing quasi natural gender-differences. Such learning processes could become relevant for education in the context of riskful transitions to adulthood, if their connectivity to further biographical transition topics and steps is recognised, guaranteed, and used.

Keywords: media pedagogics – youthful self-performances – gender – education

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund eines komplizierter gewordenen Erwachsenwerdens sind die gesellschaftlichen Anforderungen an Mädchen und Jungen gestiegen: die strukturellen Ungewissheiten und biographischen Unsicherheiten, die den Lebenslauf insgesamt, besonders aber die Übergänge ins Erwachsenwerden mehr und mehr definieren, müssen ausgehalten und produktiv gewendet werden (*Zinn 2004, Pohl/Stauber/Walther 2005*). Orientierung ist zu finden, wo tradierte Orientierungs- und Unterstützungssysteme zunehmend versagen müssen, weil Ratschläge und Vorgaben sich

Orientierung trotz Ungewissheit

so nicht mehr umsetzen lassen. Dies betrifft den elterlichen Rat genauso wie die institutionellen Unterstützungsangebote der Schulen und Berufsberatungsinstitutionen. Dies gilt für alle Stufen des Bildungssystems, wenngleich die verschiedenen Bildungsabschlüsse immer noch unterschiedliche Handlungsspielräume und -perspektiven eröffnen. Dies betrifft nicht nur den Übergang Schule-Beruf, sondern sämtliche andere Übergangsbereiche und -themen, die gleichzeitig bewältigt werden müssen, obwohl die in ihnen gestellten Anforderungen häufig konfliktieren. Orientierung *trotz* Ungewissheit ist damit zu einer zentralen Handlungsanforderung an Mädchen und Jungen im Übergang geworden (*Stauber/Walther* 2004).

Diese Übergänge müssen sie nicht nur bewältigen, sondern auch gut, kreativ, enttäuschungsresistent, innovativ *gestalten*. Und sie müssen alles, was hierbei geschieht, nach außen, gegenüber Eltern und FreundInnen, aber auch nach innen, sich selbst gegenüber, darstellen, vertreten und begründen. Dieser Zwang zur Selbstdarstellung und -begründung ist etwas, womit vergangene Generationen so nicht konfrontiert waren. Diese Grundanforderung entspricht zum einen sicherlich der Basisideologie der späten Moderne, die ganz grob mit dem Individualisierungsmythos zu umschreiben ist, nach dem jede und jeder eigenständig das eigene Schicksal gestalten könne, auch wenn die Ressourcen zur Problemlösung dem Zugriff der handelnden Subjekte immer mehr entzogen sind. Zum anderen sind aber mit der späten Moderne Selbstgestaltung und Individualität zum Selbstanspruch von Mädchen und Jungen, jungen Frauen und Männern geworden.

Wie schon die Jugendkulturforschung des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in den 70-er Jahren wusste, ist dieser Gestaltungsanspruch aufgrund mangelnder realer Umsetzungsmöglichkeiten häufig auf die Ebene der imaginären Lösungen verwiesen (vgl. *Clarke* 1975), auf der die inneren und äußeren Übergangskonflikte nicht wirklich gelöst werden können, wohl aber in vielfältigen symbolischen Ausdrucksformen Handlungsfähigkeit ermöglicht und zumindest kurzfristig habituelle Sicherheit geschaffen wird (*Helfferrich* 1994). Auf dieser Ebene sind auch die Experimentierräume angesiedelt, die Mädchen und Jungen in den medialen Welten finden, die sie nutzen, und dabei häufig ja nicht nur rezipieren, sondern aktiv mitgestalten (*Baacke* 1999; *Hoffmann* 2003). Mit den neuen Medien ist – in der Spannung von real und virtuell – eine neue Dimension kultureller Ausdrucksformen und Handlungsmöglichkeiten entstanden, indem Medienrezeption und -produktion noch stärker ineinander fließen.

Ein Aspekt soll im Kontext der imaginären Lösungen besonders betont werden: der der geschlechterbezogenen Selbstinszenierungen (*Stauber* 2004), also

geschlechterbezogene Selbstinszenierungen des Ausprobierens, Variierens und Modulierens von geschlechterbezogenen Zuschreibungen und des eigensinnigen Aneignens von ‚Geschlecht‘. Diese sind eine quasi mitlaufende, wenngleich den jugendlichen Akteurinnen und Akteuren nicht immer bewusste oder von ihnen intendierte Dimension in der symbolischen Arbeit der imaginären Lösungen. Vielmehr kann mit Helga Kelle davon ausgegangen werden, dass die Geschlechterdimension nicht „dauerrelevant“ für sie ist (*Kelle* 1999, S. 319). Und dennoch ist die Identitätsarbeit, die hier stattfindet (*Keupp u.a.* 1999), nicht ohne die Geschlechterdimension zu denken (*Dausien/Kelle* 2003).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die medialen Ausdrucksmöglichkeiten als Handlungsressourcen für Mädchen und Jungen relevant werden können. Dabei wird das Konzept der geschlechterbezogenen Selbstinszenierungen auf den Medien-Bereich angewendet und danach gefragt, wie es in medienpädagogischen Settings für entsprechende geschlechterbezogene Auseinandersetzungsprozesse genutzt werden kann. Dies wird exemplarisch an zwei Fallstudien aus einer aktuellen Evaluation medienpädagogischer Projekte für sogenannte ‚benachteiligte‘ Jugendliche gezeigt, welche zunächst in ihrer Anlage und in ihren theoretischen Rahmenkonzepten kurz umrissen wird. Die Bildungserfahrungen von TeilnehmerInnen dieser beiden Projekte werden abschließend im Hinblick auf die Unterstützung riskanter gewordener Übergänge ins Erwachsenwerden reflektiert.

2. Empirische Grundlagen und theoretische Rahmung

Die empirische Grundlage für diese Überlegungen ist ein Praxisforschungsprojekt, mit dem medienpädagogische Angebote für sogenannte benachteiligte Mädchen und Jungen evaluiert wurden¹. Die Evaluation der insgesamt 128 Projekte hatte zwei Teile: einen quantitativen Teil, in dem eine Fragebogenerhebung unter den MitarbeiterInnen aller beteiligten Projekte durchgeführt wurde²; und einen qualitativen Teil mit Fallstudien zu sechs Projekten, die nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt wurden³. Um die verschiedenen Perspektiven zu erfassen, die im Hinblick auf medienpädagogisch induzierte Prozesse der Identitätsarbeit relevant sind, wurde für diese Fallstudien die Methode der teilnehmenden Beobachtung trianguliert mit Gruppen-Interviews mit Jugendlichen und ExpertInnen-Interviews mit PädagogInnen.

Die Erfahrungen, die Mädchen und Jungen in der Medienpädagogik machen, vor allem aber die Ausdrucks- und Reflexionsmöglichkeiten, die sie hier finden, interpretieren wir im Lichte von theoretischen Diskursen der Jugendforschung, die hier nur kurz umrissen werden können:

- Der lebenslauftheoretische Diskurs *entstandardisierter biographischer Übergänge* (Hurrelmann 2003), auf den sich Teile der Jugendforschung beziehen, und der die veränderten Anforderungen an (junge) Frauen und Männer ins Zentrum stellt.
- Der Diskurs der (jugendkulturellen) Selbstinszenierungen, mit dem *Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer als soziale Akteure und Akteurinnen* ins Blickfeld rücken, die diese Anforderungen nicht nur bewältigen, sondern kreativ gestalten (Stauber 2004)⁴.
- Der kultursoziologische Diskurs einer *Performativität des Sozialen* (Wulf u. a. 2001), mit dem das Performative als grundlegende gesellschaftliche Handlungsform betont wird⁵.
- Der sozialpsychologische Diskurs der *Identitätsarbeit* (Bilden 1997; Keupp u. a. 1999), die als systematisch unabgeschlossener, somit lebenslanger Auseinandersetzungsprozess verstanden wird. Dieser schließt die Ge-

- schlechterdimension mit ein, auch wenn die subjektive Auseinandersetzung mit Geschlecht nicht als ‚dauerrelevant‘ zu setzen ist (Kelle 1999).
- Der bildungstheoretische und -politische Diskurs um den Beitrag informellen Lernens in non-formalen Kontexten (Colley u.a. 2002, Overwien 2006), wie sie zum Beispiel in der Jugendarbeit gegeben sind, und dem Erwerb von *Schlüsselkompetenzen* wie Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen (Rychen/Salganik 2003).
 - Die sozialpädagogische und sozialpolitische Perspektive um *soziale Integration* und *Partizipation* von Jugendlichen, die als „benachteiligt“ definiert werden (Walther 2002). Diese sollen mit Programmen wie dem hier evaluierten erreicht werden, müssen sich aber gleichzeitig mit den Zuschreibungen dieses Benachteiligungsdiskurses auseinander setzen.
 - Der mediensoziologische Diskurs um *Medienkompetenz* (Medienwissen, -nutzung, -gestaltung, verantwortungsvoller Umgang, Baacke 1999), der die immer größer werdende Nähe zwischen Medienrezeption und Medienproduktion ins Blickfeld rückt (Niesyto 2001). Jugendliche wachsen in Medienwelten auf und nutzen lokale wie auch globale Bühnen für ihre Inszenierungen als Nutzerinnen und Gestalterinnen von Medien. Manche Jungen und Mädchen profitieren davon, daß hier Räume geöffnet werden für nicht-diskursive ästhetische Erfahrungen (Mikos 2000) – denn, so könnte man in scheinbar paradoxer Weise formulieren, das Nicht-Diskursive ist die „Sprache“, die gerade Mädchen und Jungen mit schlechterer Ausstattung an Sozialem und Bildungskapital häufig am allerbesten beherrschen. Doch es geht hier nicht nur um die mediale Selbstdarstellung, sondern in einem weiteren Schritt auch darum, die Spielregeln dieser Darstellungen verstehen zu lernen. Dies entspricht einem Verständnis von Medienkompetenz, das nach Baacke impliziert, ein kritisches Bewusstsein für das Entstehen und die Manipulierbarkeit von Bildern zu entwickeln.
 - In diese Richtung gehen auch theoretische *Gender-Diskurse*, die die Frage nach den Geschlechterunterschieden ersetzen durch die Frage, wie diese durch Unterscheidungen hervorgebracht werden (Gildemeister 2004). Im Anschluss an diesen Perspektivenwechsel fragen wir in unserer Evaluation nach dem Wie der Praxen und Auseinandersetzungsprozesse von weiblichen und männlichen Jugendlichen im Umgang mit Neuen Medien, anstatt nach Bestätigungen für inhaltlich benennbare Geschlechter-Unterschiede im Umgang mit den Medien zu suchen (Kaschuba 2001).

Ausgangspunkt der Evaluation sind damit Fragen wie: Was wollen Mädchen und Jungen mit den Medien? Wie nutzen sie sie für ihre Selbstinszenierungen?

pragmatischer Umgang
der Jugendlichen mit
den Medien

Welchen lebensweltlichen und biografischen Sinn hat die Medienarbeit für sie? Diese für uns zentrale Evaluationsperspektive macht die Unterscheidung zweier Ebenen nötig: Zunächst einmal ist die Ebene des „pragmatischen oder spielerischen, von Unsicherheit oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geprägten Umgang(s)“ der Jugendlichen mit den Medien anzuerkennen (Döring 2003, S. 291). An den Formen der virtuellen Selbstdarstellung und den damit verbundenen Aneignungsformen – der Medien ebenso wie der Geschlechterbilder – lässt sich der Expe-

rimenterraum ermessen, den die Neuen Medien für den Geschlechterbezug eröffnen. Dieser ist zunächst ein ästhetischer Erfahrungsraum (Mikos 2000)⁶. Erst auf einer zweiten Ebene geht es dann um das reflexive Potential der Medienpädagogik, das darin liegt, das Zustandekommen von Bildproduktionen, und damit einhergehend auch das Entstehen von geschlechterbezogenen Konstruktionen, thematisieren und kritisch reflektieren zu können. **das reflexive Potential der Medienpädagogik**

3. Geschlechterbezogene Selbstinszenierungen – die Relevanz des Konzepts für den Handlungsbereich der Neuen Medien

Im Kontext unserer Evaluation haben wir festgestellt, dass in den ganz unterschiedlichen medienpädagogischen Projekten die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Handlungsspielräumen, mit Ambivalenz-Erfahrungen (vgl. *Becker-Schmidt/Knapp* 1987) sowie mit eigenen Vorstellungen von Mädchen- und Jungesein, von Männlichkeit und Weiblichkeit eine große Rolle spielen. Der Experimentierraum der Neuen Medien wird gerade für das Variieren von Geschlechterbildern intensiv genutzt und damit für eine breite Palette geschlechterbezogener Selbstinszenierungen. Hierunter ist eine Handlungspraxis zu verstehen, die Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer kollektiv oder individuell (dann aber häufig mit Bezug auf ein reales oder virtuelles Kollektiv) ausüben, mit der sie ihre Handlungsfähigkeit erproben – unter immer neuen Kontextbedingungen, in wechselnden, manchmal aber auch über Phasen hinweg konstant bleibenden Selbstdarstellungen, d.h.: durch Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele (*Stauber* 2004). Hierdurch vergewissern sie sich ihrer selbst und schaffen symbolische Bezüge und Bezugssysteme. Dies kann bedeutungsvoll werden im Hinblick auf die für die Identitätsarbeit so wichtigen Kohärenzen (vgl. *Keupp u.a.* 1999 im Rückgriff auf *Antonovsky* 1987). Diese Selbstinszenierungen sind demnach als zunächst unreflektierte Voraussetzung für weitergehende Auseinandersetzungsprozesse zu betrachten, die jedoch jungen Frauen und jungen Männern Anlässe schaffen für die Beschäftigung mit Selbstbild und Fremdbild, für die Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibungen, das Überprüfen der medialen Geschlechterkonstrukte, und in diesem Zusammenhang auch manchmal für das Reflektieren der verschiedenen Ebenen, auf denen Geschlechter- und andere Unterscheidungen vorgenommen werden (*Fenstermaker/West* 2001; *Gildemeister* 2004).

In der Arbeit mit (neuen) Medien können Aspekte dieser sozialen Herstellungsprozesse bewusst werden, einschließlich der eigenen Beteiligung an ihnen als aktivem Aushandlungsprozess von Geschlecht (*negotiating gender*, *Cockburn* 1998). Junge Frauen und Männer eignen sich so Medien und Geschlechterbilder selbsttätig an. Konzepte wie Selbsttätigkeit und Aneignung betonen informelle Lernprozesse, häufig sind es aber non-formale pädagogische Settings, in denen das Potential der Medien kennengelernt und dann auch ausgeschöpft werden kann. Indem vermittelt wird, was für einen Internetauftritt nötig ist, wel-

che technischen Möglichkeiten es gibt, mit Bild, Bewegung oder Ton diese oder jene Seite in der Selbstdarstellung zu unterstreichen, andere unsichtbar machen, gibt die medienpädagogische Arbeit Jugendlichen wichtige Instrumente für ihre Identitätsarbeit an die Hand. Sie verschafft ihnen Gelegenheiten, die durch die neuen Medien erweiterten Spiel- und Experimentierräume für die Selbstinszenierung zu nutzen und manches davon reflexiv einzuholen.

Am Beispiel zweier Fallstudien werde ich mich nun auf die Frage konzentrieren, *wie* medienpädagogische Projekte von Mädchen und Jungen als Räume für geschlechterbezogene Selbstinszenierungen und für hierauf bezogene Auseinandersetzungsprozesse genutzt werden. Gleichzeitig soll damit gezeigt werden, wie in medienpädagogischen Settings – einmal in einem reinen Mädchenprojekt, einmal in einem gemischtgeschlechtlichen Projekt – Bildungserfahrungen ermöglicht werden, die im positiven Kontrast zu den ansonsten eher schwierigen Schul- und Ausbildungskarrieren der jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen und als Gegenerfahrungen biographisch relevant werden können.

4. Zwei Fallstudien: Medienarbeit in einer Anlaufstelle für junge Migrantinnen und in einer überbetrieblichen Ausbildungsinstitution für junge Frauen und Männer mit Schwierigkeiten im Übergang Schule – Beruf⁷

Das Projekt *Meine Homepage* steht für die geschlechtshomogene Mädchenarbeit im Rahmen eines Mädchentreffs, einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit in einer Großstadt, deren Schwerpunkt Hilfestellung und Beratung für junge Frauen mit Migrationshintergrund ist. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Entwicklung einer persönlichen Website, doch auch Chatten nimmt einen zentralen Raum ein, der von den jungen Frauen ausgekostet wird.

Die medienpädagogische Arbeit ist in Form eines ständigen Internetcafés mit festen Öffnungszeiten und mit zahlreichen medienpädagogischen Angeboten fest in der Einrichtung verankert. Dabei sind für das Funktionieren des Gesamtprojekts, für seinen Zugang zu Mädchen und jungen Frauen, und damit für deren Möglichkeiten, das Beratungsangebot zu nutzen, fließende Übergänge zwischen der medienpädagogischen und der Beratungsarbeit zentral.

Zielgruppe der medienpädagogischen Angebote sind Mädchen und junge Frauen, die erschwerten Zugang zu Neuen Technologien haben. Im konkreten medienpädagogischen Projekt, das wir evaluiert hatten, ging es um die Gestaltung einer eigenen Homepage anhand des Programms Frontpage, durchgeführt an sechs jeweils dreistündigen Wochenterminen. Die Projektgruppe besteht aus drei türkischen Teilnehmerinnen unterschiedlichen Alters: eine ist 16 und Schülerin des Berufsvorbereitungsjahres, zwei sind 26, bereits verheiratet und haben jeweils ein Kind. Während die Jüngere in Deutschland aufgewachsen ist, sind die Älteren als junge Frauen nach Deutschland eingereist. Die Gruppengröße bestimmt sich durch die Zahl der Computerarbeitsplätze.

Aus der Arbeit von *Meine Homepage* will ich die beiden oben unterschiedenen Ebenen herausheben: zum einen die Ebene der spielerischen Selbstdarstellung bei der Homepagegestaltung, zum anderen die Meta-Ebene der Reflexion auf Interaktionsprozesse im Internet.

Auf der ersten Ebene wird die individuelle Gestaltung einer eigenen Homepage dazu genutzt, den situativen Variationsraum Geschlecht auszuloten und unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstinszenierung auszu-
probieren. Dabei ist es nicht entscheidend, was hiervon später
tatsächlich ins Netz gestellt wird. Entscheidend sind vielmehr die
Lernerfahrungen: Es öffnet sich ein Raum für das Variieren von
und das Experimentieren mit den Geschlechterrollen. Eine der jungen Frauen,
die als „Braut“ nach Deutschland gekommen ist, schafft sich mit dem Internet
eine Gegenwelt: sie erschließt sich mit den im Projekt erworbenen Internet-
Kompetenzen eine eigene Welt, inklusive Chat-Freundschaften mit anderen jun-
gen Frauen und Männern. Letzteres bedeutet für sie vor allem, einen anderen
Status als junge Frau zu gewinnen, und hiermit verknüpft eine andere Balance
aus Erlaubtem und Nicht-Erlaubtem. Die virtuelle Selbstinszenierung erlaubt
mithin, neue Seiten von sich auszuprobieren und versuchsweise umzusetzen. Sie
schafft neue Freiräume.

unterschiedliche
Möglichkeiten der
Selbstinszenierung

Die andere Ebene ist die des Erwerbs von Meta-Regeln für die Internetnutzung, die einen sicheren Raum schaffen für mediale Selbstinszenierungen der jungen Frauen. Dieser Aspekt des Raum-Schaffens und –Sicherns, ein in der Sozialpädagogik viel diskutierter Gedanke (z.B. *Deinet/Reutlinger* 2004), wird hier medienpädagogisch umgesetzt: der Kurs, dessen offizielles Ziel die eigenständige Homepage-Gestaltung ist, behandelt grundlegende Fragen nach den Spielregeln der Internet-Nutzung und der Kommunikation via Internet: Wie verhalte ich mich im Internet bzw. wo finde ich was? Was ist umsonst, was kostet? Was ist bei Chats mit dieser oder jener Wendung, diesem oder jenem Kürzel gemeint? Vor allem aber Fragen, die für die jungen Frauen mit zunehmender Internet-Nutzung eine immer stärkere Bedeutung bekommen, und die sich auf das Internet als Netz von Geschlechterbeziehungen und ihre Rolle als junge Frauen hierin beziehen: Wie interagiere ich im Netz und wie interpretiere ich Äußerungen von anderen – etwa Männern – im Internet? Mit diesen Spiel-Regeln des Internet sind explizit und implizit Spielregeln der (virtuellen) Geschlechter-Kommunikation im Netz verbunden: Wer zeigt sich wie und welche Absichten können damit verbunden sein bzw. sich dahinter verbergen? Ist jemand, der sich als Mann – oder als Frau – ausgibt, tatsächlich ein Mann – oder eine Frau? Und: Wie will ich mich zeigen? Und wie kann ich mich (als junge Muslima) zeigen, welche technischen Möglichkeiten habe ich, um z.B. unerkannt zu bleiben und dennoch das, was ich ausdrücken will, auch umzusetzen?

sicheren Raum schaffen für
mediale Selbstinszenierung
der jungen Frauen

Diese Fragen sind auch bei der Homepage-Gestaltung zentral, für die ein persönliches Foto so bearbeitet wird, dass die betreffende junge Frau kaum mehr zu erkennen ist. Mit diesen Bildmanipulationen wird nebenbei gelernt, wie (Geschlechter-)Bilder gemacht werden.

