

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

3-2018

Schwerpunkt:

Jugendweihe & Co. – Übergangsrituale im Jugendalter

- Erfahrung generationaler Differenz
- Performative Herstellung von Übergängen
- ‚Übergangsrituale‘ in intergenerationaler Bedeutung
- Jugendweihefeiern im Peerkontext

Freie Beiträge

- Erweiterter Bildungsbegriff an Tagesschulen
- Interactive Audio Pens – Emergent Literacy Skills

Kurzbeiträge

- Jugend in Europa heute
- Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule

Rezensionen



77411

13 Jahrgang

3. Vierteljahr 2018

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 13 Heft 3

Inhalt

Schwerpunkt

Jugendweihe & Co. – Übergangsrituale im Jugendalter

Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek

Editorial 257

Christine Wiezorek, Dariuš Zifonun

Die Erfahrung generationaler Differenz: Das Ritual der Jugendweihe und die Harmonisierung generationaler Konflikte 261

Marcel Eulenbach, Regina Soremski

„Erwachsenwerden feiern“ – Zur performativen Herstellung von Übergängen im Jugendalter am Beispiel einer nicht-konfessionellen „Jugendfeier“ 277

Thorsten Fuchs

Funktionaler Anachronismus. ‚Übergangsrituale‘ in intergenerationaler Bedeutung – das Beispiel „Jugendweihe“ 291

Julia Prescher, Andreas Walther

Jugendweihefeiern im Peerkontext. Ethnografische Erkundungen zur Gestaltung eines Übergangsrituals am Beispiel des Rundgangs am Jugendabend 307

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Emanuela Chiapparini, Christa Kappler, Patricia Schuler Braunschweig

Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen – Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich 321

Maximilian Pfost, Jana G. Freund

Interactive Audio Pens, Home Literacy Activities and Emergent Literacy Skills 337

Kurzbeiträge

Wolfgang Gaiser, Johann de Rijke

Jugend in Europa heute: Lebenslagen, Einstellungen zu Europa,
politische Orientierungen 351

Katrin Heyl, Johanna M. Gaiser, Stephan Kielblock, Natalie Fischer

Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule –
Potenziale für individuelle Förderung 361

Rezensionen

Irit Wyrobnik

Sigurd Hebenstreit (2017): Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis.
Ein Studienbuch 369

Nadine Seddig

Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos, Sascha Neumann (Hrsg.) (2018):
Institutionalisierungen von Kindheit 372

Judith Durand

Antje Brock, Gerhard de Haan, Nadine Etzkorn, Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.)
(2018): Wegmarken der Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für
nachhaltige Entwicklung 375

Autorinnen und Autoren 378

Jugendweihe & Co. – Übergangsrituale im Jugendalter

Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek

Für eine Altersklassengesellschaft sind Übergangsrituale ein notwendiges Strukturmoment. Sie gehören zu den ältesten Praktiken, mit denen die Aufnahme der Jüngeren in die erwachsene Gesellschaft reguliert wird. Schon archaische Kulturen haben eine Vielzahl von Übergangsritualen gekannt, die zwar in Dauer, Form und Inhalten durchaus beträchtlich variierten, aber ein und dieselbe Funktion hatten: „die Erzielung *der* psychischen Struktur, die den erreichten Gesellschaftszustand zu erhalten vermag“, wie sich das mit *Bernfeld* (1973, S. 85; Herv. i.O.) und seinen Überlegungen zur Bedeutung von Übergangsritualen formulieren lässt. Übergangsrituale betreffen demnach „die Reproduktion der gesamten Gesellschaft [...] wenn sie auch vordergründig nur einzelne Individuen oder Familien anzugehen scheinen“ (*Bolte* 2001, S. 271). In dieser Hinsicht betrachtet handelt es sich bei ihnen um Praktiken, die an Traditionen und die Beibehaltung des Altbewährten gemahnen (*Möller/Sander* 2000, S. 105). Aufgrund ihrer tiefen Verankerung in der Menschheitsgeschichte wurden Übergangsrituale insofern auch immer wieder aufs Grundlegendste mit der *conditio humana* verbunden gesehen und als anthropologische Grundkonstanten bezeichnet. Im Horizont moderner Entwicklungen ist ihr Status jedoch durch und durch ambivalent. Zwar werden sie einerseits als soziale Dramen verstanden, die dabei helfen, gesellschaftliche Widersprüche auszudrücken und symbolisch zu lösen (*Michaels* 2004, Sp. 535). Mit ihren habitualisierten und kollektiv fundierten Handlungsmustern haben sie in einer Zeit, die sich unübersehbar durch Tendenzen einer Pluralisierung, Ausdifferenzierung und Entstrukturierung charakterisieren lässt, andererseits jedoch eigentlich keinen Platz mehr.

So steht dann auch in jugendtheoretischen, religionssoziologischen und z.T. religionswissenschaftlichen Fachdebatten (z.B. *Griese* 2000; *Bolte* 2001; *Döhnert* 2003) seit mehreren Jahren zur Disposition, ob und inwiefern bei den verschiedenen Übergangsritualen sakraler und säkularer Provenienz überhaupt Übergänge *sensu stricto*, d.h. mit Bezugnahme auf die klassische Arbeit *van Genneps* (1986) gesprochen als Positions- bzw. Altersgruppenwechsel wirksam werden: Wenn sich die Jugend hinsichtlich ihres Anfangs gar nicht klar bestimmen lässt, sie keine sichtbaren Grenzmarkierungen aufweist und auch an keinem vorbehaltlos akzeptierten und standardisierten Muster ausgerichtet werden

kann, dann ist die Frage „Übergang – wohin?“ (Feige 2000, S. 59) nahezu unbeantwortbar und das Ensemble von Übergangsritualen damit ein Anachronismus geworden. Dem entgegenstehend zeigt sich aber, dass viele Wendepunkte des menschlichen Lebens im Allgemeinen und des jugendlichen im Speziellen weiterhin durch Übergangsrituale begleitet werden (Renner 2002; Raesfeld/Bertels 2009). Zu ihnen gehören für das Jugendalter etwa solche, die mit religiöser Symbolik ausgestaltet werden, wie Konfirmation, Firmung oder Bar Mitzwa. Säkularisierte Pendanten stellen in Deutschland wiederum Jugendweihe und Jugendfeier sowie beispielsweise die in ein institutionalisiertes Übergangsregime eingebetteten Einschulungen und Schulentlassfeiern dar. Gerade der Lebenslauf von jungen Menschen ist damit nach wie vor von vielfältigen Übergangsritualen begleitet, selbst in kulturellen und religiösen Kontexten, wo dies zunächst nicht offensichtlich ist (Althans 2004), sodass die Behauptung, die Gegenwart des Jugendlebens zeichne sich durch einen Antiritualismus aus, ganz und gar unzutreffend wäre. Neben jugendkulturellen Mikroritualen, die episodisch zur Aufführung kommen und den Charakter von rituellen Selbstinitiationen annehmen, sind auch eine Reihe von Makroritualen präsent, die sich – institutionell verankert – in kalendarischen Festen und Brauchtümern artikulieren (Wulf 1997; Schulze-Krüdener/Vogelsang 2001).

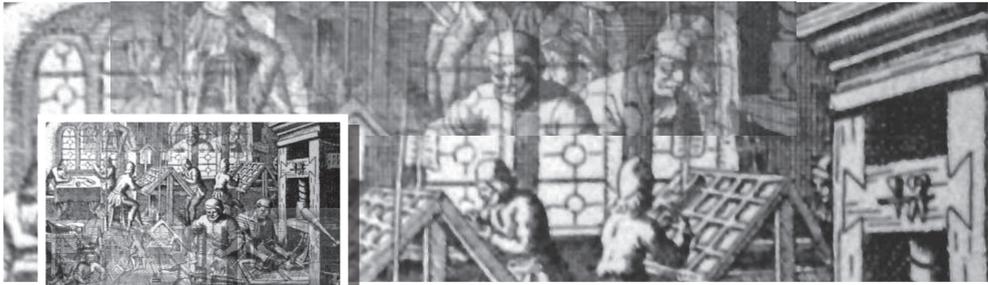
Anhand aktueller ethnographischer Forschungen zu Jugendweihe- sowie Jugendfeiern widmen sich die Beiträge des Schwerpunktes der Frage nach der Bedeutung von Makroritualen in der Jugendphase, die gemeinhin als Übergangsrituale verstanden werden. Sie beziehen sich in ihren Überlegungen und empirischen Analysen dabei allesamt auf die Jugendweihe bzw. die vom Deutschen Freidenker-Verband organisierte Jugendfeier (Isemeyer 2014), halten jedoch Einsichten bereit, die über die spezifische Konstellation von Jugendweihe bzw. -feier hinausweisen, da sie das Zusammenspiel von Jugend und Gesellschaft insgesamt reflektieren (Eulenbach u.a. 2018).

Christine Wiezorek und Darius Zifonun befragen die thematische Persistenz der Jugendweihe als ein Übergangsritual und richten ihren Blick auf die grundlegende Bedeutung, die in ihr als ein Ritual der Stiftung von Gemeinschaft institutionalisiert ist. Die Spezifik dieses Rituals sehen sie – vor aller Erzeugung von Übergängen – darin, familial generationale Nah-Beziehungen kollektiv erfahrbar zu machen, d.h. einen temporären konjunktiven Erfahrungsraum zu schaffen, der es ermöglicht, Konflikte zwischen jüngerer und älterer Generation symbolisch zu vereinen und sie zu harmonisieren. Marcel Eulenbach und Regina Soremski beschäftigen sich mit der performativen Gestaltung von Übergängen aus einem ethnographischen Ansatz heraus, wenn sie eine Jugendfeier des Deutschen Freidenker-Verbands in ihren einzelnen Programmelementen unter der Frage untersuchen, wie hierbei ein symbolischer Übergang in das Erwachsenenalter inszeniert wird. Sie zeigen dabei auf, wie sehr in der Ausgestaltung der Feier im Modus des „Als-ob“ die Ablösung vom Elternhaus zwar als permanenter Anspruch der teilnehmenden Jugendlichen figuriert, der Übergang zum Erwachsensein jedoch zwiespältig betrachtet und der Erwachsenenstatus in seiner dominanten normativen Leitorientierung problematisiert wird. Thorsten Fuchs nimmt die andauernde Debatte um Bedeutung und Funktion jugendbezogener Übergangsrituale zum Anlass einer ritualtheoretisch akzentuierten Perspektivierung der Jugendweihe, in der diese nicht – wie so häufig – einzig und allein im Hinblick auf die Erzeugung von Übergängen betrachtet wird, sondern es die Konstruktion generationaler Ordnungen ist, die im Mittelpunkt steht. Auf der Basis von insgesamt drei Festreden, die das Sammeln von Individuen und ihre Konzentrierung in eine soziale Gemeinschaft forcieren, werden Thematisierungspraktiken rekonstruiert, die zusammenge-

nommen die Formation von Generationenverhältnissen anschaulich machen. *Julia Prescher* und *Andreas Walther* analysieren schließlich den rituellen Rundgang der Jugendlichen am Abend der Jugendweihe und widmen sich dem bis dato im diskursiven Abseits der Jugendweiherecherche stehenden inoffiziellen Feiern der Jugendlichen selbst. Der Rundgang wird dabei hinsichtlich liminaler Praktiken und Schwelleninszenierungen untersucht und auf seine Möglichkeiten der Integration von Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit gedeutet. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungen der Erwachsenen – etwa was den Konsum von Alkohol und die selbstbestimmte Rückkehr vom Rundgang angeht – sowie den Umgang mit den Jugendlichen zeugt der Rundgang damit von einer Funktionalität der Feier für die Erzeugung von Übergängen.

Literatur

- Althans, B. (2004): Fehlende Übergangsrituale im Islam. Die produktive Leerstelle des Anderen. In: *Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien.* – Wiesbaden, S. 241-266.
- Bernfeld, S. (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* – Frankfurt am Main.
- Bolte, P. (2001): Übergangsriten. In: *Cancik, H./Gladigow, B./Kohl, K.-H.* (Hrsg.): *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe.* Band V. – Stuttgart, S. 270-272.
- Döhnert, A. (2003): Sind Konfirmation und Jugendweihe Übergangsrituale? Ritualtheoretische und empirische Beobachtungen. *humanismus aktuell* 7, 13, S. 57-67.
- Eulenbach, M./Fuchs, T./Soremski, R./Wiezorek, C. (2018): Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum intergenerationaler Praxis? In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): *Räume für Bildung. Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* – Opladen/Berlin/Toronto, S. 149-160.
- Feige, A. (2000): Konfirmation und Jugendweihe – Symbolischer Übergang in eine ‚entstrukturierte‘ Jugendphase? Eine soziologische Analyse des strukturtheoretischen Kontextes für Übergangsrituale unter dem Aspekt von Jugend als ‚Teilkultur‘. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): *Übergangsrituale im Jugendalter, Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen.* – Münster, S. 59-68.
- Gennep, A. van (1986): *Übergangsriten.* – Frankfurt am Main/New York.
- Griese, H. M. (Hrsg.) (2000): *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen.* – Münster.
- Isenmeyer, M. (Hrsg.) (2014): *Jugendweihe & Jugendfeier in Deutschland. Geschichte – Bedeutung – Aktualität.* – Marburg.
- Michaels, A. (2004): Rites de passage. In: *Betz, H. D./Browning, D. S./Janowski, B./Jüngel, E.* (Hrsg.): *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft.* Band 7. – Tübingen, Sp. 534-535.
- Möller, R./Sander, U. (2000): Übergangsrituale zwischen Tradition und Moderne. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen.* – Münster, S. 105-118.
- Raesfeld, L./Bertels, U. (Hrsg.) (2009): *Götter, Gaben und Geselligkeit. Einblicke in Rituale und Zeremonien weltweit.* – Münster/New York/München/Berlin.
- Renner, E. (2002): *Andere Völker – andere Erziehung. Eine pädagogische Weltreise.* – Wuppertal.
- Schulze-Krüdener, J./Vogelsang, W. (2001): Kulturelle Praxisformen Jugendlicher. Die Eigengestaltung jugendlicher Lebenswelten zwischen Tradition und (Post-)Moderne – eine ethnografische Annäherung. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung, 1.* – Opladen S. 39-73.
- Wulf, C. (1997): *Ritual.* In: *Wulf, C.* (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* – Weinheim/Basel, S. 1029-1037.



Daniel Bernsen • Ulf Kerber (Hrsg.)

Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter

2017 • 447 S. • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2033-0 • eISBN 978-3-8474-1069-0

Die Kultusministerkonferenz fordert die systematische Integration digitaler Lernszenarien in die Gestaltung der Unterrichts- und Lernprozesse sowie Medienbildung als integralen Bestandteil aller Unterrichtsfächer. Das von Daniel Bernsen und Ulf Kerber herausgegebene Praxishandbuch „Historisches Lernen und historische Medienbildung im digitalen Zeitalter“ zeigt auf, wie dies für den Geschichtsunterricht gelingen kann. Auf der theoretischen Grundlage einer „historischen Medienbildung“ zeigen die Autoren digitale Lernszenarien an zahlreichen Beispielen für die Praxis des Geschichtsunterrichts auf.

Mit einem transdisziplinären Zugriff werden Geschichtsdidaktik und Medienbildung verbunden. Der Brückenschlag von theoretischer Diskussion zu vorhandenen Praxisansätzen bietet eine fundierte Einführung und einen aktuellen Überblick über historisches Lernen mit digitalen Medien in und außerhalb der Schule. Die Grundlage dafür bildet die Definition einer historischen Medienbildung mit eigenen kompetenzorientierten Aufgaben- und Handlungsbereichen, die Medienbildung im Sinne der Kultusministerkonferenz als integrativen Teil schulischen Geschichtsunterrichts begreift.

www.shop.budrich.de

Die Erfahrung generationaler Differenz: Das Ritual der Jugendweihe und die Harmonisierung generationaler Konflikte¹

Christine Wiezorek, Dariuš Zifonun

Zusammenfassung

Die erstaunliche Persistenz der Jugendweihe geht, so die These des Beitrags, mit einem fundamentalen Wandel der Sinnstruktur des Rituals einher. Es figuriert nicht mehr länger als Ritual des Übergangs am Ausgang der Adoleszenz, sondern eröffnet vielmehr einen temporären konjunktiven Erfahrungsraum, in dem die beteiligten Jugendlichen und ihren Eltern gemeinsam an einer rituellen Harmonisierung der generationalen Ordnung und des generationalen Konfliktes teilhaben. Entkoppelt von einem übergreifenden institutionellen Rahmen, ist eine (eigene) soziale Welt der Jugendweihe entstanden, in die die rituelle Transzendenzerfahrung von Generativität eingebettet ist und die das Ritual trägt und seinen Sinn, organisational gerahmt, stabilisiert.

Schlagwörter: Jugendweihe, Übergangsritual, Ritual, Generation, Konflikt, Transzendenz

The Experience of Generational Difference: The Youth Dedication and the Harmonization of Generational Conflicts

Abstract

The remarkable persistence of the youth dedication (Jugendweihe) goes along, as will be argued in this article, with a fundamental transformation in its structure of meaning. No longer serving as a rite of passage, it opens up a temporary space of conjunctive experience for adolescents and their parents to jointly engage in a ritual harmonization of the generational order and generational conflicts. Decoupled from an overarching institutional framework, a self-contained social world of youth dedication has emerged. This social world helps in stabilizing the ritual by granting an organizational framework for the ritual transcendence of the experience of generativity.

Keywords: youth dedication, transitional ritual, ritual, generation, conflict, transcendence

1 Einführung: Jugendweihe als Übergangsritual?

Immer wieder wird konstatiert, dass Übergangsrituale im Jugendalter – d.h. die ‚klassischen‘ Makrorituale Konfirmation, Firmung, Jugendweihe, Bar Mitzwa – „an Verbindlichkeit und Integrationskraft verloren“ (Sting 2013, S. 470; ähnlich Wulf/Zirfas 2004, S. 60) haben. Zugleich aber wird darauf aufmerksam gemacht, dass ein nicht unbeträchtli-

cher Anteil Jugendlicher noch immer an diesen Ritualen partizipiert (für die Jugendweihe z.B. *Schmidt-Wellenburg* 2003; *Eulenbach* u.a. 2018). Offensichtlich, so ein gängiges Argument, ermöglichen es diese Rituale, „in modernen Gesellschaften mit ihrer Beliebigkeit und Offenheit“ (*Möller/Sander* 2000, S. 115) zumindest zeitweise strukturierend einzugreifen (ebd.; *Wulf/Zirfas* 2004, S. 7). Zudem wird – mitunter explizit (z.B. *Kauke* 1998), häufiger eher implizit und beinahe selbstläufig – der Fortbestand dieser Makrorituale wiederum gerade damit *begründet*, dass sie *Übergangsrituale des Jugendalters* darstellen und insofern geradezu typisch für das Jugendalter sind. Denn über ihren „Vollzug [wird; d.A.] die Verwandlung vom Kind zum Erwachsenen symbolisch und performativ“ inszeniert (*Sting* 2013, S. 471; ähnlich *Kauke* 1998; *Griese* 2000; *Kauke-Keçeci* 2002; *Feige* 2000; *Pinhard* 2002; *Schmidt-Wellenburg* 2003; *Pinhard* 2004; *Tervooren* 2004; *Weyel* 2005, S. 495; *Müller-Wenzel* 2009, S. 70-72; *Groschopp* 2014).

Während sich z.B. in Konfirmationsfeiern ein solcher symbolisch vollzogener Übergang durchaus zumindest insofern beobachten lässt, als dass mit dieser über die Abendmahlzulassung und das Recht, Pate zu werden, der Statuswechsel zum mündigen Gemeindemitglied vollzogen wird, erscheint es für die Jugendweihe offensichtlich, dass es diese Form eines symbolisch vollzogenen Übergangs über die Jugendhilfefeier nicht einfach gibt: Zwar diente in der DDR die Jugendweihe der symbolischen Aufnahme von Jugendlichen in die sozialistische Gesellschaft: Diese Aufnahme wurde durch ein „Gelöbnis“ der Jugendlichen vollzogen, das ihre Loyalität mit der sozialistischen Gesellschaft zum Ausdruck brachte. Insofern markierte der Vollzug dieses Übergangsrituals den Übergang vom Kind zum Erwachsenen als einen Schritt in die Eigenständigkeit des (loyalen) Staatsbürgers, an den die Möglichkeit gebunden war, zum Abitur, zum Studium, aber auch einer Reihe von Berufen zugelassen zu werden (*Döhnert* 2000, S. 121; *Droit* 2014, S. 33ff.). Seit dem Untergang der DDR ist die Feier eines solchen symbolischen Übergangs in die Gesellschaft allerdings obsolet geworden, was die Frage danach aufwirft, ob sich der Fortbestand der Jugendweihe, anders formuliert: die Sinnhaftigkeit der Jugendweihe, tatsächlich angemessen über ein – mitunter anthropologisch begründetes (z.B. *Griese* 2002, S. 3; *Döhnert* 2003, S. 63) – ‚Bedürfnis‘ nach Übergangsritualen im Jugendalter erklären lässt.² Einige Autoren differenzieren auch entsprechend und argumentieren hier stärker mit dem Festhalten an einer für Ostdeutschland typischen „traditionellen Biografie“ (*Tervooren* 2004, S. 177) oder der Sicherung der „Kontinuität der familiären Geschichte jenseits politischer Umbrüche“ in Ostdeutschland (*Droit* 2014, S. 42). Auch *Döhnert* (2003) zieht in seiner religionswissenschaftlich ausgerichteten Studie zur Jugendweihe den Schluss, dass es sich hier weniger um ein *Übergangsritual* handelt als um ein Ritual, das stärker „familiäre Lebenszeit strukturiert und rituell die Ordnung der Generationen bestimmt“ (*Döhnert* 2003, S. 59).

Thematisierungen wie diese nähren die jugendtheoretisch interessante Frage, ob die Bedeutungsstruktur des Rituals der Jugendweihe angemessen erfasst wird, wenn man die Jugendweihe als *Übergangsritual* interpretiert. Dieser Frage wollen wir in unserem Beitrag nachgehen. Insofern soll im Folgenden die Jugendweihe nicht von vornherein einem Typus von Ritual einfach zugeordnet und von dort aus die Bedeutsamkeit des Rituals für Jugendliche erschlossen werden. Vielmehr ist unsere Leitfrage zunächst offener diejenige nach der grundlegenden Bedeutung, die im Ritual der (Nachwende-)Jugendweihe institutionalisiert ist.

Wir beschränken uns bei unseren Überlegungen zunächst auf das Kernritual der Jugendweihe, die Jugendweihefeier. Zwar ist – gerade in der Perspektive der Jugendlichen –

die Jugendweihe möglicherweise viel stärker mit der sich an die Feierstunde anschließenden Familienfeier assoziiert und lassen sich hier auch Übergangsritualisierungen auffinden (vgl. *Prescher/Walther* in diesem Heft). Kennzeichnend für die Jugendweihe ist aber dennoch, dass die privaten Feiern offensichtlich die Teilnahme der Beteiligten am ‚offiziellen‘ Ritual der Jugendweihe *voraussetzen*. So haben sich neben Konfirmation, Firmung, Jugendweihe, Lebenswende oder Bar Mitzwa auch Feiern etabliert, die nur im familial-privaten Rahmen den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenensein bzw. zum Jugendlichsein feiern und insofern einen Hinweis darauf darstellen, dass es (familiale) Übergangsritualisierungen auch ohne das den familialen Rahmen überschreitende Makroritual gibt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage erst recht, welches Ritual eigentlich in der Jugendweihe(-feier) begangen wird.

Die These, die wir hier entfalten wollen, setzt an dieser Frage an. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist erstens der Gedanke, dass die gesellschaftliche Integrationskraft, die die Jugendweihe in der DDR zweifelsohne hatte, nicht mehr vorhanden ist. Zweitens gehen wir davon aus, dass offensichtlich die Probleme, für die das Ritual der Jugendweihe als Lösung herangezogen wird, auch nicht – zumindest nicht vorrangig – nur auf der interpersonellen privat-familialen Ebene zwischen dem (jugendlichen) Kind und seinen Eltern liegen. Vielmehr scheinen diese abstrakter auf der Ebene der Generationen, d.h. der generationalen Lagerung und des generationalen Konfliktes (*Mannheim* 1964) zu liegen (für die empirischen Forschung, die dieser These zugrunde liegt, vgl. *Eulenbach* u.a. 2018; *Fuchs* in diesem Heft). Die Feier der Jugendweihe ‚löst‘ offensichtlich das Problem familial generationaler Nah-Beziehungen, indem sie Generation bzw. das Generationenverhältnis kollektiv erfahrbar macht: Das Ritual der Jugendweihe, so unsere These, *ermöglicht die Transzendenzerfahrung von Generation und Generativität. Das (kollektive) (Makro-)Ritual der Veranstaltung Jugendweihe eröffnet einen temporären konjunktiven Erfahrungsraum, in dem die Beteiligten gemeinsam an einer rituellen Harmonisierung der generationalen Ordnung und des generationalen Konfliktes teilhaben.* Das Ritual zieht in einer symbolischen Verlaufsform den Konflikt zu einer symbolischen Einheit zusammen und harmonisiert ihn dadurch. Die sich der Jugendweihefeier anschließende familial-private Feier erscheint insofern gerade auch als Ausdruck dieser Harmonisierung familialer generationaler Konflikte.

Im Folgenden soll zunächst (2) herausgearbeitet werden, wodurch sich das Ritual der Jugendweihe von modernen Übergangsritualen unterscheidet, bevor wir (3) die Spezifik der Ritualität der Jugendweihe thematisieren und unsere These im Detail entwickeln. Anschließend (4) werden wir auf die soziale Form der Jugendweihe eingehen und zeigen, dass das Ritual in eine (eigene) soziale Welt eingebettet ist, die es trägt und die seinen Sinn stabilisiert. Eine knappe Zusammenfassung (5) beendet die Ausführungen.

2 Das Bekenntnis zur Zugehörigkeit als Kern von Übergangsritualen in der Moderne

In Form und Funktion unterscheidet sich die Jugendweihe heute deutlich von älteren Versionen der Jugendweihe und von anderen Übergangsritualen (*Griese* 2000; *Möller/Sander* 2000; *Pinhard* 2004; *Groschopp* 2014). Historisch waren Übergangsriten „wichtige Elemente der vormodernen ‚moralischen Ökonomie‘“ und hatten „eine elementare Funktion

für den sozialen Zusammenhalt“ (*Stollberg-Rilinger* 2013, S. 59). In diesem Sinne waren (bzw. sind) Firmung, Konfirmation, Bar Mitzwa und Jugendweihe Initiationsrituale des Übergangs von Kindheit zur bzw. zum Erwachsenen. Sie zielen darauf, die neu Initiierten in die Welt der Erwachsenen aufzunehmen, mit denen sie fortan eine Gemeinschaft bilden. Traditional vollzog sich die Markierung dieses Übergangs als eine Initiation der Heranwachsenden, mit der diese (selbst eher passiv bleibend) in den neuen Status der Erwachsenen überführt wurden (*van Gennep* 1986). In der Moderne wird hier das Bekenntnis bzw. das Gelöbnis zum aktiven Ausdruck der Heranwachsenden, den Übergang bewältigen, die Grenze überschreiten zu wollen.

Einen Zugang zur Sinnstruktur gegenwärtiger Jugendweiheveranstaltungen bietet hier der Umstand, dass diese ohne Bekenntnis auskommen. Das ist insofern bemerkenswert, als dass sich hierdurch die Jugendweihe von den religiösen Übergangsritualen des Jugendalters unterscheidet. So wird in der Konfirmation gemeinsam das apostolische Glaubensbekenntnis gesprochen. In der Bar Mitzwa wird das verschriftlichte jüdische Glaubensbekenntnis an Arm und Kopf gebunden. Wenn hier das individuelle Bekenntnis der Form nach auch älter ist, nimmt es in der modernen Gesellschaft doch eine besondere Bedeutung an. Denn in der Moderne haben sich institutionelle Bereiche verselbständigt und wird im Alltag Zugehörigkeit nicht als Selbstverständlichkeit erlebt, sondern als etwas, das hergestellt werden muss. Die Probleme individueller Identität und sozialer Integration – ich erlebe eine Differenz zwischen mir und der Gesellschaft, meine soziale Identität wird mir nicht von anderen verbürgt, sondern man spiegelt mir unterschiedliche, unverbundene, je spezifische Teilidentitäten – werden durch kollektiven Individualismus (*Luckmann* 1991, S. 151ff.) gelöst: Das ‚freigesetzte‘ Individuum vollzieht, institutionell angeleitet und gestützt, seine Integration selbst, indem es sich zur Gesellschaft bekennt. Dies geschieht entweder mit Blick auf die (imaginierte) Gesamtgesellschaft, etwa durch den Fahneid, mit dem man sich zur Nation bekennt, die als Dach aller institutionellen Teilbereiche Zugehörigkeit zu allen anderen Institutionen mitverbürgt. Oder aber Identitätsbildung und Integration richten sich auf einen institutionellen Bereich und eine Teilidentität. Dann wird das Bekenntnis zu einer Institution geleistet, die ich ins Zentrum meiner Existenz stelle und über die ich dann meine Identität definiere – als Katholik, Arbeiter, Humanist. Dieses Bekenntnis zu einer Institution vermittelt wiederum gesellschaftliche Integration durch soziale Positionierungen und die Identität, die sie verbürgt.

Indem in der Jugendweihe vor 1989 im Gelöbnis ein Bekenntnis zum sozialistischen Staat geleistet wurde, wird ihre Funktion in Bezug auf die umfassende, gesamtgesellschaftliche Integration in die DDR ersichtlich. So bestand beispielsweise „[d]ie Grundaussage des Jugendweihegelöbnisses [...] in der Aufforderung (durch den Sprecher) und der Verpflichtung (durch die Gelobenden), für den in der DDR vertretenen Sozialismus allumfassend und auf bestmögliche Weise tätig zu werden“ (*Kauke* 1998, S. 155). Die so bekundete staatsloyale Haltung fungierte dabei nicht als spezialisierte institutionelle Zugehörigkeit, sondern als exklusive Voraussetzung für den Zugang zu Abitur, Studium und Beruf (*Döhnert* 2000, S. 121; *Droit* 2014, S. 33ff.). Die (DDR-) Jugendweihe kann damit historisch als eine in unterschiedliche Kontexte eingelassene institutionalisierte Veranstaltung verstanden werden, die das individualistische Problem der gesellschaftlichen Teilhabe durch den kollektiven Vollzug eines Bekenntnisses löste.³

Das Fehlen des Bekenntnisses in der gegenwärtigen Jugendweihefeier verweist nachdrücklich darauf, dass hier offenbleibt, in welche Institutionen oder gesellschaftlichen Be-

reiche die Teilnehmer hineingeführt werden sollen, welche Zugehörigkeit ihnen durch das Ritual eröffnet wird und welcher Zusammenhalt welcher gesellschaftlichen Gruppe bzw. welcher Institution hier eigentlich gestärkt werden soll. Dass die Jugendweihe einen Übergang markiert, erscheint damit wenig plausibel. Es ergibt sich so zum einen die Frage nach der institutionellen Trägerschaft und der gesellschaftlichen Verortung der Jugendweihe. Zum anderen stellt sich die Frage danach, worin eigentlich das Rituelle der Jugendweihe liegt. Diese Fragen sollen in umgekehrter Reihenfolge beantwortet werden.

3 Die Jugendweihe als Generationen-Ritual

Für Übergangsrituale gilt, so *van Gennep (1986)*, dass sie eine dreigliedrige Struktur von Ablösung oder Trennung, Übergang und Integration aufweisen. *Kauke (1998)* legte eine Studie vor, in der – analog zu *van Genneps* Ausführungen – die Jugendweihe als Übergangsritual anhand dieser strukturellen Dreigliedrigkeit interpretiert wurde: Die Trennung finde in den auf die Jugendweihe vorbereitenden Jugendstunden statt, der Übergang werde im Festakt der Jugendweihefeier vollzogen, die Angliederung als Andere an die Gemeinschaft vollziehe sich in der privaten Feier. Als Zentrum des Übergangsaktes, des „Festaktes“ Jugendweihe sieht *Kauke* „eindeutig ... [das] Gelöbnis bzw. de[n] Bühnenaufmarsch der Jugendlichen“ (1998, S. 130).

Doch erweist sich bei genauerem Hinschauen diese Interpretation als nicht schlüssig: Einerseits ist – ritualanalytisch – auffällig, dass das Bekenntnis, bei *Kauke* das „Gelöbnis“, nicht zwingend vorgesehen ist, sondern implizit mit dem „Bühnenaufmarsch“ in seiner Bedeutsamkeit gleichgesetzt wird. Damit wird aber entweder die Relevanz des Bekenntnisses in Bezug auf den Vollzug des Übergangs im Ritual nivelliert oder dem Bühnenaufmarsch die Bedeutung eines performativen Bekenntnisaktes verliehen, die sich empirisch nicht halten lässt, weil wiederum die Sache, zu der sich im Bühnengang bekannt wird, letztlich implizit bleibt⁴ und gerade als Bekenntnisakt nicht erkennbar ist – was wiederum dem Sinn eines Bekenntnisses widerspricht. Andererseits lässt sich die Dreigliedrigkeit des Rituals wie von *Kauke* beschrieben nicht in jedem Falle finden: Denn bei den der Feier vorausgehenden Veranstaltungen, die bei *Kauke* der Ablösung zugeordnet werden, handelt es sich um eher unverbindliche Angebote. D.h., dem ‚Übergangsritual‘ Jugendweihe fehlt mitunter die Ablösungsphase, die dem Übergang in der prozessualen Ordnung des Übergangsrituals nach *van Gennep* vorausgehen müsste. Auch deshalb überzeugt *Kaukes* Bezugnahme auf die Heuristik des Übergangsrituals also letztlich nicht.

Zwar könnte man diese Schwäche wiederum *Kaukes* Vorgehensweise anlasten, die Jugendweihe als Übergangsritual in der beschriebenen (ungenauen) Weise in einzelne Übergangsphasen zu gliedern. Alternativ böte es sich beispielsweise an, weitergefasst als nur die Jugendstunden die gesamte Vorbereitung der Jugendweihefeier und des Familienfestes – inklusive des Schreibens von Einladungen, der Organisation der Feier, des Kleiderkaufs etc. – als Ablösungsphase zu beschreiben. Ein solcher Alternativvorschlag erscheint allerdings etwas ‚beliebig‘ in die Entscheidung der Forschenden gelegt; mit *Leonhard (2015)* gesprochen wird hier eher eine grundlegende Schwierigkeit der Bezugnahme auf das Konzept der Übergangsrituale nach *van Gennep* ersichtlich:

„Die drei Phasen der Übergangsriten können aus einer Außenperspektive an unterschiedlichen Ritualen identifiziert, aber nicht bewiesen oder widerlegt werden. Besonders gut dokumentierte Rituale

sind so komplex, dass es ein leichtes ist, die drei Phasen an den verschiedensten Stellen in sie hineinzulesen. Dass sich in vielen Ritualen Trennungs-, Umwandlungs- und Angliederungsriten identifizieren lassen, zeigt nicht, dass die Theorie dabei hilft, Rituale zu verstehen, sondern dass Rituale mehrdeutig sind“ (ebd., S. 255).

Dieser Hinweis verstärkt noch einmal das Argument, dass es lohnenswert erscheint, sich von der Vorstellung zu lösen, bei der Jugendweihe handle es sich um ein *Übergangsritual*. Denn auch so bleibt eine symbolische Bedeutungsstruktur erkennbar, die das Geschehen als Ritual prägt. Der Unterschied ist, dass diese nicht vorschnell durch die theoretisch analytische Perspektive der Forschenden auf einen adoleszenten Übergang bezogen wird und nur noch entsprechend als Übergangsritual gedeutet werden kann.⁵ Vielmehr lässt sich offener danach fragen, welche Bedeutungsstruktur dem Ritual zugrunde liegt. Dem wollen wir im Folgenden nachgehen: Als hilfreich erweist es sich hier, auf einen von *Schütz* geprägten und von *Luckmann* weiterentwickelten Begriff von Symbol und Ritual zurückzugreifen (*Schütz* 1971; *Schütz/Luckmann* 2003; *Luckmann* 1985, 1999), der Symbole und Rituale in ein lebenswelttheoretisches Verständnis der Überbrückung von Erfahrungsgrenzen mit Hilfe von Zeichen einordnet.

Die Welt des Alltags ist, so *Schütz* (1971, S. 353ff.), durch eine Fülle von räumlichen und zeitlichen Grenzen der Erfahrung gekennzeichnet. Was gerade in der Wohnung meines Nachbarn geschieht und was ich selbst gestern erlebt habe, ist insofern beides transzendent, als dass es meine Fähigkeit übersteigt, gegenwärtig unmittelbar von mir erfahren zu werden. Die Überwindbarkeit und Überwindung solcher Grenzen der Erfahrung ist uns jedoch selbstverständlich. Diese ‚kleinen Transzendenzen‘ oder ‚Übersteigungen‘ werden durch Anzeichen, die räumliche Grenzen überwindbar machen (laute Musik zeigt mir an, dass mein Nachbar eine Party feiert) und durch Merkzeichen erfahrbare, die Vergangenes vergegenwärtigen (die leeren Flaschen in meiner Küche erinnern mich daran, dass gestern bei mir gefeiert wurde). Die Erfahrung der ‚mittleren Transzendenz‘ eines anderen Menschen ist dagegen komplizierter, ist uns dessen Bewusstsein doch grundsätzlich unzugänglich. Wir können den Anderen, von dem wir alltagsweltlich unterstellen, dass er ist wie wir, jedoch mittelbar durch die Zeichen erfahren, die er und sein Körper abgeben, da er die Welt des Alltags mit uns teilt. Dagegen sind uns die Erfahrungen, die im Bereich der ‚großen Transzendenzen‘ liegen, grundsätzlich nicht unmittelbar zugänglich. Sie übersteigen unser Alltagsbewusstsein. Zugang zu nicht alltagsweltlich erfahrbaren Wirklichkeitsbereichen erlangen wir durch Symbole, die uns aus der Welt des Alltags in andere Sinnprovinzen führen.

Das Symbol ist also der Zeichentypus, der es uns ermöglicht, die Grenze zum Außeralltäglichen zu überwinden. Bedenkt man zudem, dass Interaktion ein ineinandergreifendes soziales Handeln ist, bei dem der andere auf mein Handeln antwortet, kann man das Ritual, so *Luckmann*, als interaktive Handlungsform des Symbols verstehen (*Luckmann* 1985; 1999): Im Ritual handelt der Ritualteilnehmer dann gemeinsam mit (einem) Anderen bzw. auf etwas anders hin, das außeralltäglich ist, also nicht unmittelbar erfahrbare und das in einer anderen, außeralltäglichen ‚Sprache‘ spricht. Diese Sprache ist für ‚gewöhnliche‘ Menschen nicht verständlich, weshalb sie Ritualspezialisten benötigen, die sie für sie übersetzen.

Durch die Teilnahme am Ritual wird wiederum zum Ausdruck gebracht, dass der Alltag einer symbolischen Welt untergeordnet ist und dass man von dieser symbolischen Welt Antworten auf Fragen des alltäglichen Handelns bekommt, Hinweise, wie man alltägliche Probleme lösen kann.

Mit Blick auf die Jugendweihe legen empirische Analysen (*Eulenbach* u.a. 2018; *Fuchs* in diesem Heft) nahe, dass es die Jugendweihe als Ritual erlaubt, die große Transzendenz der abstrakten, nicht unmittelbar erfahrbaren Wirklichkeit von Generativität (*King* 2004) und einhergehend der Generationenbeziehungen zu erfahren und so zu erleben, was es heißt, Teil einer Generation zu sein und gemeinsam mit dieser einer anderen, älteren bzw. jüngeren Generation gegenüber zu stehen. Genauer gesagt ließe sich behaupten, dass es das Jugendweiheritual ermöglicht, *familial* generationale Beziehungen und Konflikte in den Sinnkontext *gesellschaftlicher* generationaler Verhältnisse, noch genauer: der generationalen Ordnung der Gesellschaft zu stellen und hierbei die transzendente Erfahrung der eigenen Zugehörigkeit generationaler Lagerung zu machen.

Für diese transzendente Erfahrung von Generativität bedarf es offensichtlich von außen kommender Dritter – der Ritualexperthen – die, weil sie weder Familienangehörige der Jugendlichen, noch selbst Jugendliche sind, glaubhaft die familialen Generationenbeziehungen in den größeren Kontext generationaler und lebenszyklischer sozialer Ordnung einstellen und zudem performativ das (Feier-)Ritual choreographieren können: So fungieren, indem sie in ihren Reden die Ritualteilnehmer explizit als Angehörige der jungen bzw. der alten Generation ansprechen (hierzu siehe unten), einerseits die Festredner als Ritualexperthen. Andererseits wirken vor allem die Veranstalter als Ritualexperthen. Sie fungieren als ‚Zeremonienmeister‘, indem sie die Feiern organisieren, ihren Ablauf planen und moderierend durch die Feier führen. Sie sind als Ritualexperthen verantwortlich dafür, dass die Jugendweihe formal überhaupt als ein familienübergreifendes *Feier*ritual entsteht (hierzu *Eulenbach* u.a. 2018), das die transzendente Erfahrung von Generation ermöglicht. Mit der Bewältigung der Grenze zwischen dem Alltag und dem Außeralltäglichen in diesem Feieritual machen Jugendliche und ihre Eltern die transzendente Erfahrung der jeweils eigenen Generationenlagerung in ihrer Differenz zu jeweils anderen. Diese Erfahrung wird mit zurückgenommen in den Alltag, wo man ihr in der Erinnerung wieder habhaft werden kann. Dann dienen symbolische Merkzeichen (Urkunden, Fotos, Filme, Gespräche) der Reaktualisierung dieser Erfahrung.

Wenn es in der Jugendweihe darum geht, die innerfamiliären (Konflikt-) Erfahrungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern in ihren je persönlich familienspezifischen Aspekten zu nivellieren und übergeordnet als durch die generationale Ordnung bedingte und insofern typische Erfahrungen zu normalisieren, dann gibt die Jugendweihe Antworten auf die Frage, wie die Generationen miteinander verfahren sollen: Im Ritual erfahren sich zum einen die Jugendlichen in ihrer Generativität als Angehörige der jungen Generation, die generationstypische Probleme mit der Elterngeneration hat.⁶ Sie sind insofern nicht mehr nur individuelle Söhne und Töchter mit individuellen Müttern und Vätern, die miteinander Beziehungsprobleme haben. Zum anderen erfahren sich auch die Eltern in ihrer Generativität als Angehörige der alten Generation. Sie werden im Ritual kollektiv adressiert als diejenigen, die, ohne im Einzelnen mit anderen Eltern darüber reden zu müssen, mit diesen die mitunter ermüdenden Erfahrungen im Umgang mit ihren jugendlichen Kindern teilen und die wissen, dass es anderen Eltern genauso geht wie ihnen. Eltern und Jugendliche werden im Ritual der Jugendweihe also in ihre Generationen – als symbolische, alltagstranszendente Entitäten, als Ausdruck abstrakter Beziehungsstrukturen mit abstrakten Beziehungsgeflechten – eingestellt.

Nun machen die Jugendlichen im Ritual der Jugendweihe nicht zum ersten Mal diese Erfahrung von Generation. Vielmehr teilen sie konjunktive Erfahrungsräume (*Bohnsack* 1989), die insbesondere im schulischen Kontext immer auch generationale Erfahrungen

implizieren (Wiezorek 2000; Kramer u.a. 2001; Helsper u.a. 2009). Sie wissen aus diesen Erfahrungen auch bereits, dass ihre Generationengenossen strukturähnliche Erfahrungen mit ihren Eltern, also mit einer anderen Generation gemacht haben. Die Jugendweiherituale knüpfen an diese Vorerfahrungen und an dieses Vorwissen an und greifen es auf. Das Ritual der Jugendweihe geht jedoch darüber hinaus, indem es die gemeinsame Erfahrung der eigenen generationalen Lagerung der Jugendlichen, nicht in Abgrenzung zu, sondern *im Beisein der Eltern* erlaubt. Das ist insofern neu, als dass jede Familie zunächst – auch in Bezug zum Milieu und den gesellschaftlichen Strukturen, in das und in die sie eingebettet ist – eine je eigene ordnungs-, bzw., mit Berger und Kellner (1965) gesprochen (vgl. auch Hildenbrand 1997), „nomosbildende“ und subjektiven Sinn stiftende Einheit darstellt, und die Thematisierung familialer Beziehungskonflikte zunächst dem privat-familialen Ordnungsstrukturen vorbehalten ist. Die Jugendlichen erfahren sich im Ritual, durch die Beteiligung ihrer Familien, also zugleich als Angehörige ihrer Familien. Das Ritual ermöglicht so die transzendente, weil kollektive, Erfahrung der gleichzeitigen Zugehörigkeit sowohl zu einer je eigenen Nomos-Einheit Familie und zu einer von der Elterngeneration abgegrenzten, jungen Generation. In der rituellen Ermöglichung der Transzendenz der generationalen Ordnung wird generationale Zugehörigkeit und Differenz erfahrbar.

Damit ist zunächst die *Frage* benannt, die das Ritual stellt: Das Ritual stellt sich als symbolisch kommunikativer Ort der Bearbeitung der generationalen Beziehungsprobleme von Jugendlichen und Eltern dar. Die *Antworten* auf diesbezügliche Fragen, die Lösungen für die Probleme sind aus der Welt der Generationenbeziehungen zu erwarten. Nun hat Soeffner gezeigt, dass die eigentliche Leistung von Symbol und Ritual nicht darin besteht, pragmatische Lösungen für handlungspraktische Probleme anzubieten. Dass solche Lösungen Gefahr laufen sich nicht zu bewähren, ist zentrales Problem magischen Handelns, denn Scheitern wirkt sich delegitimierend auf die Ritualexperthen aus. Der Mehrwert symbolischen Handelns liegt für Soeffner insofern gerade in der Harmonisierung von Widersprüchen (Soeffner 1991; 1992; Zifonun 2004). Symbol und Ritual erlauben nicht nur die Überbrückung der Grenze zwischen Alltäglichem und Außeralltäglichem, sondern auch Paradoxien auszugleichen. Im Fall der Jugendweihe liegen diese Paradoxien in der Erfahrung der Generationendifferenz: Paradox ist, dass in sie die (potenziell) konflikthafte Erfahrung eingebunden ist, sich in der Gegenwärtigkeit der eigenen Jugend(phase) zwar individualisieren, abzulösen zu wollen und zu sollen, aber dennoch auf längere Zeit der Familie verbunden und von den Eltern (rechtlich und ökonomisch) abhängig zu bleiben. Rituell wird die prekäre Erfahrung (in) der Familie normalisiert, dass sich Eltern und jugendliche Kinder nicht verstehen, weil sie Angehörige unterschiedlicher generationaler Lagerungen an einem spezifischen Punkt im Lebenszyklus – der Jugend der Kinder – sind. Die rituelle Botschaft lautet: Man wird es weiter miteinander aushalten müssen. Abhängigkeiten, Ansprüche, Unterschiede werden sich nicht (so bald) auflösen, aber sie sind nicht (nur) das Problem der einzelnen Familie und ihrer Angehörigen. Die Lösung ist damit eben keine handlungspragmatische, sondern eine ästhetische. Die Konflikte und auseinandertreibenden Kräfte werden dargestellt und zu einer in sich widersprüchlichen Einheit – der Gleichzeitigkeit von Trennung und Gemeinsamkeit im generationalen Verhältnis – verschmolzen.

Im Unterschied zu Übergangsritualen, in denen die interne Homogenisierung und externe Abschließung zentral (Stollberg-Rilinger 2013, S. 70ff.) ist, wird in der Jugendweihe somit eine interne Differenz thematisch, die mithilfe einer externen Öffnung erfahrbar

wird: Die einzelnen Jugendlichen vergemeinschaften sich gerade nicht mit ihren Eltern. Vielmehr wird die generationale Differenz stabilisiert, indem sie als Differenz zwischen der jungen und der alten Generation dargestellt wird. Harmonisiert wird im Ritual allerdings der Konflikt, der aus der generationalen Lagerung der jugendlichen Kinder und der Eltern herrührt. Dies verdeutlicht folgendes Beispiel:

„In der Festrede wird im Anschluss an die Ausführungen zur Gemeinschaft, die die Jugendlichen mit dem Tag der Jugendweihe als erwachsen akzeptiert, das prominente sokratische Lamento über die Unsitten der Jugend zitiert – sie liebe den Luxus, habe schlechte Manieren, verachte Autorität und tyrannisiere ihre Lehrer. Dabei verweist Frau Dr. Glotzow [die Festrednerin, d.A.] mit diesem Topos darauf, dass sich nicht nur die Jugendlichen, sondern auch schon deren Eltern, als sie sich selbst noch im Jugendalter befanden, sowie Jugendgenerationen davor diese Vorwürfe gefallen lassen mussten und sich gegenüber ihren Eltern ‚genauso‘ (67) durchzusetzen hatten. Über das eingeführte Sokrates-Zitat wird also der sich wiederholende Prozess der Emanzipation der Jugend in den Mittelpunkt gerückt. Auf die Darstellung eines harschen, auf Dauer gestellten Konflikts sowie die Hypostasierung von Kontroversen verzichtet Frau Dr. Glotzow allerdings. Im Fortgang der Festrede ist vielmehr das deutliche Bemühen um Beschwichtigung etwaiger generationaler Auseinandersetzungen zu erkennen. Dieses Bemühen artikuliert sich zum einen darin, dass Frau Dr. Glotzow die Jugendweihlinge dazu aufruft, Geduld gegenüber ihren Eltern und ‚den schon Erwachsenen zu haben‘ (53). Denn für die Eltern sei es zuweilen gar nicht leicht, ihre Kinder zu verstehen. Zum anderen spricht Frau Dr. Glotzow über diesen Appell hinaus den Eltern auch ein Dankeschön aus – und zwar gleichsam stellvertretend für die Jugendweihlinge. In ihren derart gerahmten Dankesworten rekapituliert Frau Dr. Glotzow, was die Eltern in den vergangenen Jahren alles für ihre Kinder geleistet haben und ruft es an Ort und Stelle ins Gedächtnis. Sie unterstellt dabei, dass die Eltern in der Vergangenheit umfassend am Wohlergehen ihrer Kinder interessiert waren und ein äußerst weitreichendes Engagement an den Tag gelegt haben. Und dabei bleibt es nicht. Etwas Weiteres wird betont: Mit dem heutigen Tag, der zwar das Erwachsenwerden der Jugendweihlinge zum feierlichen Anlass habe, könne und dürfe die in der Vergangenheit geleistete Unterstützung durch die Eltern nicht schon zu ihrem Ende kommen; denn Eltern seien – wie Frau Dr. Glotzow in einer metaphorischen Sprachfigur sagt – auch zukünftig der ‚sichere Hafen‘ (148), der ihren Kindern ‚Geborgenheit und Wärme‘ (144-145) biete, auch wenn sich diese dort bald ‚nur noch gelegentlich aufhalten werden‘ (149-150)“ (Eulenbach u.a., 2018, S. 155; Hervorhebungen im Original; vgl. auch Fuchs in diesem Heft).

Die Jugendweihe bietet damit offensichtlich eine ‚Lösung‘ für das Problem der spannungsreichen generationalen Beziehungen an. Diese Lösung besteht dabei nicht darin, einen Weg der Konfliktbewältigung anzubieten, sondern familial generationale Konflikte, die mit der Ablösung von den Eltern zu tun haben, zu *entindividualisieren* und sie damit (zumindest tendenziell) der Verantwortung einzelner Mütter, Väter und Jugendlicher zu entziehen. Das aber heißt auch: Der Übergang in die Welt der Erwachsenen wird gerade nicht vollzogen. Vielmehr stabilisiert das Ritual die Erfahrung der spezifischen generationalen Lagerung und insofern den prekären Status als (Familien-)Jugendlicher, der noch nicht abgelöst und in ein tendenziell konfliktträchtiges Verhältnis zu den Eltern eingebettet ist.