Die diesbezüglichen Gespräche verlangen im Falle von *Meine Homepage* den geschlechtshomogenen Raum der Mädchengruppe. Vor allem durch die

Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde die Bedeutung der vielfältigen Verständigungsprozesse unter den jungen Frauen wahrnehmbar.

Für die Leiterin stellt sich im Hinblick auf die Vermittlung dieser Meta-Regeln die Aufgabe einer Gratwanderung: Es geht darum, bestimmte Risiken – etwa beim Chatten – zu thematisieren (zum Beispiel die Frage, ob und unter welchen Bedingungen es angebracht ist, ein persönliches Bild ins Netz zu stellen; den Rat, nie eine Telefonnummer, den Wohnort oder Namen preiszugeben), adäquate Reaktionsformen zu diskutieren (zum Beispiel den Umgang mit Sexdarstellungen, wenn Mädchen aus Versehen Gewalt- oder Sexseiten aufrufen), aber auch allgemeinere Risiken wie das Internet als Flucht vor der Realität. Trotz der Thematisierung von Risiken soll der Umgang mit den Medien Freude machen und attraktiv bleiben. Interessant ist, dass eine Teilnehmerin für diese Gratwanderung den Begriff des ‚Sicherheitsrahmens‘ findet, den sie in der Gruppendiskussion sehr positiv bewertet:

„Wir können alles lernen, aber in diesem Sicherheitsrahmen. Ja. Das ist auch toll.“ (Sultan, 26 Jahre, 32)

Die Qualität medienpädagogischer Projekte hängt immer auch davon ab, wie gut sie konzipiert sind und wie gut sie angeleitet werden, bzw. wie gut die Kommunikation zwischen Leitern und TeilnehmerInnen funktioniert. Auch so entstehen Freiräume. So wurde im Projekt *Meine Homepage* mit der medienpädagogischen Leiterin eine für die Teilnehmerinnen unerwartete Kombination von persönlicher und fachlicher Autorität erlebt, was von ihnen in der Gruppendiskussion extra betont wird:

„Die Leiterin ist da wirklich eine richtige Lehrerin. Ich meine, sie hat sehr gut Geduld mit uns und .. und.. erklärt sehr langsam. Besonders für mich, ich versteh ein bisschen schwer, und ja, die Leiterin ist sehr toll, mhm. Und Profi.“ (Sultan, 26 Jahre, 25)

Vor allem in der Teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, *wie* die Leiterin mit den jungen Frauen arbeitet, wie sie sie gleichzeitig fordert und stützt, wie sie den medienpädagogischen Raum zusammen mit den Mädchen nutzt und ihm Wert zuschreibt.⁸ Das kommt bei den Mädchen an. Die technische Versiertheit der Projektleiterin, die im obenstehenden Zitat in der kurzen Bemerkung *„und Profi“* zum Ausdruck kommt, schafft Sicherheit und ermöglicht den Teilnehmerinnen, sich stärker auf die bereits erwähnte Dimension der Kommunikations- und Spielregeln des Internet zu konzentrieren. – Diesen Zusammenhang benennt stellt die Projektleiterin im Interview nicht, er erschließt sich erst aus der teilnehmenden Beobachtung.

Das Projekt Movie wird durchgeführt im organisierten Freizeitbereich eines großen überbetrieblichen Ausbildungszentrums (Jugendberufshilfe) einer mittelgroßen Stadt. Dort treffen sich überwiegend Jungen und Mädchen zwischen 16 und 20 Jahren, die hier ihre Ausbildung machen; zum Teil wohnen sie im Wohnheim bzw. in Wohngruppen des Ausbildungszentrums. Das Medienprojekt ist ein Angebot unter vielen, die Palette der angebotenen Freizeitaktivitäten umfasst Spiele-Abende, Disco, Kneipe, Thea-

terprojekt, Kegeln, Billard, Kino und Kurse, darunter Töpfern oder PC-Kurse zu Textverarbeitung, Internet und Homepagegestaltung. Im Mittelpunkt des Medienprojekts steht die Produktion eines 20minütigen Videofilms von Mädchen und Jungen zum Thema „Liebe“, der künftig in der Jugendarbeit als Medium zur Diskussion der Themen Liebe, Geschlechterbeziehungen, Geschlechterrollen mit Jugendlichen, Ablösung vom Elternhaus eingesetzt werden soll. Vorausgingen vorbereitende Aktivitäten wie ein kurzer Videoclip, Bildrecherche im Internet, die Musikauswahl. Die Gruppengröße schwankt zwischen zehn und fünfzehn Jugendlichen, das Verhältnis von zwei Drittel Jungen zu einem Drittel Mädchen entspricht der Verteilung im Berufsbildungswerk und auch in der Freizeitstätte. An dem Gruppeninterview nehmen ein Mädchen und vier Jungen teil. Das Medienprojekt wird durchgeführt von dem Leiter der Freizeitstätte, der kontinuierlich medienpädagogische Angebote macht, und einer Mitarbeiterin, die über die Mittel des Programms finanziert wird. Erwähnenswert ist, dass der Projektleiter, der sich als Jungenpädagoge versteht, selbst dafür gesorgt hat, dass für dieses Projekt noch eine weibliche Mitarbeiterin als Ansprechpartnerin für die weiblichen Teilnehmerinnen zur Verfügung steht; um dies zu ermöglichen, haben beide ihre Arbeitsbereiche umgeschichtet. Methodisch haben die beiden Leitungspersonen der Gesamtgruppe immer wieder angeboten, in geschlechterhomogenen Kleingruppen zu arbeiten – generell oder für bestimmte Projektphasen. Die Gruppe wollte aber zusammen bleiben. Zu vermuten ist jedoch, dass dieses Angebot, auch wenn es nicht in Anspruch genommen wird, dennoch Wirkung hat.

Im Projekt *Movie* wird die Herstellung eines Videofilms als Raum für geschlechterbezogene Auseinandersetzungen genutzt. Aus dem von den Auszubildenden gewählten Projektthema „Liebe“ entwickeln sie eine komplexe Love-Story, in die Ablösungskonflikte, Kriminalität, Zusammenhalt, Verantwortung hinein gewoben sind. Zunächst einmal bieten Medium und Thema einen breiten Experimentierraum für die einzelnen Mädchen und Jungen, und die Chance, im Film auf eine ganz andere Weise als im sonstigen Leben Mädchen oder Junge zu sein. Dies kann eine biographische Chance darstellen, wie wir am Beispiel des männlichen Hauptdarstellers sehen konnten, der hier buchstäblich aus und über seinen Schatten sprang. Verstärkt wird dieser Inszenierungsaspekt noch dadurch, dass von Anfang an die öffentliche Vorführung des Films in Aussicht gestellt war.

Raum für geschlechterbezogene Auseinandersetzungen

Sodann geht es in den genannten thematischen Kontexten sehr direkt um eine Auseinandersetzung mit den Zumutungen weiblicher und männlicher Geschlechterrollen, und in diesem Zusammenhang um ein Modulieren der Geschlechtsrollenstereotypen. Hervorheben wollen wir einen Streit, der einen realen Konflikt zwischen Mädchen und Jungen widerspiegelt: In einer Filmszene übernimmt die Mädchenclique soziale Verantwortung und hilft der Hauptdarstellerin, als diese im Film Probleme mit ihrem Vater hat; die Mädchen gehen zusammen mit ihr zum Jugendamt und stehen ihr später im Gespräch mit dem Vater bei. Die Botschaft, die sie hierdurch vermitteln wollen: Mädchen mischen sich ein und haben die notwendigen Dinge längst in die Hand genommen, bevor die Jungen überhaupt merken, daß sie aktiv werden könnten. Genau dieses Thema ist als Geschlechterthema in der Gruppe virulent, es wird in einer Mi-

schung aus Ernst und Spaß durch die Filmszene thematisierbar. Die diesbezügliche Besprechung in der Gesamtgruppe finden die Mädchen und Jungen so relevant, dass sie genau diese Debatte über das Verhalten der Geschlechtergruppen (wer mischt sich ein, wer hält sich raus? wer engagiert sich und unterstützt, wer macht es sich bequem?) nachstellen und filmen. Sie veröffentlichen diese Szene in einem zweiten Teil des Films, für den sie die Idee des ‚making of‘ aktueller Hollywood-Produktionen aufgreifen. Dieser Teil des Videos ist fast so lang wie der Handlungsteil. Mit ihm machen die Mädchen deutlich, dass ihnen während des Filmens an Geschlechterrollenklischees bewusst geworden ist, in denen sie und die Jungen sich bewegen. Geschlechterbezogene Verhaltensmuster werden thematisierbar, weil sie durch den stattgefundenen Reflexionsprozess beim Herstellen des Videos bewusst geworden sind und an Relevanz gewonnen haben. Die Mädchen als zentrale Akteurinnen finden es wichtig dies in den Film mit aufzunehmen. Die Jungen unterstützen sie darin. Tatsächlich wird vieles, was in den Filmszenen implizit enthalten war, hier explizit: Zum Beispiel, dass es die jungen Frauen sind, die überhaupt diese Frage nach Verantwortlichkeit aufwerfen, und dass sie es sind, die diese Qualitäten – aktiv soziale Verantwortung zu übernehmen, sich einzumischen, den Mund aufzumachen – für sich verbuchen; zum Beispiel, dass sie auch sehr genau den Preis hierfür benennen können, der darin besteht, immer in die gerade anstehenden Auseinandersetzungen involviert zu sein, sich damit laufend der Gefahr auszusetzen, Fehler zu machen und kritisiert zu werden. Deutlich wird aber auch, dass sie es sind, die dadurch die Kontrolle über das Gruppengeschehen haben, und dass sie diesen Aspekt der Arbeitsteilung durchaus genießen.

Worauf es hier ankommt, ist der Prozess der Thematisierung von unbewusst ablaufenden alltäglichen Herstellungsformen von Geschlecht. Die ursprüngliche Filmhandlung war zunächst ein Experimentierraum für unterschiedlichstes Geschlechterverhalten; hierin haben sich Sequenzen mit Ernst-Charakter eingeschlichen, die jedoch unterschiedliche Verhaltensmuster erst thematisierbar gemacht haben. Eine gemeinsame Reflexion auf Prozesse von *doing gender* finden statt, und wird wiederum für so relevant gehalten, dass sie in den Film aufgenommen wird

In der teilnehmenden Beobachtung zeigt sich, dass es für die Jugendlichen nicht immer einfach ist, sich von ihrer Schauspielrolle zu distanzieren. Inszenierungen von weiblichen wie männlichen Rollen gehen nahe, treffen direkt auf aktuelle Fragen geschlechterbezogener Identitätsentwicklung (wie Sich-Verlieben, Beziehungen eingehen, Beziehungen wieder lösen), bringen emotionale Lernprozesse in Gang. Umso wichtiger ist es für die Jugendlichen, nicht nur Auseinandersetzungprozesse zu finden, in denen das Erlebte reflektiert und aufgearbeitet werden kann, sondern überhaupt einen Raum zu haben, der sie in emotional bewegenden Situationen auffängt und ihnen Rückhalt gibt. Medienpädagogische Arbeit braucht mithin nicht nur ‚cool places‘ für Selbstinszenierung (vgl. Skelton/Valentine 1998), sondern auch ‚warm places‘ für emotionale Erholung und Rückhalt.

Ein letzter Aspekt soll im Kontext von *Movie* betont werden: das Potential des informellen und non-formalen Lernens in der medienpädagogischen Arbeit, das Gegenerfahrungen zu den verschiedenen Zuschreibungen ermöglicht, denen

gemeinsame Reflexion auf
Prozesse von *doing gender*

vor allem sogenannte ‚benachteiligte Jugendliche‘ ausgesetzt sind. Den Jugendlichen des Projektes *Movie*, und hier vor allem den Jungen, werden von Konzentrationschwächen bis zu Lernbehinderungen alle Arten von Beeinträchtigungen attestiert; auch die LeiterInnen sprechen im Interview in dieser Weise von den Jugendlichen. Aber genau diese Jungen und Mädchen machen hier die Erfahrung, dass Lernen nicht nur anstrengend sein muss – bzw. dass es anstrengend ist, aber dennoch Spaß macht. Sie entwickeln Interesse am Erarbeiten von Texten, sie lernen Drehbücher und Texte auswendig und knien sich in ihre Rollen hinein, improvisieren, auch wenn ihnen manchmal die Konzentration schwer fällt. Sie zeigen Ausdauer während der oft langwierigen Dreh- und Schneidearbeiten, und Durchhaltevermögen, als es darum geht, das Projekt fertig zu bringen. Genau das, was ihnen oft abgesprochen wird, können sie sich selbst und anderen zeigen:

das Potential des informellen und non-formalen Lernens in der medienpädagogischen Arbeit

„Wenn man sich dann selber sieht, dann steigert das einem das Selbstbewusstsein, wird man selbstbewusst. Traut man sich auch mehr zu, und sagt dann ‚ok, ich kann doch so was‘“ (Flavio, 17 Jahre, Gruppendiskussion Movie, 4)

Und sie sind es, die immer wieder selbst Verbesserungen an ihrem Produkt vornehmen wollen. Sie machen – vielleicht zum ersten Mal in ihren Lernbiografien in so ausgeprägter Weise – die Erfahrung von erfolgreichem Lernen und Selbstwirksamkeit (Bandura 1982), sowohl hinsichtlich des Produkts, als auch hinsichtlich des Prozesses:

„Obwohl es auch anstrengend war, die ganzen Szenen immer wieder wiederholen zu müssen (Moni, 17 Jahre).

Bis das alles im Kasten drin ist (Jürgen, 18 Jahre).

Aber gepackt haben wir es schon, Spaß hatten wir auch (Moni, 17 Jahre).“ (Gruppendiskussion Movie, 3)

Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf Lernen und der Erwerb von Lernmotivation verdanken sich hier einem non-formalen Setting, das die Mädchen und Jungen in ihren Interessen und Kompetenzen anspricht: das Thema des Films haben sie selbst gewählt, es berührt ihre unmittelbarsten Übergangsthemen (Liebe und Beziehungen zu den Eltern), und die Schauspielerei knüpft an Erfolgserfahrungen an, die sie bereits in früheren Projekten gemacht haben. Sie stehen unter keinem äußeren Druck, geben sich selbst aber einen Zeitrahmen, den sie auch einhalten wollen. Indem ihnen das Freizeitzentrum sein Foyer zur Präsentation des Films bereitstellt, organisiert es ihnen soziale Anerkennung in der gesamten Schulöffentlichkeit. Die Anwesenheit der LehrerInnen, die sich positiv überrascht zeigen von der Qualität des Produkts, ist hier als Brückenschlag zwischen informeller und formeller Anerkennung von Bedeutung. Nicht nur für sogenannte benachteiligte Jugendliche, sondern im Kontext systematisch frustrationsgefährdeter Übergänge generell werden solche positiven Gegenerfahrungen als Ansatzpunkte für weiter gehende Bildungsprozesse immer wichtiger.

5. Zur Relevanz von Medienpädagogik in riskanter gewordenen Übergängen – ein pädagogisches Fazit

Wenn durch die Jugendforschung erkannt ist, welche Anforderungen die Übergänge von der Jugend ins Erwachsenwerden stellen, und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Selbstinszenierungen als imaginäre Lösungen haben, dann wird es für die Jugendpolitik und die Pädagogik wichtig, hierfür Räume zu öffnen. Nichts anderes geschieht in der Medienpädagogik, wo genau den Gruppen von Jugendlichen, denen sonst oft die Ressourcen und Gelegenheiten dazu fehlen, die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten und Potentiale der neuen Medien erschlossen werden. Häufig finden die Mädchen und Jungen über die Medien (oder über andere Lernerfahrungen in non-formalen Settings) Zugang zu ihren eigenen Themen, gekoppelt mit der Möglichkeit, sie kreativ zu bearbeiten, also eine *Form* für ihre Auseinandersetzungsprozesse zu finden (vgl. Miles u. a. 2002). Somit anerkennt und unterstützt die Medienpädagogik dieses Bedürfnis nach Selbstinszenierung, in der Videoarbeit genauso wie in Internet-Auftritten, bei öffentlichen Interviewaktionen genauso wie in Schreibwerkstätten oder der digitalen Bildbearbeitung.

Diese Selbstinszenierungen sind ohne die Geschlechterdimension nicht zu denken: Immer wird in ihnen – bewusst oder unbewusst – auch eine bestimmte Interpretation von Geschlecht dargestellt. In den beiden exemplarischen Fallstudien werden Homepagegestaltung bzw. Video dazu genutzt, eigene Vorstellungen darüber einzubringen, was es bedeuten kann, Mädchen/Junge, junge Frau/junger Mann zu sein, und diese sukzessive zu erweitern. Der Umgang mit den Medien eröffnet

Räume für das Variieren von und das Experimentieren mit den Geschlechterrollen. Diese müssen dabei nicht notwendigerweise als Thema im Vordergrund stehen, können aber jederzeit aktualisiert werden. So schaffen diese Selbstthematizierungen und Selbstinszenierungen die Voraussetzung für eine nicht nur medienkritische, sondern auch geschlechterbezogene Reflexion. Ähnlich relevant ist die Ermöglichung von Selbstinszenierungen, Selbstthematizierungen und entsprechende Reflexionsprozesse für eine interkulturelle Pädagogik.

Im Hinblick darauf, dass die Zielgruppen dieser Projekte häufig auf eher frustrierende Erfahrungen in ihren Übergangsbio grafien zurückblicken, können die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die in der Medienpädagogik gemacht werden können, von enormer bildungsbiographischer Bedeutung sein. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen reichen von der gelungenen Selbstinszenierung über das Durchstehen von häufig sehr aufregenden und spannungsgeladenen sozialen Prozessen bis hin zum befriedigenden Abschluss eines Projektes, in der Regel durch die Fertigstellung eines Produktes. Mit der Präsentation des Produktes geht dieser Prozess noch weiter. Über die Erfahrung von sozialer Anerkennung, die hierbei organisiert wird, entstehen sehr oft Anschlussstellen für weitergehende Bildungsschritte. Dies ist vor allem dort der Fall, wo diese Erfahrungen eingebettet werden in einen umfassenderen Beratungs- und Unterstützungszusammenhang. Medienpädagogische Projekte wie die von uns untersuchten leisten eine solche Einbettung, in stärker formalisierten Kontexten wie

Diese Selbstinszenierungen sind ohne die Geschlechterdimension nicht zu denken

Schule oder Ausbildung wird gerade dieser Schritt oft versäumt. Dies jedoch erscheint zentral: es nicht beim Experimentieren zu belassen, sondern – zum Beispiel durch den Erwerb von Metawissen oder durch die Verbindung mit anderen biografischen Übergangsthemen – das Erfahrende anschlussfähig zu machen für die weiteren im Übergang notwendigen biographischen Schritte. Diese Anschlussfähigkeit bedeutet zum einen biographische Kohärenz herzustellen, sich trotz aller erlebten Kontingenzen als ganze Person erleben zu lernen, zum anderen aber auch neue Erfahrungen und Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen, Biografizität zu entwickeln (*Alheit/Dausien* 2000), und Bildung als potentielle Transformation zu erleben (*Marotzki* 1990).

Eine andere Dimension von Anschlussfähigkeit zielt auf die Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation. Für die jungen SchauspielerInnen aus dem Projekt *Movie* haben sich ihre Fähigkeiten, in die Öffentlichkeit zu gehen, mit Menschen umzugehen, sich öffentlich zu inszenieren, aber auch sich einzumischen und Öffentlichkeit zu gestalten, nach ihren eigenen Aussagen und auch nach Einschätzung der LeiterInnen enorm erweitert. Im Projekt *Meine Homepage* lernen die TeilnehmerInnen den Umgang mit den Neuen Medien in dem Bewußtsein, an zentralen gesellschaftlichen Kommunikations- und Austauschprozessen zu partizipieren. Die Erfahrungen, die sie hierbei machen – zum Beispiel problemlos mit dem Herkunftsland kommunizieren zu können, neue Kontakte schließen zu können, sich, wenn auch zum Teil nur virtuell, Freiräume zu erobern – bestätigen sie in dem Gefühl, dabei zu sein. Tatsächlich sind sie nun nicht mehr so sehr der Kontrolle ihrer Familien unterworfen, erfahren statt dessen einen Statuszuwachs in der Familie durch die erworbene Medienkompetenz. Um wirklich in einem biographischen Sinne partizipieren, das heißt die eigene Übergangsbio-graphie gestalten zu können, sind die Voraussetzungen freilich auf noch ganz anderen Ebenen als der der Pädagogik zu schaffen. Hier ist auf Ansätze einer „integrierten Übergangspolitik“ mit kombinierten (aus-)bildungs-, arbeitsmarkt-, wohlfahrts- und beteiligungspolitischen Maßnahmen hinzuweisen (vgl. *Walther* u.a. 2006). Innerhalb dieser hat die Bildungspolitik die Aufgabe, die hierin zentralen Zugänge zu Ausbildung und qualifizierter Arbeit zu öffnen. Da diese gerade Jugendlichen mit eher schlechten schulischen Abschlüssen kaum offen stehen, ist es für sie umso wichtiger, ihre in non-formalen Zusammenhängen erworbenen Kompetenzen zugangsrelevant zu machen, diese für weitere übergangsbio-graphische Schritte verwertbar zu machen, ohne sie durch die Verwertungslogik des formalen Bildungssystems ihrer spezifischen Qualität zu berauben.

gesellschaftliche Teilhabe
und Partizipation

Statuszuwachs in der
Familie durch die erworbene
Medienkompetenz

Anmerkungen

- 1 Die Evaluation des Programms „Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung“ der Landesstiftung Baden-Württemberg wurde durchgeführt von Helga Huber, Gerrit Kaschuba und Barbara Stauber (tifs) im Auftrag des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Baden-Württemberg im Zeitraum Mai 2003 bis Oktober 2004. (Huber/Kaschuba/Stauber 2005); eine zweite Evaluationsphase läuft noch bis November 2006.

- 2 Der Rücklauf von 83% verweist auf ein großes Interesse an der Forschung, sowie eine hohe Verbindlichkeit der MitarbeiterInnen dem Programm gegenüber.
- 3 Bei der Auswahl der sechs Fallstudien-Projekte waren Kriterien leitend wie das verwendete Medium und die bearbeiteten Themenbereiche, die Funktion des Projekts im Spektrum der Jugendhilfe, die Zusammensetzung der Projektgruppen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, die regionale Verortung der Projekte (Stadt/Land). Nach gründlicher Prüfung aller teilnehmenden Projekte wurden ausgewählt:
 - ein Videoprojekt, ein Projekt zur digitalen Bildbearbeitung, ein Newsletter-Projekt und drei Projekte mit Internetpräsentationen;
 - vier Projekte aus der Offenen Jugendarbeit, eines davon mit direktem Bezug zur Jugendberufshilfe, ein Projekt der Verbandsarbeit, ein Projekt der Erziehungshilfe;
 - zwei Mädchenprojekte, ein Jungenprojekt und drei gemischtgeschlechtliche Projekte;
 - zwei Projekte, die sich explizit an junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund richten, vier Projekte mit gemischtem AdressatInnenkreis.
 - ein Projekt in einer ländlichen Gemeinde, eines in einer Kleinstadt, eines in einer Mittelstadt und drei in Großstädten, wobei sich eines in einem sozialen Brennpunkt befindet.
- 4 Hier ist Zygmunt Bauman's Gedanke der Aufmerksamkeitsökonomie wichtig – sie bestimmt nicht nur alltägliches Bewußtsein, sondern auch die wissenschaftliche Wahrnehmung (Bauman, 2001).
- 5 Die Grundlagen hierfür hat Erving Goffman schon 1959 gelegt, die These einer grundlegenden Theatralität des sozialen Lebens („basic theatricality“) wird aktuell im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ der FU Berlin wieder aufgegriffen, in dem gleichermaßen erziehungs- und kulturwissenschaftlich die Inszenierungen des Alltags untersucht werden.
- 6 Dass das hierfür als Ressource zur Verfügung stehende Medien- und Bilderangebot keineswegs geschlechtsneutral ist, muss hier nicht extra betont werden.
- 7 An anderer Stelle haben wir diese beiden Fallstudien für den Zusammenhang Medienkompetenz – Geschlechterkompetenz ausgewertet (Stauber/Kaschuba 2006).
- 8 Wenn also in geschlechtersensiblen Forschungsprozessen der Schwerpunkt auf das „wie“ von doing gender gelegt werden soll, dann legt dies ethnographische Methoden nahe (vgl. Kelle, 1999; Buchen et al., 2004).

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B.* (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in: *Hoerning, E.* (Hg.): Biographische Sozialisation. – Stuttgart, S. 257-283
- Antonovsky, A.* (1987): *Unraveling the Mystery of Health.* – San Francisco
- Baacke, D.* (1999): Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. – Bielefeld, S. 14-28
- Bandura, A.* (1982): Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37: S. 122-147
- Bauman, Z.* (2001): *The Individualized Society.* – Cambridge
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.* (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegung sozialen Lernens. – Bonn
- Bilden, H.* (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In: *Keupp, H./Höfer, R.* (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. – Frankfurt a.M., S. 227-249
- Buchen, S./Helfferich, C./Maier, M. S.* (Hrsg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. – Wiesbaden.
- Clarke, J.* (1975): Style. In: *Hall, S./Jefferson, T.* (Hrsg.) (1993): *Resistance through Rituals.* – London
- Cockburn, C.* (1998): *The Space between us: Negotiating Gender and National Identities in Conflict.* – London

- Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report. – Leeds
- Dausien, B. (1999): ‚Geschlechtsspezifische Sozialisation‘ – Konstruktivistische Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts, in: dies. u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. – Opladen, S. 216-249
- Dausien, B./Kelle, H. (2003): Von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Entwicklungen und Irritationen. In: *Betrifft Mädchen*, Heft 4 (2003), S. 4-9
- Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. – Wiesbaden
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. – Göttingen
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung, in: Heintz, B. (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*, KZfSS, Sonderheft 41, S. 236-249
- Gildemeister, R. (2004): Geschlechterdifferenz – Geschlechterdifferenzierung: Beispiele und Folgen eines Blickwechsels in der empirischen Geschlechterforschung. In: *Buchen*, S./Helfferich, C./Maier, M. S. (Hrsg.) (2004): *Gender methodologisch*. – Wiesbaden, S. 27-45
- Goffman, E. (1959): *The presentation of Self in Everyday Life*. – New York
- Helfferich, C. (1994): *Jugend, Körper und Geschlecht*. – Opladen
- Hoffmann, D. (2003): Jugendliche und Medien – Eine Übersicht, in: *Jahrbuch Jugendforschung*. – Opladen
- Huber, H./Kaschuba, G./Stauber, B. (2005) *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung*. Untersuchungsbericht des Programms der Landesstiftung Baden-Württemberg. – Stuttgart
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 2, S. 115-126
- Kaschuba, G. (2001): „...und dann kann Gender laufen“? Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Forschungsbericht. Tübingen: tifs-Online-Publikation, <http://www.tifs.de/veroeffentlichungen>
- Kelle, H. (1999): Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses, in: *Dausien, B.* u.a. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. – Opladen, S. 304-324
- Keupp, H. u. a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. – Reinbek bei Hamburg
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. – Weinheim
- Mikos, L. (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente, in: *MedienPädagogik*, Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 00-1, www.medienpaed.com
- Miles, S. u.a. (2002): *Communities of Youth*. – London
- Niesyto, H. (2001): *Selbstausdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. – München
- Niesyto, H. (2004): *Mediale Aufmerksamkeitserregung und Medienkritik*. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6
- Overwien, B. (2006): *Informelles Lernen – Zum Stand der englischsprachigen Diskussion*. In: *Rauschenbach, Th.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter eine vernachlässigte Dimension in der Bildungsdebatte*. – Weinheim, S. 35-62
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2005): *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten, sie zu stärken*. In: *Otto, U./Bauer, P.* (Hrsg.): *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten*. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 299-331.
- Rychen, D./Salganik, L. (Hrsg.) (2003): *Key Competencies for a successful Life in a well-functioning Society*. – Göttingen
- Skelton, T./Valentine, G. (Hrsg.) (1998): *Cool places. Geographies of youth cultures*. – London/New York

- Stauber, B.* (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen: Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. – Opladen
- Stauber, B./Walther, A.* (2004): Von linearen Statuspassagen zu Yoyo-Übergängen. Die soziologische Perspektive auf die Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf am Beispiel junger Erwachsener. In: *Schumacher, E.* (Hrsg.) *Übergänge in Bildung und Ausbildung.* Bad Heilbrunn, S. 47-67
- Stauber, B./Kaschuba, G.* (2006): Dem Verhältnis von Medienkompetenz und Gender-Kompetenz auf der Spur – Anregungen aus einer Evaluation medienpädagogischer Projekte. In: *Treibel, A./Maier, M. S./Kommer, S./Welzel, M.* (Hrsg.) (2006): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft.* – Wiesbaden, S. 327-341
- Walther, A.* (2002): „Benachteiligte Jugendliche“: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. In: *Soziale Welt* 53, 1, S. 87-106
- Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A.* (Hrsg.) (2006): *Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions.* – Frankfurt a.M. u.a.
- Wulf, C.* u.a. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften.* – Opladen
- Zinn, J.* (2004): Health, Risk and the Uncertainty in the Life Course: A Typology of biographical Certainty Constructions. In: *Social Theory & Health* 3, 2, S. 199-221

Studentische Biographien im Wandel: Ausgewählte Trendentwicklungen 1983-2004

Tino Bargel



Tino Bargel,
Universität Konstanz

Zusammenfassung

Der folgende Bericht handelt von der als „privilegiert“ geltenden, da in einen akademischen Bildungsgang eingemündeten Teilpopulation der jungen Generation Deutschlands. Diese Population umfasst alle Sekundarschulabsolventen, die sich nach dem Erwerb der allgemeinen oder fachspezifischen „Hochschulreife“ für einen Studiengang an einer Universität oder Fachhochschule beworben und eingeschrieben haben, derzeit (laut OECD) rund 36% der einschlägigen Jahrgänge (zwischen 20 und ca. 30 Jahren). Im Rahmen der Jugendforschung werden sie als „junge Erwachsene“ bzw. „Post-Adoleszente“ bezeichnet, die trotz ihrer formal hohen Qualifikation mit erheblichen Schwierigkeiten der Berufseinmündung – und folglich auch der autonomen Lebensführung – konfrontiert sind: die sogenannte „Generation Praktikum“ (vgl. Der Spiegel Nr. 31 vom 31.7.2006).

Aufgrund der seit 1983 in kontinuierlichen Zeitabständen erhobenen repräsentativen Befragungsdaten der *AG Hochschulforschung* der Universität Konstanz lassen sich über zwanzig Jahre (und die deutsche Vereinigung) hinweg die maßgeblichen Trendentwicklungen des Hochschulsektors und dieser von ihm geprägten jungen „Elite“ erkennen und beschreiben. Auf diese Weise wird der Wandel der objektiven Umstände sowie der subjektiven Entscheidungen und Motive nachvollziehbar, den die studentischen Biographien in Deutschland durchlaufen haben.

Schlagwörter: Studienbiographien, Fach- und Berufswahl, Frauen im Studium, Auslandsstudium Studienabbruch, Berufsaussichten und Arbeitsmarkt

Abstract

The following report focuses on the specific part of the young generation of Germany that is regarded as „privileged“, as it has taken up an academic training. This population consists of those students of secondary high-schools who have applied for and inscribed to some kind of academic training within one of the German universities or universities of applied sciences, at present about 36 percent of the respective age-cohorts (between 20 and 30 years) according to the OECD. Youth researchers tend to define them as „young adults“ or rather „post-adolescents“, who – despite their high formal qualification – are confronted with severe difficulties when trying to enter the labour market and thus are facing problems of establishing an autonomous life course: the so-called „*Generation Praktikum*“ (cf. Der Spiegel Nr. 31, 31.7.2006).

Based on the representative empirical data of the „*AG Hochschulforschung*“ of the University of Konstanz which have been collected in regular rhythm since 1983, relevant trends

within the German university sector and its young „elite“ may be discerned and sketched. Thus, the changes of objective circumstances as well as subjective decisions and motives become transparent, which the students' biographies in Germany have gone through.

Keywords: Students' biographies, choice of subject and profession, female students, study abroad, breaking off of study, career prospects and job market

Der Konstanzer Studierendensurvey

Der Konstanzer Studierendensurvey zum Thema „*Studiensituation und studentische Orientierungen*“, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, besteht als Langzeitstudie seit Anfang der 1980er Jahre. Alle zwei bis drei Jahre wurden bundesweit ca. 20.000 nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Studierende an 17 Universitäten und 9 Fachhochschulen mit einem schriftlichen Fragebogen befragt. Die Rücklaufquote betrug jeweils zwischen 36% und 42%, d.h. rund 9.000 Fragebögen pro Erhebung. Mittlerweile liegen neun ausgewertete Surveys vor, die seit der fünften Erhebungswelle (im Winter-Semester 1992/93) auch Studierende an den Hochschulen der neuen Bundesländer enthalten. Das Themenspektrum des Fragebogens ist breit gefächert: über die Wahl des Hochschulzugangs und der Studienfächer, über Erfahrungen im Studium und Urteile zur Studienqualität bis hin zu Wünschen und Forderungen hinsichtlich der Hochschulreform. Darüber hinaus wurden auch die beruflichen Perspektiven und Werte, die politischen Haltungen und Ziele sowie die allgemeine Lebensplanung der Studierenden erfasst. Die empirisch gewonnenen Befunde sind weitgehend repräsentativ für die Studentenschaft im vereinten Deutschland. Regelmäßig wurden allgemeine Trendberichte vorgelegt (vgl. jüngst *Bargel, Multrus, Ramm* 2005) sowie Fachmonographien publiziert, wie etwa zum „Studium der Betriebswirtschaftslehre“ (*Ramm, Multrus* 2006), oder auch spezielle Schwerpunktberichte, wie zuletzt über „Frauen im Studium 1983-2004“ (vgl. *Ramm, Bargel* 2005).

Die Statuspassage Schule – Hochschule

Ist an der Sekundarschule (nach 11 oder 12 Jahren) die Berechtigung zum Studium endlich erworben, so stehen für die Absolvent/innen zwei Entscheidungen vordringlich an, mit denen die „Studienbiographie“ beginnt:

- Soll ein Studium aufgenommen werden, und wenn ja: an einer Universität oder Fachhochschule?
- Welches Fach soll belegt werden aufgrund welcher Kriterien?

Besuch einer Universität oder Fachhochschule

Die soziale Herkunft, die schulischen Noten und die Studiensicherheit sind wichtige Bedingungen für den biographischen Start als „Studierende/r“. Ob er/sie eher an einer Universität oder an einer Fachhochschule das Studium beginnt, ist eine erste wichtige Verzweigung für den weiteren Lebenslauf.

Die Studierenden an Universitäten stammen häufiger aus bildungsbürgerlichen und/oder akademischen Kreisen; sie haben zu 96% ein Gymnasium besucht und weisen die Allgemeine Hochschulreife auf, an Fachhochschulen hingegen gilt dies nur für 59%. Die hierin zum Ausdruck kommende „soziale Reproduktion“, die in den 1960er Jahren mit der sozial-liberalen Bildungsreform durchbrochen werden sollte, hat wieder erheblich zugenommen: Immer mehr Studierende haben Eltern, die auf eigene Studiererfahrungen zurückblicken können. Dieser Trend ist überproportional stark, d.h. er übersteigt den zunehmenden Anteil hoch qualifizierter Personen mit Hochschulabschluss in der Gesamtbevölkerung Deutschlands. Der Anteil der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus ist auffallend hoch in den Fächern Medizin und Jura (vgl. *Isserstedt u.a.* 2004, S. 121-150).

An den Fachhochschulen sind vor allem Studierende eingeschrieben, die erst nach vorangegangenen beruflichen Erfahrungen das Studium aufnehmen, einen Zweiten Bildungsweg absolviert haben und/oder über einen beruflichen Abschluss verfügen. Ein Fachhochschulstudium wird weit seltener direkt nach dem Sekundarschulabschluss vorgesehen. Studierende dieser Hochschulart sind vorwiegend als „soziale Bildungsaufsteiger“ zu bezeichnen. Das damit verknüpfte berufsbezogene Bewusstsein, mehr auf Sicherheit und Absehbarkeit bedacht, führt dementsprechend zu einer defensiven Ausrichtung der Biographie.

Sicherheit der Studienaufnahme

Die allgemeine Antwortverteilung auf die Frage nach der Entscheidungssituation vor Studienbeginn fällt (in unserer 2004er Erhebung) nicht sonderlich auffregend aus: Für gut 40% aller Studierenden stand ein Studium seit langem fest, d.h. es galt als selbstverständlich. Dieser Umfang bleibt auch über den Zeitverlauf nahezu stabil. Ein erster beachtlicher Unterschied ergibt sich bei der Aufteilung nach der Hochschulart: An den Universitäten waren sich 51% der Erstsemester ganz sicher, an den Fachhochschulen (mit 36%) weit weniger. Noch größere Unterschiede zeigen sich zwischen den Interessent/innen der folgenden Fächer: Medizin und Jura weisen eine Quote von 60% bis 66% auf, die Sozialwissenschaften nur von 41%, während im Sozialwesen an den Fachhochschulen die Quote sogar bei nur 32% liegt. Bei den Ingenieuren aber besteht eine bezeichnende Differenz: An den Technischen Universitäten sind 49%, an den Fachhochschulen nur 36% von vornherein auf ihr Studium festgelegt.

Der Modus der Studienaufnahme, zwischen „sicher“ und gleichsam „selbstverständlich“ versus „unsicher“ und „von Zweifeln begleitet“, erlaubt – aufgrund unserer Datenlage – relativ gute Prognosen zur Stabilität der weiteren Studienbiographien. Ohne solch eine Studiensicherheit wird das Studium in

späteren Belastungs- und Krisensituationen eher in Frage gestellt, und Berichte über ungünstige Berufsaussichten führen zu größeren Irritationen, d.h. der Abbruch des Studiums wird häufiger erwogen und auch realisiert.

Diese folgenreichen Differenzen der Entscheidungssicherheit am Studienanfang bedürfen der Erklärung. Zwei Gründe scheinen für das Ausmaß der Sicherheit, ein Studium aufzunehmen, maßgeblich: Zunächst das schulische Leistungsniveau, wie es im Abschlusszeugnis der Hochschulreife attestiert worden ist; dies erscheint nahe liegend und legitim. Danach aber – mit fast gleichem Gewicht – ist die soziale Herkunft der Studienanfänger/innen von Belang, insbesondere das Bildungsniveau im Elternhaus – im Ausmaß bestürzend, da im Widerspruch zum Gebot der Chancengerechtigkeit stehend. Weniger folgenreich für den Hochschulzugang und die „Studiensicherheit“ ist heutzutage hingegen das Geschlecht der Studierenden.

Die Sicherheit der Studienaufnahme ist demnach ein wichtiger Indikator für die soziale Ungleichheit beim Studienstart, die sich im weiteren Studienverlauf fortsetzt. Nicht nur das Geschlecht und die Fächerzugehörigkeit sind wichtige Bedingungen für den Verlauf der Studienbiographie, ebenso bedeutsam ist die soziale Herkunft der Studierenden. Dieser Umstand bedarf der stärkeren Beachtung, da die sozialen Bildungsaufsteiger an den Hochschulen, weniger unterstützt durch ein akademisches Elternhaus, viele Erschwernisse erfahren, z.B. hinsichtlich der Studienfinanzierung, hinsichtlich der Bewerbung für ein Auslandsstudium oder beim Zugang zum Kreis des wissenschaftlichen Hochschulnachwuchses. Ihre „Studienbiographie“ ist vermehrten Belastungen und Einschränkungen ausgesetzt (vgl. *Georg, Bargel 2005*).

Fächerwahl und deren Motive

Die zweite Entscheidung zum Studienbeginn betrifft die Fächerwahl. Die Fachpräferenzen und die sie begründenden Motive und Erwartungen, unterliegen einem Wandel im Zeitverlauf, aber auffällig ist die hartnäckig sich durchsetzende geschlechtsspezifische Verteilung. Junge Frauen gehen nach wie vor überproportional in geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer, sie belegen nun auch viel häufiger Medizin und Jura, aber vor Fächern der Natur- und insbesondere der Ingenieurwissenschaften schrecken sie immer noch zurück.

Die Motive für die Fachwahl werden weithin beherrscht vom fachlichen Interesse, gefolgt von der zugeschriebenen Begabung. Über zwei Drittel halten das Fachinteresse für sehr wichtig bzw. entscheidend, für nur 2% war es unwichtig. Ohne Fachinteresse wird ein Studium kaum aufgenommen, geschweige denn durchgehalten. Immer mehr Studierende ziehen ebenfalls die Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz (für 29% sehr wichtig) und ein gutes Einkommen (für 21% sehr wichtig) als Kriterium der Fachentscheidung heran. Einige führen schließlich die Karrieremöglichkeiten ins Feld: für 16% sind die guten Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen, bei der Fachwahl sehr wichtig. Solche materiellen Motive sind zwar nicht in den Vordergrund getreten, haben aber seit den 1980er Jahren deutlich an Gewicht gewonnen.