So eröffnet sich hier auch ein anderer Blick auf die die Jugendweihfeier begleitenden Familienfeiern. Die immer wieder geäußerte Annahme, die Jugendweihe gäbe es (im säkularisierten Ostdeutschland), weil sie einen „Anlass für ein großes Familienfest“ (Tervooren 2004, S. 177) biete, ist umzukehren: Der symbolischen Harmonisierung des familial generationalen Konfliktes durch die transzendente Erfahrung von Jugendlichen und Eltern als jeweils generationenzugehörig bietet das Fest nachgeordnet eine erfahrungsbezogene Basis. Man könnte sagen, dass insofern erst das ‚offizielle‘ Ritual der Jugendwei-

hefeier die unmittelbare Erfahrung ermöglicht, bei der Würdigung aller Unterschiedlichkeit zwischen Eltern und den heranwachsenden Kindern – im Familienfest – gemeinsam harmonisch miteinander umzugehen.

4 Jugendweihe als soziale Welt

Wenn das Rituelle der Jugendweihe nicht in der Markierung eines Übergangs, sondern in der transzendenten Erfahrung generationaler Lagerung liegt, durch die familial generationalen Konflikte harmonisiert werden können, und zugleich aber unterstellt wird, dass die familialen Beziehungen zwischen Eltern und jugendlichen Kindern grundlegend auch durch generationale Konflikte geprägt sind, bleibt zu fragen, wen das Ritual der entindividualisierenden Harmonisierung familial generationaler Konflikte eigentlich anspricht. Anders ausgedrückt: Worin besteht die gesellschaftliche Verortung der Jugendweihe? An ihrer sozialen Organisation lässt sich erkennen, dass die Jugendweihe gerade nicht in eine gesellschaftliche Gemeinschaft einführt. Für die Jugendweihe gilt zunächst, was heute nach *Luckmann* überhaupt für Rituale typisch ist: Sie sind nicht mehr per se „in die ‚großen‘ handlungssteuernden Institutionen Staat, Recht, Wirtschaft eingeschmolzen“ (*Luckmann* 1999, S. 27) und werden deshalb nicht mehr als selbstverständlich erfahren. Vielmehr sind für Rituale heute spezielle Institutionen (Kirche, Wissenschaft) zuständig oder sie treten „quasi-spontan in informellen Milieus, unter Fußballfans, in der Friedensbewegung, in verschiedenen Jugend-Szenen usw.“ (*Luckmann* 1999, S. 27) auf. Die Jugendweihe ist allerdings weder – wie Konfirmation, Firmung oder Bar Mitzwa – an stabile (religiöse) Institutionen gebunden, noch ist sie ein ‚quasi-spontanes‘ Phänomen eines informellen Milieus. Offensichtlich stellt sie eher eine gesellschaftliche Meso-Erscheinung „zwischen der familialen und biographischen Privatsphäre einerseits und gesamtgesellschaftlichen Thematisierungen und Institutionalisierungen andererseits“ (*Schütze* 2002, S. 73) dar, anders ausgedrückt: eine eigenständige soziale Welt (*Strauss* 1978; *Zifonun* 2018). Ihr Veranstaltungsformat und ihre Interaktionsstruktur sind ihr ebenso eigen wie ihre Teilnehmerschaft, die sozialen Rollen, die Wissensbestände und Infrastruktur. Die auf dem Prinzip freiwilliger Teilnahme basierende Sonderwelt ist, anders als die Jugendweihe in der DDR zwar über Verbände institutionell angebunden, letztlich aber nicht in ein gesellschaftliches Institutionengefüge eingebettet, dem sie Dienste leisten könnte.

Ausrichter von Jugendweihefeiern sind neben dem Humanistischen Verband Deutschlands der Freidenker-Verband und der vor allem im Osten Deutschlands agierende Interessenverband Jugendweihe e.V., der Nachfolger des Zentralen Ausschusses für Jugendweihe (ZAfJW) der DDR (*Isemeyer* 2014, S. 58). Obgleich je nach Verband die inhaltlich-‚weltanschauliche‘ Gestaltung der Jugendweihe durchaus variiert,⁷ verbindet alle, dass sie mit der Jugendweihe im Sinne eines „Initiationsritus“ (ebd., S. 53) „ein humanistisches Angebot einer Weltanschauungsgemeinschaft für konfessionell nicht gebundene Jugendliche im 15. Lebensjahr“ (ebd.) vorhalten wollen. Dabei sind die Interessen, Motivationen und Sinnbezüge dieser Verbände, als Ritualexperten zu fungieren bzw. sich als solche Familien anzubieten, in sich spannungsreich und keineswegs kohärent. Eine Gemeinsamkeit scheint dabei aber (noch immer) in der Auseinandersetzung mit Religion und Kirche und damit einhergehend der – gegenüber den Kirchen als mächtigen Instituti-

onen – eigenen gesellschaftlichen Marginalisierung zu liegen. So wirft *Groschopp* (2014) beispielsweise in Bezug auf die Gestaltung der Jugendweihe die Frage danach auf, „wie lange es denn noch dauern wird, bis die offene Gesellschaft wie der demokratische Staat ein Interesse daran entwickeln, bei denjenigen nachhaltig Humanismus zu befördern, die religiös ‚unmusikalisch‘ sind und dies auch bleiben wollen“ (ebd., S. 102).⁸

Dennoch, bzw. gerade in einer Perspektive auf die Jugendweihe als sozialer Welt kommt die offensichtliche Passförmigkeit in den Blick, die hinter der ‚Motivation‘ der Familie bezüglich der Teilnahme am Ritual auf der einen Seite sowie der Organisation der Veranstaltung Jugendweihe durch die Verbände auf der anderen steht. Das Ritual der Jugendweihe kommt so als Zentrum dieser sozialen Welt in den Blick, was eine alternative Beantwortung der Frage nach dem Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 zulässt als die, sie sei die ostdeutsche Variante eines letztlich anthropologisch begründeten Übergangsrituals: Die Kernaktivität des „Jugendweihe-Feiern“ erlaubt eine Kreuzung verschiedener privater, lebensweltlicher, institutioneller oder gesellschaftlicher Teilwelten. Anders ausgedrückt: In der Kreuzung verschiedener Interessen, Motivationen und unterschiedlicher Sinnbezüge unterschiedlichster Akteure hat sich offenbar das Phänomen der Jugendweihe nach 1989 konsolidiert.

Es wäre dann die soziale Welt der Jugendweihe-Feiernden, die aufgrund ihrer Arenastruktur (*Strauss* 1993, S. 225ff.)⁹ die Ritualität der Jugendweihe erst ermöglicht. Ohne die ‚gemischte‘ Teilnehmerschaft und die spannungsreiche thematische Anlage gäbe es nichts, das symbolisch auszuhandeln wäre. Für die Ritualteilnehmenden, die Jugendlichen und ihre Eltern, sehen wir diese Spannung in der den familial generationalen Beziehungen und deren Konflikthaftigkeit. Für die Veranstalter scheint die Spannung stärker darin zu liegen, Sinnhorizonte jenseits von Religion anzubieten und sich in diesen Angeboten anerkannt zu fühlen.

5 Schluss

Das Ritual der Jugendweihe präsentiert den Beteiligten zwar keine Neuigkeiten. Die formulierten Antworten sind bekannt. Das bedeutet jedoch für eine Reihe von Familien nicht, dass das Ritual verzichtbar wäre. Es gilt: „(A)lle Formen der kollektiven inneren Wirklichkeit (bedürfen) der permanenten äußeren Bestätigung und vor allem der rituell inszenierten und wiederholten Demonstration ihrer Gültigkeit“ (*Hahn* 2000, S. 27). Dass Wissen über das Generationenverhältnis auch an anderen Orten verfügbar ist, genügt diesen Familien offensichtlich nicht. Die Jugendweihe liefert hier Jugendlichen wie Eltern eine seltene Chance, unter der zeremoniellen Anleitung von (außerfamilialen) Dritten das Generationenwissen gemeinsam vor einem Publikum darzustellen. Jugendmilieus und familiäres Milieu operieren ansonsten räumlich und zeitlich segregiert. Ihre Absonderung ist geradezu Voraussetzung für ihre Funktionsfähigkeit. In Jugendweihefeiern öffnen sie sich wechselseitig und lassen noch weiteres Publikum zu, das das Gelingen ihrer gemeinsamen Inszenierung der Unausweichlichkeit, aber Harmonisierung generationaler Konflikte bezeugt.

Anmerkungen

- 1 Für die wertvollen und konstruktiven Hinweise zu unserem Beitrag danken wir den Gutachter/innen sowie *Bernt Schnettler* sehr herzlich.
- 2 Bereits in den 1970er Jahren zeigten *Schlegel* und *Barry* auf, dass adoleszente Übergangsrituale nicht universell und insofern keine anthropologische Konstante sind (*Schlegel/Barry* 1979; vgl. *Demmrich* 2016, S. 68f.). *Leonhard* (2015) verdeutlicht, dass es sich bei der Annahme, dass „Lebenswenderituale(), die Übergänge zwischen den ‚vier ‚Jahreszeiten‘ des menschlichen Lebens (Geburt, Adoleszenz, Heirat, Tod)‘ begleiten, ... allgemeingültige Konstanten der Anthropologie“ (ebd., S. 257; das Zitat im Zitat bezieht sich auf *Chauvet* 2007, S. 525) sind, um einen naturalistischen Fehlschluss (ebd., S. 256) handelt.
- 3 Diese Teilhabe enthält jeweils auch Anteile von Unterordnung und Konformität. Mit Integration sind die für das Individuum produktiven Seiten dieses Vorgangs bezeichnet, mit Folgebereitschaft, Unterordnung oder Unterwerfung die stärker begrenzenden und entindividualisierenden Seiten dieses Vorgangs.
- 4 In der Analyse unserer Beobachtungen zu Jugendweihefeiern haben wir die These entwickelt, dass der Bühnengang – der einer Präsentation lustiger Kinderfotos der Jugendweihlinge folgt – performativ zum Ausdruck bringt, dass die Jugendweihlinge nun keine Kinder mehr sind (*Eulenbach u.a.* 2018, S. 153).
- 5 Mit einem solchen Vorgehen würde, so *Leonhard* (2015, S. 256) eher die „Selbstverständlichkeit der Normativität dessen, was eigentlich faktisch sein sollte“ bezeugt, mit der stärker „politische Legitimationsfiguren für bestimmte Lebensformen“ (ebd., S. 257) befördert als Bedeutungsstrukturen eines Rituals adäquat gehoben werden.
- 6 Zwar lässt sich für die vergangenen fünf Jahrzehnte ein Wandel in der familialen Erziehung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt konstatieren (*du Bois-Reymond u.a.* 1994), der mit einer deutlichen Befriedung familialer Konflikte einherging. Auch verweisen z.B. die Shell-Jugendstudien seit einigen Jahren auf entspannte und vertrauensvolle familiäre Beziehungen, die Eltern bleiben wichtige Berater, die Familie sicherer Ort (*Albert/Hurrelmann/Quenzel* 2010, S. 46; *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2010, S. 53; *Leven/Quenzel/Hurrelmann*. 2015, S. 108; *Quenzel/Hurrelmann/Albert* 2015, S. 381). Hieraus jedoch abzuleiten, dass es den generationalen Konflikt (*Mannheim* 1964) nicht mehr gäbe, wäre verkehrt. Jugendliche Individuierungsprozesse implizieren – unabhängig von der (guten) Qualität familialer Beziehungen – die Umgestaltung der *kindlichen* Beziehungsmuster. Insofern findet adoleszente Individuierung in der „Dialektik von Generativität und Individuation“ (*King* 2004, S. 37) statt: Die generationsbezogene Konflikthaftigkeit familialer Beziehungen in der Adoleszenz zeigt sich darin, dass Eltern ein Beitrag „zur Möglichkeit der Individuation“ (ebd.) ihrer Kinder abverlangt wird, der letztlich – zumindest auch – mit der Infragestellung der „ererbten“ elterlichen Haltungen und Lebensweisen etc. durch die Kinder einhergehen *mus*s, um Ablöseprozesse im Sinne der Transformation kindlicher Beziehungsmuster zu befördern (*King* 2004, S. 37ff.). Hierin lagert die strukturelle Konflikthaftigkeit familialer Beziehungen als Ausdruck des Generationenkonflikts: Eltern sind als Angehörige der Erwachsenengeneration eben auch „frühere Kulturträger“ (*Mannheim* 1964, S. 530), die durch das „Neueinsetzen neuer Kulturträger“ (ebd.) abgelöst werden müssen, soll gesellschaftliche Entwicklung nicht ‚stillgestellt‘ werden (ebd.; *King* 2004, S. 36).
- 7 So fokussiert bspw. der Freidenker-Verband am stärksten den „Erhalt der Jugendweihe als humanistische und proletarische Tradition“ (*Isemeyer* 2014, S. 57; auch *Eulenbach/Soremski* in diesem Heft). Der Jugendweihe Deutschland e.V. hat sich, zunächst unter dem Namen Interessenvereinigung Jugendweihe e.V., 1990 im Bemühen darum konstituiert, die (DDR-)Jugendweihe zu entpolitisieren, aber als Ritual eines feierlichen „Eintritt[s] in das Jugendalter“ [sic!] (*Isemeyer* 2014, S. 58) zu erhalten. Er versteht sich inzwischen viel stärker als ein freier Träger von Jugendarbeit, als ein eigener weltanschaulich geprägter Verband. Demgegenüber orientiert sich der Humanistische Verband Deutschlands explizit „an einer humanistischen Lebensgestaltung ohne Bezug auf einen Gott“ (ebd., S. 59).
- 8 Letztlich sind dies aber Fragen, die sich nur empirisch klären lassen. Das Konzept der sozialen Welt bietet hierfür gute Anschlussmöglichkeiten.
- 9 Eine Arena ist für *Strauss* (1993) ein Raum divergierender Gruppen, Positionen und Interessen, in dem es zur Aushandlung und zum Ausgleich kommen kann.

Literatur

- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010): Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. – Frankfurt a.M., S. 37-51.
- Berger, P./Kellner, H. (1965): Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Abhandlung zur Mikrosoziologie des Wissens. Soziale Welt, 16, 10, S. 220-235.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. – Opladen.
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (Hrsg.) (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. – Opladen.
- Chauvet, L. M. (2007): Neue Kultur – neue Wünsche nach Ritualen. Herausforderungen für die Kirchen. Concilium 43, S. 525-536.
- Demmrich, S. (2016): Wieso Rituale? Eine theoretische und empirische Analyse ritueller Praxis ostdeutscher Jugendlicher. In: Domsgen, M./Handke, E. (Hrsg.): Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt. – Leipzig, S. 61-73.
- Döhnert, A. (2002): Die Sehnsucht nach Ritualen. In: Eschler, S./Griese, H. M. (Hrsg.): Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihforschung. – Stuttgart, S. 74-90.
- Döhnert, A. (2003): Sind Konfirmation und Jugendweihe Übergangsrituale? Ritualtheoretische und empirische Beobachtungen. humanismus aktuell, 7, 13, S. 57-67.
- Droit, E. (2014): Die Jugendweihe als staatlicher Erfahrungsraum. Zwischen erzwungenem Ritual und privater Wiederaneignung (1950er bis 1980er Jahre). BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 27, 1/2, S. 27-43.
- Eulenbach, M./Fuchs, T./Soremski, R./Wiezorek, C. (2018): Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum intergenerationeller Praxis? In: Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung. Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 149-160.
- Feige, A. (2000): Konfirmation und Jugendweihe – Symbolischer Übergang in eine ‚entstrukturierte‘ Jugendphase? Eine soziologische Analyse des strukturtheoretischen Kontextes für Übergangsrituale unter dem Aspekt von Jugend als ‚Teilkultur‘. In: Griese, H. M. (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter, Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. – Münster, S. 59-68.
- Gennep, A. van (1909/2005): Übergangsriten. Les rites de passage. 3., erweiterte Auflage. – Frankfurt a.M./New York.
- Griese, H. M. (2000): Der „Kampf um die Jugendweihe“ – Gesellschaftlich-historisches Phänomen, traditionelle Familienfeier, kirchlich-theologische Herausforderung, sinnleeres Ritual oder aktueller Kommerz-Event? In: Griese, H. M. (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“. – Münster, S. 36-55.
- Griese, H. M. (2002): Einleitung: Zur Renaissance von Ritualen und Ritualtheorie. In: Eschler, S./Griese, H. M. (Hrsg.): Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihforschung. Beiträge für eine Tagung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte. – Weimar, S. 1-19.
- Groschopp, H. (2014): Die Jugendweihe. Ein Passageritual auf dem Prüfstand seiner Geschichte. In: Isemeyer, M. (Hrsg.): Jugendweihe und Jugendfeier in Deutschland. Geschichte, Bedeutung, Aktualität. – Marburg, S. 75-108.
- Hahn, A. (2000): Inszenierung der Erinnerung. Paragrana, 9, 2, S. 21-42.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. – Wiesbaden.
- Hildenbrand, B. (1997): Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit – Überlegungen zu einem Aufsatz aus dem Abstand von 30 Jahren. In: Wicke, E. (Hrsg.): Konfigurationen lebensweltlicher Strukturphänomene – Soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welterschließung. – Opladen, S. 104-123. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96030-6_7
- Isemeyer, M. (Hrsg.) (2014): Jugendweihe und Jugendfeier in Deutschland. Geschichte, Bedeutung, Aktualität. – Marburg.
- Kauke, W. (1998): Ritualbeschreibung am Beispiel der Jugendweihe. In: Fix, U. (Hrsg.): Ritualität in der Kommunikation der DDR. – Frankfurt a.M., S. 101-214.

- Kauke-Keçeci, W.* (2002): Sinnsuche – Die semiotische Analyse eines komplexen Ritualtextes. Am Beispiel der ostdeutschen Jugendweihe nach 1989. – Frankfurt a.M.
- King, V.* (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. – Wiesbaden.
- Kramer, R. T./Helsper, W./Busse, S.* (Hrsg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen. – Opladen.
- Leonhard, C.* (2015): Die „rites de passage“ nach Arnold van Gennep. Ritualanalyse und theologische Legitimationsstrategien. *Pastoraltheoretische Informationen*, 35, 1, S. 245-260.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich.* – Frankfurt a.M., S. 53-128.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* – Frankfurt a.M., S. 47-110.
- Luckmann, T.* (1985): Riten als Bewältigung lebensweltlicher Grenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 11, 3, S. 535-550.
- Luckmann, T.* (1991): Die unsichtbare Religion. – Frankfurt a.M.
- Luckmann, T.* (1999): Phänomenologische Überlegungen zu Ritual und Symbol. In: *Uhl, F./Boelderl, A. R.* (Hrsg.): *Rituale. Zugänge zu einem Phänomen.* – Düsseldorf/Bonn, S. 11-28.
- Mannheim, K.* (1964): Das Problem der Generationen. In: *Mannheim, K.*: *Wissenssoziologie.* Auswahl aus dem Werk. Hg. von *Kurt H. Wolff.* – Neuwied/Berlin 1964, S. 509-565.
- Möller, R./Sander, U.* (2000): Übergangsrituale zwischen Tradition und Moderne. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen – Positionen und Perspektiven am ‚runden Tisch‘.* – Münster, S. 105-118.
- Müller-Wenzel, K.* (2009): Vom Kind zum Erwachsenen – Die Jugendweihe in Deutschland. In: *Raesfeld, L./Bertels, U.* (Hrsg.): *Götter, Gaben und Geselligkeit. Einblicke in Rituale und Zeremonien weltweit.* – Münster/New York/München/Berlin, S. 63-74.
- Pekrull, W.* (2013): Religiosität und Identität. Identitätsbildung in den neuen Bundesländern. – Marburg.
- Pinhard, I.* (2002): Funktion und Nachhaltigkeit der Jugendweihe/Jugendfeier aus Sicht der Jugendlichen – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: *Eschler, S./Griese, H. M.* (Hrsg.): *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihforschung.* – Stuttgart, S. 136-162.
- Pinhard, I.* (2004): Jugendweihe – Funktion und Perspektiven eines Übergangsrituals im Prozess des Aufwachsens. In: *Harth, D./Schenk, G. J.* (Hrsg.): *Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns.* – Heidelberg, S. 197-217.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K./Albert, M.* (2015): Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. In: *Shell Deutschland Holding* (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch.* – Frankfurt a.M., S. 375-388.
- Schlegel, A./Barry, H.* (1979): Adolescent initiation ceremonies: A cross-cultural code, *Ethnology* 18. <https://doi.org/10.2307/3773291>
- Schmidt-Wellenburg, C.* (2003): Die Jugendweihe. Bedeutung und Funktion eines biografischen Übergangsrituals. *Berliner Journal für Soziologie*, 13, 3, S. 349-370. <https://doi.org/10.1007/BF03204674>
- Schütz, A.* (1971): Symbol, Wirklichkeit und Gesellschaft. *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1, *Das Problem der sozialen Wirklichkeit.* – Den Haag, S. 331-411. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2858-5_11
- Schütz, A./Luckmann, T.* (2003): *Strukturen der Lebenswelt.* – Konstanz.
- Schütze, F.* (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: *Keim, I./Schütte, W.* (Hrsg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile: Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag.* – Tübingen, S. 57-81.
- Soeffner, H.-G.* (1991): Zur Soziologie des Symbols und des Rituals. In: *Oelkers, J./Wegenast, K.* (Hrsg.): *Das Symbol – Brücke des Verstehens.* – Stuttgart/Berlin/Köln, S. 63-81.
- Soeffner, H.-G.* (1992): Der fliegende Maulwurf (Der taubenzüchtende Bergmann im Ruhrgebiet). Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. – Frankfurt a.M., S. 131-156.
- Sting, S.* (2013): Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge.* – Weinheim/Basel, S. 471-485.
- Stollberg-Rilinger, B.* (2013): *Rituale.* – Frankfurt am Main.
- Strauss, A.* (1978): A Social World Perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 1, S. 119-128.
- Strauss, A.* (1993): *Continual Permutations of Action.* – New York.

- Tervooren, A.* (2004): Ent/bindende Rituale. Die Konfirmation als Ereignis. In: *Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Will, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien.* – Wiesbaden, S. 173-210.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-83420-1_6
- Weyel, B.* (2005): Konfirmation und Jugendweihe. Eine Verhältnisbestimmung aus praktisch-theologischer Perspektive. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 102, S. 488-503.
<https://doi.org/10.1628/004435405775069001>
- Wiezorek, C.* (2000): Lehrer und Schüler – Zum Aspekt der Generationen in der pädagogischen Beziehung. In: *Maas, M.* (Hrsg.): *Jugend und Schule.* – Hohengehren, S. 56-68.
- Wulf, C./Zirfas, J.* (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: *Wulf, C.* (Hrsg.): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole.* – München, S. 7-45.
- Zifonun, D.* (2004): Gedenken und Identität. Der deutsche Erinnerungsdiskurs (Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts, Band 12). – Frankfurt a.M.
- Zifonun, D.* (2018): Lebensweltfundierte Sozialstrukturanalyse. Soziale Welten und Milieus als Beziehungsstrukturen. In: *Müller, S./Zimmermann, J.* (Hrsg.): *Milieu – Revisited. Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse.* – Wiesbaden, S. 249-283.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_7



Hans Bertram (Hrsg.)

Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder

Der UNICEF-Bericht zur Lage
der Kinder in Deutschland im
europäischen Kontext

Die Beiträge des Buches diskutieren aktuelle Forschungsergebnisse zum Aufwachsen von Kindern in Deutschland und Europa in Zeiten von Finanz- und Flüchtlingskrise. Sie unterstreichen, dass den Kinderrechten mehr Nachdruck verliehen werden muss – als normatives Prinzip und als praktische Aufgabe für Politiker, Eltern und Lehrer.

2017 • 260 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0551-1 • eISBN 978-3-8474-0499-6



Sina-Mareen Köhler •
Heinz-Hermann Krüger •
Nicole Pfaff (Hrsg.)

Handbuch Peerforschung

Das interdisziplinäre Handbuch gibt einen Überblick über theoretische und methodische Perspektiven der Peerforschung sowie über eine Vielzahl von Gegenstandsfeldern

2016 • 609 S. • Kart. • 69,90 € (D) • 71,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0699-0 • eISBN 978-3-8474-0845-1

„Erwachsenwerden feiern“ – Zur performativen Herstellung von Übergängen im Jugendalter am Beispiel einer nicht-konfessionellen „Jugendfeier“

Marcel Eulenbach, Regina Soremski

Zusammenfassung

Übergangsrituale des Jugendalters haben ihre einstige Bedeutung der symbolischen Markierung eines Statuswechsels in der Gegenwartsgesellschaft weitgehend verloren. Darauf verweisen zahlreiche empirische Studien. Dennoch bestehen Übergangsrituale des Jugendalters in verschiedenen Veranstaltungsformaten fort. Offen bleibt vor diesem Hintergrund jedoch die Frage, wie der Übergang ins Erwachsenenalter jeweils gestaltet wird und welcher Sinn sich darüber symbolisch vermittelt. Unser Beitrag nähert sich diesen Fragen über die Analyse einer nicht-konfessionellen Jugendfeier des Deutschen Freidenker-Verbands.

Schlagwörter: Übergangsritual, Jugendweihe, Jugendfeier, Generationenbeziehung

“Celebrating the Coming-of-age” – Doing Transition during Adolescence in the case of a non-confessional Ceremony called “Jugendfeier”

Abstract

Transitional rituals of youth have largely lost their former significance of the symbolic marking of a change of status in contemporary society. This is indicated by numerous empirical studies. Nevertheless transitional rituals of youth persist. In view of these events, however, the question remains how a transition to adulthood will be carried out in the ceremony and which concepts of transition are connected with it. The article deals with these questions on the analysis of a non-denominational youth celebration of the German “Freidenker” Association.

Keywords: rite of passage, Jugendweihe, Jugendfeier, intergenerational relations

1 Einleitung

Übergänge des Jugendalters wurden und werden in vielfältigen kulturellen bzw. institutionellen Formaten gefeiert. Der strukturelle Kern institutionalisierter Übergangsrituale besteht darin, dass Jugendliche symbolisch in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen werden, und das geschieht in performativen Handlungen, die eine religiöse oder weltanschauliche Dimension aufweisen und in ihrem Ablauf mehr oder weniger festgelegt sind. Diese Merkmale lassen sich besonders gut an der Konfirmationsfeier verdeutlichen: Im Mittelpunkt der performativen Handlung stehen hier das christlich-konfessionelle Glau-

bensbekenntnis der Jugendlichen und ihre Einsegnung. Der Ablauf des Übergangsrituals ist durch die liturgische Ordnung des Konfirmationsgottesdienstes vorgegeben. Die Aufnahme in den Kreis der Erwachsenen ist damit insofern verbunden, als die Konfirmanden zu erwachsenen (im Sinne von religionsmündigen) Gemeindemitgliedern werden (vgl. *Tervooren* 2004; *Meyer-Blanck* 2016). Als nicht-konfessionelle Alternative zur Konfirmation entstand Mitte des 19. Jahrhunderts in freireligiösen Gemeinden die Jugendweihe, die in ihrem zeremoniellen Ablauf an das religiöse Ursprungsritual angelehnt war (vgl. *Groschopp* 2014, S. 85f.). Fortan existierte die Jugendweihe als wandelbares Phänomen, das sich in politischen und ideologiegeschichtlichen Umbruchsituationen veränderte, aber auch in seinen trägerspezifischen Erscheinungsformen variierte (vgl. *von Wensierski* 2000, S. 79).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einer *Jugendfeier* des Deutschen Freidenker-Verbands¹, die wir im Frühjahr 2017 in einer westdeutschen Großstadt teilnehmend beobachtet haben. Die Beobachtung erfolgte in einer Vorstudie zu *Jugendweihefeiern* (vgl. *Eulenbach* u.a. 2018), in der auch eine Jugendfeier als Kontrastierungsfall ethnografisch untersucht wurde. Unter der Bezeichnung „Jugendfeier“ wurden erstmals 1989 – noch vor der Wende – die Jugendweihen des Deutschen Freidenker-Verbands, Landesverband Berlin (West) beworben (vgl. *Meier* 1998, S. 60ff.). Dieser Landesverband verzeichnete damals einen anhaltenden Teilnehmerrückgang seiner Jugendweihefeiern. Im Kreis der Veranstalter wurde daraufhin über die Erneuerung dieses Übergangsrituals im Sinne einer kritisch-humanistischen Aufklärung nachgedacht und der sprachliche Bezug zur „Weihe“ für obsolet erklärt (vgl. *Sühl* 1989; *Schultz* 1989). Die Jugendfeier konnte sich nach der Wiedervereinigung insbesondere deshalb etablieren, weil sie als „alternative Jugendweihe“ (*Meier* 1998, S. 60) v.a. in Ostberlin starken Zulauf erhielt.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie in der Veranstaltung einer Jugendfeier Übergänge performativ gestaltet werden. Diese verweisen – so unsere Annahme – auf kollektiv geteilte Sinnzusammenhänge, in denen sich die Bearbeitung gesellschaftlicher Anforderungen des Jugendalters durch die Teilnehmer/innen der Jugendfeier niederschlägt. Zunächst wird eine problemorientierte Skizze der sich verändernden Übergangsrituale des Jugendalters geliefert (Kap. 2). Der Hauptteil des Beitrags stellt die Interpretation des Beobachtungsprotokolls einer Jugendfeier vor (Kap. 3). Diese Befunde werden schließlich vor einem ritualtheoretischen Hintergrund diskutiert (Kap. 4).

2 Übergangsrituale des Jugendalters: Übergangsinszenierungen ohne Übergang

Übergangsritualen wird gemeinhin die Funktion zugesprochen, Statuspassagen im Lebenslauf – also Zustands- und Positionswechsel – symbolisch zu bearbeiten. Mit der historischen Herausbildung von Jugend als eigenständige Lebensphase etablierten sich auch diverse Makrorituale, „deren Vollzug die Verwandlung vom Kind zum Erwachsenen symbolisch und performativ inszenierte“ (*Sting* 2013, S. 471). Zu den wichtigsten zählen Konfirmation, Firmung, Schulentlassungsfeier, aber eben auch Jugendweihe und -feier. Insofern die Jugendphase bis in die 1970er Jahre hinein eine kurze, sozial normierte Sequenz von Übergangsereignissen – eine kollektive Statuspassage – war (vgl. *Ecarius* u.a. 2011, S. 38ff.), folgten die kirchlichen und säkularen Übergangszeremonien damals noch

weitgehend dem Lebensrhythmus der Jugendlichen, und ihre Anbieter konnten sich auf die Homogenität ihrer Klientel berufen. So stellten Konfirmation oder Jugendweihe für die daran teilnehmenden 13- bis 14-Jährigen in der Regel ein Ereignis dar, das mit dem Ereignis der Schulentlassung zusammenfiel (vgl. *Feige* 2000; *Tervooren* 2004). Im Zuge von Individualisierungsprozessen sind die Übergangsverläufe vom Jugend- in das Erwachsenenalter diffuser geworden, sodass die Orientierungs- und Integrationsleistung von Makroritualen des Jugendalters insgesamt nachgelassen hat (vgl. *Sting* 2013).

Institutionalisierte Übergangsrituale des Jugendalters sind jedoch keineswegs bedeutungslos geworden (vgl. *Griese* 2002). Dies wird darauf zurückgeführt, dass bei Jugendlichen „ein Bedürfnis bzw. eine Sehnsucht nach Angeboten, festen Regeln und Ritualen zunimmt, die Klarheit, Ordnung und Struktur versprechen“ (ebd., S. 5). Wie dieses „Versprechen“ über die Teilnahme an Übergangsritualen eingelöst wird, ist aber empirisch nicht eindeutig zu beantworten. Werden die Makrorituale des Jugendalters aus Sicht einiger Autor/innen ihrer ritualtheoretisch unterstellten Funktion – als *Übergangsrituale* – tatsächlich gerecht (vgl. *Kauke* 1998; *Schmidt-Wellenburg* 2003; *Pinhard* 2004; *Groschopp* 2014), so weisen diverse Studien, die bei der Betrachtung von Konfirmationsfeiern oder Jugendweihen auch die Teilnehmerperspektive einfließen lassen, auf Diskrepanzen zwischen der „offiziellen“ Ritualbedeutung und den Deutungs- und Aneignungsformen der Jugendlichen hin (vgl. *Keßler/Döhnert* 2002; *Tervooren* 2004; *Pekrull* 2014). Während diese Studien die Erklärungskraft von Übergangsritualkonzepten am empirischen Fall relativieren, geben andere Beiträge ihren kritischen Überlegungen eine generalisierende Form (vgl. *Möller/Sander* 2000; *Döhnert* 2003; *Wulf/Zirfas* 2004): Demnach ist die terminologische Zuordnung der jugendbezogenen Makrorituale zu den Übergangsritualen grundsätzlich problematisch geworden, weil Übergänge im Rahmen der Ritualabläufe zwar inszeniert, aber nicht (mehr) faktisch vollzogen werden. Das heißt, wie *Sting* (2013) bemerkt, dass die „Übergangsriten“ des Jugendalters „nicht mehr von einem relativ klar bestimmbareren Anfangszustand (...) zu einem stabilen, festgelegten Endzustand [führen], da das ‚Wohin‘ des Übergangs der Selbstbildung des Einzelnen überlassen bleibt“ (ebd., S. 475; vgl. zur theoretischen Diskussion des Übergangsrituals *Wiezorek/Zifonun* in diesem Heft).

Ungeachtet dessen sind Übergangsrituale des Jugendalters als öffentlich begangene Feierstunden für viele Jugendliche und ihre Familien unverzichtbar. Bei den nicht-konfessionellen Ritualen hat sich das Angebot in den letzten Jahren sogar vergrößert: *Handke* (2016a) unterscheidet die Jugendweihe und -feier sowie die Ritualangebote kleinerer Initiativen von den Angeboten, mit denen sich die beiden Amtskirchen für konfessionslose Jugendliche geöffnet haben (vgl. ebd., S. 110ff.). So bildet etwa die sogenannte „Lebenswendefeier“ eine von der katholischen Kirche angebotene „Alternative zur Jugendweihe“ (*Kranemann* 2016, S. 77). Diese Angebote kennzeichnen sich – neben der Abgrenzung von der Jugendweihe/-feier – durch einen „im Gegensatz zu Konfirmation und Firmung ermöglichten Distanzierungsspielraum gegenüber ‚Kirche‘ und ‚Christentum‘“ (*Handke* 2016b, S. 20).

Anhand des hier nur angedeuteten Spektrums nicht-konfessioneller Übergangsrituale stellt sich die empirische Frage, welcher Sinn sich im Vollzug der Jugendfeier symbolisch vermittelt. Vor diesem Hintergrund ermöglicht der ethnografische Ansatz einen offenen Zugang zur Jugendfeier als einer kollektiven Handlungspraxis der beteiligten Jugendlichen², die in ihren performativen Inszenierungen das Übergangsthema verhandeln, und damit Distanzierungen gegenüber einem sinnhaft geschlossenen Übergangsritual zum

Ausdruck bringen. Die Auswertung erfolgt auf der Basis eines Beobachtungsprotokolls im Modus der Objektiven Hermeneutik (vgl. *Oevermann* 1981) und bezieht sich auf eine Auswahl einzelner Programmelemente und nicht auf die gesamte Jugendfeier. Unser Analysefokus lag dabei auf denjenigen Programmpunkten, wo Übergänge thematisch werden.

3 Jugendfeier – eine teilnehmende Beobachtung

Die Jugendfeier des Deutschen Freidenker-Verbands versteht sich als ein nicht-konfessionelles Angebot für Jugendliche, um „ihren Eintritt in den Kreis der Erwachsenen, ihre vollwertige Teilhabe an deren Gesellschaft [zu] feiern“ (*Deutscher Freidenker-Verband e.V.* 2018). Mit dieser Definition wird ein Übergang bzw. Statuswechsel markiert. Die Frage, wie das Übergangsthema in der Jugendfeier performativ gestaltet wird und welcher Sinn sich darüber symbolisch vermittelt, soll im Folgenden anhand einzelner Programmpunkte beantwortet werden. Dies sind die Begrüßung und die Eingangsrede, wie sie von den Jugendlichen selbst gestaltet wurden, sowie die von ihnen inszenierten Darstellungen von Episoden aus dem Erwachsenenleben. Eingebettet sind diese Punkte in ein kulturelles Programm aus Musikdarbietungen einer Jugendband und einer Pianistin sowie Gedichtrezitationen einer Schauspielerin. Zu den weiteren Elementen dieser Jugendfeier gehören auch die Festrede und ein Interview mit einem hauptamtlichen Vertreter des Deutschen Freidenker-Verbands. Den Abschluss bilden die Beglückwünschung der Jugendlichen auf der Bühne und das Aufsteigenlassen von Luftballons mit Wünschen vor den Türen des Veranstaltungsortes.

Zunächst wollen wir den Kontext der Veranstaltung, wie er im Protokoll der teilnehmenden Beobachtung beschrieben wurde, zum Ausgangspunkt unserer analytischen Betrachtungen des Übergangs machen. Von Interesse ist der Ort als „sozialer Rahmen“ (*Goffman* 1980, S. 32), in dem die Jugendfeier stattfindet. Er dient damit als eine Art „Verständnishintergrund“ (ebd.). Dem Protokoll zufolge handelt es sich um eine Örtlichkeit, die als „Saal“ bezeichnet wird und für ca. 500 Personen ausgelegt ist und für eine Reihe unterschiedlichster Veranstaltungen gemietet werden kann. Im gesamten Saal sind Stuhlreihen aufgebaut jeweils mit Blickrichtung auf die Bühne. Diese ist dezent mit Blumen geschmückt. Im hinteren Bühnenraum hängen zwei selbstbemalte Banner von der Decke, auf denen mit blauer Schrift auf weißem Untergrund einmal „Jugend“ und einmal „Feier“ steht. Auf einem dritten Banner ist eine Vogelzeichnung abgebildet, die an eine Friedenstaube erinnert, zusammen mit der Jahreszahl „2017“. Dies bildet den einzigen, lediglich vagen Hinweis auf den Freidenker-Verband, der in seiner Berliner Erklärung für den Erhalt des Friedens und eine Erziehung zum Frieden eintritt (vgl. *Deutscher Freidenker-Verband e.V.* 2018). Die selbstgefertigten Banner lassen auf eine betont unkonventionelle Gestaltung schließen, ohne dabei den förmlichen Rahmen der Jugendfeier als Veranstaltung zu verlassen. Dieser Eindruck wird verstärkt, sobald der Blick auf das Bühnengeschehen vor Beginn der Feier fällt, wie die folgende Beobachtung dokumentiert:

„Auf der Bühne befinden sich links ein Sofa mit Kissen darauf und einem Couchtisch davor. Auf dem Sofa sitzt, noch bevor die Feier begonnen hat, eine der Organisatorinnen (später wird mir klar, dass es eine Teilnehmerin ist) vor einem aufgeklappten Laptop. Mittig auf der Bühne steht ein Mikrofon-Ständer, rechts drei Barhocker mit Mikrofon-Ständern davor, dahinter ein Schlagzeug und ein schwarzes Klavier.“ (Beobachtung v. 25.05.2017)

Noch vor dem „offiziellen“ Beginn verweisen Sofa und Couchtisch auf eine Bühnengestaltung, die nicht zur regulären Requisite eines Festaktes gehört, sondern eher Assoziationen mit dem Kontext „Theaterbühne“ weckt – oder auch „Konzertbühne“ in Anbetracht der Musikinstrumente und Mikrofonständer. Die Bühnenelemente legen dabei eine Auf-führung nahe. Vor diesem Hintergrund bleibt dem Betrachter daher auch unklar, ob die Person auf der Couch noch Vorbereitungen trifft oder als Akteurin bereits Teil der zu erwartenden Inszenierung ist. Dieses Szenario bleibt unverändert, noch während die Gäste den Saal betreten und sich auf den Sitzen niederlassen. Sobald der Saal gefüllt ist und durch die Veranstalter ein kurzer organisatorischer Hinweis gegeben wurde, beginnt das Programm relativ unvermittelt wie folgt:

„Eine Türklingel ertönt, die Frau geht zum Bühnenrand und macht dort eine Handbewegung, die das Türöffnen darstellen soll. Zwei junge Männer in Anzügen – sie gehören offensichtlich zu den jugendlichen Teilnehmern, die das Programm mitgestaltet haben – betreten die Bühne. Sie sagen der dort Anwesenden, dass sie die Begrüßung für die Jugendweihe³-Feier, die in zwei Wochen stattfinden wird, geschrieben haben. Nun wird ein Zettel in Größe DIN A4 mit dem groß geschriebenen Wort ‚Hallo‘ an die wartende Frau übergeben. Diese beschwert sich bzw. reagiert mit einem gespielt motzigen Ton den beiden Jungen gegenüber. Hier und da Gelächter im Publikum, weil es sich bei dem Zettel um die ausgearbeitete Begrüßung handeln soll. Es werden einige Worte gewechselt, die ich jedoch nicht verstehen kann. Dann verliest der größere Junge eine Grußformel. Ich notiere: ‚Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich heiße sie herzlich willkommen zur Jugendweihe 2017, ebenfalls begrüße ich das Jugendweihe-Team und die Jugendlichen.‘“ (Beobachtung v. 25.05.2017)

An dieser kurzen Episode wird der Inszenierungscharakter v.a. daran deutlich, dass die Handlungen, wie das Türöffnen, im Modus des Als-ob vollzogen werden. In Szene gesetzt wird ein Ereignis, das in der Vergangenheit liegt, nämlich die Vorbereitung der „Begrüßung“. Offensichtlich wird damit zum einen, dass es sich bei den Protagonisten um keine professionellen Schauspieler handelt, sondern um Jugendliche aus dem Kreis der Teilnehmer/innen der Jugendfeier. Darauf verweist beispielsweise die festliche Kleidung der Jungen. Zum anderen erscheint durch die Inszenierung der Vorbereitung der Begrüßung das Fehlen einer offiziellen Begrüßung bewusst intendiert. Die Frage ist nur: Wozu? Wieso spielen sich die Jugendlichen in einer ironisch gebrochenen und damit selbstdistanzierenden Weise selbst?

Indem die Vorbereitung der Feier in einer Art „Sketch“ in Szene gesetzt wird, vollziehen sich die formalen Elemente der Feier, wie beispielsweise die Begrüßung, im Modus des Als-ob. Das heißt die Jugendlichen wissen um die Erwartungen im Sinne gesellschaftlich-sozialer Konventionen, distanzieren sich aber davon, indem diese „nur“ gespielt und zudem ironisch gebrochen werden. Aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive betrachtet übernehmen die Jugendlichen demnach nicht mehr unreflektiert die konventionellen Formen, sondern eignen sich diese durch Kommunikation in der Peer-Group an und gewinnen darüber Handlungsautonomie. Dazu gehören Prozesse des Aushandelns, die als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der Perspektivenübernahme gelten (vgl. *Youniss* 1984, S. 38).

Dieser Aspekt der Selbstinszenierung als kompetent Handelnde markiert damit einen ersten Übergang im Sinne eines Entwicklungsfortschritts. Zugleich wird über die Inszenierung der Begrüßung der Eindruck erweckt, die Jugendfeier sei eine selbstgestaltete Veranstaltung der Jugendlichen. Dieser Eindruck durchzieht das gesamte Programm. So erscheint beispielsweise nach der Begrüßung im Bühnenhintergrund als Projektion ein

Browser-Fenster, während die „Frau“, wie sie in der vorangegangenen Protokollsequenz genannt wurde, auf der Tastatur ihres Laptops tippt. Damit wird die Illusion erzeugt, dass der nächste Programmpunkt durch Internetsuche und einen spontanen Auswahlprozess gestaltet wird. Im Browser-Fenster ist nun die Aufführung des „Cup-Songs“⁴ von drei Jugendlichen zu sehen. Ob es sich dabei um Jugendliche des Teilnehmerkreises handelt, bleibt jedoch unklar. Vielmehr wird der spielerische Umgang mit dem Internet und anderweitigen Kommunikationsmedien demonstriert.

Dieser spielerische Medienumgang zeigt sich auch in der Gestaltung der Überleitung zum nächsten Programmpunkt, zur Eingangsrede. Es ist die Rede einer Jugendlichen, die auf die Bühne getreten war, nachdem sie von den drei Protagonisten per Handy-Anruf um Unterstützung bei der Feiervorbereitung gebeten wurde. Die Überleitung wird im Protokoll folgendermaßen beschrieben:

„Nun zückt der eine Junge sein Handy und ruft jemanden an, eingespielt wird ein Handy-Klingelton. Er fragt die angerufene Person, ein Mädchen, ob es vorbei kommen und bei der Rede helfen kann. Kurz darauf steigt ein Mädchen (die Angerufene) auf die Bühne. Auf die Frage hin, ob sie etwas zur Rede sagen kann, erwidert sie, dass sie ihre geschriebene Rede ja vortragen kann.“ (Beobachtung v. 25.05.2017)

Die Inszenierung der „Rede“ als spontane Aktion verleiht der nun folgenden Rede den Charakter der Improvisation. Dies ermöglicht den Jugendlichen Spielräume im Umgang mit den konventionellen Erwartungen an eine Rede. Im Modus des Als-ob wird markiert, dass diese Rede lediglich zur Probe sei und daher gerade nicht ernsthaft gemeint ist. Für unsere Analyse des Übergangs nimmt die Rede deshalb einen zentralen Stellenwert ein, weil sie den Übergang ins Erwachsenenleben noch einmal in besonderer Weise thematisiert:

„Guten Tag meine Damen und Herren, liebe Eltern, liebe Verwandte, liebe Freunde, liebe Kinder“. Sie stellt sich dann namentlich vor. Ich notiere die ersten Sätze ihrer Rede: ‚Heute ist ein wichtiger und ganz besonderer Tag für uns Jugendliche. Aber auch für Sie. Dieses Event ist selbstverständlich erstmal für uns, um unser Erwachsenwerden zu feiern.‘ Ergänzt wird, dass die Feier auch für die Eltern wichtig ist, um ihnen klar zu machen, dass nun die Zeit gekommen ist, um langsam loszulassen. Das scheint – so die jugendliche Rednerin – nämlich gar nicht so leicht zu sein. Es wird noch gesagt, dass ‚wir‘ weiterhin eure Kinder bleiben und ‚ihr‘ uns weiterhin alles fragen dürft. Und ‚wir‘ antworten auch – vielleicht. Daraufhin Gelächter im Publikum.“

Die Rednerin adressiert am Beginn zunächst die Eltern, die weitere Verwandtschaft, die Peers und die Kinder und stellt in den Fokus das „Erwachsenwerden“ als eine Thematik, die sowohl den Adressatenkreis als auch die Jugendlichen betrifft. Mit diesem Begriff wird ein zukünftiger Status markiert und der Prozess selbst zum Gegenstand der Jugendfeier gemacht („*Erwachsenwerden feiern*“). Folgt man den Ausführungen der Rednerin, wie sie im Protokoll skizziert werden, dann ist dieser Prozess einer, der eingebettet in die Beziehungen zu den Eltern verläuft und im Besonderen die Frage der Ablösung berührt („*loszulassen*“). Dabei wird vonseiten der Jugendlichen signalisiert, dass es ihnen v.a. um ein Zugeständnis an Freiräumen geht, die sich der Kontrolle der Erwachsenen bzw. deren Wissen entziehen.

Jugendtheoretisch betrachtet lassen sich in dieser Sicht der Jugendlichen auf das Generationenverhältnis Ansprüche erkennen, die, wie *Mannheim* (1928/1964) bemerkt, Ausdruck der Suche nach einem „selbstexperimentierenden Leben“ (ebd., S. 539) sind, ohne dass es zu einem Bruch in der Beziehung kommt: Kinder bleiben Kinder und Eltern

bleiben Eltern. Dies gilt auch dann, wenn Eltern für ihre jugendlichen Kinder nicht mehr in allen Bereichen als Vertraute fungieren und es lediglich noch „Schnittmengen von Themen [gibt], die mit Eltern und mit Freunden besprochen werden“ (Youniss 1994, S. 136). Diese Aspekte der Transformation im Eltern-Kind-Verhältnis werden in der Rede als doppelter Perspektivwechsel thematisch und mit den Mitteln der Ironie zur Sprache gebracht:

Zum einen betrifft das die Annahme, Ablösung sei ein einseitiger Lernprozess. Vielmehr umfasst die Thematik auch einen Lernprozess aufseiten der Eltern, die noch lernen müssen, „*loszulassen*“.⁵ Allerdings übernehmen die Jugendlichen die Perspektive der Eltern auch insofern, als sie deren Sorgen mit Nachsicht begegnen („*Das scheint (...) nämlich gar nicht so leicht zu sein*“). Somit wird nicht nur das Sorgeverhältnis umgekehrt und damit Ironie erzeugt, sondern gleichermaßen infrage gestellt, dass die Thematik des Erwachsenwerdens lediglich eine Aufgabe der Jugendlichen sei. Zum anderen bezieht sich der doppelte Perspektivwechsel auf die für gewöhnlich kaum hinterfragte Annahme, Ablösung sei eine Frage der Zugeständnisse vonseiten der Eltern. Zwar übernehmen die Jugendlichen auch hier die Perspektive der Eltern („*dass ‚wir‘ weiterhin eure Kinder bleiben und ‚ihr‘ uns weiterhin alles fragen dürft*“), stellen aber zugleich die Asymmetrie im Ablöseprozess und damit die Selbstverständlichkeiten in der Beziehungsgestaltung infrage. Nicht allein die Eltern sind es, die Zugeständnisse machen, sondern auch die Jugendlichen. Denn in der Rede wird das elterliche Sorge- und Kontrollverhalten als etwas dargestellt, dem sich die Jugendlichen auch entziehen können („*Und ‚wir‘ antworten auch – vielleicht.*“). Den Eltern steht es somit nicht mehr zu, die Beziehungsgestaltung einseitig an den eigenen Interessen auszurichten. In der Eingangsrede wird der Übergang somit als ein wechselseitiger Prozess beschrieben, der Zugeständnisse von beiden Seiten notwendig macht. Damit definieren die Jugendlichen eigene Freiräume und vermitteln, dass sie sich selbst als Akteur/innen im Ablöseprozess begreifen.

Thematisiert wurde der Übergang bislang als „*Erwachsenwerden*“ und in diesem Sinne als Prozess, der sowohl individuell als auch im sozialen Miteinander gestaltet werden muss. Ein dritter und letzter Programmpunkt fokussiert dagegen das „*Erwachsensein*“ und damit all die Vorstellungen und Werte, die mit diesem Status verbunden sind. Zu diesem Programmpunkt wird zunächst übergeleitet, indem ein Junge einen anderen Jungen auf dem Sofa fragt, was das eigentlich sei „*Erwachsenwerden*“ und „*ob man jetzt das eigene Zimmer aufräumen und die Spülmaschine ausräumen soll*“. Beschlossen wird daraufhin ein Theaterstück aufzuführen, das folgendermaßen beginnt:

„Nun betreten zwei weitere Protagonistinnen der Feier die Bühne; sie sind bisher noch nicht in Erscheinung getreten. Die beiden jungen Frauen setzen sich von mir aus gesehen rechts an den vorderen Rand der Bühne und sitzen dort wie auf einer Mauer. Es werden Gedanken über die ‚angenehmen Seiten‘ des Erwachsenseins ausgetauscht. Überlegungen dazu, dass einem die Eltern nicht mehr verbieten können, mit Freunden übers Wochenende nach England zu reisen, leiten zum Thema ‚Autofahren‘ über.“ (Beobachtung v. 25.05.2017)

Die Rahmenhandlung des Theaterstücks ist als Gedankenaustausch von zwei jungen Frauen konzipiert, die über das Erwachsensein sprechen. Dabei wird ein zukünftiges Szenario entworfen, in dem der Erwachsenenstatus zunächst positiv konnotiert wird bzw. mit Freiheiten v.a. im Freizeitbereich assoziiert wird. Jedes im Gesprächsverlauf angeschnittene Thema leitet zu einer szenischen Darstellung über, die von anderen jugendlichen Teilnehmer/innen aufgeführt wird. So kommen insgesamt fünf kurze Spielszenen zur

Aufführung – beginnend mit dem Thema ‚Fahrschule‘, über die Themen ‚Schulabschluss‘, ‚Bewerbungsgespräch‘ und ‚Wohnungssuche‘ bis hin zum Thema ‚Ehekrach‘. In allen Szenen werden Anforderungen der Erwachsenenwelt persifliert, indem den gesellschaftlichen Erwartungen nicht genügt werden kann und die jeweiligen Vorhaben scheitern. Sie bilden folglich den Kontrapunkt zu den positiven Erwartungen, wie sie zuvor noch im Gespräch der beiden Jugendlichen geäußert wurden. Am Beispiel der Wohnungssuche dokumentiert sich dies folgendermaßen:

„Mehrere Teilnehmer/innen haben sich auf der Bühne verteilt positioniert und halten große Schilder hoch, auf denen ‚Wohnzimmer‘, ‚Küche‘, ‚Schlafzimmer‘ usw. steht. Dort, wo sie stehen – so sollen es sich die Zuschauer/innen vorstellen – befinden sich die entsprechenden Zimmer, die kurz darauf in einem Rundgang besichtigt werden: Eine ‚Immobilienmaklerin‘ führt eine ‚Wohnungsinteressentin‘ durch die Räumlichkeiten. Wichtig dabei ist die erste Frage, die die Interessentin zu hören bekommt: ‚Wo ist denn ihr Partner?‘. Diese antwortet daraufhin, dass sie keinen habe. Die Maklerin bewirbt die Wohnung anschließend in einer Weise, so dass sie als perfekter Ort für eine romantische Zweisamkeit erscheint. So sagt sie etwa, vom Wohnzimmer aus könne man gemeinsam mit dem Partner einen malerischen Blick genießen. Im Resultat wird der Interessentin so weniger die Qualität der Wohnung vor Augen geführt, stattdessen lautet die implizite Botschaft, dass das Leben als Single irgendwie defizitär ist.“ (Beobachtung v. 25.05.2017)

Das Beispiel der Wohnungssuche macht auf drei Aspekte aufmerksam. Das ist zum einen die scheinbar selbstverständliche Vorannahme vonseiten der Maklerin als Vertreterin einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit, dass die Mietinteressentin in Partnerschaft leben würde – und zwar in einer heterosexuellen Partnerschaft, wie der Gebrauch der männlichen Form nahelegt („*Wo ist denn ihr Partner?*“). Zum anderen ist in dieser Nachfrage der Maklerin ein traditioneller Gender-Bias enthalten, demzufolge die Interessentin nicht als autonome Person wahrgenommen wird, die selbständig über die Wohnungswahl entscheidet und/oder allein die Wohnung finanzieren kann. Frauen werden daher – so die implizite Kritik des Schauspiels – immer noch mit Rollenstereotypen konfrontiert, die einem patriarchalischen Modell entsprechen.⁶ Schließlich dokumentiert sich in dieser Sequenz der Aspekt der „romantischen Zweisamkeit“ als idealer Lebensentwurf, der den eigentlichen Zweck der Wohnungsvermittlung, nämlich eine eigene Wohnung zu mieten, ins Hintertreffen geraten lässt bzw. sogar zum Scheitern verurteilt. Das heißt, dass die Jugendliche als „Single“ gerade nicht in das Bild passt, das die Maklerin von einer idealen Mieterin hat, und folglich auch die Wohnung nicht bekommen wird.

Beispielhaft liefert die Szene auf die Frage nach den Vorstellungen der Jugendlichen zum ‚Erwachsensein‘ eher eine pessimistische Antwort, da sie eigenständige Lebensentwürfe abwertet, die gerade nicht den gesellschaftlich-normativen Erwartungen entsprechen. Zudem wird – betrachtet man die Szene jugendtheoretisch – der Auszug aus dem Elternhaus als ein weiterer Schritt im Prozess der Ablösung erschwert. Die Jugendlichen sehen sich demnach als Erwachsene mit einer gesellschaftlichen Situation konfrontiert, in der sie sowohl mehrere Handlungsanforderungen gleichzeitig zu bewältigen haben als auch den verschiedenen Erwartungshaltungen gerecht werden müssen. Als „negativer Gegenhorizont“ (Bohnsack 2014, S. 138) zum Erwachsenwerden erscheint daher das Erwachsensein wenig lukrativ, wenn dadurch Entfaltungsspielräume bzw. Lebensentwürfe eingeschränkt werden.

Der Abschlusskommentar der beiden jungen Frauen am Bühnenrand greift diese pessimistische Sicht auf und wendet sie wieder ins Positive, wenn es im Protokoll heißt: „*Die beiden kommen zu dem Schluss, dass es darauf ankommt, jetzt schon das Leben zu genie-*

ßen und nicht erst, wenn man erwachsen ist“. In dieser Bemerkung, die das Positive im Hier und Jetzt betont, liegt zum einen die ernüchternde Erkenntnis, den komplexen Erwartungen der Erwachsenenwelt nicht genügen zu können. Zum anderen gewinnt das „Erwachsenwerden“ bzw. das Jugendalter einen eigenen positiven Stellenwert und erscheint nunmehr als Zustand, der eher noch als das Erwachsenenalter – wie eingangs von den beiden Jugendlichen im Gespräch betont – Freiheiten lässt und damit die Möglichkeit, das „Leben zu genießen“. Die Formulierung „Erwachsenwerden feiern“, wie sie in der Eingangsrede der Jugendlichen verwendet wurde, wird damit erneut bedeutsam: Ihr Sinn liegt nicht allein in der Markierung eines (intergenerationalen) Entwicklungsprozesses, sondern auch eines „Möglichkeitsraumes“ (King 2010, S. 17), der Entwicklungsfreiheiten lässt. Mit anderen Worten: Nicht der Übergang ins Erwachsenenalter ist Gegenstand der Jugendfeier, sondern das Erwachsenwerden selbst wird gefeiert.

In der Inszenierung der Jugendfeier als eigenständig gestaltete Feier dokumentiert sich, so ließe sich schlussfolgern, die Bedeutung der Jugendphase als Moratorium bzw. „Möglichkeitsraum“, in dem die Jugendlichen ihre eigenen Autonomieansprüche und Vorstellungen vom Leben verwirklichen können. Die Freiheit liegt dann im Wissen um die Erwartungshaltung der Erwachsenen und gesellschaftlichen Konventionen, ohne diesen bereits voll und ganz genüge leisten zu müssen. Dieser Zustand wird im Modus des Als-ob in Szene gesetzt und mit dem Begriff des „Erwachsenwerdens“ wiederholt zum Ausdruck gebracht sowie zum Gegenstand der Jugendfeier gemacht.

4 Die performative Herstellung von Übergängen in der Jugendfeier – ein Fazit

Um die vorliegenden Befunde im (ritual-)theoretischen Kontext zu diskutieren, ist zunächst auf die Besonderheit des Veranstaltungsformats „Jugendfeier“ hinzuweisen: Während Jugendweihe und Konfirmation als Übergangsrituale angeboten werden, die in ihren Inhalten und Abläufen feststehen (vgl. Döhnert 2003; Tervooren 2004), kennzeichnet sich die Jugendfeier dadurch, dass die Selbstgestaltung durch die Jugendlichen Teil der Inszenierung der Feier ist. Dies führt zu einer spezifischen Hybridität, die nicht nur aus der Verbindung von förmlich-konventionellen Elementen und auf „Aufführung“ bzw. „Unterhaltung“ bezogenen Programmpunkten entsteht. Denn der in der *Veranstaltung* der Jugendfeier hergestellte Rahmen ist der einer *Aufführung*. Auch die förmlich-konventionellen Elemente werden somit als Teile einer Aufführung hervorgebracht – es wird also über weite Strecken eine *Feier aufgeführt*. So vollziehen sich die Begrüßung und die Eingangsrede im Modus einer Als-ob-Handlung, indem die Jugendlichen die zurückliegende Vorbereitung dieser Programmpunkte auf der Bühne in Szene setzen. Darüber hinaus verstärkt auch das Theaterstück, das die Erwartungen bzw. Befürchtungen der Jugendlichen hinsichtlich des „Erwachsenseins“ thematisiert, den Aufführungscharakter der Veranstaltung.

Kehrseitig zu der spezifischen Hybridität der Jugendfeier werden die Orientierung an einer rituellen Vollzugslogik („Wiederholung des immer Gleichen“) und die symbolische Überhöhung des Übergangs ins Erwachsenenalter nahezu bedeutungslos. Insofern zeigen sich in der Jugendfeier Merkmale des kulturosoziologisch diagnostizierten Gestaltwandels

der Festkultur: Während Feiern und Feste in der Vergangenheit „als notwendige Voraussetzung für die Ausbildung individueller Identität und als Garanten der Legitimität bestehender oder auch neu zu errichtender sozialer Ordnungen“ (Gebhardt 2000, S. 27) betrachtet wurden, kommt den feierlichen Ereignissen heute nur noch bedingt die Funktion zu, durch Sinnvermittlung individuelle Handlungssicherheit sowie soziale Zugehörigkeit zu stabilisieren (vgl. ebd., S. 27f.). In der Jugendfeier zeigt sich die Distanzierung gegenüber den Sinnvorgaben und Verbindlichkeitsansprüchen, die mit Übergangsritualen üblicherweise einhergehen, bereits an der jugendsprachlichen Kodierung dieses Ereignisses, wenn es in der Eingangsrede heißt: „*Dieses Event ist selbstverständlich erstmal für uns*“.

Im Rückgriff auf ritualtheoretische Annahmen lässt sich näher bestimmen, inwiefern die performative Handlungspraxis der Jugendfeier – trotz der Distanz der Jugendlichen zu sinnhaft geschlossenen Initiationsformen – eine eigene Sinndimension hervorbringt. Denn die Jugendfeier weist die für moderne Übergangsrituale konstitutive Uneindeutigkeit (vgl. Wulf/Zirfas 2004) auf: „Rituelle Gewohnheiten, Regeln, Normen und Ordnungsstrukturen werden im Ritual selbst noch einmal performativ bearbeitet, so dass wir von einer *reflexiv-performativen Struktur* moderner Rituale sprechen können“ (ebd., S. 360; Hervorh. i. Original). Allerdings ist hervorzuheben, dass die performative Handlungspraxis der Jugendfeier über ein graduelles Abweichen von festgelegten Handlungsskripts traditioneller Übergangsriten deutlich hinausgeht: Dies zeigt sich besonders eindrucksvoll in den Episoden des Theaterstücks, in denen zukünftige Szenarien des Erwachsenseins entworfen werden. Diese Autonomie im Umgang mit übergangsbezogenen Anforderungen geht so weit, dass die Orientierung am Erwachsenenstatus an Überzeugungskraft verliert bzw. offen in Frage gestellt wird, wodurch das Übergangsritual letztlich ad absurdum geführt wird.

Vor diesem Hintergrund verdeutlicht die (Veranstaltung der) Jugendfeier stärker als die meisten anderen Makrorituale des Übergangs die Ambivalenz zwischen dem Ritual als Strategie der Traditionssicherung und einer modernen, enttraditionalisierten Lebensweise. Jugendliche wachsen heute – v.a. bedingt durch den selbstverständlichen Gebrauch der modernen Medien – in einer Gesellschaft auf, in der sie zunehmend als eigenständige Subjekte adressiert werden, von denen erwartet wird, dass sie mit der Schnelllebigkeit gesellschaftlicher Wissensbestände genauso gut umgehen können wie mit der Optionenvielfalt für den eigenen Lebensentwurf (vgl. Kramer u.a. 2013, S. 43f.). „Erwachsenwerden“ setzt daher ein hohes Maß an Selbständigkeit voraus, welche die Jugendlichen v.a. von den Eltern erst einfordern müssen, wie in den Inszenierungen der beobachteten Jugendfeier zum Tragen kam. In dieser Perspektive sind Eltern und Kinder in den allmählichen Übergangsprozess gleichermaßen involviert und es kann nicht mehr von einem einseitigen Wissensgefälle ausgegangen werden. Vielmehr bietet die Jugendfeier einen Rahmen – v.a. bedingt durch die ideologische Ausrichtung des Freidenker-Verbands, dem es in erster Linie um das kritische Denken und Urteilen der Jugendlichen geht –, lebensphasenspezifische Übergänge vor dem Hintergrund eines gewandelten Generationenverhältnisses kritisch zu hinterfragen.

Anmerkungen

- 1 Der Deutsche Freidenker-Verband ist einer der kleinsten Anbieter, denn das Angebot an Jugendweihen und -feiern stammt heute „zu etwa 90% von der Interessenvereinigung für humanistische Jugendfeier und Jugendweihe e.V. und dem Humanistischen Verband Deutschlands“ (*Schmidt-Wellenburg* 2003, S. 361).
- 2 Unser Erkenntnisinteresse ist somit nicht auf die Sinnperspektive der Veranstalter gerichtet, für die im vorliegenden Fall eine gesonderte Datenerhebung – z.B. durch Expert/innen-Interviews – notwendig gewesen wäre. Für die privaten Familienfeiern im Anschluss an die offizielle Feierstunde gilt dasselbe (siehe Prescher/Walther in Bezug auf private Jugendweihefeiern in diesem Heft).
- 3 Die Verwendung des Begriffs der „Jugendweihe“ wirkt zunächst befremdlich, da er Assoziationen zu den Feiern von Jugendweihe e.V. weckt. Eine mögliche Erklärung für den selbstverständlichen Gebrauch dieses Begriffs liegt darin, dass der Begriff der freidenkerischen Tradition entstammt (vgl. *von Wensierski* 2000, S. 70). Zudem unterstützt der Deutsche Freidenker-Verband seit 1991 auch den Jugendweihe Deutschland e.V., spielt aber als Anbieter in Ostdeutschland eine marginale Rolle (vgl. *Isemeyer* 2014, S. 59).
- 4 Dabei handelt es sich um eine rhythmisch-musikalische Darbietung, in der nach einer bestimmten Choreografie abwechselnd in die Hände geklatscht und Becher auf einen Tisch im Takt gesetzt werden. Daraus ergibt sich eine rhythmische Untermauerung für die Gesangsdarbietung.
- 5 Diese These der wechselseitigen Ablösung vertritt auch *King* (2010), indem sie nach den „Beiträge(n) der jeweils erwachsenen Generation zur Lösung der zu bewältigenden Anforderungen der Jugendlichen“ (ebd., S. 14) fragt. Mit ihrem Begriff der „Generativität“ weist sie den Eltern die Aufgabe zu, einen Schutzraum zu bieten, innerhalb dessen adoleszente Individuation möglich ist (vgl. ebd., S. 16). Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von „Möglichkeitsräumen“ (ebd., S. 17).
- 6 Dieser Aspekt einer Zuschreibung von Rollenstereotypen ließe sich nach *Cyba* (2000) als Orientierung am „patriarchale(n) Entscheidungsmuster“ beschreiben, „wonach bestimmte (wichtige) Entscheidungen letztlich vom Mann getroffen werden müssen“ (ebd., S. 164). *Cyba* zählt dieses Muster zu den Mechanismen der Diskriminierung von Frauen im privaten Lebenszusammenhang.

Literatur

- Bohnsack, R.* (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Aufl. – Opladen/Toronto.
- Cyba, E.* (2000): Geschlecht und soziale Ungleichheit: Konstellationen der Frauenbenachteiligung. – Opladen.
- Deutscher Freidenker-Verband e.V.* (2018): Nicht religiös und trotzdem 14. Jugendweihen und Jugendfeiern heute, Online verfügbar unter: <http://www.freidenker.org/?tag=jugendfeier>, Stand: 15.01.2018.
- Döhnert, A.* (2003): Sind Konfirmation und Jugendweihe Übergangsrituale? Ritualtheoretische und empirische Beobachtungen. *Humanismus aktuell*, 7, S. 57-67.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K.* (2011): Jugend und Sozialisation. – Wiesbaden.
- Eulenbach, M./Fuchs, T./Soremski, R./Wiezorek, C.* (2018): Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum intergenerationaler Praxis? In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): Räume für Bildung. Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 149-158.
- Feige, A.* (2000): Konfirmation und Jugendweihe – Symbolischer Übergang in eine ‚entstrukturierte‘ Jugendphase? Eine soziologische Analyse des strukturtheoretischen Kontextes für Übergangsrituale unter dem Aspekt von Jugend als ‚Teilkultur‘. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter, Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. – Münster, S. 59-68.
- Gebhardt, W.* (2000): Feste, Feiern und Events. Zur Soziologie des Außergewöhnlichen. In: *Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M.* (Hrsg.): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. – Opladen, S. 17-31.
- Goffman, E.* (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. – Frankfurt a.M.

- Griese, H. M. (2002): Einleitung: Zur Renaissance von Ritualen und Ritualtheorie. In: *Eschler, S./Griese, H. M.* (Hrsg.): *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihelforschung. Beiträge für eine Tagung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte.* – Weimar, S. 1-19.
- Groschopp, H. (2014): Die Jugendweihe. Ein Passageritual auf dem Prüfstand seiner Geschichte. In: *Isemeyer, M.* (Hrsg.): *Jugendweihe und Jugendfeier in Deutschland. Geschichte, Bedeutung, Aktualität.* – Marburg, S. 75-108.
- Handke, E. (2016a): Räume für Religion eröffnen. Religiöse Jugendfeiern in Geschichte und Gegenwart. In: *Domsgen, M./Handke, E.* (Hrsg.): *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt.* – Leipzig, S. 19-39.
- Handke, E. (2016b): Weder Jugendweihe noch Konfirmation. Erkundungen in einem unbekanntem Feld. *Pastoraltheologie*, 105, 3, S. 105-120. <https://doi.org/10.13109/path.2016.105.3.105>
- Isemeyer, M. (2014): Jugendweihe/-feier zwischen Tradition und Moderne. Ein historischer Überblick. In: *Isemeyer, M.* (Hrsg.): *Jugendweihe und Jugendfeier in Deutschland. Geschichte, Bedeutung, Aktualität.* – Marburg, S. 19-64.
- Jugendweihe Deutschland e.V.* (2017): Pressevorlagen. Online verfügbar unter: <http://jugendweihe.de/pressevorlagen.html>, Stand: 28.12.2017.
- Kauke, W. (1998): Ritualbeschreibung am Beispiel der Jugendweihe. In: *Fix, U.* (Hrsg.), *Ritualität in der Kommunikation der DDR.* – Frankfurt a.M., S. 101-214.
- Keßler, H./Döhnert, A. (2002): Konfirmandenarbeit zwischen Tradition und Herausforderung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Doyé, G./Keßler, H.* (Hrsg.): *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven.* – Leipzig, S. 29-56.
- King, V. (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis: theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 1, S. 9-20.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? – Wiesbaden.
- Kranemann, B. (2016): Die Feier der Lebenswende und andere neue religiöse Feiern. Rituelle Innovationen in der katholischen Kirche Ostdeutschlands. In: *Domsgen, M./Handke, E.* (Hrsg.): *Lebensübergänge begleiten.* – Leipzig, S. 74-89.
- Mannheim, K. (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: *ders.* (Hrsg.): *Wissenssoziologie.* – Berlin/Neuwied/Luchterhand, S. 522-565.
- Meier, A. (1998): Jugendweihe – JugendFEIER. Ein deutsches nostalgisches Fest vor und nach 1990. – München.
- Meyer-Blanck, M. (2016): ‚Konfirmation light‘? Über das schwierige Verhältnis Religiöser Jugendfeiern zur Konfirmation. In: *Domsgen, M./Handke, E.* (Hrsg.): *Lebensübergänge begleiten.* – Leipzig, S. 113-121.
- Möller, R./Sander, U. (2000): Übergangsrituale zwischen Tradition und Moderne. In: *Griese, H.* (Hrsg.): *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen.* – Münster, S. 105-118.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Unveröffentlichtes Manuskript. – Frankfurt a.M.
- Pekrull, W. (2014): Religiosität und Identität. Identitätsbildung in den neuen Bundesländern. – Marburg.
- Pinhard, I. (2004): Jugendweihe – Funktion und Perspektiven eines Übergangsrituals im Prozeß des Aufwachsens. In: *Harth, D./Schenk, G. J.* (Hrsg.): *Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns.* – Heidelberg, S. 197-217.
- Schmidt-Wellenburg, C. (2003): Die Jugendweihe. Bedeutung und Funktion eines biografischen Übergangsrituals. *Berliner Journal für Soziologie*, 13, 3, S. 349-370. <https://doi.org/10.1007/BF03204674>
- Schultz, W. (1989): Von der Schwierigkeit, erwachsen zu werden. Perspektiven der Jugendfeier. In: *Isemeyer, M./Sühl, K.* (Hrsg.): *Feste der Arbeiterbewegung: 100 Jahre Jugendweihe.* – Berlin, S. 157-166.
- Sting, S. (2013): Rituale und Ritualisierungen in den Übergängen des Jugendalters. In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge.* – Weinheim und Basel, S. 471-485.
- Sühl, K. (1989): Jugendweihe heute: Fest der Arbeiterbewegung? In: *Isemeyer, M./Sühl, K.* (Hrsg.): *Feste der Arbeiterbewegung: 100 Jahre Jugendweihe.* – Berlin, S. 134-156.

- Tervooren, A.* (2004): Ent/bindende Rituale. Die Konfirmation als Ereignis. In: *Wulf, C./Althans, A./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien.* – Wiesbaden, S. 173-210. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83420-1_6
- Wensierski, H.-J. von* (2000): Die Jugendweihe – Standardisierung und Ritualisierung der Jugendphase in der sozialistischen und postsozialistischen Gesellschaft. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): *Übergangsrituale im Jugendalter, Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen.* – Münster, S. 69-82.
- Wulf, C./Zirfas, J.* (2004): Bildung im Ritual: Perspektiven performativer Transritualität. In: *Wulf, C./Althans, A./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien.* – Wiesbaden, S. 359-382.
- Youniss, J.* (1984): Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In: *Edelstein, W./Habermas, J.* (Hrsg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beitrag zur Entwicklung der Interaktionskompetenz.* – Frankfurt a.M., S. 34-60.
- Youniss, J.* (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung.* – Frankfurt a.M.



J. Georg Brandt
Christine Hoffmann
Manfred Kaulbach
Thomas Schmidt (Hrsg.)

Frühe Kindheit und Medien

Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita

J. Georg Brandt • Christine Hoffmann • Manfred Kaulbach • Thomas Schmidt (Hrsg.)

Frühe Kindheit und Medien

Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita

Das Buch beschreibt die Chancen, Herausforderungen und Risiken der (digitalen) Medien für Kleinkinder in der frühen Kindheit. Dabei liegen die Schwerpunkte auf Entwicklungspsychologie, Wissenserwerb und Interaktion – auch mit Blick auf die Erziehungspartnerschaft von Eltern und Kita.

2018 • 209 S. • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2041-5 • eISBN 978-3-8474-1023-2



Ulrich Deinert (Hrsg.)

Jugendliche und die „Räume“ der Shopping Malls

Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit
Mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich
und der Schweiz

Soziale Arbeit und sozialer Raum, Bd. 4

Verlag Barbara Budrich



Ulrich Deinert (Hrsg.)

Jugendliche und die „Räume“ der Shopping Malls

Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit. Mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz

Im Mittelpunkt steht eine Studie, bei der mehr als 300 Jugendliche in drei Malls in Deutschland befragt wurden. Gastbeiträge und Ergebnisse weiterer aktueller Studien u.a. aus Österreich und der Schweiz ergänzen den Band.

2018 • 210 S. • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)
Soziale Arbeit und sozialer Raum, 4
ISBN 978-3-8474-0707-2 • eISBN 978-3-8474-1006-5

Funktionaler Anachronismus. ‚Übergangsrituale‘ in intergenerationaler Bedeutung – das Beispiel „Jugendweihe“

Thorsten Fuchs

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Debatte um die Entstrukturierung der Jugendphase wird gestritten, ob institutionalisierte Übergangsrituale noch das leisten, was sie beanspruchen: Übergänge gestalten. Dies geschieht vornehmlich mit dem Fokus auf die Jugendlichen als Partizipanten, während die ritualtheoretisch zentrale Sammlung und Konzentration aller Anwesenden, d.h. auch der Elterngeneration, unberücksichtigt bleibt. Auf der Basis von Festreden, einem Kernelement der als Übergangsrituale inszenierten Feierlichkeiten, wird deshalb der Frage der symbolischen Verhandlung des Generationenverhältnisses nachgegangen und herausgearbeitet, in welcher Hinsicht der angekündigte Übergang ins Erwachsenenalter für beide Generationen, jüngere wie ältere, eine Herausforderung darstellt.

Schlagwörter: Übergangsritual, Jugendweihe, Generationenverhältnis, Festrede

Functional anachronism. ‘Transitional rites’ in intergenerational significance – the example “Jugendweihe”

Abstract

Considering the debate on the destructured youth phase, it is argued whether institutionalised transitional rites are still able to keep their pledge: creating transitions. Herein, a focus on adolescents as participants is set, while the central ritual-theoretical aspects of gathering and concentrating all attendants, which includes the parental generation, are taken no account of. The question of the symbolic negotiation of intergenerational relations is being addressed on the basis of celebratory speeches, a key element in those festivities, which are presented as transitional rites. Further, it is worked out in which terms the announced transition into adulthood is posed as a challenge for both young and older generations.

Keywords: transitional rite, youth dedication (Jugendweihe), inter-generational relation, celebratory speech

1 Einleitung

Die These von der Entstrukturierung der Jugendphase ist gemeinhin bekannt und in den Debatten der Jugendforschung seit mehr als 20 Jahren viele Male kolportiert worden. Vor allem im Anschluss an das Signum einer reflexiven Modernisierung (Heitmeyer u.a.

2011) sowie im Horizont der Übergangsforschung (*Schröer* u.a. 2013) stehende Arbeiten machen deutlich, dass es im Jugendalter durchaus immer noch zu Bearbeitungen von Übergängen kommt. Von ihrem gänzlichen Verschwinden lässt sich demnach also nicht ausgehen. Allerdings, so wird betont, sei empirisch evident, dass Übergänge gegenwärtig fließend, z.T. sogar reversibel geworden sind und gar nicht länger an einem allgemein akzeptierten und standardisierten Muster ausgerichtet werden könnten. „Der genaue Zeitpunkt, zu dem der Jugendliche vollständig die ‚Aufgaben der Erwachsenen‘ übernimmt, existiert nicht mehr, und damit fehlt auch der Tag des Übergangs“, konstatieren etwa *Möller/Sander* (2000, S. 110). Ehemals klare Grenzmarkierungen sind insofern ebenso durch und durch fraglich geworden, wie eine auf das Erwachsensein ausgerichtete teleologische Entwicklungslinie.

Dass in der Folge einer so geführten Debatte eine rege Auseinandersetzung um Bedeutung und Funktion von jugendbezogenen Übergangsritualen entbrennt, scheint nahe liegend zu sein. Wenn sich kein Tag und kein Zeitpunkt mehr benennen lässt, an dem Jugendliche ihr bisher gelebtes Leben hinter sich lassen und zu Erwachsenen werden, dann kann man schließlich den verschiedenen rituellen Prozeduren, mit denen ein Abschluss der jugendlichen Statuspassage zelebriert wird, nicht weiterhin vorbehaltlos attestieren Übergangsrituale mit einem einschneidenden Positions- bzw. Altersgruppenwechsel zu sein. Vor allen Dingen der Jugendweihe, die ehemals eine Aufnahme der Jugendlichen als staatstreue junge Mitglieder in die Gesellschaft der DDR symbolisierte, ist – obwohl nach der Wiedervereinigung von sozialistischen Elementen bereinigt und gerade in den ostdeutschen Bundesländern relativ weit verbreitet – in dieser Diskussion vehement abgesprochen worden, noch einen Übergang ins Erwachsenenalter zu leisten (dazu v.a. *Döhner* 2000, 2003; *Griese* 2000). Auf die Konfirmation oder auch Schulentlassfeiern, deren Inszenierungscharakter ebenfalls den Eindruck der festen Einbettung in ein institutionalisiertes Übergangsmoratorium entstehen lässt, trifft das aber genauso zu. Sie scheinen ihre fraglose Anerkennung als Übergangsrituale ebenfalls eingebüßt zu haben. In anderen Zusammenhängen wiederum wurden diese kalendarischen Makrorituale in ihrem Zuschnitt als Übergangsrituale jedoch bestätigt und vom Vorwurf des Anachronismus zu befreien versucht (z.B. *Kauke* 1998; *Kauke-Keçici* 2002; *Pinhard* 2004; *Weyel* 2005). Für die Jugendweihe im Besonderen wird in diesem Zusammenhang etwa sogar konstatiert, dass sie „nach der Wiedervereinigung [...] zum ‚Exportschlager‘ der untergegangenen DDR“ (*Schmidt-Wellenburg* 2003, S. 349) wurde, da sie sogar in mehreren westdeutschen Städten Einzug gehalten hat.

In seiner Diversität und deutlichen Diametralität weist dieser Diskurs dennoch eine bemerkenswerte Engführung auf: gleichsam paralyisiert durch den strengen Fokus auf die Frage danach, ob und inwiefern die kalendarischen Makrorituale, die in der Gegenwart etabliert und performativ inszeniert sind, noch etwas für die Gestaltung von Übergängen im Jugendalter bereithalten können, beschränken sich die Arbeiten zumeist auf den Kreis der Jugendlichen als Partizipanten bzw. Akteure des Geschehens. Das hat zur Folge, dass jenes Motiv der sozialen Ordnungsleistung, das in ritualtheoretischen Betrachtungen ansonsten breit angelegt ist, entweder nicht berücksichtigt oder deutlich kanalisiert wird. Es bleibt auf die Jugendlichen begrenzt, indem sie, als ein rituelles Kollektiv gedeutet, die Stationen des Übergangs, in der klassischen Arbeit *van Genneps* (1986) als die Abfolge einer Trennungs-, Schwellen- und schließlich Angliederungsphase beschrieben, größtenteils isoliert von den Erwachsenen durchlaufen. Dabei ist schon diese Arbeit, die in der Beschäftigung mit traditionellen Gesellschaften bzw. den so genannten ‚kalten Kulturen‘

entstanden ist, mit ihrer strukturfunktionalistischen Perspektive und noch stärker jene handlungstheoretische Reformulierung, mit der Turner (1989) die Prozessualität von Übergangsritualen beschreibt, ganz grundlegend von der Idee getragen, dass es nicht möglich ist, Rituale lediglich durch eine Referenz auf die vermeintlich ‚Passierenden‘ zu erfassen. Vielmehr lässt sich deutlich machen, dass Rituale insgesamt überhaupt erst „in der Bezugnahme der sozialen Handlung auf Zuschauer“ (Wulf/Zirfas 2001, S. 340) bzw. weitere Akteure zur Aufführung kommen können. In den gegenwärtig als jugendbezogene Übergangsrituale angesehenen Festen, Feiern bzw. Brauchtümern, dazu gehören neben den bereits genannten z.B. auch Firmung, Jugendfeier sowie Segensfeiern wie die der Lebenswende (Sting 2013), sind das gerade die Familien der Jugendlichen bzw. die Erwachsenen als Vertreter der älteren Generation (Kauke 1998, S. 133). Im Anschluss an ritualtheoretische Perspektiven kann der „Kern“ (Bergesen 2013, S. 49) dieser Veranstaltungen – vor aller Erzeugung von Übergängen – deshalb darin gesehen werden, Individuen mit unterschiedlichen Statuspositionen bzw. aus unterschiedlichen Altersgruppen zu ‚sammeln‘ und in einer sozialen Einheit zu ‚konzentrieren‘.

An diesem Punkt wird nun auch mit dem vorliegenden Beitrag eingesetzt und der ritualtheoretisch zentrale „Sammlungsmechanismus“ (ebd., S. 52) im Rahmen eines prominenten kalendarischen Makrorituals, der (Nachwende-)Jugendweihe, genauer zum Gegenstand gemacht, um so gleichzeitig die Hypostasierung einer ausschließlich auf Übergänge bezogenen Perspektivierung zu problematisieren.¹ Leitend ist die Frage, inwiefern im Rahmen von offiziellen Feierstunden eine soziale Ordnung zwischen dem, was man *in rebus paedagogicis* häufig als vermittelnde und aneignende Generation beschreibt, konstruiert wird und dazu über die Jugendlichen hinaus auch eine Adressierung der Eltern bzw. der Erwachsenen als die „generational Anderen“ (King 2007, S. 69) erfolgt. Das geschieht auf der empirischen Basis von insgesamt drei, für die Generierung fallbezogener Einsichten herangezogener Festreden. Sie entstammen einer ethnografisch angelegten Erforschung mehrerer offizieller Jugend(weihe)feiern (dazu Eulenbach/Soremski in diesem Heft) sowie einer Lebenswendefeier in den Jahren 2015 und 2017, zu denen komplette Audiomitschnitte angefertigt worden sind. Auf diese Weise wurden auch die Festreden aufgezeichnet, im Anschluss transkribiert sowie einer textanalytischen Interpretation unterzogen – mit dem Augenmerk auf sprachliche Verfahren, so genannte Thematisierungspraktiken, durch die Sichtweisen auf Themen eine Hervorbringung und Stützung erfahren (Gloning 2010; Brinker/Cölfer/Pappert 2014). Auf diese Weise wurde die textuelle Organisation der Themen und sprachlichen Handlungen ermittelt wie auch das Arrangement kommunikativer Prinzipien und Wissensvoraussetzungen als Parameter der Textorganisation erfasst. Leitend war insofern – gleichsam im Anschluss an die linguistisch motivierte Frage „How to do things with words“ (Austin 1962, dt. 1972) – ein pragmatisches Verständnis der Festreden (dazu auch Geier 1998; Feilke 2000).

Dass es im Folgenden lediglich die Festreden sind, auf die Bezug genommen wird, um sie hinsichtlich ihres rituellen Prozesses der Konstruktion generationaler und damit asymmetrischer, hierarchischer, machtvoller Ordnungen zu erschließen, und zwar nicht nur jener zwischen Kindern und Erwachsenen (Honig 1999; Kelle 2005), kommt allerdings nicht von ungefähr. Zwar stellen Festreden nur ein Element des rituellen Geschehens von offiziellen Jugendweihefeiern dar; neben dem Einmarsch der Jugendlichen, ihrem Auf- bzw. Abmarsch auf die Bühne, den gelegentlichen Dankesworten sowie dem Tanz-, Sketch- und Musikprogramm (Kauke 1998, S. 130; Eulenbach u.a. 2018). Doch zum einen werden Festreden – obwohl in der Forschung zu jugendbezogenen Übergangs-

ritualen bislang kaum näher untersucht – gelegentlich als die ‚Höhepunkte‘ im Programmablauf der offiziellen Feiern beschrieben; und gerade nach dem Wegfall des Gelöbnisses, mit dem bis 1989 die Funktion einer Verpflichtung der Jugendlichen auf den Staatssozialismus verfolgt worden ist, kann die obligatorische Festrede zudem als jenes Gestaltungselement von Jugendweihefeiern angesehen werden, das nun den ausführlichsten sprachlichen Text bereithält (*Kauke* 1998, S. 161). Zum anderen fungieren Festreden bekanntermaßen als „wichtigstes Medium zur Artikulation kollektiver Identität“ (*Miklautz* 1999, S. 200). Im Beisein aller Beteiligten gehalten sind sie – auch im Rahmen von Jugendweihefeiern – prädestiniert, um auf der Basis von „linguistischen Codes“ (*Bergesen* 2013, S. 52) die rituelle Sammlung von Individuen und ihre Konzentration in eine Gruppe sprachlich zu erzeugen.

So instrumentiert wird nun zunächst in Auseinandersetzung mit widerstreitenden Positionierungen hinsichtlich der Frage nach Bedeutung und Funktion von Übergangsritualen in der Gegenwart deutlich gemacht, dass intergenerationale Aspekte dabei weitestgehend dethematisiert sind, sodass auch der Blick auf die rituelle Herstellung einer sozialen Ordnung zwischen jüngerer und älterer Generation in der entsprechenden Forschungslandschaft unterminiert bleibt (2). Anschließend wird in Auseinandersetzung mit der Ritualtheorie von *Bergesen* (2013) sowie einigen Perspektiven zur Theorie der Epideiktik ein Zugang formuliert, der für die Analyse von Festreden sensibilisiert (3). Im vierten Teil werden sodann die in verschiedenen Festreden von (Nachwende-)Jugendweihefeiern aufgerufenen Generationenverhältnisse betrachtet, um schließlich ein Fazit zu ziehen, das den Ertrag der um generationale Aspekte erweiterten Sicht auf institutionalisierte Übergangs- bzw. Makrorituale diskutiert (5).

2 Übergangsrituale: zur Dethematisierung als intergenerationale Praxis

Dass die Jugendphase, ebenso wie die moderne, als säkularisiert beschriebene Gesellschaft, keinesfalls von einem Antiritualismus gekennzeichnet ist, kann durchaus als *common sense* der Jugendforschung gelten. Denn es scheint außer Frage zu stehen, dass Rituale auch in der Gegenwart von jungen Menschen wichtige Funktionen erfüllen und es – wie die neuere Ritualforschung (z.B. *Wulf/Zirfas* 2004) hervorhebt – zu einseitig betrachtet ist, wenn man ihnen bloß ästhetische Qualität attestiert, sie als Relikte vormoderner Gesellschaften in den Blick nimmt oder sie ausschließlich als Praktiken der Unterwerfung thematisiert. Hinsichtlich des Stellenwerts von Übergangsritualen, dem vermutlich bekanntesten Subtyp von Ritualen, zeigen sich im Diskurs jedoch deutliche Differenzen.

Im Spektrum der einen Position wird dabei klar gegen die Angemessenheit der „Rhetorik vom Übergangsritual“ (*Döhnert* 2003, S. 66) votiert und der Befund stark gemacht, dass die beanspruchte Analogie mit den streng organisierten Passageriten weder „methodisch noch inhaltlich hinreichend gerechtfertigt“ (ebd., S. 62) werden kann. Teilweise wird eine solche Sicht mit dem Hinweis gepaart, es handle sich bei diesen Veranstaltungen inzwischen nur noch um „Kommerz-Events“ (*Griese* 2000). In der entgegengesetzten Position gilt dagegen die These einer Persistenz von jugendbezogenen Übergangsritualen in ihrer grundsätzlichen Funktion. Zwar wird auch hier darauf aufmerksam gemacht, dass der biografische Verlauf von Adoleszenten inzwischen weitestgehend von herausragen-

den Markern eigens inszenierter Riten im Lebenszyklus entkoppelt ist. Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter werden insofern eher nicht mehr über kalendarische Makrorituale vollzogen. An ihre Stelle aber sind, wie es heißt, in Selbstregie der Jugendlichen veranstaltete Mikrorituale getreten, die vor allem in Form von „Aktionismen“ (*Bohn-sack/Nohl* 2001) bzw. rituellen Selbstinitiationen episodisch zur Aufführung kommen. Die nach wie vor im Kontext institutioneller Traditionsbildungen veranstalteten Makrorituale bieten den Jugendlichen demnach durchaus vielfältige Gelegenheitsstrukturen für Praktiken einer „selbsttätigen Übergangsarbeit“ (*Sting* 2013, S. 472). Aus dem Verständnis heraus, dass die „in der modernen Gesellschaft zu beobachtende Ausdehnung der Jugend zuungunsten von Kindheit und jungem Erwachsenenalter [...] kein Argument gegen die Wahrnehmung von Konfirmation und Jugendweihe als Passageriten“ (*Weyel* 2005, S. 495) ist, werden jugendbezogene Übergangsrituale jedoch auch in ihrer Bedeutung zu rehabilitieren versucht, ohne den Umweg über Mikrorituale zu gehen. Betont wird dann etwa, dass derartige Angebote für die „Ritualpraktikanten [...] angesichts der Irritation traditioneller Lebensmuster von bleibender, möglicherweise sogar wachsender Bedeutung“ (ebd.) sind. Bei beiden Positionen, den kritisch gestimmten, wie den fürsprechenden, verbleibt es aber jeweils bei einer Perspektive, die als Akteure der Ritualhandlungen lediglich bzw. zumindest vornehmlich die teilnehmenden Jugendlichen betrachtet.

Eine solche Eingrenzung auf die Jugendlichen als ‚Passierende‘ scheint dann auch symptomatisch zu sein für eine ganze Reihe von empirischen Arbeiten, die dem Stellenwert dieser Feste, Feiern und Brauchtümer hinsichtlich ihres Beitrags zur Gestaltung von Übergängen im Jugendalter nachspürt (*Liepold* 2000; *Pinhard* 2004). Aber selbst dort, wo die Perspektive der älteren Generation Berücksichtigung findet, wie bei *Döhnert* (2000), der die Teilnahme an der Jugendweihe auf der Basis von drei qualitativen Paarinterviews als den „Wunsch der Eltern“ (ebd., S. 242), einen „familiäre[n] Entwicklungsprozess“ (ebd., S. 281) und soziales Distinktionsmittel erläutert, verbleibt es bei der Erhebung von Einzelperspektiven. Aussagen zur rituellen Herstellung einer sozialen Ordnung zwischen den Generationen werden nicht getroffen. Die im interdisziplinären Feld von Ritualforschung und empirischer Religionspädagogik verortete Arbeit von *Handke* (2016) erhebt in typisierender Absicht die Auffassungen der Eltern zu religiösen Jugendfeiern der Katholischen sowie Evangelischen Kirche und richtet ihren Blick auch auf die „Logik familialer Sozialisation“ (ebd., S. 402), ohne allerdings den Beitrag dieser mit sakralem Symbolismus imprägnierten Feiern innerhalb der rituellen Inszenierung auf die Konstitution einer Gemeinschaft zu diskutieren. Auch *Domsgen* (2016) argumentiert mit nebeneinanderstehenden „Perspektiven von Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie deren Eltern in Ost und West“.

Andere Arbeiten halten dagegen durchaus Hinweise auf institutionalisierte Übergangs- bzw. Makrorituale in einem intergenerationalen Verweisungszusammenhang bereit. In ihrer ritualtheoretischen, auf die Inszenierung von Körper, Macht und Sakralität bezogenen Studie über die Konfirmation als ein rituelles Arrangement kann etwa *Tervooren* (2004), gestützt auf eine Gruppendiskussion mit Konfirmandinnen und einer teilnehmenden Beobachtung, nicht nur deutlich machen, dass die Zeremonie eine besondere Anordnung der Körper ‚choreografiert‘ – dabei auch jene der Eltern. Es wird zudem die elterliche „Augenzeugenschaft“ (ebd., S. 201) als eine bedeutsame Gelingensbedingung herausgestellt. *Droit* (2014, S. 42) wiederum zeigt in der historischen Entwicklung der Jugendweihe von einem erzwungenen Ritual im Staatssozialismus der DDR zu einer familialen Privatisierung, dass eine zentrale Funktion dieses Rituals darin liegt, „die Konti-

nuität der familialen Geschichte jenseits der politischen Umbrüche“ herzustellen. Die Jugendweihe entfaltet damit ihre generationsübergreifende Wirkung im Privaten. Auf ähnliche Weise erläutert *Schmidt-Wellenburg* (2003) deren Bedeutung. In seiner auf die Stiftung biografisch-familialer Kohärenz orientierten Funktionsbestimmung hebt er hervor, dass die Jugendweihe „nicht ausschließlich jene, die das Übergangsritual durchlaufen“ (ebd., S. 353), involviert, sondern „für alle Beteiligten eine Möglichkeit der Biografiekonstruktion unter [...] Wahrnehmung des eigenen, aber auch fremder Lebensläufe“ (ebd.) darstellt. Die damit angedeutete Erweiterung des Adressatenkreises über die Jugendlichen hinaus zieht jedoch nicht nur unmittelbar die Frage nach sich, welche Offerten jene ‚Übergangsrituale‘ bereithalten, um derart verstanden als ‚Biografiegenerator[en]‘ (ebd., S. 363) fungieren zu können, sondern auch wie dies innerhalb der feierlichen Inszenierung prozessiert wird, wenn man davon ausgeht, dass der rituelle Sammlungsmechanismus hier zum Tragen kommt. Wie werden die Beteiligten überhaupt involviert? Mit welchen Mitteln und Modalitäten wird dabei eine soziale Ordnung zwischen den Generationen formiert? In den Festreden, die ein relativ obligatorisches Strukturelement von offiziellen Feierstunden der genannten Übergangsrituale sind, also im Rahmen von Jugendweihe, Konfirmation und Lebenswendefeier, kann ein zwar nicht exklusives, aber doch exponiertes Medium zur Beantwortung dieser Fragen erblickt werden.

3 Festreden: Ritualisierungen der Kommunikation und verbale Riten

Aus einer Untersuchung, mit der die epideiktische Rede, wie sie in der rhetorischen Nomenklatur bezeichnet ist, in den Mittelpunkt gerückt wird, ergibt sich nicht die gesamte rituelle Ordnung. Festreden sind – statt *pars pro toto* – nur Teil eines Ganzen, das sich aus verschiedenen Elementen mit spezifischen Modalitäten zusammensetzt, sodass diese Elemente „konstitutive Komponenten einer umfassenden ‚rituellen Ordnung‘“ (*Bergesen* 2013, S. 52) sind. Auf die Festreden, die im Kontext der Feiern von jugendbezogenen Makro- bzw. Übergangsritualen gehalten werden, ist in den zurückliegenden Jahren indes kaum näher eingegangen worden. *Kauke-Keçici* (2002) hat auf sie im Rahmen ihrer Analyse der Jugendweihe als einen komplexen „Ritualtext“ verwiesen. Intergenerationale Aspekte spielen darin jedoch keine große Rolle. Allerdings haben *Helsper* u.a. (2009, S. 73) im Rahmen ihrer Schulkulturforschung die bei Schulentlassfeiern gehaltenen Festreden inspiziert, um Einblicke in die „zentrale Strukturproblematik [...] der symbolischen Generationsordnung zu erhalten“. Sie sehen dabei gerade die während der Festreden formulierten imaginären Entwürfe des Generationenverhältnisses in einem spannungsreichen, aber unauflösbaren Zusammenhang mit konkreten Interaktionsbeziehungen, von ihnen bezeichnet als das ‚Symbolische‘, und abstrakten, kulturell sedimentierten Deutungen (das so genannte ‚Reale‘). Entgegen der Vermutung, dass Festreden bloß ‚Schall und Rauch‘ seien oder über ihre Betrachtung nur die Repräsentationsansprüche jener Institutionen ermittelt werden könnten, die sich für die Veranstaltung der als Übergangsrituale inszenierten Feiern verantwortlich zeichnen, also z.B. der Jugendweihe Deutschland e.V. oder die Evangelische bzw. Katholische Kirche, kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Festreden ein Medium darstellen, in denen sich „Sammeln und Konzentrieren“ (*Bergesen* 2013, S. 49) als die zentralen Grundmechanismen jeglicher rituellen Pro-

zesse ebenfalls dokumentieren und von hier aus mit anderen Praktiken des Rituals Verbindungen eingehen – selbst mit den im familialen bzw. privaten Rahmen fortgesetzten Feiern und Aktivitäten (dazu z.B. *Prescher/Walther* in diesem Heft).

Festreden lassen sich nach dem bislang Angeführten als rituelle Praktiken begreifen, die jenes Zusammenbringen von Individuen forcieren, das laut der ritualtheoretischen Konzeption von *Bergesen* (2013) nötig ist, um das rituelle Erleben bzw. Gefühl von Gemeinschaft zu evozieren. Dies geschieht mittels der Mikroriten linguistischer Codierung, die gleichsam die erste Ebene eines komplexen und hierarchisch miteinander verschachtelten Arrangements bezeichnen, an dessen Ende „die großen öffentlichen Zeremonien, die üblicherweise als Rituale betrachtet werden“ (ebd., S. 52), stehen. Sprachcodes bilden damit die einfachste Form ritueller Praxis, keineswegs jedoch die unbedeutendste, da auch die komplexen öffentlichen Zeremonien auf der Organisation linguistischer Elemente beruhen, wie *Bergesen* hervorhebt. Es ist die Verwendung besonderer Sprachcodes in ihrer Lexik und Syntaktik, über die das Sammeln der Individuen und ihre Konzentration in einer Gemeinschaft betrieben wird. Ein „Wir“ referiert etwa auf bereits gegebene Kollektivität. Verschiedene Varianten der *Repetitio* unterstreichen das Gesagte. Zitieren stimuliert, schmückt aus oder verleiht den Worten zusätzliche Autorität (*Geier* 1998). Dabei muss ein solches Sprechen jedoch einerseits ein „gewöhnheitsbedingtes Sprachmuster“ (*Bergesen* 2013, S. 56) aufweisen, mit dem die am Ritual Beteiligten vertraut sind und sie als eine ‚Zeichen-Gemeinschaft‘ adressieren. Andererseits ist es erforderlich, die Codes so zu komponieren, dass damit eine Form kollektiver Identität hervorgerufen werden kann, die sowohl gegen außen, z.B. gegenüber anderen Gemeinschaften, abgegrenzt, als auch nach innen hin, etwa über die Erläuterung der „Rangunterschiede und Statusdifferenzen“ (ebd., S. 53), gegliedert wird. Insofern wird Sprache hier in einer Version verbaler Riten selbst zur rituellen Praxis.

In Festreden schlägt sich dies – ihre gattungsspezifische Kommunikationsstruktur betrachtend – insofern nieder, als hier eine „auf Einstimmigkeit ausgerichtete Situation“ (*Miklautz* 1999, S. 200) erzeugt wird, wodurch sie sich von anderen Reden dahingehend unterscheidet, dass sie ihre Plausibilität nicht „im Kontext anderer auf sie rekurrierender und mit ihnen konkurrierender Reden [...] unter Beweis stellen“ (*Kopperschmidt* 1999, S. 14) muss: Sie bezieht sich stattdessen auf Gegenstände, die „keiner diskursiven Klärung bedürfen“ (ebd.). Folglich finden sich in Festreden zumeist auch keine differenzierten linguistischen Codes, die im Allgemeinen nur dann aufzunehmen sind, wenn es in einer Gemeinschaft „weniger selbstverständliche und von allen [...] akzeptierte Annahmen gibt“ (*Bergesen* 2013, S. 57). Die Lexik ist durch eine relativ überschaubare Palette von Vokabeln gekennzeichnet, die Syntaktik durch Rigidität.

Denjenigen, die mit den Festreden beauftragt worden sind und damit die Vollmacht zu sprechen haben, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Position zu: sie wurden zum Sprechen inthronisiert. Ihnen gegenüber steht das Schweigen der Vielen, wie *Miklautz* (1999, S. 193) in ihren Überlegungen zu Festen als die „Rituale kollektiver Repräsentation“ formuliert. Festreden ritualisieren demnach die Kommunikation. Für Widerspruch gegen das Gesagte gibt es keine legitimen Artikulationsmöglichkeiten. Das verleiht jenen Personen, die die Festreden halten, in der Regel solche des öffentlichen Lebens, zumindest bei den Jugendweihfeiern, nicht nur Immunität, sondern auch weitreichende Einflussmöglichkeiten. Ihre Worte „übermitteln gewissermaßen Wahrnehmungsprogramme, die der Durchsetzung einer bestimmten Sicht dienen. Beschreiben wird unter der Hand zum Vorschreiben, der Indikativ zum Imperativ“ (ebd., S. 203). Festreden sind

somit offensichtlich alles andere als ein marginales Kommunikationsmedium im Rahmen der Feierstunden, mit denen Übergangs- bzw. Makrorituale veranstaltet werden.

4 Sammeln und Konzentrieren: fallbezogene Interpretationen zur Formation von Generationenverhältnissen

Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen steht nun zunächst eine Festrede, die in Ost-Stadt² im Rahmen einer Jugendweihefeier von dem Politiker *Udo Hebelt* gehalten wurde. Sie hat einen typischen zeitlichen Umfang von ungefähr 15 Minuten. Um jedoch empirische Vergleiche aufzunehmen und Kontrastierungen zu prononcieren, wird zusätzlich auf zwei weitere Festreden Bezug genommen, wodurch in Ansätzen Fallspezifika und Typisches charakterisiert werden können.³

Maßregeln, Belobigen und die ‚Entscheidungsgewalt‘ der Eltern

Zunächst adressieren Festreden zumeist das Publikum, vor dem sie gehalten werden, und sprechen Begrüßungen aus. Üblicherweise lautet der Auftakt daher „liebe Mädchen und Jungen (.) liebe Eltern“ (so in der Festrede von *Dr. Heide Glotzow*) oder „liebe Mädchen und Jungen meine sehr verehrten Damen und Herren“ (so etwa in der Festrede von *Lasse Schmidt*). *Udo Hebelts* Festrede allerdings setzt anders ein. Begrüßende Worte oder gar Strategien des Sympathisierens sind ihr zu Beginn gerade nicht zu entnehmen. Stattdessen wird an ihr sogleich jene Machtposition deutlich, mit der die Person des Festredners im Allgemeinen ausgestattet zu sein scheint:

„Habt ihr eure Smartphones ausgeschaltet (..) es ist peinlich wenn es nachher auf der Bühne klingelt (.) und während einer Rede bitte nicht schwatzen simsens oder schlafen wie sonst in der Schule haltet euch besser dran (.) dort ist der Fotograf (.) da sind die Kameras ihr werdet euch ewig ärgern kommt ihr auf Fotos Clips oder gar Instagram schlecht rüber“ (Z. 6-11).