Es ist also eine zentrale Achse der Motive zu erkennen: Auf der einen Seite die ideell-intrinsische Orientierung mit Schwerpunkt auf dem Fachinteresse, auf Sachfragen ausgerichtet und auf der anderen Seite die materielle Orientierung, auf Gratifikationen und Staterwerb ausgerichtet. Festzuhalten ist, dass die materiellen Aspekte, nicht zuletzt die spätere Sicherheit eines Arbeitsplatzes, heutzutage vermehrt betont werden, ohne dass das fachliche Interesse zurückgegangen ist. Insofern ist für derzeit Studierende der Gegensatz von „Idealismus“ und „Materialismus“ weniger scharf als Grundhaltung ausgeprägt.

Drei weitere übergreifende Motivgruppen sind anzuführen, die zwar nicht mehr durchgängig, doch von einzelnen Gruppen der Studierenden betont werden: Es handelt sich zum einen um die Ausrichtung am Allgemeinwohl mit altruistischen Einstellungen des Helfens, die mehr in medizinischen und in sozialen Fächern anzutreffen ist. Zum anderen geht es eher darum, Neues zu entdecken und sich selbst zu erproben: am meisten vertreten in sozialwissenschaftlichen, auch in geisteswissenschaftlichen Fächern. Drittens zeigen manche Studierende ein starkes wissenschaftliches Interesse und forschende Neugier, vor allem in naturwissenschaftlichen, teilweise auch ingenieurwissenschaftlichen Fächern.

Diese Motive und Ansprüche sind über die Fachwahl hinaus handlungsleitend, sie sind in den Studienfächern unterschiedlich präsent und finden dort unterschiedlich Anklang und Nahrung. Damit werden die speziellen *Fachkulturen* zur bestimmenden Größe für die Studienbiographien und die sie steuernden Orientierungen und Erwartungen: Sie bündeln Werte und Handlungsprinzipien und sie eröffnen unterschiedliche Wege in die Berufswelt (vgl. *Bargel* 1988).

Junge Frauen im Studium

Für junge Frauen mit Hochschulreife sind die Studienaufnahme und der Studienablauf fast so selbstverständlich geworden wie für junge Männer. Seltener treten sie jedoch nach beruflichen Ausbildungen oder Berufserfahrungen, d.h. im höheren Alter, in das Studium ein. Geschlechtsspezifische Benachteiligungen im Studium werden von ihnen kaum (noch) registriert, sie werden häufiger bei dem Schritt ins Berufsleben und der späteren Karriere antizipiert (vgl. *Ramm, Bargel* 2005).

Die biographische Phase des Studiums wird also weniger vom Geschlecht der Studierenden geprägt als von der Fachzugehörigkeit. Das gilt für die Studienaufnahme, den Verlauf des Studiums und seinen Abschluss. Allerdings sind junge Frauen noch nicht völlig an der Hochschule „zu Hause“, ohne dass ihre Kontakte zu Professor/innen geringer oder ihre Leistungen schlechter sind (eher im Gegenteil). Aber der anonyme Hochschulbetrieb (vor allem an den Universitäten), die Art der Konkurrenz untereinander, die stark auf reine Leistungserbringung reduzierte Lebensform, die oft bloß theoretische Auseinandersetzung mit Problemen, die Anhäufung von Faktenwissen ohne Erörterung der sozialen oder beruflich-ethischen Fragen, all diese Alltagsbedingungen an den Hochschulen werden von ihnen mehr als von ihren männlichen Altersgenossen kritisiert.

Die Erschwernisse für weibliche Studierende im Hochschulbetrieb bündeln sich in zwei Gruppen: den studierenden Frauen mit Kind und den leistungsbesten Studentinnen, die eine Hochschullaufbahn anstreben. Beide Gruppen sehen sich Barrieren und Belastungen gegenüber, die deutlich größer sind als die für die männlichen Studenten in gleicher Lage oder mit gleichen beruflichen Interessen und Qualifikationen. In den „männer-dominierten Fächern“, wie z.B. den Ingenieurwissenschaften, erleben die wenigen Studentinnen ihre Studiensituation, ihre Kontakte und ihr Fachstudium durchweg positiv. Sie beurteilen sie jedenfalls besser als Studentinnen in den Fächern Medizin und Jura, die am häufigsten erlebte Zurücksetzungen beklagen; dennoch ist der Zuwachs von weiblichen Studienanfängern gerade in diesen Fächern am größten.

Die Fachwahl erfolgt ersichtlich kaum nach Kriterien der geschlechtsspezifischen Vor- oder Nachteile im Studium. Sie wird vielmehr weit früher in der Biographie vorgezeichnet. Dies dokumentiert z.B. die Wahl der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe. Nahezu unverändert über die letzten 20 Jahre haben weibliche Gymnasiasten überproportional Deutsch, Literatur und Fremdsprachen als Leistungskurse besucht, dagegen höchst selten Physik und Chemie oder technische Angebote (häufiger Biologie). Diese schulischen Präferenzen setzen sich bei der Fachwahl an der Hochschule fort: Es handelt sich also um längerfristige Bevorzugungen eines Lernstoffes, die dann zum festen Bestandteil der weiteren Biographie werden.

Studierende aus den neuen Bundesländern

Nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland (im Oktober 1990) war nicht nur eine fremde Hochschullandschaft zu integrieren (z.B. ohne Fachhochschulen), sondern auch eine anders sozialisierte Studentenschaft, mit anderen Voraussetzungen und Vorstellungen, kam aus den neuen Bundesländern an die Universitäten und an die neuen Fachhochschulen der Bundesrepublik (vgl. *Ramm* 1994).

Für ostdeutsche Studierende blieb dennoch die Studienaufnahme attraktiv, und sie wechselten oft frühzeitig – wenn auch langsam – nach Westdeutschland (erkennbar ab 1993), zumal die Neustrukturierung der ostdeutschen Hochschulen einige Zeit in Anspruch nahm. Wenn sie zum Studium an westdeutsche Universitäten gingen, passten sie sich rasch mit ihren Strategien, Präferenzen und Perspektiven an. Westdeutsche Studierende wiederum, die in die neuen Länder gingen, änderten kaum ihre Vorstellungen und Kriterien, zeigten aber deutlich mehr Verständnis für die Lebensverhältnisse in den neuen Ländern.

Die Studierenden in den „neuen Ländern“ waren Anfang der 1990er Jahre deutlich jünger als ihre Kommiliton/innen der alten Bundesrepublik. Sie nahmen ihr Studium mit anderen Intentionen auf: Sie wollten es zügiger absolvieren, intensiver angehen und pragmatischer anlegen. In ihren Motiven verbanden sie soziale Orientierungen mit materiellen Interessen, eine Kombination, die für westdeutsche Studierende ungewöhnlich war. In ihrem Verhalten waren die Studierenden aus den neuen Ländern kommunikativer, was z.T. aufgrund der besseren sozialen Situation und der häufigeren Kontakte zu den Lehrenden an

den (kleineren) Hochschulen gefördert wurde. Sie blieben mehr auf das Studium konzentriert, was sich in einer geringen Nebenerwerbstätigkeit ausdrückte.

Aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrung (in der zerfallenden DDR) sahen sie sich in einer besonderen Lage und registrierten manche Benachteiligungen im sozialen und rechtlichen Bereich, ebenso in den beruflichen Aussichten und Chancen. Zurückhaltend standen sie zur fortschreitenden Einigung Europas und Perspektiven der internationalen Ausrichtung ihres Studiums.

Diese Besonderheiten haben sich mittlerweile eingeebnet oder aufgelöst. Seit 1995 hat sich diese Entwicklung der Angleichung (z.B. der Studiendauer und der Erwerbstätigkeit neben dem Studium) noch beschleunigt. Ebenso ist die Studiensituation in den Fächergruppen hinsichtlich der Kontakte und des Betriebsklimas, der Anforderungen und Praxisbezüge zwischen Ost und West ähnlicher geworden – die größten Differenzen liegen zwischen den Fächern. Auch die Berufsperspektiven und Ansprüche an den Beruf, die Schwierigkeiten mit der Berufsfindung oder die Sorgen wegen des Arbeitsmarktes stimmen stärker überein. Ebenso haben sich die internationale Orientierung sowie das Interesse an einem Auslandsstudium an den Universitäten angenähert, weniger aber an den Fachhochschulen.

In den neuen Ländern ist für die Studienbiographie auch der fachkulturelle Kontext noch entscheidender geworden, nicht die Herkunft aus einem Ort der vormaligen DDR. Offensichtlich ist die Situation als Studierender, im Unterschied zu anderen Jugendlichen oder Erwachsenen, weniger durch regionale Zugehörigkeiten geprägt,

Zentralität von Studium und Wissenschaft

Nach Studienaufnahme und Fachwahl stellen sich für die Studienbiographien folgende Fragen ein:

- Welcher Stellenwert wird dem Studium zugeschrieben?
- Wie kann ein Studium mit Kind erfolgreich bewältigt werden?
- Welche Relevanz nehmen Wissenschaft und Forschung ein?

Die Verankerung der Studierenden in diesem Koordinatensystem verrät viel darüber, wie verbindlich und wie stark sie in das hochschulische Wertgefüge der Wissenschaft eingebunden sind.

Die Wichtigkeit von Hochschule und Studium

Dem Lebensbereich von Studium und Hochschule schreiben alle befragten Studierenden in der Regel eine hohe Bedeutung zu, aber einen zentralen Stellenwert attestieren sie ihm keineswegs oft. Für ca. 60% der Studierenden sind Hochschule und Studium sehr wichtig, für 35% nicht ganz so wichtig, bis hin zu 5%, die beides als weniger wichtig einstufen.

Das Studium kann im Laufe der absolvierten Semester zur Nebensache werden, ist es aber selten von vornherein. Vor allem die Erwerbsarbeit der Studierenden führt häufig dazu, dass sie ihr Studium vernachlässigen. Für einen wach-

senden Teil der Studierenden ist die Studienbiographie gespalten zwischen Studium und Berufstätigkeit, für manche eher schleichend und anfangs gar nicht beabsichtigt.

Mittlerweile sind zwei Drittel der Studierenden während des Semesters teilszeitlich erwerbstätig. Nicht wenige „jobben“ mehr als einen Tag in der Woche. Hier lohnt ein Blick auf die statusspezifische Selbstdefinition der Studierenden: Als „Vollzeit- Student/in“ definieren sich 74% an den Universitäten und 71% an den Fachhochschulen. Immerhin ein Viertel stuft sich als „Teilzeitstudierende“ ein, und 3% studieren nach eigener Aussage nur „pro forma“. Auch andere Maße zum Zeitbudget der Studierenden belegen diese Größenordnungen.

Die Lage von Studierenden mit Kind(ern)

Studierende mit Kind, seltener mit Kindern, stellen eine Minderheit an den Hochschulen dar: Unter den studierenden Frauen sind es 7%, unter den studierenden Männern 5%. Sie befinden sich in einer exponierten biographischen Situation und sind im Schnitt deutlich älter als die Kommiliton/innen ohne Kind (Frauen 29,5, Männer sogar 31,6 Jahre alt).

Ein eigenes Kind in den Studienalltag zu integrieren, ist für den Ablauf des Studiums bei Frauen weit folgenreicher als bei Männern in gleicher Lage. Studierende Frauen mit Kind geraten mit dem Studium öfter in zeitlichen Verzug; denn sie müssen die Studienintensität und Präsenz an der Hochschule stark einschränken, was zur Aushöhlung ihres Status als Studierende führt. Frauen mit Kind sehen sich seltener als Vollzeitstudierende (nur 37%), männliche Studierende mit Kind können hingegen zu 48% diesen Status aufrechterhalten (gegenüber 76% der studierenden Ledigen, Männer wie Frauen). Studierende Mütter bezeichnen sich überdies als „Teilzeitstudierende“, da der Betreuungsaufwand besonders bei ihnen zu Lasten des Studiums geht. Studentinnen mit Kind befinden sich in einer labilen, belasteten Lage, insbesondere wenn sie als allein erziehende Mütter Verantwortung für ihr Kind tragen. Folglich erwägen sie auch häufiger den Studienabbruch: 12% der studierenden Mütter, aber nur 7% der studierenden Väter denken ernsthaft daran. (Bei Studentinnen wie Studenten ohne Kind sind es jeweils nur 5%.)

Aufgrund ihrer Situation sind Studentinnen mit Kind besonders an neuen Studienmodellen interessiert und sprechen sich vehement für Teilzeitangebote und zweiphasige Studienmodelle aus. Ebenfalls äußern sie weit häufiger als andere Studierende den Wunsch nach mehr und besseren Betreuungsangeboten für Kinder an den Hochschulen. Die tägliche Vereinbarkeit von Familie und Studium bzw. Kind und Studium, was besonders Studentinnen zunehmend wichtiger wird, ist aber an deutschen Hochschulen noch immer nicht gesichert.

Die allgemeine Solidarität der Student/innen mit der Gruppe der Studierenden mit Kind ist, wie andere solidarische Haltungen auch, unter den Studierenden in Deutschland sehr begrenzt. Am ehesten unterstützen Studentinnen ohne Kind den Wunsch der studierenden gleichaltrigen Mütter nach besseren Angeboten für die Kinderbetreuung an den Hochschulen.

Die Relevanz von Wissenschaft und Forschung

Das Interesse an Wissenschaft und Forschung ist unter den Studierenden der verschiedenen Fachrichtungen sehr unterschiedlich verteilt. Insgesamt äußern nicht mehr als 28% der Studierenden an Universitäten und 20% an Fachhochschulen ein besonderes Interesse daran. Aber jede/r zehnte Studierende ist an Wissenschaft und Forschung *überhaupt nicht* interessiert; und fast zwei Drittel stufen diesen Bereich nur in eine mittlere Wichtigkeit ein. Bei vielen Studierenden besteht somit eine innere Distanz dazu, sich auf Wissenschaft und Forschung aktiv einzulassen.

Es gibt auffallende Unterschiede nach Fächern hinsichtlich der Relevanz dieser Kernfunktion der Hochschule. Am meisten wissenschaftlich-forschendes Interesse findet sich bei den Studierenden der Naturwissenschaften, gefolgt von denen der Ingenieurwissenschaften und der Medizin. Studierende des Lehramtes sind ausgesprochen pragmatisch ausgerichtet, auch Studierende des Sozialwesens. Bei den Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften steht Wissenschaft und Forschung auch nicht hoch im Kurs, d.h. fällt meist sogar hinter die Bedeutung von Einkommen und Karriere zurück.

Eine Studienbiographie ist grundsätzlich auf den Focus der Wissenschaftlichkeit nicht angewiesen. Ein wissenschaftliches Studienangebot wird zwar durchweg verlangt, ohne aber die wissenschaftliche Auseinandersetzung oder Vertiefung anzustreben. Insofern dominiert mittlerweile die pragmatische Perspektive der Ausbildung als Qualifikation für eine Berufstätigkeit. Die Intentionen auf eine kritisch-intellektuelle Haltung oder eine allgemeine akademische Bildung, die durch ein Studium geformt und von der Wissenschaft eingelöst werden sollten, sind für viele Studierende in der Gegenwart kein Thema mehr.

Biographische Verlaufsdaten zum Studium

Die meisten Studierenden kommen mit recht hohen Erwartungen an die Hochschulen. Im Studienverlauf, d.h. im betrieblichen Alltag der Hochschulen, verlieren sich diese Vorstellungen aber oder schwächen sich erheblich ab. Dies kann bis zur vorzeitigen Beendigung des Studiums führen.

Studiendauer und Verzögerungen im Studiengang

Welche Dauer wird dem Studium zugesprochen, wie lange soll diese biographische Phase sein? An den deutschen Universitäten planen die Studierenden im Durchschnitt gut fünf Jahre ein (10,3 Fachsemester), an den Fachhochschulen nur unerheblich weniger (8,7 Fachsemester). Für die Dauer der Studienzzeit haben die meisten Studierenden offenbar ein „innere Uhr“: Fünf Jahre sollen ausreichen. Für diesen Zeithorizont des Studiums ist seit den 1980er Jahren eine Angleichung zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen eingetreten – ein Aspekt, der zeigt, dass ihre Biographien längst nicht mehr so weit auseinander liegen wie noch vor 20 Jahren.

Das Interesse an einem zügigen Studium ist unter den Studierenden in Deutschland allerdings gewachsen. Sein strategischer Nutzen bei der Stellenfindung und den beruflichen Chancen wird mehr als früher anerkannt. Auch die Vorgaben und Prüfungsordnungen werden häufiger verbindlich eingehalten. Auch der Eintritt ins Berufsleben soll nicht allzu lang hinausgezögert werden. Aber ihre zunehmende, zeitlich (über einen Tag pro Woche) expandierende Erwerbstätigkeit im Semester führt unvermeidlich zur Verlängerung des Studiums.

Die tatsächliche Dauer des Studiums ist in der Regel länger als vorgesehen. Die Einhaltung der Planung fällt in den verschiedenen Fächern unterschiedlich aus; so entsteht eine Diskrepanz zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Fächern der Ingenieur- und Naturwissenschaft oder Medizin, in denen weit seltener die Semesterzahlen überzogen werden. Verzögerungen liegen vorwiegend am Grad der Strukturierungen und Regelungen der Fachausbildung einerseits und am Ausmaß der Beratung und Unterstützung durch die Lehrenden andererseits.

Für die Studierenden ist ihre Studiendauer ein wichtiges Problem ihrer Biographie als junge Erwachsene, vor allem dann, wenn die geplante Studienzeit deutlich überschritten wird: Wenn sie mehr als 12 Fachsemester ausmacht oder gar die Altersgrenze von 30 Jahren überschritten wird, herrscht der Eindruck vor, dass ihr Studium „aus dem Ruder“ gelaufen sei und der Übergang in eine reguläre Berufs- und Erwerbstätigkeit dringlich anstehe.

Die Sorge, das begonnene Studium zu bewältigen

Die biographische Phase des Studiums (die 5-6 Jahre nach dem Abitur umfassend) stellt manche ungewohnten Anforderungen. Nicht wenige Studierende klagen über den ständigen Leistungsdruck; Prüfungsstress ist recht verbreitet. Viele machen sich Sorgen, ob sie das Studium überhaupt schaffen. Insgesamt äußern 20% starke Sorgen, ob sie das Studium bewältigen, an den Universitäten wie an Fachhochschulen in ähnlichem Umfang.

Das Studium ist oft kein Vergnügen, sondern bereitet Ängste, Stress und Enttäuschungen. Das traditionelle Bild vom „fröhlichen Studentenleben“ verdeckt dies allzu sehr. Die Studienbiographie ist vor allem eine leistungsbezogene Bewährungsphase, in der Selbstverantwortung und -disziplin gefragt sind. (Überdies ist es eine Phase intensiver Partnersuche.)

In diesem Zusammenhang ist es von Nachteil, dass trotz mancher Verbesserungen hinsichtlich Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, die Hochschulen in Deutschland zu oft ein Ort der Anonymität und Isolation sind, mit zu wenig Kontakten zu den Professor/innen.

Keineswegs alle jungen Erwachsenen, die ein Studium beginnen, beenden es mit einem Abschlussexamen. Sie steigen vorher aus, wobei die Quote umstritten ist. Die Schätzungen schwanken zwischen 25% und 30% eines Jahrgangs (vgl. *Heublein, Schmelzer, Sommer 2005*). Der Anteil der Studierenden, der gelegentlich ernsthaft an einen Abbruch denkt, beträgt an den Universitäten 8%, an den Fachhochschulen 10%. Viele Studierende steigen auch aus ihrer Studienbiographie aus, nicht selten von Lehrenden und Kommilitonen unbemerkt.

Wichtige Gründe des Abbruchs sind Leistungsdefizite oder Umorientierungen in der Lebensplanung, aber auch die allgemeinen Studienverhältnisse tragen dazu bei: unklare Anforderungen, unzureichende Betreuung, geringe Motivierung und fehlende soziale Einbindung. Es trifft zwar zu, dass manche Studierende den Abbruch des Studiums als positiv empfinden bzw. als Erleichterung erleben, wenn sie einen guten Übergang in die Berufswelt erreicht haben. Aber der weit größere Teil der Studierenden empfindet den vorzeitigen Abgang ohne Examen doch als biographisches Defizit, zum Teil lebenslang als Versagen.

Unsicherheiten und Neuerungen in den Studienverläufen

Die Gestaltung der Studienbiographie ist in den letzten zwei Jahrzehnten weit unsicherer und schwieriger geworden: Sowohl das Mehr an Optionen und Anforderungen im Studienverlauf, die Gefahren der Ablenkung (etwa durch Erwerbsarbeit), aber auch die größeren Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf sind dafür verantwortlich.

Dafür lassen sich Belege anführen, die auf einen erheblichen Wandel der Studienbiographien in Deutschland zurückverweisen:

- Der gestiegene Bedarf an Beratung für die weiteren Entscheidungen und Wege, insbesondere für Fragen des Übergangs in den Beruf.
- Das Misslingen einer realistischen Kürzung der Studiendauer, weil die Studierenden allzu viele Aktivitäten in ihrer Studienzeit unterbringen.
- Die verbreitete Unsicherheit über die späteren Berufsaussichten, weshalb Entscheidungen und Wahlen immer wieder in Zweifel gezogen werden.