In der fehlenden Begrüßung sowie der Einleitung mit einer rhetorischen Frage weist der Beginn der Festrede *Hebelts* eine bemerkenswerte fallspezifische Struktur auf. Ungewöhnlich erscheint der Auftakt durch die Art und Weise, wie mittels der entworfenen Szenerie beim Bühnengang und des Hinweises auf die Dokumentation des Geschehens durch Bildaufnahmen ein Appell an die Selbstkontrolle entwickelt wird, der den offenkundigen Imperativ nicht scheut („haltet euch besser dran“). Dass hiermit die Jugendlichen als ‚Weihlinge‘ adressiert werden, zeigt sich dabei nur indirekt. Grammatikalisch wird es an der zweiten statt dritten Pluralform deutlich („ihr“ statt „Sie“), lexikalisch durch Wörter, die gemeinhin der Jugendsprache entstammen („simsen“, „Clips“) und sie als eine ‚Zeichen-Gemeinschaft‘ affizieren können – durchaus kein ungewöhnliches Vorgehen bei derartigen Reden (so etwa „chillen“ in Herrn *Schmidts* Festrede; Z. 257). Auch in der Bezugnahme auf die Institution Schule, wo die unerbetenen Tätigkeiten („schwatzen“, „simsen“, „schlafen“) als üblich und vom Ort des gegenwärtigen Geschehens abweichend deklariert sind, textuell erst einmal nur bedingt als eine Ironisierung zu dechiffrieren, zeigt sich, dass sich die einführenden Worte an die Jugendlichen – und zwar nur an sie – richten.

Würde dieser Duktus extrapoliert werden, müsste man davon ausgehen, dass es mit dieser Festrede wohl nicht gelingen kann, eine Form kollektiver Identität hervorzurufen,

noch nicht einmal unter den Jugendlichen. In anderen Festreden sind die hierfür bestehenden Potenziale offenkundiger, etwa, wenn in jener von Lasse Schmidt unmittelbar nach der Begrüßung die Feier zu einem einzigartigen Moment verklärt wird: „Dies ist ein historischer Augenblick insbesondere für die Jugend aber natürlich auch für die mittelalterlichen und die früher geborenen Herrschaften hier im Saal“ (Z. 8-11).

Mit deutlich weniger Pathos kommt die Festrede von Herrn *Hebelt* aus, obwohl auf die Maßregelung sodann aber ein lobendes Urteil folgt („klasse seht ihr aus“; Z. 12), über das auch die Eltern der Jugendlichen in das Thematisierte eingebunden und Generationenverhältnisse virulent werden. Die Worte von Herrn *Hebelt* würdigen hierbei die Jugendlichen zunächst für ihren Kleidungsstil, denn es seien an ihnen „keine Totenköpfe“ (Z. 12) und „keine bauchfreien Tops“ (Z. 13) zu sehen. Damit werden sie in einem Erscheinungsbild beschrieben, das offenbar nicht nur nicht zu erwarten war, sondern mit dem auch der Hinweis auf die Außeralltäglichkeit des Ereignisses gegeben ist. Die Jugendlichen werden auf diese Weise als eine homogene Gruppe markiert, die hier nicht in erster Linie durch das Alter definiert ist, sondern durch ein von der Alltagsmode abweichendes Aussehen. Der Verzicht des Tragens jener anlassinadäquaten Kleidung wird in der Progression der Sequenz allerdings nicht den Jugendlichen selbst zugeschrieben, sondern als Ergebnis der elterlichen ‚Entscheidungsgewalt‘ dargestellt. Es sind die Eltern der Jugendlichen, die – für alle sichtbar – aus einem im Vorfeld ausgetragenen „Klamottenstreit“ (Z. 14) als Sieger hervorgegangen seien, was sich mit den eigenen biografischen Erfahrungen von Herrn *Hebelt* decke. Denn auch er habe bei seiner Jugendweihe „verloren“ (Z. 15), sei allerdings aus heutiger Sicht froh, sich selbst in Anzug und Krawatte zu sehen, wenn er sich Fotos von der damaligen Feier anschau. Die soziale Ordnung zwischen den Generationen wird in diesem Teil der Festrede demnach als ein Verhältnis zwischen Ungleichen, zwischen Gewinnern und Verlierern, konzipiert. Es sind in diesem hierarchisch organisierten Verhältnis die Eltern, denen eine ‚Entscheidungsgewalt‘ zugeschrieben wird. Die Jugendlichen können offenbar zwar widersprechen, letztlich aber sind ihre Möglichkeiten limitiert, sodass sie im „Klamottenstreit“ unterliegen. Die Durchsetzung des elterlichen Willens wird allerdings durch den biografischen Hinweis so gerahmt, dass sie im Interesse der Jugendlichen steht und diese sich im Nachhinein betrachtet deshalb sogar glücklich schätzen können, die Eltern als Sieger hervorgehen zu sehen. Dadurch, so wird nahegelegt, müsste die elterliche ‚Entscheidungsgewalt‘ insofern auch durch die Jugendlichen eine Legitimation erfahren können, selbst, wenn es ihnen momentan noch nicht bewusst ist.

Familialer „Wendepunkt“ und die Neuverteilung von Rechten und Pflichten

Aufforderungen, wie sie in der Eröffnung der Festrede von Herrn *Hebelt* verankert sind, bleiben im Weiteren nicht auf die Jugendlichen beschränkt. Es sind ebenso die „Verwandten, Eltern und Gäste“ (Z. 16), die zum Handeln bewogen werden – und das auf eine ähnliche Weise wie zuvor schon die Jugendlichen: „schalten Sie auch Ihre Handys aus“ heißt es gleich im Anschluss an die genannte Sequenz ganz ohne Höflichkeitsmarkierer. Dass die Erwachsenen – ebenfalls mit Mobiltelefonen ausgestattet, wenngleich nicht mit den neueren, technisch fortschrittlicheren und funktional reicheren Smartphones, sondern mit „Handys“ – im Gegensatz zu den Jugendlichen gesiezt werden, hebt sie zwar sprachlich

heraus, einen privilegierten Status erhalten sie offenbar jedoch nicht. Genauso wie die Jugendlichen haben sie den Vorgaben des Festredners zu folgen, was mit dem Hinweis in Verbindung gebracht wird, dass die kommende Rede „wie ein gutes Konzert“ (Z. 18) die ganze Aufmerksamkeit aller Beteiligten benötige. Die Benutzung oder gar ein Klingeln der Mobiltelefone, so die Implikatur, stehe dieser notwendigen Aufmerksamkeit entgegen, konterkariere sie geradezu. Die rituelle Praxis der Festrede erlaubt hier offensichtlich keine Störung. Das Schweigen der Vielen gilt uneingeschränkt und ist auch nötig für die Dramaturgie, wenn es im Folgenden um die Ankündigung von nichts Geringerem als einem „Wendepunkt in den Familien“ (Z. 42) geht, den der „heute“ (ebd.) gefeierte Tag der Jugendweihe mit sich bringe – insofern nämlich, als die Rollen der Familienmitglieder bzw. ihre Rechte und Pflichten neu verteilt werden. „Söhne und Töchter“ (Z. 43), so heißt es, würden lernen, selbst zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen. Eltern wiederum werden mit dem *factum brutum* einer damit einhergehenden Veränderung konfrontiert: Fortan seien sie nur noch Berater und keine Manager mehr. Diese ‚Degradierung‘, die ganz offenbar mit dem Verlust der ‚Entscheidungsgewalt‘ einhergeht und ein neues Rollen- bzw. Selbstbild erfordert, hätten die Eltern allerdings nicht nur zu akzeptieren, sondern auch zugunsten ihrer Kinder zu forcieren, selbst wenn das Überlassen von selbstständigen Entscheidungen in Anbetracht der noch zahlreichen ‚unreifen‘ Verhaltensweisen der Jugendlichen (z.B. keine Jacke bei Temperaturen um den Nullpunkt zu tragen) zuweilen durchaus schwerfalle.

Somit lässt sich folgern, dass in der Festrede von Herrn *Hebelt* die Jugendweihe als einschneidendes Ereignis zum „Erwachsensein“ (Z. 26) der jugendlichen Teilnehmer entfaltet wird, weshalb es zunächst den Anschein erweckt, als ob der angekündigte „Wendepunkt“ mit dem Datum der Feierstunde zusammenfalle. Im wiederkehrenden Relativieren einer bereits erlangten Selbstständigkeit der Jugendlichen zeigt sich, dass dem jedoch keineswegs so ist. Der „Wendepunkt“ wird vielmehr auf einen unbestimmten zukünftigen Zeitpunkt verlagert, und es wird deutlich gemacht, dass gar nicht nur die Jugendlichen, sondern auch die Eltern weiterhin in einem Lernprozess situiert sind, über den sie sich mit den veränderten Bedingungen auseinanderzusetzen haben. Die Eltern sind demnach alles andere als unbeteiligte Akteure. Wie schon die Aufforderung zum Ausschalten der Handys ihren Einbezug in das Geschehen symbolisiert, so werden sie nun in einen vom Festredner als pädagogisch aufgerufenen Prozess integriert. Generationentheoretisch betrachtet lässt sich das plausibel machen: „Denn an Adoleszenz sind eben zwei Generationen beteiligt.“ (*King* 2007, S. 65) Der angekündigte Übergang ins Erwachsenenalter ist damit weder ein plötzlicher, noch ein nur die Jugendweihlinge betreffender. Er wird vielmehr als sich abzeichnend, noch im Entstehen begriffen erläutert, sodass er sowohl für die jüngere, als auch die ältere Generation eine Herausforderung darstellt.

In den Festreden von *Lasse Schmidt* und *Dr. Heide Glotzow* wird das soziale Gefüge zwischen den Jugendweihlingen und ihren Eltern ebenfalls in einem solchen Verständnis redimensioniert und im Perspektivenwechsel die Fülle der Aufgaben für die Jugendlichen einerseits, die Eltern andererseits thematisch. Die Ankündigungen der anstehenden Verselbstständigung der Jugendlichen werden dabei aber beide Male noch deutlicher als in *Udo Hebelts* Rede mit dem Hinweis darauf verknüpft, dass die elterlichen Fürsorgeleistungen bis auf Weiteres bestehen bleiben. Bei Schmidt erfolgt der Appell an die Eltern mit den Worten: „Ihre Unterstützung ist nach wie vor gefragt (.) gerade im Abnabelungsprozess (.) lassen sie im richtigen Moment los“ (Z. 150-152). Und in *Dr. Glotzows* Festrede wird vom sokratischen Lamento über die Unsitten der Jugend ausgehend ein Szenario

rio entfaltet, das für die Aufrechterhaltung des elterlichen Interesses sowie eine Fürsorgepflicht gegenüber den Kindern wirbt. Auch wenn die Veränderungen im familialen Gefüge allgegenwärtig seien, könne die unausweichliche Verselbstständigung der Jugendlichen weder als Grund dafür angesehen werden, die bisherigen elterlichen Fürsorgeleistungen in Vergessenheit geraten zu lassen, noch den sicheren sozialen Heimathafen plötzlich aufzukündigen (dazu ausführlich *Eulenbach* u.a. 2018, S. 155f.). So wird hier deutlich, dass die Transformation im Eltern-Kind-Verhältnis eine „intergenerationale Dynamik“ (*King* 2007, S. 69) hervorruft, d.h. wie von *Dr. Heide Glotzow* skizziert, „beide Seiten“ (Z. 113) betrifft und hier wie dort Zugeständnisse abverlangt. Den Jugendlichen wird angeraten, „Geduld mit den schon Erwachsenen“ (Z. 53-54) zu haben, die Erwachsenen wiederum haben ihren Kindern einen Raum zu bieten, der die weitere Verselbstständigung sicherstellen kann.

Übergabe des „Zepters“ und auferlegte Obligationen der Zukunftsgestaltung

In der Festrede von *Udo Hebelt* hat – wie auch in den beiden anderen Festreden – der Blick auf tages- und weltpolitische Themen wie Umweltkatastrophen, die Staatspleite Griechenlands oder religiöse Intoleranzen einen zentralen Topos. In dieser macht er sogar mehr als die Hälfte der Redezeit aus. Dabei wird den Jugendweihlingen die Aufgabe zur Gestaltung der Zukunft zugewiesen. Gegenwärtig würde zwar noch die Generation der Eltern die Verantwortung tragen und politische Entscheidungen treffen – etwa zur Energiewende. Mit der metaphorischen Rede von der Übergabe des Zepters wird dann allerdings auf die zukünftige Verantwortung der Jugendweihlinge referiert:

„liebe Jugendliche bald nehmt ihr das Zepter in die Hand. friedliche Zusammenarbeit oder feindliche Konkurrenz (.) Ausgrenzung oder Integration (.) Lösungssuche oder Schuldvergabe (.) ihr wählt euren Weg und eure Entschlüsse bilden die Grundlage ob eure Kinder mehr (.) oder weniger Chancen haben werden als ihr. denn bald bestimmt ihr über die Zukunft unserer Erde“ (Z. 139-145)

Auch hier wird, ähnlich wie zuvor, der bevorstehende Übergang in eine neue Lebensphase angekündigt. Zugleich wird er moralisch gerahmt. Denn den Jugendweihlingen wird auferlegt, zukünftig Entschlüsse zu treffen, die der nächsten Generation ebenso eine Chancenerweiterung ermöglicht. Wann das Zepter genau übergeben wird, wann die Jugendweihlinge über die Zukunft der Erde entscheiden werden, das bleibt auch in diesem Teil der Festrede offen. Das gleich zwei Mal in der Sequenz hervortretende Wort „bald“ (Z. 139 und 144) deutet nur sehr vage auf eine anstehende Übergabe hin. Und im Hinweis darauf, dass die in Zukunft gefällten Entschlüsse dann die eigenen Kinder betreffen werden, ist zumindest kein Mittel zu erkennen, mit dem die Ausführungen sehr nah an die gegenwärtigen Lebensumstände der Jugendlichen heranrücken könnten. Allerdings ist durchaus bemerkenswert, dass gerade in diesem Teil der Festrede eine soziale Einheit aufgerufen ist, die sich, ganz mit *Mannheim* (1928, S. 175) gesprochen, „durch die Kontinuität des Generationenwechsels“ ergibt. Genauso, wie die elterliche Aufgabe seit der Geburt der Jugendweihlinge darin bestand, diese auf ein Leben in Selbstständigkeit vorzubereiten, kommt das auch auf die Jugendlichen zu, wenn sie selbst einmal zur älteren Generation geworden sind und eigene Kinder haben. Denn die Ermöglichung des selbstbestimmten Heranwachsens „war ist und bleibt die Aufgabe aller Eltern (.) zukünf-

tig auch für euch“ (Z. 180-182), wie es in der Adressierung der Jugendlichen heißt. Auf diese Weise werden hier trotz der gegenwärtigen Statusdifferenzen – die Jugendlichen sind eben noch keine Erwachsenen – über die Projektion in die Zukunft hinein die ältere und die jüngere Generation in ein Kontinuum eingetragen, das nicht nur als unzweifelhaft gilt, sondern das beide auch unter eine gemeinsame Pflicht stellt.

5 Fazit

Im Horizont der Annahmen zur Entstrukturierung der Jugendphase werden Übergangsrituale mehrheitlich als ein Anachronismus gedeutet; es heißt, dass sie ihre einstige Funktion der rituell inszenierten und sich in der Lebenspraxis niederschlagenden Aufnahme von Jugendlichen in die Gruppe der Erwachsenen in einer Zeit, in der keine fest umrissenen Statuspassagen mehr identifiziert werden können, endgültig verloren hätten. Dem wird sich auch auf der Basis der untersuchten Festreden kaum widersprechen lassen. Im Zusammenhang der Redeweisen über die bestehende ‚Entscheidungsgewalt‘ der Eltern, den familialen Wendepunkt, den Ausführungen zur Verselbstständigung der Jugendlichen, der Übergabe des Zepters sowie den auferlegten Obligationen zur Zukunftsgestaltung treten zwar durchaus Übergangsthematiken hervor. Es ist dabei allerdings bezeichnend, dass diese nicht ungebrochen entfaltet werden. Sie sind eingelagert in Relativierungen ebenso wie in Rücknahmen des Gesagten. Der Zeitpunkt des ‚Erwachsenseins‘ und jener einer Übergabe des ‚Zepters‘ sind ohne genaue Terminierung und damit diffus. Die Lexik speist sich zwar aus gemeinhin attraktiven Vokabeln wie z.B. ‚Selbstständigkeit‘, ‚Verantwortung‘ oder auch ‚Freiheit‘, bleibt aber letztlich ebenso abstrakt wie vage. Auch die vollzogenen sprachlichen Handlungen, wie das anfängliche Maßregeln in Herrn *Hebelts* Festrede, entkräften, dass die Jugendlichen mit dem Tag der Jugendweihe selbst zu entscheiden lernen und damit erwachsen werden. Insofern lässt sich sagen, dass es sicherlich nicht die Festreden sind, mit denen Übergänge der Jugendlichen ins Erwachsenenalter erzeugt werden – noch nicht einmal in symbolischer Form.

Da sich die in den Festreden hervortretenden ‚Modalitäten ritueller Praxis‘ (*Bergesen* 2013, S. 52) konsequent auf den Beitrag zur Verhandlung des Generationenverhältnisses beziehen lassen, wie auf ritualtheoretischer und epideiktischer Grundlage expliziert und durch die fallbezogenen Interpretationen zu plausibilisieren versucht, kann die Bedeutung der Jugendweihe als ein institutionalisiertes Makroritual jedoch gerade auch anders als auf die Erzeugung von Übergängen im Jugendalter reflektiert werden. Bereits im Begrüßungsteil der vorliegenden Festreden lässt sich dabei der rituelle ‚Grundmechanismus‘ des so genannten Sammelns erkennen. Mit der Adressierung von ‚Jugendlichen‘ bzw. ‚Mädchen und Jungen‘ einerseits *und* ‚Eltern‘ andererseits wird die innere Abgrenzung entlang einer generationalen Differenzierung aufgerufen und die Vorstellung einer wechselseitigen Ablösung lanciert. Zu verselbstständigen haben sich die Jugendlichen, ‚loslassen‘ müssen die Erwachsenen. Beides ist in seiner Wechselbezüglichkeit konflikthaft, was sich in Auseinandersetzungen – wie dem ‚Klamottenstreit‘, dem die Jugendlichen unterliegen – dokumentiert. Dass es im Rahmen der postsocialistischen Jugendweihe zur ‚Stilisierung [...] eines harmonischen Generationenverhältnisses‘ (*von Wensierski* 2000, S. 78) kommt, die ganz den normativen Vorzeichen der Traditionsvermittlung und damit gleichsam problematisch gewordenen pädagogischen Intentionen folgt, wird man in

Anbetracht der in den Blick genommenen Festreden so konsequent deshalb nicht behaupten können. Die Sachlage ist offensichtlich diffiziler. Generationentheoretisch gelesen kommt nämlich vielmehr zum Ausdruck, dass sich das Verhältnis zwischen Jüngeren und Älteren durch eine strukturelle Ambivalenz auszeichnet, die sich mit der allmählichen Annäherung der Jugendlichen an die Erwachsenenposition, wie sie in den Festreden konturiert wird, sogar noch verstärkt (King 2007). Denn die Jugendlichen müssen, indem sie nach und nach eigene Lebenspläne entwerfen und „ihre eigene Welt erschaffen [...] diejenigen innerlich infrage stellen, auf die sie zugleich noch angewiesen sind“ (ebd.). Dadurch drohen sie in ein Anerkennungsvakuum zu geraten. Komplementär dazu, also auf „die Familien bezogen heißt dies: so sehr Eltern Autonomisierung und kreative Potenzen der heranwachsenden Kinder begrüßen mögen, [...] befördern sie damit immer auch die Relativierung ihrer eigenen Weltsicht“ (ebd., S. 66) – und damit ihre Ablösung in der Generationenabfolge. Dass in den Festreden für die Fortführung der basalen Unterstützung durch die Eltern geworben wird und sie in ihren Worten immer wieder zwischen diesen Konturierungen von Veränderung und Kontinuität im Generationenverhältnis oszillieren, lässt sie als rituelle Praktiken begreifen, über die Deutungsangebote zum Umgang mit der Verselbstständigung der Jugendlichen und der generationalen Reorganisation des Gefüges zwischen Eltern und ihren Kindern vorgelegt werden (dazu auch *Wiezorek/Zifonun* in diesem Heft). Sie leisten über ihren „komplexen Ritualtext“ (Kauke-Keçici 2002) so gesehen eine Vermittlung zwischen den Generationen. Kraft der Position von Festrednern wie Herrn Hebelt wird „die Perzeption dessen, was der Fall ist, was als erstrebenswert zu gelten hat und die Erwartung von dem, was kommen wird“ (Miklautz 1999, S. 203) unter den Teilnehmenden kanalisiert. Auf diese Weise wird die Generationendifferenz bewusst gemacht und gleichzeitig geglättet, also weder einseitig hinsichtlich des Austragens von Konflikten gedeutet, noch dem entgegenstehend nur harmonisch idealisiert gedacht. In der relativen Vagheit, mit der das Verhältnis zwischen den Generationen in den Festreden in seinen unüberbrückbaren Differenzen und dem notwendigen Zusammenhalt konzipiert wird, ist dabei sogar durchaus ein Vorzug für die Erzeugung einer auf Einstimmigkeit ausgerichteten Situation zu erblicken, mit der jenseits individueller Ansichten und Erwartungen das Sammeln der Individuen und ihre Konzentration in eine Gemeinschaft vonstattengeht. Zu viel Konkretisierung und Detaillierung würden die Funktion des Sammelns und Konzentrierens konterkarieren und wären demnach geradezu kontraproduktiv (vgl. Geier 1998, S. 349).

Betrachtet man die Festreden im Rahmen der Feierstunden als integralen Teil der gesamten rituellen Ordnungen, dann scheinen institutionalisierte Makrorituale wie die Jugendweihe den Umgang mit den Ambivalenzen im Generationenverhältnis zwar nicht diktieren zu können. Soweit reichen sie und die Einflussmöglichkeiten der Personen, die mit den Festreden beauftragt worden sind, dann wiederum doch nicht. Sie übernehmen jedoch die „Funktion des Dritten“ (King 2007, S. 70) und sind prinzipiell in der Lage, Handlungsorientierungen zu verbalisieren, mit denen nach dem Wegfall von verbindlichen Ritualisierungen der Generationenabfolge die grundlegende Ambivalenz zwischen den Generationen zumindest bearbeitbar wird. Jugendliche brauchen dazu offenbar neben „Geduld“ (Z. 53), wie etwa von Dr. Heide Glotzow betont, vor allem Mut zu Neuem. Die Erwachsenen hingegen benötigen „Fähigkeiten zur Anerkennung von Differenz und eigener Begrenztheit“ (King 2007, S. 67), die es verhindern, dass Gelegenheitsstrukturen der adoleszenten Verselbstständigung besetzt oder enteignet werden. Das ist ihre ‚Bildungsaufgabe‘. Mit den ‚unzeitgemäßen‘ Übergangsritualen teilt die Jugendweihe als institutio-

nalisiertes Makroritual insofern ein unübersehbar pädagogisches Motiv, das – statt etwa in Formen der Indoktrination begründet – in einem allgemeinen Sinne als die Ermöglichung von Bildung der jüngeren Generation durch die ältere beschrieben werden kann und als ein Umgestaltungsprozess zu verstehen ist, der „potenziell auch Neues hervorbringt und damit Altes infrage stellt“ (ebd., S. 66f.) – und zwar für beide Seiten im Generationenverhältnis.

Als Übergangsrituale mögen die Jugendweihe und andere institutionalisierte Makrorituale – wie Konfirmation, Schulentlassfeier, Firmung oder auch Lebenswendefeier – funktionslos geworden sein. Man kann sie insofern auch als anachronistisch bezeichnen. Vermutlich sollten sie aber dennoch nicht allzu schnell aus dem Blickfeld geraten – gerade nicht aus dem der Jugend- und Generationenforschung. Denn einiges spricht dafür, dass sie in modernisierten Gesellschaften jene „Möglichkeitsräume“ (ebd., S. 63) darstellen, die intergenerational geprägt die adoleszenten Bildungsprozesse begleiten. Sie also fortan deshalb für verzichtbar zu halten oder sie sogar zu ignorieren, weil sie keine Übergänge mehr bereithalten, könnte sich als unverzeihlich erweisen.

Anmerkungen

- 1 Für ihre vielfältigen Anmerkungen, kritischen Rückfragen und die Unterstützung bei der Vorbereitung der Druckfassung dieses Beitrags gilt mein Dank *Julia Scherer*. *Anjuscha Lüthgen* wiederum war seinerzeit nicht nur an den Beobachtungen der Jugendweihefeiern beteiligt, sondern hat auch bei der Interpretation der Festreden kontinuierlich mitgewirkt: Der Beitrag lebt insofern auch von ihren Einfällen und der Beharrlichkeit des Weiterdenkens von Thesen zu der Aktualität bzw. dem Anachronismus von Übergangsritualen.
- 2 Alle Orte und Namen wurden aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen einer üblichen Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung unterzogen.
- 3 Neben der Festrede von *Udo Hebelt* werden im Weiteren auch die von *Dr. Heide Glotzow* und *Lasse Schmidt* berücksichtigt. Beide sind ebenfalls 2015 im Rahmen von offiziellen Feierstunden zur Jugendweihe gehalten worden.

Literatur

- Austin, J. L.* (1962): *How to do things with words*. – Cambridge.
- Austin, J. L.* (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. – Stuttgart.
- Bergesen, A.* (2013): Die rituelle Ordnung. In: *Belliger, A./Krieger, D. J.* (Hrsg.): *Ritualtheorien*. Ein einführendes Handbuch. – Wiesbaden, S. 49-75. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19500-1_3
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.* (2001): Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: *Zinnecker, J./Merkens, H.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Folge 1. – Opladen, S. 17-37.
- Brinker, K./Cölfer, H./Pappert, S.* (2014): *Linguistische Textanalyse*. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearb. und erw. Aufl. – Berlin.
- Döhnert, A.* (2000): *Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion*. Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen. – Leipzig.
- Döhnert, A.* (2003): Sind Konfirmation und Jugendweihe Übergangsrituale? Ritualtheoretische und empirische Beobachtungen. In: *humanismus aktuell* 7, 13, S. 57-67.
- Domsgen, M.* (2016): Kirche auf dem Prüfstand. Perspektiven von Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie deren Familien in Ost und West. In: *Domsgen, M./Handke, E.* (Hrsg.): *Lebensübergänge begleiten*. Was sich von religiösen Jugendfeiern lernen lässt. – Leipzig, S. 122-139.
- Droit, E.* (2014): Die Jugendweihe als staatlicher Erfahrungsraum. Zwischen erzwungenen Ritual und privater Wiederaneignung (1950er bis 1980er Jahre). *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 27, 1/2, S. 27-43.

- Eulenbach, M./Fuchs, T./Soremski, R./Wiezorek, C.* (2018): Jugendweihe – Übergansritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum intergenerationaler Praxis? In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): Räume für Bildung. Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 149-160.
- Feilke, H.* (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: *Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F.* (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. – Berlin, S. 64-82.
- Geier, R.* (1998): Reden als rituelle Ereignisse. In: *Fix, U.* (Hrsg.): Ritualität in der Kommunikation der DDR. – Frankfurt am Main, S. 321-368.
- Gennep, A. van* (1986): Übergangsriten. – Frankfurt am Main/New York.
- Gloning, T.* (2010): Funktionale Textbausteine in der historischen Textlinguistik. Eine Schnittstelle zwischen der Handlungsstruktur und der syntaktischen Organisation von Texten. In: *Ziegler, A.* (Hrsg.): Historische Textgrammatik und historische Syntax des Deutschen. Traditionen, Innovationen, Perspektiven. Band 1. – Berlin/New York, S. 173-193. <https://doi.org/10.1515/9783110219944.173>
- Griese, H. M.* (2000): Einleitung – Der „Kampf um die Jugendweihe“: gesellschaftlich-historisches Phänomen, traditionelle Familienfeier, kirchlich-theologische Herausforderung, sinnleeres Ritual oder aktueller Kommerz-Event? In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. – Münster, S. 36-56.
- Handke, E.* (2016): Religiöse Jugendfeiern ‚zwischen Kirche und anderer Welt‘. Eine historische, systematische und empirische Studie über kirchlich (mit)verantwortete Alternativen zur Jugendweihe. – Leipzig.
- Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T.* (2011): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. – Weinheim/München.
- Helsper, W./Busse, S./Humrich, M./Kramer, R.-T.* (2009): Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. – Wiesbaden.
- Honig, M.-S.* (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. – Frankfurt am Main.
- Kauke, W.* (1998): Ritualbeschreibung am Beispiel der Jugendweihe. In: *Fix, U.* (Hrsg.): Ritualität in der Kommunikation der DDR. – Frankfurt am Main, S. 101-214.
- Kauke-Keçici, W.* (2002): Sinnsuche – die semiotische Analyse eines komplexen Ritualtextes. Am Beispiel der ostdeutschen Jugendweihe nach 1989. – Frankfurt am Main.
- Kelle, H.* (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: *Hengst, H./Zeiger, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 83-108.
- King, V.* (2007): Pädagogische Generativität. Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In: *Dörr, M./Müller, B.* (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. – Weinheim/München, S. 59-72.
- Kopperschmidt, J.* (1999): Zwischen Affirmation und Subversion. Einleitende Bemerkungen zur Theorie und Rhetorik des Festes. In: *Kopperschmidt, J./Schanze, H.* (Hrsg.): Fest und Festrhetorik. Zu Theorie, Geschichte und Praxis der Epideiktik. – München, S. 9-21.
- Liepold, R.* (2000): Die Teilnahme an der Konfirmation bzw. Jugendweihe als Indikator für die Religiosität von Jugendlichen aus Vorpommern. – Frankfurt am Main.
- Mannheim, K.* (1928): Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie 7, 2, S. 157-185 und 309-330.
- Miklautz, E.* (1999): Feste: Szenarien der Konstruktion kollektiver Identität. In: *Kopperschmidt, J./Schanze, H.* (Hrsg.): Fest und Festrhetorik. Zu Theorie, Geschichte und Praxis der Epideiktik. – München, S. 193-206.
- Möller, R./Sander, U.* (2000): Übergangsrituale zwischen Tradition und Moderne. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. – Münster, S. 105-118.
- Pinhard, I.* (2004): Jugendweihe – Funktion und Perspektiven eines Übergangsrituals im Prozeß des Aufwachsens. In: *Harth, D./Schenk, G. J.* (Hrsg.): Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns. – Heidelberg, S. 197-217.
- Schmidt-Wellenburg, C.* (2003): Die Jugendweihe. Bedeutung und Funktion eines biografischen Übergangsrituals. *Berliner Journal für Soziologie*, 13, 3, S. 349-370. <https://doi.org/10.1007/BF03204674>
- Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. – Weinheim.

- Sting, S.* (2013): Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): Handbuch Übergänge. – Weinheim, S. 471-485.
- Tervooren, A.* (2004): Ent/bindende Rituale. Die Konfirmation als Ereignis. In: *Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Göhlich, M./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. – Wiesbaden, S. 173-210. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83420-1_6
- Turner, V. W.* (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. – Frankfurt am Main/New York.
- Wensierski, H.-J. von* (2000): Die Jugendweihe – Standardisierung und Ritualisierung. In: *Griese, H. M.* (Hrsg.): Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. – Münster, S. 69-82.
- Weyel, B.* (2005): Konfirmation und Jugendweihe. Eine Verhältnisbestimmung aus praktisch-theologischer Perspektive. Zeitschrift für Theologie und Kirche, Bd. 102, S. 488-503. <https://doi.org/10.1628/004435405775069001>
- Wulf, C./Zirfas, J.* (2001): Das Soziale als Ritual: Perspektiven des Performativen. In: *Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.* (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen, S. 339-348.
- Wulf, C./Zirfas, J.* (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: *Wulf, C./Zirfas, J.* (Hrsg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. – München, S. 7-45.

Jugendweihefeiern im Peerkontext

Ethnografische Erkundungen zur Gestaltung eines Übergangsrituals am Beispiel des Rundgangs am Jugendabend

Julia Prescher, Andreas Walther

Zusammenfassung

Dieser Beitrag macht das ‚Feiern‘ als (jugend-)kulturelle Praxis im Rahmen von Jugendweihe als symbolische Inszenierung eines Übergangs vom Kind zum Jugendlichen zum Gegenstand. Bislang wurden die Praktiken des Jugendweihefeierns als Kennzeichen einer kommerzialisierten und eventisierten Praxis verstanden und als Bedeutungsverlust eines Übergangsrituals interpretiert, nicht aber als Ort der kollektiven Auseinandersetzung mit der Jugendphase erforscht. Auf Grundlage der Analyse ethnografischer Daten zum Feiern in der Peergroup am Abend der Jugendweihe wird der Frage nachgegangen, wie sich diese im Zuge des Vollzugs des ‚Rundgangs‘ den unterstellten sozialen Zustandswechsel in die Jugendphase und damit den Status als Jugendliche aneignen.

Schlagwörter: Jugendweihe, Feiern, Jugend, Übergangsritual, Ethnografie

‘Jugendweihe’ – celebrating among peers

Ethnographic research into the staging and appropriation of a transition ritual

Summary

The article focuses on ‘celebrating’ and ‘partying’ as (youth) cultural practice in the context of ‘Jugendweihe’ (a rite of passage developed in Germany in the 19th century as a secular complement to religious rituals) as the symbolic ‘mise en scène’ of the transition from childhood to adulthood. Previous research has interpreted practices of celebrating Jugendweihe as symptoms of commercialisation and eventicisation as well as the decline of a rite of passage. Drawing on the analysis of ethnographic data on the ‘party tour’ among peers at the evening of Jugendweihe is interpreted as a space of collective negotiation about the meaning of the youth phase. The research question of this article is whether and how young people in the course of performing the ‘party tour’ do appropriate the assumed status passage and the status of youth.

Keywords: Jugendweihe, celebration, partying, youth, transition ritual

1. Einleitung

Jugendweihe hat sich als gesellschaftlich-historisches Phänomen säkularer ritueller Gestaltung des Übergangs ins Erwachsensein seit seiner frühen Entwicklungsgeschichte Mitte des 19. Jahrhunderts dynamisch gewandelt (vgl. *Griese 2000; Kauke-Keçeci 2002*).

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2018, S. 307-320 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i3.04>

Insbesondere mit der Teilung Deutschlands etablierte sich Jugendweihe als kulturelle und politisch instrumentalisierte Praxis quantitativ und qualitativ unterschiedlich.¹ Seit der Wiedervereinigung lassen sich nicht nur neue Akteur_innen verzeichnen, sondern auch eine Pluralisierung der Formen und Stile der Feiern. In Auseinandersetzung mit den Jugendweihen der DDR wurden strukturelle und inhaltliche Veränderungen vorgenommen, die sich auch in der weit verbreiteten Umbenennung in ‚Jugendfeier‘, der zunehmenden Bedeutung von Medien oder Werbung sowie kulturindustrieller Vermarktung ausdrücken (*Kauke-Keçeci* 2002). Die Freiwilligkeit der Teilnahme an begleitenden Bildungs- und Freizeitangeboten ist eine dieser Neuerungen, die im wissenschaftlichen Diskurs als Kennzeichen des Verlustes der Erziehungs- und Bildungsfunktion der Jugendweihen verstanden werden (*Griese* 2000). Idealtypisch besteht Jugendweihe aus unterschiedlichen situativen Arrangements (und Praktiken): einer öffentlichen zumeist von Vereinen organisierten Feierstunde, einer Familienfeier sowie den Feiern der Jugendlichen, zu denen auch Traditionen wie der ‚Rundgang‘ durch den Ort gehören können. Die zunehmende Bedeutung des Feierns der Familien und Jugendlichen gilt im aktuellen Diskurs als ein weiteres Kennzeichen des Funktionsverlustes. Dazu tragen jedoch nicht nur die inhaltlichen und strukturellen Veränderungen der Feiern, sondern vor allem die Rolle dieser Praxis unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bei. So dominiert innerhalb der interdisziplinären Jugendweihenforschung die Deutung der Jugendweihe als obsolet gewordene rituelle Gestaltung des Übergangs ins Erwachsensein. Zum einen habe Jugendweihe ihre politisch-institutionelle Funktion als säkulares Übergangsritual verloren, zum anderen könne angesichts der Verlängerung und Entstandardisierung von Übergängen längst nicht mehr von einem klar abgrenzbaren Übergang ins Erwachsensein die Rede sein. So fehle Jugendweihe als Ritual des Übergangs von der Kindheit in das Erwachsenenalter eine lebensweltliche und institutionalisierte Verankerung und sie habe keine eindeutige Wirkung mehr auf den Verlauf von Übergängen ins Erwachsensein (*Griese* 2000). Deshalb setzt der bisherige Diskurs den Schwerpunkt auf die Frage „Warum noch Jugendweihe?“ und auch innerhalb der Praxis der Feierstunde selbst wird diese Problematik thematisiert. Ein Festredner einer Jugendweihefeierstunde stellt fest: „Heute wird etwas gefeiert, von dem eigentlich gar keiner so richtig weiß, was das ist – das Erwachsenwerden“.²

Auf der Grundlage ethnografischer Forschung zum Feiern von Jugendweihe verfolgt dieser Beitrag die Fragen, ob und wie mit der Inszenierung ein Übergang gestaltet und damit hergestellt wird – und wenn ja welcher – sowie welche Bedeutung darin (jugend-)kulturellen Praktiken zukommt. Er setzt nicht an der Wirkung, sondern an den Praktiken der rituellen Inszenierung von Jugendweihe an und fokussiert das „Wie“ gegenüber dem „Was“. Es wird angenommen, dass die Unentschiedenheit in der Frage, ob es um den Übergang ins Erwachsensein oder vielleicht eher um den Übergang in die Jugendphase geht, im Zusammenhang mit der historischen, sozialen und strukturellen Dynamik gesehen werden muss, der das Ritual unterliegt (*Brosius/Michaels/Schrode* 2013). Als eine rituelle Rahmung befördert Jugendweihe die Auseinandersetzung mit aktuellen bzw. veränderten Bedingungen und Bedeutungen des Aufwachsens und damit von Lebensaltern wie Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter (auch auf der Ebene der Generation, s. *Wiezorek und Zifonun* in diesem Band). Gegenwärtig wird ein Bedeutungsgewinn des Feierns konstatiert und als Hinweis auf den Bedeutungsverlust von Jugendweihe als Übergangsritual interpretiert (*Griese* 2000). Zu den Praktiken des rituellen Feierns selbst liegt dagegen nur wenig Forschung vor. Besonders die rituellen Praktiken der Jugendlichen wie der Rundgang am Abend der Jugendweihe können deshalb neue Zugänge zum Verständnis

von Jugendweihe eröffnen. Das Erkenntnisinteresse besteht darin, zu verstehen, inwiefern sich der Rundgang als Gestaltung einer liminalen Phase (vgl. *van Gennep* 1909) innerhalb einer (post-)modernen Initiation begreifen lässt.

In einem ersten Teil des Beitrages werden unter Bezug auf den Forschungsstand bisherige Erkenntnisse zum Feiern von Jugendweihe vorgestellt. In einem zweiten Abschnitt wird auf der Grundlage theoretischer Perspektiven der Übergangs- und Ritualforschung vorgeschlagen, das Feiern als Bestandteil moderner Initiation und als Raum für die Inszenierung von Wissen über und Praxis von Jugend zu verstehen. Daran anknüpfend werden erste Ergebnisse einer ethnografischen Forschung zum Rundgang der Jugendweihlinge angeführt, um diese in einem abschließenden Teil auf ihre mögliche Bedeutung für Jugendweihe als symbolischer Inszenierung eines Übergangs zu diskutieren.

2 Das Feiern im diskursiven Abseits der Jugendweihforschung

Als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ist das Phänomen Jugendweihe mit Übergängen und Übergangsritualen in zweifacher Weise verbunden. Zum einen überdauerte die kulturelle Praxis im Kontext der deutschen Wiedervereinigung in Ostdeutschland den Übergang von einer sozialistischen in eine postsozialistische Gesellschaft (*Gallinat* 2002; *Kauke-Keçeci* 2002). Zum anderen rückte das Fortbestehen der Praxis angesichts des Wandels der staatsverwalteten Jugendweihe hin zu neuen institutionellen Akteur_innen die Frage nach der gegenwärtigen Funktion und Bedeutung als Übergangsritual in den Mittelpunkt. Diese Frage steht im Kontext eines interdisziplinären Diskurses um die Aktualität bzw. veränderte Bedeutung von Makroritualen der Initiation im Jugendalter in (post-)modernen Gesellschaften: „Die Theorie-Beiträge zeigen m.E. übereinstimmend, daß Rituale allgemein und insbesondere kollektive Übergangsrituale im Jugendalter angesichts des sozio-kulturellen Wandels der Gesellschaft [...] keinen Ort und keinen adäquaten Zeitpunkt mehr haben, gleichsam überflüssig sind und auch keine Legitimation mehr haben, da ihnen der Gegenstand abhanden gekommen ist [...]“ (*Griese* 2000, S. 7f.). Übrig bleibe, so *Griese*, nur der „Kampf um Rituale“ des Übergangs als institutionelle „Erziehungsinstanzen“, eine „Mythisierung der Jugend“ durch die beteiligten Institutionen und der „Wandel hin zu einem kommerzialisierten Familienfest oder -event“ (ebd., S. 8). *Sting* (2013) weist dagegen darauf hin, dass auch wenn angesichts der Ausdifferenzierung und Entgrenzung der Jugendphase und des Lebens(ver)laufs der Wirkungsbereich dieser Übergangsrituale auf den Alltag begrenzt sei, hiervon ausgehend neue Formen der Ritualisierung und Selbstinszenierungen neben oder anstelle der traditionellen institutionalisierten Rituale treten könnten. Insofern sind auch Rituale mit einer langen Tradition dynamisch zu verstehen und unterliegen stetiger (Weiter-)Entwicklung (hierzu *Brosius/Michaels/Schrode* 2013).

Das Forschungsfeld zu Jugendweihe/-Feier dominieren Zugänge und Perspektiven, die an den Selbstverständnissen und Repräsentationsansprüchen der Organisationen im Rahmen der Inszenierung der Feierstunden ansetzen. Forschungen zur subjektiven Bedeutung und Funktion für die Jugendlichen und deren Eltern bestehen bislang zur Bedeutung von Religiosität (*Döhnert* 2000) oder zum Verhältnis von Jugendweihe zu Entwicklungsprozessen im Jugendalter. *Pinhard* (2002, S. 136) stellt fest, dass Jugendweihe als eine „Bestätigung und Aufwertung“ des Prozesses des Aufwachsens verstanden wird und dar-

über hinaus „[...] einen wichtigen Beitrag zu der emotionalen und praktischen Bewältigung von Schwellensituationen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter [...]“ leiste. Ihre Bedeutung erschließe sich durch die Praxis der Inszenierung und darin eingelagerter Themen (ebd.). Kontrovers diskutiert bleibt die Frage, inwiefern es sich um ein Übergangsritual handelt. *Schmidt-Wellenburg* (2003) verweist auf die biografische Relevanz für die Jugendlichen im Sinne der Inszenierung eines Wendepunktes. Jugendweihe sei „[...] für alle Beteiligten eine Möglichkeit der Biografiekonstruktion unter Zuhilfenahme des tradierten biografischen Schemas, das die Wahrnehmung des eigenen, aber auch fremder Lebensläufe als Biografie organisiert“ (ebd., S. 353), worüber gleichsam (normatives) Wissen über Jugend reproduziert werde (vgl. auch *Griese* 2000).

Besonders historisch vergleichende Arbeiten machen sichtbar, dass die Aneignung des Rituals durch die Jugendlichen dadurch strukturiert und limitiert ist, dass sich in der Inszenierung eine soziale Hierarchie widerspiegelt, wodurch unterschiedliche Möglichkeiten der Aneignung des Übergangs(-rituals) entstehen (u.a. *Döhnert* 2000). Das spiegelt sich neben dem wissenschaftlichen Diskurs besonders in den ambivalenten Perspektiven der „Machenden“ (*Dücker* 2007, S. 47ff.), d.h. der offiziellen Veranstalter_innen von Jugendweihe auf die Privatfeiern von Jugendlichen und Familien als eigensinniger Gestaltung und Interpretation des Übergangs(-rituals), wieder. An der DDR-Jugendweihepolitik zeigt sich exemplarisch, dass private Feiern im Zusammenhang von Ritualen sowohl strategisch für die ideologische Etablierung eines gesellschaftspolitischen Erziehungsmittels genutzt als auch als ‚bürgerlich‘ mit einer Tendenz zur Bedeutungs- und Funktionslosigkeit kritisiert wurden (*Döhnert* 2000; *Kauke-Keçeci* 2002). Jugendweihe wird auch im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs vielfach als Erziehungseinrichtung verstanden und deren Funktion sowie Bedeutung fast ausschließlich aus der Perspektive Erwachsener erschlossen. Damit wird das Verständnis von Jugend als Phase des Erwachsenwerdens und zur Vorbereitung auf kommende Übergänge in Ausbildung, Studium, Arbeit, eigenständiges Wohnen oder Familiengründung enggeführt. Die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in der Macht über die Aufführung und gleichzeitig der Interpretation ihrer Funktion und Bedeutung können über eine Analyse unterschiedlicher Rollen und Praktiken innerhalb der rituellen Inszenierung rekonstruiert werden (hierzu *Dücker* 2007). In diesem Beitrag werden mit der Frage nach der Herstellung und Gestaltung eines Übergangs(-rituals) damit verbundene (Un-)Möglichkeiten der Inszenierung und Aneignung eines Statuswechsels im Kontext des Rundgangs perspektivisch aufgenommen. Zugleich ist der Rundgang ein empirisches Beispiel für das noch wenig erforschte Feld des Feierns Jugendlicher.

3 Feiern als Modus der rituellen Gestaltung von Übergängen

Lange Zeit dominierte in der Übergangs- und Transitionsforschung, etwa zu den berufsbezogenen Übergängen Jugendlicher und junger Erwachsener ein Fokus auf Verläufe von Übergängen und ihre Effekte auf den weiteren Lebensverlauf, während Übergänge als scheinbar selbstverständliche soziale Tatsachen gesetzt wurden. Dagegen ist eine reflexive Übergangsforschung, wie sie etwa im Forschungskonzept *Doing Transitions* entwickelt ist, durch ein Verständnis von Übergängen als sozialer Praxis und ein Interesse an den Prozessen ihrer Herstellung und Gestaltung gekennzeichnet (*Walther/Stauber* 2016).

Der Begriff Übergang dient dabei zuerst einmal als Heuristik für Veränderungen von Praktiken der Lebensführung, denen ein praktisches Wissen zugrunde liegt (vgl. hierzu *Wanka 2018; Reckwitz 2003*) sowie der Markierung und Inszenierung von Situationen der zeitlichen, räumlichen und vor allem sozial bedeutsamen Veränderung. Doing Transitions zielt auf die Deskription, Analyse und Rekonstruktion dieser Prozesse der Herstellung und Gestaltung sozialer Zustandswechsel durch das Wechselspiel zwischen individueller Bewältigung, institutioneller Regulierung sowie diskursiver Thematisierung und Artikulation. Übergänge als Situationen und Komplexe von Praktiken haben für Individuen wie auch für Gemeinschaften An- und Aufforderungscharakter. Sie sind aber nicht nur als Krise oder Bruch, sondern auch als Möglichkeitsspielräume für Veränderung und Dynamik, Reflexivität, Kritik und Kreativität zu verstehen. Mit dieser Perspektive auf die Praxis und Praktiken von Jugendweihe stellt sich die weiterführende Frage, wie und welches normative Wissen über das Lebensalter Jugend im Feiern des Jugendabends bzw. dem Brauch des Rundgangs zum Ausdruck kommt.

Besonders die kulturanthropologischen Arbeiten *van Genneps* und *Turners* zu Übergangsritualen erweisen sich als fruchtbarer Zugang für das Verständnis der Prozessualität, historisch-gesellschaftlichen Kontextualität und (symbolischen) Materialität von Übergängen (vgl. *Walther/Stauber 2016*). Die Prozessualität von Übergängen im Sinne einer zeitlichen, räumlichen und sozialen Markierung von Situationen der Veränderung ist in *van Genneps* (1909) Phasenstruktur von Übergangsritualen herausgearbeitet: „In der ersten Phase (der Trennung) verweist symbolisches Verhalten auf die Lösung eines Einzelnen oder einer Gruppe von einem früheren fixierten Punkt der Sozialstruktur, von einer Reihe kultureller Bedingungen (einem ‚Zustand‘) oder von beidem gleichzeitig. In der mittleren ‚Schwellenphase‘ ist das rituelle Subjekt (der ‚Passierende‘) von Ambiguität gekennzeichnet; es durchschreitet einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder künftigen Zustands aufweist. In der dritten Phase (der Angliederung oder Wiedereingliederung) ist der Übergang vollzogen. Das rituelle Subjekt – ob Individuum oder Kollektiv – befindet sich wieder in einem relativ stabilen Zustand und hat demzufolge anderen gegenüber klar definierte, sozialstrukturbedingte Rechte und Pflichten“ (ebd., S. 94f.). *Turner* (1969) deutet das Überschreiten einer „sozialstrukturellen Grenze“ von einem sozialen Zustand (vorher) in einen anderen (nachher) als liminale Phase der Antistruktur, welche in Ritualen dennoch Teil der (Wieder-)Herstellung von Struktur ist. Die liminale Phase ist durch die Bildung einer spezifischen Gemeinschaft von Grenzgänger_innen oder „Communitas“ als Gemeinschaft gleicher Statusloser gekennzeichnet, die in ein soziales Zwischenstadium eintreten oder – etwa im Kontext von Jugendweihe – darüber hinaus auch in eine Übergangsphase (Jugend) übergehen (ebd.; *Griese 2000*). Rituale, zu denen wie im Fall von Jugendweihe auch Feiern und Feste gehören können, schaffen einen liminalen, außeralltäglichen Erfahrungsraum, indem sie die im vergangenen und künftigen Alltag geltenden Werte und Normen verdichten, überhöhen oder negieren (hierzu *Dücker 2007*). Seine Funktion besteht darin, die rituellen Subjekte umzuwandeln und ihr Spektrum an Handlungsmöglichkeiten zu verändern (vgl. *Turner 1969*). Dabei weisen die verschiedenen Arrangements Ritual und Feier/Fest unterschiedliche Formalisierungsgrade auf (*Dücker 2007; Hangartner u.a. 2012*). Der liminale Raum ist in Initiationen vielfach durch die Ausgliederung der rituellen Subjekte aus der Gemeinschaft markiert. In seiner Struktur zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen besonderen Freiheiten, die außerhalb des Rituals als ‚unerhört‘ gelten (Entgrenzung), und strengen Anforderungen, Prüfungen, Zwängen sowie Lernerfahrungen (Begrenzung)

(hierzu *Turner* 1969). Belehrungen sind als Form von Wissensvermittlung sekundär, denn diese besteht im Initiationsritual „[...] primär als Erfahrungsreihe und mimetisches Handeln“ (*Dücker* 2007, S. 165; *Wulf* 2005). Die Bedeutung körperlicher Disziplinierungen und Prüfungen hat sich nach *Dücker* (2007) in modernen Initiationen verändert. Auf einer zugleich symbolischen und praktischen Ebene müssen die rituellen Subjekte heute weniger etwas von sich „geben“ (beispielsweise im Fall körperlicher Markierung der Zugehörigkeit durch Narben), sondern „erhalten“ etwas, das ihre Mitgliedschaft im neuen Status kennzeichnet (etwa Urkunden oder Geschenke; *Dücker* 2007, S. 163).

Dies verdeutlicht, dass es sich bei Übergangsritualen um pädagogisch intendierte Prozesse der Trennung und Verwandlung hin zur Anerkennung des neuen Zustands handelt. Mit Übergangsritualen wie der Jugendweihe sind folglich pädagogische Ansprüche verbunden, welche in einen institutionellen „Kampf“ um eine säkulare „Erziehungseinrichtung“ münden (vgl. *Griese* 2000, S. 8). Mit *Turners* (1969) Verweis auf eine „Pädagogik des Schwellenzustands“ (ebd., S. 104) und analog hierzu dem Verständnis einer „Pädagogik der Übergänge“ (*Hof/Meuth/Walther* 2014), wonach Pädagogik immer direkt oder indirekt auf Übergänge bezogen ist bzw. die Gestaltung von Übergängen immer auch pädagogische Anteile beinhaltet, kommen sowohl ludische wie auf Belehrung und körperliche Disziplinierung ausgerichtete Praktiken in der rituellen Herstellung und Gestaltung von Übergängen in den Blick.

*Bourdieu*s (1990) Kritik an den kulturanthropologischen Perspektiven auf Übergangsrituale und deren Mangel an Reflexivität gegenüber Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit weist außerdem darauf hin, dass für Übergänge nicht nur die zeitliche Unterscheidung eines Vorher-Nachher, sondern die Einsetzung eines „sozialen Soseins“ konstitutiv ist. Mit der Initiation in eine neue soziale Position werden soziale Grenzen über den performativen Vollzug des Rituals als „natürlich anerkannt“ (ebd., S. 84). Insofern markieren und prozessieren Übergänge und Übergangsrituale soziale Differenzen. *Doing Transitions* nimmt diesbezüglich theoretisch Bezug auf das Konzept *Doing Difference* (*West/Fenstermaker* 1995). *Un/Doing Differences* als Verweis auf die „sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen“ (*Hirschauer* 2014, S. 173) und eine „stetige Bewegung multipler Kategorisierungen zwischen Verstärkung und Überlagerung, Stabilisierung und Vergessen, Thematisierung und Dethematisierung“ zeigt sich als fruchtbarer Ansatz für ein Verständnis der Dynamik und Komplexität von Übergangspraktiken (ebd., S. 181). Gerade in Normalitätsvorstellungen und Normalisierungsweisen verwobene diskursive, institutionelle und individuelle Praktiken der Gestaltung und Herstellung von Übergängen sind bedeutsam für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. *Walther/Stauber* 2016).

Die vorgestellten Ansätze tragen dazu bei, das Feiern als heuristischen Begriff für einen Modus ausgelassener Geselligkeit in der Herstellung und Gestaltung eines Übergangs(-rituals) zu nutzen. Diesen Modus kennzeichnet das Außeralltägliche sowie Liminale und gleichzeitig sind gestaltete Erfahrungsräume von sozialen Grenzen durchzogen, die sie (re-)produzieren. Auf einer analytischen Ebene kann zwischen einer förmlichen Feierlichkeit, wie sie idealtypisch für die Feierstunde gilt, und einem Modus informeller ‚Party‘ unterschieden werden. Der Vollzug liminaler Praktiken oder Schwelleninzenzierungen wird im Folgenden am Beispiel der Tradition des Rundgangs am Abend der Jugendweihe untersucht.

4 Ethnografische Einblicke: Die rituelle Inszenierung von Jugend im Rundgang der Weihlinge

Das für diesen Beitrag verwendete Material entstammt der ethnografischen Forschung im Rahmen eines laufenden Dissertationsprojektes.³ Innerhalb der Studie wurden u.a. teilnehmende Beobachtungen an insgesamt fünf Jugendweiheabenden sowie Gespräche mit den Jugendweihlingen davor und danach durchgeführt. Aus diesem Kontext sollen zwei kontrastive Fälle des Rundgangs exemplarisch vorgestellt werden. Die Auswertung des Materials erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1979) und mithilfe situationsanalytischer Mapping-Strategien nach Clarke (2012), um insbesondere die Bedeutung von Diskursen und Artefakten als nicht-menschliche Aktanten einzubeziehen.

Die beiden hier einbezogenen Fälle wurden 2016 im Bundesland Sachsen-Anhalt erhoben. Die Besonderheit der Fälle liegt in den unterschiedlichen sozialräumlichen und lebensweltlichen Bedingungen der Akteurinnen, welche die Analyse der mit den Praktiken der Jugendweihe verbundenen (Un-)Möglichkeiten und Ungleichheiten ermöglicht. Hanna⁴, 15 Jahre, feiert im Rahmen ihres Familien- und Freundeskreises sowie Jugendlichen, die am selben Tag Jugendweihe feiern, in einer Umgebung (Stadt 1), die sie selbst als „Heimat“ versteht. Maria, 15 Jahre, feiert ihre Jugendweihe im Kontext einer sozialpädagogischen Wohngruppe (stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung) in begrenzter Anwesenheit von Familienmitgliedern, in Stadtteil 1 von Stadt 2. Sie ist erst einige Wochen vor ihrer Jugendweihe in die Wohngruppe einzogen und verbringt den Abend in einer Mädchengruppe bestehend aus Mitbewohnerinnen. Beide feiern die Jugendweihe entlang des idealtypischen Ablaufs von Feierstunde, Familien- bzw. Wohngruppenfeier und Rundgang am Abend. Zur Kontextualisierung wird der exemplarischen Darstellung und Interpretation von Auszügen ethnografischer Protokolle eine Zusammenfassung des idealtypischen Verlaufs eines Rundgangs vorangestellt.

Das Feiern beginnt mit dem Abschied der Jugendweihlinge nach dem gemeinsamen Abendessen auf der Familien- bzw. Wohngruppenfeier. Feiern sie gemeinsam, so holen sich die Weihlinge und Peers am Abend gegenseitig ab, um sich an einem zentralen Treffpunkt in der Stadt zu versammeln (v.a. Parkplätze oder Bushaltestellen). An diesen Orten halten sie sich eine Zeitlang auf, um sich u.a. zu unterhalten oder auch den weiteren Abend zu organisieren. Kollektive Praxis während dieses Treffens (und über den gesamten Abend hinweg) sind insbesondere Konsum und Thematisierung von Rauschmitteln wie Alkohol. Die Jugendlichen ziehen von diesen Orten aus gemeinsam los und gehen auf öffentlichen, aber auch auf Schleichwegen, ‚eine Runde‘ durch den Ort. Das In-Bewegung-Sein der Gruppe ist kennzeichnend für den Rundgang, wobei es über den Abend hinweg auch gezielte Aufenthalte an Orten gibt, die teilweise öffentlich und damit einsehbar, teilweise abgeschieden und uneinsehbar sind. Oftmals handelt es sich um Orte die im Alltag beliebte Treffpunkte Jugendlicher sind. In ihrer Inszenierung als Gruppe zeichnen sie sich dadurch aus aufzufallen, etwa durch den Einsatz von Musik oder Gesang, Gelächter, Rufen, Kleidung, Alkoholflaschen oder dem Laufen auf der Straße. Die jeweiligen Familienfeiern der Weihlinge bilden im Verlauf des Rundgangs unterschiedliche Stationen zur gemeinsamen Einkehr der Gruppe, wobei sich auch hier Unterschiede hinsichtlich der Wahl und Zugänglichkeit zeigen. Das „Einkehren“ der Gruppe auf den Familienfeiern arrangiert ein sporadisches, gemeinsames Feiern unterschiedlicher Gruppen. Zur Begrüßung der Gruppe erfolgt das gemeinsame Anstoßen bzw. die Ausgabe von alkoholi-

schen Getränken. Die Gruppe verbleibt jedoch nicht auf diesen Feiern, sondern zieht weiter, spaltet sich auf und versammelt sich gegen Ende des gemeinsamen Abends dort wo der Rundgang einst begonnen hatte. In den späten Abend- oder frühen Morgenstunden kehren die Jugendlichen zu ihren Familien bzw. in die Wohngruppe zurück. Zur Gemeinschaft der Rundgänger_innen können Jugendliche mit und ohne Jugendweihe gehören, wobei jede Gruppe unterschiedliche Regeln für eine Teilnahme entwickelt. Oftmals wächst die Gruppe im Verlauf des Abends um ältere Jugendliche an, mit denen sie gemeinsam oder voreinander an einem zentralen Platz feiern. Konflikte und soziale Dramen spielen sich am Abend nicht nur aufgrund des Alkoholkonsums ab, sondern auch in Bezug auf Partnerschaft (Sehnsucht, Trennung, Treue) und Freundschaft (Zugehörigkeit, Reden übereinander und miteinander). In den folgenden kurzen Sequenzen werden unterschiedliche Situationen, Praktiken, Akteur_innen, Artefakte und Diskurse exemplarisch in ihrer Bedeutung und Funktion für die Inszenierung des Rundgangs als Praxis der Liminalität und Außeralltäglichkeit sowie gleichzeitig der Vorwegnahme des Status als Jugendliche herausgearbeitet.

4.1 Der Abschied als Trennung und Eintritt in die Schwellenphase

Eine erste Szene bezieht sich auf den Abschied und das Herauslösen der Jugendlichen aus dem Kontext der Feiern in der Familie oder Wohngruppe.

„Maria und ihre Mitbewohnerinnen Susan, Theresa und Miriam verschwinden in den Zimmern um ‚ihre Sachen zu holen‘. Sie wollen gehen. Ich bleibe mit Maren, der Wohngruppenleitung, in der Küche und greife das Thema Alkohol vom vorherigen Tischgespräch wieder auf [...] Maren erklärt mir, dass sie als Team und Einrichtung den Jugendlichen ‚keinen Alkohol mitgeben dürfen‘ [...] Wenn sie ‚draußen trinken‘ und ‚nicht stockbesoffen heimkommen‘, sagen sie ‚nichts‘. Nur ‚geben können‘ sie ihnen nichts.“ (Protokollauszug Jugendabend Maria)

Die Herstellung von Außeralltäglichkeit und insofern des ‚Besonderen‘ am Jugendweihtag im Unterschied zu anderen Tagen, wird in dieser Situation mit der ‚Ausnahmeregelung‘ für den Alkoholkonsum markiert. Als Brauch und insofern Teil individueller oder kollektiver Erfahrung ist das Alkoholtrinken legitime und normative Praxis (vgl. *Litau* 2017 zur „Auseinandersetzungspflicht“ Jugendlicher mit Alkohol), welche in diesem institutionellen pädagogischen Kontext unmittelbar mit rechtlichen Normen und pädagogischen Professionalitätsvorstellungen, aber auch subjektivem-biografischem Wissen in Widerspruch gerät und arrangiert werden muss. Insbesondere im Kontext von Jugendhilfe erzeugt der Brauch des Alkoholkonsums und seine symbolische Bedeutung als erster sozial legitimer Rausch ein Spannungsverhältnis zwischen einem institutionellen Schutzauftrag, einem Selbstverständnis des „Heims als Zuhause“ (s. Konzept der Einrichtung), aber auch der Sorge für Partizipationsmöglichkeiten am gesellschaftlichen, (jugend-)kulturellen Leben. Konsumregeln, die nicht dem Alltag entsprechen, wie auch das Zur-Verfügung-Stellen von entsprechenden Ressourcen für einen rituellen Rausch werden in diesem Kontext auf einer institutionellen Ebene limitiert. Die mit den Anforderungen dieser Situation einhergehenden Bewältigungsstrategien der Pädagog_innen und Jugendlichen erweisen sich als vielfältig und kreativ. Als nicht zum Alltag gehörige Situation wird dieser Abschied auch durch Veränderungen in Ritualisierungen wie dem Abmelderitual in der Wohngruppe deutlich:

„Wir melden uns ab“, sagt Miriam. Es folgt ein ‚aha‘ von Heidrun, Maren schweigt. Maria erklärt beiden, dass sie mir ‚Stadtteil 1 zeigen‘ wollen und geht dabei langsam weiter. ‚Oh das große, interessante Stadtteil 1‘ lacht Maren und auch Heidrun lacht. ‚Da seid Ihr schnell wieder da‘, fügt Maren hinzu. Die Mädchen verlassen wortlos das Grundstück und ich folge ihnen.“ (Protokollauszug Rundgang Maria)

In der Situation geltende ‚Ausgangsregelungen‘ werden ebenso wenig wie die Alkoholkonsumregelungen explizit thematisiert, auch nicht deren eventuelle Ungültigkeit im Kontext von Jugendweihe. In den Praktiken selbst zeigt sich durch einen Vergleich zwischen Alltag und Ritual (ermöglicht durch Forschungsaufenthalte und Beobachtungen vor der Jugendweihe), dass es diese Verschiebungen gibt, die hier u.a. mit einem Lachen in der Situation markiert werden. Die Strategie der Dethematisierung, das Wahre einer offiziellen Haltung gegenüber einer inoffiziellen Regelung geht mit den von den Pädagoginnen antizipierten Praktiken auf der Grundlage eigener Erfahrung und eigenen Wissens einher. Sie identifizieren und markieren den Grund des Zeigens der Stadt als vorgeschoben und enttarnt, ohne dies an einen Regelverstoß und damit einhergehende Sanktionen zu binden. Im Abschiedsritual wird weiterhin das Thema einer selbständig verwalteten Zeit verhandelt. Nicht ganz zufällig fehlt in dieser Situation die Kommunikation über den Zeitpunkt der Rückkehr, denn auch hier ist im Rahmen der Tradition eine Entgrenzung vorgesehen (keine fixe Rückkehrzeit). Den Jugendlichen wird symbolisch nicht nur die Verantwortung für den Konsum von Alkohol übertragen, sondern auch für die Dauer ihres Fernbleibens. Die von den Pädagoginnen hier humorvoll gemeinte Strategie des Umgangs mit Widersprüchen, erzeugt Stummheit seitens der Jugendlichen und führt im weiteren Verlauf des Abends mehrfach zu Irritationen über die Gültigkeit bisheriger Regeln des Ausgangs und des Konsums. Auch die Artefakte in der Situation, v.a. die impliziten unsichtbaren und antizipierten Artefakte des Konsums von Alkohol zeigen, dass anstelle von Sagbarkeit und Sichtbarkeit Stummheit und Unsichtbarkeit treten können, die dem institutionellen Kontext der Wohngruppe entspringen. In diesem Auszug zeigt sich demnach die Gleichzeitigkeit von Begrenzung und Entgrenzung im Kontext des Rituals. Die Entgrenzung liegt darin, dass die traditionellen Konsumpraktiken eine Auseinandersetzung mit künftigen Alltagsregeln ermöglichen, die Begrenzung in der gleichzeitigen Etablierung dieser Regeln, etwa einer Bindung einer zunehmenden Freiheit an einen verantwortungsbewussten Umgang. Das Ausbleiben von Sanktionen, solange das „richtige Maß“ des Konsums gewahrt und damit Verantwortungsbewusstsein gezeigt wird (vgl. die „Ökonomie des Darüber-Hinwegsehens“, Cloos u.a. 2009, S. 134), zeigt sich auch in Hannas Abschied von der Familienfeier, jedoch mit dem Unterschied, dass der Konsum von Alkohol vor, während und nach der Jugendweihe zwischen Eltern und Kind offen thematisiert und ausgehandelt wird. Dabei wird sichtbar, dass das Ritual auch für die Erwachsenen, in diesem Fall die Eltern, eine Trennung und Loslösung bedeutet. In der unmittelbaren Situation des Abschieds kommen vorab (v.a. im Einkauf als Vorbereitung auf den Jugendabend) verhandelte Regeln wie die Mitnahme von „Wasser als Durstlöcher“, aber auch Ratschläge wie „Essen als Grundlage“ für die Verträglichkeit späteren Alkoholkonsums und ein „Nicht Alles Durcheinander Trinken“ (Interview Hanna nach der Jugendweihe) als Aushandlung einer verantwortungsvollen Entgrenzung zum Tragen:

„Im hinteren Bereich des Partyraums sehe ich Hanna und ihre Freundin, wie sie an der Bar stehend etwas in ihre Rucksäcke packen. Hannas Mutter ist bei ihnen. Hanna hält eine große Wasserflasche in ihrer Hand, die sie vor ihr hochhält und damit hin und her winkt. Dann eilen Hanna und ihre Freundin mit der Flasche in der Hand und den Rucksäcken auf den Rücken aus dem Raum.“ (Protokollauszug Rundgang Hanna)

Deutlich werden hierüber die lebensweltliche Begrenzung der rituellen Entgrenzung sowie damit verbundene erschlossene und verschlossene Räume der Aneignung (jugend-)kultureller Praktiken durch die Jugendweihlinge in unmittelbarer Auseinandersetzung mit Akteur_innen ihrer Lebenswelt.

4.2 Die Einkehr als (Selbst-)Inszenierung Erwachsener und Jugendlicher

In der Formation der Weihlinge und im Kontext der Einkehr auf den Familienfeiern werden über die Inszenierung des Kollektivs seine Mitglieder als Zugehörige einer Statusgruppe ebenso sichtbar wie Binnendifferenzen innerhalb der Gruppen.

„Die Jugendgruppe kommt auf der Familienfeier von Hanna an und verweilt im Außenbereich vor dem Partyraum. Einzelne Erwachsene bemerken die Ankunft und schauen aus dem Fenster hinaus oder bleiben an der Türschwelle stehen. Sie beobachten die Jugendlichen und ‚tuschn‘ sowohl darüber, wer zu welcher Familie gehört, als auch über das Aussehen der Jungs hinsichtlich körperlicher Reifemerkmale und Wachstum. Die Einschätzungen schwanken zwischen kindlich und männlich. Bei den Mädchen wird bedauert, dass viele ihre Kleider nicht mehr anhaben.“ (Protokollauszug Rundgang Hanna)

Normatives Wissen über Jugend ist hier in unterschiedlicher Weise als Beziehung zwischen Geschlecht und biologischer wie sozialer Reife eingebunden. Geschlechterunterschiede werden aus der Perspektive der Zuschauer_innen als „natürlich“ anerkannt, inszeniert und damit hervorgebracht (Bourdieu 1990). Während mit sichtbarer Männlichkeit Reife und Wuchs assoziiert werden, werden die Mädchen hinsichtlich ihrer Selbstinszenierung und einer Norm der Präsentation zur Jugendweihe beurteilt. Geschlechterunabhängig erfolgt eine Diskussion über familiäre Zugehörigkeit und eine Trennung in Bekannte und Unbekannte. In einer Beobachtungssituation während einer weiteren Einkehr auf einer anderen Familienfeier wird die Hervorbringung unterschiedlicher generationaler Gruppen durch eine Tanzperformance der Jugendlichen ‚gegen‘ die Erwachsenen inszeniert.

Die Gruppe der Rundgänger_innen wird im Zuge der Einkehr für die Gruppe Erwachsener sichtbar, die Einzelnen jedoch nicht unsichtbar, v.a. nicht, wenn Jugendliche und ihre Familienangehörigen aufeinandertreffen. Für Hanna bedeutet dies eine Situation direkter sozialer Kontrolle durch die Mutter innerhalb des außeralltäglichen, liminalen Rahmens:

„Hanna fragt nach den ‚Klopfen‘ [Likör, Schnaps oder Cocktail in kleinen Flaschen], da kommt auch schon der Vater aus der Tür in der Hand einen Karton, er übergibt ihn der Mutter, die wiederum öffnet ihn und hält ihn fest. Hanna fragt in die Runde, wer von den Jugendlichen etwas will. Die kommen nacheinander und nehmen sich eine kleine Flasche. Zwischenzeitlich hält Hanna den Karton und übergibt ihn wieder der Mutter, um selbst eine Flasche heraus zu nehmen. Ihre Mutter erklärt währenddessen, dass sie den ‚nächsten aber lieber auslassen‘ soll. Hanna antwortet ihr leise, ‚jaaa, Mama‘ und geht zur Mädchengruppe unweit neben den Beiden. Sie lacht gemeinsam mit den anderen, während sie die Deckel abdrehen. Sie prostet sich zu und setzen an. Hanna dreht sich zuvor zu ihrer Mutter und prostet auch ihr mit erhobenem Fläschchen zu, bevor sie es in einem Zug austrinkt (ebd.).“ (Protokollauszug Rundgang Hanna)

Hanna kann sich auf ihren Status als Gruppenmitglied beziehen und versucht so die Forderung ihrer Mutter als unpassend zu markieren, ohne ihr zu widersprechen und ohne weitere Aufmerksamkeit auf diese Situation zu lenken. Den Eltern ist als Gastgebenden

eine in ihrem Verständnis als zum Brauch gehörige Inszenierung der Ankunft bzw. Begrüßung der Gruppe abverlangt, mit der sie umgehen müssen und auf die sie sich zuvor gemeinsam mit ihrer Tochter vorbereitet haben, auch oder besonders da sie als Eltern dem Einsatz von Alkohol kritisch gegenüber stehen. Situationen der Disziplinierung gehen während des Rundgangs also einher mit ludischen Praktiken, welche eine Statusgruppenzuordnung bzw. -neuordnung inszenieren und mit denen die gegenseitige Anerkennung im gemeinsamen Feiern erfolgt.

4.3 Communitas und soziale Ungleichheit

Auch die verschiedenen Gruppen von Jugendweihlingen inszenieren sich voreinander. Auf ihrem Rundgang trifft die Mädchengruppe aus der Wohngruppe auf eine aus männlichen Jugendweihlingen und älteren Jugendlichen bestehende Gruppe. Bei der ersten Begegnung entscheidet Marias Gruppe, diese zu meiden und Umwege zu gehen. Beim zweiten Mal wird die Begegnung eigens als „zufälliges Vorübergehen“ inszeniert, um den Kontakt zu einem als attraktiv empfundenen Jugendlichen herzustellen. Maria setzt dabei ihre hohen Absatzschuhe, die sie nur anzieht, wenn sie nicht mit der Mädchengruppe allein ist, und eine Zigarette zur Erzeugung von Sichtbarkeit im Status Jugendlich und zur Selbstinszenierung als ‚junge Frau‘ ein. Diese Artefakte arrangiert sie gezielt vor der antizipierten Begegnungssituation. Gleichzeitig markieren unterschiedlich verfügbare Ressourcen des Feierns innerhalb der Gemeinschaft der Feiernden nicht nur Geschlechterunterschiede, sondern auch soziale Ungleichheit:

„Theresa stellt fest, dass die Jungs Alkoholflaschen haben und findet das ‚voll unfair‘. Miriam sagt zu Maria, sie solle hingehen und sich was geben lassen. Die will aber nicht, denn sie findet das ‚peinlich‘ [...] Bernd erklärt mit einem Bier in der Hand, er sei ‚schon voll‘, worauf Maria fragt, ob sie was von dem Bier haben könne [...] Miriam möchte etwas trinken und fordert Bernd auf, ‚nicht so geizig‘ zu sein. Er gibt Maria die Flasche, sie wischt sie ab und trinkt. Theresa will auch was und bekommt von Maria die Flasche gereicht. Bernd fragt nach einer ‚Kippe‘. Maria wendet ein, nicht mehr viele zu haben, bevor sie ihm schließlich eine gibt.“ (Protokoll Rundgang Maria)

Am unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen, die für die Gestaltung eines Rausches zur Jugendweihe notwendig sind und im Fall von Bernd und Hanna auch von den Eltern zur Verfügung gestellt werden, zeigt sich die Abhängigkeit der jungen Menschen von Akteur_innen ihrer Lebenswelt und damit die Bedeutsamkeit sozialer Ungleichheit im Alltag und deren Fortsetzung bzw. Begrenzung im Ritual. Die Mädchen der Wohngruppe verfügen über wenig Geld und Mobilitätsressourcen zur Beschaffung von Alkohol. Auf der anderen Seite sind Jugendliche, auch Bernd, der keine Zigaretten hat, da diese nicht zur legitimen Konsumkultur des Brauches gehören, nicht nur von der Bereitstellung von Ressourcen durch Erwachsene abhängig, sondern auch vom Teilen vorhandener Ressourcen innerhalb der Peergroup. Mit der Verfügbarkeit von Ressourcen ist also auch die Macht über die Zuteilung sowie Strategien des Wirtschaftens im Sinne von Aus- und Verhandlungen (Tausch, Kredit, Geschenk) verbunden. Die Bedeutung des Teilens innerhalb einer gemeinsamen Statusgruppe wird als moralische Pflicht eingefordert.

5 Schluss

Die bisherige Forschung spricht der Jugendweihe die Qualität eines Übergangsrituals weitgehend ab, weil sie keine Wirkung auf den Lebensverlauf habe. Eine solche Wirkung des Rituals wird in diesem Beitrag in seiner Verwiesenheit auf den bestehenden und antizipierten Alltag Jugendlicher und letztlich in der Praxis von Jugendweihe selbst gesehen. „Indem oder dadurch, dass sie [Rituale] aufgeführt werden, bewirken sie, was sie darstellen. Ob und welche Wirksamkeit daraus folgt, bleibt aber jeweils offen. Insofern sind rituelle Transformationen Schecks für die Zukunft“ (Dücker 2007, S. 35). Rituale sind in (post-)modernen Gesellschaften grundsätzlich „fakultativ“, insbesondere vor dem Hintergrund „kodifizierten Rechts“ (vgl. ebd., S. 38). Der Rundgang als außeralltägliche Auf-führung bereitet jedoch Elemente des Alltags vor und legitimiert sie. In der herausgearbeiteten Spannung bzw. dem Verhältnis zwischen Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit drückt sich performativ der sukzessive Übergang zu den zunehmenden Freiheiten und Pflichten des Jugendalters aus. Das Außeralltägliche wird durch die Aufhebung oder Veränderung von Regeln hergestellt, die die Autonomie der Jugendlichen erweitern und bisherige wie künftige Grenzen auch für die Erwachsenen artikulierbar und erfahrbar werden lassen. Das Spiel mit Bewegung und Abgrenzung im Modus des Feierns und in der Situation des Rundgangs zeigt sich als konstitutiv für die Inszenierung dieses Übergangs und die mit diesem einhergehende Aushandlung sozialer Kontrolle.

Die Praktiken der Inszenierung verweisen auf unterschiedliches Wissen über die Bedeutung und Funktion von Jugend. Als Jugendliche sind sie keine Kinder mehr, aber auch noch keine Erwachsenen. Eine Initiation in diese Lebensphase der Schwelle kann und muss unserem Verständnis nach mehrdeutig, wenn nicht sogar ambivalent in der Bestimmung des Zielzustandes im Statuswechsel bleiben. Jugend als ambivalente Lebensphase gewinnt erst über die Abgrenzung zu den Lebensaltern Kindheit und Erwachsenenalter sowie die damit verbundenen Statusmerkmale in den Praktiken der Jugendweihe Kontur. Ambivalenzerfahrungen entstehen insbesondere durch die Beteiligung unterschiedlicher Generationen (s. Eulenbach u.a. 2018) und der Gleichzeitigkeit zum Teil konträrer Verständnisse von Jugend als Vorbereitung auf das Erwachsenwerden und ihren kulturellen Eigenwert. Fallübergreifend zeigt sich eine Spannung zwischen der Erwartung Erwachsener an eine verantwortungsvolle Übernahme neuer Freiheiten und Pflichten und eine Phase traditioneller normativer Entgrenzung, als Raum für jugendkulturelle Praktiken. Das kann als Spezifik des Rundgangs als Schwellensituation und auch von Jugend als Lebensphase verstanden werden. Der Rundgang als öffentlicher wie informeller Proberaum für „Jugendlichkeit“ wird zwischen Familie, Peergroup und Öffentlichkeit hergestellt. Das Feiern ist hier ein Modus symbolischer Regulierung, kollektiver wie individueller Bewältigung des Übergangs und ein Ort für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erwartungen an und Verständnissen von Jugend, besonders antizipierter Praktiken des künftigen Alltags als Jugendliche. Nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch ihre Familienangehörigen und Peers zeigt sich Jugendweihe als eine Inszenierung des Abschieds von der Kindheit und als ein Übergang in die Ungewissheiten des Jugendalters. Als im Forschungsfeld etablierte, wenn auch weiterentwickelte, Tradition wird der Rundgang von den Akteur_innen als normativ und dem Ritualkomplex zugehörig verstanden. Die Bedeutung von rituellen Inszenierungen für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zeigt sich in der Differenz zwischen Alltag und Ritual, vor allem dem normativen Skript

von Jugendweihe und darin liegenden voraussetzungsvollen Anforderungen an die Gestaltung. Dieses Skript der Inszenierung und seine lebensweltlichen und biografischen Aneignungsbedingungen müssen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten vermittelt werden. Eine *Communitas* gleicher Statusloser besteht zwar ideell, was exemplarisch an den moralischen Implikationen des Teilens deutlich wurde, praktisch aber wirken Mechanismen sozialer Ungleichheit und unterschiedliche lebensweltliche Bedingungen in das Ritual hinein. Die Bezüge zwischen Alltag und Ritual zeigen sich in der Verfügbarkeit von Ressourcen für eine solche Inszenierung einer Entgrenzung oder Schwellenphase. Sie erzeugen zwar einen gemeinsamen Raum für potentielle Aneignung, aber unterschiedliche Ausgangs- und Aneignungsbedingungen. Veränderungen in der Tradition, wie sie sich auch in Ritualisierungen wie dem Rundgang zeigen, sind Hinweise auf die Auseinandersetzungsprozesse der Akteur_innen mit „fragloser Gültigkeit“ und dem Bedarf der Etablierung neuer ritueller Szenarien sowie der „Neuverteilung ritueller Handlungsmacht“ (Dücker 2007, S. 44). Insofern ermöglicht die hier vorgeschlagene Perspektive neue Einblicke in die Funktion und Bedeutung von Übergangsritualen, indem über Traditionen und Ritualisierungen geschaffene und verhandelte Spielräume moderner Initiation sichtbar gemacht werden.

Anmerkungen

- 1 Es liegen keine repräsentativen Statistiken zu Jugendweihe in Ost- und Westdeutschland vor. Jugendweihe e.V. agiert mit Schwerpunkt in Ostdeutschland und verweist auf 1,5 Millionen junge Menschen, die zwischen 1990 und 2016 an ca. 30.000 veranstalteten Jugendweihefeiern teilgenommen haben (s. *Jugendweihe e.V.* 2016. Online verfügbar unter: <https://jugendweihe.de/pressevorlagen.html>, Stand: 14.01.2018).
- 2 Zitat aus der Festrede zu einer Jugendweihe (Quelle: Zimmer, K.: Jugendweihe in Rostock: Aus Kindern werden Erwachsene. NNN Hansestadt Rostock, 24.04.2016. Online verfügbar unter: <http://www.svz.de/regionales/mecklenburgvorpommern/derkindheitadesagenid13356091.html>, Stand: 22.03.2017)
- 3 Die Dissertation von Julia Prescher entsteht derzeit im Rahmen des Graduiertenkollegs Doing Transitions an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (<http://www.doingtransitions.org/team/julia-prescher/>). Die ethnografische Studie untersucht Jugendweihe als rituelle Inszenierung einer Schwelle zum Erwachsenwerden über den Prozess des ‚Machens‘ hinweg (Vorbereitungsphase, Jugendweihetag und Nachbereitungsphase) mit besonderem Fokus auf die Feierpraktiken der Jugendlichen und Akteur_innen ihrer Lebenswelt.
- 4 Die Namen und Orte wurden im Zuge der Anonymisierung geändert.

Literatur

- Brosius, C./Michaels, A./Schrode, P. (2013) (Hrsg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen – Göttingen.
- Bourdieu, P. (1990/2005): „Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des Sprachlichen Tausches. Übersetzung Beister, H. – Wien.
- Clarke, A. L. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Übersetzung und Vorwort Keller, R. – Wiesbaden.
- Cloos, P./Königeter, S./Müller, B./Thole, W. (Hrsg.) (2009): Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. – Wiesbaden.
- Döhnert, A. (2000): Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion. Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen. – Leipzig.

- Dücker, B.* (2007): *Rituale. Formen - Funktionen - Geschichte: Eine Einführung in die Ritualwissenschaft.* – Stuttgart/Weimar.
- Eulenbach, M./Fuchs, T./Soremski, R./Wieżorek, C.* (2018): Jugendweihe – Übergangsritual oder gesellschaftlich-kultureller Raum intergenerationeller Praxis? In: *Glaser, E./Koller, H.-C./Thole, W./Krumme, S.* (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung.* Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 149-160.
- Gallinat, A.* (2002): *Negotiating culture and belonging in Eastern Germany: the case of the Jugendweihe: a secular coming-of-age ritual.* Dissertation. Durham theses, Durham University. Online verfügbar unter: <http://etheses.dur.ac.uk/1008/>, Stand: 22.04.2017.
- van Gennep, A.* (1909/1986): *Übergangsriten.* Übersetzung Fischer-Lichte, E./Schomburg-Scherff, S. M. – Frankfurt/New York.
- Glaser, B./Strauss, A.* (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: *Hopf, C./Weingarten, E.* (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung.* – Stuttgart, S. 91-111.
- Griese, H. G.* (Hrsg.) (2000): *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen am „runden Tisch“.* – Stuttgart.
- Hangartner, J./Hostettler, U./Sieber-Egger, A./Wehrli, A.* (Hrsg.) (2012): *Alltag und Ritual: Statusübergänge und Ritualisierungen in sozialen und politischen Feldern: Festschrift zu Ehren von Hans-Rudolf Wicker.* – Zürich.
- Hirschauer, S.* (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten.* Zeitschrift für Soziologie, 43, 3, S. 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>
- Hof, C./Meuth, M./Walther, A.* (Hrsg.) (2014): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe.* – Weinheim/München.
- Kauke-Keçeci, W.* (2002): *Sinnsuche - die semiotische Analyse eines komplexen Ritualtextes. Am Beispiel der ostdeutschen Jugendweihe nach 1989.* Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte 8. – Frankfurt am Main.
- Litau, J.* (2017): *Alkoholkonsum als Lernprozess. Wendepunkte, Phasen und Verläufe des Umgangs mit Alkohol im Jugendalter.* – Weinheim/Basel.
- Pinhard, I.* (2002): *Funktion und Nachhaltigkeit der Jugendweihe/Jugendfeier aus Sicht der Jugendlichen – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive.* In: *Eschler, S./Griese H.* (Hrsg.): *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweiheforschung. Beiträge für eine Tagung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar.* – Stuttgart, S. 136-165.
- Reckwitz, A.* (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.* Zeitschrift für Soziologie, 32, 4, S. 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Schmidt-Wellenburg, C.* (2003): *Die Jugendweihe. Bedeutung und Funktion eines biographischen Übergangsrituals.* Berliner Journal für Soziologie, 13, 3, S. 349-370. <https://doi.org/10.1007/BF03204674>
- Sting, S.* (2013): *Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters.* In: *Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K.* (Hrsg.): *Handbuch Übergänge.* – Weinheim, S. 471-485.
- Turner, V. W.* (1969/2000): *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur.* Übersetzung *Fischer-Lichte, E./Schomburg-Scherff, S. M.* – Frankfurt am Main/New York.
- Wanka, A.* (2018): *Praxeologische Übergangsforschung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier im Rahmen des Graduiertenkollegs Doing Transitions.* – Frankfurt am Main.
- Walther A./Stauber B.* (2016): *Bildung und Übergänge.* In: *Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B.* (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* – Wiesbaden, S. 1-18. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_39-1
- West, C./Fenstermaker, S.* (1995): *Doing difference.* Gender and Society, 9, S. 8-37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Wulf, C.* (2005): *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual.* – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839404157>

Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs an Tagesschulen

Befunde aus einer qualitativen Untersuchung mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen in Zürich

*Emanuela Chiapparini, Christa Kappler,
Patricia Schuler Braunschweig*

Zusammenfassung

Mit dem Ausbau von Tagesschulen in der Schweiz gehen programmatische Ansprüche eines erweiterten Bildungsbegriffs zur klassischen Schulpädagogik einher. Inwiefern diese umgesetzt werden, ist bislang nicht eindeutig beantwortet. Deshalb geht der vorliegende Beitrag sowohl von einer dreifachen Bildungsorganisation gemäss der formalen, non-formalen und informellen Bildung (Züchner 2013) als auch von den darin stattfindenden Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften (Scherr 2003) aus.

Wenn der erweiterte Bildungsbegriff als programmatisches Leitbild so relevant für Fachkräfte in der Tagesschule ist, müsste dieser in den Erzählungen über ihr fachliches Handeln zum Ausdruck kommen. Mittels narrativen Interviews mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften aus Tagesschulen der Stadt Zürich wurde empirisches Datenmaterial gewonnen und mit der Grounded Theory ausgewertet. Die Befunde weisen auf erklärende Zusammenhänge zwischen Handlungen beider Berufsgruppen hin. Gleichzeitig zeigen sich auch Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs.

Schlagwörter: Ganztagschulen, Bildung und Erziehung, Lehrkräfte, Sozialpädagogik, qualitative Studie

Ambivalences of an expanded concept of “Bildung” at all-day schools

Findings from a qualitative study with teachers and social workers at all-day schools in Zurich

Abstract

With the development of all-day schools in Switzerland, the program requirements of an expanded concept of education go hand in hand with classic school education. Yet, it has not been answered clearly to what extent they are implemented. For this reason, this article is based on a threefold educational organization according to formal, non-formal and informal education (Züchner 2013) and the actions of teachers and social workers (Scherr 2003), which take place.

If the expanded concept of education as a program model is so relevant for specialists in all-day school, this would have to be expressed in the stories about their professional action. Using narrative interviews with teachers and social workers from all-day schools in the city of Zurich, empirical data was obtained and evaluated with the Grounded Theory.

The findings point to explanatory connections between the actions of both occupational groups, which show concurrent ambivalences of an extended concept of education.

Keywords: all-day school, extended education, teachers, social work, qualitative study

1 Einleitung

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland und Tagesschulen in der Schweiz gehen programmatische Ansprüche eines erweiterten Bildungsbegriffs einher: Wenn im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ in Deutschland (*Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF* 2003) oder bei Stellungnahmen des Regierungsrates im Kanton Zürich zu Tagesschulen (*Kanton Zürich* 2017) von Bildung gesprochen wird, wird explizit auf ein erweitertes Bildungsverständnis verwiesen, das durch den Ausbau von Tagesschulen manifestiert werden soll.

Auf der organisationalen Ebene zeichnet sich ein erweitertes Bildungssetting ab, das über die Unterrichtsfächer hinausgeht (*Züchner/Fischer/Brümmer* 2011; *Züchner* 2013; *Dollinger* 2014; *Holtappels/Kamski/Schnetzer* 2009). Unterrichtliche und außerunterrichtliche Angebote kommen zusammen, wodurch die Möglichkeit gegeben ist, dass sich der schulische Bildungsbegriff auf offene Bildungs- und Lernformen erweitert (*Rauschenbach* 2009).

Weiter wird auf der bildungs- und professionstheoretischen Ebene ein erweiterter Bildungsbegriff zur klassischen Schulpädagogik postuliert. Bildung soll sowohl funktional, beispielsweise auf den Erwerb kognitiver und arbeitsmarkttechnischer Kompetenzen zielen, als auch persönlichkeitsbildend und demokratisch sein (*Scherr* 2008).

Wenn dieser erweiterte Bildungsbegriff in Tagesschulen bedeutungsmächtig ist, müsste dieser in Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zum Ausdruck kommen, was bislang ungenügend untersucht wurde.

Während Ganztagschulen in Deutschland von einer schulischen Halbtagsstruktur zu einer Ganztagsstruktur wechselten, womit ein starker Ausbau der vereinzelt bestehenden außerunterrichtlichen Angebote einherging, sieht die Ausgangssituation in der Schweiz anders aus. Im öffentlichen Schulsystem ist bereits eine Unterrichtseinheit sowohl am Morgen als auch am Nachmittag an fünf Wochentagen etabliert, wobei der Mittwochnachmittag schulfrei ist. Zudem bieten die meisten Schulgemeinden freiwillige Tagesstrukturen an (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016).

Gegenwärtig findet ein Ausbau von Tagesschulen in verschiedenen Orten in der Schweiz statt, wobei die Stadt Zürich die erste Schweizer Gemeinde ist, die seit Sommer 2016 Tagesschulen im Rahmen des Projekts „Tagesschule 2025“ (*Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement* 2017) flächendeckend einführt. Parallel zu den eingangs erwähnten bildungspolitischen Momenten soll auch in der Stadt Zürich durch den Ausbau von Tagesschulen ein erweiterter Bildungsbegriff erreicht werden.² Umso mehr stellt sich die Frage, inwiefern dieser bei den Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften bedeutsam ist.

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach, indem vorerst der erweiterte Bildungsbegriff bezüglich Bildungsorganisation und den darin stattfindenden Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften theoretisch begründet wird. Ausgehend von empirischen Daten aus dem Forschungsprojekt „AusTER“ wird anschließend erkundet, inwiefern in den Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften über pädagogische Interaktionen in der Tagesschule ein erweiterter Bildungsbegriff aufscheint. Daraus werden erklärende Zusammenhänge zwischen Handlungen beider Berufsgruppen und Ambivalenzen eines erweiterten Bildungsbegriffs aufgezeigt und besprochen. Ein Fazit beschließt die Ausführungen.

2 Bildungstheoretische Voraussetzungen eines erweiterten Bildungsbegriffs

In den letzten 15 Jahren setzte sich eine Differenzierung des Bildungsbegriffs bezüglich Bildungsorganisation in formale, non-formale und informelle Bildung trotz inhaltlicher Unschärfe in Ganztagsdebatten durch (*Otto/Rauschenbach* 2008; *Züchner* 2013; *Wagner* 2010). Während es sich bei der formalen Bildung um institutionelle Lernarrangements, wie die klassische Schullektion, handelt, die verpflichtend zu besuchen sind und in denen Leistungszertifikate erworben werden, findet non-formale Bildung auf freiwilliger Basis und meistens ohne Leistungszertifikate statt. Parallel zur formalen Bildung zeichnet sich non-formale Bildung durch institutionell-strukturierte und auf Rechtsgrundlagen basierende Lernarrangements aus, wie zum Beispiel bei Sportvereinen. Schliesslich ermöglicht die informelle Bildung selbstorganisierte, bewusste und unbewusste Lernprozesse, die meistens im außerunterrichtlichen Lernsetting abseits von organisierten, strukturierten und kontrollierten Lernarrangements und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden (*Harring* 2010, S. 22f.). Allerdings zeigen verschiedene Autorinnen und Autoren ebenfalls auf, dass informelle Bildungsprozesse auch in Institutionen wie der Schule vorkommen (*Rauschenbach* u.a. 2004; *Wagner* 2010; *Züchner* 2013).

Formale Bildung fällt im deutschsprachigen Kontext vorrangig in den Zuständigkeitsbereich der Lehrkräfte.³ Diese zeichnet sich durch Leistungsorientierung, Zertifizierung und Kompetenzerwerb aus, was mit dem schulpädagogischen Handeln der Lehrkraft gefördert wird. Ebenso erfolgt diese durch Wissensvermittlung, die in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden geschieht. Die Lehrkraft *zeigt* dem Lernenden etwas, das auf den Unterrichtsinhalt verweist (*Hummrich/Graßhoff* 2011, S. 19; zur Phänomenologie des Zeigens vgl. ebenso *Prange* 2012). Die Lernenden anerkennen darin eine Wissensasymmetrie (ebd.), die in der Schule institutionalisiert ist und „unterwerfen“ sich dieser und der vermittelten Sache.

Die Beziehungsstruktur bringen *Hummrich* und *Graßhoff* (2011) mit dem Satz „Ich werde es dir zeigen“ auf den Punkt. Ebenfalls weisen sie darauf hin, dass durch das Verlassen der sachlichen Beziehung die Gefahr einer instrumentalisierenden Verwendung von Schülerinnen und Schülern droht.

Demgegenüber fällt die non-formale sowie informelle Bildung im deutschsprachigen Sprachraum vorrangig in den Zuständigkeitsbereich der sozialpädagogischen Fachkräfte.⁴ So schafft non-formale Bildung trotz institutioneller Rahmenbedingungen Freiräume für selbstorganisierte Bildungsprozesse. Dies geschieht noch expliziter mit der informellen Bildung, welche unabhängig von institutioneller Anbindung auf eine Subjektbildung fokussiert (*Scherr* 2008). Da die Subjektbildung durch „subjektive Aneignung“ (*Scherr* 2008, S. 140) gekennzeichnet ist, stellt sie eine voraussetzungsvolle Eigenleistung von Individuen dar, die sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbar ist. Sie geschieht „der Möglichkeit nach immer dann, wenn Individuen an Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, die dazu geeignet sind, Veränderungen im Individuum anzuregen“ (ebd.). Entsprechend kann die Subjektbildung nicht durch „Zeigen“ oder Interventionen gefördert werden, sondern durch das Gewähren von offenen Bildungsräumen, in denen Prozesse der Selbstbildung und des sogenannten „Helfens“ geschehen können.

Während Bildungsprozesse im formalen Bildungssetting durch externe Inputs und Anregungen in Gang gesetzt werden können und Wissensvermittlung gesteuert werden kann, ist dies in informellen und non-formalen Bildungsprozessen nicht möglich. Hier gilt es, offene Bildungsräume zur Verfügung zu stellen, damit „Subjektbildung“ (Scherr 2008, S. 140) möglich wird. Dieses Bildungsverständnis, das sich im Handlungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet, soll aufgrund der Beziehung zwischen Fachkraft und Heranwachsenden beim Heranwachsenden „lebenspraktische Autonomie“ wieder herstellen. Dies kann nicht durch das Zeigen einer Sache bzw. durch Wissensvermittlung gefördert werden.

Offen bleibt, inwiefern sich Lehrkräfte von Bildungsprozessen der Subjektbildung ansprechen lassen, welche sie nicht direkt bzw. durch Wissensvermittlung unterstützen können.

3 Forschungsstand zur Bildungsorganisation Ganztagschule und den darin stattfindenden Handlungen von Fachkräften

Die Grundorientierung des Reformprozesses von Ganztagschulen in Deutschland richtete sich in einer ersten Phase an den Unterricht (vgl. Andresen 2016), so dass beispielsweise in der *StEG-Studie* erst in der zweiten Phase (2012-2015) der Blick auf das Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten gelegt wurde (Fischer/Sauerwein/Theis 2012). Ebenso liegen in der Schweiz vereinzelte Wirksamkeitsstudien bezüglich Schulleistung und außerunterrichtlichen Förderkursen in Berner Tagesschulen (Schulen mit integriertem Hort) vor (vgl. Frei u.a. 2016). Gleichzeitig zeigen Praxis und Forschung auf, dass die Reform nicht beim Unterricht stehen bleiben kann (Andresen 2016), sondern auf die Bedeutung von außerunterrichtlichen Angeboten und den damit verbundenen erweiterten Bildungsbegriff auszuweiten ist.

Nur vereinzelte Forschungsbefunde fokussieren sich auf das Bildungsverständnis der Beteiligten. Aus einer qualitativen Studie in Bremen und Nordrhein-Westfalen (Böttcher/Maykus 2014) geht hervor, dass sich die Bildungsorientierungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften an Tagesschulen als traditionelle Orientierung in beiden Berufsgruppen abzeichnen. Die 33 Teilnehmenden aus beiden Berufsfeldern grenzen sich fachlich deutlich von der jeweils anderen Gruppe ab: Während die Lehrkräfte einen stärker leistungsorientierten und unterrichtsbezogenen Blick einnehmen, präsentiert sich in den Aussagen der sozialpädagogischen Fachkräfte ein eher systemischer Blick, der neben der Schule beispielsweise die Familie miteinbezieht (ebd.). Soziale Kompetenzen und solche, die zur Bewältigung des Alltags erforderlich sind, sollen entwickelt werden, dies insbesondere durch Handlungen, in denen die jeweilige Individualität berücksichtigt wird, Beziehungsarbeit fokussiert und Kommunikation gefördert werden kann. Während die sozialpädagogischen Fachkräfte stärker die allgemeine Förderung und Unterstützung der Kinder betonen, liegt gemäß den Autoren der Schwerpunkt der Lehrkräfte allein auf der schulfachspezifischen Förderung. Zudem verweisen die Autoren auf die ungünstigen Arbeitsbedingungen zur Realisierung eines erweiterten Bildungsbegriffs.

In der Fachliteratur findet sich zudem Kritik am vereinfachten Modell der nebeneinanderliegenden Blöcke von Schul- und Freizeitpädagogik an Tagesschulen, wodurch

fließende Übergänge übersehen werden (*Idel/Reh* 2015). Dieselben Autorinnen und Autoren warnen vor einer Verschulung der Freizeit, welche aus der Grenzverschiebung von Freizeit und Unterricht hervorgehen könnte, was in einer größeren Begleitstudie (*Kolbe* u.a. 2009) empirisch untermauert wird. In dieser wurden zwölf Schulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz untersucht, die sich im Entwicklungsstand ihres Ganztags-schulvorhabens unterscheiden. Daraus geht klar hervor, wie sozialpädagogische Fachkräfte die Freizeitaktivitäten als „hochwertige“ Freizeit verstehen, „in der viel gelernt wird, und zwar nicht nebenbei“ (*Idel/Reh/Fritzsche* 2009, S. 180). Da auf die einzelnen Deutungsmuster der interviewten Personen nicht weiter eingegangen wird, lassen sich aus dieser Studie die Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte in der Bildungsorganisation nur unspezifisch herausarbeiten. Dennoch vertreten die Autorinnen und Autoren, wie oben erwähnt, einen erweiterten Bildungsbegriff, welcher fließende Übergänge zwischen Schul- und Freizeitpädagogik zulässt.

Aus den skizzierten Befunden zeichnet sich ein stereotypischer Eindruck von Einstellungen der Fachkräfte ab, in dem Lehrkräfte stärker der schulspezifischen Förderung und die sozialpädagogischen Fachkräfte vermehrt einer allgemeinen Förderung nachgehen. An diese Befunde knüpft die folgende Untersuchung im Rahmen der AusTER-Studie (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016) an. Diese geht der Frage nach, inwiefern in den Erzählungen über eigenes pädagogisches Handeln von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in den eingeführten Tagesschulen der Stadt Zürich ein erweitertes Bildungsverständnis aufscheint. Anknüpfend an *Idel, Reh* und *Fritzsche* (2009) liegt dieser Frage die Annahme zugrunde, dass es sich um einen erweiterten Bildungsbegriff handelt, wenn sich in den Erzählungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften zu ihren pädagogischen Zuständigkeiten fließende Übergänge zwischen Freizeit- und Unterrichtspädagogik bzw. zwischen formaler und non-formaler Bildung manifestieren.

4 Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts zu pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen (*Chiapparini/Schuler Braunschweig/Kappler* 2016) werden in der vorliegenden Untersuchung erzählte Handlungen von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften und mögliche Zusammenhänge zu einem erweiterten Bildungsbegriff erkundet.

Methodologisch und methodisch orientiert sich das Forschungsprojekt am Verfahren der Grounded Theory (*Glaser/Strauss* 1967; *Strauss/Corbin* 1991). Der dahinterstehenden Wissenschaftsorientierung des Symbolischen Interaktionismus nach handeln Menschen nicht, „weil sie sich funktional zu Strukturbedingungen verhalten, sondern weil sie den Bedingungen eine Bedeutung geben und damit die Bedingungen selbst schaffen“ (*Abels* 2007, S. 46). Bedeutungen sind somit „soziale Produkte“, deren Gebrauch „durch den Handelnden in einem Interpretationsprozess erfolgt“ (ebd.). Daraus resultiert, dass die unterschiedlichen Arten, wie Individuen den Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen eine Bedeutung zuschreiben, zum zentralen Ansatzpunkt der Forschung werden. Methodisch wird demzufolge die Sicht des Subjekts in Form subjektiver Theorien rekonstruiert, mit denen sich Menschen die Welt, oder zumindest einen bestimmten Gegenstandsbereich als Ausschnitt, erklären (*Flick* 2007).

Im Rahmen einer Cross-Case-Study werden vier Fälle von sich neu konstituierenden Tagesschulen in der Stadt Zürich zu zwei Messzeitpunkten analysiert und miteinander verglichen. Der erste Zeitpunkt war im Sommer 2016 (kurz vor der Inbetriebnahme der Tagesschule) und der zweite im Herbst 2017.