Zwei Elemente in der Studienbiographie sind zwar nicht völlig neu, aber sie haben seit den 1980er Jahren einen beachtenswerten Wandel vom „Nischendasein“ zur „akzeptierten Normalität“: berufliche Praktika und Erwerbstätigkeit sowie Studienphasen und Kurse im Ausland. Die positiven Einschätzungen von Arbeitserfahrungen vor oder neben dem Studium und insbesondere die Wertschätzung von Praktika fallen auf. Kaum ein Konzept erfährt derartig viel Zustimmung: Sie sind mehr und mehr Bestandteil des Studiums geworden, oft verpflichtend, manchmal als empfohlene Option.

Folglich besteht heute ein viel engerer Bezug zur Arbeitswelt, der auch schon bei den Motiven, Erwartungen und Strategien der Studierenden zu erkennen war. Diesen intensiveren Bezug bringen die Studierenden in mehrfacher Weise zum Ausdruck: in den Wertschätzungen wie in der praktischen Umsetzung, sei es über Praktika, Jobs oder Erwerbsarbeit. Auch befürworten sie vermehrt gezielte Kooperationen von Hochschule und Wirtschaft, und zwar in allen Fächergruppen. Schließlich verlangen sie immer häufiger, dass die Hochschulen sie stärker bei der Berufs- und Stellenfindung unterstützen sollten, auch die einzelnen Lehrenden und Fachbereiche – etwa durch Alumni, Kontakte oder Börsen.

Eine Studienphase im Ausland gilt für die Mehrheit der Studierenden als wichtige Erfahrung und als geplanter Teil der Biographie. Der Nutzen wird für die persönliche Entwicklung wie für die beruflichen Aussichten hoch einge-

schätzt – und zwar für die Berufsaussichten mit einem auffälligen Anstieg in den letzten zehn Jahren. Entsprechend haben immer mehr Studierende ein Auslandsstudium absolviert, weit mehr als in den bildungspolitischen Quoten der 1980er Jahre ursprünglich vorgegeben war (nämlich 10%), zu einer Zeit, als man den Studierenden noch „Auslandsmüdigkeit“ attestierte. Auch die Absicht bzw. Bereitschaft zu einer Studienphase im Ausland ist entsprechend angestiegen: an den Universitäten von 15% auf 25% (zwischen 1993 und 2004), an Fachhochschulen von 5% auf 15%. Trotz dieser gewachsenen internationalen Orientierung ist der Europäische Arbeitsmarkt den meisten Studierenden noch fremd und unbekannt. In die Überlegungen für den beruflichen Werdegang nach dem Studium wird er kaum einbezogen.

Die *neuen Bildungstechnologien* und Medien, wie Computer, EDV, Internet, Beamer, Lernsoftware, Videokonferenz etc., haben an den Hochschulen vergleichsweise rasch und breit Einzug gehalten. Die Studierenden beurteilen dies positiv und nutzen diese Möglichkeiten immer selbstverständlicher. Unterschiede nach dem Geschlecht treten dabei kaum noch auf. Bei Bibliotheksrecherchen, der Studienorganisation, der Arbeitsplatzsuche greifen nahezu alle Studierenden auf das Internet zurück. Der Zuggang zum Internet ist an den meisten Hochschulen möglich, und die befragten Studierenden schätzen sie als gut ein. Auch der Einsatz neuer Medien in der Lehre oder die Präsentation von Referaten per Beamer wird akzeptiert und erstrebt. Allerdings sind die Studierenden skeptisch bis distanziert, wenn es um die Anwendung von „Lernsoftware“ im Studium, das Abhalten von Prüfungen „via Internet“ oder das „virtuelle“ Angebot von Studiengängen geht.

Auf die Studienbiographien selbst scheinen die neuen Medien allerdings keinen großen Einfluss auszuüben. Für bessere Berufsperspektiven wird allerdings den Kenntnissen von Internet und EDV großer Nutzen zugeschrieben, und entsprechende Extra-Kurse werden gut frequentiert. Die Kontakte zu Lehrenden, Professor/innen wie Assistent/innen, haben sich dadurch etwas verbessert, ohne aber die traditionellen Fachunterschiede zu ändern. Der Studienalltag und der Lehrbetrieb haben sich dadurch stark gewandelt, die Studienbiographien – mit ihren Abläufen, Entscheidungen und Kriterien – jedoch weniger

Umbrüche des akademischen Arbeitsmarkts

Das Studium ist auf Zeit angelegt und dient der Vorbereitung auf die Zukunft, insbesondere in beruflicher Hinsicht. Seit einigen Jahren ist aber die gewohnte Fortsetzung der akademischen Biographie nach dem Studium brüchig geworden, nicht nur in Deutschland, sondern auch den europäischen Nachbarländern. Der akademische Arbeitsmarkt als feste Bezugsgröße der Studienbiographie ist ausgesprochen instabil bzw. prekär – mit unterschiedlichen Konjunkturen in den jeweiligen Fächern.

Konjunktoren der Berufsaussichten

Oft ist mit der Fachwahl eine Perspektive über das Studium hinaus verbunden; zwar werden meist nicht unbedingt ein fester Beruf oder eine bestimmte Tätigkeit angestrebt, aber es sind Vorstellungen und Ansprüche an die Tätigkeit und die bevorzugten beruflichen Werte vorhanden. Nicht alle Studierenden können bereits ein festes Berufsziel nennen. Dennoch machen sich fast alle Hochschulabsolvent/innen mehr als früher Sorgen, ob und wie sie den Berufsübergang meistern können.

Die einst optimistischere Sicht der Absolvent/innen der Fachhochschulen hat sich gegenüber den Studierenden an Universitäten angeglichen. Gegenwärtig erwarten 28% an den Universitäten und 31% an den Fachhochschulen beträchtliche Schwierigkeiten bei der Berufsfindung. Auffällig ist der Umstand, dass erstmals 2004 das „Gespenst der Arbeitslosigkeit“ an Fachhochschulen verbreiteter ist als an den Universitäten. Angesichts der stärkeren materiellen Orientierung der dortigen Studierenden und ihrer geringeren materiellen und sozialen Ressourcen stellt dies eine gravierende Einbuße dar.

Die Betroffenheiten der Studierenden nach den jeweiligen Fächern fallen sehr unterschiedlich aus und folgen recht sensibel den offiziellen Arbeitsmarktdaten. Gegenwärtig sind solche schlechten Aussichten (Arbeitslosigkeit oder zeitweilige Dequalifikation) in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit ca. 40% besonders häufig; am geringsten ist diese Quote hingegen in der Medizin mit 3%. Die stärkste Zunahme ist in den Wirtschaftswissenschaften in den letzten drei Jahren zu verzeichnen: von 5% auf 18% an den Universitäten, von 7% auf 20% an den Fachhochschulen (erneut sogar auch bei den Ingenieuren).

Bereitschaft zur Flexibilität

Welche Folgen solche Brüche und Schwierigkeiten für die Biographien der Hochschulabsolvent/innen letztlich haben, ist davon abhängig, wie sie auf Arbeitsmarktp Probleme reagieren. Grundsätzlich wollen viele der Betroffenen finanzielle Einbußen und Erschwernisse in Kauf nehmen, um ihre geplante Entwicklung nicht grundsätzlich zu gefährden. Die Bereitschaft zu solcher Flexibilität ist sehr verbreitet und unerwartet groß. Sogar ein fachlicher Umstieg oder ein finanzieller Abstieg wird zeitweise akzeptiert, um das ursprüngliche Berufsziel zu verwirklichen.

Eine prekäre Bruchstelle wird aber erreicht, wenn auf Dauer das ursprüngliche Berufsziel aufgegeben werden muss. Gegenwärtig hält es fast ein Fünftel der Befragten für wahrscheinlich, „auf Dauer eine Stelle anzunehmen, die der fachlichen Ausbildung nicht entspricht“ – noch vor zehn Jahren war nur knapp jede/r Zehnte dieser Meinung. Wenn es um das Aufgeben der ursprünglichen Berufsvorstellung geht, antizipieren die Studierenden einen Bruch, den sie in ihrer Biographie möglichst vermeiden wollen. Angesichts der Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt erscheint es aber mehr und mehr Studierenden illusionär, an einem dezidierten Berufsziel festzuhalten. Gedanklich müssen sie diesen Verzicht vorwegnehmen. Dies ist eine hochproblematische Situation für die Aufrechterhaltung der „Studienbiographie“.

Die einzelnen studentischen Fachgruppen reagieren auf schlechte Berufsaussichten mit unterschiedlich starken Irritationen:

- Es sind mehr die weiblichen Studierenden, die von größeren Belastungen sprechen, zusätzlich zu ihren allgemein schlechteren Berufsaussichten – sei es bei der Einstellung, dem Gehalt oder der Karriere.
- Unter den studierenden Männern sind vor allem jene stärker irritiert, die niedrigeren sozialen Schichten entstammen, da ihnen die soziale Zukunftssicherheit wichtiger ist.
- Außerdem sind die Studierenden der Fächer anfälliger, bei denen das Verhältnis von Aufwand und Ertrag hoch und die mögliche Flexibilität niedrig ist (z.B. Ingenieure).

Bei all diesen Gruppen führen schlechte Berufsaussichten folglich häufiger dazu, die ursprüngliche Studienentscheidung in Frage zu stellen. Vermittelt trägt dies dazu bei, dass ein Studienfach plötzlich unvermittelt an Attraktivität einbüßt, wie die Zurückhaltung bei der Wahl von Fächern der Ingenieurwissenschaften gezeigt hat.

Studienbiographien im Europäischen Hochschulraum

Es ist vorherzusehen, dass mit der Schaffung des Europäischen Hochschulraumes im Zuge des „*Bologna-Prozesses*“ die Studienbiographien in Deutschland neue Konturen erhalten werden. Vor allem die *zweistufige Studienstruktur* mit Bachelor und Master als Abschluss sorgt an vielen Universitäten und Fachhochschulen für Unruhe und Unübersichtlichkeit. Viele Studierende sehen noch nicht ab, was sich dadurch für ihre Biographie verändern wird. Neue Entscheidungen stehen an, die angesichts der erwähnten Unsicherheiten des nationalen Arbeitsmarktes dennoch getroffen werden müssen.

Im Zuge dieser Veränderungen befürchten viele der Jungakademiker/innen neue und verschärfte soziale Selektionen, etwa beim Übergang zwischen Bachelor und Master. Neue Formen der Studienfinanzierung – wie Darlehen und Studiengebühren – können diese Selektion noch verschärfen. Wie wird jeweils der Zugang zu den Master-Studiengängen in den Bundesländern geregelt? Schon jetzt besteht eine verwirrende Fülle an Master-Studiengängen, oft mit eigenwilligen, speziellen Benennungen versehen; manche bezeichnen dies als „Wildwuchs“.

Eine breitere Anlage der Studienbiographie könnte durch Straffungen und Standardisierungen im Bachelor-Studiengang, auf drei Jahre limitiert, womöglich erschwert, vielleicht ausgeschlossen sein. Sogar den Intentionen einer Internationalisierung zuwider laufende Entwicklungen können eintreten: das Auslandsstudium kann z.B. wieder zurückgehen, weil es im zeitlich knappen Bachelor-Studiengang nicht unterzubringen ist. Die weiteren Wege und Chancen nach dem Studium sind vielen der Studierenden völlig unklar: Was ist denn der Bachelor auf dem deutschen Arbeitsmarkt wert?

Die neue zweistufige Studienstruktur an Universitäten und Fachhochschulen (mit Bachelor und Master), die Vielzahl neuer Studiengänge (auch in der Benen-

nung) beinhalten Chancen wie Risiken, sowohl für den Aufbau der Studienbiographie als auch für die sozialen Differenzen und Ungleichheiten bei ihrer Ausfüllung. Die Studierenden überschauen derzeit kaum, welche Änderungen, Optionen und Restriktionen, auf sie zukommen. Auch die Instanzen der Hochschulen und ihre Berufs- oder Studienberatung können selten mit klärenden Auskünften dienen. Es ist eine gravierende und auch spannende Phase für die Studierenden in Deutschland und für die mit ihnen befasste Hochschulbiographieforschung.

Literatur

- Bargel, T.* (1988): *Wie viele Kulturen hat die Universität?* Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2. Universität Konstanz
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M.* (1996): *Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an den Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern.* Langfassung. Bonn
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M.* (2005): *Studiensituation und studentische Orientierungen – 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen.* Kurzfassung. Bonn, Berlin
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.* (2004): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 8. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen.* Langfassung. Bonn
- Georg, W./Bargel, T.* (2005): *Soziale Herkunft und Ungleichheit der Studierenden.* In: *Hadjji, C./Masjuan, J./Bargel, T.* (Hrsg.): *Etudier dans une Université qui change.* Grenoble, S. 120-149
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D.* (2005): *Studienabbruchstudie 2005.* HIS-Kurzinformation A1. HIS-Hannover
- Isserstedt, W./Middendorf, E./Weber, S./Schnitzer, K./Wolter, A.* (2004): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 200. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.* Bonn, Berlin
- Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M.* (2005): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen.* Langfassung. Bonn, Berlin
- Ramm, M.* (1994): *Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Die Gründungsphase aus studentischer Sicht.* Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94. Bonn
- Ramm, M./Bargel, T.* (2005): *Frauen im Studium – Langzeitstudie 1983-2004.* Bonn, Berlin

“French outskirts burning!”

A critical appraisal of the 2005 autumn events

Jean Charles Lagrée



Jean Charles Lagrée,
CNRS, Paris

«Le spectacle n’ est pas un ensemble d’images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images ... Le spectacle ne peut être compris comme l’abus d’un mode de la vision, le produit des techniques de diffusion massive des images. Il est bien plutôt une ‘*Weltanschauung*’ devenue effective, matériellement traduite. C’est une vision du monde qui s’est objectivée...La réalité vécue est matériellement envahie par la contemplation du spectacle et reprend en elle-même l’ordre spectaculaire en lui donnant une adhésion positive. La réalité objective est présente des deux côtés. Chaque notion ainsi fixée n’a pour fond que son passage dans l’opposé: la réalité surgit dans le spectacle et le spectacle est réel. Cette aliénation réciproque est l’essence et le soutien de la société existante ».¹

In 1967, the notorious French thinker *Guy Debord* (1931-1993), one of those who preceded and announced the 1968 student moment, wrote his famous book with the provocative title : ‘*The society of the Spectacle*’ (deutsch: *Die Gesellschaft des Spektakels* 1978). In about 100 pages and 221 paragraphs he denounced our modern societies where reality is hidden behind the signs and where the public images and representations of things have become more important than their contents.

In another way, the French writer *Honoré de Balzac*, in his “Comédie Humaine” (Human Comedy) has given an account of the XIX^o century French society². According to him, society is not only ‘opaque’, i.e. a dense reality difficult to understand and to come to grips with. This is so because society is a play, a performance, a setting in scene, as the American sociologist *Erwin Goffman* has diagnosed since the end of the 1950s³. I will try to follow their steps and peel off some elements of this play with regard to the events of autumn 2005, described in the media as: “*French outskirts burning!*”

Still, at this stage, media, news papers, radio, TV, internet chats do not yet come into play. *Guy Debord* has denounced the exploitation of the social interaction between individuals or groups of people for the sake of the economic and/or the established political power. These critics arose at the very beginning of the *Marshall MacLuhan* society, in which the media are the message, where media are developing to become the “fourth power” of society and – indeed essentially so – of the globalized society⁴.

About 40 years later, it seems that *Guy Debord* is rather outdated with his analyses, not because his critical predictions have turned out to be wrong, but – just the other way – because they have turned out to be all too true. Reality has overthrown the worst forecasts, as the terrorist attacks on the World Trade Centre, New York, shockingly have demonstrated in September 2001. The spectacle

of the “Human Comedy” has evacuated reality itself, and reality has become a copy of the media spectacles. Social actors in our daily life and more and more performers – willingly or not – take part and place themselves in the settings of the mediated scenes.

The media reports about the French ‘*Banlieues*’ in autumn 2005 are part and parcel of this setting. A great spectacle was happening. Its construction was telling more about the ‘hidden curriculum’ of the French society than about the open reality of the French suburbs. But what is the reality of the “*banlieues*”? What can the events tell us about the suburbs of large French cities?

The story has to be put ‘in context’ in order to be understood: The context – as constructed and presented – is related to the ‘supposed’ issue of migration. In fact, one should name it rather the issue of the presence of French citizens from North African, Arabic, Asian or African origin, who are living, as it is their full right, on the French soil and in the French Republic. That would be much more a question of recognition of the many ‘ethnic’ differences within the democratic welfare state. The context is also related to the issue of “*laïcité*” (non-religious civil society) and the presence of a large minority of people who – because of their religious faith and their cultural roots – try to establish a strategy of recognition of their differences. The context is also, alas, related to all sorts of manipulations, e.g. to ultra radical Muslim movements claiming their rights for their religious differences. The context is – visibly – as well linked to the ‘*youth issue*’, more precisely to the issue of *underprivileged* young people.

In the 1960s, the French scholar *Jean Monod*⁵ criticised the traditional ritual that leads a society to anxiously question itself about the youth issue, as this is directly related to its own perspectives of the future. At that time, the youth issue that drew the attention of the media and all kinds of experts then was part of the working class issue, i.e. the risk of being left at the margin of the developing industrial society. Today, however, the youth issue concerns less a would-be working class but rather the lowest social class of *foreign migrants*, which in other European countries is called the ‘*underclass*’. In the French context, the recognition of the ethnic dimension of the claims that young people in the suburbs have acted out in front of the media has determined the scenery.

To put it blandly: The 2005 autumn events in France are not an ‘ethnic’ problem, not a ‘religious’ problem related to the secularity (“*laïcité*”) of the French society and not a ‘youth problem’ either, although those who have demonstrated in the streets were young (male) people. Moreover, they have not been a symptom of crisis of social ‘integration’ or of the ‘French Republican Model of Integration’. Other models such as the British, the German, the Swedish, and the US American are also going through heavy crises. In my view, these riots have to be basically understood as problems of ‘*social exclusion*’, a concept aiming at pointing out the break off “of the link between an individual and society, brought about by the fact that individuals are put in a situation where they are unable to conform to the dominant patterns of behaviour in a given society through which is gained the social recognition and the social integration.”⁶

In a recent article published in the news paper ‘*Liberation*’, *Jean Baubérot*, a notorious expert on ‘secularity’, has stated:

'People do all the time as if the problem was eternally integration, when it turns to be much more that of inventing a new collective future.'⁷

Sometimes, with regard to hot and sensitive issues, it can be useful to forget the day to day reports or the sociological or anthropological approaches, and to move on to traditional political philosophy. Taking e.g. *Macchiaveli's* book 'The Prince' (Il Principe) could be worthwhile, which proclaims: In order to further peace and to better maintain the social order, governors and all people in power have to give some kind of hope to those who are governed. If they want to stay in their position, the members of the ruling class have to *preserve hope* for a better future or at least of getting along for the people dominated. Deprived from any hope, having nothing to loose, people tend to go on protests, riots and even civil war.

A large part of those who demonstrated last autumn in France, in fact have no decent future before them. Under-qualified, illiterate, not mastering either French or their original language, living in urban zones where the unskilled market is devastated – unemployment rates get at 40%-45% high for these groups of young people. It should not be forgotten that that kind of rotten situation can be found anywhere in supposedly 'developed' countries, such as US-American ghettos or British slums or yet in rotten parts of re-united Germany.

In the case of France in 2005, in the reports on the autumn-events a lot of manipulation has happened. Some accounts were published of successful life stories of people coming from these poor and deprived areas, who had become entrepreneurs and were now running small or even medium size companies. Such 'fairy tales' went along with the recall of the existing strategies set up by successive governments to ease the integration of the socially excluded (young) people. But after 25 years of governmental initiatives in this field, the state policy of the would-be integration is widely perceived as inefficient.

Since 1981, the first time when the suburbs had to cope with *ethnically deprived* young people, many initiatives and actions had been taken by French social policy. But now it is time to admit that they have not worked properly for a larger part of these minorities, as they still are excluded (now in their third generation). Something radically different has to be developed. At least their dignity and their identity should not be put at stake and challenged – as it has been before and during the riots.

These minorities are trapped in a situation where there is no way to escape. When there is nothing to live up to and to strive for, the *issue of 'Identity'* becomes the final good worth fighting for. That is the claim they expressed in a forceful way, far beyond the words they could not use because of their poor language skills. It is worth recalling that some youngsters even burnt the car of their neighbours who conveyed them from time to time to the job centre or down town. It was reported, too, that one young guy lighted up his sister's car, by incident! The attacks were not 'against' the rich, the attacks were against themselves, in a way. Student protesters in Prague 1968, at the moment of the Soviet invasion, committed suicide or mutilated themselves, too, as if they wanted to send out calls for help to a broader public.

Another manipulation occurred by turning the attention *only* to the discrimination phenomenon. No need to say that ethnic discrimination is very common-

place in France: concerning access to the job market, to housing, even to entertainment and dance clubs. But in the aftermaths of autumn 2005, the media focussed on the recruitment-discrimination of those who were successful in the educational system, either in high school or even at university, when entering the job market (or willing to enter it), after the successful end of their training at university. Nobody would deny the reality and seriousness of that specific problem. However, it concerned only a minority of the population living in these kinds of deprived areas in question and diverted the attention from the fact that the bulk of the problems of the *'Banlieue'* is related to *trans-generational* mechanisms of social exclusion.

This social exclusion is the key problem that has been expressed through the 2005 autumn events. Still, I would say that the major factor influencing the *public coping strategies* related to these events was the political competition between the runners of the French Presidential Election (to be held in 2007):

When times are changing at a fast pace, when future seems bleak, obscure or unknown, the feeling of insecurity spreads out. A lot of research has been done on the issue: Open riots linked with group violence, robbery, physical attacks are largely imputable to feelings of insecurity concerning one's personal and collective future⁸. As France – and Europe – are perceived as facing no bright future, the feelings of insecurity quickly spread out, especially amongst the most vulnerable groups, those who are not yet in a situation of social exclusion but in a situation of either risk of exclusion or of downward social mobility.

Since the last Presidential Election, with the astonishing presence of the extreme right wing on the second ballot, insecurity has been put at the heart of the political debate with the *figure of the immigrant*, with the ethnic foreigner as the scapegoat. Manipulation on this issue has always existed and has been acted out by the European Fascist movements in the 1930s and 1940s in most horrifying ways against Jews and other ethnic minorities.

As the next Presidential Election is approaching, right wing politicians in France have put the issue of migrants at the heart of their 'political debate'. Each of the would-be candidates thus strengthens the muscles in order to show that he/she is the most able to control situations of public disorder. This challenge has the price of voluntarily 'lighting the fire': That is the story of the incendiary fireman who wants to show his ability to fight a fire by lighting it himself. That was initiated by naming the deprived young people living in the shabby outskirts of the cities a *'rabble'*. When you have nothing else except your pride, to be treated as 'rabble' by people who represent the highest state power is a mark of disregard and disrespect. It is an indicator, above all, that the so called integration has not been achieved.

However, looking at the politicians as actors involved in the game, the scenery seems to be quite simply structured. The leftist side is taken in internal divides striving for the best person to represent each left wing group in the next election. The President of the Republic keeps silent most of the time. Thus remain only two proponents for the next election: the Prime Minister and the President of the majority party that is 'supposed' to support the President of the Republic. When the marginalized young of the suburbs try to voice their claims for recognition of their identity by burning and destroying their neighbours'

cars, politicians as candidates for the next Presidential Election enter in an over-bid process for more and more security, i.e. forceful repression of protest movements.

The second manipulation on the political side has been acted out as an international manipulation. In this respect, it was worth looking at the permanent CNN reports on the French autumn events. The same for the major American newspapers: “*Paris is burning!*” or “*Civil War in France!*” were their headlines. After all, no death was to deplore, while the cars were burning. I am not sure that in the ghettos of major US cities the same would be true. As to the number of young people who were arrested in France, they even were less in three weeks of supposed ‘riots’ than within one night of public demonstrations within Hong Kong, in December 2005.

All the orchestrated stories from some occidental countries seem to be a kind of revenge or permanent rivalry. This time it was France, tomorrow it will be the United Kingdom, after tomorrow Germany and, of course, the USA all over. In short, behind the whole ‘*montage*’ of the stories about the ‘riots’ in the suburbs of the French cities, at least two components can be discerned: (1) the hidden and shameful question of social exclusion within the ‘developed’ Western societies, and (2) the less shameful exploitation of the situation of the socially excluded people for political – be it domestic or international – purposes.

My final remark is related to the ensuing mass protests that France, from February to April 2006, has seen on its streets with surprise. That was a sort of suspension point at the end of a story that might be continued. First, a handful of cars had been set on fire in Paris, i.e. in its deprived suburbs. The extinction of the fires was achieved about the peaceful time of Christmas and winter holidays; it reassured the national government that the introduction of a new law would allow more flexibility and reduce precariousness at the time of the first recruitment of the young for the labour market. This initiative, however, had three *unplanned* key effects:

- It established a bridge between the young people of the lower classes (strata) of the French society and the university students, i. e. the young people from the middle and upper classes. When the protest movement was, above all, initiated by groups of students in the universities and highschools (Lycées), it became evident that these two groups of prospective competitors on the labour market were as concerned as the deprived youth of the suburbs. The new law which was called ‘*Contrat Premier Emploi*’ (CPE) – for a while in the heat of the public protest – filled the gap between those at risk of social exclusion and those at risk of social under-qualification and precariousness. Both groups of youngsters felt endangered to remain out of stable jobs and/or careers at least in the first part of their working life. Thus, the CPE created in a ‘tour de force’ the public solidarity of a generation, from two different categories of the population with opposite roots and divergent life-trajectories. Once again, in the French context, youth proved – as a generation – to be able to act as a social force, putting political pressure on the democratic system.
- Pointing to the youngsters, the fires in the suburbs left implicitly the impression that the issue of social exclusion was at stake. The students’ and colle-

gians' revolts, on the other hand, left the effect of raising and pointing out the *common threats* that the young generation as a whole was faced with. But, also the older cohorts of youth were facing new norms regarding the 'work code'. To a large extent, I would say, the students' and collegians' revolt was not a mere revolt of young people, but of a *trans-generational movement*. A larger section of the wage-earners felt threatened by the new insecurities introduced through this law. By its second 'tour de force' the French government thus reunited different generations against a project that was perceived as a threat to the Republican social contract, i.e. against the common social order.

- Last, but not least, these two movements of November 2005 and early Spring 2006 have demonstrated that in (post) modern times, '*La Chose Publique*' – the 'Res Publica' – cannot be ruled out without listening to the people who are directly or indirectly concerned by the political decisions taken. The 'public sphere' is a 'space' of expression and negotiation, stimulated by media feedback and 'spectacles' which cannot be ignored.

Endnotes

- 1 *Debord, Guy* (1967). *La Société du Spectacle*. Buchet/Chastel, p.12, §§ 4, 5, 8.
- 2 Balzac, Honoré de (1842) : Avant propos à la Comédie Humaine. <http://port-lingua.pdx.edu/psu-svp/fr427/avantPro.pdf> «Dans ces six livres sont classées toutes les ETUDES DE MŒURS qui forment l'histoire générale de la Société, la collection de tous ses faits et gestes, eussent dit nos ancêtres. Ces six livres répondent d'ailleurs à des idées générales. Chacun d'eux a son sens, sa signification, et formule une époque de la vie humaine. Je répéterai là, mais succinctement, ce qu'écrivit, après s'être enquis de mon plan, Félix Davin, jeune talent ravi aux lettres par une mort prématurée. Les Scènes de la vie privée représentent l'enfance, l'adolescence et leurs fautes, comme les Scènes de la vie de province représentent l'âge des passions, des calculs, des intérêts et de l'ambition. Puis les scènes de la vie parisienne offrent le tableau des goûts, des vices et de toutes les choses effrénées qu'excitent les mœurs particulières aux capitales où se rencontrent à la fois l'extrême bien et l'extrême mal».
- 3 *Goffman, Erwin*, (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Co., Garden City, NY
- 4 *MacLuhan, Marshall* (1962), *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.
- 5 *Monod Jean* (1971), *Les barjots*, Paris, Union Générale d'Édition (Coll. 10/18)
- 6 *Jean Charles Lagrée* (2004), *Pauvreté, Exclusion Sociale, Désaffiliation, Underclass*. In : *Aspects de la recherche jeunesse : Risques, désavantages, opportunités*. Documents de la Journée CESIJE du 28 Janvier 2004. Luxembourg 2004 editions du CESIJE asbl.
- 7 *Baubérot, Jean* (2005) . *La Laïcité revisitée*, in : *Libération*, 03. 01. 2005
- 8 *Frank Braun, Frank Coffield, Jean Charles Lagrée, Paula Lew Fai, Adinda Vanheerswynghel* (1990), *Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und städtische Lebensräume*. Literaturbericht zum Forschungsstand in Belgien, Frankreich, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland (Koordiniert von *Jean Charles Lagrée und Paula Lew Fai*). München: DJI-Verlag.

References

- Balzac, Honorée* (1842): Avant propos à La Comédie Humaine. <http://port-lingua.pdx.edu/psu-svp/fr427/avantPro.pdf>
- Baubréot Jean* (2005) : La Laïcité revisitée. Libération, 03.01.2005
- Debord, Guy* (1967): La Societé du Spectacle. Paris, Buchet/Chastel
- Braun, Frank, Coffield, Frank ,Lagrée, Jean Charles, Lew Fai, Paula und Vanheerswyng-hels, Adinda* (1990), Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und städtische Lebensräume. Literaturbericht zum Forschungsstand in Belgien, Frankreich, Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland (Koordiniert von *Jean Charles Lagrée* und *Paula Lew Fai*). München: DJI-Verlag
- Goffman, Erwin* (1959): The Presentation of Self in Everyday Life, Garden City, NY: Doubleday & Co.
- Lagrée, Jean Charles* (2004) : Pauvreté, Exclusion Sociale, Disaffiliation, Underclass. In : Aspects de la recherche Jeunesse : Risques, désavantages, opportunités. Documents de la Journée CESIJE du 28 Janvier 2004, Luxembourg, editions CESIJE asbl
- MacLuhan, Marshall* (1962): The Gutenberg Galaxy :The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press
- Monod Jean* (1971): Les Barjots, Paris, Union Générale d'Edition (Colle. 10/18)

Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Das BLK-Programm „FÖRMIG“

Ursula Neumann¹



Prof. Dr. Ursula
Neumann,
Universität Hamburg

In dem eben erschienenen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006) wurde gezeigt, wie groß die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Schulen tatsächlich ist und in welchem Maß sie Nachteile in ihren Bildunganstrengungen hinnehmen müssen. In der international vergleichenden Auswertung der PISA 2003-Daten im Hinblick auf die Leistungen der Bildungssysteme gegenüber Migrantenkindern (OECD 2006) wurden einige Hinweise darauf gefunden, woran das schlechte Abschneiden Deutschlands liegen könnte: „Länder, in denen die Leistungsunterschiede zwischen der einheimischen und der Schülerpopulation mit Migrationshintergrund relativ gering sind oder der Leistungsabstand für die zweite Generation deutlich kleiner ist als für die erste, weisen in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf“, heißt es in der deutschsprachigen Kurzfassung (ebd. S. 6). Es gilt also auch in Deutschland, Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung zu entwickeln und zu erproben.

Das Modellprogramm FÖRMIG

Dies ist das Ziel des Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“, das seit September 2004 durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördert wird. Es hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Beteiligt sind die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die wissenschaftliche Begleitung (Programmträgerschaft) ist dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg übertragen worden.

FÖRMIG zielt darauf, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung (weiter) zu entwickeln und zu evaluieren, Ergebnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen und noch während der Programmlaufzeit für einen Transfer guter Praxis zu sorgen. Das Kernanliegen der FÖRMIG-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, da diese eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg darstellen. Die einschlägige Forschung zeigt, dass ein kompetenter Umgang mit den Themen und Inhalten, die in einem Bildungsgang angeeignet werden sollen, nur möglich ist, wenn dafür die – von Lernbereich zu Lernbereich und Fach zu Fach verschiedenen – spezifischen schul- und bildungssprachlichen Kompetenzen vorhanden sind. Voraussetzungen für den kumulativen Aufbau solcher Fähigkeiten ist nach dem gegebenen Kenntnisstand eine systematische, über längere Dauer kontinuierliche, die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen möglichst umfassend berücksichtigende Förderung. Zu diesen vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen gehören bei Kindern, die in zwei oder mehr Sprachen leben, auch die in der Familiensprache erreichten. Konsens besteht in der einschlägigen Forschung darüber, dass eine adäquate Sprachdiagnostik bei Zweisprachigen die familiensprachlichen Kompetenzen einbezieht.

Ein besonderes Kennzeichen des Programms ist die Fokussierung auf „Schnittstellen“. Dies ist in einem doppelten Sinne zu verstehen. Es geht zum einen darum, bezogen auf das individuelle Kind die Übergänge zwischen Stufen der Bildungsbiographie, also zum Beispiel die Schwelle von der Kindergarten- und Vorschulförderung in die Grundschule zu gestalten. Zum anderen geht es um die Kooperationen zwischen den an der Gestaltung des Bildungsprozesses beteiligten Institutionen – Eltern, Schule, vor- und außerschulische Bildung.

Im Zentrum der FÖRMIG-Projekte stehen drei thematische Schwerpunkte:

- (1) Sprachförderung auf der Basis individueller Sprachstandsfeststellungen,
- (2) Durchgängige Sprachförderung, worunter u.a. sprachliche Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen verstanden wird,
- (3) Berufliche Bildung und Übergang in den Beruf.

In der folgenden Darstellung steht der dritte thematische Schwerpunkt im Mittelpunkt.

Berufliche Bildung

An der Schwelle zur beruflichen Ausbildung scheitern viele der Migrant*innenjugendlichen. Bis zu dem Zeitpunkt des beabsichtigten Übergangs in den Beruf kumulieren die Schwierigkeiten der Jugendlichen mit dem schulischen Lernen und der Sprache der Schule oft in einem Maß, das ihre Beteiligung an einer Ausbildung im Dualen System oder einer vollqualifizierenden Berufsfachschule nicht zulässt. Hinzu kommt, dass an dieser biographischen Schnittstelle Diskriminierungen zu beobachten sind, die nicht auf mangelnde Leistungen der Jugendlichen selber, sondern auf Zuschreibungen ihnen gegenüber aufgrund ihrer

Herkunft zurückgeführt werden müssen. Die an FÖRMIG beteiligten Projekte richten sich daher inhaltlich

1. auf die Verbindung fachsprachlicher Förderung mit fachlichem Lernen. Das sprachliche Lernen soll näher an die fachlichen Bedingungen der beruflichen Bildung und an die Anforderungen des Ausbildungserfolgs gerückt werden. Ein wichtiges Ziel ist die Sensibilisierung und Qualifizierung von Fachpersonal in Betrieben und Berufsschulen für die sprachlichen Aspekte;
2. auf die Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, beginnend in den frühen Klassenstufen, und in beruflichen Schulen verschiedener Prägung (Berufskollegs, Berufsfachschulen) sowie einzelnen Gymnasien der Sekundarstufe II. Soziale Fähigkeiten, wie die Beherrschung von Regeln für Bewerbungsgespräche, und kommunikative Fähigkeiten sollen mit sprachlichen verbunden und aufgebaut werden. In mehreren Projekten ist die Erweiterung des Wortschatzes im Hinblick auf das Arbeitsleben ein Ziel der Förderung. Neben dem Ausbau der fachsprachlichen Terminologie geht es in der Berufswahlorientierung auch um Trainings zur Verbesserung des Textverständnisses und der Schriftsprachlichkeit.

Ferner ist für die Situation beim Übergang in den Beruf die starke institutionelle Trennung von Schule und Institutionen der Berufsausbildung, -beratung und -vorbereitung kennzeichnend. Die FÖRMIG-Projekte sollen daher zu Entwicklungspartnerschaften ausgebaut werden und bestehende regionale Netzwerke der Berufsberatung und Berufswahlvorbereitung einbinden. Dabei sollen nach Möglichkeit auch Ausbildungsverbünde einbezogen werden, an denen Betriebe von Migrantinnen und Migranten beteiligt sind.

Im Sinne des Ansatzes an der Zweisprachigkeit von Migrantenjugendlichen und ihren Familien wird in den Projekten erprobt, wie die Herkunftssprachen als Ressource in die Sprachförderung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Fachsprache(n) genutzt werden können. Dies gilt auch im Hinblick auf eine effektivere Ausbildungsberatung. Die besonderen Kompetenzprofile und Bedürfnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund werden in die diagnostischen Verfahren einbezogen.

Beispiele für Länderprojekte zum Themenschwerpunkt Schule-Beruf

Die Verbindung von fachsprachlicher Förderung mit fachlichem Lernen in einem bestimmten Berufsfeld wird zum Beispiel in Rheinland-Pfalz im Projekt „Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine qualifizierte Berufsausbildung in der Pflege, AMquiP“ bearbeitet, bei dem es u.a. um die Rolle der Sprache in den Pflegeberufen geht. Im Unterricht der Berufsfachschule werden Jugendliche – mit und ohne Migrationshintergrund – für die Pflegeausbildung vorbereitet. Durch mehrwöchige Praktika in Verbindung mit schulischem Unterricht werden die beruflichen und berufsübergreifenden Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern versucht. Eine zentrale Rolle sollen dabei die interkulturellen Erfahrungen und die Zweispra-

chigkeit der Jugendlichen spielen, weil diese Kompetenzen angesichts der steigenden Zahl von pflegebedürftigen Menschen mit Migrationshintergrund zum Qualifikationsvorteil werden können, die die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöhen. Ziel der Arbeit im Projekt AMquiP ist daher die Ausarbeitung eines Konzepts der „kultursensiblen Pflege“, genauer gesagt, der Bestimmung des Wissens und Könnens von ausgebildeten Altenpflegern und der Ausbildungsmöglichkeiten (inhaltlich und methodisch) für kultursensible Aspekte in Pflegeberufen. Mittels einer Delphi-Studie werden dafür Experten und Lehrkräfte an Pflegeschulen sowie erfahrene Pflegekräfte und pädagogisch verantwortliche Ausbildungsleiter daraufhin befragt, welche Sachverhalte, Kompetenzen und Fertigkeiten sie für „Interkulturalität“ und „kultursensible Pflege“ kennzeichnend und als notwendig erachten. Die Analyse soll ein Kompetenzprofil hervorbringen, das zugleich als diagnostischer Zugang für die Anforderungen an die Ausbildung von Pflegekräften dienen kann.

Im Bremischen Projekt „Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit – Verbesserung der Zugangschancen zur Berufsbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund, FÖRMIG SuS“ ist es ebenfalls das Ziel, den für die berufliche Orientierung erforderlichen Spracherwerb zu unterstützen und auf die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Ausbildung vorzubereiten. Die Unterstützungsangebote sollen die Jugendlichen stärken, sich ihrer vorhandenen Kompetenzen bewusst zu werden. Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess soll gestärkt und es soll den Jugendlichen Raum gegeben werden, auf dem Hintergrund der spezifischen Migrationssituation den eigenen Lebensweg zu reflektieren und zu planen. Hierfür wird mit Peer-Konzepten gearbeitet; z.B. sollen Jugendliche aus kooperierenden Berufsschulen ihre Erfahrungen den jüngeren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I mitteilen und sie beraten.

In beiden Projekten werden Verfahren genutzt, die den Portfolio-Gedanken aufgreifen, nämlich die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler systematisch zu erfassen, ihre Lernanstrengungen und -ergebnisse zu sammeln und präsentierbar zu machen. In Bremen wird dies mit Hilfe eines für Deutsch als Zweitsprache entwickelten Portfolios „Milestone“² erprobt, in Rheinland-Pfalz mit der Entwicklung eines screening-Verfahrens, bei dem die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Berufsfachschule I (aufbauend auf Förderschule oder Hauptschule) in diversen Aspekten ihrer mitgebrachten Kompetenzen und Interessen getestet werden. Dabei werden u.a. ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und ihren Muttersprachen sowie in Mathematik, das „Lernprofil“ (die Strategien zur Aneignung von Wissen), die kognitive Leistungsfähigkeit, die beruflichen Interessen und Informationen zum biographischen Kontext erhoben. Die Daten des Screenings sollen in einer „lernenden Datenbank“ gespeichert werden, in der die Lernerfolge, Förderungsmaßnahmen und -ergebnisse dokumentiert werden. Sie soll der individuumsbezogenen Förderplanung und zugleich der Evaluation dienen.

Weitere Projekte zur Berufsorientierung und beruflichen Ausbildung, die hier nicht näher geschildert werden können, sind in Nordrhein-Westfalen und Sachsen angesiedelt (siehe <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/bbd/index.html>).

Wie im FÖRMIG-Gesamtprojekt wurde auch im Schwerpunkt Schule-Beruf zunächst das Hauptgewicht auf die Diagnostik gelegt. Für den Zweck der Pro-

grammevaluation wurde die Entwicklung eines Instruments („FÖRMIG Bumerang“) in Angriff genommen, das zur Feststellung der produktiven sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen dienen kann und sowohl die deutsche Sprache, als auch ausgewählte Herkunftssprachen berücksichtigt.³ Es ist im Rahmen der Programmevaluation dafür gedacht, im Verbund mit anderen Instrumenten die Eignung der Fördermodelle an den Fortschritten der Kinder und Jugendlichen in ihrem sprachlichen Können zu messen.