Ein qualitativer Forschungszugang wurde gewählt, weil eine „Theorie der Ganztagsbildung“ (Coelen/Stecher 2014) fehlt und wegen der Notwendigkeit, den gedeuteten Ist-Zustand der verschiedenen Beteiligten an einer Ganztagschule differenziert zu berücksichtigen.

Wenn eine erweiterte Bildung (vgl. Kap. 2) als programmatisches Leitbild von Tagesschulen fungiert und so relevant für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte in Tagesschulen sein soll, dann müsste dies in ihren Erzählungen zu Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommen. Deshalb wird in dieser Untersuchung der Fokus auf die Erzählungen gesetzt und nicht auf die Praxen.

Mittels Einzel- und Gruppengesprächen mit narrativen Passagen (Schütze 1983; Bohnsack 2006) wurden der schulische Alltag, die Zusammenarbeit als Aushandlungsprozess und die Angebotsgestaltung bzw. -nutzung möglichst aller an der Tagesschule tätigen Personen (Schulleitung, Leitung Betreuung, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte, außerunterrichtliche Drittanbieter, Erziehungsberechtigte sowie Schülerinnen und Schüler) untersucht. Der methodische Zugang des qualitativen Interviews ermöglicht es, aus den Erzählungen Deutungsmuster zu rekonstruieren, die Handlungsroutinen und Sichtweisen der handelnden Personen abbilden, die ihnen nicht als solche bewusst sind.

Die erste Erhebung mit insgesamt 55 Einzel- und Gruppengesprächen fand kurz vor der Einführung der Tagesschulen (Sommer 2016) statt. Folgende Ausführungen fokussieren 16 Lehrkräfte der Unter-, Mittel- und einer Oberstufe sowie 15 sozialpädagogische Fachkräfte, die an der Erhebung teilgenommen haben. Während die Lehrkräfte mehrheitlich einen einheitlichen Qualifikationshintergrund aufweisen, fällt dieser bei den sozialpädagogischen Fachkräften vielfältiger aus.⁵ Das Gesprächsmaterial wurde vollständig transkribiert und gemäß dem dreistufigen Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1991) ausgewertet. Während das offene Kodieren jeweils von einer Person vorgenommen wurde, fand die axiale Kodierung aufgrund der starken Kürzung der Materialfülle und mit Blick auf die Forschungsfragen in der Gruppe statt, um keine relevanten Kategorien auszuschließen bzw. keine irrelevanten Kategorien beizubehalten. Ebenso fand das Bestimmen von Schlüsselkategorien (selektives Kodieren) in der Forschungsgruppe und damit in einem intersubjektiven Prozess statt.

Bezogen auf die Forschungsfrage, inwiefern in den erzählten Handlungen ein erweiterter Bildungsbegriff zum Ausdruck kommt, werden vorerst zentrale Handlungsmuster anhand besonders aussagekräftiger Originalzitate der Teilnehmenden vorgestellt. Diese wurden aufgrund von gemeinsamen, ergänzenden oder kontrastierenden Aspekten jener Handlungsmuster ausgewählt. In einem zweiten Schritt werden diese mit den eingangs vorgestellten theoretischen Bezügen diskutiert.

5 Ergebnisse: Ambivalente und differenzierte Handlungslogiken von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften im Bildungssetting Tagesschule

In den Erzählungen beziehen grundsätzlich die Lehrkräfte ihre Handlungen auf die formale Bildung im Klassenzimmer und die sozialpädagogischen Fachkräfte ihre Handlungen auf die non-formale Bildung im Hort, womit das ausserunterrichtliche Angebot über Mittag (Essen und freies Spiel) und nach dem Nachmittagsunterricht gemeint ist.⁶ Gleichzeitig kommen in den beschriebenen Handlungen unterschiedliche Aspekte und Zusammenhänge des jeweiligen Bildungsbegriffs zum Ausdruck, die im Folgenden vorgestellt und mit Blick auf die theoretischen Reflexionen diskutiert werden.

Die Handlung des „Zeigens“ erscheint in den Erzählungen der Lehrkräfte besonders oft. So beschreibt eine Lehrerin der ersten Klasse ihre Tätigkeiten wie folgt:

„Ich habe ihnen gezeigt, dass Weinen keine gute Strategie ist, wenn ein Blatt nicht funktioniert, wenn ich nicht weiß, wie man es löst. (...) Und ich sage: ‚Du kannst schon weinen, das bringt dich nicht weiter. Ähm, komm doch fragen, hole dir Hilfe, suche eine andere Möglichkeit.‘ Und das ist halt meine Art zu unterrichten, ich gebe ihnen immer wieder verschiedene neue Strategien.“ (Lehrkraft A aus dem Schulhaus D, 83)

Die Lehrkraft verwendet explizit und mehrmals das Verb „zeigen“ und auch das Verb „beibringen“, was klare Indizien für die Wissensvermittlung sind, die jeweils von der Lehrkraft ausgeht. Allerdings bezieht sich die Vermittlung nicht nur auf kognitives Wissen, wie ein Arbeitsblatt lösen, sondern ebenfalls auf Verhaltensweisen, wie die Nase putzen oder Lernherausforderungen proaktiv angehen (z.B. durch Fragen oder „Hilfe suchen“). Hiermit zeigt sich die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden nicht nur in einer Richtung (Lehrkraft zu den Lernenden), sondern diese Lehrerin erwartet ebenfalls die Initiative der Lernenden bei Unklarheiten oder Fragen im Beziehungsverhältnis. Damit wird auf die Förderung von selbständigen Lernprozessen hingewiesen. Zudem ist das Beziehungsverhältnis nicht nur auf die Vermittlung von Wissensinhalten bezogen, sondern ebenfalls auf Verhaltensstrategien.

Besonders klar geht aus der Aussage einer Oberstufenlehrerin hervor, dass die Hilfestellung bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung der Heranwachsenden als Voraussetzung für die Wissensvermittlung und für die Handlungslogik des „Zeigens“ zu betrachten sei:

„Ich sage den Schülern immer, ich bin eigentlich nicht Mami, Papi, Arzt, Polizist, Apotheker, was sie sonst noch gern immer von mir alles haben möchten. Aber wer macht es denn sonst? (...) Obwohl, eigentlich, ja, verstehe ich den Lehrerberuf nicht als solches, sondern eigentlich ist es mal Unterricht und dann ist es noch Sozialtraining, würde ich jetzt mal noch behaupten, so ein bisschen auch. Aber für mein tägliches Verständnis bin ich das alles auch, weil es geht gar nicht ohne. Sonst kann ich auch nicht unterrichten. Dann kann ich ja den Lehrerteil gar nicht mehr leisten, wenn ich das Andere nicht alles auch noch dort reinpacke“ (Lehrkraft B aus dem Schulhaus B, 62).

In der Aussage der Oberstufenlehrerin grenzt sie sich von einer Bildungslogik ab, welche in der Familie oder anderen Berufsgruppen wiederzufinden ist, was mit der Nennung „Mami, Papi, Arzt, Polizist, Apotheker“ veranschaulicht wird. All diesen Personen ist gemeinsam, dass sie familiäre wie auch gesellschaftliche Hilfestellungen bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung leisten. Gleichzeitig erfährt die erzählende Lehre-

rin einen Handlungszwang, die Rolle dieser Personen übernehmen zu müssen, weil dies aus ihrer Sicht keine andere Person wahrnimmt. Inwiefern dies eine Überbewertung oder gar Überschreitung der eigenen Berufsrolle ist, müsste mit der Sichtweise der Jugendlichen oder anderer Beteiligter überprüft werden, was hier nicht geleistet werden kann. Hingegen geht aus der Textpassage klar hervor, dass die Handlungslogik des Zeigens und der Wissensvermittlung („Unterricht“) auch bei dieser Lehrkraft dominant ist.

Alles, was zur Lebensbewältigung und zum Aspekt „Anpassung“ zählt, fasst die Lehrerin implizit als „Sozialtraining“ zusammen. Gleichzeitig bringt sie eine Rangordnung zwischen der Wissensvermittlung (kognitive Bildung) und der sozialen Anpassung ein: Um die Wissensvermittlung zu erreichen, was das Handeln der Lehrkraft gemäss der Befragten ausmacht, ist „Sozialtraining“ nötig. Somit ist diese nicht weiter erklärte soziale Hilfestellung zentral für die Ermöglichung von Unterricht und nicht zur Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen (Scherr 2008). Die soziale Hilfestellung erhält vielmehr eine funktionale Bedeutung für die Wissensvermittlung, worin sich letztlich die Handlungslogik von Lehrkräften gemäss der Befragten charakterisiert. Die gedeutete Rangordnung der Handlungen kommt in dieser Textpassage besonders klar zum Vorschein. In diesem Sinne verfolgt das „Sozialtraining“ keinen Selbstzweck wie beispielsweise Persönlichkeitsbildung des Lernenden, sondern steht in Funktion für das Gelingen der Wissensvermittlung. Zudem tut sich in dieser Textstelle das Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung („zeigen“) und sozialer Hilfestellung („helfen“) auf. Letztere ist in jenem Erzählkontext stark mit sozialer Anpassung der Heranwachsenden verknüpft, die als Grundlage für die Wissensvermittlung fungiert.

Ein weiteres Handlungsmuster von Lehrkräften ist von didaktischen Formen, wie beispielsweise Wochenpläne und selbstgesteuertes Lernen, geprägt. Diese Lehrkräfte haben Lernräume mit Lernmaterial einzurichten und Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen:

„Und als Lehrer ist doch auch, also wir sind Lerncoaches, glaube ich, Begleiter, und, und wichtig ist, dass die Kinder lernen können. Und da, denke ich, ist die Beziehung sehr wichtig zum Kind.“
(Lehrkraft B aus dem Schulhaus C, 39)

Aus der Textstelle geht klar hervor, dass ihr Handeln darin besteht, Lernräume zu schaffen, zu begleiten, zu coachen, in denen die kognitive Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht. Allerdings eröffnen das Lernarrangement und die gegebenen Freiräume die Möglichkeit, dass ebenfalls Subjektbildung im Rahmen der mehrheitlich selbständigen Wissensaneignung stattfindet. Hier sind Hinweise einer Verzahnung von Wissensaneignung und Subjektbildung gegeben.

Weiter ist die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, die auf einen Lerngegenstand ausgerichtet ist, im beschriebenen Lernprozess zentral und wird von der Lehrkraft unterstrichen.

Bei sozialpädagogischen Fachkräften ist ein wiederkehrendes Handlungsmuster die Abgrenzung vom „angeleiteten Lernen“ und damit von der Wissensvermittlung durch das „Zeigen“. Dieses zeichnet sich besonders klar bei den Ausführungen folgender sozialpädagogischer Fachkraft (Hortleiterin) ab:

„Also wir sind so wie so Coaches. Also ich habe auch überhaupt nicht angeleitet. Also, wenn die Kinder kommen und eine Idee haben, dann unterstütze ich sie in ihrem Vorhaben, aber ich bin – ich komme nicht und sage – also, ich bin jetzt nicht dieser Mensch. Es gibt Hortleiterinnen, die machen das, das sind zum Teil auch ausgebildete Lehrerinnen oder ausgebildete Kindergärtnerinnen, die bringen dann schon die Vorlage und vorbereitete Bastelarbeiten, und das mache ich nicht. Ich bin

die, die die Kinder coacht, so in dem, was sie machen wollen oder machen können, oder noch ein bisschen Ideen reinbringen, aber sie müssen selber. Sie müssen selbständig sich organisieren. Selbständigkeit steht bei mir riesig groß auf der Tafel, man sieht sie nicht ((lacht)).“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus C, 103)

Obwohl die sozialpädagogische Fachkraft ihre Handlungen wie die Lehrkraft zuvor als „coachen“ bezeichnet, besteht der zentrale Unterschied darin, dass es sich hier um ein nicht bestimmtes Vorhaben handelt, das weder notwendigerweise ein vorbereitetes Lernsetting noch ein Lernziel aufweist.⁷

Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt ihre Handlungen vom Verb „anleiten“ ab, was synonym zum Verb „zeigen“ verstanden werden kann. Diese Abgrenzung verstärkt sie mit dem Ausdruck „überhaupt nicht“.

Idealtypisch beschreibt die sozialpädagogische Fachkraft die Reihenfolge ihrer Handlungen bzw. Nichthandlung in der Bildungsbeziehung: Zuerst „kommen die Kinder“, sie ergreifen die Initiative, womit ein Indiz für „Selbstbestimmung“ (Scherr 2003) gegeben ist. Und dann „unterstützt“ die Fachkraft sie in ihrem „Vorhaben“. Die Handlung der sozialpädagogischen Fachkraft ist nicht als zeigende Handlung, sondern als helfende und unterstützende Handlung beschrieben. Gleichzeitig ist diese Handlungslogik unspezifisch: „coachen, so in dem, was sie machen wollen oder machen können.“ oder „sie müssen selber“. Weitere Ausführungen zu dieser Handlungslogik zeichnen sich durch die abgeschwächte Form des „Zeigens“ der sozialpädagogischen Fachkraft aus, in dem diese punktuell Ideen einbringen kann: „ein bisschen Ideen reinbringen, aber sie müssen selber“. Gleichzeitig wird im zweiten Satzteil die Notwendigkeit betont, dass letztlich die Lernende die Handlungsinitiative zu ergreifen haben. Da damit der Schwerpunkt auf die Selbstinitiative gesetzt ist, kann festgehalten werden, dass die sozialpädagogische Fachkraft sich von der Handlungslogik des Zeigens zwar abgrenzt, aber diese teilweise zur anfänglichen Unterstützung der grundsätzlich selbstbestimmten Aktivitäten der Heranwachsenden einsetzt.

Die Abgrenzung der Handlungen von sozialpädagogischen Fachkräften mit einer vorgängigen Ausbildung als Lehrkraft nimmt einen besonderen Stellenwert in der oberen Textpassage ein, denn bei deren Handlungen kommt das „Zeigen“ besonders stark zum Ausdruck. Zum Beispiel bringen diese Vorlagen und eine vorbereitete Bastelarbeit mit (vorstrukturiertes Lernarrangement).

Damit sind Indizien gegeben, dass die Handlungen der in ausserunterrichtlichen Angeboten tätigen Fachkräfte nicht einheitlich sind, was die interviewte sozialpädagogische Fachkraft ebenfalls auf den Ausbildungshintergrund als Lehrkraft von einzelnen Fachkräften zurückführt. Daraus geht die Annahme hervor, dass die Beziehungslogik des Zeigens an den Ausbildungsgang geknüpft wird. Zudem wird in dieser Textstelle einmal mehr die Vielfalt der Ausbildungshintergründe der im sozialpädagogischen Handlungsfeld Tätigen ersichtlich.

Weiter legt die sozialpädagogische Fachkraft einen Schwerpunkt auf die „Selbständigkeit“ der Heranwachsenden, die nicht mittels eines Wissensgegenstands, sondern in einer diffusen Beziehungslogik stattfindet: Sie sollen „selbständig sich organisieren“ und hierzu soll ein offener Bildungsraum mit punktuellen Interventionen und Beziehungsarbeit durch Fachkräfte und nicht durch einen Wissensgegenstand oder durch das „Zeigen“ gewährt werden. Somit geht aus dieser Textstelle hervor, dass Autonomieentwicklung und Selbstbildung (Hummrich/Graßhoff 2011) beabsichtigt werden.

Grundsätzlich spielt die Beziehungsarbeit in den Erzählungen der sozialpädagogischen Fachkräfte eine zentrale Rolle, wie folgende Passage aufzeigt:

„Man muss die Kinder halt auch irgendwo kennen, um so eine gewisse Professionalität da reinzubringen. Weil ich habe zum Beispiel einen bei mir auf der Gruppe, wenn der rot sieht, dann sieht er rot. Dann musst du, dann musst du die ersten, in der halben Stunde gar nichts mehr sagen. Also, das macht, das bringt ihn noch viel mehr hoch. Aber du musst auch wissen, nach einer halben Stunde kannst du dich mal wieder mit ihm hinsetzen, um dann das, sieht die Welt schon wieder ganz anders aus. Weil dann, dann ist er wieder viel greifbarer. Aber in dem Moment ist er null greifbar, null.“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus D, 273)

In dieser Passage wird Beziehungsarbeit mit Professionalität gleichgesetzt: „Man muss die Kinder halt auch irgendwo kennen“. Das Wort „irgendwo“ unterstreicht klar den diffusen Beziehungsbegriff, der allerdings anhand eines sich wiederholenden schwierigen Verhaltensmusters eines Kindes exemplarisch vorgestellt wird. Die Schwierigkeit wird mit dem Wort „rot“ als Metapher formuliert und mit dem Anhalten vor der roten Strassenampel in Verbindung gebracht. Wenn der Schüler „rot“ sieht, dann gilt es anzuhalten („dann ist es so“) und es ist angemessen, dem Schüler Zeit zu geben. Danach ist er bereit für ein Gespräch, was mit „greifbarer“ bezeichnet wird. Darüber hinaus zeigt diese Passage, dass Beziehung bzw. Verweigerung nicht steuerbar ist. Dennoch ist es schwierig zu erklären, was diffuse Beziehungshandlungen umfassen: Die Beziehungsarbeit setzt das Kennenlernen voraus, um dem Heranwachsenden in seinen Verhaltensweisen gerecht zu werden (Voraussetzung) und um gleichzeitig die Beziehungsarbeit dann anzusetzen, wenn diese angenommen wird (Folge). Hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Voraussetzung und Folge und damit eine Ambivalenz in der helfenden Handlungslogik (*Hummerich/Graßhoff* 2011, 20).

In einer Erzählung einer weiteren sozialpädagogischen Fachkraft wird die unterrichtliche Handlungslogik der Anpassung kontrastiert, um die Handlungslogik des Helfens und der Gewährung von Raum für Selbstbildungsprozesse im ausserunterrichtlichen Bereich zu betonen:

„Ich finde, man muss immer auch im Hort daran denken, dass ja, dass es ja eigentlich von den Kindern die Freizeit ist. Man darf es nicht zu eng, es muss so sein, oder, ihr müsst wie im Militär sitzen, man muss schon auch ein bisschen, sie sind eben wie gesagt zum Teil wirklich schon den ganzen Morgen gegessen in der Schule und es ist manchmal schon auch, eben, ich habe manchmal auch Ansprüche, die ich plötzlich im Nachhinein denke, so, vielleicht muss man auch ein bisschen nachgiebig sein in gewissen Hinsichten. Also dass man das auch ein bisschen, sich in die Kinder hineinversetzt.“ (sozialpädagogische Fachkraft B aus dem Schulhaus D, 291)

In dieser Textstelle verweisen die Worte „nicht zu eng“, „es muss so sein“ oder „wie im Militär“ auf das Intervenieren und Helfen mit Ziel der Anpassung. Durch die Abgrenzung von dieser Handlungslogik verweist er darauf, dass andere dieser nachgehen und gleichzeitig gesteht er, dass er selber manchmal von diesen „Ansprüchen“ geprägt sei. Dennoch präsentiert die sozialpädagogische Fachkraft ein anderes Handlungsmuster des Helfens, für welches Einfühlungsvermögen und Nachgiebigkeit nötig sei. Gleichzeitig hat er Erklärungsschwierigkeiten, diese Handlungslogik zu beschreiben und fügt allgemeingültige Begründungen bei, wie beispielsweise das Verständnis der Hortzeit als Freizeit oder die fehlende physische Bewegung während des morgendlichen Unterrichts „wirklich schon den ganzen Morgen gegessen in der Schule“. Was allerdings seine Handlung auszeichnet, bleibt unklar. Die Tätigkeiten im Hort werden klar von den Tätigkeiten im Unterricht kontrastiert, sodass Bezüge zu einem stereotypischen Eindruck von Handlungen sowohl der Lehrkraft als auch der sozialpädagogischen Fachkraft erkenntlich werden (vgl. *Böttcher* 2014).

Ein letzter Argumentationsgrund der Diffusität des sozialpädagogischen Handelns wird mit dem fehlenden Bildungs- und Erziehungsauftrag in Verbindung gebracht. So erklärt eine sozialpädagogische Fachkraft dies wie folgt:

„Ehm, einen Bildungsauftrag habe ich sicher keinen aber eigentlich für mich für mein Empfinden hätte ich schon einen pädagogischen Auftrag, einen Betreuungsauftrag, auch einen Beziehungsauftrag, auch um für die Kinder eine Anlaufstelle zu sein, um eine für sie eine Vertrauensperson zu sein und um ihnen auch etwas beizubringen in Sachen, also auf einer zwischenmenschlichen Ebene, die halt nicht so viel mit der Schule zu tun hat in dem Sinn.“ (sozialpädagogische Fachkraft A aus dem Schulhaus C, 96)

Die sozialpädagogische Fachkraft grenzt sich im ersten und letzten Satz von Bildung und Schule als implizite Wissensvermittlung ab und stellt dem einen pädagogischen Auftrag, einen Betreuungsauftrag und einen Beziehungsauftrag entgegen, welche sie anhand von Handlungen erklärt, welche sozialpädagogische Fachkräfte als Rolle einnehmen, beispielsweise der Anlaufstelle oder der Vertrauensperson. Implizit sind hier Aspekte des Helfens identifiziert, die durch Gesprächsmöglichkeiten angeboten werden. Zudem wird „etwas beigebracht“ und damit vermittelt, was allerdings auf der „zwischenmenschlichen Ebene“ verortet wird und als Beziehungsauftrag implizit gedeutet werden kann. Worin dieser genau besteht, der auf eine Handlungslogik des Helfens hinweist, bleibt unspezifisch. In diesem Fall bleibt die Ausrichtung des Helfens auf Intervention oder Raumschaffen für Selbstbildung offen. Deutlich geht aus der Textstelle die Abgrenzung zur „Schule“ und mit dieser assoziierten Wissensvermittlung hervor.

6 Fazit und Perspektive

Obwohl ein erweiterter Bildungsbegriff als programmatisches Leitbild an Tagesschulen gilt, liegen kaum empirische Erkundungen darüber vor. Wenn ein erweiterter Bildungsbegriff in Tagesschulen so bedeutsam ist, müsste dies auch für die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte sein und in den Erzählungen zu ihren Handlungen an Tagesschulen in der Stadt Zürich zum Ausdruck kommen.

Die dreifache Bildungsorganisation (Otto/Rauschenbach 2008; Züchner 2013; Wagner 2010) ist in deren Erzählungen wiederzufinden: Lehrkräfte handeln primär im Unterricht (formale Bildung) und sozialpädagogische Fachkräfte in ausserunterrichtlichen Angeboten wie beim Mittagessen, in offenen Angeboten (informelle Bildung) und bislang kaum in Kursangeboten (non-formaler Bildung). Diese werden bislang in den einzuführenden Tagesschulen noch wenig angeboten und wenn, dann von Lehrkräften oder ausser-schulischen Anbietenden geleitet.

Grundsätzlich kommt ein stereotyper Eindruck von Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte in den Erzählungen beider Berufsgruppen zum Vorschein, wie dies bereits Befunde aus Studien in Deutschland belegen (Böttcher 2014). Die erzählten Handlungen können mit der theoretischen Systematisierung nach Hummrich und Graßhoff (2011) wie folgt zusammengefasst werden:

Die Beziehungslogik von Lehrkräften basiert auf dem Bezug zu einer Sache („Zeigen“) und ist durch die Wissensvermittlung charakterisiert (schulspezifische Förderung). Demgegenüber ist die Beziehungslogik bei den sozialpädagogischen Fachkräften hoch relevant und wird von den Befragten auch in Abgrenzung zur Wissensvermittlung der

Lehrkräfte explizit als „nicht angeleitete“ Unterstützung betont oder als Unterstützung, welche die Initiative der Heranwachsenden voraussetzt. Allerdings bleibt der Inhalt dieser Beziehungslogik des „Helfens“ mit wenigen Ausnahmen diffus und unspezifisch (allgemeine Förderung).

Entsprechend zeichnet sich in den Erzählungen der sozialpädagogischen Fachkräfte ab, dass sie Erklärungsschwierigkeiten haben, worin ihre Handlungen in der Beziehungsarbeit bestehen. Dies wird zudem durch den bisher fehlenden öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag von sozialpädagogischen Fachkräften in Tagesschulen erschwert, auf welchen die Lehrkräfte rekurrieren können und dessen Formulierung einen wichtigen Beitrag zur Klärung und Verankerung des erweiterten Bildungsbegriffs leisten könnte.

Ergänzend zu den stereotypen Handlungsmustern von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften wurden Bezüge beider Handlungsmuster und ambivalente Handlungsaspekte bei beiden Berufsgruppen festgestellt:

Die Hilfestellung bezüglich sozialer Anpassung und Lebensbewältigung wird sowohl von einer Lehrkraft als auch von einer sozialpädagogischen Fachkraft in der Oberstufe wahrgenommen. Während erstere diese Handlungen ausserhalb der Wissensvermittlung und als Voraussetzung für diese legitimiert, steht die sozialpädagogische Fachkraft im Dilemma zwischen Handlungen, die normieren und zur Anpassung führen und Handlungen, welche zur Autonomieentwicklung und Selbstbildung beitragen (*Hummrich/Graßhoff* 2011). Daraus folgend stellt sich die offene Frage, inwiefern sozialpädagogisches Handeln zur Ermöglichung von Unterricht eingesetzt wird (*Scherr* 2008) wird und inwiefern Autonomieentwicklungen im institutionellen Rahmen überhaupt möglich sind (*Hummrich/Graßhoff* 2011).

Weiter werden den Heranwachsenden in einem Schulhaus im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens ebenso im Unterricht Freiräume geschaffen, sodass Wissensbildung in einem gewissen Masse mit Selbstbildung verzahnt wird und ebenso im unterrichtlichen und nicht nur in außerunterrichtlichen und nicht geleiteten Angeboten stattfinden kann. Hierzu ist gleichzeitig festzuhalten, dass Selbstbildung sowohl auf individueller biographischer Erfahrung als auch auf institutioneller Unterstützungsleistung basiert (*Hummrich/Graßhoff* 2011). Wenn erster Erfahrungswert durch den familiären Hintergrund nicht mitgebracht wird, werden die institutionellen Unterstützungsleistungen umso bedeutsamer (*Scherr* 2008).

Schließlich geht aus den Befunden hervor, dass ein erweiterter Bildungsbegriff in den (geschilderten) Handlungen der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte nicht einfach so gegeben ist. Beispielsweise beziehen sich mehrere Befragte auf die jeweilige Ausbildung als Lehrkraft oder sozialpädagogische Fachkraft und grenzen sich dadurch voneinander ab. Falls ein erweiterter Bildungsbegriff bedeutsam werden soll, sind veränderte strukturelle Rahmenbedingungen wie berufsübergreifende Ausbildung, gleiche Gehaltsklasse sowie Präsenzzeit oder gezielte Sensibilisierung der Öffentlichkeit auf ein erweitertes Bildungsverständnis hin nötig. Zudem geht aus den Befunden hervor, dass sich die berufsübergreifenden Handlungen langsam entwickeln. Deshalb ist interessant zu überprüfen, wie ein erweiterter Bildungsbegriff in den Erzählungen derselben Personen in fünf Jahren zum Ausdruck kommen wird.

Anmerkungen

- 1 Die Begriffe „Soziale Arbeit“ und „Sozialpädagogik“ werden im folgenden Beitrag als konvergent (*Lambers* 2013) verstanden.
Zudem umfasst die Bezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“ alle Personen, die sozialpädagogisch qualifiziert sind. Hierzu zählen Fachkräfte, welche einen Bachelorabschluss in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule oder höheren Fachschule erworben haben, und weitere Fachkräfte mit sozialpädagogischem Wissen.
In der Schweiz sind darüber hinaus für die sozialpädagogischen Fachkräfte die Bezeichnungen „Fachpersonen Soziale Arbeit“ oder „Fachpersonen Betreuung“, Hortnerinnen und Hortner oder schlicht Betreuungspersonen üblich (vgl. *AvenirSocial* 2011). Die Verbreitung des Betreuungsbegriffs hängt ebenfalls mit der verbreiteten Berufsausbildung „Fachpersonen Betreuung“ zusammen. Diese Fachkräfte bringen sozialpädagogisches Wissen mit und sind im Tagesschulbereich stark vertreten.
Schließlich zeigen diese Ausführungen die Heterogenität und Länderspezifität der Bezeichnungen im Fachgebiet Soziale Arbeit auf.
- 2 In der Bildungsorganisation zeichnet sich der erweiterte Bildungsbegriff dadurch aus, dass allen Kindern ein Essen, freies Spiel und teilweise Kursangebote über Mittag und einzelne Kursangebote nach dem Nachmittagsunterricht angeboten werden (*Chiapparini/Stohler/Bussmann* 2017).
- 3 Die empirische und stereotypische Zuordnung der formalen Bildung auf Lehrpersonen und der non-formalen Bildung auf sozialpädagogischen Fachkräften hat vielfältige Ursachen wie beispielsweise Ausbildung, Gehaltsklasse, Präsenzzeit, Selbstwertbeschreibung oder öffentliche Zuschreibung. Diese Zuordnung von Bildungskonzepten und Berufsrollen findet sich ebenfalls in der französischen und italienischen Schweiz (vgl. *Mühlebach/Zogmal* 2018 und *Aaburg/Kottelat* 2018). Es stellt sich die Frage, inwieweit diese empirische und stereotypische Zuordnung als professionsbezogene Identitätsmarke von den einzelnen Berufsgruppen beigezogen werden und inwiefern diese Zuordnung im Zuge der Einführung von Ganztagsschulen aufgelöst wird.
Ähnliche Zuordnungen finden sich scheinbar weniger in nordischen und englischen Kulturen, wobei in den Community-Schools (Ganztagsschulen in sozialen Brennpunktquartieren) die stereotypische Zuordnung ebenfalls vorliegt (*Chiapparini* 2017).
- 4 siehe Anmerkung 3.
- 5 siehe Anmerkung 1.
- 6 In den einzelnen Schulen wurden bereits vor der Inbetriebnahme der Tagesschule teilweise Umstellungen vorgenommen, wie beispielsweise der Selfservice-Betrieb des Mittagessens oder die Abschaffung der Hausaufgaben. Die Kursangebote von Drittanbietenden setzten nur vereinzelt und vor allem ein Jahr nach der Inbetriebnahme der Tagesschule ein, deshalb können an dieser Stelle zu diesem Angebot der non-formalen Bildung keine Aussagen gemacht werden.
- 7 In der gegenwärtigen Entwicklung der Tagesschulen in der Stadt Zürich handeln die sozialpädagogischen Fachkräfte vor allem über die Mittagszeit, weil die Kurse mehrheitlich von Lehrkräften oder außerschulischen Anbietenden durchgeführt werden.

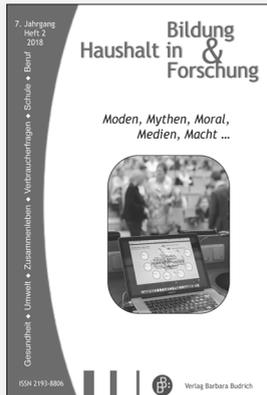
Literatur

- von *Aaburg, H.-P./Kottelat, J.* (2018): Positionierungen der Schulsozialarbeit in der französischsprachigen Schweiz. In: *Chiapparini, E./Stohler, R./Bussmann, E.* (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 75-83.
- Abels, H.* (2007): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. – Wiesbaden.
- Andresen, S.* (2016): Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagsschule. Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. Zeitschrift für Pädagogik 62, 6.
- AvenirSocial* (2011): Beschäftigung und Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schweiz Bestandsaufnahme und Perspektiven. – Bern.
- Bohnsack, R.* (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. – Opladen.

- Böttcher, W./Maykus, S. (2014): Sozialpädagogin und Sozialpädagoge sein in der Tagesschule. In: Maschke, S./Schulz-Gade, G./Stecher, L. (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. – Schwalbach, S. 88-101.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.) (2003): Ganztagschulen. Zeit für mehr. Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“. – Bonn.
- Chiapparini, E. (2017): Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit in den CAS Community Schools. Eine konzeptbezogene und empirische Studie zur Ganztagesbildung in sozialen Brennpunktquartieren in und ausserhalb New York City. – Zürich.
- Chiapparini, E./Schuler Braunschweig, P./Kappler, C. (2016): Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, 3, S. 355-361.
- Chiapparini, E./Stohler, R./Bussmann, E. (2017): Von Geometrieförderung über Hiphop-Kurse zu freiem Spiel. Im Brennpunkt: Tagesschulen. Sozial, 6, S. 8-9.
- Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. – Weinheim.
- Dollinger, S. (2014): Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. – Weinheim/Basel.
- Fischer, N./Sauerwein, M./Theis, D. (2012): Ganztagschule zwischen Erwartungen und Realität – Ein Überblick über Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In: Heibler, M./Schaad, T. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen. Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis. Band 4. – Bamberg, S. 47-61.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. – Reinbek.
- Frei, L./Schüpbach, M./Allmen, B./Nieuwenboom, W. (2016): Bildungsbezogene Erwartungen an Tagesschulen: Förderangebote an offenen Tagesschulen in der Deutschschweiz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft 38, 3, S. 549-568.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. – Chicago.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. – Wiesbaden.
- Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzler, I. (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, I./Holtappels, H. G./Schnetzler, I. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. – Münster, S. 61-88.
- Idel, T.-S./Reh, S. (2015): Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganztage. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S./Thole, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. – Leverkusen, S. 115-130.
- Idel, T.-S./Reh, S./Fritzsche, B. (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden, S. 179-194. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_11
- Hummrich, M./Grafshoff, G. (2011): Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Fischer, J. (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92894-4>
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Grundlagentexte Soziologie. – Weinheim.
- Kanton Zürich (2017): Tagesschulen – mehr Gestaltungsspielraum für Gemeinden. Medienmitteilung des Regierungsrates. Online verfügbar unter: http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2017/tagesschulen_-mehr-gestaltungsspielraum-fuer-gemeinden.html, Stand: 21.03.2017.
- Kolbe, F.-U./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. – Wiesbaden.
- Lambers, H. (2013): Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich. – Opladen.
- Mühlebach, C./Zogmal, M. (2018): Ausserschulische Betreuung in der Romandie – Herausforderungen und Gedankenanstöße. In: Chiapparini, E./Stohler R./Bussmann E. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. – Opladen/Berlin/Toronto, S. 84-95.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik – Paderborn/München/Wien/Zürich/Schöningh.

- Rauschenbach, T.* (2009): Zukunftschance Bildung. – Weinheim.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I.* (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. – Bonn.
- Scherr, A.* (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In Coelen T./Otto, H. T. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 137-145. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_13
- Schütze, F.* (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, 3, S. 283-293.
- Stadt Zürich, Schul- und Sportdepartement* (2017): Tagesschule 2025. Online verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html#organisation>, Stand: 01.02.2017.
- StEG (2012-2015)*: Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. StEG 2012–2015: Zentrale Befunde und Schlussfolgerungen. Unter Mitarbeit von Klieme, E./Lossen, K./Holtappels, H. G./Tillmann, K./Hannemann, J. Hrsg. v. Konsortium StEG.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M.* (1991): Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. 3rd printing. – Newbury Park.
- Wagner, B.* (2010): Informelle Bildungsprozesse. Dargestellt am Beispiel von Selbstinszenierung Jugendlicher. *Soziale Arbeit* 59 (12), S. 454-459.
- Züchner, I.* (2013): Formale, non-formale und informelle Bildung in der Ganztagschule. *Jugendhilfe* 51, 1, S. 26-35.
- Züchner, I./Fischer, N./Brümmer, F.* (2011): Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 95-101.

Budrich Journals



**HiBiFo – Haushalt in
Bildung & Forschung**

ISSN: 2193-8806
eISSN: 2196-1662



**IJREE – International
Journal for Research
on Extended
Education**

ISSN: 2196-3673
eISSN: 2196-7423



**ZISU – Zeitschrift für
interpretative Schul-
und Unterrichtsforschung**

ISSN: 2191-3560
eISSN: 2195-2671

.....

**Einzelbeiträge im Download
verschiedene Abonnement-Varianten (Print + Online)
Online-Freischaltung für Institutionen via IP
mit wachsenden Open Access-Bereichen**

.....



www.budrich-journals.de

Interactive Audio Pens, Home Literacy Activities and Emergent Literacy Skills

Maximilian Pfost, Jana G. Freund

Abstract

Interactive audio pens – pens that contain a built-in speaker and that can be used in combination with books that are made for this purpose – are new, commercially available technological developments that have found widespread dissemination. In the current paper, we studied the availability and use of these interactive audio pens and their associations with home literacy activities and children's emergent literacy skills in a sample of 103 German preschool children. We found that the availability of interactive audio pens at home showed small positive relations to children's verbal short-term memory. Home literacy activities were not correlated to the availability of interactive audio pens. Results are discussed against the background of current research in multimedia storybook reading.

Keywords: interactive audio pens, emergent literacy skills, multimedia storybooks, home literacy environment, verbal short-term memory

Zusammenhänge zwischen der Nutzung digitaler Lese- und Lernstifte mit der häuslichen Lernumwelt und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten

Zusammenfassung

In den letzten Jahren hat sich ein breites Angebot elektronisch gestützter Lesemedien etabliert. Besonders bekannt sind die digitalen Lese- und Lernstifte, das heißt elektronische Lesegeräte mit Lautsprecher in Stiftform, die beispielsweise zugehörige Kinderbücher nach Berührung des Buchtextes vorlesen. In der vorliegenden Studie (N = 103 Vorschulkinder) wurde kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit digitaler Lese- und Lernstifte und der häuslichen Lernumwelt gefunden. Für die schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten (Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit, verbales Kurzzeitgedächtnis) zeigt sich ein gering positiver korrelativer Zusammenhang der häuslichen Verfügbarkeit digitaler Lese- und Lernstifte mit dem verbalen Kurzzeitgedächtnis.

Schlagwörter: Digitale Lese- und Lernstifte, schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten, elektronische Kinderbücher, häusliche Lernumwelt, verbales Kurzzeitgedächtnis

1 Introduction

It is widely acknowledged that the learning opportunities parents provide are pivotal for the development of their children's emergent literacy skills – skills that have been shown

to be substantially related to later reading and spelling achievement. Searching the most prominent precursor skills, meta-analyses, such as the study by *Scarborough* (1998) or the *National Early Literacy Panel* (2008), have reported that skills directly tied to the process of reading itself, for example, letter-name and letter-sound knowledge, are very good predictors of later reading achievement. Beyond these print-specific skills, researchers have emphasized the role of phonological processing abilities, such as verbal short-term memory and phonological awareness, for later reading and spelling development (*Melby-Lervåg/Lyster/Hulme* 2012; *Wagner/Torgesen* 1987). Verbal short-term memory denotes the ability of temporal storage and manipulation of verbal information (*Baddeley* 1992; *Wagner/Torgesen* 1987). Phonological awareness refers to the ability to reflect upon, detect, and manipulate the sound structure of oral language, independent of its meaning (*Anthony/Francis* 2005; *Pfof* 2015). However, recent studies comparing the importance of different predictors of reading achievement across orthographies have called into question the assumption that phonological processing abilities across orthographies, which differ in their transparency, carry equal importance (e.g. *Ziegler et al.* 2010). For the German orthography, for example, training studies on phonological awareness seemed less effective in comparison to the effect sizes reported in international literature (*Fischer/Pfof* 2015; *Wolf/Schroeders/Kriegbaum* 2016). Taken together, preschool aged children develop skills that facilitate their later reading development. As our interest is not limited to the question of the identification of such skills, we further ask whether we can identify variables and family activities that relate to individual differences in emergent literacy skills.

1.1 Storybook Reading, Electronic Storybooks, and Interactive Audio Pens

Besides formal approaches that are used to teach children to read and print words, parents often engage in several informal literacy activities with their children, such as joint storybook reading or visiting the library with their child (*Lehrl/Ebert/Rosbach* 2013; *Sénéchal et al.* 1998). These informal literacy activities have shown to be closely related to children's oral language and basic reading skills, including letter naming and phonological processing skills (*Bus/van Ijzendoorn/Pellegrini* 1995; *Mol/Bus* 2011). Parent's formal literacy activities, like teaching children to print words, have been shown to be of minor importance to children's oral language skills. However, substantial relations to children's letter knowledge were found (*Lehrl/Ebert/Rosbach* 2013; *Sénéchal et al.* 1998).

Nowadays, in addition to the analogue storybook, an increasing number of electronic multimedia devices, including electronic storybooks and e-book apps, are available. Electronic storybooks combine elements of traditional storybooks – text and pictures – with multimedia elements, such as an oral reading of the narrative, games or sound effects (*Bus/Takacs/Kegel* 2015). In a population representative sample of 2- to 8-year-old children in Germany, *Ehmig/Seelmann* (2014) showed that 16% of families have already tried electronic picture- and storybook apps, and data by *Rideout* (2014) showed that within the United States even 30% of the children have engaged in electronic reading. Regarding the effects of electronic multimedia storybooks on children's oral-language development and emergent literacy skills, a substantial number of experimental studies have provided convincing evidence for the beneficial effects of using such electronic multimedia storybooks (e.g., *Chera/Wood* 2003; *Korat/Segal-Drori* 2016; *Takacs/Swart/Bus* 2014). Such positive

findings from experimental studies were replicated in a correlational study that reported a positive association between preschoolers' access to touch screen tablets as well as home tablet activities and emergent literacy skills (Neumann 2014, 2016). Nevertheless, research has also shown that not every multimedia storybook or e-book app is equally well-designed with regard to their educational benefit. For example, design features that overload children's attentional resources or call their attention to semantically unrelated events may undermine such positive educational effects (Bus/Takacs/Kegel 2015). Consequently, more evaluation in natural observation settings, especially if these studies consider commercially available products, is warranted.

One commercially available product, which has found substantial dissemination in Germany and which shares many features with the above described multimedia storybook (e.g., the opportunity to have an autonomous interaction with the book), is the interactive audio pen. Technically, interactive audio pens¹ consist of two parts: First, there is the audio pen, which contains a built-in speaker (as well as a headphone jack). Second, there is the corresponding book. At first glance, the book looks like a traditional children's book as it is made out of paper and contains pictures and text passages. However, the book is sensitive to the interactive audio pen. If the child places the tip of the pen, which contains an electronic sensor, on a certain text passage, the pen reads the text aloud. These types of text passages are often relatively short in length, which is generally a common characteristic for storybooks designed for preschool children. In addition, most currently available books contain features such as games (e.g., searching specific objects printed on the page, quiz games, etc.), which are activated by placing the tip of the pen on special symbols on the page. Another feature is sound animations, activated by placing the pen tip on a mapped picture. Furthermore, a narrator may be activated explaining details and providing background information on the story content or additional facts. With regard to aspects of usability, the interactive audio pens and their corresponding books are designed in such a way that pre-schoolers, after a short introduction, can use them autonomously. In other words, due to the read-aloud function of the audio pen, even children who have not yet learned how to read are capable of "reading" such books. This is also supported by empirical findings which have shown that more than 60% of 4 to 6-year-old German preschoolers use interactive audio pens most of the time without parental support (Pfof/Freund/Becker 2018). The interactive books that are available in the German market encompass a wide range of topics (e.g., the forest, knights, or pirates). In addition, books explicitly dedicated to the learning of letters or numbers are available. Finally, besides the corresponding books, other products that can be used in combination with audio pens (e.g., a terrestrial globe, jigsaw puzzles, or several interactive [learning] games) are also available.

Despite its broad dissemination, interactive audio pens have not yet attracted a considerable amount of research. Apart from the findings by Pfof, Freund and Becker (2018; see above), we found one qualitative study on the use of interactive audio pens (Rechlitz et al. 2016). Based on parent interview data, the authors summarize that parents often consider interactive audio pens as an additional possibility for their children to get access to books and as a tool that supports children's reading motivation. Furthermore, the interviewed families described themselves as literacy-engaged families. These families indicated that reading is an important part of their life. Nevertheless, in addition to this interview study, the relation between the use of interactive audio pens and home literacy activities, such as joint storybook reading, have not yet been explored systematically. Further-

more, none of the above-mentioned studies explored relations to children's emergent literacy skills. Although untested scientifically, the availability of printed text, which may be read aloud by the pen after placing the tip of the pen on the text, may stimulate children's knowledge about the association between written text and oral language as well as general conventions on print. Indirectly, through an increase in letter knowledge, this may also promote children's phonological awareness. Finally, children's use of verbal short-term memory resources may be stimulated by games (e.g., the "I spy with my little eye" game) that require children to keep information active in their short-term memory.

1.2 Aims of the Present Study

Focusing on these research gaps, we addressed the following research questions in the present study: First, is the use of interactive audio pens related to parents' home literacy activities? As *Rechlitz et al. (2016)* have shown that parents consider interactive audio pens as an additional tool available for their children to get access to books; we expected a positive correlation between joint storybook reading and the availability of an interactive audio pen in the family. Second, is there a substantial relation between the availability of interactive audio pens in the household, the frequency of use of such interactive audio pens, and children's emergent literacy skills? Due to prior findings which have reported positive relations between joint book reading activities and emergent literacy skills as well as between electronic storybook reading and emergent literacy skills, we expected a positive relation between preschool children's use of interactive audio pens and their emergent literacy skills. As our major research interest was to explore individual differences in precursor skills of word reading, we focused on children's letter knowledge, phonological awareness and verbal short-term memory.

2. Method

2.1 Design and Participants

Eight kindergartens offered support for our correlational study. The kindergartens were located in two mid-sized cities (fewer than 100,000 inhabitants) in the region of northern Bavaria, Germany. We invited the parents of the children attending these kindergartens between the age of 4 and 6 to complete our questionnaire and to provide written consent for their children to participate in the study. In the end, 102 parent questionnaires were returned (response rate 32.8%). In one case, a parental couple provided consent to test two children (twins) but completed just one parent questionnaire. We tested both twins and assigned the (redundant) parent information to each twin. All children were tested individually and test sessions were scheduled between February and April 2016. The mean age of all children was 64.53 months ($SD = 8.79$). Sixty-four (62.1%) children were male, and 39 (37.9%) were female. 88.1% of the mothers and 92.8% of the fathers indicated that they spoke German with their children most of the time if not exclusively. With regard to parent education, 69.7% of the mothers and 72.7% of the fathers had completed an upper-track school which allows university admission. According to data by the *Federal*

Statistical Office [Statistisches Bundesamt] (2016), 41.9-49.7% of adults between the age of 20 and 40 have completed upper-track school in Germany. Therefore, within our sample, families with higher education background were overrepresented.

2.2 Measures

Interactive audio pens. We asked parents to indicate whether they had one or more interactive audio pens for the children in their household. Furthermore, we listed two brand names (TipToi®, TING®) as examples. Response options were 1 = *yes* and 0 = *no*. Furthermore, if parents indicated that they possessed an interactive audio pen, we asked how often the child used this pen autonomously or alongside a parent. The frequency of use was rated on a five-point scale with the response options 5 (*every day*), 4 (*5-6 days a week*), 3 (*3-4 days a week*), 2 (*1-2 days a week*), and 1 (*less frequently or never*).

Home literacy activities. We asked parents to indicate how often they read storybooks to the child as well as how often they were engaged in letter and word writing activities with their children. The frequency of these informal (storybook reading) and formal (letter writing) home literacy activities were rated on a 5-point scale with the response options 5 (*every day*), 4 (*5-6 days a week*), 3 (*3-4 days a week*), 2 (*1-2 days a week*), and 1 (*less frequently or never*).

Letter knowledge. We presented 18 uppercase and ten lowercase letters printed on five pages (3 pages x 6 uppercase letters; 2 pages x 5 lowercase letters) to the children. Letters were presented in a random order, and the test material was adapted from the material developed by Moser/Berweger (2007). Children's letter knowledge scores were obtained by summing the number of correctly identified upper- and lowercase letters. The internal consistency of the test was very good ($\alpha = .96$).

Phonological awareness. Phonological awareness was assessed with the sound-to-word comparison task developed by Jansen et al. (2002). For every item, the children were asked whether they could hear a certain vowel or diphthong in a given word. Ten words, preceded by a certain sound, were administered to the children following four practice items. Five times the word contained the preceding sound, and five times it did not. Each correct answer was given one point. The internal consistency of the test was satisfactory ($\alpha = .75$).

Verbal short-term memory. Children listened to a series of 10 nonwords of increasing difficulty following two practice items. The nonwords were selected in accordance with the ones used by Jansen et al. (2002) and consisted of four to six syllables. The syllables were blended, and each nonword was pronounced like a real word. After pronouncing each nonword, the child was asked to repeat it. One point was given if the child could correctly repeat the nonword. The internal consistency was just acceptable ($\alpha = .59$), reflecting the small number of items.

Sociodemographic data. The home questionnaire asked parents about their highest graduation certificate (the highest level of schooling they completed). Responses were summarized into three categories: 1 = *both parents have not completed upper-track school*; 2 = *one parent has completed upper-track school*; and 3 = *both parents have completed upper-track school*. In order to determine whether families were monolingual German

speakers, we asked parents to indicate whether they spoke with their child exclusively in German/mostly in German/sometimes in German/or exclusively in another language. Responses were summarized into three categories (family language use): 1 = *both parents have spoken exclusively/mostly German with their child*; 2 = *one parent has spoken exclusively/most of the time German with their child*; and 3 = *none of the parents has spoken exclusively/most of the time German with their child*.

2.3 Analyses

In a first step, we computed zero-order correlations and partial correlations to correct for age differences in the children. In a second step, we analyzed individual differences in letter knowledge, phonological awareness, and verbal short-term memory in relation to the availability and use of interactive audio pens as well as home literacy activities in a set of regression analyses. Thereby, we took children's gender and age, parents' education (dummy-coded), as well as family language use (dummy-coded) – possible confounding variables due to the often observed relations with children's literacy skills – as covariates into account. In order to avoid a substantial reduction in the sample size due to the concurrent use of multiple indicators in the regression analyses, missing data were replaced via multiple imputation. We used 20 imputations in order to get a sufficiently precise estimate of the standard errors.

3 Results

Table 1: Descriptive Statistics

	Scale range	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Mdn</i>
Audio pens – Availability	0-1	100	0.66 (0.48)	1.00
Audio pens – Frequency of use	1-5	66	1.82 (0.94)	2.00
Frequency of storybook reading	1-5	100	4.39 (1.01)	5.00
Frequency of letter writing	1-5	99	2.70 (1.25)	3.00
Letter knowledge	0-28	95	7.83 (8.12)	4.00
Phonological awareness	0-10	95	8.22 (2.09)	9.00
Verbal short-term memory	0-10	94	6.38 (2.01)	7.00
Family language – combined scale ^a	1-3	97	1.19 (0.49)	1.00
Parents education – combined scale ^b	1-3	99	2.41 (0.78)	3.00
Children's gender (1 = female)	0-1	103	0.38 (0.49)	0.00
Children's age (in months)	45-88	103	64.53 (8.79)	64.00

Note: Except for children's age, the scale range indicates the theoretical minimum and maximum of the scale. For children's age, the empirical minimum and maximum are shown. ^aFamily language: 1 = both parents speak German with the child; 2 = one parent speaks German with the child; 3 = none of the parents speaks German with the child. ^bParents education: 1 = both parents have not completed upper-track school; 2 = one parent has completed upper-track school; 3 = both parents have completed upper-track school.

3.1 Descriptive Statistics

Table 1 presents univariate statistics for our variables of interest. The descriptive data shows that interactive audio pens have been broadly disseminated. In our sample, 66.0% of the children had access to interactive audio pens at home. Within the group of children who had access to these audio pens, 84.8% of the parents indicated that their children used these pens a mere 1-2 days a week or even less frequently. For comparison: 82.0% of the parents reported joint storybook reading activities on a daily or almost daily basis.