Eine Recherche zeigte, dass es Materialien zur Berufswahlorientierung und zur Förderung von Schülerinnen und Schüler in Berufsorientierungsmaßnahmen gibt, die den Anspruch auf Eignung für Migrantenjugendliche erheben, oder die geeignet sind, zu Materialien weiterentwickelt zu werden, die fachliches und fachsprachliches Lernen verbinden. Desweiteren liegen in den beteiligten Projektschulen Materialien vor, die von Lehrkräften selbst entworfen und eingesetzt werden. Solche veröffentlichten und unveröffentlichten Texte, Übungsblätter und Förderkonzepte werden beim FÖRMIG-Programmträger gesammelt, gesichtet und nach einem einheitlichen Kriterienraster beschrieben, das eine Basis für die Eignungsbeurteilung bilden soll. Auf diese Weise werden in einem induktiven Verfahren zum einen solche Kriterien weiter geschärft, die beschreiben, wie Fördermaterial gestaltet sein soll, das den Zugang zur Bildungs- und Fachsprache der Schule im Zusammenhang mit Berufsorientierung und -ausbildung in ausgewählten Berufsfeldern eröffnet. Zum anderen wird die Weiterentwicklung der Materialien im Hinblick auf die fachlichen oder sprachlichen Aspekte angeregt oder begleitet. Wichtige Bewertungskriterien sind dabei auch methodischer Art, ob und in welcher Weise z.B. eine an den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Differenzierung im Material angelegt ist oder ob die Zweisprachigkeit der Jugendlichen bedacht und der Rückgriff auf die Herkunftssprachen angeregt wird.

Ausblick

Für die Darstellung von Ergebnissen ist es noch zu früh, da die meisten FÖRMIG-Projekte gerade das erste Jahr der Förderung abgeschlossen haben. Eine besondere Herausforderung stellt im Schwerpunkt Schule-Beruf die Bildung von Netzwerken zwischen den schulischen und außerschulischen Beratungs- und Ausbildungsinstitutionen dar. Es fließt daher viel Energie in den Aufbau von „Basiseinheiten“ und „Entwicklungspartnerschaften“, die die unteren Organisationseinheiten im FÖRMIG-Programm bilden. Gleichzeitig kann mit der Schaffung und Pflege solcher Kooperationen schon während der Laufzeit des Programms der Transfer und die Nachhaltigkeit der Innovationen eingeleitet und gesichert werden.

Den Gedanken einer diagnosebasierten Förderung haben alle Projekte aufgegriffen, auch wenn dies im Berufsschulbereich zunächst nicht selbstverständlich erschien. Die inhaltliche Spezialisierung der Fachlehrerinnen und -Lehrer einerseits und den Lehrkräften der sprachlichen Fächer andererseits ist größer als im allgemeinbildenden Bereich, so dass sowohl von deren spezifischen Qualifikationen her als auch in ihren Sichtweisen auf die Zuständigkeit für die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die

Diskrepanzen zwischen beiden Gruppen recht groß sind. Einem Lehrer für Metalltechnik fällt es u.U. schwer, sich auf Fragen der sprachlichen Vermittlung seines Fachs einzulassen bzw. die sprachlichen Fähigkeiten seiner Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, während der Deutschlehrer die fachsprachlichen Anforderungen des Unterrichts nicht einschätzen kann oder eine Perspektive auf seinen Deutschunterricht hat, die sich an anderen Kriterien orientiert. Der Bedarf an genaueren Einsichten in die Fähigkeiten der Jugendlichen bei Eintritt in die berufliche Ausbildung oder die Berufsorientierung, wie er in Rheinland-Pfalz mit der Erprobung des Screening-Verfahrens gedeckt wird, ist erheblich.

Der Gedanke, dass Mehrsprachigkeit oder kulturelle Erfahrungen als Ressource anzusehen sein könnten, auf die die Jugendlichen im Lernprozess zugreifen könnten bzw. dazu angeleitet werden könnten, dies zu tun, ohne dass die Lehrkräfte selber die Sprachen beherrschen müssen, ist noch vielen Beteiligten eher fremd. Hier ist es von besonderer Bedeutung, entsprechende didaktische Hinweise zu geben, Materialien auf diesen Aspekt hin zu prüfen und Weiterentwicklungen in diese Richtung anzuregen.

Dem Modellprojekt FÖRMIG stehen noch drei weitere Jahre der Entwicklung und Erprobung von Förderansätzen zur Verfügung, die zu einem innovativen Gesamtkonzept sprachlicher Förderung in der Einwanderungsgesellschaft führen können. Darüber hinaus wird das Programm einen relevanten Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die Konsequenzen aus den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien leisten.

Die weitere Entwicklung kann auf der Homepage des Modellprogramms unter www.blk-foermig.uni-hamburg.de verfolgt werden.

Anmerkungen

- 1 Für den nachfolgenden Text wurde auf interne Berichte des Programmiträgers zurückgegriffen, die von verschiedenen Autoren stammen und gemeinsam verantwortet werden. An der wissenschaftlichen Begleitung des Programms sind beteiligt: Ingrid Gogolin und Ursula Neumann (Hamburg), Hans H. Reich (Koblenz-Landau), Hans-Joachim Roth (Köln), Knut Schwippert (Münster) sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstelle in Hamburg: Thorsten Klinger, Tatiana LaMura Flores, Imke Lange, Drorit Lengyel und Ute Michel.
- 2 www.eu-milestone.de
- 3 Zur Konzeption der Evaluation vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/evalu/index.html>

Literatur

- Gogolin, Ingrid/Ursula Neumann/Hans-Joachim Roth* (Hrsg. 2006): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Förmig Edition 1, Münster: Waxmann
- Konsortium Bildungsberichtserstattung* (Hrsg. 2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, abrufbar unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>
- OECD* (2006): Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003; (deutsche Kurzfassung: Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003), abrufbar unter <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>

Thomas Wetzstein, Patricia I. Erbdinger, Judith Hilgers, Roland Eckert: „Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten

Ekkehard Sander



Dr. Ekkehard Sander, DJI München

Die o. g. Untersuchung einer Forschungsgruppe der Universität Trier verfolgt eine doppelte Fragestellung: Welches Spektrum der Cliquenorientierung gibt es und in welchem Zusammenhang stehen diese mit der Herkunft der Jugendlichen und mit ihrem schulischen Werdegang? Empirisch wurden 1.902 Jugendliche im Alter von 15-25 Jahren in der Stadt Trier und den umliegenden Verbandsgemeinden Kell, Hermeskeil und Saarburg telefonisch befragt. Ergänzt wurde diese Erhebung durch eine qualitativ angelegte Studie über Jugendliche mit einer Cliquenorientierung, die ‚gewaltaffines Verhalten‘ einschließt und über Jugendliche ohne Cliquenanschluss. Ferner wurden Ergebnisse aus einer Befragung von 962 Jugendlichen der Klassen 7-10 an Hauptschulen ebenso einbezogen wie eine Studie zur spezifischen Motivationsstruktur von Jugendlichen in Bezug auf Freizeit. In der Schulstudie wurde zwischen pro- und antischulisch orientierten Cliques unterschieden.

Drei zentrale Themenfelder stehen im Mittelpunkt der Darstellung:

- Herkunftswelten mit den Dimensionen Familie, Schule und Beruf,
- Freizeitwelten mit den Dimensionen Aktivitäten, Szenenzugehörigkeit und Devianz,
- Gruppenwelten mit den Dimensionen Häufigkeit der Zugehörigkeit, Gruppentypen und Gruppenorientierung.

Die Zugehörigkeit zu Cliques ist für die überwiegende Zahl der Befragten (vier Fünftel) fester Bestandteil ihres Lebens (S. 160ff).

- Jungen und Mädchen sind hier gleichermaßen vertreten.
- Bei Jugendlichen auf dem Land ist die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen Gruppen öfter festzustellen als bei Jugendlichen in der Stadt.
- Jugendliche in ‚selbstinitiierten‘ Gruppen sind oft auch in organisierten Gruppen vertreten.

Generell stellen die Autoren fest, dass die Zugehörigkeit zu Gruppen eine ‚Verstärkerfunktion‘ für die Entwicklung der sozialen Interessen und Fähigkeiten

Thomas Wetzstein, Patricia I. Erbdinger, Judith Hilgers, Roland Eckert: „Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden 2005. (VS Verlag) ISBN 3-531-14572-X

ten der befragten Jugendlichen hat. Sie fühlen sich ermutigt bzw. sicherer im Umgang mit Gruppen und generell offener für den Kontakt zu anderen Personen. Dieser Effekt macht sich auch in der für dieses Alter besonders wichtigen Frage des Aufbaus von Partnerschaften bemerkbar: Jugendliche mit Cliquenerfahrungen „geben seltener an, dass es schwer für sie ist, eine Partnerin bzw. einen Partner zu finden, als diejenigen ohne (Cliques- d. Verf.) Zugehörigkeit“ (S.160).

Der Anspruch der Untersuchung besteht in einer erweiterten Wahrnehmung und Differenzierung des Themas „Gleichaltrigengruppen“ in der Öffentlichkeit und der Jugendforschung. Wie ihre differenzierte Diskussion des Forschungsstandes zeigt, ist der Blick auf die Peers oft allzu fixiert auf Risikoperspektiven: Gruppendruck, Markenterror, Förderung von Devianz in Bezug auf Drogen und Gewalt führen gemäß den Autoren zu einer Ausblendung der Peers als alltägliche Normalität.

Wie aber sieht diese Normalität von Gruppenzugehörigkeit bei der befragten Jugendpopulation aus? Es werden fünf deutlich unterscheidbare Zugehörigkeitsmuster und Cliquenorientierungen identifiziert: „Unauffällige ‚Normalos‘, geborgenheitsorientierte, interessenszentrierte, fluide und prekäre Zugehörigkeiten“ (S. 196). Damit erweitert sich die Perspektive auf die Peerbeziehungen von Jugendlichen in der Weise, dass die Befragten offenbar entlang ihrer Motive und Interessen jeweils spezifische Stile von Cliques bevorzugen:

Die Jugendlichen mit *„unauffälligen Zugehörigkeiten“* (‚Normalos‘) finden sich in *„unstrukturierten Cliquesstrukturen“*, ihre Bindung an die Clique ist nicht an spezifische Merkmale der Gruppe gebunden.

Die *„geborgenheitsorientierten Zugehörigkeiten“* (S. 196) finden ihre Entsprechung in Cliques, die Verlässlichkeit und Solidarität bieten. Die Clique als Familienersatz wird etwas mehr von Mädchen als von Jungen bevorzugt.

„Interessenzentrierte Zugehörigkeiten“ verbinden sich in der Clique mit gemeinsamen Vorlieben und Zielen. Die Clique wird als Raum für die persönliche Sinnsuche wichtig. Jugendkulturelle Orientierungen sind hier stark vertreten. Diese Art der Clique wird *„eher von Jugendlichen mit mittleren und hohem Bildungsstand“* bevorzugt.

„Fluide Zugehörigkeiten“ finden sich bei Jugendlichen, die in der Clique *„Spaß und abwechslungsreiche Beziehungen“* suchen. Sie wechseln häufig die Clique; es sind eher ältere Jugendliche mit hohem Bildungsstand.

„Prekäre Zugehörigkeiten“ (S. 197) werden als solche Cliques beschrieben, in denen Jugendliche sind, die kaum andere Alternativen haben. Es sind dies vor allem Cliques mit devianten Potentialen in Bezug auf Alkohol und Gewalt. Die jugendlichen Mitglieder sind eher jünger, männlich und mit niedrigem Bildungsstand, und sehr viele dieser Cliquesmitglieder haben Zuwanderungserfahrungen.

„Jugendliche ohne Cliqueszugehörigkeit“ haben ein generelles Problem mit sozialen Beziehungen. Sie finden sich weder in Cliques noch in organisierten Gruppen. Ihre soziale Isolation kann als Risikofaktor für den Konsum von Drogen wirksam sein. In der Schule sind sie zwar ausgegrenzt, erfüllen aber die schulischen Leistungsanforderungen (S. 197).

Die gut lesbare und in einem angenehm sachlichen Stil verfasste Untersuchung erweitert in vielerlei Hinsicht die Perspektive auf die Rolle der Peers für das Aufwachsen von Jugendlichen heute. Dazu gehört die vermehrte Aufmerksamkeit für die Rolle der Herkunftsfamilie als Ausgangsbasis für die Entwicklung sozialer Beziehungen ebenso wie der Blick auf die Schule als potentieller Raum für die Entstehung von Cliques. Entscheidend für die Zugehörigkeit zu Cliques sind somit einerseits die zentralen subjektiven Interessen und Leitmotive der Jugendlichen, die sich in den verschiedenen ‚Herkunftswelten‘ herausbilden. Zugleich wird damit der Erwartungshorizont und der Anspruch an Cliques sozial und kulturell sichtbar: Cliques haben, das zeigt diese gründliche empirische Untersuchung deutlich, unterschiedliche Qualitäten und Stile, in denen sich indirekt die ‚feinen‘ gesellschaftlichen Unterschiede andeuten.

Die Jugendforschung heute befindet sich strategisch in einer Zwickmühle: Repräsentativ angelegten Jugendstudien kommen dem ‚Bedarf‘ nach griffigen Antworten auf die Frage nach der Situation der Jugend zwar nach, wissen aber gleichzeitig um die Grenzen der Aussagekraft von Durchschnittswerten. Jugendliche differenzieren sich regional, kulturell, ethnisch, geschlechtsspezifisch und durch eine Vielzahl von weiteren Unterschieden, Ungleichheiten und Ungleichzeitigkeiten. Die Jugendforschung bemüht sich daher, die neue (?) Unübersichtlichkeit der Jugendphase durch möglichst ausgefeilte Fragen und Themen auszuforschen. Andererseits werden komplexe empirische Daten erhoben, die sich nur schwer zu den von Politik und Medien gefragten Jugendtypologien zusammenfassen lassen. Dem zu Folge ist das Dilemma zu überwinden, das zwischen der Reduktion von Komplexität zu Gunsten klarer Ergebnisse und der Ausdifferenzierung möglichst präziser Fragestellungen und der damit verbundenen Produktion heterogener Daten und Befunde besteht. Dies ist eine Herausforderung für die aktuelle Jugendforschung, auf die die Trierer Studie eine angemessene Reaktion gefunden hat.



Seifert, Claudia: Aus Kindern werden Leute, aus Mädchen werden Bräute. Die 50er und 60er Jahre. München, Deutscher Taschenbuchverlag (dtv) 2006, 239 Seiten, 14,50 EUR ISBN 3-423-24525-5



PD Dr. Claus J. Tully,
DJI, München

Seifert, Claudia: Aus Kindern werden Leute, aus Mädchen werden Bräute.

Claus J. Tully

Das Buch behandelt die Bedingungen des Aufwachsens und des Familienlebens der unmittelbaren Nachkriegsperiode bis in die 60er Jahre hinein. Der Neubeginn „zwischen Restauration und Moderne“ wird dabei weniger vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Aufstiegs Deutschlands beschrieben, sondern viel mehr mit Blick auf die unmittelbaren und lebensalltäglichen Bedingungen und Verhältnisse. Erinnert wird daran, dass zum Kriegsende in Deutschland „etwa 7,3 Millionen mehr Frauen als Männer“ lebten und dass fast 4 Millionen Frauen alleine ohne Mann wirtschafteten. Rund „2,5 Millionen Frauen waren Kriegswitwen mit Kindern“ (S. 15). Rund 20% der Wohnungen, ein Großteil der Verkehrswege und 40 % der Eisenbahnlinien waren unbrauchbar. In einzelnen Städten, vor allem in Großstädten, war die Lage noch katastrophaler.

Was die Autorin, sie ist Journalistin, einleitend herausstellt, ist die widersprüchliche Situation, dass Frauen einerseits sich anschickten, den Gegebenheiten Rechnung zu tragen, dass aber andererseits Männer aus dem Krieg und aus der Gefangenschaft kamen und „im befriedeten Deutschland der späten 40er und 50er Jahre“ ihren Platz suchten (S. 24). Diese „Rückkehr“ in die Normalität von Familie, die Rolle der Frauen, das sich neu definierende Verhältnis der Frauen zu ihren vom Krieg gezeichneten Männern, die Notwendigkeit des Hinzuverdienens etc., ist Gegenstand der Schilderungen ihres Buches. Die „Rückkehr zur Normalität hieß Rückkehr zum Patriarchat“, lautet die zentrale – wenn auch nicht neue – These (S. 33).

Auch wenn Claudia Seifert diese Zeit bereits in einem anderen Buch („Wenn du lächelst bist du schöner. Kindheit in den 50er und 60er Jahren“) beschrieben hat, so bleibt es doch richtig, an Folgendes zu erinnern: „Wo die Männer gefehlt hatten und noch fehlten, waren selbstverständlich Frauen eingestellt worden. Die Männer, vor allem im arbeitsfähigen Alter zwischen 25 und 40 Jahren, waren als Soldaten der Wirtschaft vorübergehend oder auf Dauer entzogen“. Frauen, Kriegsgefangene, „Fremdarbeiter“, die wie Arbeitssklaven aus besetzten Ländern arbeiten mussten, sicherten die Produktion. „Im Juli 1944 ging nahezu jede zweite Frau arbeiten, insgesamt waren es 14,8 Millionen“ (S.

35). Die Rolle der Frauen und Mädchen in der westdeutschen Nachkriegszeit zeichnete sich jedoch durch wenig Eigenständigkeit aus.

Mit eingängigen Erfahrungsberichten aus jener Zeit liefern ausgewählte Zeitzeuginnen und (anders als in ihrem Buch zur Kindheit in den 50er und 60er Jahren) auch deren männliche Altersgenossen Beiträge, die das Aufwachsen in der Ära Adenauers widerspiegeln. Gewonnen wird so ein Blick in das, was Leben in der Stadt und Leben auf dem Lande in der Bundesrepublik bedeuteten, bis hinein in die kulturelle Formung der Zeit durch die Westmächte, insbesondere die USA. Unter der Überschrift „und sonntags gab es Volksmusik“ berichtet z. B. Editha Kroll (Jahrgang 1949) von ihrem Familienalltag als Jugendliche. Sie erinnert sich, dass sie sich ein Taschenmesser zu Weihnachten gewünscht hat und auch eine schwarze Babypuppe. „Ich habe keine Babypuppe bekommen und eine schwarze schon zweimal nicht. Es gab natürlich nur richtiges Mädchenpielzeug ... meine Mutter hatte immer eine genaue Vorstellung, was gut und was schön war und was man so schenkte. Das Geschenk musste zeitgemäß sein, und je größer es war, desto besser – das war ein Zeichen von Wohlstand. Es waren gerade diese Schöpf-Puppen modern, sie sahen stocksteif aus, gerade, groß und hatten einen Ansatz von einer Dauerwelle, fast wie ein fertiges Kind“ (S. 148 f). Und weiter: „Unser Radio stand in der Küche, aber wir durften nie hören, was wir wollten. Am Sonntagnachmittag wurde um 14 Uhr Volksmusik gehört, das war der Deutschlandfunk, und da kam Blasmusik. Und wenn wir mal etwas anderes eingestellt hatten und meine Mutter kam dazu, hieß es, ‚das will ich nicht hören, so ein Blödsinn‘, und dann wurde das ausgemacht“ (S. 150). Kroll berichtet auch von Freundinnen, bei denen es anders gewesen sei, da die Familie im Wohnzimmer ein Radiogerät besaß, das für das Kinderzimmer Lautsprecher hatte, über die mitgehört werden konnte.

Für die junge Mediengeneration unseres neuen Jahrtausends sind solche Erinnerungen der Nachkriegsjugend wichtig. Denn in den Nachkriegsjahren gab es eine eigenständige Jugendwelt kaum, zumindest nicht als Konsumenten eines eigenen Musikstils. Der Anfang eigener Musik war in Westdeutschland der Rock`n Roll-Import aus den USA und dessen Imitationen. Das Instrument der Befreiung von der elterlichen Autorität war das Kofferradio der 1950er Jahre. Die Lektüre solcher Erinnerungstexte macht somit klar, welch ein enormer Fortschritt das Kofferradio, als markanter Schritt hin zur eigenständigen Mediennutzung, war. Was heute selbstverständlich ist, nämlich jugendgemäße Musik zu produzieren, jugendgemäße Musik zu hören, hat also einen langen Weg hinter sich: vom familialen Radio in der Küche oder im Wohnzimmer hin zur portablen, allzeit verfügbaren und individuell nutzbaren Musik.

Das Buch ist anschaulich und gut lesbar geschrieben; es bringt die Bedrängnisse und die Idealisierungen von Familie, „gutem Ton“ und Mutterrolle in Erinnerung. Dafür sorgen auch gesonderte Kästen mit den Originaltexten von Schlagern, die viel vom damaligen Zeitgeist mitliefern. Schön wäre es freilich gewesen, diese auch mit passenden Jahreszahlen zu versehen, so dass vor allem die jüngeren Leserinnen und Leser eine zeitliche Einordnung vornehmen könnten. Dies ist leider oft nicht der Fall.