Table 2: Zero-Order Correlations and Partial Correlations Controlling for Children's Age

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Audio pens – Availability		(-)	.08	-.05	.11	.09	.23*	-.12 ^a	-.09 ^a	-.10
2 Audio pens – Frequency of use	(-)		.00	.16	-.14	-.13	.16	.23 ^a	.11 ^a	-.03
3 Storybook reading	.09	.00		.13	.03	.02	.08	.11 ^a	.38*** ^a	-.06
4 Letter writing	-.09	.15	.11		.17	.09	.03	.04 ^a	-.02 ^a	.18
5 Letter knowledge	.03	-.14	.00	.27**		.26*	.13	.22* ^a	.33*** ^a	.00
6 Phonological awareness	.03	-.13	.00	.18	.37**		.26*	.02 ^a	.09 ^a	-.22*
7 Verbal short-term memory	.18	.14	.06	.11	.23*	.33**		.04 ^a	.04 ^a	.07
8 Family language use	-.12 ^a	.23 ^a	.11 ^a	.03 ^a	.20 ^a	.02 ^a	.05 ^a		.16 ^a	-.20 ^a
9 Parents education	-.08 ^a	.11 ^a	.38*** ^a	-.03 ^a	.23* ^a	.04 ^a	.00 ^a	.16 ^a		-.01 ^a
10 Children's gender (1 = female)	-.09	-.03	-.06	.16	-.02	-.22*	.06	-.20 ^a	-.01 ^a	
11 Children's age	-.15	-.02	-.06	.28**	.43**	.36**	.28**	.04 ^a	-.09 ^a	-.03

Note: Zero-order correlations are shown below the diagonal. Partial correlations controlling for children's age are shown above the diagonal. *N* varies from 62 to 103 due to pairwise deletion.

^aCorrelations substituted by Spearman's rho.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3.2 Intercorrelations

Table 2 shows intercorrelations: zero-order correlations are presented below the diagonal, and partial correlations corrected for age effects are presented above the diagonal. We could not find any relations between the use of interactive audio pens with parents' home literacy activities. Neither joint book reading activities nor the writing of letters and words were related to the availability ($r = .09$, *ns*, for storybook reading; and $r = -.09$, *ns*, for letter writing) and frequency of use ($r = .00$, *ns*, for storybook reading; and $r = .15$, *ns*, for letter writing) of the interactive audio pens.

The availability and frequency of use of the interactive audio pens were not directly related to children's letter knowledge and phonological awareness. Concerning the association between the availability of interactive audio pens at home and verbal short-term memory, we observed a descriptive tendency toward a positive correlation ($r = .18$, *ns*). Contrary to joint storybook reading activities, which were not related to children's emergent literacy, parents' engagement in joint letter and word writing activities was positively related to children's letter knowledge ($r = .27$, $p < .01$). Apart from two exceptions, correlations that controlled for age effects confirmed the above-mentioned relations: parents' engagement in joint letter and word writing activities did not anymore relate to chil-

dren's letter knowledge ($r = .17$, ns). And, after controlling for age, we observed a significant relation between the availability of interactive audio pens and verbal short-term memory at the 5% level ($r = .23$).

Table 3: Regression Analyses Predicting Individual Differences in Emergent Literacy Skills ($n = 103$)

	Letter knowledge <i>B</i> (<i>SE</i>)	Phonological awareness <i>B</i> (<i>SE</i>)	Verbal short-term memory <i>B</i> (<i>SE</i>)
Constant	0.58 (3.98)	6.57 (1.22)**	4.66 (1.17)**
Children's gender (1 = female)	0.15 (1.63)	-0.99 (0.47)*	0.46 (0.47)
Children's age ^a	0.39 (0.09)**	0.08 (0.03)**	0.08 (0.03)**
Family language (1 = occasionally German) ^b	2.31 (2.41)	0.85 (0.66)	0.27 (0.67)
Family language (1 = other language) ^b	3.94 (3.93)	-1.75 (1.12)	0.05 (1.15)
Parents education (1 = one upper-track) ^c	3.50 (2.75)	1.52 (0.74)*	0.17 (0.77)
Parents education (1 = both upper-track) ^c	6.71 (2.40)**	1.14 (0.67)	0.48 (0.65)
Storybook reading ^a	-0.59 (0.95)	0.01 (0.27)	0.11 (0.27)
Letter writing ^a	0.89 (0.67)	0.21 (0.19)	-0.03 (0.18)
Audio pens – Availability	3.28 (1.72)	0.40 (0.51)	1.20 (0.50)*
F^2	0.313	0.271	0.175

Note: Missing values were multiply imputed ($m = 20$); R^2 was estimated by taking the arithmetic mean of the 20 data sets;

^a Centered around the grand mean. ^b Reference group is both parents speak German with their child.

^c Reference group is none of the parents completed upper-track school.

* $p < .05$. ** $p < .01$

3.3 Availability of Audio Pens at Home and Emergent Literacy Skills

In order to trace the relations of the availability of interactive audio pens at home and home literacy activities with emergent literacy skills, we further conducted a set of regression analyses. The results are presented in Table 3. The availability of an interactive audio pen at home was not related to children's letter knowledge: Although in descriptive terms children within our sample who had access to an interactive audio pen on average knew about 3.28 ($SE = 1.72$, ns ; $SD_{pooled} = 8.14$, $d = 0.40$) letters more than children who did not have access to an interactive audio pen at home, this difference did not reach statistical significance. Similar to children's letter knowledge, we did not find a relation between the availability of interactive audio pens and phonological awareness ($B = 0.40$, $SE = 0.51$, ns ; $SD_{pooled} = 2.17$, $d = 0.18$). However, the availability of interactive audio pens was positively related to children's verbal short-term memory ($B = 1.20$, $SE = 0.50$, $p < .05$). That is to say, for a task involving 10 items, children who had an interactive audio pen at home were able to replicate an average of 1.20 more nonwords in comparison with children who did not own such an interactive audio pen. With regard to the pooled standard deviation of 2.07, this finding is equal to a difference of $d = 0.58$ standard deviations.

3.4 Frequency of Use of Interactive Audio Pens and Emergent Literacy Skills

In the subsample of children who had an interactive audio pen at home ($n = 66$), the frequency of use of these pens was analyzed in relation to the children's emergent literacy skills. After considering all of the control variables, we did not find an association between the frequency of use of interactive audio pens and short-term memory ($B = 0.07$, $SE = 0.27$, ns) or with phonological awareness ($B = -0.26$, $SE = 0.30$, ns). However, letter knowledge was negatively related to the frequency of use of interactive audio pens ($B = -2.44$, $SE = 1.08$, $p < .05$). In other words, frequent users of such pens showed lower letter knowledge.

4 Discussion

An inspection of the descriptive results revealed a high dissemination of interactive audio pens in our sample. Two thirds of the children in our sample had access to audio pens at home. This shows that a substantial proportion of children had experience with electronic aids, underscoring the popularity of digitally enhanced storybooks. Parents indicated that most preschoolers just used these pens 1 to 2 days a week. Therefore, although children can use such pens autonomously (Pfof/Freund/Becker 2018), traditional home literacy activities, such as joint storybook reading, were still more prevalent.

Contrary to our expectations, the availability and use of interactive audio pens at home was neither related to parents' informal home literacy activities (joint storybook reading) nor to parents' formal home literacy activities (letter writing). Qualitative findings have shown that families who own an interactive audio pen describe themselves as being literacy engaged. These parents have indicated that the activity of reading is an important part of their life and that they have been engaged in promoting their children's exposure to books (Rechlitz et al. 2016). Although our findings may not directly contradict this statement due to a lack of a more comprehensive measure of the home literacy environment (cf. Niklas/Schneider 2013), this result might provide an initial indication that interactive audio pens, and perhaps further electronic reading devices, may not easily be subsumed within the (traditional) home literacy construct.

4.1 Interactive Audio Pens and Emergent Literacy Skills

We expected to find positive relations for the availability and use of interactive audio pens with emergent literacy skills. The results of the regression analyses that took several covariates into account (inter alia parents' education and family language, children's age and gender) showed a small but significant positive relation between the availability of interactive audio pens at home with children's verbal short-term memory. We found no relation between the availability of interactive audio pens and children's phonological awareness or letter knowledge. Finally, within families that reported having an interactive audio pen at home, the frequency of use of such pens was negatively related to letter knowledge.

The relation between access to interactive audio pens and verbal short-term memory may be explained through a close inspection of the content of the books that can be used with these interactive audio pens. This inspection reveals that many books include games, which rely heavily on children's short-term memory resources. For example, in the most prominent book within our sample – “Discover the farm” – the child does not just have the opportunity to play the “I spy with my little eye” game, but can also play a game in which the pen lists up to six objects (e.g., a cockerel, an egg, etc.), from which the child subsequently has to identify the objects on the page of the storybook by using the tip of the pen. As verbal short-term memory is potentially alterable through working memory training (Melby-Lervåg/Hulme 2013), children who regularly play games that contain components such as remembering and identifying certain objects might improve their verbal memory skills. However, prior research has also called into question the assumption that the effects of training ones verbal short-term memory skills transfers into further academic outcomes, including reading skills (Redick et al. 2015). Furthermore, we need to be cautious in the interpretation of the direction of this finding. Besides the interpretation that such books and games might improve children's verbal memory skills, it is equally likely that children with better verbal memory skills also have a higher interest in the use of interactive audio pens and in playing its games. Finally, a third variable like children's intellectual ability, which has not been considered in our analyses, might explain this association.

Within the subgroup of children who had access to an interactive audio pen, our findings that took several covariates into account revealed a negative relation between the frequency of use of interactive audio pens and letter knowledge. However, in descriptive terms, a slight positive relation between letter knowledge and the availability of interactive audio pens at home was observed, but this relation did not reach a level of statistical significance. Both relations were not present in zero-order correlations, which further restrains a meaningful interpretation of this inconsistent result pattern. Another interpretation difficulty arose from the fact that there was little variance in parents' statements on the frequency of use of interactive audio pens. On the one hand, the frequency of use of interactive audio pens was on average quite low. On other hand, the response scale was not very fine grained as there were only five different response options offered. In consequence, before too much confidence can be placed in this negative/positive relation, a replication of this finding is needed.

4.2 Limitations

First, with regard to the research design, our results were based on a limited sample of 103 children and their parents, and both were only studied cross-sectionally. In addition to this, our sample was not representative of the full heterogeneity of families and children living in Germany. As the sample was not representative of the full population of German children attending kindergarten, a bias, for example with regard to the proportion of children who had access to audio pens at home, might have occurred. More precise estimates may be achieved by considering more children/families and a sampling bias might be prevented through the application of a representative sampling procedure. In addition, the validity of our interpretation, especially with regard to the question of causal effects, might benefit from implementing a longitudinal study design that contains a broader con-

sideration of potential confounding variables and perhaps even experimental manipulation. This limitation seems especially important for the interpretation of our finding of a positive relation between access to interactive audio pens and verbal short-term memory. Second, we focused on three measures that are central to the concept of emergent literacy skills, and our phonological awareness as well as verbal short-term memory measures were quite brief and had restricted reliability. Another limitation concerns the operationalization of the phonological awareness construct. Phonological awareness encompasses different sizes of sound units and different cognitive operations. However, as we only applied a single sound-to-word comparison task, future research might benefit from using broader and longer instruments. The subskills we measured may be categorized as being directly code-related. We included no measures of oral-language skills (e.g., vocabulary or syntactic knowledge) that might be equally worthy of being evaluated with regard to the use of interactive audio pens and further technological advances in the field of early education. Finally, we relied on self-report measures of home literacy activities and interactive audio pens, which may be confounded with social desirability. Therefore, future studies might triangulate parent self-report data with live observations in authentic contexts. Furthermore, with regard to the frequency of storybook reading, we observed a tendency toward a ceiling effect, which restricts variation and reduces correlations. In sum, future studies might benefit from using more comprehensive measures when studying the home literacy environment.

4.3 Outlook

Commercially available products such as electronic storybooks or interactive audio pens have already reached - at least in Germany - widespread dissemination. Experimental results have provided guidance that help engineers and publishers develop cognitively stimulating tools and help parents select age-appropriate and adequate products (see *Bus/Takacs/Kegel* 2015, for an overview). However, little is known about the use of these products and how their use relates to further aspects, such as parents' home literacy activities and literacy development. First results show a minor positive correlation between the use of interactive audio pens and verbal short-term memory. Nevertheless, we are just beginning to understand relations and effects of a changing media environment on children's literacy development (*Neumann/Finger/Neumann* 2017). Therefore, further research, especially in ecologic valid settings and authentic contexts, is needed

Annotations

- 1 A short introduction to one of the commercially available interactive audio pens is available on the product website <http://www.tiptoi.com/> [February 20, 2018]. The authors did not receive any financial or material support from any of the products discussed in this paper. We are also not recommending any one specific commercially available product.

References

- Anthony, J. L./Francis, D. J.* (2005): Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, pp. 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

- Baddeley, A.* (1992): Working memory. *Science*, 255, pp. 556-559.
<https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Bus, A. G./Takacs, Z. K./Kegel, C. A. T.* (2015): Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, pp. 79-97.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Bus, A. G./van Ijzendoorn, M. H./Pellegrini, A. D.* (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Chera, P./Wood, C.* (2003): Animated multimedia "talking books" can promote phonological awareness in children beginning to read. *Learning and Instruction*, 13, 1, pp. 33-52.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00035-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00035-4)
- Ehmig, S./Seelmann, C.* (2014): Das Potenzial digitaler Medien in der frühkindlichen Lesesozialisation. *Frühe Bildung*, 3, 4, pp. 196-202. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000174>
- Federal Statistical Office [Statistisches Bundesamt].* (2016): Bildungsstand der Bevölkerung, 2016. – Wiesbaden.
- Fischer, M. Y./Pfof, M.* (2015): Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit? Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 1, pp. 35-51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H.* (2002): BISC. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (2nd edition). – Göttingen.
- Korat, O./Segal-Drori, O.* (2016): E-Book and printed book reading in different contexts as emergent literacy facilitator. *Early Education and Development*, 27, 4, pp. 532-550.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1095613>
- Lehrl, S./Ebert, S./Rossbach, H.-G.* (2013): Facets of preschoolers' home literacy environments: What contributes to reading literacy in primary school? In Pfost, M./Aertel, C./Weinert, S. (Eds.), *The development of reading literacy from early childhood to adolescence. Empirical findings from the Bamberg BiKS longitudinal studies – Bamberg*, pp. 35-62.
- Melby-Lervåg, M./Hulme, C.* (2013): Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 49, 2, pp. 270-291. <https://doi.org/10.1037/a0028228>
- Melby-Lervåg, M./Lyster, S.-A. H./Hulme, C.* (2012): Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 2, pp. 322-352.
<https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Mol, S. E./Bus, A. G.* (2011): To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 2, pp. 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Moser, U./Berweger, S.* (2007): wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen. – Zürich.
- National Early Literacy Panel* (2008): Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. – Washington, DC.
- Neumann, M. M.* (2014): An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian preschool children. *Australian Journal of Education*, 58, 2, pp. 109-122.
<https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
- Neumann, M. M.* (2016): Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, pp. 61-68.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.013>
- Neumann, M. M./Finger, G./Neumann, D. L.* (2017): A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 4, pp. 471-479.
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-z>
- Niklas, F./Schneider, W.* (2013): Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 1, pp. 40-50.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Pfost, M.* (2015): Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 3, pp. 123-138.
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>

- Pfost, M./Freund, J. G./Becker, S.* (2018): Aspekte der Nutzung digitaler Lesemedien im Vorschulalter. *Frühe Bildung*, 7, 1, pp. 40-47. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000358>
- Rechlitz, M./Lampert, C./Maaß, S./Stomberg, K.* (2016): Digitale Audiostifte in der Familie – eine explorative Studie (Vol. 37). – Hamburg.
- Redick, T. S./Shipstead, Z./Wiemers, E. A./Melby-Lervåg, M./Hulme, C.* (2015): What's working in working memory training? An educational perspective. *Educational Psychology Review*, 27, 4, pp. 617-633. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9314-6>
- Rideout, V.* (2014): Learning at home: Families' educational media use in America. – New York.
- Scarborough, H. S.* (1998): Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising factors. In: *Shapiro, B. K./Accardo, P. J./Capute, A. J.* (Eds.), *Specific reading disability. A view of the spectrum.* – Timonium, MD, pp. 75-119.
- Sénéchal, M./LeFevre, J.-A./Thomas, E. M./Daley, K. E.* (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 1, pp. 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Takacs, Z. K./Swart, E. K./Bus, A. G.* (2014): Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology*, 5, 1366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366>
- Wagner, R. K./Torgesen, J. K.* (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 2, pp. 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wolf, K. M./Schroeders, U./Kriegbaum, K.* (2016): Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 1, pp. 9-33. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000165>
- Ziegler, J. C./Bertrand, D./Tóth, D./Csépe, V./Reis, A./Faisca, L./Saine, N./Lyytinen, H./Vaessen, A./Blomert, L.* (2010): Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21, 4, pp. 551-559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>



Maria Gall Prader

Altsein, Generation und Geschlecht in Zeichnungen junger Menschen

Dokumentarische Interpretation von Bildern und Gruppendiskussionen

Wie nehmen junge Menschen „Altsein“ wahr? Die Autorin erforscht Körperbilder, die junge Menschen von alten Frauen und Männern haben, und führt in die Interpretation von Zeichnungen ein.

2017 • 421 S. • Kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)
Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, 9
 ISBN 978-3-8474-2028-6 • eISBN 978-3-8474-1052-2



Andreas Keil • Charlotte Röhner • Ina Jeske • Michael Godau • Stefan Padberg

Transformation von Kindheit im ländlichen Raum

Wie lassen sich Entwicklungstendenzen von Kindheiten im ländlichen Raum erfassen und bewerten? Die interdisziplinäre Studie „Transformation von Kindheit im ländlichen Raum“ untersucht Kindheiten in ausgewählten ländlichen Regionen mit einem Multimethod-Ansatz aus sozialgeographischer und kindheitstheoretischer Perspektive.

2017 • 225 S. • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)
Kindheiten. Gesellschaften, 3
 ISBN 978-3-8474-2060-6 • eISBN 978-3-8474-1074-4

Jugend in Europa heute: Lebenslagen, Einstellungen zu Europa, politische Orientierungen

Wolfgang Gaiser, Johann de Rijke

1 Einleitung

Einen Hinweis auf die europaaffene Haltung von jungen Menschen liefern die Wahlen in Großbritannien. Zwar stimmte knapp die Hälfte (52%) der Briten im Juni 2016 für den Austritt des Vereinigten Königreichs aus der Europäischen Union, also für den Brexit. Unter den 18- bis 24-Jährigen entschieden sich hingegen 73% für den Verbleib. Allerdings war die Wahlbeteiligung in diesen Altersgruppen besonders niedrig und ihr Anteil an den Wahlberechtigten vergleichsweise gering (vgl. *Sturm* 2016).

Diese Sicht auf eine wichtige nationale Entscheidung über die Zukunftsperspektiven der EU zeigt die Bedeutung des Blicks auf Jugendliche in Europa. Dies wird auch dementsprechend von der Politik bzw. der Politikberatung hervorgehoben. So betont der Dritte Jugendbericht der EU-Kommission, dass die Lebenslagen von Jugendlichen große jugendpolitische Herausforderungen darstellen und formuliert Empfehlungen, welche die europäischen Institutionen aufgreifen sollten (*EU-Kommission* 2015). Auch in den Koalitionsvereinbarungen von CDU, CSU und SPD aus dem Frühjahr 2018 werden europapolitische Fragen mit dem Ziel hervorgehoben, dass „junge Menschen ihre Hoffnungen auf Europa“ (*Breyer/Weber* 2018, S. 67) setzen können. Solchen Positionierungen wird jedoch auch begründete Skepsis entgegengebracht. *Jürgen Habermas*, der über Jahre hinweg sich für eine verstärkte Europaorientierung zu Wort meldete, warnte kürzlich vor „dem gewohnten Wortschwall wählertäuschender Europafreundlichkeit“ (*Habermas* 2018a, S. 41). Deutlicher und optimistischer wird zuweilen von der Hoffnung gesprochen, dass Jugendliche mit europafreundlichen Haltungen eher als Erwachsene als mögliche Protagonistinnen und Protagonisten für eine stärkere europäische Integration für die Zukunft gelten können (vgl. zur Bedeutung politischen Engagements bei Jugendlichen auch *Gaiser/de Rijke* 2016).

Vor einem solchen Hintergrund werden im Folgenden einige Aspekte von Lebenslagen und Orientierungen junger Menschen in Europa skizziert. Hierfür werden europaweite Befragungen genutzt, insbesondere die Eurobarometer Studien und die letzte Erhebung des European Social Survey¹ von 2016. Zu den Lebenslagen werden knapp Bilanzen und Trends dargestellt. Im Hinblick auf Europaorientierungen sowie politische Einstellungen wird auch ein Vergleich der jüngeren Generation mit den Älteren vorgenommen, um zu beleuchten, inwieweit Jugendliche tatsächlich als „Protagonisten“ für eine stärkere Europaorientierung gelten können.

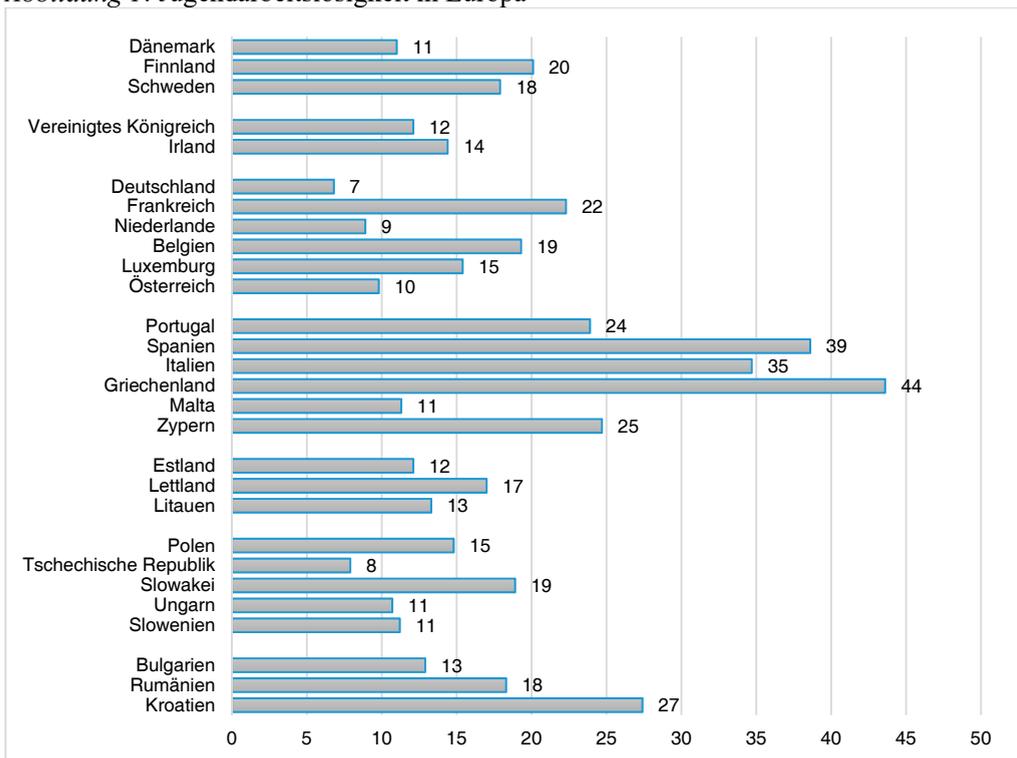
2 Lebenslagen: Arbeit und Partizipation

2.1 Jugendarbeitslosigkeit – unterschiedliche Rahmenbedingungen für Heranwachsende in Europa

Ein Blick auf die Jugendarbeitslosigkeit in Europa verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der sozialen Lage von jungen Menschen. Dieses Problem wird von der Öffentlichkeit und der Politik angesichts der Themen Migration, Schulden, Finanzen, Eurostabilität, Digitalisierung usw. oft in den Hintergrund gedrängt, obwohl manchmal von einer „verlorenen Generation“ gesprochen wird, vor allem bezogen auf die südlichen europäischen Länder. Aus den offiziellen Daten von *Eurostat* (2018) wird klar, dass vor allem in den südeuropäischen Ländern (Griechenland, Spanien, Italien) die Probleme der Jugendarbeitslosigkeit trotz eines gewissen Rückgangs immer noch sehr gravierend sind. Griechenland weist eine Jugendarbeitslosenquote von 44% auf (als der Anteil 15- bis 24-Jährigen an den dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden der gleichen Altersgruppe) – in Spanien beträgt sie 39%, in Italien 35%.

Die Länder Westmitteleuropas sind vergleichsweise geringer vom Problem der Jugendarbeitslosigkeit betroffen, vereinzelt auch andere Länder: in Deutschland, den Niederlanden und Österreich liegen die Werte bei maximal 10%, allerdings liegt der Wert für Frankreich bei 22%.

Abbildung 1: Jugendarbeitslosigkeit in Europa



Quelle: Eurostat 2018

2.2 Zivilgesellschaftliche Integration und Partizipation – zunehmend aber ungleich

Basierend auf den Daten des aktuellen Eurobarometers „European Youth“ (Feldphase 2017, mit Zeitvergleich zu 2014 vgl. *Flash Eurobarometer* 455, 2018) lässt sich die knappe Trendaussage, die noch mit anderen empirischen Daten geprüft werden muss, formulieren: Trotz schwieriger Einmündung in den Arbeitsmarkt gelingt (zumindest in gewissem Umfang und für gewisse Gruppen) soziale Integration. Insgesamt ist die nachwachsende Generation sozioökonomisch nach wie vor unter Druck aber verstärkt politisch interessiert und soziokulturell teilweise sogar zunehmend eingebunden. So hat gerade in den Ländern mit hoher Jugendarbeitslosigkeit die Mitwirkung in Vereinen, Verbänden, NGOs zugenommen (Italien um 20%, Griechenland um 16%). Vielleicht zeichnet sich hier ein Trend zu einer eher alternativen Vernetzung ab, wenn die traditionelle Integration in den Arbeitsmarkt wenig aussichtsreich ist. Eine Zunahme gibt es aber auch in Deutschland (um 6%) und in Österreich (um 7%) – eventuell also ein genereller Trend, der mit der zunehmenden politischen Involvierung korrespondiert.

Eines der wenigen Länder mit Abnahme des Engagements ist Großbritannien (um 11%) – möglicherweise eine besondere, generelle Institutionenverdrossenheit im Zusammenhang mit dem Brexit-Votum der älteren Generation und gegenüber jeder Art von Organisationen. Vielleicht ist hier aber auch eine Tendenz erkennbar, die für die Spätmoderne als Abwendung von der sozialen Logik des Allgemeinen als Verbindendem und Hinwendung zum Singulären und Besonderen beschrieben wird (*Reckwitz* 2017).

Soziodemographische Differenzierungen sind europaweit erheblich. Gravierende und politisch herausfordernde Ungleichheit entsteht durch unterschiedliche Bildungsniveaus. Die soziale und zivilgesellschaftliche Partizipation ist hoch und leicht steigend, aber nicht alle finden hier einen Zugang: Gut die Hälfte ist in Vereinen, Verbänden, Organisationen involviert – 53% der jungen Menschen waren in den letzten zwölf Monaten an den Aktivitäten von mindestens einer Organisation beteiligt.

Die Teilnahme an politischen Wahlen hat nach den Nennungen im Eurobarometer seit Dezember 2014 deutlich (um 18 Prozentpunkte) zugenommen. Eine große Mehrheit der Befragten (64%) gibt an, dass sie sich an politischen Wahlen in den letzten drei Jahren beteiligt haben – am häufigsten auf lokaler oder nationaler Ebene.

Ehrenamtliches Engagement wird hier als eine Aktivität definiert, die innerhalb einer Organisation oder einer Gruppe von Menschen ausgeübt wird. Diese unbezahlte Tätigkeit für eine Sache, z.B. Klimawandel, Menschenrechte, oder für Personengruppen in Not – andere als nahe Verwandte – hat zugenommen. Die Teilnahme an freiwilligen Aktivitäten ist auf fast ein Drittel der Befragten gestiegen: Etwa drei von zehn Befragten (31%) gaben an, in den letzten zwölf Monaten an organisierten Freiwilligenaktivitäten teilgenommen zu haben (ein Anstieg von sechs Prozentpunkten seit 2014). Die freiwilligen Aktivitäten waren dabei zumeist auf die lokale Ebene ausgerichtet (zwei Drittel), ein Drittel auf die nationale Ebene, je ein Zehntel auf Europa bzw. global.

3 Vertrauen und Erwartungen gegenüber Europa

3.1 Einstellungen gegenüber Europa

Eine positive Sicht auf Europa und die Prozesse, in denen eine Integration und eine demokratisch bessere Konstitution der europäischen Institutionen vorangetrieben werden sollte, ist angesichts der immer wiederkehrenden Krisensituationen von besonderer Bedeutung für die europäische Bevölkerung. *Jürgen Habermas* hat immer wieder eine solche Notwendigkeit für eine europäische politische Öffentlichkeit betont und auf ein verbindendes Bewusstsein europäischer Solidarität, welches von einem Nationalbewusstsein zu unterscheiden ist, als zentral und nachweisbar hingewiesen (*Habermas 2018b*, grundlegend hierzu *Habermas 2012*). Insofern sind etwa aktuelle Umfrageergebnisse, die auf eine bei den Bürgerinnen und Bürgern gestiegene Zustimmung zur EU verweisen, von Interesse. Danach sind mehr als zwei Drittel der Bürgerinnen und Bürger der EU der Ansicht, dass ihr Land von der EU-Mitgliedschaft profitiert. Dieser Aussage stimmen die Jüngeren (zu fast drei Viertel) noch häufiger zu (*European Parliament 2018*).

Ergänzend kann zur Differenzierung der Ergebnisse zur Europaorientierungen der *European Social Survey* von 2016 (die vollständigen Daten sind seit Juni 2018 zugänglich) herangezogen werden. Eine Frage soll hier besonders betrachtet werden, nämlich ob die Jüngeren eine deutliche positivere Einstellung zu Europa haben als die Älteren. Die Fragen hierzu sind, inwieweit eine Verbundenheit mit der eigenen Nation sowie mit Europa besteht und wie die Einstellung zu einer Erweiterung von Europa ist, also ob die Vereinigung bereits zu weit gegangen ist oder diese noch weitergehen könnte.

Festzustellen ist, dass die Verbundenheit mit der eigenen Nation in allen Ländern höher ist als die zu Europa. Dennoch gibt es eine starke Verbundenheit mit Europa – was nicht zur Annahme einer generellen Europaskepsis passt. Differenzen zu den über 30-Jährigen, findet man häufig bezüglich der Verbundenheit mit der eigenen Nation, welche bei diesen stärker ausgeprägt ist. Dies weist möglicherweise darauf hin, dass die Jüngeren aufgeschlossener sind für gemeinsame europäische Lösungen angesichts der derzeitigen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen in Europa.

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die Antworten auf eine Frage, die auf eine klare Europaskepsis (angesichts der bisherigen Erweiterungen auf 28 Nationen) zielt, mit dem einen Pol: Die europäische Einigung ist schon zu weit gegangen. Bei dieser Frage finden wir klare europa-freundlichere Positionen bei den Jungen, teilweise jedoch mit deutlichen Unterschieden in einzelnen Ländern. Insgesamt kann man also eine stärkere europafreundliche Haltung bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erkennen, auch wenn sich dies bei der Verbundenheit mit Europa weniger deutlich zeigt.

Tabelle 1: Verbundenheit mit eigener Nation und mit Europa

	15-30 Jahre			über 30 Jahre		
	Verbundenheit mit eigener Nation	Verbundenheit mit Europa	EU-Erweiterung zu weit – soll weiter gehen	Verbundenheit mit eigener Nation	Verbundenheit mit Europa	EU-Erweiterung zu weit – soll weiter gehen
Nordeuropa						
Finnland	76	60	51	86	64	46
Schweden	66	58	55	82	63	47
Westeuropa						
Vereinigtes Königreich	60	52	52	73	45	40
Irland	71	53	54	79	50	46
Deutschland	65	59	63	78	63	59
Frankreich	75	62	55	82	58	49
Niederlande	64	51	54	73	57	50
Belgien	63	56	54	67	55	50
Österreich	69	56	54	80	58	40
Südeuropa						
Portugal	78	63	60	87	58	59
Spanien	69	63	64	79	64	62
Italien	76	61	51	79	54	44
Osteuropa						
Estland	69	54	53	81	51	44
Litauen	76	63	62	78	51	52
Polen	76	63	57	87	68	56
Tschechische Republik	74	66	52	79	65	42
Ungarn	77	70	47	85	71	40
Slowenien	63	52	57	75	53	56

Anmerkungen: Gefühlsmäßige Verbundenheit mit dem Land, in dem man lebt, und mit Europa.

0 – gefühlsmäßig überhaupt nicht verbunden bis 100 – gefühlsmäßig sehr verbunden.

Ist die Europäische Einigung schon zu weit gegangen, oder sollte sie weitergehen.

0 – Einigung ist schon zu weit gegangen bis 100 – Einigung sollte weitergehen.

Quelle: European Social Survey 2016

3.3 Erwartungen an Europa

Mit der Perspektive auf politische Erwartungen an Europa wurde im Flash-Eurobarometer gefragt, worum es stärker gehen sollte (*Flash Eurobarometer 455* 2018). Wenig überraschend sind die am häufigsten genannten vorrangigen „Großthemen“, die auf EU-Ebene angegangen werden sollten: Bildung und Qualifikation (53%), Umweltschutz (50%), Beschäftigung (42%) sowie Steuerung der Migration und Integration von Flüchtlingen (40%). Bezogen auf spezielle politische Handlungsfelder werden Aspekte eines positiv-kritischen Europabewusstseins erkennbar, weil die jungen Menschen betonen, dass eine bessere Bildung in Bezug auf europäische Angelegenheiten wichtig wäre: Eine große Mehrheit (über 80%) meint, dass die nationalen Regierungen die schulische Bildung über Rechte und Pflichten als EU-Bürgerinnen und Bürger stärken sollten und dass das Begreifen europäischer Geschichte, Kultur, sowie der Funktionsweise der EU und ihrer Institutionen Teil der Schulpflicht sein sollte. Besonders wichtige Ideen für die Zukunft junger Menschen in Europa waren:

- die Förderung von kritischem Denken und die Fähigkeit, Informationen zu suchen, um Fehlinformationen und Extremismus zu bekämpfen (49%),
- Erleichterung des Zugangs zu Informationen für Aufenthalte und Beschäftigung im Ausland (49%);
- umweltfreundliche Projekte fördern (40%).

4 Politische Orientierungen

Politische Orientierungen werden in wissenschaftlicher Perspektive differenziert unterschieden, auch um dem globalen Begriff der „Politikverdrossenheit“ eine, der Komplexität von politischen Einstellungen, angemessene empirische Analysemöglichkeit zu geben (vgl. *Arzheimer* 2001, *Gaiser* u.a. 2016). Unterschieden werden dabei Einstellungen von grundlegenden Werten der Demokratie bzw. zur Demokratie als politischem Basisordnungsmodell der Gesellschaft, zum konkreten Funktionieren der Demokratie in der Praxis sowie zum Vertrauen in politische Institutionen und zu den Inhaberinnen und Inhabern politischer Positionen. Empirisch ergibt sich dabei ein Bild, in dem die Zustimmungen der Bürger und Bürgerinnen vom Abstrakten zum Konkreten zumeist abnehmen. Die Demokratie als Herrschaftsmodell findet die breiteste Akzeptanz, geringer ist dann die Zufriedenheit mit der konkreten Praxis der Demokratie. Bei den Institutionen finden solche, die nicht unmittelbar mit dem politischen Prozess verbunden werden, also Gerichte und Polizei, ein hohes Vertrauen, geringer ist dieses bei den Institutionen der repräsentativen Demokratie, d.h. beim Parlament, der Regierung sowie den Parteien. Am wenigsten Vertrauen finden schließlich Politikerinnen und Politiker als die Akteure des politischen Systems.

Entsprechend dem angedeuteten differenzierten Modell politischer Einstellungen zeigt sich in den Daten des European Social Survey (sie umfassen nicht alle Aspekte des ausführlichen Konzepts), dass die Zufriedenheit mit der Demokratie auch bei den Jüngeren generell höher ist als die Zufriedenheit mit der Regierung. Die Werte in den südlichen EU-Ländern und teilweise auch in den östlichen Ländern sind allerdings bei der Zufriedenheit mit der Demokratie geringer als in den anderen europäischen Ländern.

Bei den Institutionen ist das Vertrauen in die Justiz am höchsten, in die politische Akteure insgesamt am geringsten. Ähnliche Differenzierungen zwischen den Staatengruppen wie bei der Demokratiezufriedenheit findet man auch hier. Interessanterweise ist das Vertrauen in das Europäische Parlament keinesfalls gering, das Niveau entspricht etwa dem Vertrauen ins eigene Parlament (nicht in der Tabelle angeführt).

Im Generationenvergleich wird sichtbar, dass zumeist das Vertrauen der Jüngeren stärker ist als das der über 30-Jährigen. Das gilt auch bezüglich des Vertrauens in Politikerinnen und Politiker – die Jüngeren sind insofern nicht deutlich „politikerverdrossener“ als die Älteren. Das Vertrauen in das Europäische Parlament ist bei den über 30-Jährigen unübersehbar geringer als bei den Jüngeren, in einzelnen Ländern sogar über zehn Punkte. Im Vereinigten Königreich liegen die zwei Altersgruppen 13 Punkte auseinander (Ältere 34, Jüngere 47), was mit den Wahlergebnissen des Brexits korrespondiert.

Tabelle 2: Zufriedenheit mit Regierung und Funktionieren der Demokratie

	15-30 Jahre		über 30 Jahre	
	Zufriedenheit mit Regierung	Zufriedenheit, wie Demokratie funktioniert	Zufriedenheit mit Regierung	Zufriedenheit, wie Demokratie funktioniert
Nordeuropa				
Finnland	47	65	48	62
Schweden	48	69	48	63
Westeuropa				
Vereinigtes Königreich	47	56	47	54
Irland	47	56	45	53
Deutschland	55	63	49	59
Frankreich	35	46	31	42
Niederlande	57	64	54	61
Belgien	51	59	45	53
Österreich	51	61	43	57
Südeuropa				
Portugal	48	51	51	49
Spanien	32	41	33	45
Italien	34	43	31	40
Osteuropa				
Estland	46	55	40	50
Litauen	44	56	41	46
Polen	39	48	42	47
Tschechische Republik	49	56	46	50
Ungarn	44	49	46	48
Slowenien	37	47	33	36

Anmerkungen: Zufriedenheit mit den Leistungen der Regierung (im Land) und Zufriedenheit damit, wie die Demokratie (im Land) funktioniert.

0 – äußerst unzufrieden bis 100 – äußerst zufrieden.

Quelle: European Social Survey 2016

Insgesamt findet sich also ein relativ klarer Hinweis auf eine stärker positive Sichtweise der jüngeren Generation bzgl. Europa, was also die Hoffnungen der Europaoptimisten auf die Jugend bestätigen könnte. Hinweise auf stärker positive Demokratieorientierungen sind eher schwächer, aber doch auch sichtbar in diesen sehr generellen Einstellungsdaten. Als vager Hintergrund für die Sichtbarkeit von einer Europaunterstützung bei den Jüngeren in vielen Feldern von Politikthemen (etwa beim „Pulse of Europe“ Engagement, den Protesten gegen europafeindliche populistische Politiken in einzelnen europäischen Ländern) mögen diese Ergebnisse doch dienen können.

Ergänzend stellt sich die Frage, ob die politischen Einstellungen sowie die EU-Einstellungen mit der sozio-ökonomischen Situation zusammenhängen. Auf der Ebene der 18 EU-Länder findet man empirisch einen Zusammenhang zwischen Jugendarbeitslosigkeit und politischen Zufriedenheiten bzw. Vertrauen, jedoch kaum mit den Europaorientierungen. Deutlich wird etwa, dass die südlichen europäischen Länder mit hoher Jugendarbeitslosigkeit (Italien, Spanien) eine geringe Zufriedenheit mit der Regierung sowie mit der Art, wie die Demokratie funktioniert, aufweisen. Hohe Zufriedenheit findet man hingegen bei den mitteleuropäischen Ländern mit relativ guter ökonomischer Situation, in

Deutschland, den Niederlanden und Österreich. Jedoch müssten solche Zusammenhangshinweise genauer betrachtet werden (etwa weisen Polen, Ungarn und Slowenien trotz geringer Jugendarbeitslosigkeitsquoten eher geringere politische Zufriedenheiten auf), und vor allem müssten sie auf der Individualebene analysiert werden, auf die man ja nicht unmittelbar von der Aggregatebene, wie in den aufgeführten Daten, schließen kann.

Tabelle 3: Vertrauen in Justiz, Politiker, EU-Parlament

	15 - 30 Jahre			über 30 Jahre		
	Vertrauen in Justiz	Vertrauen in Politiker	Vertrauen in Europ. Parla- ment	Vertrauen in Justiz	Vertrauen in Politiker	Vertrauen in Europ. Parla- ment
Nordeuropa						
Finnland	70	50	60	72	47	60
Schweden	61	49	56	62	47	46
Westeuropa						
Vereinigtes Königreich	60	38	47	59	38	34
Irland	58	39	55	54	37	48
Deutschland	67	47	56	60	40	41
Frankreich	55	30	45	49	29	36
Niederlande	66	55	55	61	50	45
Belgien	59	46	57	51	40	43
Österreich	67	42	49	62	38	36
Südeuropa						
Portugal	47	31	51	39	23	39
Spanien	42	24	48	38	24	41
Italien	47	26	45	45	22	39
Osteuropa						
Estland	62	39	53	57	36	44
Litauen	54	36	62	50	35	55
Polen	46	27	42	38	25	38
Tschechische Republik	54	38	46	51	40	43
Ungarn	53	36	46	54	38	44
Slowenien	46	27	48	34	24	37

Anmerkungen: Persönliches Vertrauen in die Justiz, in die Politiker, ins Europäische Parlament. 0 – vertraue überhaupt nicht bis 100 – vertraue voll und ganz.

Quelle: European Social Survey 2016

5 Fazit und Ausblick

Welche Folgerungen lassen sich nun für die Jugendpolitik in Europa aus den theseförmigen Überlegungen und skizzierten Daten ableiten? Strukturell wären (unter Bezug auf Bourdieu) die Stärkung von drei „Kapitalien“ von Relevanz: ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1983). Gesellschaftliche Ermöglichung von Zugängen hierzu gerade in der Lebensphase von der Kindheit zum Erwachsensein stärkt das Gelingen von Biographien und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Bezogen auf ökonomisches Kapital geht es darum, allen jungen Menschen den Zugang zu stabiler und den Lebensun-

terhalt sichernder Beschäftigung zu ermöglichen. Bezogen auf soziales Kapital geht es um die Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen und deren gezielte Öffnung für die nachwachsende Generation (mit all ihrer Individualität, Mobilität, Diversität, kulturellen Vielfalt, Zeitknappheit, Digitalisierung usw.). Bezogen auf kulturelles Kapital geht es um ein Demokratielernen in und für Europa: Einsicht und Erfahrungen zu fundamentalen Werten, Strukturen und Verfahren. Problematisch bleibt aber die ungleiche Verteilung demokratischer Teilhabe nach sozioökonomischen Kriterien. Handlungsbedarf besteht daher weit über den Bildungskontext hinaus: Bildung alleine kann nicht ausgleichen, was Wirtschaft, Politik und Gesellschaft an Teilhabe nicht hinlänglich ermöglichen.

Auf Letzteres hat auch deutlich der bereits zitierte Dritte Jugendbericht der *EU-Kommission* (2018) hingewiesen. Er konstatiert zwar – bezogen auf die 90 Mio. 15- bis 29-Jährigen – positiv, dass zwischen 2013 und 2015 die Rate der jungen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen leicht anstieg, betont aber kritisch, dass sich für Teilgruppen die Auswirkungen der ökonomischen Krise verschärft haben: Junge Menschen mit Migrationshintergrund, mit geringer Bildung oder gesundheitlichen Problemen haben ein höheres Risiko, zur Gruppe der 13,7 Mio. NEETs (weder in Arbeit noch in Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen) zu gehören. Dies hat Auswirkungen auf das soziale und politische Leben, denn diese Jugendlichen finden (und haben) es schwer, ihren politischen Willen zu artikulieren und beteiligen sich weniger an Wahlen oder auch an Freiwilligen- oder Kulturaktivitäten.

EU-Rat und EU-Kommission sehen aufgrund solcher Problemdiagnosen folgende Herausforderungen: Es sollen Maßnahmen ergriffen werden, um die Beteiligung aller jungen Menschen an sozialen und politischen Aktivitäten zu sichern und hierfür sollen auch neue Formen der Offline- und Online-Partizipation bei der politischen Entscheidungsfindung etabliert werden. Betont wird, dass es eine „ultimative, dringende Notwendigkeit“ gibt, alle Bemühungen zur Stärkung der Kapazitäten der Jugendarbeit zu stärken, die als Foren der Interessenartikulation und Integrationskräfte wirken können, und dass hierzu europäische, nationale, regionale und lokale Ressourcen in einen Prozess der Ko-Produktion von Sozialkapital zu bringen wären.

Als Folgerung zur Stärkung politischen Engagements und politischer Bildung junger Menschen kann dementsprechend festgehalten werden: Es bedarf einer demokratischen politischen Kultur auf der gesellschaftlichen Ebene, einer institutionalisierten Partizipation auf der Ebene der Organisationen und biographischer Erfahrungen durch Anerkennung und Selbstwirksamkeit auf der subjektiven Ebene bei den Individuen selbst. Für Akteure und Mitwirkende auf jeder dieser Ebenen ist es eine Herausforderung, Beteiligungsdefizite zu reflektieren sowie Chancen und Partizipation zu fördern.

Letztlich ist es aber eine Herausforderung für alle Europäerinnen und Europäer, nicht nur für die jungen, Selbstpositionierung, Akzeptanz von Interessenkonflikten und dialogischen Aushandlungsprozessen, Konfliktlösung und Kompromissregelung zu lernen und hierfür Gelegenheitsstrukturen vorfinden zu können. Und generell gilt besonders für die junge Generation, was *Jürgen Kocka* kürzlich betont hat: „Für Europa ist (die) zivilgesellschaftliche Dimension absolut wichtig, sie bietet Chancen für Engagement und für Graswurzel-Partizipation, und sie ist in den letzten Jahren stärker geworden.... Die Zivilgesellschaft, die Vereine, die Stiftungen, das Sich-drum-Kümmern, das Sich-Einsetzen, das Sich-Engagieren vieler – all das hat ungeheuer zugenommen in den letzten Jahrzehnten. Dies ist eine neue Ressource für das Zusammenwachsen Europas von unten, die in früheren Phasen noch weitgehend fehlte“ (*Kocka* 2018, S. 11).

Anmerkung

- 1 ESS Round 8: European Social Survey Round 8 Data (2016). Data file edition 2.0. NSD - Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC. – Am ESS-Projekt waren nur 18 Länder der EU beteiligt. Fallzahlen der 15- bis 30-Jährigen durchschnittlich 370, Fallzahlen je Land insgesamt durchschnittlich 1970 (mit größeren Variationen). Das Designgewicht wurde verwendet.

Literatur

- Arzheimer, K.* (2002): Politikverdrossenheit. – Wiesbaden.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. – Göttingen, S. 183-198.
- Breyer, T./Weber, P.* (2018): Zeitfluchten Europas, *Merkur*, 72, 829, S. 61-68.
- European Parliament* (2018): Eurobarometer Survey 89.2. Democracy on the Move. European Elections – One Year to go. – Straßburg.
- EU-Kommission* (2015): 3. EU-Jugendbericht. Online verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2015:429:FIN>, Stand: 11.07.2018.
- Eurostat* (2018): Jugendarbeitslosigkeit nach Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss. [yth_empl_090]. Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/de/data/database>. Stand: 12.07.2018.
- Flash Eurobarometer 455* (2018): “European Youth“. European Union: Online verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82294>, Stand: 11.07.2018.
- Gaiser, W./Gille, M./de Rijke, J.* (2016): Einstellungen junger Menschen zur Demokratie. Politikverdrossenheit oder politische Kritik? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40, 42, S. 36-41.
- Gaiser, W./de Rijke, J.* (2016): Politisches Engagement junger Menschen in Europa. In: *Gaiser, W./Hanke S./Ott, K.* (Hrsg.): Jung – Politisch – Aktiv?!. Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. – Bonn, S. 131-169.
- Habermas, J.* (2012): Zur Verfassung Europas. Ein Essay. – Bonn.
- Habermas, J.* (2018a): Europas zögerliche Liebhaber. *Die Zeit*, 1. März 2018, S. 41.
- Habermas, J.* (2018b): Unsere große Selbsttäuschung. Ein Plädoyer gegen den Rückzug hinter nationale Grenzen. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 63, 8, S. 91-96.
- Kocka, J.* (2018): „Die Integration ist auf dem Weg“. Europa kann von der Zivilgesellschaft und neuen Narrativen profitieren. *WZB Mitteilungen* 160, Juni 2018, S. 9-11.
- Reckwitz, A.* (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. – Frankfurt am Main.
- Sturm, R.* (2016): Uneiniges Königreich? Großbritannien nach dem Brexit-Votum. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 49-50, S. 17-23.

Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule – Potenziale für individuelle Förderung

Katrin Heyl, Johanna M. Gaiser, Stephan Kielblock, Natalie Fischer

1 Hintergrund

Die für das Schuljahr 2014/15 repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigt, dass an 75 bis 90 Prozent der Ganztagschulen¹ in Deutschland die Hausaufgabenbetreuung ein zentraler Bestandteil des Angebots ist (vgl. *StEG-Konsortium* 2015)². Ganztagschulen unterscheiden sich jedoch stark in der Ausgestaltung ihrer Hausaufgabenbetreuungsangebote (vgl. *Heyl/Fischer/Tillack* 2016). Rahmenbedingungen wie die Gruppenzusammensetzung, der Hausaufgabenort oder der Personaleinsatz (vgl. *Höhm* 2007) stellen einen wesentlichen Faktor für das Gelingen und die Wirksamkeit der Hausaufgabenbetreuung dar (vgl. *Cosden* u.a. 2004, *Höhm* 2010). Dabei sind die Möglichkeiten der Gestaltung der Hausaufgaben-situation in der Schule nicht unabhängig von der Organisationsform der Ganztagschule. So kann in gebundenen Ganztagschulen durch die Möglichkeit der Rhythmisierung der Zeitpunkt für die Hausaufgabenbetreuung frei gewählt werden (vgl. *Höhm* 2007, 2010). An teilgebundenen oder offenen Ganztagschulen finden die Hausaufgabenbetreuungs- oder andere Förderangebote häufig nach dem vormittäglichen Unterricht und dem Mittagessen statt (ebd.).

Verstärkte individuelle Förderung gilt als ein Charakteristikum von Ganztagschule (vgl. *Eder* 2015). Untersuchungen zum Zusammenhang des Besuchs einer Hausaufgabenbetreuung mit verbesserten Schulleistungen stehen bisher weitgehend aus. Die wenigen vorhandenen Studien zeigen aber, dass eine innerschulische Bearbeitung der Hausaufgaben zu vergleichbar guten Schulleistungen führt und mit höherer Motivation einhergeht als deren häusliche Erledigung (vgl. *Hascher/Bischof* 2000, *Zepp* 2009).

Im vorliegenden Beitrag wird das Potenzial von Hausaufgabenbetreuungsangeboten für individuelle Förderung betrachtet. Individuelle Förderung geschieht nach *Klieme/Warwas* (2011) unter anderem durch differenzierende und individualisierende sowie kooperative Lehrmethoden. Anhand einer Verknüpfung des aktuellen Forschungsstandes zur Hausaufgabenbetreuung und qualitativer Interview-Daten von Beteiligten in der Hausaufgabenbetreuung wird untersucht, ob individuelle Förderung in diesem Sinne geleistet wird. Zudem wird danach gefragt, welche Methoden in der Hausaufgabenbetreuung eine gezielte individuelle Förderung unterstützen.

2 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Der Forschungsstand

2.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Die Daten der ersten Phase von der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (2005-2011) zeigen, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten in solchen Schulen besonders positiv auswirkt, in denen die Lehrkräfte angeben häufiger differenzierende Methoden einzusetzen (vgl. *StEG-Konsortium* 2010). Allerdings gibt es bisher keine empirischen Studien, die zeigen, dass dies in der Hausaufgabenbetreuung geschieht.