Als Resumé freilich gilt es festzuhalten dass es sich nicht um eine wissenschaftliche Veröffentlichung handelt. Wie „aus Kindern Leute“ und „aus Mäd-

chen Bräute“ werden, ist nicht wirklich das Thema. Es werden also keine biographischen Entwicklungslinien der 50er und 60er Jahre skizziert, wie es Käufer des Buchs vermuten mögen. Wohl aber handelt es sich um ein Mosaik zur Zeitgeschichte der Nachkriegsgeneration. Auch wenn es systematischere historische Bücher gibt, die diese Phase behandeln, kann das Buch der heutigen Generation der Studierenden zur Lektüre gegeben werden. Vielleicht bemerken sie selbst, dass vieles nicht den Standards wissenschaftlicher Gepflogenheiten entspricht. Wer wie Claudia Seifert die Artikel anderer Menschen veröffentlicht, ist als HerausgeberIn, nicht als BuchautorIn zu zitieren; wer Texte veröffentlicht, benennt üblicherweise auch die Quellen, denen dieses Wissen entstammt. Nur so können sich Bücher den Vorwurf ersparen, den gängigen sozialwissenschaftlichen Ansprüchen der Methodik und Beweisführung nicht gerecht zu werden. Also bitte, liebe „Studierende“, nicht die schnelle Veröffentlichung zählt. Gerade bei historischen Themen ist eine systematische, akribische und quellenbasierte Argumentation unverzichtbar.

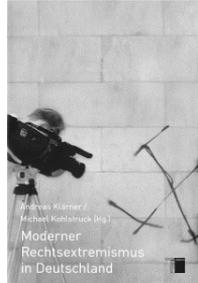
Dem Buch zugute gehalten werden kann allerdings die Beschreibung dessen, was wir aus sozialwissenschaftlicher Sicht unter historisch-politischer Generation verstehen: Denn es werden die alltäglichen Rahmenbedingungen beschrieben, die zu unterscheidbaren Erlebnisgemeinschaften führten. Dieses auf Karl Mannheim und Wilhelm Dilthey sowie die Umbrüche des Ersten Weltkriegs zurückgehende Verständnis wird zwar mit der zunehmenden Dynamik des gesellschaftlichen Wandels tendenziell diffuser, da es gemeinsame Erlebnishintergründe für bestimmte Jugendkohorten in immer geringerem Maße gibt, wohl aber – und dafür stehen die Beschreibungen dieses Bandes – gab es solche unterscheidbaren sozio-kulturellen Prägungen durchaus für die 1950er und 1960er Jahre in der Bundesrepublik. Damit soll nicht gesagt sein, dass nach der Lektüre verstehbar ist, was die junge Nachkriegsgeneration insgesamt auszeichnet. Die Autorin wählt sehr bewusst einen geschlechterspezifischen Zugang, was einer Verallgemeinerung deutliche Grenzen setzt. Dennoch können Frauen wie Männer, dafür bürgt der Rezensent (er ist selbst in den 1950er Jahren aufgewachsen) das Buch durchaus mit Gewinn (und oftmals einem nostalgischen Schmunzeln) lesen.

Andreas Klärner/Michael Kohlstruck (Hg.) Moderner Rechtsextremismus in Deutschland

Sylke Fritzsche



Sylke Fritzsche,
Martin-Luther-
Universität Halle
Wittenberg



Andreas
Klärner/Michael
Kohlstruck (Hg.)
(2006): *Moderner
Rechtsextremismus
in Deutschland*,
Hamburg:
Hamburger Edition,
344 Seiten, 35 Euro,
ISBN:
3-936096-62-7

Hervorgegangen sind die einzelnen Beiträge des vorliegenden Sammelbandes aus einem im August 2003 am Hamburger Institut für Sozialforschung veranstalteten Symposium zu aktuellen Tendenzen empirischer Rechtsextremismusforschung. Überblicksartig werden die Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten zum Thema dargestellt.

Den Autorinnen und Autoren ist gemeinsam, dass sie Rechtsextremismus als eine komplexe Gemengelage unterschiedlicher Phänomene verstehen. Gleichzeitig betonen sie die Notwendigkeit einer differenzierten Bearbeitung solcher heterogener Erscheinungen und warnen vor vorschnellen Generalisierungen. Entsprechend vielfältig erweisen sich sowohl die Themen des Sammelbandes als auch die methodischen Herangehensweisen.

Der erste Teil des Bandes *Bewegung und Gegenbewegung* ist den Modernisierungsprozessen des politischen Rechtsextremismus gewidmet: auf der Organisationsebene zeigen sich heute eher bewegungsförmige und informelle Zusammenschlüsse; auf der Aktionsebene finden sich vermehrt medien- und öffentlichkeitsorientierte Inszenierungsformen statt; auf der Ebene der Ideologie wurde der biologisch begründete Rassismus durch kulturalistische Elemente ergänzt, gleichzeitig gewannen Formen eines völkischen Antikapitalismus und antisemitisch geprägter Antiamerikanismus an Bedeutung.

So zeichnet Andreas Klärner am Beispiel einer Lokalstudie in einer ostdeutschen Mittelstadt die Entwicklung von gewaltförmigen Aktionen wachsender Intensität und Professionalität hin zu zivilen Protestformen sozialer Bewegungen nach. Derartige Versuche einer *taktischen Zivilisierung* stellen laut Klärner den Versuch der Szene dar, „der sozialen Ächtung der Bewegung als gewalttätig und furchteinflößend zu entgehen, mit neuen Strategien, Aktionsformen und Agitationsfeldern in den politischen Raum einzudringen und damit Akzeptanz zu gewinnen.“ (S. 65). Fabian Virchow analysiert die Demonstrationspolitik rechter Gruppen. Er geht dabei von einem gezielten Einsatz dieser sogenannten

„Bewegungsunternehmer“ aus und hebt den Stellenwert von öffentlichen Aktionsformen für den Kampf um Präsenz in der Gesellschaft sowie für die Entwicklung und die Stabilisierung einer kollektiven Identität hervor. Im Beitrag von Henning Flad wird die Bedeutung der Produktions- und Distributionsstrukturen rechtsextremer Musik für die Entwicklung der rechtsextremen Szene untersucht. Diese liegt, so der Autor, primär in der Aufgabe einer Stärkung und Vernetzung der informellen Szenestruktur. Gleichzeitig sei es die einzige Aktivität, die dem Aufruf aus „dem viel zitierten Aufsatz mit dem Titel ‚Schafft befreite Zonen‘ entspricht“ (S. 114). Jana Klemm, Rainer Strobl und Stefanie Würtz berichten von den erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Erfahrungen zweier Kleinstädte im Osten der Bundesrepublik im Umgang mit Rechtsextremismus. Darauf aufbauend nennen sie Bedingungen, unter denen die Aktivierung oder Stärkung einer demokratischen Kultur im lokalen Kontext möglich wird: die offene Thematisierung des Problems Rechtsextremismus ist dabei von zentraler Bedeutung.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden einzelne *Strategien, Akteure und Parteien* vorgestellt.

Am Beispiel des als Neonazi bekannten Christian Worch stellt Rainer Erb den Typus des rechtsextremen Bewegungsunternehmers dar. Gerade derartige Vertreter einer taktischen und strategischen Demonstrationspolitik verstehen es, der rechtsextremen Bewegung als zentrale Akteure neue Impulse und Orientierungen zu geben. Uta Döring beschreibt die Diskussionen um das Phänomen rechtsextrem dominierter Sozialräume – auch unter dem Schlagwort *national befreite Zonen* bekannt – in der rechtsextremen Presse und in der Qualitätspresse. Sie kann belegen, dass erst die Thematisierung in der Qualitätspresse den Begriff *national befreite Zonen* zu einem *Kampfbegriff* machte. Unter diesem Oberbegriff wurde ein breites Spektrum an rechtsextremen Erscheinungen gefasst und nicht selten ein Schreckensszenario – vor allem für ostdeutsche Bundesländer – gezeichnet, das letztendlich alle Formen rechtsextremen Auftretens als *national befreite Zone* beschrieb. Im Mittelpunkt des Beitrages von Sonja Kock steht die rechtsextreme Partei der Republikaner (REP). Sie untersucht die gesellschaftlichen Ursachen für deren Wahlerfolg anhand zweier Kreisstädte mit ihren jeweils dazugehörigen Landkreisen in Baden-Württemberg, die als Hochburgen der Republikaner gelten. Dabei zeigt sie, dass nicht die alleinige Betrachtung von sozialen und ökonomischen Aspekten für eine Ursachengenerierung zureichend ist, vielmehr müssen die traditionellen Entwicklungen der (lokalen) politischen Kultur sowie des vorherrschenden Milieus in den Blick genommen werden.

Der dritte Teil *Szenezugang, Selbst- und Rollenbilder* nimmt die soziologische Mikro- und Mesoebene in den Blick und behandelt vor allem akteursorientierte Themen.

So diskutiert Christine Wiezorek am Beispiel eines verurteilten fremdenfeindlichen Gewalttäters die Möglichkeiten und Grenzen einer biografieanalytischen Forschung. Sie zeigt das Potential eines solchen Zugangs in der analytischen Tiefenschärfe, in der Auslotung der „biografischen Disposition für frem-

denfeindliche und gewalttätige Haltungen“ (S. 242) auf. Für eine adäquate Erfassung des Rechtsextremismusphänomen sei aber die interdisziplinäre Vernetzung von Forschungsansätzen notwendig. Michaela Köttig erarbeitete biografische Fallrekonstruktionen von Mädchen und jungen Frauen, die sich selbst der rechtsextrem orientierten Szene zuordneten. Auch in dieser Studie zeigte sich, wie wichtig zum einen die biografischen Erfahrungen der weiblichen Jugendlichen für die Hinwendung zur rechten Szene waren, zum anderen erwies sich die jeweilige Familienvergangenheit von enormer Bedeutung. Oliver Geden untersucht am Beispiel der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) und deren Männlichkeitskonstruktionen die Attraktivität dieser Partei für Männer. Geden erscheint gerade die den politischen Projekten und kulturellen Leitbildern zugrunde liegende und deutlich betonte Geschlechterdifferenz als Anreiz für die Männer. Im Beitrag von Michael Kohlstruck und Anna Verena Münch geht es schließlich um die Analyse des Phänomens rechtsextremer Jugendgewalt anhand eines überregional für Aufregung sorgenden Gewaltverbrechens. Dabei richten sie ihr Augenmerk vor allem auf die vermittelnde Ebene der Jugendkultur, die hypermaskulinen Gruppennormen wie Gewalt und Alkoholkonsum sowie auf das Vorhandensein von Ausgrenzungs- und Liquidationsdiskursen.

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei dem vorliegenden Sammelband um eine sehr lesenswerte Darstellung aktueller Forschungsarbeiten zum Thema Rechtsextremismus. Er bietet anhand von zahlreichen Fallbeispielen eine Bandbreite von differenzierten und neuen Informationen über verschiedene Facetten des Phänomens Rechtsextremismus. Bedeutsam ist dabei – und darin liegt der große Gewinn – das allen Autorinnen und Autoren gemeinsame Anliegen, das vielschichtige Phänomen Rechtsextremismus nicht „künstlich zu homogenisieren“ (S. 35). Sie plädieren statt dessen für eine offene und differenzierte Betrachtung dessen. Der Sammelband leistet einen eindrucksvollen, gelungenen Überblick über die Entwicklung hin zum sowie die Vielgestaltigkeit des *modernen Rechtsextremismus*.

Die Autoren dieser Ausgabe

Christian Babka von Gostomski, Dr. phil., Diplom-Soziologe, Jahrgang 1964, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte:* Jugendsoziologie, Vorurteilsforschung, Migrationssoziologie. *Veröffentlichungen:* „Mortalitätsprobleme beim IKG-Jugendpanel 2001 bis 2003“ im Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, 6, S. 164-170 (2004), „Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen“ in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, S. 399-415 (2003), „Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite? Eine Analyse bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen mit dem IKG-Jugendpanel 2001“ in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55, S. 253-277 (2003).
Kontakt: christian.babka@uni-bielefeld.de

Tino Bargel, Dipl.-Soz., geb. 1943, seit 1969 Tätigkeit an der Universität Konstanz, zuerst im Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23), danach seit 1982 in der AG Hochschulforschung, Projektleiter Studierendensurvey. *Schwerpunkte:* Bildungs- und Hochschulforschung, Sozialökologie und Schulentwicklung und sozialwissenschaftlichen Methodenlehre. *Veröffentlichungen:* zuletzt über Frauen im Studium, Heterogenität unter Studierenden im internationalen Vergleich und Beiträge zur Schulqualität und Schulgestaltung.
Kontakt: tino.bargel@uni-konstanz.de

Oliver Böhm-Kasper, geb. 1972, Juniorprofessur Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodik Bergische Universität Wuppertal, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL). *Arbeitsschwerpunkte:* Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodik, Bildungsaspiration in Familien mit Migrationshintergrund, Rekrutierungseffekte konfessioneller Grundschulen. *Ausgewählte Veröffentlichungen:* Böhm-Kasper, O. (2004): Schulische Belastung und Beanspruchung. Eine Untersuchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. – Münster: Waxmann; Böhm-Kasper, O./Weishaupt H. (2004). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. – Wiesbaden, S. 93-125; Krappidel, A./Böhm-Kasper, O. (2006). Weder rechts noch politisch interessiert? Eine Betrachtung politischer und rechter Einstellungen von Jugendlichen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.) (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. – Wiesbaden
Kontakt: boehm-kasper@uni-wuppertal.de

Sylke Fritzsche, Dipl.-Soz., Promotionsstipendiatin bei der Hans-Böckler-Stiftung. *Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:* Methoden der empirischen Sozialforschung; quantitative und qualitative Forschungsmethoden; Jugendforschung; Sozialisationsforschung; Schulforschung (politische Bildung); Rechtsextremismusforschung; Migrationsforschung
Kontakt: sylke.fritzsche@zsl.uni-halle.de

Dr. Wolfgang Gaiser (Dr. rer. soc.), wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte:* Jugendforschung, Lebenslauf und sozialer Wandel, gesellschaftliche und politische Partizipation, Jugendhilfeforschung, europäische Vergleichsforschung. *Ausgewählte Veröffentlichungen zum DJI-Jugendsurvey:* Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J. (2006): Politische Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Hoecker, Beate: Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 211-234; Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J./Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merckens, H./Zinnecker J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. – Opladen, S. 163-198; Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, Wolfgang/de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. Wiesbaden.
Kontakt: gaiser@dji.de

Martina Gille (Dipl.-Soz.), wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Wertorientierungen, Lebensentwürfe, gesellschaftliches und politisches Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter einer Genderperspektive. *Ausgewählte Veröffentlichungen zum DJI-Jugendsurvey*: Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J. (2006): Politische Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Hoecker, Beate: Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 211-234; Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J./Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merckens, H./Zinnecker J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. – Opladen, S. 163-198; Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen; Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. Wiesbaden.
Kontakt: gille@dji.de

Dr. Jean Charles Lagrée, Soziologe, Senior Researcher am CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) in Paris, Frankreich. Sein zentraler Forschungsschwerpunkt war seit 1973 (bis Mitte der 1990er Jahre) das Thema „Marginalisierung und soziale Exklusion von Jugendlichen“ in Frankreich, mit etlichen einschlägigen Publikationen. Seit 1995 hat er sich zunehmend im Rahmen der europäischen und internationalen Forschungskoooperation engagiert: zunächst als Außenreferent des CNRS für Großbritannien (mit Sitz in der London School of Economics), sodann als Koordinator der Forschungsgruppe "Jugend und Generationen" und als Generalsekretär der ESA (European Sociological Association). Derzeit befaßt er sich mit Fragen der Mobilität von Asiatischen StudentInnen (in Asien und Europa).
Kontakt: lagree@ext.jussieu.fr

Prof. Dr. Lothar Mikos, Jg. 1954, Dr. phil. habil., Dipl.-Soz.. Professor für Fernsehwissenschaft im Studiengang AV-Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam-Babelsberg. *Arbeitsschwerpunkte*: Mediale Bildungsprozesse, Publikumsforschung, Sport und Medien, populäre Unterhaltungsformen, Globalisierung und Medien, qualitative Methoden der Medienforschung; *Veröffentlichung*: „Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch.“ Konstanz 2005: UVK/UTB (Hrsg. mit Claudia Wegener)
Kontakt: l.mikos@hff-potsdam.de

Prof. Dr. Ursula Neumann, geb. 1949, Professorin am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung. *Aktuelle Projekte*: Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“ in Hamburg, gem. mit Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg). Programmträgerschaft des BLK-Modellversuchs „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, FÖRMIG“, gem. mit Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Hans H. Reich (Universität Koblenz/Landau), Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Münster). Durchführung des „Mercator-FörMig-Treffs“ zur Erteilung von Förderunterricht durch Studierende der Universität Hamburg für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Aufbau und Beteiligung am Interdisziplinären Zentrum „Weltreligionen im Dialog“. *Veröffentlichungen*: Neumann, U.: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf 1980; Gogolin, I./U. Neumann: Großstadt-Grundschule. Münster, New York 1997; Neumann, U., H. Niedrig, J. Schroeder und L. H. Seukwa (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York 2003.
Kontakt: neumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Nicolle Pfaff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle. *Arbeits-*

schwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Sozialisationsforschung, Politische Bildung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden. *Publikationen:* Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden 2006; zusammen mit Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger, Sylke Fritzsche, Sabine Sandring, Christine Wiezorek, Oliver Böhm-Kasper: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006
Kontakt: pfaff@paedagogik.uni-halle.de

Johann de Rijke (Dipl.-Soz.) wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte:* Jugend und Politik, politische und gesellschaftliche Partizipation, sozialwissenschaftliche Methodologie. *Ausgewählte Veröffentlichungen zum DJI-Jugendsurvey:* Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J. (2006): Politische Beteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Hoecker, Beate: Politische Partizipation zwischen Konvention und Protest. Eine studienorientierte Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 211-234; Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J./Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merkens, H./Zinnecker J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. – Opladen, S. 163-198; Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, Wolfgang/de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. Wiesbaden.
Kontakt: rijke@dji.de

Dr. phil. Ekkehard Sander, wissenschaftlicher Mitarbeiter am DJI München.
Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung; Adoleszenz; Mediale und kulturelle Sozialisation in Familie und Peer-group.
Kontakt: sander@dji.de

Dr. Sabine Sardei-Biermann (Dr. rer. pol.) wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte:* Jugendforschung, Lebensverhältnisse und Orientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener, sozialer Wandel. *Ausgewählte Veröffentlichungen zum DJI-Jugendsurvey:* Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J./Sardei-Biermann, S. (2005): Zur Entwicklung der Politischen Kultur bei deutschen Jugendlichen in West- und Ostdeutschland. Ergebnisse des DJI-Jugendsurvey von 1992 bis 2003. In: Merkens, H./Zinnecker J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Ausgabe 2005. – Opladen, S. 163-198; Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Jugendsurvey 3. Wiesbaden.
Kontakt: sardei@dji.de

PD Dr. Barbara Stauber, Jg. 1963, Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung (TIFS), und Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS), Tübingen. *Aktuelle Forschungsprojekte:* Evaluation medienpädagogischer Projekte in Baden Württemberg (TIFS); Durchführung eines EU-Forschungsprojekts „Youth as Actor of Social Change“ (IRIS). *Arbeitsschwerpunkte:* biographische Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein unter der Gender-Perspektive, Familien- und Intergenerationenbeziehungen, jugendkulturelle Selbstinszenierungen junger Frauen und Männer. *Aktuelle Publikationen:* Stauber, Barbara und Manuela Du Bois-Reymond 2006: Familienbeziehungen im Kontext verlängerter Übergänge. Eine intergenerative Studie aus neun europäischen Ländern, ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 26, 2006, H.2, S. 206-221; Stauber, Barbara 2004: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen – Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen: Leske+Budrich.
Kontakt: barbara.stauber@t-online.de

Claudia Töpfer, Jg. 1976, Dipl. AV-Medienwissenschaftlerin. Zur Zeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang AV-Medienwissenschaft an der Hochschule für Film- und

Fernsehen ,Konrad Wolf“ in Potsdam-Babelsberg, daneben Tätigkeit als freiberufliche Medienwissenschaftlerin im Bereich Rezeptions- und Publikumsforschung.
Kontakt: c.toepper@hff-potsdam.de

Prof. Dr. Claus J. Tully forscht am Deutschen Jugendinstitut , er ist Vertragsprofessor an der Freien Universität in Bozen und Privatdozent an der Freien Universität Berlin. *Seine Themen:* Lernen, Technik, Beruf und Mobilität. *Aktuelle Buchveröffentlichungen:* Lernen in flexibilisierten Welten, Juventa 2006; Mobiler Alltag (mit Baier), VS-Verlag 2006; Jugendliche in neuen Lernwelten (gem. mit P. Wahler) VS-Verlag 2004; Verändertes Lernen in technisierten Welten. organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher VS Verlag 2004; Mensch – Maschine – Megabyte. Technik in der Alltagskultur. Eine sozialwissenschaftliche Hinführung. Leske + Budrich 2003
Kontakt: tully@dji.de