Hinsichtlich der Umsetzung differenzierender Methoden verweisen *Höhmann/Rademacker* (2006) darauf, dass insbesondere offene Ganztagschulen bisher in der Hausaufgabenbetreuung kaum individuelle Förderung leisten. Fokussiert wird häufig eher die Menge an zu erledigenden Aufgaben anstelle einer qualitativ hochwertigeren (im Sinne einer richtigen) Aufgabebearbeitung (vgl. *Rabenstein/Podubrin* 2015). Speziell im Rahmen von offenen Ganztagschulen wird der Betreuungsaspekt betont, weniger die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Höhmann/Rademacker* 2006). Ein weiterer einflussreicher Faktor ist die Gruppengröße: Kleine Gruppengrößen bieten die Möglichkeit, dass das Personal der Hausaufgabenbetreuung sich mehr auf die inhaltliche Unterstützung von Lernenden konzentrieren kann und weniger Maßnahmen zur Disziplinierung ergreift (vgl. *Nordt* 2013).

2.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Durch die Integration von Hausaufgabenbetreuung oder Lernzeit in den Schulalltag bietet die Ganztagschule Schülerinnen und Schülern stabile Strukturen (vgl. *Kaufmann/Wach* 2010). In Bezug auf die Konzentration verweist *Hofer* (2004) auf positive Konsequenzen strukturierter Hausaufgaben Situationen. Eine besondere Rolle für Schülerinnen und Schüler spielt eine effiziente Aufgabenerledigung (vgl. *Zepp* 2009). Auch *Fischer/Schmid/Zeidler* (2009) konnten zeigen, dass Strukturierung und effiziente Zeitnutzung in der Hausaufgabenbetreuung helfen können, die Motivation von Kindern für das Lernen aufrechtzuerhalten und Konzentrationsmängel zu reduzieren.

2.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

Nordt (vgl. 2013) weist darauf hin, dass soziale Unterstützung durch Mitschülerinnen und -schüler wichtig für das Wohlbefinden in der Hausaufgabenbetreuung zu sein scheint. In einer Befragung von *Behr* u.a. (2008) gaben etwas mehr als zwei Drittel der 660 befragten Primarschülerinnen und -schüler an, dass sie gerne mit anderen Kindern zusammenarbeiten. Wenn Hausaufgaben gemeinsam erledigt werden, können hier auch positive Konsequenzen für den Unterricht angenommen werden – im Sinne einer vermehrten mündlichen Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (vgl. *Cosden* u.a. 2004). Allerdings zeigt die Befragung von *Behr* u.a. (2008) auch, dass in der Hausaufgabenbe-

treuung selten eine gezielte Zusammenarbeit zwischen Lernenden angestoßen wird; diese ergibt sich eher spontan.

Daneben spielt die Beziehungsqualität zum Personal in der Hausaufgabenbetreuung eine Rolle. Nach Nordt (2013) kann Akzeptanz durch die Angebotsleitung wichtig für das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Hausaufgabenbetreuung sein. Erlebte Strenge und Kontrolle hingegen können sich negativ auf das erlebte Wohlbefinden auswirken (ebd.).

3 Hausaufgaben in Ganztagschulen: Stimmen aus der Praxis

Anhand von drei Fallstudien wird skizziert, inwiefern die Möglichkeiten individueller Förderung in der Hausaufgabenbetreuung genutzt werden. Dazu werden empirisch-qualitative Daten zu drei ausgewählten Angeboten der Hausaufgabenbetreuung aus dem an der Justus-Liebig-Universität von 2012 bis 2015 durchgeführten Teilprojekt der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG-Q, gefördert vom BMBF) herangezogen.

Bei der *ersten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung im externen Hort)* handelt es sich um ein Hausaufgabenangebot am Primarzweig einer kooperativen Gesamtschule, in Kooperation mit einem Hort. Alle im Ganzttag angemeldeten Kinder machen täglich zu einer festgelegten Zeit nachmittags im Hort ihre Hausaufgaben in festen Gruppen von ca. acht Kindern; betreut werden sie vom Hortpersonal. Zwischen Schule und Hort besteht zwar eine konzeptionelle Rahmung für die Kooperation; ein regelmäßiger Austausch war zum Zeitpunkt der Feldphase jedoch nicht etabliert.

Die *zweite Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in der Schule)* ist ein jahrgangübergreifendes Hausaufgabenangebot in einem Gymnasium. Es kann von den Kindern täglich freiwillig und flexibel zu drei unterschiedlichen Zeiten genutzt werden. Es wird in erster Linie von einer Person des pädagogisch tätigen Personals geleitet.

Bei der *dritten Fallstudie (Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit)* handelt es sich um ein Angebot an einer kooperativen Gesamtschule. Die Hausaufgaben sind in den Vormittag integriert. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen mehrmals in der Woche in einem Zeitfenster vor dem Mittag an der Hausaufgabenbetreuung teil, sofern sie zur gleichen Zeit nicht einen anderen Förderkurs besuchen. Die Gruppengröße variiert stark – von drei bis zu 27 Kindern. Das Angebot wird vom pädagogisch tätigen Personal durchgeführt.

Pro Fallstudie wurden mindestens acht Individuen – teils mehrfach im Halbjahres- oder Jahresabstand – im Interview befragt: jeweils zwei bzw. drei Personen des pädagogischen Personals und fünf bzw. sechs Schülerinnen und Schüler, welche die Hausaufgabenbetreuungen zum Erhebungszeitpunkt besucht haben. Auf diese Weise wird sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die der pädagogisch Tätigen mit in die Fallstudie einbezogen. Die Interviews wurden vor dem Hintergrund der jeweils vorliegenden Situation an der Schule interpretiert (zur fallbezogenen Auswertung vgl. Yin 2009).

3.1 Individualisierung und Differenzierung in der Hausaufgabenbetreuung

Individualisierung ist in Fallstudie 3 Kern des Angebots. Grundsätzlich arbeiten die Kinder im Angebot an ihren Wochenplänen. Die Zeiteinteilung sowie das Lerntempo sind individualisiert: „[...] über [das] Angebot des individuellen Förderns und Lernens können sich Kinder nach ihrem Lerntempo entwickeln“ (Herr E., F2, Z341-342³). Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler vom pädagogischen Personal unterstützt. „[Ich] helfe auch teilweise bei der Auswahl der Materialien“, sagt Frau V., die das Angebot mit durchführt (Frau V., F1, Z34-35). Sie beschreibt die zentralen Zielsetzungen des Angebots: „Das eine ist Fördern, wenn sie Lücken haben. [...] Und das andere ist, wenn einer einfach viel Spaß an Mathe hat, dann sucht er sich Matheblätter raus und macht einfach noch ein bisschen mehr“ (Z49-52). Über das individuelle Fortschreiten verständigt sich die Angebotsleitung mit den Schülerinnen und Schülern anhand eines von diesen selbst geführten Lerntagebuchs.

Auch in Fallstudie 2 geben die Kinder an, die Möglichkeit zu haben individuell arbeiten zu können. Die Angebotsleitung gibt im Interview an: „Ich lege großen Wert darauf, dass die Kinder das, was sie nicht verstanden haben, möglichst dort oben [gemeint ist das Hausaufgabenangebot, d.V.] dann verstehen“ (Frau E., F1, Z41-42). Das an dem Verstehen der Schülerinnen und Schüler ansetzende pädagogisch-professionelle Handeln zentriert das Kind: Die Aufgaben werden erledigt, damit im Sinne der individuellen Förderung bei jedem Kind Prozesse angestoßen werden, die über das unmittelbar zu Erledigende hinausgehen.

3.2 Struktur und Motivation durch die Hausaufgabenbetreuung

Fallstudie 3 zeigt aber auch, dass stabile Strukturen gewissermaßen nicht per se durchschaubar sind. Die Hausaufgabenbetreuung ist – im Vergleich zu Fallstudien 1 und 2 – stark in die Reihen des (curricularen) Unterrichts integriert. Das Gesamtangebot ist ein komplexes Konglomerat unterschiedlichster vormittags und mittags stattfindender Lern- und Förderelemente, von denen die betrachtete Hausaufgabenbetreuung in Form von Lernzeit nur ein Teil ist. Da parallel zu dem Angebot verschiedene Förderkurse stattfinden, in welche die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf eingeteilt werden, ist der Ablauf für die Teilnehmenden teils unklar. Das führt dazu, dass sie nicht die notwendigen Materialien dabei haben und der Schüler Hugo⁴ berichtet: „Es ist halt total chaotisch, weil man nie weiß, wo man hin muss“ (Hugo, F1, Z90-91).

Auch innerhalb des Angebots scheint es in der Praxis nicht einfach zu sein, Strukturiertheit so zu etablieren, dass es für alle Beteiligten als positives Merkmal der Hausaufgabenbetreuung wahrgenommen wird. In Fallstudie 1 werden feste Plätze zugewiesen, um durch das Separieren befreundeter Kinder für Ruhe zu sorgen. Sie werden strikt ermahnt, am Platz still sitzen zu bleiben. Die starke Reglementierung innerhalb der Hausaufgabenbetreuung wird von den Schülerinnen und Schülern als negativ wahrgenommen. Hort und Schule haben in dem vorliegenden Fall zumindest auf pädagogisch-professioneller Ebene (noch) keine Kooperation etabliert, sodass dem Hort das möglichst störungsfreie Abarbeiten der von der Schule definierten Hausaufgaben als einzige Möglichkeit erscheint, schnell zum eigenen pädagogischen Programm übergehen zu können.

3.3 Kooperatives Lernen und sozialer Bezug in der Hausaufgabenbetreuung

Die Bedeutung des sozialen Bezugs wird in den vorliegenden Fallstudien vielfach deutlich. Zusammen an den Aufgaben zu arbeiten, betont Schülerin Silvia in Fallstudie 2 als besonders wichtig. Die fachlichen Kompetenzen der Angebotsleitung kann Silvia nicht genau einschätzen, da sich die Lernenden häufig einfach untereinander helfen: „Das weiß ich halt nicht so genau. Weil meistens helfen wir uns gegenseitig. [...]“ (Silvia, F2, Z108-109).

Die Angebotsleitung betont, dass sie die Kinder dazu auffordert, sich gegenseitig zu helfen (Frau E., F1, Z57-58). Herr K., der im Angebot auch als betreuende Person aus hilft, kehrt besonders hervor, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander reden können und dass dadurch ein „Gemeinschaftsgefühl“ (Herr K., F1, Z92-96) entsteht.

In Fallstudie 1, in der eine Zusammenarbeit der Kinder untersagt ist, bringen diese jedoch in den Interviews zum Ausdruck, dass es ihnen eigentlich wichtig wäre, im Angebot ein Gefühl von „gemeinsam Hausaufgaben machen“ aufkommen zu lassen. Dies begründet Tabea wie folgt: „Und mir geht es immer besser, wenn ich eine Klassenkameradin neben mir sitzen habe. Und die Hausaufgaben gehen dann auch viel schneller, weil wenn ich jetzt zum Beispiel neben unserer Klassenbesten sitze, dann ja, das funktioniert viel besser. Dann sehe ich, oh, die ist ja schon so weit, da muss ich mich jetzt mal beeilen und dann funktioniert das richtig schnell“ (Tabea, F2, Z110-114).

4 Diskussion

Individuelle Förderung wurde bislang speziell in der Hausaufgabenbetreuung wenig empirisch untersucht. Der Forschungsstand gibt einen entsprechenden Einblick in wichtige Struktur- und Prozessmerkmale der Hausaufgabenbetreuung und rückt insbesondere die drei Facetten Individualisierung, Struktur sowie sozialer Bezug in den Fokus.

Die beispielhaft ausgewählten empirischen Daten im vorliegenden Artikel zeigen, dass in der Hausaufgabenbetreuung bereits mit differenzierenden Maßnahmen gearbeitet wird (Fallstudie 3). Ebenfalls steht das weitere pädagogische Personal unterstützend bei der Auswahl von Arbeitsmaterial zur Seite (Fallstudie 3). Auch in Fallstudie 2 finden sich Hinweise auf individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern dahingehend, dass sie dieses Angebot speziell dafür nutzen (sollen), im Unterricht nicht Verstandenes nachzuholen und aufzuarbeiten.

Die Interview-Daten zeigen im Hinblick auf vorhandene Strukturen, dass zu komplizierte Strukturen der Hausaufgabenbetreuung bzw. der Angebotspalette an Schulen zu Überforderung bei Schülerinnen und Schülern führen können (Fallstudie 3). In Fallstudie 1 resultiert hingegen der starre, zu strukturierte Ablauf in der Hausaufgabenbetreuung bei den Schülerinnen und Schülern in Langeweile. Die Ergebnisse unterstreichen, dass neben eindeutigen und übersichtlichen äußeren Strukturen das Prozessmerkmal Strukturierung im Sinne einer effizienten Aufgabenerledigung innerhalb des Angebots eine wichtige Rolle spielt (vgl. Zepp 2009).

In Fallstudie 1 lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Teilnehmenden mehr Freude daran hätten, die Hausaufgaben mit anderen oder in Gruppen erledigen zu können.

Im Einklang damit stehen die in der zweiten Fallstudie gefundenen motivationalen Effekte des kooperativen Bearbeitens von Hausaufgaben. Zusammenfassend zeigt sich, dass keine der drei Fallstudien in Bezug auf alle drei untersuchten Merkmale uneingeschränkt förderlich ist.

Unterschiedliche Formen der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Modellen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten einher (vgl. *Gaiser/Kielblock/Stecher* 2016). Dass in Fallstudie 1 nur wenige Anknüpfungspunkte an die Schule und den Unterricht bestehen und kein Austausch mit Lehrkräften erfolgt, kann ein Grund für das weitgehende Fehlen von Maßnahmen individueller Förderung sein. Gleichzeitig lässt sich konstatieren, dass die betrachteten Fälle sich hinsichtlich der äußeren Strukturen erheblich unterscheiden. Deutlich wird, dass eine schülergerechte Organisation mit klaren aber nicht zu rigiden Strukturen wichtig ist, um einen Ablauf der Hausaufgabenbetreuung zu unterstützen, der die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglich macht. Betont werden kann ebenfalls die positive Wahrnehmung kooperativer Settings in der Hausaufgabenbetreuung durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf das Potenzial der Hausaufgabenbetreuung für individuelle Förderung und deren Voraussetzungen. Die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, die an der Gestaltung und Umsetzung der Hausaufgabenbetreuung beteiligt sind, erweist sich hier als ein wichtiges Feld der Schulentwicklung. Als Qualitätsmerkmale im Erleben der Kinder lassen sich neben klaren Strukturen insbesondere kooperative Lernformen nennen. An dieser Stelle scheint ein besonderes Förderpotenzial der Hausaufgabenbetreuung zu liegen, welches allerdings bisher weitgehend ungenutzt bleibt. Neben einer Verbreiterung der empirischen Basis zu diesem Thema stellt sich der praxisnahen Forschung an dieser Stelle die Aufgabe entsprechende Maßnahmen zu konzipieren, implementieren und evaluieren, mit denen gezielt kooperatives Lernen in der Hausaufgabenbetreuung angestoßen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Je nach Schulform: Primarschulen, Gymnasien, Sekundarstufe I (ohne Gymnasium)
- 2 In offenen Ganztagschulen allerdings mit hauptsächlichlicher Nutzung in den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I (vgl. *Wahler/Preiß/Schaub* 2005).
- 3 Zur im Folgenden verwendeten Zitierweise: F1=1. Feldphase (Herbst/Winter 2013)/F2=2. Feldphase (Frühling/Sommer 2014). Z=Zeilenangabe im Transkript.
- 4 Alle Personennamen sind pseudonymisiert.

Literatur

- Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U.* (2008): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G.* (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2008. – Schwalbach/Taunus, S. 66-76.
- Cosden, M./Morrison, G./Gutierrez, L./Brown, M.* (2004): The Effects of Homework Programs and After School Activities on School Success. *Theory Into Practice* 43, 3, S. 220-226.
- Eder, F.* (2015): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In: *Wetzel, K.* (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel*. – Wiesbaden, S. 53-79.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-09807-0_3

- Fischer, N./Schmid, S./Zeidler, N.* (2009): Freunde treffen kann ich später – Verminderung motivationaler Konflikte durch Hausaufgabenbetreuung in der Ganztagschule? Vortrag auf der 73. Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 2009 in Bochum.
- Gaiser, J. M./Kielblock, S./Stecker, L.* (2016): Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, S. 797-811.
- Hascher, T./Bischof, F.* (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule - ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 252-265.
- Heyl, K./Fischer, N./Tillack, C.* (2016): Annahmen und Befunde zur Hausaufgabenbetreuung in Ganztagschulen. In: *Fischer, N./Kuhn, H. P./Tillack, C.* (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Forschung und Praxis zur Qualität von Ganztagschulen. – Immenhausen, S. 177-187.
- Hofer, M.* (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, S. 79-92. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.79>
- Höhmnn, K.* (2007): Organisation von Hausaufgaben in Ganztagschulen. In: *Höhmnn, K./Kohler, B./Mergenthaler, Z./Wego, C.* (Hrsg.): Hausaufgaben an der Ganztagschule. – Schwalbach/Taunus, S. 37-62.
- Höhmnn, K.* (2010): Notwendige Last, überflüssiges Ritual oder gewinnbringende Herausforderung? Hausaufgaben an Ganztagschulen aus Schulleitungssicht. In: *Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G.* (Hrsg.): Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. – Stuttgart, S. 57-70.
- Höhmnn, K./Rademacker, H.* (2006): Hausaufgaben und die Frage nach dem Sinn. In: *Höhmnn, K./Holtappels, H. G.* (Hrsg.): Ganztagschule gestalten. Konzeption – Praxis – Impulse. – Seelze-Velber, S. 132-144.
- Kaufmann, E./Wach, K.* (2010): Die soziale Konstruktion der Hausaufgaben-situation. – München.
- Klieme, E./Warwas, J.* (2011): Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 6, S. 805-818.
- Nordt, G.* (2013): Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. – Münster.
- Rabenstein, K./Podubrin, E.* (2015): Praktiken individueller Förderung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. In: *Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. – Wiesbaden, S. 219-263.
- StEG-Konsortium* (2010): Ganztagschule - Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. – Frankfurt am Main.
- StEG-Konsortium* (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. – Frankfurt/Dortmund/Gießen/München.
- Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G.* (2005): Ganztagsangebote an der Schule. – München.
- Yin, R. K.* (2009): Case Study Research. Design and Methods. – Los Angeles.
- Zepp, L.* (2009): Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern. In: *Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G.* (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. – Schwalbach/Taunus, S. 103-130.

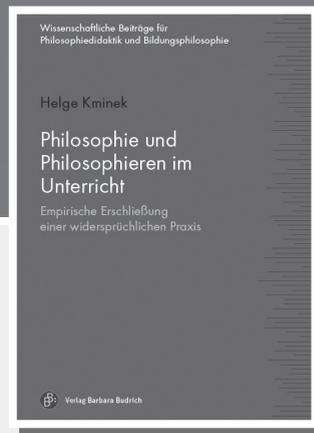


Anne Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Wie entwickeln sich philosophische Gedanken bei Kindern? Wie kann Philosophieunterricht in der Grundschule aussehen? Auf der Basis kontinuierlicher Unterrichtspraxis entwickelt die Autorin in dieser qualitativ-empirischen Arbeit ein Konzept für die Gestaltung von Philosophieunterricht in der Primarstufe – eine Arbeit aus der Praxis für die Praxis.

2018 • 309 S. • Kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik
und Bildungsphilosophie, 4
ISBN 978-3-8252-8713-9 • eISBN 978-3-8385-8713-4



Helge Kminek

Philosophie und Philosophieren im Unterricht

Neun Fallstudien zum Fach Philosophie beschäftigen sich in dem Band mit der Frage, wie die alltägliche Praxis von Philosophieunterricht in Deutschland und Österreich aussieht. Die Studie betritt Neuland und steht damit quer zu den gewöhnlichen Disziplingrenzen der Wissenschaften. Sie eröffnet ein Feld zwischen der Erziehungswissenschaft und der Philosophiedidaktik.

2018 • 288 S. • Kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)
Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik
und Bildungsphilosophie, 5
ISBN 978-3-8474-2181-8 • eISBN 978-3-8474-1209-0

Sigurd Hebenstreit (2017): Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis. Ein Studienbuch

Rezension von *Irit Wyrobnik*

Janusz Korczaks Pädagogik ist keinesfalls passé, obsolet, out oder nur etwas für ausgesuchte Korczak-Kenner. Vielmehr ist derzeit eine Renaissance seines Werkes in der deutschsprachigen (Erziehungs-)Wissenschaft zu beobachten. Dies ist vor allem der von *Friedhelm Beiner* u.a. herausgegebenen Gesamtausgabe seiner Werke in neuer Übersetzung zu verdanken, die seit ca. einem Jahrzehnt in 16 Bänden vorliegt. *Korczaks* Werk – so erkennt man hier – umfasst nämlich nicht nur seine bekannten pädagogischen Schriften wie etwa „Wie liebt man ein Kind“ (lange Zeit bekannt unter „Wie man ein Kind lieben soll“) oder seine programmatische Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung“, sondern auch viele literarische, autobiografische, sozialmedizinische und sozialkritische Veröffentlichungen. Darunter ragt zum Beispiel sein „Ghetto-Tagebuch“ heraus, ein einzigartiges Dokument aus der Zeit des Warschauer Ghettos.

Die nun verfügbare Gesamtausgabe seiner Werke hat verschiedene Wissenschaftler/-innen zu einem erneuten und frischen Blick auf seine Schriften herausgefordert und neue Perspektiven eröffnet: So etwa bei *Manfred Liebel*, der im Jahr 2013 „Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte“ herausgegeben hat, *Ulrich Bartosch* u.a. in ihrem Sammelband „Konstitutionelle Pädagogik als Grundlage demokratischer Entwicklung. Annäherungen an ein Gespräch mit Janusz Korczak“ (2015) oder *Michael Kirchner* u.a. in „Janusz Korczaks ‚schöpferisches Nichtwissen‘ vom Kind“ (2017) sowie *Siegfried Steiger* u.a. in „Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak“ (2017). Meist handelt es sich bei diesen Büchern, die in den vergangenen Jahren publiziert wurden, um Tagungssammelbände oder Monografien mehrerer Autor/-innen.

Im Gegensatz dazu liegt hier mit *Sigurd Hebenstreits* „Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis“, das im Jahr 2017 erschienen ist, einerseits eine Schrift vor, die merklich aus „einer Feder“ stammt, andererseits haben wir es – wie es im Untertitel heißt – mit einem Studienbuch zu tun. Intention des Autors ist es denn auch, Menschen mit der Person und

Sigurd Hebenstreit (2017): Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis. Ein Studienbuch. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 334 S., ISBN: 978-3-7799-3691-6.

der Pädagogik *Janusz Korczaks* vertraut zu machen bzw. sie in sein Werk einzuführen (S. 12ff.). Er richtet sich damit unter anderem an Lehrende und Studierende der Pädagogik an Hochschulen, und zwar an Einzelleser/-innen wie Studiengruppen. Dies wird insbesondere in den hinzugefügten Textproben und Übungsfragen deutlich, die dazu anregen, sich näher auf den Text einzulassen und *Korczaks* Schriften tiefgehender zu studieren.

Das Buch besteht aus vier Teilen: Wurzeln, Literarisches, Grundgedanken und Praxis. Im ersten Teil, den „Wurzeln“, bettet *Sigurd Hebenstreit Korczaks* Leben und Werk in den zeitgeschichtlichen Kontext ein, was übrigens von einem Teil der bislang erschienenen Sekundärliteratur vernachlässigt wurde. So jedoch schafft der Autor eine Grundlage, von der ausgehend alles Weitere entfaltet werden kann. Im zweiten Teil „Literarisches“ wird auf die unterschiedlichen literarischen Arbeiten von *Janusz Korczak* eingegangen. Hierbei konzentriert sich Hebenstreit nicht nur auf die bekannten Kinderbücher, wie z.B. „König Macius“ (in deutscher Übersetzung lange als „König Hänschen“ bekannt), sondern widmet sich auch intensiv der Erwachsenenliteratur und der erzählenden Entwicklungspsychologie, zum Beispiel *Korczaks* Studie „Bobo“ von 1914, in der es um die Entwicklung eines Säuglings geht. Im dritten Teil „Grundgedanken“ entfaltet der Autor *Korczaks* Anthropologie – d.h. sein Bild vom Kind bzw. Menschen –, widmet sich dessen sozialpolitischen Schriften und schließlich seinen Gedanken zur Erziehung, etwa auch zu den Kinderrechten, die in seinem Werk eine bedeutsame Stellung einnehmen. Schließlich endet das Buch mit einem Teil zu *Korczaks* „Praxis“. Hier geht es vor allem um die Umsetzung seiner Grundgedanken in pädagogischen Institutionen, wie zum Beispiel in den von ihm geleiteten Heimen.

Der Autor argumentiert stets auf hohem Niveau. Seine breite Kenntnis von *Korczaks* Werk und eine jahrelange Beschäftigung mit dessen Schriften sind unverkennbar. Die Argumentation wird nicht zuletzt durch das Heranziehen von vielen Originalzitaten gestützt und bereichert. Allenfalls lässt sich das von Hebenstreit so formulierte „dritte Verständnis“, also seine dritte Deutung des „Rechtes des Kindes auf den Tod“ (neben der Deutung als Schutz vor Überbehütung und derjenigen als eigentliches Recht auf ein volles Leben) (S. 237f.) durchaus kritisch betrachten. Darf man ein Recht, das *Korczak* 1919/20 formuliert hat, auf seine eigene Ermordung und die der (Waisen-)Kinder im Jahr 1942 beziehen? *Hebenstreit* ist bewusst, dass diese existenzielle Dimension „zum Zeitpunkt der Abfassung des Textes ‚Wie liebt man ein Kind‘ [...] noch nicht vorauszusehen war“ (S. 238). Aber hier fällt auf, dass der Autor – wie auch manch andere – ebenfalls in die Formulierung „Das Recht auf den eigenen Tod“ verfällt (ebd.), obwohl es doch in der neuen Übersetzung des Gesamtwerks „Das Recht des Kindes auf den Tod“ heißt, was einen Unterschied ausmacht. Mit dieser Deutung des „Rechtes des Kindes auf den Tod“ fragt sich *Hebenstreit* also in die Reihe einiger anderer Autor/-innen ein, die dieses Recht vorwegnehmend deuten. Wir können hier lesen: „Das Recht auf den eigenen Tod zeigt sich hier in der Entschlossenheit, sich nicht wie Vieh abschlachten zu lassen, sondern aufrecht, mit menschlicher Würde und, wenn auch in größter Unfreiheit, frei zu gehen. Wenn schon das Recht auf Leben brutal und menschenverachtend genommen wird, so nicht das Recht auf den Tod“ (ebd.). Es ist jedoch äußerst unklar, auf welche Weise und mit welcher Haltung *Korczak* und die Mitarbeiter/-innen des Waisenhauses „Dom Sierot“ sowie die Kinder ihren letzten Weg beschritten haben. Hierum ranken sich auch manche Legenden, die der Autor Aleksander Lewin in „So war es wirklich. Die letzten Lebensjahre und das Vermächtnis Janusz Korczaks“ (1998) sorgfältig aufgeschlüsselt hat.

Hebenstreits Studienbuch ist ästhetisch und didaktisch gestaltet: Dies betrifft nicht nur die vier Hauptteile, die jeweils in drei Kapitel untergliedert sind, sondern auch die jeweils dreigliedrige Einleitung und Schlussbetrachtung, welche das Buch rahmen. Es ist ferner sehr gut lesbar: Beinahe mühelos lässt sich den Gedankengängen des Autors folgen, was zu einem besonderen Lektüreerlebnis beiträgt. Dies ist kein Buch wie jedes andere. In ihm steckt nicht nur eine äußerst intensive Auseinandersetzung mit Leben und Werk von *Janusz Korczak*, sondern es ist auch imstande, diesen Funken auf andere überspringen zu lassen und sie zu einer Beschäftigung mit diesem Thema anzuregen.

Die angegebenen Zielgruppen, interessierte Einzelleser/-innen und pädagogische Studiengruppen, werden durch die Struktur des Buches, die ausgezeichnete Lesbarkeit und Gliederung sowie die Abschnitte zur Selbstreflexion sehr gut erreicht. Schließlich, das sei hier nochmals betont, liegt mit *Hebenstreits* „Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis“ die derzeit vielleicht beste Einführung in die *Korczak*-Pädagogik im deutschsprachigen Raum vor: Eine sehr kenntnisreiche und umfassende Anleitung zum Selbststudium und zum gemeinsamen Entdecken dieses inspirierenden und von der Pädagogik noch lange nicht voll(ständig) gewürdigten Autors. *Hebenstreits* Buch hat daher das Potenzial, ein Standardwerk zu werden.

Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos, Sascha Neumann (Hrsg.)
(2018): *Institutionalisierungen von Kindheit*

Rezension von *Nadine Seddig*

Das Forschungsparadigma „Kindheit“ steht seit Jahrzehnten im Fokus verschiedener sozial- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen. Im internationalen Diskurs wird von „childhood studies“ gesprochen. Forschungsfragen ranken sich um die soziale Positionierung von Kindern, die von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen zwischen dem Aufwachsen in der Familie, der Öffentlichkeit und damit verbundenen Institutionen mitgeprägt wird. Die Erziehungswissenschaft und die Soziologie nähern sich mit teils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Perspektiven dem Forschungsparadigma Kindheit. Einerseits stehen diese in einem Spannungsfeld zueinander, andererseits existieren Schnittmengen. Um sich dem Wechselverhältnis und dem Überschneidungsbereich zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft in der Kindheitsforschung zu nähern, generieren die Herausgeber*innen folgende Hauptfragestellung: Wie trieb sich die Wissensproduktion in der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung wechselseitig voran und wie inspirieren und informieren sich diese Disziplinen in Bezug auf Kinder und Kindheit gegenseitig? Die Beantwortung der Frage wird entlang von Institutionalisierungsprozessen in der Kindheit als Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen geführt.

Der Sammelband gliedert sich in drei inhaltliche Teile, wodurch der Aufbau des Buches einer klaren Linie aus Theorie, Analyse und Empirie folgt: 1. Institutionalisierung von Kindheit im Blickfeld von Erziehungswissenschaft und Soziologie, 2. Konzeptionelle Zugänge zu Institutionalisierungsprozessen, 3. Institutionalisierung von Kindheit im Kontext pädagogischer Felder: Empirische Erkundungen.

In Teil 1 beschäftigen sich die Autor*innen entlang theoriegeleiteter Diskussion zur Kindheitsforschung mit Institutionalisierungsprozessen von Kindheit im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Soziologie. Die Beiträge in diesem Teil haben gemein, dass sie Differenzen und Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Verständnisses von Kindheit aufzeigen.

So betrachtet *Doris Bühler-Niederberger* Kindheitskonzepte soziologischer Kindheitsforschung, die Kindheit jenseits etablierter Sozialisationsvorstellungen erklären.

Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos, Sascha Neumann (Hrsg.) (2018): *Institutionalisierungen von Kindheit*. – Weinheim: Beltz Juventa. 232 S., ISBN: 978-3-7799-1557-7

Helga Kelle diskutiert die Differenz in der Auslegung des Generationenkonzepts und arbeitet eine mögliche Synthese für einen möglichen gemeinsamen Forschungsgegenstand heraus. Entlang von Subjektivierungsprozessen analysiert *Cornelie Dietrich* das Verhältnis zwischen Bildungstheorie und Kindheitssoziologie. Dementgegen behandelt *Micha Brumlik* ausgehend von einer kulturtheoretischen und psychoanalytischen Perspektive die Verflechtung ontologischer Bedingtheit des Kindseins mit gesellschaftlich-kulturellen Konstruktionen von Kindheit.

Die Beiträge in Teil 2 beschäftigen sich mit analytischen Zugängen zu Institutionalisierungsprozessen von Kindheit und setzen diese in Beziehung zu Konstellationen des Aufwachsens von Kindern in diversen pädagogischen Settings. So diskutiert *Meike Baader* das Konzept der generationalen Ordnung und dessen Auslegung in der Erziehungswissenschaft im Sinne einer historiografisch sensiblen Perspektive. *Heinz Hengst* greift aus kindheitssoziologischer Perspektive die Frage nach komplexen Lernprozessen von Kindern auf und geht in seinem Beitrag von einer weitreichenden Deinstitutionalisierung von Lernen und Erfahrungskonstitution aus. *Sabine Bollig* plädiert für eine raumanalytische Kindheitsforschung. Im Fokus ihres Beitrags steht die Bedeutung raumtheoretischer Konzepte für räumliche und raumproduktive Alltagspraxis von Kindern in Institutionen. Der Beitrag von *Johanna Mierendorff* rundet Teil 2 ab. Sie zeigt die Bedeutung und die Leistungsfähigkeit wohlfahrtsstaatlicher Analysen und Reflexionen für eine institutionalisierungsbezogene und interdisziplinär verortete Kindheitsforschung auf.

In Teil 3 veranschaulichen empirische Arbeiten die Institutionalisierungsprozesse von Kindheit im Kontext pädagogischer Felder. So verweist *Peter Cloos* darauf, dass die Kindheitsforschung in der frühpädagogischen Forschung ein bisher vernachlässigtes Forschungsparadigma darstellt und plädiert für eine Schärfung der virulenten Kindheitskonstruktionen in frühpädagogischen Kontexten. *Sascha Neumann* diskutiert die Positionierung von Kindern und Bilder von Kindheit in Kinderkrippen und die damit verbundenen Institutionalisierungsprozesse. Er untermauert seine Ausführungen durch ethnographische Beobachtungen zu Sprachverwendungspraktiken in Kinderkrippen. *Heike Deckert-Peaceman* konturiert kindbezogene Institutionalisierungsprozesse im Schnittfeld von öffentlichem Raum/Schule und privatem Raum/Familie in der Grundschulpädagogik am Beispiel der Ritualisierung des Schulanfangs. Diskursive und praktische Inszenierungen des Schulanfangs stehen dabei im Vordergrund. *Jutta Wiesemann* und *Inka Fürtig* diskutieren am Beispiel des Smartphones den Einfluss neuer Medien auf kindheitsrelevante, schulische Lernräume. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Frühe Kindheit und Smartphone“ sind dabei zentral. *Florian Eßer* fokussiert im letzten Beitrag die Institutionalisierung von Kindheit im sozialpädagogischen Feld der Heimerziehung. Der Kinderkörper und die Bedeutung körperlicher Sorge im Kontext sozialpädagogischer Ordnungen stehen entlang historischer und aktueller Körper-Diskurse im Vordergrund der analytischen Diskussion.

Im Resümee behandelt das Werk das höchst aktuelle Forschungsparadigma „Kindheit“. Das Aufwachsen von Kindern unterliegt gesellschaftlichen Veränderungen des sozialen Umfeldes, Wandelprozessen in Familien sowie der Einbindung in institutionalisierte, außerfamiliale Bildungsarrangements. Die Leser*innen erhalten einen differenzierten Überblick über richtungsweisende Perspektiven, aktuelle Konzepte und Forschungsschwerpunkte der *childhood studies* im zeitlichen Wandel.

Das Werk folgt einer gut nachvollziehbaren, inhaltlichen Struktur. Dadurch werden das Wechselverhältnis und der Überschneidungsbereich zwischen kindheitssoziologi-

schen und erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen von Kindheit durchdrungen. Dieses gelingt einerseits durch eine kritische Bilanzierung einschlägiger Konzepte der *childhood studies* in beiden Disziplinen und zum anderen durch die Beschreibung von Forschungsaktivitäten, die sich ausgehend von etablierten Konzepten der *childhood studies* mit Institutionalisierungsprozessen von Kindheit befassen.

Institutionalisierungsprozesse in der Kindheit bieten sich als gelungene Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen an, denn durch Institutionalisierung lassen sich Prozesse, die einen Einfluss auf Kinder und Kindheiten nehmen auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben. Durch das spezifische Aufgreifen eines erziehungswissenschaftlich informierten und kindheitssoziologischen Diskurses von Institutionalisierungsprozessen in der Kindheit ist das Buch klar an eine wissenschaftliche Zielgruppe gerichtet.

Antje Brock, Gerhard de Haan, Nadine Etzkorn, Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.) (2018): *Wegmarken der Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Rezension von *Judith Durand*

Wegmarken der Transformation stellt die Ergebnisse des Nationalen Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland dar. Das Monitoring hat die „Erfassung des Ausmaßes und die Qualität der BNE-Aktivitäten in allen Bildungsbereichen“ (S. 19) im Zeitraum von 2015-2018 zum Auftrag und soll dabei „sowohl den Ist-Zustand von BNE, als auch den Entwicklungstrend“ aufzeigen (S. 19). Dabei liegen in der vorliegenden Studie Prozesse der strukturellen Verankerung von BNE in relevanten Steuerungsdokumenten in Deutschland und dadurch angestoßene Transformation in die Praxis der verschiedenen Bildungsbereiche im Fokus (S. 17). Finanziert wird das Monitoring durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und ist verortet in einem umfassenden nationalen, wie internationalen Prozess der Stärkung von BNE durch politische und zivilgesellschaftliche Bemühungen, die sich beispielsweise in der Rio Konferenz (1992), der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Vereinten Nationen (2004-2015), sowie aktuell dem „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (WAP) (2015-2019) der UNESCO manifestieren.

Das Monitoring orientiert sich methodisch an klassischen Verfahren des Bildungsmonitorings (S. 36) und bedient sich des sog. Desk Research, also der Analyse vorhandener Textquellen. Es werden zahlreiche relevante Dokumententypen untersucht, die für die Leser transparent aufgeführt werden, wie u.a. relevante Gesetzestexte, Lehr- und Bildungspläne, Ausbildungscurricula für duale Ausbildungen, Curricula für Hochschulstudiengänge, Aktivitäten von Kommunen oder die Nachhaltigkeitsstrategien der einzelnen Bundesländer. Mit Bezug auf *Walzer* (1987, 1994), *Rosa* (2012) und *Taylor* (1977) gehen die AutorInnen davon aus, dass sich in den untersuchten Dokumenten „kollektive Selbstinterpretationen der einzelnen Bildungsbereiche“ (S. 23) manifestieren, die mit Blick auf die Verankerung von BNE analysiert werden können.

Antje Brock, Gerhard de Haan, Nadine Etzkorn, Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.) (2018): *Wegmarken der Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. – Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag. 323 S., ISBN: 978-3-8474-2147-4

Der Dokumentenanalyse geht eine umfassende von *Antje Brock* in Kapitel 1 dargestellte Indikatorenentwicklung voraus, die sich auf internationale Kriterien stützt und diese für den nationalen Kontext adaptiert. Das Indikatorenset wird als gemeinsame Basis für die Analysen der unterschiedlichen Dokumententypen in den verschiedenen Bildungssektoren genutzt und schafft dadurch die Voraussetzung für eine Bezugnahme der Einzelauswertungen. Es bietet weiter die Möglichkeit zukünftig Analysen zu wiederholen und Entwicklungen zu erfassen. Die Analysen und Ergebnisse werden getrennt nach den Bereichen Frühkindliche Bildung (Kapitel 2 von *Mandy Singer-Brodowski*), Schule (Kapitel 3 von *Antje Brock*), Berufliche Bildung (Kapitel 4 von Insa Otte und *Mandy Singer-Brodowski*), Hochschule (Kapitel 5 von *Nadine Etz Korn* und *Mandy Singer-Brodowski*), Kommunen (Kapitel 6 von *Antje Brock*) und Nachhaltigkeitsstrategien der Bundesländer (Kapitel 7 von *Antje Brock*, *Nadine Etz Korn* und *Mandy Singer-Brodowski*) durchgeführt und vorgestellt. *Gerhard de Haan* rahmt die Dokumentenanalysen durch eine ausführliche Einführung zu Entwicklungen und Initiativen der BNE in Deutschland und entsprechende internationale Prozesse (Einleitung) und eine knappe übergreifende Bewertung der Einzelergebnisse in Kapitel 8.

Die Autorinnen machen in *Wegmarken der Transformation* ihre gute Kenntnislage der Entwicklungsverläufe und aktuellen Diskurse zu BNE deutlich. Ihre methodisch sehr gut nachvollziehbaren Analysen fußen auf dem nationalen und internationalen Forschungsstand zu BNE, den sie auch für weniger informierte Leser über das Indikatorenset strukturiert darlegen. Ein wenig zu kurz kommt dabei eine allgemeine Definition zu BNE, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept und den Inhalten von BNE sowie dessen Verhältnis zur allgemeinen wissenschaftlich geführten Bildungsdebatte und entsprechende aktuelle Entwicklungen. Die Dokumentenanalysen bauen auf einer beeindruckenden Datengrundlage auf, die innerhalb der Sektoren getrennt nach Dokumententypen dargestellt werden. Sie zeichnen ein differenziertes Bild der Verankerung von BNE in steuerungsrelevanten Dokumenten, das sich im Ergebnis in den Bildungssektoren sowie auch über diese hinweg als sehr heterogen und mit viel Entwicklungspotential darstellt. In der Einleitung greift de Haan auf die Ergebnisse vor und zieht u.a. den Schluss, dass in vielen Dokumenten – trotz Entwicklungspotentialen – zahlreiche Hinweise auf die Verankerung von BNE zu finden sind, die einen „deutlichen Anspruch von Seiten der Bildungspolitik und anderer auf die Steuerung zielender Akteure“ beinhalten, der „auf der Ebene der Institutionen bzw. Praxis eine Wirkmächtigkeit entfalten“ (S. 23). Diese Schlussfolgerung erscheint mir mit Blick auf die Einzelergebnisse der Kapitel zu optimistisch – als Leserin bleibt mir mehrheitlich die Feststellung der geringen Verankerung von BNE und der Entwicklungspotentiale in Erinnerung.

Im Gegensatz zur umfassenden Datenanalyse der einzelne Datengruppen fällt die übergreifende Analyse und die kritische Auseinandersetzung mit Transformationsprozessen innerhalb der Einzelkapitel sowie in der zusammenfassenden Bewertung in Kapitel 8 leider sehr knapp aus, weshalb die Einzelkapitel in dieser Veröffentlichung eher unverbunden nebeneinander stehen bleiben. *De Haan* weist zwar selbstkritisch auf die Grenzen von Dokumentenanalyse hin, die nur bedingt Rückschlüsse auf die Umsetzung von BNE in der Praxis und deren Wirkzusammenhänge zulässt und verweist auf weitere Erhebungs- und Analyseschritte. Als Leserin habe ich durch den Titel der Veröffentlichung aber bereits an dieser Stelle eine stringenterer Bezugnahme der Einzelergebnisse erwartet, die übergeordnete Muster und Schlüsselstellen der Verankerung identifiziert und die Funktion von steuerungsrelevanten Dokumenten kritisch reflektiert. Das Potential dazu bietet der Datensatz allemal.

Wegmarken der Transformation greift ein aktuell bedeutsames Thema auf und legt eine umfassende Analyse von Steuerungsdokumenten innerhalb der einzelnen Bildungssektoren vor. Damit wird eine äußerst wertvolle Datenbasis geschaffen, deren Auswertungspotential mit dieser Veröffentlichung aber noch nicht ausgeschöpft wird. Der tatsächliche Gewinn und Mehrwert dieser Analysen wird sich deshalb daran messen lassen, ob und wie die Erkenntnisse weiter aufgegriffen, kritisch reflektiert, eingebettet und damit selbst zum Teil von Transformationen werden.

Autorinnen und Autoren

Dr. Emanuela Chiapparini, Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, Institut für Kindheit, Jugend und Familie. *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagesbildung, außerschulische und informelle Bildung, Peergroups, soziale Ungleichheit, Civic Engagement und User Involvement.

Anschrift: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, Soziale Arbeit, Institut für Kindheit, Jugend und Familie, Postfach 707, 8037 Zürich

E-Mail: emanuela.chiapparini@zhaw.ch

Johann de Rijke, Dipl. Soz., ehem. Wiss. Referent am Deutschen Jugendinstitut, München, u.a. DJI-Jugendsurvey. *Forschungsschwerpunkte*: politische und soziale Partizipation Jugendlicher, politische Orientierungen Jugendlicher, sozialwissenschaftliche Methoden.

Anschrift: Schellingstr. 117, 80798 München

E-Mail: jderijke@gmx.de.

Judith Durand, Dipl. Päd., Deutsches Jugendinstitut München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte*: pädagogische Konzepte für die Kindheit, Qualität in der Kindertagesbetreuung und Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften.

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: durand@dji.de

Marcel Eulenbach, Dipl.-Päd., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: jugendkulturelle Vergemeinschaftungsformen, Sozialisations- und Subjektivierungsprozesse im Jugendalter.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

E-Mail: marcel.eulenbach@erziehung.uni-giessen.de

Jana G. Freund, M.A., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung.

Forschungsschwerpunkte: digitale Medien und schriftsprachliche Entwicklung.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, 96045 Bamberg.

E-Mail: freundjana@gmx.de

Prof. Dr. Natalie Fischer, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet: Soziale Beziehungen in der Schule. *Forschungsschwerpunkte*: pädagogische Beziehungen, soziales Lernen, Ganztagschule, Lehrerprofessionalisierung.

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: natalie.fischer@uni-kassel.de

Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Institut für Pädagogik – Abteilung Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationstheorien, Qualitative Bildungs- und Biografieforchung, Pädagogische Jugend- und Familienforschung.

Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Institut für Pädagogik – Abteilung Pädagogik, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

E-Mail: tfuchs@uni-koblenz.de

Johanna M. Gaiser, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, die Hausaufgaben, Lern- und Übungszeiten an Ganztagschulen.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

E-Mail: johanna.m.gaiser@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Wolfgang Gaiser, ehem. Chefredakteur des DISKURS – Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft (1990 bis 1996) (Hrsg. DJI), dann im Team für den DJI-Jugendsurvey und AID:A - Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten, zuletzt Grundsatzreferent für Jugendforschung am Deutschen Jugendinstitut, München. *Forschungsschwerpunkte*: Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland und Europa.

Anschrift: Nordendstraße 45, 80801 München

E-Mail: wogaiser@gmx.de

Katrin Heyl, M.Sc., Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern, Peer-Beziehungen, Schul- und Klassenklima.

Anschrift: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

E-Mail: katrin.hey1@uni-kassel.de

Dr. Christa Kappler, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum „Professionalisierung und Kompetenzentwicklung“. *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagsbildung, Gender und Diversity, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Studien- und Berufswahlprozesse.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum „Professionalisierung und Kompetenzentwicklung“, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

E-Mail: christa.kappler@phzh.ch

Stephan Kielblock, M.A., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierung von pädagogisch Tätigen, die Qualität und Wirkung von außerunterrichtlichen Angeboten, inklusive Bildung für alle

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Ludwigstraße 23, 35390 Gießen

E-Mail: stephan.kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Maximilian Pfost, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklung und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen, Individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz.

Anschrift: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, 96045 Bamberg

E-Mail: maximilian.pfost@uni-bamberg.de

Julia Prescher, Dipl.-Päd., Goethe-Universität Frankfurt, DFG Graduiertenkolleg Doing Transitions. *Forschungsschwerpunkte*: Rituale im Kontext von Übergängen im Lebenslauf, Jugendforschung und ethnografische Methoden.

Anschrift: Johann Wolfgang von Goethe Universität, Graduiertenkolleg Doing Transitions, Dantestraße 9, 60325 Frankfurt am Main

E-Mail: prescher@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Patricia Schuler Braunschweig, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum „Professionalisierung und Kompetenzentwicklung“. *Forschungsschwerpunkte*: Ganztagsbildung, Kompetenzerwerb und Messung von überfachlichen Kompetenzen, Auswahl von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum «Professionalisierung und Kompetenzentwicklung», Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

E-Mail: patricia.schuler@phzh.ch

Nadine Seddig, M.A., Karg Stiftung, Ressort Frühe Förderung. *Forschungsschwerpunkte*: frühkindliche Bildung und Erziehung in Institutionen, begabungsgerechte Förderung von Kindern im Vorschulalter, Childhood Studies

Anschrift: Karg-Stiftung, Lyoner Str. 15, 60528 Frankfurt am Main

E-Mail: nadine.seddig@karg-stiftung.de

Dr. Regina Soremski, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs-, Sozialisations- und Migrationsforschung.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen

E-Mail: regina.soremski@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Andreas Walther, Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Sozialpädagogische Forschungsstelle ‚Bildung und Bewältigung im Lebenslauf‘ (Leiter), DFG-Graduiertenkolleg Doing Transitions (Sprecher). *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Übergänge in Lebenslauf und Biographie, internationaler Vergleich.

Anschrift: Johann Wolfgang von Goethe Universität, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

E-Mail: a.walther@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Jugend und jugendliche Lebenslagen im Kontext von Bildung und Ungleichheit, Kooperation Jugendhilfe – Schule, Familienbilder von Pädagog/inn/en, qualitative Sozialisations- und Bildungsforschung.

Anschrift: Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen

E-Mail: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Irit Wyrobnik, Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, Partizipation und Demokratiebildung, Pädagogische Anthropologie, Janusz Korczak.

Anschrift: Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Konrad-Zuse-Str. 1, 56075 Koblenz

E-Mail: wyrobnik@hs-koblenz.de

Prof. Dr. Dariuš Zifonun, Philipps-Universität Marburg, Institut für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Wissenssoziologie, Migrationssoziologie und Ethnizitätsforschung, Ethnographie des Rechts und virtueller Welten.

Anschrift: Philipps-Universität Marburg, Institut für Soziologie, Ketzertbach 11, 35032 Marburg

E-Mail: zifonun@uni-marburg.de



Birgit Herz

Gruppen leiten

Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder

2017 • 108 S. • Kart. • 14,90 € (D) • 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2108-5 • eISBN 978-3-8474-1090-4

Was verstehen wir unter einer Gruppe oder einem Team? Die Leitung von Gruppen in pädagogischen Settings setzt ein spezifisches Fachwissen voraus. In dem Einführungsbuch für Studierende und BerufsanfängerInnen werden Ergebnisse zentraler Grundlagenforschung – auch in ihrem historischen Kontext – vorgestellt und ein handlungspraktischer Transfer auf den Aufgabenbereich des Leitens von Gruppen in pädagogischen Praxisfeldern vermittelt.

Gruppen zu leiten, erfordert Kommunikationskompetenz, Interaktionssensibilität und die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Das Leiten von Gruppen und Teams zählt in schulischen wie in außerschulischen Praxisfeldern zu einer alltäglichen Kernaufgabe der pädagogischen Fachkräfte. Die immer wichtiger werdende interprofessionelle Kooperation, bspw. in inklusiven Bildungs- und Erziehungsfeldern, in Beratung und auch Organisationsentwicklung, setzt spezifische Kompetenzen voraus, um Gruppen und Teams zielführend und kollegial zu leiten. In beruflichen Positionen mit Leitungsfunktion steht vor allem die Unterstützung bei und Steuerung von Gruppenprozessen im Zentrum des fachlichen Profils.

Jedes Kapitel schließt mit einer Literaturempfehlung, mit der der theoretische Überblick und die praktischen Beispiele vertieft werden können.

www.shop.budrich.de



Bettina Müller • Regine Morys • Susanne Dern •
Marc Holland-Cunz

Spannungsreiche Interaktionen an Schule

**Empfehlungen für Schule und
Schulsozialarbeit**

2018 • 136 S. • Kart. • 16,90 € (D) • 17,40 € (A)

ISBN 978-3-8474-2114-6 • eISBN 978-3-8474-1098-0

Das Buch zeigt in Form einer Handreichung auf, was insbesondere in der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit getan werden kann, um konflikthafte, entwürdigende, als ungerecht erlebte und diskriminierende Vorkommnisse an Schulen zu bearbeiten und sie zu vermeiden. Diese Empfehlungen wenden sich an alle Akteur*innen in Schule und Schulsozialarbeit und an Personen, die sich in der Aus- und Weiterbildung zu diesen Arbeitsfeldern befinden, sowie an diejenigen, die in der Verantwortung für die Weiterentwicklung von Schule stehen.

Aus dem Inhalt:

Spannungsreiche Interaktionen an Schule – Forschungsstand, pädagogische und rechtliche Aspekte • Aufgaben und Handlungsmaximen von Schulsozialarbeit • Handlungsempfehlungen für Schule und Schulsozialarbeit • Ergänzende Anregungen für den Umgang mit spannungsreichen Interaktionen

www.shop.budrich.de